

Freie Universität Berlin
Institut für Romanische Philologie
Didaktik der romanischen Sprachen und Literaturen
Prof. Dr. Daniela Caspari
Hausarbeit im Rahmen der ersten Staatsprüfung für das Amt des Studienrats

Studien zum Sprachenlernen
im bilingualen Unterricht
(Schwerpunkt Französisch)
—
theoretische Überlegungen und
Realisierungsmöglichkeiten

vorgelegt von:
Sina Krampitz
Hausburgstraße 30

10249 Berlin

Tel.: 030/42028236
Mat.-Nr.: 3547034
E-Mail: skrampitz@web.de

Inhalt

Einleitung	2
Teil I	4
Wissenschaftliche Grundlagen	4
1.0 Sprachkompetenz und Sprachverarbeitung	4
1.1 Komponenten der Sprache	5
1.2 Lokalisation der Sprache im Gehirn	6
1.3 Sprache und Gedächtnis	7
1.3.1 Gedächtnisformen	7
1.3.2 Funktionsweise des Gedächtnisses	8
1.3.3 Sprachverarbeitung im Gedächtnis	9
1.3.4 Kodierung und Abruf von Sprachwissen	10
2.0 Linguistische Forschungen zum Spracherwerb	11
2.1 Spracherwerbstypen	11
2.1.1 Begriffsklärung	11
2.1.2 Spracherwerb und Lebensalter	12
2.2 Erstspracherwerb	13
2.2.1 Ausgangssituation	13
2.2.2 Erwerbssequenzen	14
2.2.3 Doppelter Erstspracherwerb und Bilingualismus	15
2.2.3.1 Zum Begriff bilingual?	16
2.2.3.2 Erwerbszeitpunkt und Sprachniveau	16
2.2.3.3 Erwerbssequenzen	17
2.2.3.4 Mentale Repräsentation von zwei Erstsprachen	18
2.2.4 Erklärungsansätze des Erstspracherwerbs	19
2.2.4.1 Nativistisches Erklärungsmodell	19
2.2.4.2 Kritik am nativistischen Erklärungsansatz	20
2.2.4.3 Kognitivistischer Erklärungsansatz	21
2.2.4.4 Kritik am kognitivistischen Erklärungsansatz	22
2.2.4.5 Interaktionistischer Erklärungsansatz	23
2.2.4.6 Kritik am interaktionistischen Erklärungsansatz	24
2.2.5 Aktuelle Tendenzen in der Erstspracherwerbsforschung	24
2.3 Zweitspracherwerb	24
2.3.1 Ausgangsvoraussetzungen	25
2.3.2 Der Einfluss der Erstsprache	25
2.3.2.1 Die Kontrastivhypothese	26
2.3.2.2 Die Identitätshypothese	26
2.3.2.3 Die Interlanguage-Hypothese	28
2.3.3 Sprachkontakt	28
2.3.3.1 Die Input-Hypothese	29
2.3.3.2 Die Outputhypothese	29
2.3.3.3 Interaktionshypothese	29
2.3.4 Biologische Faktoren	30
2.3.5 Der Einfluss individueller Faktoren	31
2.3.6 Gesteuerter Zweitspracherwerb	33
2.3.6.1 Rahmenbedingungen	33
2.3.6.2 Zur Entwicklung von Unterrichtsverfahren im Fremdsprachenunterricht	34
2.3.6.3 Probleme des Fremdsprachenunterrichts	35
2.4 Der Französischunterricht	37
2.4.1 Aktuelle Situation und Probleme	37
2.4.2 Zum lerntheoretischen Paradigmawechsel im Französischunterricht	39
2.5 Vergleich der unterschiedlichen Spracherwerbssituationen	39
3.0 Bilingualer Unterricht mit Arbeitssprache Französisch	42
3.1 Begriffsbestimmung	42
3.1.1 Bilinguale Bildungsgänge	43
3.1.2 Bilingualer Unterricht an der SESB	44
3.1.3 Vergleich beider Modelle	45
3.2 Realisierungsmöglichkeiten bilingualen Unterrichts	46
3.2.1 Der fremdsprachliche Ansatz	47
3.2.2 Der interkulturelle Ansatz	47

3.2.3 Ein eigenständiges Curriculum für den bilingualen Unterricht.....	49
3.3 Sprachenlernen im bilingualen Unterricht	50
3.3.1 Rahmenbedingungen	50
3.3.2 Spracherwerb im Sachfachunterricht.....	51
3.3.3 Bilingualer Unterricht – ein eigenständiger Spracherwerbstyp?.....	52
3.3.4 Sprachkompetenz und Sachfachliteralität.....	52
3.3.5 Sprachlernziele des bilingualen Unterrichts	53
3.3.6 Möglichkeiten der Spracharbeit im bilingualen Unterricht.....	54
3.3.6.1 Textarbeit.....	55
3.3.6.2 Material.....	56
3.3.6.3 Wortschatzarbeit.....	57
3.3.6.4 Input – Output – Interaktion.....	57
3.3.6.5 Die Rolle der Erstsprache (Deutsch).....	58
3.3.6.6 Sozialformen	60
3.3.6.7 Leistungsbewertung und Umgang mit Fehlern.....	61
3.3.6.8 Der begleitende Fremdsprachenunterricht.....	62
4.0 Methodisches Vorgehen.....	62
4.1 Motivation und Zielsetzung der Untersuchung	62
4.2 Datenerhebung	63
4.3 Datenaufbereitung	64
4.4 Auswertung der Daten	64
5.0 Ergebnisse.....	64
5.1 Theoriegeleitete Auswertung	64
5.1.1 Spracharbeit im bilingualen Sachfach.....	65
5.1.2 Wortschatzarbeit.....	66
5.1.3 Textarbeit.....	69
5.1.4 Material	70
5.1.5 Die Rolle der Erstsprache (Deutsch).....	71
5.1.6 Umgang mit Fehlern.....	75
5.1.7 Sozialformen.....	78
5.1.8 Der begleitende Französischunterricht.....	79
5.1.9 Sprachkompetenz.....	81
5.1.10 Interaktion.....	82
5.1.11 Französisch als Arbeitssprache.....	83
5.2 Datenorientierte Auswertung	83
5.2.1 Außerunterrichtlicher Kontakt mit der französischen Sprache.....	83
5.2.2 Abitur und Baccalauréat.....	85
5.2.3 Auswahl der Schüler.....	85
5.3 Diskussion der Ergebnisse.....	85
5.3.1 Spracharbeit im Sachfachunterricht.....	85
5.3.2 Die Symbiose von Sachfach und Fremdsprachenunterricht.....	87
5.3.3 Beitrag der Studie.....	88
6.0 Ausblick	89
Literaturangaben.....	91
Internetquellen.....	99

Anhang

Einleitung

Fragestellung

Die neue Sprachensituation im zusammenwachsenden Europa lässt fremdsprachliche Kompetenz und Mehrsprachigkeit sowohl im Berufsleben als auch im privaten Bereich immer wichtiger werden. Bilingualer Unterricht ist eine Maßnahme, um dieser neuen Sprachensituation gerecht zu werden. Dabei werden Sachfächer wie Geschichte, Erdkunde und Politik, ferner auch Naturwissenschaften in einer Fremdsprache, meist Englisch oder Französisch, unterrichtet. Diese Unterrichtsform wird in Deutschland bereits an mehreren hundert Schulen in fast allen Bundesländern angeboten.¹ Die viel versprechenden Ergebnisse erster Studien zum Sprachenlernen im bilingualen Unterricht rücken diese Unterrichtsform vermehrt in das öffentliche Interesse. So lautet das Schwerpunktthema in dem seit 1999 jährlich durchgeführten Wettbewerb um das Europäische Sprachensiegel im Jahr 2005 *Fremdsprache im Sachfach – Förderung des bilingualen Lernens an Schulen und Hochschulen*.

Das Sprachenlernen erfolgt im bilingualen Unterricht unter anderen Bedingungen als im regulären Fremdsprachenunterricht. Die Schüler² sollen durch authentische und zielgerichtete Kommunikation zu einer höher entwickelten fremdsprachlichen Kompetenz gelangen. Die Frage nach einer gezielten Förderung des fremdsprachlichen Lernens im Sachfachunterricht hat bisher jedoch kaum Beachtung gefunden. Ein intensivierter Spracherwerb findet in jedem Fall statt, „aber eben unsystematisch und eher zufällig, kaum der didaktischen Rede wert“ (Vollmer 2000:58). Aus diesem Grund soll in der vorliegenden Arbeit auf der Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse zum Spracherwerb geklärt werden, wie eine Sprache, insbesondere die französische, im bilingualen Unterricht erlernt wird. Außerdem sollen Möglichkeiten der Förderung fremdsprachlichen Lernens in dieser Unterrichtsform aufgezeigt werden. Anhand von Expertenbefragungen soll weiterhin eine Innensicht auf das Sprachenlernen und die Spracharbeit in der bilingualen Unterrichtspraxis gewonnen werden, um weitere Aussagen zu dieser besonderen Sprachlernsituation machen zu können.

¹ Stand vom 01.08.1998: 393 Schulen in 15 Bundesländern (nicht Mecklenburg-Vorpommern) führen bilingualen Unterricht durch (KMK 1999:11).

² In der vorliegenden Arbeit wird zugunsten der Lesbarkeit immer die männliche Form verwendet, gemeint sind natürlich auch Schülerinnen, Lernerinnen, Lehrerinnen, Wissenschaftlerinnen, Expertinnen etc.

Aufbau der Arbeit

Die Analyse der Sprachlernsituation im bilingualen Unterricht erfordert zunächst die Darstellung wissenschaftlicher Erkenntnisse zum menschlichen Spracherwerb. Dies erfolgt im ersten Teil der vorliegenden Arbeit: Nach der Darstellung neurolinguistischer Forschungen zur Verarbeitung von Sprache im Gehirn werden die unterschiedlichen linguistischen Erkenntnisse und Überlegungen zum Erst- und Zweitspracherwerb geschildert. Dabei wird sowohl der ungesteuerte als auch der gesteuerte Zweitspracherwerb berücksichtigt. Aus diesen theoretischen Überlegungen werden die Prämissen für das Sprachenlernen im bilingualen Unterricht abgeleitet. Anschließend soll die Sprachlernsituation in dieser Form von Unterricht analysiert und Möglichkeiten der Spracharbeit im fremdsprachlich unterrichteten Sachfach erarbeitet werden.

Im zweiten, empirischen Teil der Arbeit soll die Auswertung von sechs Experteninterviews Aufschluss über das Sprachenlernen in der bilingualen Unterrichtspraxis an zwei Berliner Schulen bringen. Es handelt sich um den deutsch-französischen Standort der Staatlichen Europaschule Berlin (SESB), die *Sophie-Scholl-Oberschule*, und den deutsch-französischen Bildungsgang des *Romain-Rolland-Gymnasiums*. Durch die sowohl theoriegeleitete als auch datenorientierte Auswertung der Befragungen soll die Analyse der Sprachlernsituation im bilingualen Unterricht um weitere, in den theoretischen Überlegungen nicht berücksichtigte Aspekte ergänzt werden. Abschließend werden die Ergebnisse der vorliegenden Studie zum Sprachenlernen im bilingualen Unterricht zusammenfassend dargestellt.

Teil I

Wissenschaftliche Grundlagen

1.0 Sprachkompetenz und Sprachverarbeitung

1.1 Komponenten der Sprache

Die vorliegende Arbeit soll vom Sprachenlernen³ handeln. Aus diesem Grund wird zunächst dargestellt, was unter Sprachkompetenz zu verstehen ist. Sprache ist ein vielschichtiges, menschengespezifisches Verhalten, das zu Analysezielen in unterschiedliche Komponenten untergliedert werden kann. Die Fähigkeit, mit Sprechern einer Sprache zu kommunizieren, kann nicht auf die Beherrschung morphosyntaktischer Regeln oder einen umfangreichen Wortschatz reduziert werden (Gräfe-Bentzen 2000:14-15). Grimm führt insgesamt sieben Sprachkomponenten an, die für die Sprachkompetenz von essentieller Bedeutung sind: suprasegmentale Komponente, Phonologie, Morphologie, Syntax, Lexikon, Sprechakte und Diskurs (Grimm 1998: 707-708).

	Komponenten	Funktion	Erworbenes Wissen
	Suprasegmentale Komponente	Betonung prosodischer Gliederung	Prosodische Kompetenz
Grammatik	Phonologie Morphologie Syntax Lexikon	Organisation von Sprachlauten Wortbildung Satzbildung Wortbedeutung	Linguistische Kompetenz
Pragmatik	Sprechakte Diskurs	Sprachliches Handeln Kohärenz der Konversation	Pragmatische Kompetenz

(Grimm 1998:707)

Zur suprasegmentalen Komponente zählen Tonhöhe, Lautstärke, die Länge von Lauteinheiten sowie die Intonation von Sätzen. Pragmatik bezeichnet die Fähigkeit,

³ Die Begriffe *Erwerb* und *Lernen* werden in der gesamten Arbeit neutral gebraucht. Der von Krashen (1981) postulierten Unterscheidung zwischen Erwerb (*acquisition*), der sich durch unbewusste Prozesse auszeichnet, und Lernen (*learning*), das bewusst erfolgt, wird nicht gefolgt, da die beiden Prozesse nicht eindeutig voneinander abgegrenzt werden können (Bausch/Königs 1983).

Sprache im Kontext einer Konversation angemessen zu verwenden (Grimm 1998:708). Ein kompetenter Sprecher verfügt sowohl über die Strukturen einer Sprache als auch über die Fähigkeit diese anzuwenden:

Zusammengefasst besteht die linguistische Kompetenz aus dem Wissen über die den sprachlichen Ausdrücken zugrunde liegenden Strukturprinzipien, während die pragmatische Kompetenz im Sinne der Verständigungsfähigkeit das Wissen umfasst, in welchem sozialen Kontext, in welcher Weise und mit welcher Erwartung welchem Gesprächspartner etwas zu sagen und unter Umständen zu verschweigen ist (Grimm 1998:708).

Bei der Betrachtung unterschiedlicher Spracherwerbssituationen, wie es in dieser Arbeit geschehen soll, ist die Unterteilung in Sprachkomponenten sehr wichtig, da die Sprecherkompetenz in den einzelnen Bereichen je nach Art des Spracherwerbs variieren kann.

1.2 Lokalisation der Sprache im Gehirn

Bereits im 19. Jahrhundert lokalisierten die Forscher Paul Broca und Carl Wernicke in der Großhirnrinde die Regionen, die für die Steuerung des Sprechens und des Sprachverstehens verantwortlich sind, das Broca-Areal und das Wernicke-Areal. Beide Gehirnregionen befinden sich in der linken Hemisphäre. Durch Untersuchungen an Patienten mit Gehirnläsionen wurde festgestellt, dass das Wernicke-Sprachzentrum für die Bedeutungszuordnung und die nicht-zeitabhängigen Aspekte der Grammatik zuständig ist (Roth 2003:416). Wernicke-Patienten können grammatikalisch korrekt sprechen, aber ihre Sätze sind sinnlos (Roth 2003:15). Das Broca-Areal ist für die zeitabhängigen Aspekte der Grammatik verantwortlich (Roth 2003:416). Das Sprechen erfordert bei Broca-Patienten sehr viel Mühe, und sie sprechen in einem „charakteristischen ‚Telegrammstil‘“ (Roth 2003:416). Allerdings ist die ausschließliche Lokalisierung der Sprache auf die linke Gehirnhälfte umstritten, denn die Befunde wurden von Patienten mit Gehirnläsionen auf das gesunde Gehirn übertragen.

Wenn im frühen Kindesalter die Entfernung der linken Hemisphäre notwendig ist, kann die rechte Hemisphäre Aufgaben der entfernten Gehirnhälfte übernehmen, so dass Sprache trotzdem gelernt werden kann. Außerdem lassen sich die pragmatischen

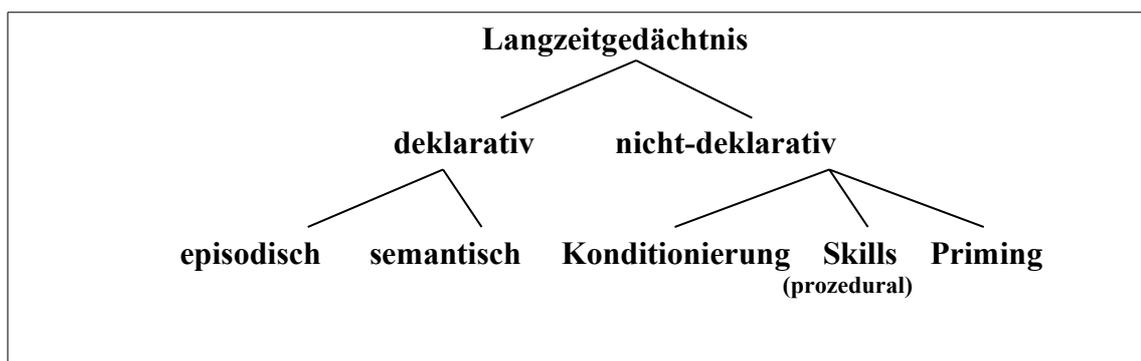
Fähigkeiten in der rechten Hälfte lokalisieren, die bei Läsionen in diesem Bereich verloren gehen oder beeinträchtigt werden (Roth 2003:416). Diese Patienten weisen eine Beeinflussung des Verständnisses und der Produktion von Äußerungen auf und die Diskursfähigkeit ist eingeschränkt oder nicht (mehr) vorhanden (Paradis 2004:15-16).

1.3 Sprache und Gedächtnis

1.3.1 Gedächtnisformen

Beim Sprachenlernen spielt das Gedächtnis eine herausragende Rolle, viel mehr wäre Sprachenlernen ohne Gedächtnis nicht möglich. Sprache muss gespeichert werden, um zur Anwendung bereit stehen zu können. Das Gedächtnis ist nicht auf ein bestimmtes Areal begrenzt, sondern über das gesamte Gehirn verteilt. Die traditionelle Gedächtnisforschung nimmt eine zeitabhängige Einteilung des Gedächtnisses vor. Es wird unterteilt in das Ultrakurzzeitgedächtnis, das Kurz- und das Langzeitgedächtnis. Im Ultrakurzzeitgedächtnis wird eine große Anzahl von Reizen – dazu zählt auch der sprachliche Input – für eine sehr kurze Zeit aufgenommen. Nur unter bestimmten Bedingungen geht ein Reiz in das Kurzzeitgedächtnis und gegebenenfalls in das Langzeitgedächtnis über (Schneider/Büttner 1998:655/656).

In der neueren Forschung geht man nach wie vor von dem Gedächtnis als ein Mehrspeichermodell aus, die Zeitabhängigkeit steht dabei jedoch nicht mehr im Vordergrund. Der Schwerpunkt liegt auf dem Langzeitgedächtnis und seinen Komponenten (Schneider/Büttner 1998:656/657). Im folgenden Modell nach Schneider und Büttner (1998:657) soll der Aufbau des Langzeitgedächtnisses vereinfacht dargestellt werden:



Man unterteilt das Langzeitgedächtnis in das deklarative und das nicht-deklarative Gedächtnis. Das deklarative Gedächtnis wird weiter in das episodische und das semantische Gedächtnis unterteilt, wobei im episodischen Teil autobiographische Erfahrungen zeitabhängig gespeichert werden. Im semantischen Teil ist das Faktenwissen einer Person gespeichert. Dieses Wissen wird konzeptuell und nicht zeitbezogen gespeichert (Schneider/Büttner 1998:656).

Das nicht-deklarative Gedächtnis besteht einerseits aus dem prozeduralen Teil, in dem automatisierte Handlungsmuster, auch Sprachhandlungsmuster, gespeichert werden (*skills*). Andererseits ist das nicht-deklarative Gedächtnis für das so genannte *Priming* verantwortlich, das das Wiedererkennen und damit die Verarbeitung schon einmal wahrgenommener Reize erleichtert. Konditionierungsprozesse werden ebenfalls im nicht-deklarativen Gedächtnis gespeichert. Es steuert motorische, verbale und kognitive Routinen (Schneider/Büttner 1998:657).

Das deklarative Gedächtnis arbeitet schnell und flexibel, das gespeicherte Wissen ist jedoch ständig dem Vergessen unterworfen. Das prozedurale Gedächtnis ist dagegen langsam und unflexibel, aber zuverlässig (Schneider/Büttner 1998:657). Das deklarative Gedächtnis wird auch als *bewusst* oder *explizit* bezeichnet, es beinhaltet „Gedächtnisinhalte [...], die von *Bewusstsein begleitet* sein und *sprachlich berichtet* werden können [...]“ (Roth 2003:154). Die Inhalte des nicht-deklarativen Gedächtnisses sind dem Handelnden nicht zugänglich und können nicht verbalisiert werden. Es wird auch *unbewusst* oder *implizit* genannt (Roth 2003:154).

1.3.2 Funktionsweise des Gedächtnisses

In der neueren Forschung geht man davon aus, dass Gedächtnisinhalte in Form eines Netzwerkes repräsentiert werden, das aus miteinander verknüpften „Konzeptknoten“ (Neveling 2004:34) besteht. Eine hohe Bedeutungsähnlichkeit bewirkt, dass Konzeptknoten nah beieinander liegen, so dass Teilnetze gebildet werden, „und letztlich geht man von einer Vielzahl von mehrfach, vielfältig und multidimensional verknüpften Knoten und Teilnetzen aus“ (Neveling 2004:34). Die Verknüpfung geschieht nach bestimmten Ordnungsprinzipien, wobei semantische Kriterien im Vordergrund stehen (Neveling 2004:23). Das Netzwerk ist dynamisch und bedarf einer ständigen Reorganisation, um neues Wissen zu integrieren. Die Art der Integration neuen Wissens in das Netzwerk hängt von der bestehenden Struktur und den damit vorhanden

Anknüpfungsmöglichkeiten zusammen. Neues Wissen kann nur erworben werden, wenn es an Vorwissen anknüpfen kann.

1.3.3 Sprachverarbeitung im Gedächtnis

Sprachwissen wird, wie anderes Wissen auch, auf die im vorherigen Abschnitt beschriebene Weise im Netzwerk des Gedächtnisses verarbeitet. Es kann sowohl bewusster als auch unbewusster Natur sein. Unbewusstes Sprachwissen wird im impliziten, bewusstes Sprachwissen im expliziten Gedächtnis verarbeitet. Bewusst gelerntes Wissen über Sprache, wie z.B. Grammatikregeln oder Begriffe, wird mental im semantischen Gedächtnis repräsentiert. Die Wörter einer Sprache werden im so genannten mentalen Lexikon, das Teil des deklarativen Gedächtnisses ist, verarbeitet (Schwarz 1996:84). In welcher Form sie repräsentiert werden, wird kontrovers diskutiert (Vater 2002:207). Von einer „weitgehend getrennte[n] Repräsentation inhaltlicher und formaler Aspekte“ (Neveling 2004:24) geht man aber aus. Wörter werden nicht, wie es der Begriff *Lexikon* suggeriert, linear nach nur einem Ordnungsprinzip gespeichert, sondern „nach genauen Ordnungen und sehr effektiv miteinander verknüpft“ (Neveling 2004:41). Damit Wörter in das mentale Lexikon gelangen, „müssen sinnhaltige Verbindungen mit den bestehenden Wortknoten aufgebaut werden [...]“ (Neveling 2004:57). Vorher müssen die lexikalischen Einheiten in das Kurzzeitgedächtnis aufgenommen werden. Hierfür ist eine mehrkanalige Darbietung förderlich (Neveling 2004:57).

Das implizite Gedächtnis steuert die Fähigkeit, Äußerungen zu produzieren und zu verstehen, sowie verbale Routinen, die die unbewusste Verwendung von Morphosyntax und Phonologie betreffen (Paradis 2004:9-25).

Der Anteil expliziten und impliziten Sprachwissens variiert je nach Art und Zeitpunkt des Spracherwerbs. Dieser Aspekt wird im weiteren Verlauf dieser Arbeit behandelt. Die Unterscheidung zwischen implizitem und explizitem Gedächtnis ist für Aussagen über Spracherwerb unerlässlich, denn die anteilige Verteilung des Sprachwissens auf explizite und implizite Gedächtnisstrukturen ist „a crucial element that determines performance in the appropriation, use, and loss of languages“ (Paradis 2004:7).

1.3.4 Kodierung und Abruf von Sprachwissen

Bei der Sprachverarbeitung im Gedächtnis spielen die Prozesse *Kodierung* und *Abruf* eine zentrale Rolle. Bei der Kodierung werden Sprachreize zu mentalen Repräsentationen kodiert. Über das Kurzzeitgedächtnis gehen sie unter bestimmten Bedingungen in das Langzeitgedächtnis über und werden dort gespeichert. Bei der Kodierung können sowohl bewusste als auch unbewusste Verarbeitungsstrategien angewendet werden. Auf diese Weise kann die Gedächtnisleistung enorm erhöht werden. Bewusste Strategien erfordern ein sehr viel höheres Maß an Aufmerksamkeit (Neveling 2004:60). Das Wiederholen von Elementen ist eine Gedächtnisstrategie, die mit zunehmendem Alter immer öfter spontan genutzt wird. Das kumulative Wiederholen (simultanes Wiederholen mehrerer Wörter) ist weitaus effektiver als das Wiederholen einzelner Worte (Schneider/Büttner 1998:674).

Beim Abruf sprachlichen Wissens wird zwischen Wiedererkennung und freier Reproduktion unterschieden. Wiedererkennung ist der weniger komplexe Prozess. Dabei wird ein Reiz durch einen Hinweisreiz aktiviert. Die freie Reproduktion muss aktiv ohne Hilfsreize geleistet werden und ist wesentlich komplexer (Schneider/Büttner 1998:678). Auch beim Abruf von Informationen wird auf Strategien zurückgegriffen. Die Entwicklung von Abrufstrategien ist stärker altersabhängig als die der Kodierungsstrategien. Ältere Kinder haben schnelleren Zugriff auf die mentalen Repräsentationen von Wissen, weil ihre kognitiven Fähigkeiten bereits weiter entwickelt sind. Während die Wiedererkennung schon bei Säuglingen beobachtet werden kann und sich schnell weiter entwickelt, entfaltet sich die Fähigkeit zur freien Reproduktion erst später. Die Gedächtniskapazität verbessert sich am stärksten zwischen dem 6. und dem 10. Lebensjahr und wächst danach sehr viel langsamer weiter bis zum 18. Lebensjahr (Schneider/Büttner 1998:659-668). Die Zugriffsmöglichkeiten auf das mental repräsentierte Sprachwissen können mit der *Activation Threshold Hypothesis* beschrieben werden. Die Hypothese besagt, dass eine gespeicherte Einheit abgerufen wird, wenn ausreichend positive Reize vorhanden sind. Die Menge an Reizen, die nötig ist, um gespeichertes Wissen abzurufen, ist dessen *activation threshold*. Umso öfter ein Item aktiviert wurde, desto niedriger wird sein *activation threshold*. Je nach Sprecheraktivität, verschiebt sich der *activation threshold* ständig (Paradis (1987:1-17).

2.0 Linguistische Forschungen zum Spracherwerb

2.1 Spracherwerbstypen

Im weiteren Verlauf dieser Arbeit sollen Unterschiede und Gemeinsamkeiten verschiedener Spracherwerbssituationen aufgezeigt werden. Deshalb ist es zunächst wichtig, die unterschiedlichen Spracherwerbstypen zu trennen und zu benennen, um sie anschließend einem Vergleich unterziehen zu können.

2.1.1 Begriffsklärung

In der Regel eignet sich jeder Mensch in den ersten Lebensjahren seine Umgebungssprache, die so genannte Erstsprache (L1), an. Erwirbt ein Kind in den ersten Lebensjahren noch eine weitere Sprache, verfügt es über zwei Erstsprachen⁴. Man spricht in diesem Fall auch von doppeltem oder simultanem Erstsprachenerwerb. Wird eine Sprache gelernt, wenn der Erstsprachenerwerb weitgehend abgeschlossen ist, handelt es sich um eine Zweitsprache (L2). Eine Zweitsprache kann unter natürlichen Bedingungen oder im Unterricht gelernt werden. Im zweiten Fall spricht man auch von gesteuertem Zweitsprachenerwerb oder Fremdsprachenunterricht, im ersten Fall von ungesteuertem Zweitsprachenerwerb.

Es stellt sich die Frage, zu welchem Zeitpunkt der Erstsprachenerwerb als weitgehend abgeschlossen und somit jede weitere erlernte Sprache als Zweitsprache und nicht mehr als Erstsprache betrachtet werden kann. Klein (1992:15) bezeichnet die Abgrenzung des Zweitsprachenerwerbs zum doppelten Erstsprachenerwerb als „gleitend, je nachdem wie weit die Erstsprache (oder die Erstsprachen, falls es mehrere sind) bereits gelernt ist“. Um diesen fließenden Übergang zu berücksichtigen, unternimmt er eine weitere Unterteilung des L2-Erwerbs in „Zweitsprachenerwerb des Kindes“ (Klein 1992:27) und „Zweitsprachenerwerb des Erwachsenen“ (Klein 1992:27). Der Zweitsprachenerwerb des Kindes findet zwischen dem 3./4. Lebensjahr und der Pubertät statt, der Zweitsprachenerwerb des Erwachsenen nach der Pubertät (Klein 1992:27).

⁴ Dementsprechend erwirbt ein Kind, das in den ersten Lebensjahren mit drei oder mehr Umgebungssprachen konfrontiert wird, drei oder mehr Erstsprachen. Dieser Fall soll hier aber nicht gesondert berücksichtigt werden.

2.1.2 Spracherwerb und Lebensalter

Die Einteilung der Spracherwerbstypen in Erst- und Zweitspracherwerb beruht auf der Beobachtung, dass sich die Art, eine Sprache zu erwerben, im Laufe eines Lebens verändert. Während Kinder scheinbar mühelos, schnell und korrekt ihre Erstsprache(n) erwerben, wird das Erlernen einer Zweitsprache mit zunehmendem Lebensalter schwieriger, und nur in Einzelfällen eine erstsprachliche Kompetenz erreicht. Wenn die L1 verspätet gelernt wird, ist ebenfalls kein Spracherwerb mehr wie in den ersten Lebensjahren möglich. In den 70er⁵ Jahren entdeckte man z.B. ein 13-jähriges Mädchen namens Genie, das von ihren Eltern 12 Jahre lang in Isolation und so gut wie ohne Sprachkontakt gehalten worden ist. Genie erwarb nach ihrer Befreiung zwar rudimentäre Sprachkenntnisse in Form von Zwei- und Dreiwortäußerungen, aber keine Syntax (Butzkamm/Butzkamm 2004:308-311). Jüngere Kinder, die ihre Erstsprache krankheitsbedingt erst im Alter von 7-9 Jahren erwarben, durchliefen dagegen „typische Phasen des normalen Spracherwerbs, nur schneller. Einige Sprachdefizite verblieben.“ (Butzkamm/Butzkamm 2004:314).

Die beschriebenen Beobachtungen haben Wissenschaftler zu der Annahme einer sensiblen, für den Spracherwerb günstigen Phase veranlasst. Lenneberg stellte bereits 1972 die Behauptung auf, „daß der primäre Erwerb der Sprache von einem bestimmten Entwicklungsstadium abhängt, dem ein Individuum mit der Pubertät schnell entwächst“ (Lenneberg 1972:177).

Demnach kann eine Sprache nach der Pubertät nicht mehr korrekt gelernt werden. Lenneberg (1972) führt dies auf die in diesem Alter abgeschlossene Lateralisierung des Gehirns zurück, die den Lerner daran hindert, bestimmte Strukturen und Aspekte einer Sprache, wie z.B. die Aussprache, korrekt zu erwerben. Krashen (1981) widerlegte diese These, indem er herausfand, dass die Lateralisierung des Gehirns bereits mit dem 5. Lebensjahr abgeschlossen ist. Dies könnte bedeuten, dass der Spracherwerb danach anders verläuft als vorher. Inwiefern sich die Lateralisierung des Gehirns jedoch tatsächlich auf den Spracherwerb auswirkt, ist unklar. Lennebergs (1972) These ist jedenfalls nicht haltbar, denn die Veränderung im Spracherwerb eines Menschen kann nicht ausschließlich auf biologische Veränderungen zurückgeführt werden. Zweitsprachenlerner können mit viel Mühe ein erstsprachliches Niveau in einer L2

⁵ Sämtliche Angaben von Jahrzehnten ohne explizite Nennung des dazugehörigen Jahrhunderts beziehen sich auf das 20. Jahrhundert.

erreichen (Klein 1992:22). Folglich ist es aus biologischer Sicht möglich, eine L2 wie eine L1 zu beherrschen.

Von der Existenz einer sensiblen Phase beim Spracherwerb kann aber ausgegangen werden. Diese Zeitspanne ist für die einzelnen Komponenten der Sprache unterschiedlich. Für die Phonologie einer Sprache vermutet man das Ende der sensiblen Phase bei etwa 6 Jahren (Rohmann/Aguado 2002:280). Für die Grammatik scheint die Pubertät das Ende der sensiblen Phase darzustellen. Eine korrekte Beherrschung der Zweitsprache kann dann nur noch mit viel Mühe und durch zusätzlichen Unterricht erreicht werden (Bleyhl 2000:10). Welche Veränderungen beim Lerner das Ende der sensiblen Phase bewirken, konnte bisher nicht einheitlich geklärt werden. Im weiteren Verlauf der Arbeit werde ich auf diesen Aspekt zurückkommen.

2.2 Erstsprachenerwerb

Die Kindersprachforschung beschäftigt sich seit langem mit der Ergründung der beim kindlichen Spracherwerb ablaufenden Prozesse, doch was Chomsky (1977:12) äußerte, gilt auch heute noch: „Die bewußte Rekonstruktion dessen, was ein Kind intuitiv und mit minimaler Anstrengung tut, ist für uns hingegen lediglich ein Ziel, von dessen Realisierung wir noch weit entfernt sind.“ Empirische Befunde und unterschiedliche Erklärungsversuche lassen aber einige Rückschlüsse auf die dem Erstsprachenerwerb zugrunde liegenden Mechanismen zu.

2.2.1 Ausgangssituation

Der Erstsprachenerwerb ist untrennbar an den Sozialisationsprozess des Kindes geknüpft. Neben den sprachlichen Strukturen lernt das Kind, „daß man nicht immer reden darf, wenn man will, wie man will und zu wem man will, es lernt, wie man sich mit Worten Freunde macht und Feinde; es lernt, daß man nicht immer die Wahrheit sagen darf, über die Sprache werden ihm die kulturellen, moralischen, religiösen und sonstigen Vorstellungen einer Gesellschaft übermittelt“ (Klein 1992:18).

Wenn Kinder ihre Erstsprache erwerben, verfügen sie noch über keinerlei sprachliches Wissen, auf das sie beim Lernen zurückgreifen können. Die Strukturen zur Sprachverarbeitung müssen im Gehirn erst ausgebildet werden. Die Kodierungs- und Abrufmechanismen beschränken sich bis zum 2. Lebensjahr auf das implizite

Gedächtnis. Explizite Gedächtnisleistungen erfolgen erst danach (List 1995:693-699). Das Sprachwissen der L1 ist also zunächst auf das nicht-deklarative Gedächtnis beschränkt, eine Reflexion über Sprache findet nicht statt.

2.2.2 Erwerbssequenzen

Beim Erstspracherwerb durchlaufen alle Lerner unabhängig von der zu erwerbenden Sprache bestimmte Stadien, die man zunächst wie folgt zusammenfassen kann:

Die Entwicklung beginnt mit dem ersten Schrei bzw. den ersten ruhigen Grundlauten, schreitet über das Gurren, Babbeln fort zum ersten Wort, es erfolgt eine Ausweitung des Vokabulars, die Bildung von Ein-, Zwei- dann Drei- und Mehrwortäußerungen, die morphologischen Markierungen werden erworben und komplexere syntaktische Muster werden angeeignet. Die jeweiligen sprachlichen Fähigkeiten werden früh im Dialog kommunikativ genutzt und später in komplexen sprachlichen Handlungsmustern wie Erzählungen, Beschreibungen, Instruktionen weiter ausgebaut (Klann-Delius 1999:46).

Kinder, die ihre Erstsprache erwerben, befinden sich zunächst im Vorsilbenalter, in dem sie gurren und lallen. Diese Etappe dauert etwa bis zum 5. Lebensmonat an. Darauf folgt das Silbenalter, in dem erste Silben produziert werden, die meist aus der Kombination eines Konsonanten vor einem Vokal bestehen (KV) und gegebenenfalls auch verdoppelt werden können (KVKV) (Wode 1988:185-186). Das ganze 1. Lebensjahr wird auch als *Lallphase* bezeichnet. Ab dem 8. Monat passt sich die Lautproduktion des Kindes an seine Umgebungssprache an (Butzkamm/Butzkamm 2004:58). Die Lallphase erfährt gegen Ende noch weitere Veränderungen, „[...] mit ca. 10 Monaten tauchen die ersten Hinweise auf Sprachverständnis auf und die Kinder verlieren ihre anfängliche Sensitivität für phonemische Kontraste, die nicht in der Muttersprache gebraucht werden. Hier beginnt der Übergang von der Kommunikation zur Sprache“ (Klann-Delius 1999:25). Mit etwa 12 Monaten sprechen Kinder die ersten Worte und befinden sich somit in der Einwortphase, die etwa bis zur Mitte des 2. Lebensjahres dauert. Zunächst werden die für das Kind sichtbaren Objekte bezeichnet, so dass der frühe Wortschatz aus zahlreichen Konkreta besteht. Etwa 50 Wörter werden in der Einwortphase gelernt (Wode1988:226). Das Einwortstadium geht im 2. Lebensjahr in das Zwei- und schließlich das Dreiwortstadium über. Das Kind beginnt in dieser Phase mit der Bezeichnung von Aktionen. Der Gebrauch von Adjektiven beginnt mit etwa 3 Jahren. Diese Phase wird auch als *Telegrammstil* bezeichnet, weil die Sprache von vielen systematischen Auslassungen geprägt ist. Die Syntax entwickelt

sich ab dem 3. Lebensjahr. Bis zum 4. Lebensjahr wächst der Wortschatz schnell an, und ein Großteil der Phoneme der L1 werden in diesem Zeitraum erworben. Komplexe syntaktische Strukturen, wie Relativsätze, Konjunktionalsätze und Inversion werden bereits beherrscht (Wode 1988:226). Bezüglich der Syntaxentwicklung von L1-Lernern „ist festzuhalten, daß die Erwerbsreihenfolge und der Erwerbszeitpunkt morphosyntaktischer Strukturen von den strukturellen Eigenschaften der jeweiligen Sprache abhängig sind“ (Klann-Delius 1999:46), die Entwicklung von Holophrasen zu syntaktisch korrekten Konstruktionen kann jedoch als Universalie bezeichnet werden (Klann-Delius 1999:46). Ab dem Ende des 4. Lebensjahres erweitern sich Wortschatz und Phonologie langsamer, entwickeln sich jedoch bis ins Jugendalter fort. Mit etwa 12 Jahren sind der Phonologie- und Wortschatzerwerb in wesentlichen Zügen abgeschlossen. Letzterer wird ständig durch Fachausdrücke und dem Alter angepasste Sprache erweitert (Klann-Delius 1999:46).

Kinder nähern sich langsam dem modellgerechten Sprachgebrauch an, indem sie sich ihre Umgebungssprache nach und nach erschließen bis zum endgültigen „Knacken des strukturellen Codes“ (Zangl 1998:50). Übergeneralisierungen sind charakteristisch für das kindliche Sprachverhalten, ebenso wie die anschließende, automatische Stabilisierung der Sprache:

In der Regel verläuft die Entwicklung eines Wortes dieses frühen Stadiums folgendermaßen: Anfangs ist der Referenzbereich eingeschränkt, z.B. wird *Hund* nur auf einen bestimmten Hund bezogen; danach auf weitere Hunde; dann kann auf Vierbeiner, die keine Hunde sind, übergeneralisiert werden, und schließlich erfolgt eine Eingrenzung, bis sich die Verwendungsweise des Kindes mit der Zielsprache deckt (Wode 1988:146)

Wode weist aber auch darauf hin, dass dieses Verhalten nicht notwendigerweise von Wissenslücken zeugt, denn „das Kind kennt die Wörter und Objekte, nur unterscheidet es sie noch nicht in der eigenen Produktion“ (Wode 1988:146). Andererseits kann bei einer korrekten Verwendung der Grammatik auch nicht automatisch angenommen werden, dass das Kind der Äußerung dieselbe Bedeutung zuordnet wie ein erwachsener Sprecher (Klein 1992:16).

2.2.3 Doppelter Erstspracherwerb und Bilingualismus

2.2.3.1 Zum Begriff bilingual?

Der Begriff *Bilingualismus* bezeichnet zunächst die Tatsache, dass eine Person zwei Sprachen spricht. Dabei kann es sich um zwei Erstsprachen oder um eine Erstsprache und eine Zweitsprache handeln. Andererseits wird nicht jeder, der zwei Sprachen gelernt hat, automatisch als *bilingual* bezeichnet. Mit dem Begriff wird folglich auch die Beherrschung eines bestimmten Sprachniveaus assoziiert. Wie gut muss man eine Sprache beherrschen, um bilingual zu sein? Hier soll eine recht weit gefasste Definition als Anhaltspunkt dienen: „Zweisprachigkeit ist die Fähigkeit zum alternierenden Gebrauch zweier Sprachen“ (Apeltauer 2001:628). Die Definition zeigt, dass eine objektive Begriffsklärung nicht möglich ist, denn es müsste wiederum geklärt werden, was unter der „Fähigkeit zum alternierenden Gebrauch“ (Apeltauer 200:628) zu verstehen ist. Nach Kielhöfer und Jonekeit (2002:11) ist „das individuelle Gefühl, in beiden Sprachen ‚zu Hause zu sein‘“ ein Zeichen für Zweisprachigkeit. Es gibt also verschiedene Ausprägungen und Merkmale der Zweisprachigkeit.

2.2.3.2 Erwerbszeitpunkt und Sprachniveau

Wenn Kinder zwei Erstsprachen lernen, liegt simultaner oder koordinierter Bilingualismus vor. Diese Bezeichnung sagt jedoch wenig über das beherrschte Niveau in den beiden Sprachen aus, sondern bezieht sich auf den Erwerbszeitpunkt der Sprachen. Wenn beide Sprachen etwa gleich gut beherrscht werden, spricht man von balanciertem Bilingualismus (*balanced bilingualism*). Für das Erreichen eines balancierten Bilingualismus sind die wichtigsten Voraussetzungen ein „funktionaler Sprachgebrauch und Sprachtrennung, emotionale und sprachliche Zuwendung“ (Kielhöfer/Jonekeit⁶ 2002:14) und eine „positive Spracheinstellung“ (Kielhöfer/Jonekeit 2002:14). Zwei Sprachen werden aber in der Regel nicht gleich gut beherrscht, „[v]iel mehr ist die eine Sprache (eingegrenzt auf bestimmte Situationen, Themen und Ausdrucksbereiche) die ‚starke‘ Sprache, weil sie im Verhältnis zur anderen Sprache in bestimmten Erfahrungsfeldern besser beherrscht wird. Die Beziehungen zwischen der ‚starken‘ und der ‚schwachen‘ Sprache sind somit auf einem Kontinuum

⁶ Die Aussagen der Autoren beziehen sich auf die Zweisprachigkeitserziehung in sprachlichen ‚Mischehen‘ (Kielhöfer/Jonekeit 2002:7).

unterschiedlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten in den beiden Sprachen angesiedelt, die sich laufend verschieben können“ (Zydati 1997:33). Es sind „Art und Zeitpunkt der jeweiligen Spracherlernung sowie Intensität des Sprachgebrauchs“, die bestimmen, welche Sprache die stärkere ist (Kielhöfer/Jonekeit 2002:12). Meist ist beim simultanen Bilingualismus die Umgebungssprache die stärkere Sprache.

2.2.3.3 Erwerbssequenzen

Kinder die zwei Erstsprachen lernen, durchlaufen im Prinzip dieselben Erwerbssequenzen wie monolinguale Kinder beim L1-Erwerb (Kielhöfer/Jonekeit 2002:49). Vorurteile über die negative Wirkung des doppelten Erstsprachenerwerbs auf die kognitive und soziale Entwicklung des Kindes konnten widerlegt werden. Vielmehr wurde sogar eine positive Wirkung auf die Entwicklung beider Sprachen und auch auf die kognitiven Fähigkeiten des Kindes festgestellt, sofern die Prinzipien der funktionalen Sprachtrennung und der emotionalen und sprachlichen Zuwendung berücksichtigt werden (Kielhöfer/Jonekeit 2002:90). Andernfalls kann es zu Semilingualismus oder doppelter Halbsprachigkeit kommen (Kielhöfer/Jonekeit 2002:91). In diesem Fall werden beide Sprachen nicht gut beherrscht, was „fters unter Migrantenkinder beobachtbar“ (Kielhöfer/Jonekeit 2002:91) ist. Eine wechselseitige Beeinflussung der beiden Erstsprachen findet aber in jedem Fall statt. Diese kann sich in Form von Transfer, Beschleunigung und Verlangsamung uern (Müller, N. 2002:161). Beim Transfer werden grammatische Strukturen von der einen auf die andere Sprache übertragen. Dabei kann von der stärkeren auf die schwächere Sprache oder umgekehrt transferiert werden. Nicht das beherrschte Niveau, sondern die Komplexität ist ausschlaggebend dafür, welche Struktur von welcher Sprache in die andere transferiert wird.

Im Allgemeinen werden weniger komplexe Strukturen für beide Sprachen verwendet (Müller, N. 2002:161 und Kielhöfer/Jonekeit 2002:75-79). Beschleunigung liegt vor, wenn Kinder mit zwei Erstsprachen Strukturen früher beherrschen als monolinguale. Bei der Verlangsamung werden bestimmte Strukturen später gelernt. Diese Phänomene treten mit Beginn der Syntaxentwicklung mit etwa 3 Jahren auf (Kielhöfer/Jonekeit 2002:51). Die wechselseitige Beeinflussungen der beiden L1, insbesondere der Transfer in Form von Interferenzen und Sprachmischungen, „müssen bis zu einem gewissen Grad toleriert werden (Kielhöfer/Jonekeit 2002:90). Interferenzen und

Sprachmischungen entstehen auch bei strenger funktionaler Sprachtrennung: Die funktionale Trennung besteht darin, dass jede Sprache „ihre besondere Aufgabe, ihre Rolle, ihr Anwendungsgebiet“ (Kielhöfer/Jonekeit 2002:20) hat. Wenn es dabei zu Überschneidungen kommt, treten besonders im Wortschatz oder in der Syntax punktuell Interferenzen oder Sprachmischungen auf. Eine Interferenz zeichnet sich dadurch aus, dass sie in „konsequenter Weise mit korrekten Strukturen“ (Kielhöfer/Jonekeit 2002:80) verknüpft wird und nur punktuell auftritt. Bei einer Sprachmischung werden Elemente der einen Sprache vollkommen in die andere übernommen:

<p style="text-align: center;">Sprachmischung <i>on s'arrête à la Ampel</i> (statt: <i>au feu rouge</i>) → Übernahme eines Wortes aus dem Deutschen ins Französische</p> <p style="text-align: center;">Interferenz <i>on s'arrête à l'ampoule</i> (statt: <i>au feu rouge</i>) → Das französische Wort verändert durch den Einfluss des Deutschen seine Bedeutung</p>
--

(aus: Kielhöfer/Jonekeit 2002:86)

Normalerweise wird zwischen den beiden Erstsprachen nicht übersetzt. Beim doppelten L1-Erwerb wird jede Sprache „direkt“ (Kielhöfer/Jonekeit 2002:28) benutzt, das Umschalten ist ohne Verzögerung und große Mühe möglich.

2.2.3.4 Mentale Repräsentation von zwei Erstsprachen

Beide Erstsprachen werden im selben Nervennetz im Gehirn angelegt (Kramer 2003:49). Es wurde aber festgestellt, „dass bilinguale Kinder durchaus schon sehr früh zwei separate grammatische Kompetenzen aufbauen und keine Phase der ‚Vermengung‘ beider grammatischer Systeme nachweisbar ist“ (Müller, N. 2002:159-160). Die beiden Systeme trennen sich jedoch nie vollständig. Die meisten Überschneidungen scheinen im syntaktischen und im lexikalischen Bereich zu bestehen, da in diesem Bereich oft Sprachmischungen auftreten (Kielhöfer/Jonekeit 2002:73). Die Überschneidung im lexikalischen Bereich besteht in einem „gemeinsamen konzeptuellen Speicher“ (Wolff 2002a:16) der beiden mentalen Lexika.

2.2.4 Erklärungsansätze des Erstspracherwerbs

2.2.4.1 Nativistisches Erklärungsmodell

In den 50er Jahren versuchte der Verhaltenspsychologe Skinner, den Erstspracherwerb aus behavioristischer Sicht zu erklären. Demnach erwerben Kinder Sprache wie jedes andere Verhalten, und zwar indem sie Erwachsene imitieren. Positives Sprachverhalten wird von der Umwelt belohnt und damit verstärkt, negatives wird bestraft und deshalb geschwächt. Auf diese Weise nähern sich Kinder über eine zunächst noch fehlerhafte Imitation der modellgerechten Sprache an (Skinner 1957). Noam Chomsky befand in den 60er Jahren dieses Erklärungsmodell aus verschiedenen Gründen für unzureichend: Der dem Kind zur Verfügung stehende sprachliche Input enthält keine negative Evidenz, die dem Kind vor Augen führt, welches sprachliche Verhalten falsch ist. Im Input befindet sich nur das, was sprachlich möglich ist. Eine direkte Korrektur oder sogar eine Sanktionierung für nicht modellgerechtes Sprachverhalten erfolgt in der Regel nicht. Sprache kann außerdem kein imitativer Prozess sein, weil Kinder Fehler machen, die sie unmöglich durch Imitation übernommen haben können, da sie im Input nicht vorkommen. Andererseits sind Kinder ständig einem Input ausgesetzt, der eine „Fülle von Unzulänglichkeiten wie Versprechen, unvollendete Äußerungen, verzerrende Pausen, gedanklich Unvollendetes und Ungereimtes, Wechsel des Themas innerhalb eines Satzes und vieles andere mehr“ (Wode 1988:19) enthält, und erwerben dennoch eine grammatikalisch korrekte Sprache. Daraufhin entwickelte Chomsky (1959) eine linguistische Theorie, die den L1-Erwerb des Kindes erklären sollte, das *LAD-Modell* (*Language-Acquisition-Device-Modell*). Demnach verfügt jeder Mensch über ein angeborenes Wissen über Grammatik, die Universalgrammatik (UG). Die UG ist eine genetische Disposition, die dem Kind das Erlernen jeder natürlichen Sprache als Erstsprache ermöglicht. Das Modell wurde weiterentwickelt zur Prinzipien- und Parametertheorie (Grewendorf 2002:13). Nach dieser Theorie besteht die UG aus Prinzipien mit universellem Charakter, die dem Kind ein intuitives Wissen über sprachlich Mögliches vermitteln. Die Prinzipien sind „nicht einzelsprachliche Regeln, sondern übergreifende Bedingungen sprachlicher Strukturbildung“ (Bierwisch 1992:19). Mit anderen Worten, dem Kind sind Universalien angeboren, die allen natürlichen Sprachen gemein sind bzw. die Möglichkeiten natürlicher Sprachen bestimmen. Die Prinzipien enthalten Parameter, aus denen das Kind auswählen muss, um sich die Grammatik seiner Umgebungssprache zu

erschließen. Diese Parameterfixierung wird durch den sprachspezifischen Input ausgelöst:

Es wird angenommen, daß diese Universale Grammatik gewisse Spielräume läßt, gleichsam offenen Stellen, die in bestimmter Weise einzelsprachlich gefüllt werden müssen. So kann in allen Sprachen ein Nomen durch ein Adjektiv ergänzt werden; ob dieses Adjektiv vor oder nach dem Nomen steht, ist einzelsprachlich verschieden; um dies zu lernen, benötigt das Kind den ‚Input‘ [...] (Klein 1989:7-17).

Das Kind leitet induktiv alle sprachspezifischen Phänomene ab. Mit der UG ist dem Kind die Fähigkeit zur Bildung und Bewertung von Hypothesen angeboren. Deshalb kann das Kind Hypothesen über die strukturellen Eigenschaften des Inputs bilden, diese mit den Prinzipien der UG abgleichen und die zielsprachlichen Parameter fixieren. Diese Fähigkeit kompensiert die fehlende negative Evidenz. Ausnahmen, Unregelmäßigkeiten und feststehende Wendungen muss sich das Kind aus dem Input seiner Umwelt erschließen, sie sind noch nicht als Parameter vorhanden.

2.2.4.2 Kritik am nativistischen Erklärungsansatz

Die nativistische Theorie wird in einigen Punkten kritisiert. Chomsky (1959) führt als Argument für die Existenz der UG den fehlerhaften Input an, dem Kinder ausgesetzt sind, der sie aber nicht daran hindert, eine korrekte Sprache zu erwerben. Empirische Untersuchungen haben ergeben, dass sich Eltern und Bezugspersonen dem sprachlichen und intellektuellen Niveau des Kindes anpassen und sich um eine korrekte, einfache Sprache bemühen. Der Input ist nicht so fehlerhaft, wie von Chomsky behauptet (Wode 1988:20). Weiterhin wurde kritisiert, dass soziale und sprachliche Einflüsse des Umfeldes im nativistischen Modell keine Rolle beim Spracherwerb spielen. Der Input dient lediglich dazu, die Mechanismen der Universalgrammatik zu aktivieren, hat aber keinen Einfluss auf den Verlauf und das Tempo des L1-Erwerbs des Kindes. Die angebrachte Kritik widerlegt nicht die Existenz der UG, schmälert aber ihren Anspruch, den L1-Erwerb des Kindes vollständig erklären zu können.

In der ersten Hälfte der 90er Jahre kam es „in der generativen Sprachtheorie zu einem Umbruch“ (Sopata 2004:69), denn Chomsky (1995) ersetzte das vorherige Prinzipien- und Parametermodell durch das Minimalistische Programm. Dieses hat mit dem anfänglichen *LAD-Modell* nur noch wenig gemeinsam. Man geht heute davon aus, dass dem Mensch eine Sprachlernfähigkeit im Sinne der UG angeboren ist, die sich von der

allgemeinen Lernfähigkeit unterscheidet, und die es ermöglicht, dass die L1 in relativ kurzer Zeit von jedem Kind korrekt erworben wird. Wie diese natürliche Sprachlernfähigkeit jedoch wirkt und worin genau die sprachübergreifenden Universalien bestehen, konnte noch nicht vollständig geklärt werden.

2.2.4.3 Kognitivistischer Erklärungsansatz

Der Versuch, den Erstsprachenerwerb aus der Sicht der Kognitionswissenschaft zu erklären, wurde von Piagets Ausführungen zur Entwicklung der Intelligenz geprägt. Piagets Modell ist jedoch keine Spracherwerbtheorie, sondern eine Beschreibung der Entwicklung der allgemeinen kognitiven Fähigkeiten, die auf den Spracherwerb übertragen worden ist. Sprache ist in diesem Modell viel mehr „als ein Derivat der allgemeinen kognitiven Entwicklung aufzufassen“ (Fanselow/Felix 1987:161).

Der Kognitivismus geht nicht von einem angeborenem Wissen über Sprache aus. Der Spracherwerb ist ausschließlich von der kognitiven Entwicklung des Kindes abhängig. Erst wenn ein bestimmtes Niveau in der kognitiven Entwicklung des Kindes erreicht ist, kann auch dementsprechendes sprachliches Wissen erworben werden. Das Kind lernt z.B. „erst dann Personalpronomen wie *ich* und *du* richtig zu gebrauchen, wenn es die kognitive Phase erreicht hat, in der es die Perspektive wechseln kann“ (Rohmann/Aguado 2002:266). Tempusformen kann es erst richtig markieren, wenn es über Zeitperzeption verfügt (Klein 1989:15).

Piaget unterteilt den Entwicklungsprozess der Intelligenz in vier Stufen.

Die erste Phase ist die der senso-motorischen Intelligenz. Sie bezeichnet etwa die ersten zwei Lebensjahre des Kindes und ist stark handlungsbezogen. Die kognitiven Leistungen des Kindes ergeben sich aus seiner direkten sensorischen und motorischen Erfahrung, Zeitperzeption ist noch nicht ausgebildet. Die Sprache bezieht sich in dieser Phase ausschließlich auf Objekte der direkten Wahrnehmung des Kindes (Fanselow/Felix 1987:162).

Anschließend, zwischen dem 3. und dem 8. Lebensjahr, befindet sich das Kind in der präoperationalen Phase. Es entwickelt ein Gesamtverständnis für Raum, Zeit und allgemeine Zusammenhänge. Das Bewusstsein der eigenen personalen Identität bildet sich aus. In dieser Phase entwickelt sich das Bewusstsein der Objektpermanenz. Das Kind erkennt, dass Objekte auch existieren, wenn sie aus seinem Sichtfeld verschwinden. Das Erreichen der Objektpermanenz ist ein wesentlicher Aspekt der

Intelligenzentwicklung. In dieser Phase beginnt der systematische Spracherwerb (Fanselow/Felix 1987:162/163).

Etwa vom 8. bis zum 12. Lebensjahr befindet sich das Kind in der Phase der konkreten Operationen. Hier beginnt es, logisch zu denken. Die kognitiven Aktivitäten des Kindes sind aber weiterhin auf konkrete Handlungen, Objekte oder Geschehnisse bezogen (Fanselow/Felix 1987:163).

Ab dem 11./12. Lebensjahr befindet sich das Kind in der Phase der formalen Operationen: „Das Kind kann abstrakte Aussagen logisch durchdringen; es kann Hypothesen systematisch aufstellen und testen. Das Kind gewinnt Interesse an Fragen, die auf die Zukunft gerichtet sind“ (Wolff 2002:75).

Die kognitive Entwicklung des Kindes von einer Phase zur nächsten wird durch zwei Operationen vorangetrieben, die Assimilation und die Akkomodation. Neue Informationen und Erfahrungen werden durch Assimilation in bereits vorhandene Strukturen integriert. Ist eine sofortige Assimilation nicht möglich, werden die vorhandenen kognitiven Muster durch Akkomodation angepasst. Es findet eine ständige Neustrukturierung und damit die kognitive Weiterentwicklung des Kindes statt. Durch diese Strategien entsteht ein fließender Übergang von einer Phase zur nächsten (Fanselow/Felix 1987:163). Piaget geht davon aus, dass das erste Stadium der Intelligenz, das senso-motorische, angeboren ist. Die darauf folgenden Phasen entwickeln sich aus der Erfahrung des Kindes (Fanselow/Felix 1987:164).

Piaget ordnet der Sprache überwiegend „eine repräsentationale Funktion im Hinblick auf die Kognition“ (Wolff 2002:78) zu. Sprache ist nur ein Zeichen der voranschreitenden Kognitionsentwicklung des Kindes, formt diese jedoch nicht mit.

2.2.4.4 Kritik am kognitivistischen Erklärungsansatzes

An Piagets Ansatz wird kritisiert, dass der Sprache kein Einfluss auf die Begriffsbildung zugestanden wird, denn „Sprache repräsentiert nicht nur kognitive Strukturen, sondern schafft sie auch“ (Wolff 2002:78). Die Interaktion des Kindes mit seiner Umwelt spielt bei Piaget, wie im nativistischen Modell, nur eine untergeordnete Rolle beim L1-Erwerb. Der Spracherwerb wird allein vom Kind geleistet. Wie das Kind in so kurzer Zeit seine Erstsprache nahezu perfekt erlernt, kann das kognitivistische Modell jedoch nicht zufriedenstellend erklären.

2.2.4.5 Interaktionistischer Erklärungsansatz

Nach dem interaktionistischen Ansatz wird eine L1 durch Interaktion erworben: „Nicht allein die Autoregulation wie bei Piaget, sondern die wechselseitige Regulation bestimmt den Entwicklungsprozeß“ (Klann-Delius 1999:136). Mit der Interaktion ist der Dialog zwischen Mutter bzw. primärer Bezugsperson und dem Kind gemeint. Aus diesem Dialog heraus entwickelt sich die Grammatik des Kindes. Die Bezugsperson passt sich in ihrem sprachlichen Verhalten ständig neu an den Entwicklungsstand des Kindes an, so dass es sich schrittweise ein modellgerechtes Sprachverhalten aneignen kann:

Diese besondere Sprechweise, *babytalk*, *child directed speech*, *motherese* oder Ammensprache genannt, weist ebenso wie der mimische Ausdruck die Merkmale der Vereinfachung, Verdeutlichung, Übertreibung auf (Klann-Delius 1999:143).

Die einfache Syntax, das beschränkte Vokabular, die reduzierte Satzlänge, der veränderte Tonfall, eine übertriebene Intonation und die häufigen Wiederholungen im sprachlichen Input fördern den kindlichen Spracherwerb (Butzkamm 2002). Modellierungen in Form von Extensionen oder Expansionen sind ein wichtiges Merkmal des Dialogs zwischen Bezugsperson und Kind. Bei einer Extension wird die Äußerung des Kindes, z.B. eine Zweiwortäußerung, von der Bezugsperson in der grammatischen Vollversion wiederholt. Bei einer Expansion wird die Äußerung des Kindes semantisch erweitert oder korrigiert, indem nicht angemessene Wörter ersetzt werden. Diese Art der indirekten Korrektur kommt im Gegensatz zur direkten Korrektur häufig im Dialog mit dem Kind vor. „Eine solche Elternsprache existiert über soziale Schichten hinweg (schichtspezifische Unterschiede bestehen gleichwohl) und ist in den verschiedensten Sprachen und Kulturen belegt. Sie braucht nicht erst erlernt zu werden, Eltern verwenden sie intuitiv, und schon Siebenjährige beherrschen sie, wenn sie zu ihren jüngeren Geschwistern sprechen“ (Butzkamm 2002:10).

Die Sprache wird aus interaktionistischer Sicht allein durch den Dialog gelernt. Ein angeborenes, autonomes Sprachorgan wie die UG wird verworfen. Man geht davon aus, dass das Kind über „kognitive, soziale und auf Sprachverarbeitung und Kommunikation bezogene anfängliche Kompetenzen“ (Klann-Delius 1999:171) verfügt, die sich dann im Zusammenspiel mit dem sprachlichen Handeln der Eltern zur Sprachkompetenz entwickeln.

2.2.4.6 Kritik am interaktionistischen Erklärungsansatz

Am interaktionistischen Erklärungsansatz wurde grundsätzlich kritisiert, dass er keinerlei Erklärung dafür liefert, dass der kindliche L1-Erwerb auf eine systematische Weise verläuft, und jedes Kind in sehr kurzer Zeit seine Umgebungssprache nahezu perfekt erwirbt. Allerdings hat der sprachliche Input einen größeren Einfluss auf die sprachliche Entwicklung als im nativistischen und kognitivistischen Ansatz angenommen: Die Kommunikation von Kindern, die nur wenig sprachliche Zuneigung von ihren Eltern erhalten, ist sparsam und eventuell defizitär (Klann-Delius 1999:171). Allerdings erwerben diese Kinder ihre L1 trotzdem auf dieselbe Weise wie andere Kinder, so dass die Interaktion nicht allein für den Erstspracherwerb verantwortlich sein kann, da in diesem Fall eine höhere interindividuelle Streuung beim L1-Erwerb zu beobachten sein müsste.

2.2.5 Aktuelle Tendenzen in der Erstspracherwerbsforschung

Seit den 50er Jahren des letzten Jahrhunderts wurden verschiedene Modelle entworfen, um das Phänomen *Erstspracherwerb* zu erklären. Keines der genannten Modelle kann die dem L1-Erwerb zugrunde liegenden, komplexen Prozesse vollständig erklären. Die gegenwärtige Forschung sieht „den Spracherwerb als ein Wechselspiel zwischen genetisch verankerten Fähigkeiten und der Umwelt (Aufhebung der *nature-nurture*-Dichotomie)“ (Zangl 1998:7). Mit anderen Worten, dem Kind ist eine Sprachlernfähigkeit nach dem Prinzip der UG angeboren. Die angeborene Sprachlernfähigkeit kann den L1-Erwerb aber nicht vollständig erklären. Sie interagiert vielmehr mit weiteren Faktoren, wie der kognitiven Entwicklung und dem Einfluss des sprachlichen Inputs bzw. der Interaktion: „Die moderne Spracherwerbsforschung fragt nicht mehr, *ob* genetische Voraussetzungen und Umwelterfahrungen relevant sind, sondern *welche* Kenntnisse und Fähigkeiten dem Kind zugesprochen werden müssen und *welche* Informationen aus dem Sprachangebot erforderlich sind, um die Sprache zu erwerben“ (Clahsen 1988:9).

2.3 Zweitsprachenerwerb

2.3.1 Ausgangsvoraussetzungen

Eine Zweitsprache wird unter anderen Bedingungen gelernt als eine Erstsprache, da der Lerner bereits die Strukturen seiner L1 erworben hat. Während eine Erstsprache auch unter ungünstigen Bedingungen gelernt wird, ist der Zweitsprachenerwerb dem Wirken vielfältiger Faktoren unterworfen, und kann somit sowohl positiv als auch negativ beeinflusst werden. Aus diesem Grund ist es sehr viel schwieriger, den Zweitsprachenerwerb einheitlich zu beschreiben oder zu erklären.

Normalerweise erreichen L2-Lerner nicht, oder nur mit großer Mühe (Klein 1992:22), das Niveau eines Erstsprachlers. Ein balancierter Bilingualismus wird in der Regel nicht erreicht. Man spricht im Fall des Zweitsprachenerwerbs nicht von simultanem oder koordiniertem Bilingualismus, sondern von zusammengesetztem Bilingualismus.

2.3.2 Der Einfluss der Erstsprache

Der Lerner einer Zweitsprache verfügt bereits über mindestens ein sprachliches System, und zwar das seiner Erstsprache. Damit unterscheiden sich die Bedingungen für einen Zweitsprachenerwerb von denen des L1-Erwerbs, denn „[d]ie Muttersprache ist der Wegbereiter jeder späteren Sprache (pathfinder hypothesis)“ (Butzkamm 2002:21). Während beim Erstsprachenerwerb die kognitiven Fähigkeiten des Kindes sich erst entwickeln und die Gedächtnisstrukturen zur Sprachverarbeitung erst ausgebildet werden müssen, stehen sie dem L2-Lerner bereits zur Verfügung. Seine kognitive Entwicklung ist, je nach Zeitpunkt des L2-Erwerbs, bereits fortgeschritten und er ist durch den L1-Erwerb bereits fähig, Sprachwissen zu kodieren und abzurufen. Diese Fähigkeiten kann er sofort auf die Zweitsprache anwenden, so dass die vorsprachliche Phase und das Silbenalter übersprungen werden. Das mentale Lexikon ist bereits entwickelt, der Wortschatz entwickelt sich kontinuierlich und nach dem Erlernen der ersten 50 Wörter findet kein sprunghaftes Wachstum des Wortschatzes wie beim L1-Erwerb statt. Die Sprachproduktion kann sehr viel früher einsetzen als beim Erstsprachenerwerb. In dieser Hinsicht begünstigt die bereits erworbene Erstsprache den Zweitsprachenerwerb, da dieser so schneller erfolgen kann. Andererseits kann die L1 den L2-Erwerb auch hemmen, da beim L1-Erwerb Strukturen gefestigt werden, die nur

schwer oder gar nicht wieder aufgeweicht werden können, um die Aneignung kontrastierender Formen zuzulassen. Im Alter von etwa 8 Monaten fangen Kinder z.B. an, nur noch der L1 zugehörige Laute zu produzieren. Mit ungefähr 10 Monaten fixiert sich ihre Lautdiskriminierungsfähigkeit auf die L1. Der Erwerb neuer Phoneme, die in der L1 nicht vorkommen könnte dadurch erschwert werden. Inwiefern die bereits gefestigten Strukturen der L1 sich auf den Verlauf des Zweitsprachenerwerbs auswirken, ist noch ungeklärt. Dass der Zweitsprachenerwerb aber von der Erstsprache beeinflusst wird, ist unumstritten. Es wurden verschiedene Hypothesen zur Erklärung des Zweitsprachenerwerbs aufgestellt, die sich auf die Rolle der Erstsprache beim Zweitsprachenerwerb beziehen.

2.3.2.1 Die Kontrastivhypothese

Die Kontrastivhypothese wurde in den 60er Jahren auf der Grundlage der behavioristischen Lerntheorie formuliert und besagt, dass Strukturen der L2 schnell und korrekt gelernt werden, wenn sie den Strukturen der L1 ähneln, so dass ein direkter Transfer stattfinden kann. Kontrastierende Strukturen werden dagegen nur schwer gelernt, es kommt zu negativem Transfer (Interferenz). Je mehr Kontraste zwischen der L1 und der L2 bestehen, desto schwieriger ist das Erlernen der L2 (Rohmann/Aguado 2002:273). Die These hat sich als unzureichend herausgestellt, denn nicht alle von Lernern gemachten Fehler können auf Interferenzen zurückgeführt werden. Es wurde sogar nachgewiesen, dass gerade eine zu große Ähnlichkeit sprachlicher Strukturen zu Interferenzen führen kann (Müller, K. 2000:37-38).

2.3.2.2 Die Identitätshypothese

Ausgehend von dem nativistischen Erklärungsmodell für den Erstsprachenerwerb, wurde in den 60er Jahren die Identitätshypothese als Erklärungsansatz für den L2-Erwerb formuliert. Sie geht, vereinfacht gesagt, davon aus, dass eine Zweitsprache ebenso wie eine Erstsprache gelernt wird: Die bereits erworbene L1 hat keinen Einfluss auf den L2-Erwerb. Da aber einfach festgestellt werden kann, dass die Sprache eines jeden L2-Lerners Einflüsse der Erstsprache aufweist (Sopata 2004:162), wird die Hypothese in dieser Totalität nicht vertreten. Es wurde versucht, für den Zweitsprachenerwerb ähnlich systematische Erwerbssequenzen wie für den L1-Erwerb

nachzuweisen, um eindeutige Parallelen zwischen dem L1- und dem L2-Erwerb festzustellen. Dies ist jedoch nicht in überzeugender Form gelungen ist (Apeltauer 2001:665). Bestimmte Strukturen werden zwar vor anderen gelernt: Kopulasätze vor Vollverbsätzen, Passivkonstruktionen später als Aktivkonstruktionen (Felix 1982:20), aber unterschiedliche Faktoren bewirken, dass der L2-Erwerb weniger systematisch verläuft als der L1-Erwerb. Die abgeschwächte Version der Identitätshypothese plädiert lediglich für Parallelen zwischen dem Erst- und dem Zweitsprachenerwerb.

Die Hypothese stützt sich auf das nativistische Erklärungsmodell, und setzt sich somit auch mit der Beteiligung der Universalgrammatik am Zweitsprachenerwerb auseinander. Bezüglich der Verfügbarkeit der UG beim Zweitsprachenerwerb werden vier unterschiedliche Positionen vertreten (Apeltauer 2001:667). Vertreter der starken Version der Identitätshypothese vermuten eine vollständige Verfügbarkeit der UG beim L2-Erwerb. Die schwache Version der Identitätshypothese geht von einer teilweisen Beteiligung der UG aus. Außerdem wurde eine Hypothese der konkurrierenden Systeme aufgestellt, die eine Konkurrenz zwischen der UG und kognitiven Systemen vermutet, die nur beim Zweitsprachenerwerb möglich ist, weil sich beim L1-Erwerb das kognitive System erst entwickeln muss. Die vierte Position verneint den Zugang zur UG für L2-Lerner. „Für alle vier Positionen gibt es in der Forschung Belege und Gegenbelege, es ist hier nicht zu entscheiden, welche zu favorisieren ist“ (Riemer 2002:59). Es kann also nicht eindeutig gesagt werden, inwiefern eine L2 nach den Prinzipien der UG bzw. der angeborenen Sprachlernfähigkeit oder durch eine allgemeine Lernfähigkeit erworben wird. Sopata (2004:176) geht davon aus, dass L2-Lerner grundsätzlich Zugang zu den UG-Prinzipien, allerdings nicht zu den Parametern haben. Es könnte aber sein, dass Zweitsprachenlerner „eine größere Menge eines reichen natürlichen Sprachinputs benötigen, damit die ‚Natürlichkeit‘ der von ihnen gelernten Fremdsprache begreifbar ist. Erst wenn die Lernenden die gelernte Fremdsprache als eine natürliche Sprache wahrnehmen, können die Prinzipien der Universalgrammatik oder, allgemeiner gesagt, des menschlichen Sprachlernmechanismus angewandt werden“ (Sopata 2004:176). Dabei ist nicht nur die Inputmenge sondern auch die Art des Inputs von Bedeutung. Insbesondere die Bedingungen unter denen der gesteuerten Zweitsprachenerwerb stattfindet, lassen möglicherweise nicht zu, dass der Lerner die Natürlichkeit der Zweitsprache erkennt (Sopata 2004:176).

Haas (1993) hat ebenfalls versucht festzustellen, ob und wie die Prinzipien der UG beim Zweitsprachenerwerb wirksam werden. Sie konnte einen Zugriff auf die Prinzipien der

UG nicht bestätigen, für einige Lerner aber auch nicht widerlegen (Haas 1993:161). Sie vermutet allenfalls einen beschränkten Zugang zur UG beim Zweitsprachenerwerb. Sollte dies jedoch der Fall sein, sind „die Lernbedingungen in der Schule nicht geeignet, [...] die ‚Natürlichkeit‘ von Fremdsprachenunterricht allen Schülern begreifbar zu machen. Es müsste geprüft werden, wie sich Veränderungen der Lernbedingungen auf die Fähigkeit der Schüler zur Nutzung UG-basierten Wissens auswirken“ (Haas 1993:163). In einem anderen Experiment an der Universität Hamburg wurde festgestellt, dass beim bewussten Lernen falscher Grammatikregeln des Italienischen und des Japanischen das Broca-Areal nicht reagiert und nur ein allgemeiner Lernmechanismus wirksam wird. Beim Lernen UG-konformer Regeln wurde das Broca-Areal aktiv und die Regeln wurden schneller gelernt (Musso et al. 2003:774-781). Die Forscher sehen die Ergebnisse als Beleg dafür, dass „this area is specialized for indentifying natural principles of language“ (Musso et al. 2003:778). Demnach müsste die UG auch Schülern im Fremdsprachenunterricht zumindest teilweise zugänglich sein.

Auf den gesteuerten Zweitsprachenerwerb werde ich im weiteren Verlauf der Arbeit noch zurückkommen.

2.3.2.3 Die Interlanguage-Hypothese

Selinker (1972) stellte als Antwort auf die Identitäts- und die Kontrastivhypothese die Interlanguage-Hypothese auf. Demnach wird eine Zweitsprache über die Konstruktion einer Lerner- bzw. Interimsprache gelernt. Sie beruht auf der Beobachtung, dass Lerner Fehler machen, die weder auf Interferenzen zurückzuführen sind, noch innersprachlich erklärt werden können. Es wird also eine Lernersprache ausgebildet, die aus Elementen der L1 und der L2 besteht, aber auch von beiden unabhängige Merkmale aufweist. Über die Konstruktion einer solchen Interimsprache nähern sich L2-Lerner der Zielsprache an. Da das Endergebnis meistens nicht der vollständigen Beherrschung der Zweitsprache entspricht, stagniert der Spracherwerb in einem bestimmten interimsprachlichen Stadium, sie fossilisiert (Selinker 1972).

2.3.3 Sprachkontakt

Beim Erstsprachenerwerb spielt der Sprachkontakt eine untergeordnete Rolle. Die Sprache wird auch bei geringer Interaktion und mit einem fehlerhaftem Input korrekt gelernt. Der Erfolg beim Lernen einer Zweitsprache kann aber durch Art und Menge des Sprachkontaktes erhöht oder gehemmt werden. Ein Lerner, der ständig in der Zielsprache kommuniziert, zusätzlich Zeitungen und Bücher liest und sich Filme in der Zweitsprache ansieht, erreicht eine höhere und andere Sprachkompetenz als z.B. ein Gastarbeiter, der die Zielsprache nur im begrenzten Kontext des Arbeitsplatzes verwendet und sonst in seiner Erstsprache kommuniziert. Der Sprachkontakt und die Interaktion mit Erstsprachlern bzw. zielsprachlichen Medien spielt beim Zweitsprachenerwerb eine herausragende Rolle. Er beeinflusst sowohl die Qualität der erworbenen Zweitsprache als auch das Erwerbstempo.

2.3.3.1 Die Input-Hypothese

Krashen (1985) entwickelte die Input-Hypothese, die als einzige Bedingung für den erfolgreichen Zweitsprachenerwerb einen *comprehensible input* postuliert. Für die Form des Inputs entwarf Krashen die *i+1*-Formel, nach der der sprachliche Input nur in einem geringen Maße über dem Vorwissen des Lerners liegen darf, damit er sich den Rest sowohl durch sein Weltwissen als auch durch sprachliche und außersprachliche Mittel erschließen kann. Die Sprachproduktion setzt unter dieser Bedingung automatisch ein:

We acquire language when we obtain comprehensible input, when we understand what we hear or read in another language. This means that acquisition is based primarily on what we hear and understand, not what we say (Krashen 1983:1).

Die Input-Hypothese wird stark kritisiert, denn „Verstehen ist nicht Spracherwerb, allenfalls Voraussetzung oder ein Teil des Spracherwerbs“ (Henrici 2001:735).

2.3.3.2 Die Outputhypothese

Als Erweiterung zu der von Krashen (1985) entwickelten Input-Hypothese betonte Swain (1985), dass neben dem verständlichen Input ein verständlicher Output für einen erfolgreichen Spracherwerb nötig sei. Ohne Sprachproduktion durch den Lerner ist demnach kein erfolgreicher Spracherwerb möglich.

2.3.3.3 Interaktionshypothese

In der Interaktionshypothese werden Input und Output vereint, und zwar in Form von Interaktion. Die Sprache wird nach dieser Hypothese nicht einfach durch Sprechen und/oder Hören gelernt, sondern beim Aushandeln von Bedeutungen. Beim Erstspracherwerb passen sich die Bezugspersonen sprachlich an das Kind an (vgl. Kap. 2.2.4.5). Beim L2-Erwerb passen sich Erstsprachler in der Kommunikation mit L2-Lernern ebenfalls sprachlich an den Gesprächspartner an. Dabei spricht man von *teacher talk* oder *foreigner talk*, je nachdem, ob es sich um gesteuerten oder ungesteuerten Zweitspracherwerb handelt (Krashen 1981:34). Die Sprache wird „mittels klärender Rückfragen, Bitten um Wiederholungen, Bestätigungen, Verständnisüberprüfungen, Ergänzungen, Korrekturen, Paraphrasen oder Wiederholungen“ (Rohmann/Aguado 2002:278) im Dialog erworben und ständig erweitert. Erstsprachler passen sich auch dem Niveau des L2-Lerners an, indem sie langsam und überartikuliert sprechen, Verben zum Teil im Infinitiv verwenden, die Syntax vereinfachen, bestimmte Ausdrücke weggelassen bzw. sofort paraphrasieren und bestimmte Gesprächsthemen vermeiden (Klein 1992:55).

2.3.4 Biologische Faktoren

Bereits Lenneberg (1972) vermutete, dass die biologische Entwicklung einen Einfluss auf den Spracherwerb habe (vgl. Kap. 2.1.2). Allerdings wird dieser weniger auf die abgeschlossene Lateralisierung der beiden Hemisphären zurückgeführt als auf die Entwicklung der Kognition und des Gedächtnisses sowie auf die mentale Repräsentation der L2 im Gehirn. Erstspracherwerb und kognitive Entwicklung verlaufen parallel. Beim Zweitspracherwerb verfügt der Lerner bereits über gewisse kognitive Fähigkeiten. Der Stand der kognitiven Entwicklung des Lerners beeinflusst den L2-Erwerb, besonders das Erwerbtempo. Erwachsene können im Unterricht auf ihre voll entwickelten kognitiven Fähigkeiten zurückgreifen und lernen deshalb eine Zweitsprache zunächst schneller als Kinder, werden aber später wieder von diesen eingeholt und erreichen kein vergleichbares Sprachniveau (Riemer 2002:69). Die Fehler der Erwachsenen unterscheiden sich nicht von denen der Kinder (Riemer 2002:70). Das explizite Gedächtnis steht dem L2-Lerner ebenfalls von Anfang an zur Verfügung. Es ist am Zweitspracherwerb stärker beteiligt als beim Erstspracherwerb. Nach Paradis

(2004:60) wird eine Zweitsprache mit denselben Mechanismen verarbeitet wie eine Erstsprache. Sie unterscheidet sich von der L1 durch einen größeren Anteil an bewusstem, im expliziten Gedächtnis verarbeiteten Sprachwissen. Selbst bei einem nahezu erstsprachenähnlichen Niveau ist das explizite Sprachwissen in der L2 größer als in der L1. Die Sprecher benutzen „speeded-up control rather than automatic processing“ (Paradis 2004:60) und „give the illusion of automaticity“ (Paradis 2004:61). Der L2-Erwerb erfolgt also bewusster und ist von einem höheren Maß an Sprachreflexion geprägt (List 1995:36). Ein weiterer möglicher Grund dafür, dass der Zweitspracherwerb als aufwändiger und mühevoller empfunden wird als der L1-Erwerb, ist, dass im Gehirn für die L2 ein neues Nervennetz zur Verarbeitung der L2 angelegt werden muss. Dies trifft allerdings nur für den zusammengesetzten Bilingualismus monolingual aufgewachsener Lerner zu. Bei Sprechern, die simultan bilingual sind, wird auch eine später gelernte L2 in das Netzwerk der beiden Erstsprachen integriert (Kramer 2003:49). Dies müsste bedeuten, dass simultan Bilinguale Zweitsprachen mit weniger Mühe erwerben als Monolinguale. Offenbar bilden Menschen, die von Anfang an mit zwei oder mehr Sprachen konfrontiert werden, ein flexibleres Netz aus, das später auch für weitere Sprachen noch offen ist (Kramer 2003). Eine L2 wird aber nicht völlig getrennt von der L1 kodiert. Cummins und Swain (1986:81-83) stellen zwei mögliche Modelle der Repräsentation der L1 und der L2 im Gehirn vor. Einerseits das *SUP* Modell (*separate underlying proficiency model*), nach dem die L2 komplett getrennt von der L1 kodiert wird, andererseits das *CUP* Modell (*common underlying proficiency model*), das ein überlappendes System für die L1 und die L2 vorschlägt. Die Überlappung befindet sich im zweiten Modell in den „literacy-related aspects“ (Cummins/Swain 1986:83). Es ist unwahrscheinlich, dass für die Zweitsprache ein komplett separates System aufgebaut wird. Wie groß der Anteil der Überschneidung ist, hängt vom erreichten sprachlichen Niveau in der L2 ab. Offenbar entwickelt sich die L2 schrittweise zu einem immer eigenständigeren System. Zu Beginn dominiert die L1 die L2 sehr stark, denn „they both represent alternative ways of construing the same reality“ (Achard/Niemeier 2004:6). Die mentalen Lexika der L1 und der L2 sind, wie die mentalen Lexika von zwei Erstsprachen, über einen „gemeinsamen konzeptuellen Speicher“ (Wolff 2002a:16) verbunden.

2.3.5 Der Einfluss individueller Faktoren

Beim Zweitsprachenerwerb üben individuelle Faktoren einen sehr viel größeren Einfluss aus als beim Erstsprachenerwerb. So kann die mehr oder weniger abgeschlossene Sozialisation des Lerners ein Grund dafür sein, dass eine Zweitsprache mit zunehmendem Alter nur noch schwer gelernt wird. Mit dem Erstsprachenerwerb geht der Sozialisationsprozess des Kindes einher, so dass „[d]ie soziale Identität des Zweitsprachenlerner [...] weithin (sicher nicht völlig) festgelegt [ist]. Umgekehrt ist dieser Wunsch, diese Identität nicht zu verlieren, unter Umständen ein erhebliches Hindernis für den Zweitsprachenerwerb“ (Klein 1992:18):

Jeder Mensch entwickelt im Laufe seiner Kindheit und der damit verbundenen Sozialisation ein psychisches Ego als Ausdruck seiner psychischen Eigenständigkeit. [...] Nur in jungen Jahren ist dieses psychische Ego so flexibel, daß neue Anregungen und Veränderungen leicht aufgenommen werden können. Im Laufe des Reifungs- und Alterungsprozesses verfestigt es sich und verliert in späteren Jahren mehr und mehr an Durchlässigkeit (Wode 1988:176).

Auch die Sprachlernfähigkeit und der Antrieb eines Lerners entscheiden über den Erfolg beim Zweitsprachenerwerb. Man unterscheidet zwischen zwei Arten der Motivation, der integrativen und der instrumentellen. Die integrative Motivation veranlasst einen Lerner dazu, sich eine Zweitsprache anzueignen, weil er sich mit den Werten der Zielsprache und der dazugehörigen Kultur identifiziert (Riemer 2002:72). Lebt der Lerner also in einer Umgebung, in der die Zielsprache gesprochen wird, geht eine starke integrative Motivation mit dem Empfinden der „Notwendigkeit, sich sozial zu integrieren“ (Klein 1992:46) einher und wirkt sich positiv auf den L2-Erwerb aus. Allerdings kann auch eine hohe instrumentelle Motivation den L2-Erwerb fördern. Der Lerner hält die Sprache in diesem Fall für nützlich für das Erreichen eines bestimmten Ziels, z.B. den Erfolg im Beruf (Riemer 2002:72). Die Vermutung, dass die integrative Motivation positiver auf den Spracherwerb wirkt als die instrumentelle, konnte nicht bestätigt werden (Riemer 2002:72).

Die individuelle Einstellung zur Zielsprache kann ebenfalls ein Einflussfaktor sein. Während beim L1-Erwerb keine bewusst positive oder negative Einstellung zum Sprachenlernen bzw. zur Zielsprache besteht, spielt sie im Zweitsprachenerwerb eine wichtige Rolle. Eine negative Einstellung zur Zweitsprache geht mit einer geringeren integrativen Motivation einher und ist dem Spracherwerb nicht förderlich.

Weiterhin wirken sich ein positives Selbstbild des Lerners und eine möglichst angstfreie Sprachlernsituation förderlich auf den L2-Erwerb aus (Krashen 1981:38).

Das Wirken individueller Faktoren darf bei der Analyse des Zweitsprachenerwerbs nicht vernachlässigt werden, denn sie können Unterschiede zwischen Zweitsprachenerlernern zumindest teilweise erklären, und bestimmen wesentlich das erreichbare Sprachniveau (Wode 1995:132). Die Faktoren bedingen sich dabei gegenseitig.

2.3.6 Gesteuerter Zweitsprachenerwerb

Klein (1992:31) unterscheidet bewusst zwischen den Begriffen *gesteuerter Zweitsprachenerwerb* und *Fremdsprachenunterricht*, da ersterer den Spracherwerb einer Sprache bezeichnet, die auch neben dem Unterricht in der alltäglichen Kommunikation verwendet wird. *Fremdsprachenunterricht* heißt demnach, dass die Sprache nicht außerhalb des Unterrichts verwendet wird. In der vorliegenden Arbeit sollen beide Begriffe jedoch synonym für das Erlernen einer weitgehend auf den Unterricht beschränkten Zweitsprache gebraucht werden.

2.3.6.1 Rahmenbedingungen

Während beim ungesteuerten Zweitsprachenerwerb die L2 in einer natürlichen, nicht institutionalisierten Umgebung in der alltäglichen Kommunikation gelernt wird und die erfolgreiche Kommunikation für den Lerner wichtiger ist als die formale Richtigkeit, findet der gesteuerte Zweitsprachenerwerb in Gruppen in einem institutionalisierten Rahmen außerhalb des Kulturzusammenhangs der Zielsprache statt. Der Sprachkontakt beschränkt sich auf wenige Wochenstunden und die Lehrkraft hat die Zielsprache meistens nicht als Erstsprache gelernt. Der Fremdsprachenunterricht ist in der Regel schriftorientiert. Er kann „als Versuch, einen natürlichen Prozeß zu domestizieren“ (Klein 1992:31) betrachtet werden. Auf die formale Richtigkeit wird von Anfang an sehr viel Wert gelegt, „der Unterrichtsdialog dient häufig mehr dem sprachbezogenen Üben als dem Austausch von Mitteilungen“ (Vielau 1997:74). Die korrekte Sprachproduktion wird von den Schülern im traditionellen Fremdsprachenunterricht sofort gefordert. Der Lehrer ist in mehrfacher Hinsicht eine Kontrollinstanz beim Spracherwerb. Er fungiert als negative Evidenz, wählt die Lerngegenstände aus,

bestimmt die Progression und stellt so eine Vergleichbarkeit der Schülerleistungen her. Die Progression ist im Fremdsprachenunterricht linear und geht vom Einfachen zum Schwierigen vor. Die künstliche Sprachlernsituation unterscheidet sich stark von dem Kontext, in dem eine L1 oder eine L2 gelernt wird:

Während man in einer natürlichen Gesprächssituation erwartet, daß der Gesprächspartner sich symmetrisch, intentional und kooperativ verhält (daß er nicht nach Dominanz trachtet; daß er meint, was er sagt; daß er nur nach Dingen fragt, die er nicht weiß etc.), bietet die Unterrichtskommunikation aus der Sicht der Lernenden eine häufig recht unklare Gesprächsbasis (Vielau 1997:74).

Nach Krashens (1981) Unterscheidung zwischen *acquisition* und *learning* wird eine Sprache im Unterricht bewusst, in Form von Grammatikregeln, gelernt. Beim ungesteuerten Zweitsprachenerwerb wird unbewusstes Sprachwissen erworben. Basierend auf dieser Unterscheidung hat Krashen (1983) die Monitor-Hypothese aufgestellt. Demnach wird durch das Lernen von Grammatikregeln ein Monitor im Lerner ausgebildet, der die Sprachproduktion überwacht, korrigiert und organisiert. Auf den Monitor kann aber nur zurückgegriffen werden, wenn dem Lerner genug Zeit zur Verfügung steht, er sich bewusst auf die sprachliche Form konzentriert und ihm die benötigten Regeln bekannt sind.

2.3.6.2 Zur Entwicklung von Unterrichtsverfahren im Fremdsprachenunterricht

Um den Lernern im Fremdsprachenunterricht einen möglichst erfolgreichen Spracherwerb zu ermöglichen, wurden seit Beginn des Fremdsprachenunterrichts immer wieder neue Verfahren entwickelt. In der „préhistoire de la didactique“ (Boyer 1990:10), das heißt im 19. Jahrhundert, wurde im Fremdsprachenunterricht die am Latein- und Griechischunterricht der humanistischen Gymnasien orientierte Grammatik-Übersetzungsmethode praktiziert. Mündlichkeit spielte im Unterricht keine Rolle. Die Sprache wurde nicht gelernt, um mit Erstsprachlern kommunizieren zu können, sondern zur Schulung der allgemeinen kognitiven Fähigkeiten. Das Verständnis eines erfolgreichen Spracherwerb war also ein anderes als heute. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts dominierte die direkte Methode im Fremdsprachenunterricht. Die Erstsprache bzw. die Übersetzung wurde aus dem Unterricht verbannt und der mündliche Gebrauch der Sprache erstmals durch Nachsprechen berücksichtigt. In den 50er Jahren des 20. Jahrhunderts wurde der Fremdsprachenunterricht ein für alle

Schüler zugängliches Schulfach der Sekundarstufe (Christ 2002:25). Zu dieser Zeit bedienten sich die Lehrer der audio-lingualen Methode, die sich wenig später durch die Ergänzung von Bildmaterial zur audiovisuellen Methode entwickelte (Henrici 2001a:841-853). Durch ständiges Wiederholen variierender Mustersätze (*pattern drill*) im Sprachlabor sollte die Sprache in einen Automatismus übergehen und dem Lerner in authentischen Gesprächssituationen zum Abruf bereit stehen. Diese Methoden beruhen auf der behavioristischen Lerntheorie. In den 70er Jahren entwickelte sich der kommunikative Ansatz, der die Schüler durch authentische Gesprächssituationen auf die reale Kommunikation mit Erstsprachlern vorbereiten soll. Dieses übergeordnete Ziel ist auch heute noch aktuell und wurde um die interkulturelle und die kognitive Komponente ergänzt. Insbesondere die Erkenntnisse des Konstruktivismus prägen die gegenwärtigen theoretischen Überlegungen zum gesteuerten Fremdsprachenunterricht. Die Erkenntnis, dass Wissen – also auch Sprachwissen – konstruktiv, aktiv und selbstbestimmt erworben wird (Wolff 1996:3), bestimmt die neueren didaktischen Überlegungen zum Fremdsprachenunterricht. Wissen muss demnach aktiv von jedem Lerner selbstständig konstruiert werden. Dies geschieht immer auf der Basis des bereits vorhandenen Wissens, so dass jedes erworbene Wissen „immer anders geartet sein [wird] als das Wissen, das ein anderer Informationsverarbeiter auf der Basis seines subjektiven Wissens konstruiert“ (Wolff 1996:3). Mit dieser Erkenntnis wird die Suche nach der idealen Lehrmethode hinfällig und das Einführen offenerer, lernerorientierter Lernformen gefordert, die den Schüler dazu befähigen sollen, seinen Lernprozess eigenständig zu organisieren: „In der Lernerautonomie wird davon ausgegangen, daß die Auswahl der Lernziele, der Lerninhalte, der Progression, der Lernmethoden und die Bewertung des Gelernten ganz in die Verantwortung des Lernenden zu stellen sind“ (Wolff 1996:6). „Dieser Wandel im lerntheoretischen Paradigma“ (Wolff 2004:115) rückt die Lernerorientierung und die Lernerautonomie in den Mittelpunkt des Fremdsprachenunterrichts. Diese haben aber bisher bestenfalls punktuell oder gar keinen Eingang in die Unterrichtspraxis gefunden, so dass im Weiteren zunächst vom lehrwerkorientierten, linear-progressiven Grammatikunterricht der Sekundarstufe ausgegangen wird.

2.3.6.3 Probleme des Fremdsprachenunterrichts

Der ungesteuerte Zweitspracherwerb beweist, dass Sprachen in jedem Alter zumindest bis zu einem bestimmten Niveau gelernt werden können. Im Fremdsprachenunterricht wird jedoch nicht annähernd dieselbe Sprachkompetenz erreicht wie beim ungesteuerten Zweitspracherwerb. Es kommt vor, dass Kinder, die die jeweilige Fremdsprache als Erstsprache gelernt haben, am Fremdsprachenunterricht teilnehmen. In der Regel sind sie trotz ihrer Sprachkenntnisse nicht sehr erfolgreich. (Kielhöfer 2002:67). Diese Beobachtungen zeigen, dass der Fremdsprachenunterricht ineffektiv in Bezug auf die Sprachkompetenz ist und nicht den natürlichen Prinzipien des Spracherwerbs entspricht. Diese Ineffektivität kann nicht nur mit dem geringen Sprachkontakt und dem fehlenden kulturellen Kontext erklärt werden. Die Art des erworbenen Wissens und die „pseudorealen Inhalte“ (Wolff 1999:9), über die die Fremdsprache vermittelt wird, sind dafür verantwortlich zu machen, dass im Fremdsprachenunterricht in der Regel keine kommunikative Sprachkompetenz erreicht wird. Die nicht-authentischen, auf die sprachliche Form fokussierten Inhalte bewirken, dass für die Schüler kein immanenter Grund besteht, sich in der Fremdsprache zu äußern. Die Inhalte entsprechen meist nicht ihren Interessen und ihrer Lebenswelt, so dass sie nicht motiviert sind, sich darüber fremdsprachlich zu äußern. Paradis (2004:25) sieht hierin das zentrale Problem des Fremdsprachenunterrichts:

Young children are highly motivated to say what they want to say and to understand what is said to them. This is the dimension that, to the present day, has been lacking in foreign language teaching methods.

Es konnte nicht bestätigt werden, dass sich eine hohe integrative Motivation positiver auf den Spracherwerb auswirkt als eine instrumentelle (Riener 2002:72). Fehlende Motivation wirkt sich jedoch definitiv negativ auf das Sprachenlernen aus. Die Motivation wird im Gehirn vom limbischen System gesteuert, das beim Sprechen in der L1 oder beim natürlichen Zweitspracherwerb immer aktiv ist, da der Sprecher mit seiner Äußerung ein Ziel verfolgt. Er ist motiviert, eine bestimmte Äußerung zu machen. Die fehlende oder geringe Beteiligung des limbischen Systems hemmt den Spracherwerb (Paradis 2004:25). Lerngegenstände, die für den Schüler nicht relevant oder motivierend sind, werden im Gedächtnis nicht tief verarbeitet, und sind somit auch

nicht spontan verfügbar (Wolff 1996:5). Eine tiefe Verarbeitung des Sprachwissens ist aber nötig, um eine kommunikative Kompetenz zu erreichen.

Im Unterricht steht die formale Richtigkeit im Vordergrund. Fehler werden normalerweise nicht toleriert, sondern vom Lehrer korrigiert und durch schlechte Noten sanktioniert. Dieser Aspekt unterscheidet den gesteuerten Zweitspracherwerb besonders vom ungesteuerten. Es stellt sich die Frage, „ob diese künstliche Schaffung negativer Evidenz [...] sinnvoll ist, da das angeborene Wissen gerade unter diesen Bedingungen überhaupt nicht mehr oder zumindest nicht mehr voll verfügbar ist“ (Haas 1993:64). Beim ungesteuerten Spracherwerb lernt der Lerner die Sprache in der alltäglichen Kommunikation. Der Input kann zwar vereinfacht sein, ist aber komplexer als die immer an das Sprachniveau der Schüler angepasste Sprache des Lehrwerkes. Im ungesteuerten L2-Erwerb findet nur selten eine direkte Korrektur statt und die Fehler des Lerners werden nie sanktioniert.

Die Art des im Unterricht erworbenen Sprachwissens ist ebenfalls ein Grund für die mangelnde kommunikative Kompetenz der Schüler. Der formale Aspekt der Sprache steht im Vordergrund. Es wird nicht die Sprache gelernt, sondern Wissen über die Sprache. Die Annahme, dass bewusst gelerntes Wissen, also Grammatik, nur oft genug wiederholt werden muss, damit es in den automatischen Sprachgebrauch übergeht, kann nicht bestätigt werden:

What becomes implicit competence is not something that was explicit before. What becomes internalized as implicit linguistic competence [...] is something *other than* what the acquirer has consciously focused upon, something of which the acquirer is never conscious at any stage of acquisition, because in many cases it is not there to be noticed in first [...] we know what is said, not how it is generated (Paradis 2004:46).

Mit anderen Worten, durch das bewusste Lernen von Regeln kann keine Sprachkompetenz erreicht werden. Nach Krashens (1981) Monitor-Hypothese kann bewusstes Sprachwissen in Form des Monitors nützlich sein, um unter bestimmten Bedingungen, besonders im schriftlichen Gebrauch, die Sprachproduktion zu verfeinern. Dieses Zusammenspiel setzt aber voraus, dass der Lerner auch über implizites Sprachwissen verfügt. Im Fremdsprachenunterricht ist der Großteil des Sprachwissens jedoch explizit.

2.4 Der Französischunterricht

Neben den beschriebenen Rahmenbedingungen und Problemen, die sprachübergreifend für den Fremdsprachenunterricht gelten, weist der Französischunterricht einige Besonderheiten auf. Diese beziehen sich auf strukturelle Merkmale der französischen Sprache, ihr Ansehen und die daraus resultierende Unterrichtspraxis. Da es im weiteren Verlauf der Arbeit um das Lernen der französischen Sprache gehen soll, werden nun diese Besonderheiten genauer erläutert.

2.4.1 Aktuelle Situation und Probleme

Der Französischunterricht befindet sich seit einigen Jahren in einer problematischen Situation. Die Schülerzahlen sinken, Leistungskurse kommen immer seltener zustande. Stattdessen entscheiden sich Schüler für Englisch und Spanisch. Die Gründe dafür werden bei der Gestaltung des Französischunterrichts kaum berücksichtigt: Zum einen genießt das Englische als Weltsprache und als offene, ‚coole‘ Sprache (Reinfried 1999:333/334) ein besseres Ansehen. Zum anderen ist den meisten Deutschen nicht bewusst, dass Frankreich und Deutschland wichtige Handelspartner sind. Weiterhin wird die Verbreitung der französischen Sprache in Afrika und Kanada nur selten erwähnt. Die Einstellung zum Französischen ist also häufig nicht so positiv wie zum Englischen. Englisch ist außerdem für deutsche Schüler einfacher zu lernen als Französisch. Über die Hälfte der Schüler der Klassen 9 bis 12 brechen den Französischunterricht ab, weil sie das Französische für zu schwer halten (Meißner 1998:246). Das Komplexitätsempfinden gegenüber einer Fremdsprache hängt von den strukturellen Eigenschaften der Erstsprache ab. Der Wortschatz des Französischen ist dem Deutschen nicht sehr ähnlich und das morphosyntaktische System sowie das Lautsystem des Englischen sind für deutsche Schüler schneller und einfacher zu erwerben (Meißner 1998:246). In der Didaktik wird dieser Unterschied jedoch kaum berücksichtigt oder nur in sofern, dass Französischlehrer den Grammatikunterricht für sehr wichtig halten und aus diesem Grund viel Unterrichtszeit darauf verwenden (Meißner 1998:246).

Der starke Kontrast zwischen dem Deutschen und dem Französischen sollte aber eigentlich ein Argument dafür sein, mit dem Französischunterricht aufzuhören, „[d]enn zur Muttersprache distantere Fremdsprachen stellen der beim Aufbau des mentalen

Lexikons erfolgenden Hypothesenbildung eine breitere Typik an lexikalischen und morphosyntaktischen Mustern zur Verfügung als Sprachen mit geringerer typologischer Entfernung. Für die Grundlagen der Mehrsprachigkeit ist genau deshalb das Englische in diesem Punkt dem Französischen unterlegen“ (Meißner 1998:248). Vielen Eltern und Schüler ist dies jedoch nicht bewusst.

Im Fall des Französischunterrichts verfügen die Schüler häufig über schon früher erworbene Englischkenntnisse und damit über erste Erfahrungen mit Fremdsprachenunterricht. Es liegen also bereits positive oder negative Einstellungen zum Französischen bzw. zum Fremdsprachenunterricht vor.

2.4.2 Zum lerntheoretischen Paradigmawechsel im Französischunterricht

Aus den vorherigen Ausführungen zum allgemeinen Fremdsprachenunterricht und zur aktuellen Situation des Französischunterrichts ergeben sich unterschiedliche Prinzipien für den modernen Französischunterricht, um den Erfolg des Sprachenlernens zu erhöhen. Bewusst gelernte Grammatikregeln werden auch nach beliebiger Wiederholung nicht zu kommunikativer Kompetenz führen. Nur das Schaffen authentischer Sprachsituationen erhöht die Motivation der Schüler, sich in der Fremdsprache zu äußern. Die Bedeutung der formalen Richtigkeit und das didaktisch aufbereitete Material hemmen das Aktivwerden der natürlichen Sprachlernmechanismen. Auch die lineare Progression verhindert, dass sich die Schüler selbstständig die Sprache erschließen, denn „[...] die Beobachtung, dass es der *Lernermethode* obliegt, was wann wo und wie gelernt wird“ (Aguado 2001:602), wird im Fremdsprachenunterricht kaum berücksichtigt: „Der Schlüssel ist die *Diagnose* der tatsächlich in Lerngruppen vorliegenden individuellen Voraussetzungen und Dispositionen für das L2-Lernen“ (Riemer 2002:59). Die Aufgabe des Lehrers besteht im modernen Fremdsprachenunterricht darin, eine für das Sprachenlernen günstige Umgebung zu schaffen und mit den Schülern Strategien zum Erschließen der Zielsprache zu trainieren, denn diese fördern den Konstruktionsprozess (Wolff 1998:74). Der konstruktive Fremdsprachenunterricht zeichnet sich durch Komplexität, Ganzheitlichkeit, Authentizität, Handlungsorientierung, Nichtlinearität und Lernerautonomie aus (Bleyhl 2000:19). Dem Lehrer kommt dabei die Rolle zu, Material bereitzustellen und Aktivitäten zu ermöglichen, die es dem Schüler schrittweise ermöglichen, seinen Lernprozess autonom zu organisieren.

2.5 Vergleich der unterschiedlichen Spracherwerbssituationen

Abschließend sollen nun die beschriebenen Spracherwerbssituationen des Erst- und Zweitsprachenerwerbs verglichen, und die zentralen Unterschiede zusammenfassend dargestellt werden.

Eine Erstsprache wird normalerweise von jedem Kind nahezu perfekt in kurzer Zeit gelernt. Die Art und Menge der Interaktion mit Bezugspersonen und die kognitive Entwicklung können Unterschiede in der Sprachkompetenz von L1-Lernern bewirken, aber im Allgemeinen lernen Kinder ihre Erstsprache(n) mühelos, schnell und erstaunlich gut. Äußere Einflüsse und individuelle Faktoren spielen nur eine untergeordnete Rolle. Die Bedingungen beim Erstsprachenerwerb sind besonders, da zu Beginn noch kein sprachliches System vorliegt und die kognitive und biologische Entwicklung des Kindes parallel zum L1-Erwerb erfolgt. Die Sprache wird zunächst ohne Beteiligung des expliziten Gedächtnisses intuitiv und mündlich gelernt. Der Erstsprachenerwerb folgt bestimmten Erwerbssequenzen, die für alle natürlichen Sprachen etwa gleich sind. Das Kind ist hoch motiviert, seine L1 zu lernen, um sich sozial integrieren und verständigen zu können. Es lernt seine Sprache nicht dadurch, dass es Erwachsene imitiert oder gar von ihnen korrigiert wird, im Gegenteil: die fehlende negative Evidenz ist ein wichtiges Charakteristikum des L1-Erwerbs, denn nur unter dieser Bedingung wendet das Kind angeborene Verfahren zur Bildung und Überprüfung von Hypothesen zum sprachlichen Input an. Übergeneralisierungen sind dabei häufig. Das sprachliche System stabilisiert sich aber schnell von selbst. Gegen direkte Fehlerkorrektur sind Kinder weitgehend immun.

Der Zweitsprachenerwerb unterscheidet sich in vielen Punkten vom L1-Erwerb. Der wichtigste Unterschied besteht darin, dass der Lerner bereits über ein sprachliches System verfügt. In welchem Ausmaß die bereits gelernte L1 den Zweitsprachenerwerb hemmt oder fördert, kann nicht mit Sicherheit gesagt werden. In jedem Fall wird eine L2 nicht so gut und schnell gelernt wie die Erstsprache(n). Der Zweitsprachenerwerb ist sehr viel stärker der Wirkung unterschiedlicher Faktoren unterworfen als der L1-Erwerb. Da das explizite Gedächtnis beim L2-Erwerb bereits entwickelt ist, ist der Spracherwerb sehr viel stärker von bewusstem Lernen und Sprachreflexion geprägt. Die kognitiven Fähigkeiten eines Erwachsenen Lerner sind bereits entwickelt, so dass er eine Zweitsprache schneller lernt als ein Kind. Letztendlich erreichen Kinder aber eine höhere Sprachkompetenz.

Beim Zweitsprachenerwerb ist zwar auch eine Systematik in der Erwerbsreihenfolge erkennbar, aber ähnlich systematische Erwerbssequenzen wie beim L1-Erwerb konnten für den L2-Erwerb nicht beobachtet werden. Die zu erreichende Sprachkompetenz in der L2 variiert sehr stark von Lerner zu Lerner. Die Spracherwerbsforschung geht von einer sensiblen Phase aus, die für die unterschiedlichen Komponenten der Sprache einen anderen Zeitraum umfasst. Nach Ende der sensiblen Phase wird der jeweilige Aspekt nicht mehr korrekt oder nur noch mit viel Mühe erworben. Die Phonologie entwickelt sich nach dem 6. Lebensjahr normalerweise nicht mehr bis zu einer L1-Kompetenz (Rohmann/Aguado 2002:280). Insbesondere nach der Pubertät ist Zweitsprachenerwerb, zumindest ohne zusätzlichen Unterricht, nur bis zu einem bestimmten Niveau möglich (Bleyhl 2000:10). Welche Veränderungen das Ende der sensiblen Phase bewirken, ist noch unklar. So wird z.B. ein fortgeschrittener Sozialisationsprozess als ein Faktor gesehen, der dem Zweitsprachenerwerb hinderlich sein kann.

Weiterhin bestimmen Art und Menge des Sprachkontaktes, die Einstellung zur Zielsprache sowie der Antrieb, eine L2 zu lernen, den Erfolg des Spracherwerbs. Diese Faktoren bedingen sich gegenseitig.

Eine besondere Form des Zweitsprachenerwerbs stellt der gesteuerte Zweitsprachenerwerb dar. Dieser unterscheidet sich in der Art des Sprachkontaktes von den anderen Spracherwerbssituationen, denn er findet nur wenige Stunden pro Woche außerhalb der Zielkultur statt. Weiterhin stehen im Fremdsprachenunterricht die Schriftlichkeit und die formale Richtigkeit im Vordergrund, was den gesteuerten L2-Erwerb besonders vom L1 und vom ungesteuerten L2-Erwerb unterscheidet. Im Fremdsprachenunterricht fungiert der Lehrer von Beginn an als negative Evidenz. Fehler werden korrigiert und sanktioniert. Die Vermutung liegt nahe, dass die natürlichen Sprachlernprinzipien durch diese Bedingungen deaktiviert bzw. gar nicht erst aktiv werden, da dies nur passiert, wenn ein bestimmter Grad an Natürlichkeit beim Sprachenlernen erreicht wird.

Die Art des erworbenen Sprachwissens entspricht ebenfalls keiner natürlichen Sprachlernsituation: Im Fremdsprachenunterricht wird größtenteils bewusstes Sprachwissen gelernt, was das Erlangen einer kommunikativen Kompetenz verhindert, denn „[d]as linear vermittelte, meist deklarative Sprachwissen ist träge und bleibt unfruchtbar“ (Bleyhl 2005:5).

Die fehlende Motivation im Fremdsprachenunterricht bewirkt, dass erworbenes Sprachwissen schnell vergessen wird, denn nur, „wenn ein Lernitem mit einem hohen

Grad an Verarbeitungstiefe verarbeitet wurde“ (Wolff 1996:5), wird er in das Gedächtnis integriert und ist spontan verfügbar. Im Fremdsprachenunterricht ist das aber in der Regel nicht der Fall, da das Lernen bewussten Sprachwissens überwiegt und der formale Aspekt der Sprache im Vordergrund steht. Für eine hohe Verarbeitungstiefe ist jedoch eine „semantische Verarbeitung“ (Wolff 1996:5) nötig. Weiterhin muss „das Lernitem interessant und motivierend“ (Wolff 1996:5) sein. Diesen Anforderungen wird der traditionelle Fremdsprachenunterricht nicht gerecht.

Abschließend kann gesagt werden, dass sich die unterschiedlichen Spracherwerbssituationen durch den Bewusstseinsgrad des Sprachwissens unterscheiden. Während der L1-Erwerb weitgehend unbewusst erfolgt, wird im Fremdsprachenunterricht überwiegend bewusstes Sprachwissen erworben. Außerdem ist der Zweitspracherwerb dem Einfluss äußerer und individueller Faktoren unterworfen, während eine Erstsprache auch unter ungünstigen Bedingungen erstaunlich gut und in kurzer Zeit gelernt wird.

3.0 Bilingualer Unterricht mit Arbeitssprache Französisch⁷

3.1 Begriffsbestimmung

Der Begriff *Bilingualer Unterricht* umfasst unterschiedliche Vorstellungen. Die vorliegende Studie bezieht sich auf „Unterricht mit Teilen des Fachunterrichts in der Fremdsprache“ (KMK 1999:5). Das Französische wird im Sachfach zum Unterrichtsmedium und ist nicht mehr, wie im Fremdsprachenunterricht, Unterrichtsgegenstand: „Im bilingualen Sachfachunterricht vollziehen die Schülerinnen und Schüler den Schritt vom Lernen *der* Fremdsprache zum Lernen *in* der Fremdsprache“ (Otten/Wildhage 2003:18).

Diese Arbeit berücksichtigt zwei Modelle des bilingualen Unterrichts: das so genannte *German Model* oder *modèle allemand* (Mäsch 1993:4-8), das die bilingualen Bildungsgänge der Sekundarstufen des allgemeinbildenden Schulsystems in Deutschland bezeichnet, und der bilinguale Unterricht, wie er in den Staatlichen Europaschulen Berlins (SESB) durchgeführt wird. Bilingualer Unterricht ist in

⁷ Im Zentrum der vorliegenden Arbeit steht der bilinguale Unterricht mit Arbeitssprache Französisch, wobei die Aussagen auch sprachübergreifend sein können. Sie können folglich auch auf bilingualen Unterricht mit anderen Arbeitssprachen zutreffen.

Anlehnung an Immersionsprogramme, die in den 60er Jahren in Québec von Eltern initiiert worden sind (Genesee 1987:9-11), entstanden. Allerdings ist bilingualer Unterricht nicht mit ihnen gleichzusetzen, denn die Immersionsprogramme beziehen sich auf zwei Sprachen, die beide in der Provinz gesprochen werden, der Zweitsprachenerwerb steht im Vordergrund (Vollmer 2000:51):

Immersion is a form of bilingual education in which students who speak the language of the majority of the population receive part of their instruction through the medium of a second language and part through their first language. Both, the second language and the first language are used to teach regular school subjects, such as mathematics, science, or physical education, in addition to language arts (Genesee 1987:1).

Wie in den Immersionsprogrammen ist im bilingualen Unterricht die Fremdsprache nicht Gegenstand, sondern Medium des Unterrichts, und die Orientierung an den Lernzielen und Inhalten des Sachfaches ist verpflichtend (Swain/Johnson 1997a:6-7).

3.1.1 Bilinguale Bildungsgänge

Bei diesem Modell bilingualen Unterrichts handelt es sich nicht, wie es der von Mäsch (1993) verwendete Begriff *German Model* bzw. *modèle allemand* suggerieren könnte, um ein einheitliches Modell des bilingualen Unterrichts an deutschen Schulen, denn ein einheitliches Abkommen wurde von der Kultusministerkonferenz nicht erstellt (Christ 2004:15). Die bilingualen „Züge, Zweige oder Bildungsgänge“ (KMK 1999:5) der Sekundarstufen sind vielmehr aus der Praxis entstanden, so dass nur einige „Eckpunkte“ (KMK 1999:9) die unterschiedlichen Konzepte miteinander verbinden.

Bilinguale Bildungsgänge existieren seit 1969, als anlässlich des deutsch-französischen Kooperationsvertrags von 1963 der erste bilinguale Zug mit Arbeitssprache Französisch in Singen am Hohentwiel eingerichtet worden ist (KMK 1998:8). In den 70er Jahren sind daraufhin zahlreiche bilinguale Züge in den allgemeinbildenden Schulen des deutschen Schulsystems entstanden. Heute überwiegen jedoch die deutsch-englischen Züge.⁸

Die Bezeichnung *bilingual* steht in diesem Modell nicht für eine zu erzielende zweisprachige Kompetenz der Schüler, sondern für einen teilweise fremdsprachlich geführten Sachfachunterricht. Der bilinguale Bildungsgang richtet sich primär an

⁸ 250 Schulen in Deutschland bieten bilingualen Unterricht mit Arbeitssprache Englisch an und 84 Schulen mit Französisch (KMK 1999:10).

Schüler ohne Vorkenntnisse des Französischen. In der 5. Klasse wählen sie Französisch als erste Fremdsprache. Nach zwei Jahren verstärkten Französischunterrichts setzt in der Regel der fremdsprachlich geführte Sachfachunterricht in einem gesellschaftswissenschaftlichen Fach ein. Das erste fremdsprachlich unterrichtete Sachfach ist, aufgrund des hohen Maß an „Anschaulichkeit und deskriptiver Sprachhandlungen“ (KMK 1999:15), meist Erdkunde. Der Französischunterricht wird zusätzlich mit regulärer Stundenzahl weitergeführt. In der 8. Klasse kann ein weiteres Sachfach, meistens Geschichte, auf Französisch unterrichtet werden. Auch Politik wird häufig angeboten. Es werden aber nie mehr als zwei Sachfächer gleichzeitig in der Fremdsprache unterrichtet (Helbig 2001:12). Eine Befragung (KMK 1999:9) der Schulen mit bilingualen Zügen hat ergeben, dass die überwiegende Zahl in Jahrgangsstufe 7 mit einem Sachfach beginnt. Mehr als die Hälfte der Schulen führt in Jahrgangsstufe 8 mehr als ein Sachfach in der Fremdsprache. Drei und mehr Sachfächer werden von 15,38% der Schulen unterrichtet. Ein Drittel der Schulen beschränkt sich auf ein fremdsprachlich geführtes Sachfach. Die bilingualen Bildungsgänge sind grundsätzlich den Richtlinien des Sachfachs verpflichtet, das zumindest in den ersten Jahren mit erhöhter Stundenzahl unterrichtet wird (Altmann 2004:7), um durch den Gebrauch der Fremdsprache entstehende sachfachliche Defizite zu kompensieren. Neben den gesonderten bilingualen Zügen werden die traditionellen, deutschsprachigen Züge weitergeführt.

Die bilingualen Bildungsgänge beginnen in der Regel in der Sekundarstufe und werden bis „zum Ende des allgemeinen Bildungsganges“ (KMK 1999:6) weitergeführt. Ein Wechsel in den einsprachigen Zug ist zu jeder Zeit möglich.

Das *Romain-Rolland*-Gymnasium in Berlin (Reinickendorf), eine der zwei Schulen, auf die sich diese Studie bezieht, beginnt den bilingualen Zug in der 5. Klasse mit verstärktem Fremdsprachenunterricht.

In der 7. Klasse setzt Erdkunde auf Französisch ein und in der 8. Klasse Geschichte. Nur der Pilotjahrgang hat erst in der 7. Klasse mit verstärktem Fremdsprachenunterricht angefangen und in Klasse 9 mit dem auf Französisch unterrichteten Sachfach. Die Abiturienten des bilingualen Bildungsganges am *Romain-Rolland*-Gymnasium absolvieren zusätzlich zum deutschen Abitur das französische *Baccalauréat*.

Aus diesem Grund muss als drittes Prüfungsfach im Abitur Politische Weltkunde auf Französisch gewählt werden und Französisch als Leistungskurs. Viele Gymnasien

bieten den gleichzeitigen Erwerb des Abiturs und des französischen *Baccalauréat* am Ende des bilingualen Bildungsganges an. Diese Möglichkeit ist durch den Vertrag von *Mulhouse* von 1994⁹ geregelt.

3.1.2 Bilingualer Unterricht an der SESB

An der Europaschule hat der Begriff *bilingualer Unterricht* eine andere Bedeutung als im Kontext der bilingualen Bildungsgänge. An der SESB wird ab der Vorklasse bis zum Schulabschluss die Hälfte des Fachunterrichts in der Fremdsprache¹⁰ unterrichtet. Außerdem setzt sich jede Lerngruppe „je zur Hälfte aus Schülern mit Deutsch als Muttersprache und solchen mit einer der anderen Partnersprachen zusammen“ (Senatsverwaltung 2002:1). Die Klassenzusammensetzung ist folglich bilingual. Aus diesem Grund findet bis zur 8. Klasse Mutter- und Partnersprachenunterricht getrennt statt: Die Schüler mit Deutsch als starke Sprache lernen im Partnersprachenunterricht Französisch. Die Schüler mit Französisch als starke Sprache lernen im Partnersprachenunterricht Deutsch. Die Sachfächer werden gemeinsam unterrichtet (Lisum 2005:1). Die Schüler folgen bereits in der Grundschule dem Sachunterricht auf Französisch. Ab der 5. Klasse werden die daraus hervorgehenden Fächer Geschichte, Sozialkunde, Erdkunde und Biologie auf Französisch unterrichtet. Außerdem werden Musik oder Kunst auf Französisch unterrichtet. Mathematik, Physik, Chemie und Arbeitslehre werden auf Deutsch unterrichtet. Ab Klasse 5 muss eine weitere Fremdsprache, die nicht die Partnersprache ist, gewählt werden.

Die meisten Lehrer unterrichten in ihrer Muttersprache. An der SESB können alle offiziellen Schulabschlüsse gemacht werden. Im Abitur muss die nicht-deutsche Partnersprache als Leistungsfach gewählt werden und Politische Weltkunde in der Partnersprache zumindest weitergeführt werden als Grundkurs (Senatsverwaltung 2005:1). Zwei Prüfungsfächer werden im Abitur auf Deutsch geprüft, zwei in der Partnersprache (Lisum 2005:2). Am deutsch-französischen Standort kann ebenfalls das französische *Baccalauréat* zusätzlich zum Abitur erworben werden. Die SESB ist dem Berliner Rahmenplan verpflichtet. Für den Partnersprachenunterricht bestehen gesonderte Rahmenpläne (Lisum 2005:1). Die vorliegende Arbeit bezieht sich ausschließlich auf den deutsch-französischen Standort der SESB, und zwar die *Sophie-*

⁹ Nähere Informationen zum *Accord de Mulhouse* befinden sich auf der Homepage des französischen Bildungsministeriums.

¹⁰

Scholl-Oberschule (Schöneberg). Im Schuljahr 1992/1993 startete diese Europaschule mit den ersten Vorklassen, die nach der Grundschule in die *Sophie-Scholl*-Oberschule wechselten.

3.1.3 Vergleich beider Modelle

Das Modell der *Sophie-Scholl*-Oberschule unterscheidet sich insofern vom Modell des bilingualen Zuges am *Romain-Rolland*-Gymnasium, dass die Schüler immer mehr als zwei Sachfächer auf Französisch lernen und auch bereits in der Vorklasse damit beginnen. Außerdem haben die Schüler der *Sophie-Scholl*-Oberschule den Unterricht in der Regel bei Lehrern, die Französisch als Erstsprache gelernt haben. Die Schülerschaft der beiden Schulen ist unterschiedlich, da an der Europaschule höchstens die Hälfte der Schüler einer Klasse monolinguale Kinder mit deutschsprachigen Eltern sind. Die andere Hälfte sind Schüler mit zwei Erstsprachen, Deutsch und Französisch. Französisch ist dann die starke Sprache. Im *Romain-Rolland*-Gymnasium ist ein Großteil der Schüler monolingual aufgewachsen und verfügt zu Beginn des bilingualen Bildungsganges in der 5. Klasse über keine Französischkenntnisse.

In der vorliegenden Studie sollen Aussagen zum Sprachenlernen im bilingualen Unterricht sowohl im *Romain-Rolland*-Gymnasium als auch an der *Sophie-Scholl*-Schule gemacht werden. Dies erweist sich als problematisch, da gewisse Unterschiede zwischen beiden Modellen bestehen. Um trotzdem eine Vergleichbarkeit herzustellen, beziehen sich die weiteren Aussagen ausschließlich auf die monolingual deutschsprachigen Schüler der SESB-Klassen, die Französisch als Zweitsprache ab der Vorklasse gelernt haben. Diese unterscheiden sich zwar ebenfalls von den Schülern des *Romain-Rolland*-Gymnasiums, weil sie bereits seit der Vorklasse die Hälfte des Fachunterrichts auf Französisch haben, doch so können zumindest einige für beide Modelle gültige Aussagen zum Sprachenlernen im bilingualen Unterricht gemacht werden. Die besonderen Bedingungen an der SESB werden gegebenenfalls gesondert berücksichtigt und analysiert.

3.2 Realisierungsmöglichkeiten bilingualen Unterrichts

In der theoretischen Diskussion zum bilingualen Unterricht haben sich verschiedene Ansätze entwickelt, die unterschiedliche Schwerpunkte für die Unterrichtspraxis des

bilingualen Unterrichts setzen. Niedersachsen versteht darunter z.B. „fremdsprachig erteilten Sachfachunterricht“ (Ministerkonferenz 1999). In Rheinland-Pfalz wird großer Wert auf die Zweisprachigkeit des Sachfachunterrichts gelegt: Er wird in der Zielsprache und auf Deutsch durchgeführt. Zwei der drei Wochenstunden des Sachfaches werden auf Französisch, eine auf Deutsch unterrichtet (Ministerium Rheinland-Pfalz 1996:5). Theoretische Überlegungen zur Umsetzung des bilingualen Unterrichts stammten bis vor einigen Jahren größtenteils aus der Fremdsprachendidaktik, erst seit kurzem Zeit beteiligen sich auch die Didaktiken der Sachfächer an der Diskussion (Bach 2000:18).

Die theoretischen Überlegungen zum bilingualen Unterricht können nach Schwerpunktsetzung unterteilt werden. So kann die Fremdsprachlichkeit im Vordergrund stehen, die Anliegen des Sachfaches oder ein eigenständiges Curriculum für den bilingualen Unterricht gefordert werden.

3.2.1 Der fremdsprachliche Ansatz

Der fremdsprachliche Ansatz sieht im Sachfachunterricht mit Arbeitssprache Französisch ein „erweiterte[s] Angebot von Fremdsprache“ (Vollmer 2000:55) bzw. „Fachunterricht in der Fremdsprache“ (Vollmer 2000:58). Das Sachfach hat eine dienliche Funktion für den Fremdsprachenerwerb, indem es mehr und anderen Kontakt mit der Fremdsprache ermöglicht, und somit eine „Beflügelung des Spracherwerbs in der L2 stattfindet“ (Vollmer 2000:58). Die Vor- und Nachteile, die durch bilinguales Lernen für das Sachfach entstehen, werden aus dieser Sicht kaum berücksichtigt. Aus diesem Grund wurde dieses Konzept zuweilen kritisiert, weil befürchtet wird, dass dem Sachfach durch bilinguales Lernen keine Vorteile oder sogar Nachteile entstehen (Lauer-Peter 1997).

Das Ziel des bilingualen Unterrichts aus fremdsprachendidaktischer Sicht ist das Erreichen einer „annähernden Zweisprachigkeit“ (Ministerium NRW 1997:13). Neben der „Intensivierung sprachlichen Lernens“ (Ministerium NRW 1997:7) ist aber die Entwicklung einer „fachspezifische[n] Begrifflichkeit“ (Ministerium NRW 1997:7) sowohl für die Fremdsprache als auch für das Deutsche vorgesehen. Der bilinguale Unterricht soll die im Fremdsprachenunterricht erworbenen allgemeinsprachlichen Kompetenzen erweitern und zusätzlich eine Sachfachliteralität aufbauen (Ministerium NRW 1997:10).

3.2.2 Der interkulturelle Ansatz

Die Entwicklung des interkulturellen Ansatzes für den bilingualen Unterricht geht insbesondere auf Herbert Christ (2000) zurück. Im Zentrum seiner Überlegungen steht die Frage, inwiefern die Fremdsprache dem Sachfach dienlich sein kann. Es handelt sich um eine Sicht der Geschichtsdidaktik. Die „annähernde Zweisprachigkeit“ (Ministerium NRW 1997:13) spielt dabei nur eine untergeordnete Rolle. Nach diesem Modell kann über den Gebrauch des Deutschen und der Fremdsprache im Sachfach eine bikulturelle Kompetenz erworben werden. Für Christ (2000:43) heißt bilingualer Unterricht „in zwei Sprachen und in zwei kulturellen Zusammenhängen lernen“, also Geschichtsunterricht mit zwei Arbeitssprachen. Christ (2000) kritisiert, dass die Konzepte bilingualen Unterrichts allzu oft von der Fremdsprachendidaktik geprägt sind und die fachlichen Inhalte vernachlässigt werden. Im Zentrum des interkulturellen Ansatzes steht der Perspektivenwechsel, der es ermöglicht, ein und denselben Gegenstand aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu sehen. Im bilingualen Unterricht muss und kann die „doppelte Perspektivierung“ (Christ 2000:63) durch den zusätzlichen Gebrauch der Fremdsprache eingeübt werden:

Er – der in zwei Sprachen geführte Geschichtsunterricht – bringt den Blick der »Anderen«, die Traditionen der »Anderen« und den Diskurs der »Anderen« in die Debatte ein und zwingt zum Vergleich, eventuell mit aller Vorsicht auch zur Bewertung. Auf jeden Fall komplettiert er das Bild, indem er es sozusagen verdoppelt, indem er eine zweite Sichtweise, eine zweite Perspektive einbringt (Christ 2000:78).

Das Ziel des bilingualen Geschichtsunterrichts ist nach diesem Ansatz nicht der möglichst ausschließliche Gebrauch der Fremdsprache, sondern der Gebrauch der Fremdsprache und des Deutschen, wenn ein Perspektivwechsel gewünscht und möglich ist:

Der Übergang von einer Sprache in eine andere ist zugleich Symbol und Handlung und ist zugleich Wechsel des Ausdrucks und Übernahme einer anderen *Weltsicht* (W. von Humboldt). Er ist nicht nur Wechsel des Ausdrucksmittels. Er macht allererst möglich, den »Anderen« unmittelbar sprechen zu lassen (Christ 2000:78).

Die an jede Sprache geknüpfte soziale und kulturelle Identität wird hier zum andersartigen Lernen von Geschichte benutzt:

Hierin ist der ‚Mehrwert‘ des Lernens im bilingualen und bikulturellen Sachfachunterricht – namentlich im Fach Geschichte – zu sehen; es geht nicht nur (allerdings durchaus auch) um den sprachlichen Lernzuwachs, sondern es geht vor allem um eine veränderte Sichtweise und eine andere Herangehensweise an kulturell und interkulturell bedeutsame Sachverhalte, Ereignisse, Entwicklungen (Christ 2000:79).

Christ (2000) bezieht sich in seinen Überlegungen auf Hallet (1998), der in der Sprache ebenfalls ein Mittel sieht, um im Geschichtsunterricht neue Dimension zu erreichen, und zwar durch die bewusste Auswahl der Themen. Hallet (1998:119) hat für die Themenwahl im bilingualen Geschichtsunterricht *The Bilingual Triangle* entworfen, das „Phänomene und Sachverhalte der eigensprachlichen und der zielsprachlichen Kultur und Gesellschaft“ enthält und außerdem „kulturunabhängige, kulturübergreifende, globale und universale Phänomene und Sachverhalte.“

Der interkulturelle Ansatz legt den Schwerpunkt also auf das bikulturelle Lernen. Dies wird durch den Gebrauch von zwei Arbeitssprachen besonders gefördert, da so ein Perspektivenwechsel stattfinden kann, der die Betrachtung eines Gegenstandes aus unterschiedlichen Blickwinkeln ermöglicht.

3.2.3 Ein eigenständiges Curriculum für den bilingualen Unterricht

Ein dritter Ansatz in den theoretischen Überlegungen zum bilingualen Unterricht ist die Forderung eines eigenständigen Curriculums für den bilingualen Unterricht. Mit *Curriculum* ist hier nicht nur ein eigener Lehrplan gemeint. Ein Lehrplan umfasst die Ziele, Inhalte, die Organisation des Lernprozesses und die Kriterien für die Leistungsbewertung und kann als Zentrum des Curriculums betrachtet werden (Wolff 2002b:70/71). Ein Curriculum umfasst zusätzlich die theoretische Begründung des Lerngegenstandes, gesetzliche Vorgaben und schulformspezifische Aussagen zu den Lernvoraussetzungen (Wolff 2002b:70/71). Ein eigenständiges Curriculum impliziert die Gleichberechtigung von Sachfach und Fremdsprache und kann nur aus einem Zusammenspiel der Perspektiven beider Fachdidaktiken entwickelt werden. Die optimale Integration von Sach- und Sprachlernen ist das Ziel eines gemeinsamen Curriculums. Sowohl Zydati (2002) als auch Wolff (2002) fordern ein eigenständiges Curriculum für den bilingualen Unterricht, denn eine hohe fremdsprachliche Kompetenz führt zu einer hohen Fachkompetenz und umgekehrt (Wolff 2002:72). Sach- und Sprachlernen bedingen sich gegenseitig. Damit eine optimale Integration stattfinden kann, muss aber zunächst ein eigenständiges Curriculum entworfen werden, um die

Umsetzung lerntheoretisch abzusichern. In einem gemeinsamen Curriculum sind die Fachdidaktiken beider Fächer gleichberechtigt, es ergibt sich aus „den Schnittmengen zwischen den jeweiligen Sachfächern und dem Fremdsprachenunterricht“ (Rautenhaus 2000:115). Wie ein solches Curriculum in der Praxis aussehen könnte, ist jedoch noch unklar, denn „[w]enn es gilt, die Arbeit zwischen bilingualem Sprach- und Sachfachunterricht zu koordinieren, sollten sich die Fächer zunächst ihrer Gemeinsamkeiten im Bereich des nicht-sprachlichen und sprachlichen Handelns vergewissern“ (Mühlmann/Otten 1991:10). Lamsfuß-Schenk (2002:93) sieht in der Förderung von Lernerautonomie die „Klammer zur Integration von geschichtlichem und sprachlichem Lernen“. Nach Wildhage besteht die optimale Lösung für eine Integration von Sach- und Sprachlernen im „systematische[n] Aufbau einer fachspezifischen Diskursfähigkeit“ (Wildhage 2003:92). Ein eigenständiges Curriculum muss also vielfältige Aspekte berücksichtigen.

3.3 Sprachenlernen im bilingualen Unterricht

3.3.1 Rahmenbedingungen

Die Schüler des bilingualen Bildungsganges beginnen in der 5. Klasse mit verstärktem Französischunterricht. Sie verfügen also bereits über Französischkenntnisse, wenn sie mit dem französischen Sachfach beginnen. Englisch wird in der 7. Klasse gewählt. Die Schüler der SESB lernen bereits seit der Vorklasse Französisch. In beiden Fällen handelt es sich um frühen Zweitspracherwerb, da mit dem Lernen des Französischen vor der Pubertät begonnen wird. Ihre Erstsprache haben die Schüler weitgehend gelernt, und die Entwicklung ihrer kognitiven Fähigkeiten ist bereits fortgeschritten. Die Schüler lernen Französisch im Fremdsprachenunterricht und zusätzlich in den fremdsprachlich geführten Sachfächern. Erdkunde, Geschichte und Politische Weltkunde setzen für alle Schüler frühestens ab der 7. Klasse ein. Neben dem zusätzlichen Sprachkontakt ist die Andersartigkeit der Sprachlernsituation im Sachfach von großer Bedeutung. Es handelt sich zwar ebenfalls um institutionalisiertes Sprachenlernen außerhalb der Zielkultur, aber die Fremdsprache wird beim Erschließen authentischer Inhalte gelernt. Auf die sprachliche Form wird nur bei Bedarf eingegangen, um Verständnisschwierigkeiten zu beheben. Im Gegensatz zum Französischunterricht findet also ein thematisch orientierter Gebrauch der Fremdsprache statt. Dadurch, dass die Schüler sowohl im

Fremdsprachenunterricht als auch im Sachfach Französisch lernen, erwerben sie bewusstes und unbewusstes Sprachwissen. Nach Krashens (1983) Monitor-Hypothese müssten die Schüler im Sachfach implizites Sprachwissen erwerben und im Fremdsprachenunterricht bewusstes Wissen über Sprache, das zur Ausbildung eines Monitors führt. Der Monitor müsste insbesondere beim Schreiben aktiv werden, wenn den Schülern ausreichend Zeit zur Verfügung steht, um sich auf den formalen Aspekt der Sprache zu konzentrieren.

3.3.2 Spracherwerb im Sachfachunterricht

Durch den verstärkten Gebrauch des Französischen wird der *activation threshold* (Paradis 1987:1-17) ständig geringer, so dass der erhöhte Sprachkontakt zu einer spontaneren Verfügbarkeit des Französischen führt. Doch alleine „[d]as länger einer anderen Sprache Ausgesetztsein führt nicht automatisch zu einer höheren Sprachfähigkeit“ (Wolff 2004:124). Der andersartige Kontakt mit der Sprache bewirkt die höhere Sprachkompetenz der Schüler. Das Französische wird im bilingualen Unterricht nicht über die sprachliche Form gelernt, sondern über das Erschließen authentischer Inhalte. Die Sprache wird so in einem Bedeutungszusammenhang gelernt, was eine tiefere Verarbeitung des erworbenen Sprachwissens im Gedächtnis zur Folge hat als im Fremdsprachenunterricht (Wolff 1996:5). Der Abruf und das Sprachverständnis wird dadurch erleichtert. Das limbische System ist an der Sprachproduktion im Sachfach beteiligt, da die Schüler für sie relevante Äußerungen in der Fremdsprache machen. Dies führt ebenfalls zu einer höheren Verarbeitungstiefe. Im Gegensatz zum Fremdsprachenunterricht werden im bilingualen Unterricht reale Bedeutungen ausgehandelt und nicht „pseudoreale Inhalte“ (Wolff 1996:10), die lediglich als Vorwand dienen, die formalen Aspekte der Fremdsprache zu lernen. Die daraus resultierende andersartige Verarbeitung der Fremdsprache führt zu einer qualitativ anderen Sprachkompetenz. Die fehlende oder geringere negative Evidenz bzw. das Nicht-Sanktionieren von Fehlern schafft eine natürlichere Sprachlernsituation als im Französischunterricht, denn „[d]as Korrekturverhalten des Lehrenden muss im bilingualen Sachfach deutlich anders sein als im Fremdsprachenfach“ (Mäsch 1995:339). Auch die Bedeutung der Fehler bei der schriftlichen Produktion unterscheidet sich vom Fremdsprachenunterricht, da die inhaltlichen Aussagen von sehr viel größerer Bedeutung sind als die formale Richtigkeit. Bezüglich des Spracherwerbs

gibt es im fremdsprachlichen Sachfach keine lineare Progression. Sprachmischungen und Transfer vom Deutschen ins Französische sind im bilingualen Unterricht häufig, treten aber, im Gegensatz zum doppelten Erstsprachenerwerb, bewusst und unidirektional auf, um eine Wissenslücke in der Fremdsprache zu kompensieren (Niemeier 2000:30).

Da die SESB-Schüler schon sehr viel früher mit dem Erlernen des Französischen beginnen, müsste ihre Aussprache am Ende der Schulzeit besser sein als die der Schüler des bilingualen Bildungsganges, welche wiederum schneller ein vergleichbares Niveau erreichen müssten, da ihre kognitiven Fähigkeiten zu Beginn des Spracherwerbs bereits weiter entwickelt sind. Allerdings ist auch ihr Sozialisationsprozess weiter fortgeschritten, was den Spracherwerb hemmen könnte. Insgesamt müssten die Schüler der SESB eine höhere fremdsprachliche Kompetenz erreichen. Eine vergleichende Studie zu den Sprachkompetenzen von SESB-Schülern und solchen, die den bilingualen Bildungsgang absolviert haben, liegt meines Wissens nicht vor.

3.3.3 Bilingualer Unterricht – ein eigenständiger Spracherwerbstyp?

Die Spracherwerbssituation im Sachfachunterricht in französischer Sprache entspricht weder der des gesteuerten noch der des ungesteuerten Zweitsprachenerwerbs. Der bilinguale Unterricht stellt eine eigene Sprachlernsituation dar. Sie ist dem ungesteuerten Zweitsprachenerwerb sehr viel ähnlicher als der traditionelle Fremdsprachenunterricht, da die Bedingungen eher einer natürlichen Spracherwerbssituation entsprechen: Die negative Evidenz ist geringer und die Schüler sind nicht gezwungen, einer linearen Progression zu folgen. Weiterhin steht der Inhalt sprachlicher Äußerungen im Vordergrund. Der Anteil implizit erworbenen Sprachwissens ist im Sachfach sehr viel höher als im Fremdsprachenunterricht. Der bilinguale Unterricht eignet sich also sehr viel besser, um die natürlichen Spracherwerbsmechanismen der Schüler in einem institutionalisierten Rahmen zu aktivieren. Die mentale Repräsentation der im bilingualen Unterricht erworbenen Sprachkompetenz dürfte eine ganz eigene Asymmetrie im Gehirn aufweisen, da durch den begleitenden Fremdsprachenunterricht viel bewusstes Wissen erworben wird, im bilingualen Unterricht aber zusätzlich unbewusstes. Die pragmatischen Fähigkeiten dieser Schüler müssten höher entwickelt sein, da im Sachfachunterricht ein reales Aushandeln von Bedeutungen stattfindet.

3.3.4 Sprachkompetenz und Sachfachliteralität

Erste Studien zur Sprachkompetenz der bilingualen Bildungsgänge haben ergeben, dass die Schüler insbesondere im Bereich der Lexik, der Syntax und des Diskursverhaltens deutlich bessere Fähigkeiten aufweisen als Schüler, die nur Fremdsprachenunterricht hatten (Wode u.a. 1996:26). Die Phonologie unterscheidet sich scheinbar nicht sehr von der der Fremdsprachenschüler und in der Flexionsmorphologie werden ähnliche Fehler gemacht wie im Fremdsprachenunterricht (Wode u.a. 1996:26). Eine andere Studie ergab, „daß in allen Vergleichsgruppen die gleichen Fehlertypen vorherrschen. Der bilinguale Unterricht schützt also nicht vor Fehlern“ (Kickler 1995:135). Die Schüler weisen aber eine komplexere Syntax und einen umfangreicheren und differenzierteren Wortschatz auf (Wode u.a. 1996:26/27). Die pragmatischen Fähigkeiten bilingualer Schüler sind besser entwickelt (Wode u.a. 1996:37). Die Schüler verfügen am Ende des bilingualen Unterrichts über eine sehr viel höhere Sprachkompetenz als sie im traditionellen Fremdsprachenunterricht erreicht hätten, aber zweisprachig sind sie in der Regel nicht (Rössler 2004:132). Mit *zweisprachig* ist hier der balancierte Bilingualismus gemeint. Im bilingualen Unterricht wird vielmehr ein individueller Grad von Zweisprachigkeit erreicht.

3.3.5 Sprachlernziele des bilingualen Unterrichts

Der bilinguale Unterricht soll die Schüler „dazu befähigen in der fremden Sprache nicht nur auf der Ebene der Alltagskommunikation, sondern in wissenschaftlich fundierter Weise und fachlich sowie fachsprachlich angemessen zu kommunizieren“ (Finkbeiner 2002:15). Er soll „den Erwerb einer Fremdsprache quantitativ und qualitativ intensivieren“ (Mühlmann/Otten 1991:4). Die von Cummins (1986) unternommene Einteilung der Sprachkompetenz in zwei Dimensionen eignet sich, um die Ziele des bilingualen Unterrichts bezüglich der Sprachkompetenz zu beschreiben. Nach Cummins (1986) kann eine Sprache in BICS (*basic interpersonal communication skills*) und CALP (*cognitive academic language proficiency*) unterteilt werden. Erstere sind „die für die zwischenmenschliche Kommunikation in Alltagssituationen erforderlichen Fertigkeiten wie Aussprache, Hörverstehen, Redeflüssigkeit und das Beherrschen paralinguistischer Mittel wie Gesten und Mimik“ (Horn 1990:115f.) und zweiter „die Fähigkeiten, die zur Bildung geistiger Konzepte nötig sind“ (Horn 1990 115f). Die zur

CALP-Ebene zählenden Fähigkeiten weisen ein hohes Transferpotential auf, denn es handelt sich hierbei um Lern- und Arbeitstechniken, die von einer Sprache auf die andere oder von der L1 auf die L2 übertragen werden können (Helbig 2001:32). Das Sachfach soll insbesondere die CALP fördern und die bereits im Fremdsprachenunterricht erworbenen BICS erweitern. Helbig (2001:18) beschreibt die zu erlernenden Fähigkeiten genauer:

Allgemeinsprachliche kommunikative Fertigkeiten und Fähigkeiten

(receptive and productive communicative skills)

Umgang mit fachrelevanten Arbeitsmitteln

(study skills)

Fachsprachliche Fertigkeiten

(working with maps, diagrams, tables, pictures, cartoons, texts, simulations, samples, real objects, experiments, functional models)

Inhaltsorientierte Fertigkeiten und Fähigkeiten – elementare Funktionen sachfachorientierten sprachlichen Lernens

(describe, explain, conclude, evaluate, report/narrate)

3.3.6 Möglichkeiten der Spracharbeit im bilingualen Unterricht

Der bilinguale Unterricht ist den Inhalten und Zielen des Sachfaches verpflichtet. Durch den Gebrauch der Fremdsprache und die damit verbundene „Versprachlichung fachlicher Denk- und Erkenntnisweisen“ (Otten/Wildhage 2003:18) im Unterricht findet aber auch Spracharbeit statt. Spracharbeit in Form von Grammatikunterricht ist dabei keine Perspektive für den Sachfachunterricht, da sonst die andersartige, natürlichere Sprachlernsituation zerstört würde. Doch alle Faktoren, die im fremdsprachlichen Sachfach zum Sprachenlernen beitragen, können auch für eine gezielte Spracharbeit eingesetzt werden. Die bewusste Gestaltung des Sachfaches kann die Entwicklung der Sprachkompetenz unterstützen (Mühlmann/Otten 1991:3). Zu diesen Faktoren zählt die Arbeit an Texten, die Wortschatzarbeit, das eingesetzte Material, die Interaktion im Klassenraum, die Erstsprache Deutsch, die Sozialformen, die Leistungsbewertung und auch der begleitende Fremdsprachenunterricht. Das Dilemma des bilingualen Unterrichts ist die Diskrepanz zwischen inhaltlicher und sprachlicher Kompetenz der

Schüler. Indem die Sprachkompetenz „zielgerichtet aufgebaut“ (Wildhage 2002:8) wird, ohne sich von den Zielen und Inhalten des Sachfaches zu entfernen, kann diese Diskrepanz minimiert und die Qualität des bilingualen Unterrichts, sowohl aus der Sicht der Sprache als auch aus der Sicht des Sachfaches, erhöht werden. Vollmer (2000a:154) schlägt für den bilingualen Anfangsunterricht vor, „Module der Spracharbeit in den bilingualen Unterricht einzuschieben“, also bewusst Spracharbeit zu leisten in Form von „isolierte[n] Inseln der funktionalen Spracharbeit“. Wie die Spracharbeit im bilingualen Sachfach aussehen könnte, wird im weiteren Verlauf dargestellt werden.

3.3.6.1 Textarbeit

Die Textarbeit ist ein zentraler Aspekt des bilingualen Unterrichts, denn die Inhalte des Sachfaches werden zu einem großen Teil an Texten erarbeitet. Die Textarbeit ist ein wichtiger Faktor beim Sprachenlernen im bilingualen Unterricht und kann das fremdsprachliche Lernen fördern (Wolff 2004:122). Die Texte sind dabei nicht, wie im Fremdsprachenunterricht, „Anlass für fremdsprachliches Kommunizieren, für Analysen von Sprach- und Textstrukturen, sondern Träger für sachfachlich relevante Informationen, die mit anderen Informationen aus anderen Dokumenten verknüpft werden“ (Krechel 1998:142-153). Im bilingualen Unterricht werden authentische Texte, wie Informations- oder Meinungstexte, eingesetzt. Um den Schülern das Verständnis dieser nicht speziell an ihr Niveau angepassten Texte zu ermöglichen, kann die Lehrkraft die Texte durch Kürzungen, Übersetzungen vom Französischen ins Deutsche bzw. vom Alt- oder Mittelfranzösischen ins Neufranzösische oder Anmerkungen aufbereiten. Auch die Umwandlung abstrakter Texte in Streitgespräche, Interviews, Tagebucheinträge oder Titelblätter einer Zeitung (Lummel 2004:87) kann vom Lehrer vorgenommen werden. Außerdem werden gezielte Fragen und Arbeitsaufträge zur Bearbeitung der Texte gestellt (Helbig 2001:81). Die Semantisierung des Textes wird den Schülern durch solche Maßnahmen erleichtert. Um jedoch möglichst viel der Textauthentizität zu bewahren, sollten die Schüler im Umgang mit Texten geschult werden. Dies ist auch für den Spracherwerb günstig, um die sprachliche Natürlichkeit zu wahren. Wenn die Schüler mit dem fremdsprachlichen Sachfachunterricht beginnen, haben sie bereits einige Erfahrungen im Umgang mit Texten im Deutschunterricht oder im Fremdsprachenunterricht gesammelt, die sie auf den bilingualen Unterricht übertragen können, denn die Prinzipien der Textverarbeitung und –erschließung haben

ein hohes Transferpotential (Helbig 2001:100). Allerdings findet der Transfer nicht automatisch statt (Helbig 2001:155) und die Fähigkeiten der Schüler in der Textverarbeitung und –erschließung müssen im fremdsprachlichen Sachfach weiter ausgebaut werden. Dies ist durch die Schulung von Strategien¹¹ möglich, die die Sprachkompetenz erhöhen und das inhaltliche Lernen fördern (Helbig 2001:117). Zu den Lesetechniken zählen Fähigkeiten wie *skimming* (Überfliegen), *scanning* (Schlüsselwörter erfassen) und *reading* (Wolff 1998:72). Sie ermöglichen ein schnelleres und besseres Textverständnis. Auch auf die Lektüre eines Textes vorbereitende Verfahren (*pre-reading-activities*) können die Semantisierung für die Schüler erleichtern. So kann einerseits sprachliches und inhaltliches Vorwissen aktiviert werden und andererseits können neue sprachliche Mittel bereitgestellt werden. Weiterhin können Erschließungsstrategien den Schülern helfen, einen Text zu verstehen: Die Bedeutung von Wörtern kann z.B. durch Transfer aus dem Deutschen oder dem Englischen, durch innersprachliche Ableitungen oder das Raten aus dem Kontext erschlossen werden (Poletti 2000:4-10). Auch der Umgang mit Wörterbüchern sollte geschult werden, um eine aktive und selbstständige Textarbeit zu ermöglichen. Die Texte müssen für die Lerner in jedem Fall erschließbar sein, damit der Unterricht den Zielen des Sachfaches gerecht werden kann. Ein gewisser Grad an Aufbereitung durch die Lehrkraft kann also nötig sein (Thürmann 2000:83).

3.3.6.2 *Material*

Neben den fremdsprachlichen Texten erfolgt das Sprachenlernen im bilingualen Unterricht über das eingesetzte Material, das die Inhalte des Sachfaches veranschaulicht. Es kann sich dabei um Bilder, Karten, Diagramme, Karikaturen, Ton- und Filmaufnahmen handeln. In der Regel wird das Material in Verbindung mit Texten verwendet, um diese anschaulicher zu machen. Zugleich liefern die Texte sprachliche Mittel, zum Umgang mit dem Material. Lummel (2004:87) betont die Vorteile beim Einsatz von Comics in den Sachfächern, da sie Bild und Text vereinen und zugleich den Schülerinteressen gerecht werden. Die Visualisierung der Inhalte durch geeignetes Material spielt eine herausragende Rolle im fremdsprachlichen Sachfach, da so das Text- und Inhaltsverständnis erleichtert werden kann, ohne eine Reduktion der

¹¹ Es handelt sich hier nicht um „komplexe Problemlösungsoperationen [...], bei welchen das Hypothesenbilden und Hypothesentesten von ausschlaggebender Bedeutung sind“ und die unbewusst ablaufen (Wolff 1998:70), sondern um metakognitive Strategien, die die Schüler bewusst einsetzen, um ihren Lernprozess zu bewältigen.

authentischen Inhalte vornehmen zu müssen. In Verbindung von Material und Text findet das Sprachenlernen mehrkanalig statt, so dass eine tiefere Verarbeitung erfolgt. Auch die Tafel kann eingesetzt werden, um Inhalte zu visualisieren und zu verdeutlichen.

3.3.6.3 Wortschatzarbeit

Die Wortschatzarbeit ist ein zentraler Aspekt des Spracherwerbs im bilingualen Unterricht, denn eine dem Sachfach gerecht werdende Kommunikation kann nur mit einem ausreichenden und sachfachorientierten Wortschatz bestritten werden. Die Art des zu lernenden Vokabulars im Sachfach wurde bereits in Abschnitt 3.3.4 dargestellt. Es handelt sich dabei nicht nur um Fachbegriffe des jeweiligen Sachfaches. Vielmehr müssen die Schüler auch über allgemeinsprachlichen und sachfachorientierten Wortschatz verfügen, um an der Interaktion im Klassenraum teilnehmen zu können (Meinungsäußerung, Nachfragen, Zustimmung, Ablehnung, Argumentieren), und um mit den Unterrichtsmaterialien umgehen zu können (Beschreiben, Erklären, Schlussfolgern, Bewerten). Die Fachterminologie wird in der Regel zweisprachig gelernt. Die Richtlinien für den bilingualen Unterricht in Nordrhein-Westfalen (1998:100/101) empfehlen für dieses Ziel Vokabellisten und Vokabelkarteien. Der Wortschatz muss nicht vollständig in gleicher Weise ständig verfügbar sein, so dass beim Lernen der Vokabeln eine Unterteilung in fachsprachliches, allgemeinsprachliches bzw. passives und aktives Vokabular gemacht werden kann (Wildhage 2002:8). Wortschatzarbeit muss im bilingualen Unterricht auf jeden Fall geleistet werden.

3.3.6.4 Input – Output – Interaktion

Die Interaktion im bilingualen Unterricht ist für das Sprachenlernen sehr wichtig. Wie es in den theoretischen Überlegungen zum Zweitsprachenerwerb bereits dargestellt wurde, spielt der sprachliche Input, die Sprachproduktion und das Aushandeln von Bedeutungen eine große Rolle beim Zweitsprachenerwerb. Die Interaktion im bilingualen Unterricht ist „authentischer und damit auch sprachlernfördernder [...] als die Interaktion über die pseudorealen Inhalte des Fremdsprachenunterrichts“ (Wolff 1996: 10). Durch ein bewusstes Interaktionsverhalten kann die Lehrperson ihre eigenen Äußerungen nutzen, um den Spracherwerb der Schüler zu fördern. Damit ist nicht die

direkte Korrektur der Schüleräußerungen gemeint, sondern eine systematische Strukturierung des sprachlichen Inputs durch die Lehrkraft, um das Sprachenlernen der Schüler zu fördern: „Sowohl lexikalische als auch syntaktische Phänomene lassen sich im Unterrichtsgespräch durch einen bewußten Sprachgebrauch modellieren, wiederholen, einüben, hervorlocken und in ihrer situationsangemessenen Korrektheit oder Angemessenheit bestärken bzw. korrigieren (= *focussed input*)“ (Zydati 1997:54). Mit anderen Worten, die Lehrperson passt sich dem sprachlichen Niveau der Schüler an, so wie es auch Erstsprachler tun, die in der alltäglichen Kommunikation mit Zweitsprachenlernern sprechen. Es gibt verschiedene Techniken, den Schüler zu unterstützen bzw. zu korrigieren, ohne die Interaktion zu stören oder zu unterbrechen (Thürmann 2000:85). Eine Strategie ist das Erraten des Wortes, das dem Schüler fehlt, und es ihm zu liefern (*bridging/prompting*), damit der Kommunikationsfluss nicht gestört wird (Rautenhaus 2000:123). Durch das Wiederaufnehmen und Erweitern oder Abwandeln einer SchleruBerung bzw. durch Nachfragen oder die Bitte um Wiederholung kann der Wortschatz des Lerners differenziert, die Aussprache verbessert und die Syntax korrigiert werden (Rautenhaus 2000:123). Das Ziel dieser Techniken ist „die Internalisierung der sprachlichen Regelsysteme zu befördern“ (Vollmer 2000a:139). So werden über die sprachliche Form Bedeutungen ausgehandelt. „In der Regel umfasst dieser Aushandlungsprozess jedoch kaum mehr als ein bis zwei Redezge (*turns*), bei denen Lehrer wie Lerner je einen Beitrag leisten“ (Vollmer 2000a:146).

Der schriftliche Output spielt beim Spracherwerb ebenfalls eine wichtige Rolle. Um beim Schreiben das Sprachenlernen zu fördern, können mit den Schülern Textproduktionstechniken geübt werden. Die Schüler lernen die Produktion eines Textes vorzubereiten, den Text zu produzieren und letztendlich zu überarbeiten. In der Vorbereitungsphase des Schreibens (*pre-writing*) lernen die Schüler, sich fremdsprachliche Informationen zu beschaffen, Ideen zu formulieren und Notizen zu machen. Außerdem muss eine Gliederung erstellt werden können (Hollwitsch 2004:91). In der zweiten Phase folgt die strukturierte Textproduktion (*while writing*) und anschließend die Überarbeitung des Textes (*after-writing*) (Hollwitsch 2004:91). Ein bewusstes üben dieser Techniken kann fremdsprachliches Lernen fördern.

3.3.6.5 Die Rolle der Erstsprache (Deutsch)

Das Deutsche spielt in jedem Falle eine wichtige Rolle im bilingualen Unterricht in Bezug auf die Ausbildung einer doppelten Diskursfähigkeit:

Es darf nicht Ziel des bilingualen Unterrichts sein, dass sich Schülerinnen und Schüler über wichtige Themen wie Klimaveränderung, Menschenrechte etc. nur in der Fremdsprache unterhalten können und ihnen Schlüsselbegriffe wie beispielsweise »Treibhauseffekt« in der Muttersprache unbekannt sind. Daher ist die Verbindung zwischen muttersprachigen und fremdsprachigen Sequenzen eine wichtige Voraussetzung für die erfolgreiche Durchführung von bilingualem Unterricht (Finkbeiner 2002:16).

Aber auch zur Förderung des fremdsprachlichen Lernens sind unterschiedliche Einsatzmöglichkeiten des Deutschen möglich. So können Texte und Materialien zur „Wahrung der Authentizität“ (Wildhage 2003:104) auf Deutsch eingesetzt werden. Dadurch entsteht die auch von Christ (2000) geforderte „Multiperspektivität“ (Wildhage 2003:104), die einerseits zu einer bikulturellen Kompetenz und andererseits zu einer erweiterten Sprachbewusstheit führt, was die fremdsprachliche Kompetenz vertiefen kann. Es können durch den Gebrauch des Deutschen und des Französischen Situationen herbeigeführt werden, dass die Schüler bemerken, „dass ihre interne mentale Architektur nicht mehr zu der neuen zweiten Sprache und Kultur passt. Sie müssen sich ihres kulturellen Egozentrismus entledigen und bereit sein, die Existenz unterschiedlicher Konzepte zumindest anzuerkennen“ (Niemeier 2000:43). Dieser Perspektivwechsel bewirkt auch eine neue Sicht auf das Französische und hat fast einen sozialisierenden Effekt auf die Lerner, wie es sonst nur im natürlichen Kontext möglich ist.

Um das fremdsprachliche Lernen durch das Deutsche zu fördern, ist ein reflektierter, systematischer Einsatz nötig. Nach Butzkamm (1992:28) gelingt „der Fachunterricht im Medium der Fremdsprache am besten [...], wenn wir an sensiblen Stellen im Unterricht sprachbezogenes Üben und muttersprachliche Hilfen einsetzen – ohne die generelle Sachbezogenheit und Fremdsprachigkeit des Unterrichts zu gefährden, d.h. auch ohne aus dem Sachunterricht einen verkappten Sprachunterricht zu machen“. Das fremdsprachliche Verstehen kann so durch den „Zubringerdienst“ (Butzkamm 1992:57) des Deutschen verbessert werden: „Vorweg gilt es also dieses Paradox zu verstehen, dass etwas weniger Fremdsprache zu mehr Fremdsprache führen kann, zu einem korrekteren, präziseren und gedanklich weiter ausgreifenden Gebrauch der

Fremdsprache“ (Butzkamm 1992:57). Butzkamm nennt 7 Möglichkeiten der „planvollen Mitbenutzung der Muttersprache im bilingualen Unterricht“ (Butzkamm 1992:103/104). Dieses Prinzip der funktionalen Fremdsprachigkeit muss immer reflektiert eingesetzt werden. Ein willkürlicher Wechsel zwischen dem Deutschen und dem Französischen kann dem fremdsprachlichen Lernen schaden. Allerdings würde der nicht funktionale Einsatz des Deutschen und der Fremdsprache nicht zu einer Semilingualität kommen, wie es der Fall beim simultanen Bilingualismus ist. Das fremdsprachliche Lernen kann aber durch einen reflektierten Einsatz des Deutschen auch gefördert werden. Andernfalls kann sich der Gebrauch des Deutschen negativ auf die Qualität der fremdsprachlichen Kompetenz auswirken.

Besonders im Anfangsunterricht greifen die Schüler bei der Sprachproduktion häufig automatisch auf deutsche Wörter zurück, die sie ins Französische übernehmen (*code-switching*) (Thürmann 2000:86), weil sie das Französische Wort nicht kennen und ihre Fähigkeit zur Paraphrasierung noch nicht ausreichend entwickelt ist: „Aus lern- und motivationspsychologischen Gründen wird dem Schüler stets die Möglichkeit gelassen, sich der L1 zu bedienen. Die Fremdsprache soll auf keinen Fall zu einer Barriere werden, die seine Bereitschaft zur Stellungnahme hemmt und vorhandenes Sachinteresse erstickt“ (Wode u.a. 1995:124). Für das inhaltliche Lernen ist diese von den Schülern angewandte Problemlösungsstrategie sicher förderlich, für die fremdsprachliche Kompetenz weniger.

3.3.6.6 Sozialformen

Unterschiedliche Sozialformen weisen ein variierendes Sprachlernpotential auf (Helbig 2001:67). Im fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch kann der Lehrer bewusst wichtiges Vokabular und Fakten liefern (Helbig 2001:68) und dabei den Schwerpunkt auf fokussierten Input legen (vgl. Kap. 3.3.5.4). Die Partner- und Gruppenarbeit bietet dagegen sehr viel mehr Gesprächsanlässe als die unterschiedlichen Formen des Frontalunterrichts, da die Interaktion zwischen den Schülern an Bedeutung gewinnt, die Sprachproduktion an Qualität gewinnt und die Schüler Sprechhemmungen abbauen (Schwerdtfeger 2001:39/40): „Die Sprachproduktion wird flüssiger, genauer und wird öfter geübt“ (Schwerdtfeger 2001:43). Dies gilt natürlich auch für die Gruppenarbeit im regulären Fremdsprachenunterricht. Offenbar eignet sich aber der bilinguale Unterricht besonders gut für Sozialformen wie Partner- und Gruppenarbeit (Wolff 1997:11): Für

eine optimale sprachfördernde Wirkung empfiehlt Schwerdtfeger (2001:41) eine Gruppenzusammensetzung von Schülern unterschiedlicher Sprachniveaus und möglichst unterschiedlicher Muttersprachen. Ersteres ist in beiden hier behandelten Modellen bilingualen Lernens möglich. In den Lerngruppen der SESB kann auch die zweite Bedingung erfüllt werden, so dass sich Gruppenarbeit hier besonders gut eignet. Weiterhin werden die für einen erfolgreichen bilingualen Unterricht unbedingt erforderlichen Redemittel wie „die eigene Meinung vertreten, Hypothesen bilden und überprüfen [...] usw.“ (Schwerdtfeger 2001:43) durch den „häufigen Sprecherwechsel“ (Schwerdtfeger 2001:43) in der Gruppenarbeit verwendet. Dass während der Gruppenarbeit eventuell Deutsch gesprochen wird, sollte nicht davon abhalten, diese zu praktizieren, denn „[i]n der Praxis hat es sich gezeigt, dass vor allem in der Grundstufe eine intensive Arbeit in der Muttersprache an einem fremdsprachlichen Auftrag wirksamer und intensiver sein kann als der Zwang, hierbei bereits von vornherein die Fremdsprache zu verwenden (Schwerdtfeger 2001:57). Weiterhin eignet sich der fremdsprachliche Sachfachunterricht durch die „sinnhafte und aufgabenbezogene Eigentätigkeit“ (Thürmann 2000:90) besser für Gruppenarbeit als der Fremdsprachenunterricht.

3.3.6.7 Leistungsbewertung und Umgang mit Fehlern

Es ist davon auszugehen, dass der Lehrer im fremdsprachlichen Sachfachunterricht nicht als negative Evidenz fungiert bzw. die negative Evidenz schwächer ist, da die formale Richtigkeit der Sprache nicht Gegenstand des Unterrichts ist, sondern der Inhalt fremdsprachlicher Äußerungen. Diese Situation wirkt sich positiv auf das Sprachenlernen aus, da sich die Schüler ohne Angst vor Sanktionierung in der Fremdsprache äußern können. Eine Korrektur fehlerhafter Schüleräußerungen kann durch die Anwendung des fokussierten Inputs erfolgen (vgl. Kap. 3.3.5.4).

Im bilingualen Unterricht gelten in der Regel die Leistungsbewertungskriterien des Sachfaches, denn „die fachlichen Leistungen [sind] entscheidend“ (NRW 1997:102). Die Sprachleistung fließt also nicht direkt in die Bewertung ein. Allerdings fließt die fremdsprachliche Leistung indirekt in die Benotung ein, weil sie nicht völlig von der inhaltlichen getrennt werden kann: Zu „der sachfachlichen Leistungsbeurteilung“ (NRW 1997:102) zählt auch eine „sachfachrelevante Sprachkompetenz“ (NRW 1997:102).

Wenn sprachliche Fehler nicht sanktioniert werden, kann das den Natürlichkeitsgrad der Sprachlernsituation erhöhen und damit auch die Sprachkompetenz. Andererseits kann auch die instrumentelle Motivation, die durch das Streben nach einer guten Note erhöht werden kann, das Sprachenlernen fördern (Riemer 2002:72). Inwiefern also die Sprachleistung in die Bewertung einfließen sollte, um das Sprachenlernen zu fördern, kann hier nicht geklärt werden.

3.3.6.8 Der begleitende Fremdsprachenunterricht

Begleitend zum französischen Sachfachunterricht findet sowohl in der SESB als auch am *Romain-Rolland-Gymnasium* der reguläre Französischunterricht statt. Die Orientierung des Französischunterrichts am Sachfachunterricht ist nicht vorgesehen. Es ist also davon auszugehen, dass es sich um traditionellen, lehrwerkzentrierten Französischunterricht handelt, der einer linearen Progression folgt und die veränderten Bedingungen nicht gesondert berücksichtigt. Im Fremdsprachenunterricht erwerben die Schüler Grammatikkenntnisse und allgemeinsprachliche Mittel (BICS). Der begleitende Fremdsprachenunterricht findet in der fachdidaktischen Literatur kaum Beachtung. Es wird lediglich „das fehlende eigene didaktisch-methodische Profil“ (Beck-Zangenberg 2002:81) für den fremdsprachlichen Vorlauf. Um jedoch der Diskrepanz zwischen inhaltlichem und sprachlichem Können der Schüler vorzubeugen bzw. sie zu verringern, könnte der Französischunterricht genutzt werden.

Teil II

Empirische Untersuchung

4.0 Methodisches Vorgehen

4.1 Motivation und Zielsetzung der Untersuchung

Das Thema der vorliegenden Arbeit ist aus der Feststellung heraus entstanden, dass bilingualer Unterricht eine „*europäische* Erfolgsgeschichte“ (Christ 2000:43) ist, die sich jedoch nahezu „theorielos“ (Mühlmann/Otten 1991:10) entwickelt hat. Studien

haben gezeigt, dass Schüler, die eine Sprache zusätzlich zum Fremdsprachenunterricht in einem oder mehreren Sachfächern lernen, eine sehr viel höhere Sprachkompetenz erlangen als Schüler, die die Sprache ausschließlich im Fremdsprachenunterricht erlernen (z.B. Wode u.a. 1996). Durch die folgende Untersuchung sollen Einsichten in die Sprachlernsituation in der bilingualen Unterrichtspraxis gewonnen werden. Für diesen Zweck habe ich 3 Lehrer der *Sophie-Scholl-Oberschule* und 2 Lehrer sowie eine ehemalige Lehrerin des *Romain-Rolland-Gymnasiums* befragt. Die befragten Experten¹² wurden bewusst so ausgewählt, dass eine multiperspektivische Betrachtung des Sprachenlernens im bilingualen Unterricht erreicht werden kann. Es handelt sich also um eine heterogene Gruppe befragter Personen. Eine tabellarische Auflistung der Experten mit einer kurzen Charakterisierung und Angaben zur Befragung befindet sich im Anhang der Arbeit.

4.2 Datenerhebung

In der vorliegenden Studie handelt sich um eine qualitativ orientierte Untersuchung. Als Instrument der Datenerhebung wurde ein rekonstruktives Verfahren (Flick 1991:156) gewählt, und zwar die Form des offenen, leitfadenorientierten Experteninterviews. Das Ziel qualitativer Forschung ist nicht das Bestätigen oder Falsifizieren von im Vorfeld generierter Hypothesen, sondern vielmehr das Erlangen einer Innensicht auf eine bestimmte soziale Wirklichkeit (Flick 2000). Es geht um das „was die befragten Personen für relevant halten“ (Froschauer/Lueger 2003:16). Die Befragungen wurden leitfadenorientiert gestaltet, um eine Orientierung am Thema *Sprachenlernen* zu gewährleisten. Die Reihenfolge der Fragen wurde durch die Antworten der Experten bestimmt. Ich habe drei Leitfäden entworfen, um die Experten, je nach ihrer Tätigkeit, zum Sachfachunterricht, zum Französischunterricht und zu organisatorischen Aspekten des bilingualen Unterrichts zu befragen. Die für die Befragungen relevanten Aspekte habe ich in Form von Mindmaps (s. Anhang) dargestellt. Sie wurden auf der Grundlage meiner im ersten Teil dieser Arbeit dargestellten theoretischen Überlegungen zum Spracherwerb und zum Sprachenlernen im bilingualen Unterricht erstellt. Die Fragen habe ich sehr offen gestellt, um den Befragten einen weiten Antwortrahmen einzuräumen und ihre persönliche Sichtweise kennen zu lernen. Aufgrund mangelnder

¹² Der Begriff *Experte* bezeichnet hier nicht zwangsläufig eine Person mit Spezialwissen, „[d]er Expertinnen status wird in gewisser Weise vom Forscher verliehen, begrenzt auf eine spezifische Fragestellung“ (Menser/Nagel 2005:73). Es handelt sich also um „ExpertInnen ihrer Lebenswelt“ (Froschauer/Lueger 2003:36).

Erfahrung ist es mir nicht immer gelungen, suggestive Formulierungen oder wertende Fragen zu vermeiden. Während der Datenauswertung bin ich auf zahlreiche Situationen gestoßen, die ein weiteres oder anderes Nachfragen erfordert hätten.

4.3 Datenaufbereitung

Die Befragungen wurden mit einem Tonbandgerät aufgezeichnet und anschließend wortgetreu in Standarddeutsch mit den erforderlichen Satzzeichen von mir transkribiert. Die befragten Experten sind anonymisiert worden. Pausen, Zögern, Veränderungen der Stimmlage, sämtliche parasprachliche Elemente wie Lachen oder Räuspern sowie Störungen wurden nicht transkribiert. Außerdem wurden viele Neueinsätze und zahlreiche Füllwörter, wie z.B. *also*, *halt* und *so* ausgelassen, da sie für die inhaltliche Analyse der Befragungen nicht von Bedeutung sind und die Lesbarkeit der Transkripte enorm stören. Begrüßungs- und Abschiedsszenen wurden ebenso ausgelassen. Die transkribierten Interviews befinden sich zusammen mit einer Liste der verwendeten Abkürzungen und Kennzeichnungen im Anhang der Arbeit.

4.4 Auswertung der Daten

Die durch die Befragungen erhaltenen Daten werden einer qualitativen Datenanalyse unterzogen. Zunächst erfolgt eine theoriegeleitete Auswertung der Ergebnisse.

Die Antworten der Experten werden also auf der Basis meiner vorherigen theoretischen Überlegungen analysiert. Anschließend findet eine datenorientierte Auswertung statt, die Äußerungen berücksichtigt, die die Befragten zusätzlich zu den von mir ausgewählten Aspekten gemacht haben. In einer Gesamtauswertung sollen die Ergebnisse der Befragungen zusammengefasst werden.

5.0 Ergebnisse

5.1 Theoriegeleitete Auswertung

Die theoriegeleitete Auswertung bezieht sich auf meine theoretischen Ausführungen im ersten Teil der Arbeit. Es soll hier nicht darum gehen, die Einstellungen und Unterrichtsgestaltung der befragten Experten zu kritisieren, sondern vielmehr darum, ihre Ansichten und Überzeugungen zum Sprachenlernen im bilingualen Unterricht zu kennen, um darstellen zu können, welche Faktoren auf welche Weise das Sprachenlernen beeinflussen.

5.1.1 Spracharbeit im bilingualen Sachfach

Spracharbeit wie sie im regulären Fremdsprachenunterricht durchgeführt wird, findet im fremdsprachlich unterrichteten Sachfach nicht statt. Das bewusste Lernen von Grammatik bleibt auf den begleitenden Fremdsprachenunterricht beschränkt (KN:LXIII/LXIV). Im Sachfach macht man „keine Grammatik, man erklärt nur oder man gibt einen Hinweis [...], wenn die Schüler nicht verstehen. Das Problem mit dem *passé simple* z.B., das sehr schnell kommt, man würde es also nur erklären, aber nicht durchnehmen“ (ML:XXVIII). Den Schülern müssen also bestimmte grammatische Phänomene bekannt sein, damit sie den Sachfächern auf Französisch folgen zu können. Die Grammatikarbeit im Französischunterricht kann deshalb dem Sachfachunterricht angepasst werden. Entweder ist der Sachfachlehrer gleichzeitig Fremdsprachenlehrer und legt die Abfolge der grammatischen Bereiche selbst fest oder Fremdsprachenlehrer und Sachfachlehrer sprechen sich ab (KN: LXIII). Der Inhalt steht im Sachfach grundsätzlich im Vordergrund, nur bei Bedarf wird auf die formalen Aspekte des Französischen eingegangen, um das Verständnis zu sichern. Besonders im Geschichtsunterricht stoßen die Schüler schnell auf Formen wie „Partizipalkonstruktionen, *participe passé*, *participe présent*“ (KN:LXI), die im Fremdsprachenunterricht eigentlich erst sehr viel später gelernt werden, so dass auf diese Phänomene im Sachfachunterricht eingegangen werden muss.

Unter Spracharbeit im französischen Sachfach wird primär Wortschatzarbeit verstanden. Das Lernen von Vokabellisten mit Fachvokabular und sachfachorientierten Redemitteln (AG:LIII) steht dabei im Vordergrund. Anne Gerloff gibt an, wöchentlich

eine Tutorenstunde zusätzlich zum Sachfachunterricht für die Wortschatzarbeit zu verwenden (AG:LVII). Die Schüler erhalten in diesen Stunden Wortlisten, „mit denen sie dann auf Fragen antworten können oder einen kleinen Text schreiben können“ (AG:LVII). Außerdem werden in dieser Stunde Vokabeltests zum Vokabular des Sachfaches geschrieben (AG:LVII). Weiterhin lernen die Schüler in diesen Stunden, Referate zu halten und „Techniken, wie lernt man Vokabeln auswendig“ (AG:LVII). Die Wortschatzarbeit ist nach Aussagen der Experten ein zentraler Aspekt des Sachfachunterrichts auf Französisch, aber unter Spracharbeit wird nicht ausschließlich die Vokabelarbeit verstanden, sondern auch die Textarbeit: „[I]n erster Linie ist es eigentlich eine Wortschatzarbeit. [...] man muss die Texte entlasten, indem man vorher Vokabellisten gibt, die Textarbeit ist schon Spracharbeit auch“ (ML:XXVIII). Auch die Tatsache, dass das Französische die Unterrichtssprache ist, wird zum Begriff *Spracharbeit* gezählt: „Indem man die Sprache benutzt, arbeitet man ja mit Sprache“ (AG:XVII). Bereits das Schaffen einer authentischen Sprachlernsituation durch den Sachfachunterricht ist Spracharbeit (HD:X). Darüber, wie aber neben der Wortschatzarbeit eine bewusste Spracharbeit im Sachfach aussehen könnte, scheinen keine konkreten Vorstellungen bei den Experten zu bestehen. Hartmut Dröge sagt, dass in seinem Unterricht „die Spracharbeit eigentlich gar keine Rolle“ (VIII) spielt, er sich aber durchaus der Tatsache bewusst ist, dass im Sachfachunterricht eine eigene Art von Spracharbeit möglich ist, die nicht „einfach die Vokabelentlastung“ (HD:VIII), sondern „etwas sehr viel Raffinierteres“ (HD:IX) ist. Er hat nur unklare Vorstellungen darüber, wie eine Umsetzung aussehen könnte. Er weiß,

[...] dass ein Spezifikum, ein Kennzeichen des bilingualen Unterrichts die Integration von Sach- und Sprachlernen sein soll, von Sprach- und Sachlernen sein soll. Ich frage mich eigentlich immer, und in der Literatur wird es immer nur gesagt, wird aber nicht so richtig ausgeführt, was man darunter verstehen soll, und ich frage mich von Zeit zu Zeit, wenn ich Unterricht vorbereite: „Wie kriegst du das denn eigentlich hin?“ (HD:VIII).

Im Allgemeinen findet seiner Meinung nach im bilingualen Unterricht tendenziell keine bewusste Spracharbeit neben der Wortschatzarbeit statt:

Die [Lehrer] geben den Schülern den Geschichtstext so wie er im Geschichtsbuch ist und dann versucht man, inhaltlich darüber zu sprechen ohne eine besondere Spracharbeit [...] man geht einfach davon aus, dass man unterrichtet wie im deutschen Unterricht. D.h. man arbeitet mit dem Geschichtsbuch und je nachdem wie viel Sensibilität man entwickelt, arbeitet man einfach weiter mit diesem Buch

oder aber man fängt dann irgendwann an, wirklich so kleine Inseln von Spracharbeit zu machen“ (HD:VIII).

5.1.2 Wortschatzarbeit

Im vorherigen Abschnitt ist deutlich geworden, dass die Wortschatzarbeit im Mittelpunkt der bewussten Spracharbeit im bilingualen Unterricht steht. Ohne eine umfangreiche Wortschatzarbeit scheint der Sachfachunterricht auf Französisch nicht möglich zu sein: „Denen fehlt das Vokabular, [...] auch wenn sie im Französischunterricht fließend sprechen können, können sie es [...] nicht in Geschichte“ (KN:LXII). Das für die Sachfächer benötigte Vokabular der CALP-Ebene (Cummins 1986) muss erst zusätzlich zum verfügbaren Vokabular, das größtenteils zu den BICS (Cummins 1986) zählt, erarbeitet werden.

Alle befragten Experten geben an, den Schülern das Vokabular in Form von deutsch-französischen Listen zu geben. Zusätzlich zur Übersetzung kann eine deutsche oder französische Erklärung gegeben werden:

[...] z.B. wenn ich jetzt *Merkantilismus* schreibe, wissen die [Schüler] immer noch nicht was *Merkantilismus* ist, dann schreibe ich immer dahinter, also wir besprechen das im Unterricht, aber ich schreibe dann trotzdem noch mal so eine Art Definition, was das bedeutet auf Deutsch. In der 10. Klasse würde ich das auf Französisch machen, die Erklärung dazu (KN:LXIV).

Eine Lehrerin gestaltet die Vokabellisten so, dass sie eine deutsche Übersetzung und eine französische Definition des Vokabulars gibt (AG:LIII). Ein anderer Experte verwendet neben den zweisprachigen Vokabellisten auch einsprachige Erklärungen (HD:VIII). Die Kategorisierung des Vokabulars wird von den Experten unterschiedlich gehandhabt. So werden bestimmte Worte „fett gedruckt“ (HD:XIII) und andere „weniger fett, damit die Schüler verstehen sollen, diese Wörter brauchen sie mehr für den Geschichtsunterricht“ (HD:XIII). Kerstin Nadwornik praktiziert folgende Maßnahme:

[...] es gibt Texte, da ist so ein Abschnitt und die Vokabelliste ist so [lang] und dann mache ich das so, dass ich die Vokabeln, die ganz wichtig sind, um sich geschichtlich zu unterhalten, wie z. B. *Merkantilismus*, *Zweikammersystem*, die wirklich historisch sind, die Begriffe, da mache ich ein Sternchen, d.h. die Schüler müssen die auf jeden Fall lernen und die anderen Vokabeln, die stehen nur dort, damit sie den Text verstehen können. Damit sie im Endeffekt vielleicht 10 neue Vokabeln lernen müssen (LXI).

Das Lernen der Vokabeln ist Hausaufgabe (HD:VIII). Anne Gerloff versucht die Schüler beim Vokabellernen durch Tipps zu unterstützen: „Ich empfehle ihnen, immer wenn sie Zeit haben, also im Bus oder in der U-Bahn, ihr Heft rauszuholen und sie auswendig zu lernen und sich vielleicht abfragen zu lassen zu Hause, wenn sie können“ (LVII). Das Üben von Techniken zum Vokabellernen wird im Allgemeinen aber dem Fremdsprachenlehrer überlassen (AG:LVII).

Neben dem Fachvokabular werden bewusst sachfachorientierte Redemittel zum Umgang mit fachspezifischen Materialien geübt (KN:LXII), die auch auf andere Fächer übertragen werden können bzw. den Schülern bereits aus anderen französischen Sachfächern bekannt sind und übertragen werden können: „[...] der Geschichtsunterricht setzt nach dem Erdkundeunterricht ein, da profitieren wir sehr viel vom Erdkundeunterricht, weil gerade da Kartenlesen, Grafiken lesen, das wird also sehr viel, sehr systematisch im Erdkundeunterricht eingeführt“ (ML:XXXII/XXXIII).

Es gibt Listen mit Vokabular zum Textverständnis, mit Fachvokabular und themenorientierte Listen, die auch Redemittel zum „Auswerten von Bildmaterial und Grafiken“ (ML:XXXII) bereitstellen.

Zu Beginn des Sachfachunterrichts auf Französisch ist die Diskrepanz zwischen sprachlicher und inhaltlicher Kompetenz der Schüler besonders groß, so dass im Anfangsunterricht eine verstärkte Wortschatzarbeit stattfindet:

Ganz am Anfang des bilingualen Unterrichts übe ich mit denen erstmal das Vokabular, was heißt *in der Mitte, oben rechts, unten links, im Vorder- und im Hintergrund* usw. Das haben sie immer dabei, so dass sie am Anfang immer noch kucken können: „Wie muss ich das beschreiben?“ (KN:LXX).

Im Geschichtsunterricht wird fachspezifisches Vokabular gegeben, um „bestimmte Sachverhalte erklären [zu] können oder eine Quelle interpretieren [zu] können“ (KN:LXII). Allerdings berichtet Kerstin Nadwornik, dass diese Art von Wortschatzarbeit sehr anspruchsvoll für die Schüler ist, so dass sie schnell überfordert sind:

[...] speziell jetzt z. B. eine Quelle interpretieren in Geschichte, Analysevokabular, das beginne ich eigentlich erst so in der 9. oder 10. Klasse. Weil sie am Anfang damit überfordert sind. Es gibt in Nordrhein-Westfalen so ein kleines Büchlein *Empfehlungen für den bilingualen Unterricht* und da stehen ja solche Redewendungen, die man gebraucht und die lerne ich mit denen. Aber seit dem 1. Durchgang in Bonn habe ich das sofort in dem Anfangsunterricht in der 9. Klasse damit begonnen, aber dann habe ich gemerkt, dass die völlig überfordert waren, die

Schüler. Deswegen fange ich jetzt erst damit später an. Ich habe das ausprobiert (LXII/LXIII).

Die Wortschatzarbeit erfolgt im Sachfachunterricht ähnlich wie im Fremdsprachenunterricht: Zu Beginn eines Themas wird bereits vorhandener Wortschatz und Vorwissen aktiviert (ML:XXVIII). Das Vokabular wird im Sachfachunterricht in Form von Vokabeltests abgefragt, „damit sie [die Schüler] das Fachvokabular sich aneignen“ (ML:XXVIII). Vokabeltests werden aber nicht unbedingt über jede Vokabelliste geschrieben (AG:LIV), aber regelmäßig (HD:VIII). Scheinbar kann durch diese Maßnahme bei den Schülern aber ein falsches Verständnis von bilinguaem Unterricht entstehen, so dass Kerstin Nadwornik im fortgeschrittenen Unterricht weniger Vokabeltests schreibt:

[...] in der 8. Klasse schreibe ich immer mal wieder einen Vokabeltest, aber eigentlich in der 9. Klasse schon eher weniger, weil es sonst zuviel wird und die Schüler auch oft denken, dass sie, wenn sie immer eine 1 schreiben, dass sie dann nachher auch eine 1 bekommen für Geschichte (LXI).

Ein Vokabeltest kann so aussehen, dass die Schüler Definitionen oder Übersetzungen französischer Fachbegriffe geben müssen (AG:LIV). Die Vokabeltests fließen in die Benotung ein (AG:LIV).

5.1.3 Textarbeit

In den theoretischen Überlegungen zum bilingualen Unterricht wurde dargestellt, dass die Textarbeit ein wichtiger Aspekt beim Sprachenlernen im Sachfach ist. Die Aussagen der befragten Experten zeigen, dass der Umgang mit Texten in der Unterrichtspraxis einige Probleme bereitet. Da es sich um authentische bzw. für französische Schüler konzipierte Texte handelt, sind sie sprachlich schwer zu verstehen. Außerdem erfordert der Berliner Rahmenplan die Behandlung bestimmter Themen, was dazu führt, dass zum Teil Texte eingesetzt werden müssen, „die in Frankreich für die *Première* oder *Terminale* vorgesehen sind“ (ML:XXIX). Zunächst ist die Textarbeit deshalb stark an die Wortschatzarbeit geknüpft: „Da muss man mehr Hilfestellung geben. Vokabellisten. [...] vorher besprechen wir die Worte, die unbekannten Worte und dann gehen wir zum Text“ (AG:LV). Hartmut Dröge versucht auch andere Möglichkeit der Semantisierung einzusetzen. Er nennt als Beispiel das Übersetzung schwieriger Passagen eines

französischen Textes ins Deutsche, um die Schüler diese Passagen dann im französischen Text finden zu lassen (IX). Lesetechniken werden nicht systematisch geschult (HD:XV u. AG:LVI). Neben der Vorentlastung werden jedoch noch weitere Techniken angewendet, um den Schülern den Umgang mit Texten zu erleichtern, wie z.B. „das globale Verstehen von der Überschrift“ (AG:LVI). Scheinbar entwickeln die Schüler auch selbstständig Lesetechniken und Strategien, um dem Anspruch des Sachfaches gerecht zu werden und die gestellten Aufgaben bewältigen zu können:

Ich würde sagen, sie können vielleicht besser mit Texten umgehen. Auch, entwickeln Strategien, wie sie mit Texten umgehen, wo sie vielleicht nur jedes vierte Wort verstehen. Das hat aber auch einen negativen Effekt, dass die das gar nicht stört, wenn es viele Worte gibt, die sie nicht verstehen. Nicht alle, aber ich stelle dann fest, dass sie daran gewöhnt sind, Texte zu lesen, wo sie einiges nicht verstehen (AG:LVI).

Kerstin Nadwornik gibt an, mit den Schülern bewusst den Umgang mit Texten zu üben, indem sie z.B. gezielt drei Fragen zu einem Text mit drei Abschnitten stellt und die Schüler nur die Antworten suchen sollen, ohne den Rest des Textes verstehen zu müssen (LXIV). „So nach einem Jahr hat man eigentlich so ein Rüstzeug, um Texte [...] nicht so ganz genau, sondern [...] querlesen zu können“ (KN:LXV). Isabelle Köhler betont, dass das Textverständnis auch in Verbindung mit anderen Materialien gefördert werden kann, z.B. durch das Übertragen der Informationen eines Textes in der einen Sprache in ein Schema oder eine Grafik in der anderen Sprache (IK:XXII). Der Umgang mit fremdsprachlichen Texten ist auf jeden Fall ein anderer als im deutschsprachigen Sachfachunterricht.

5.1.4 Material

In beiden Schulen werden französische Lehrwerke im Sachfachunterricht verwendet. Im *Romain-Rolland-Gymnasium* steht zusätzlich, seit einem Jahr, im Fach Geschichte ein deutsches Lehrbuch zur Verfügung (KN:LXI). Ein großes Problem des Sachfachunterrichts scheint der Mangel an geeignetem Material zu sein: „Das Schwierigste ist, das Material zu finden. Das Hauptproblem eigentlich, was auch unheimlich lange aufhält und das so ein bisschen demotiviert“ (KN:LXI). Insbesondere für Themen, die sich auf Deutschland beziehen, ist es schwierig, „entsprechende Texte zu finden auf Französisch“ (KN:LXI). Die Themen des Berliner Rahmenplans sind besonders schwierig mit französischem Material abzudecken (BT:XXXIX). Das

Lehrbuch bietet zwar französischsprachige Texte, aber nicht zu allen Themen des Rahmenplans. Es gibt verschiedene Ansätze, das Problem der Materialnot zu lösen. In der *Sophie-Scholl*-Schule überlassen die Lehrer ihr Material dem jeweiligen Nachfolger:

Das ist praktisch eine Bedingung hier: Man lässt demjenigen, der jetzt die nächste 7. Klasse macht, dem überlasse ich mein ganzes Material. So ein paar scheren aus, aber eigentlich wird das erwartet, das so zu machen. Das ist auch sehr sinnvoll. Man kann ja auf dieser Basis dann was Anderes weiterentwickeln. Man nutzt nicht alles, was der Kollege gemacht hat, aber man kann von da aus seinen eigenen Weg gehen (AG:LVII)

Außerdem wird das Internet genutzt und das in Frankreich verfügbare Material für den Sachfachunterricht (AG:LIII) sowie Texte und Bildmaterial aus französischen Zeitungen. Bei dem Material soll besonders auf einen hohen Grad an Anschaulichkeit geachtet werden:

Wenn Sie die französischen Geschichtsbücher gesehen haben, wird dort sehr viel mit Bildern gearbeitet, mit authentischen Dokumenten, mit Bildern auch mit Gemälden, mit Grafiken und Karikaturen, so dass Inhalte über Bilder auch vermittelt werden und nicht nur über Wörter (IK:XXI).

Auch die anderen Befragten legen auf diesen Aspekt sehr viel Wert. Marion Lembke verweist auf „Bildmaterial“ (XXXII) und „Karikaturen“ (XXXII), „weil das sehr gute Impulse sind“ (XXXII) und eher „wenig Tonmaterial, weil das zu schwer ist“ (XXXII). Anne Gerloff sieht den Unterschied zum deutschsprachigen Geschichtsunterricht darin, dass man „mehr Kartenarbeit“ (LIV) macht und „weniger textlastig“ ist (LIV). Das verwendete Material muss, wie auch die Texte, durch Vokabelanmerkungen vorentlastet werden, um den Schülern sprachliche Beiträge zu ermöglichen (KN:LXX).

5.1.5 Die Rolle der Erstsprache (Deutsch)

Das Deutsche wird im bilingualen Unterricht aus unterschiedlichen Gründen verwendet und es bestehen verschiedene Ansichten dazu, in welcher Situation es gebraucht werden sollte. Das Deutsche wird z.B. eingesetzt, um die Motivation der Schüler zu erhöhen:

Die [Schüler] sind schon sehr leistungsstark und trotzdem gibt es da eine Diskrepanz zwischen, also einerseits verstehen sie das intellektuell recht schnell, andererseits können sie sich nicht ausdrücken, da entsteht immer so ein Frust ein bisschen.

Deswegen versuche ich immer mal wieder eine deutsche Phase einzuführen (KN:LXIII).

Insbesondere im Anfangsunterricht wird es den Schülern erlaubt, auf das Deutsche zurückzugreifen, wenn sie sich nicht auf Französisch ausdrücken können, damit sie nicht „das Interesse am Fach verlieren“ (IK:XX). Im Anfangsunterricht wird sehr oft die Sprache gewechselt, was den Schülern „spontan“ (KN:LXII), also ohne Schwierigkeiten, gelingt. Der Rückgriff auf das Deutsche geschieht „[a]m Anfang aus dem Grund, dass man Sprachdefizite kompensieren muss“ (HD:XI). Im Anfangsunterricht kann „ein Satz oder ein Schlüsselwort“ (AG:LVI) auf Deutsch gesagt werden. Das Deutsche wird akzeptiert, um inhaltliche Zusammenhänge zu klären. Am besten erklären sich die Schüler die Zusammenhänge gegenseitig (IK:XXII). Diese Maßnahme bietet sich bei der Sprachensituation in der *Sophie-Scholl*-Schule besonders an. Es gibt Phasen, in denen sowohl der Lehrer als auch die Schüler Deutsch sprechen oder Situationen, in denen die Schüler auf das Deutsche zurückgreifen, der Lehrer aber weiter Französisch spricht (KN:LXII) und das Gesagte eventuell wieder aufnimmt und auf Französisch zusammenfasst (ML:XXXI).

Vorgesehen ist aber in beiden Schulen die zunehmende Fremdsprachlichkeit des Sachfachunterrichts. In der *Sophie-Scholl*-Schule soll ab der 9. Klasse nicht mehr auf das Deutsche zurückgegriffen werden (IK:XX) und im *Romain-Rolland*-Gymnasium in der Oberstufe nicht mehr (KN:LXII). In beiden Schulen dominiert also ein fremdsprachlicher Ansatz bilingualen Unterrichts. Das Fachvokabular wird immer zweisprachig gelernt. Neben dem spontanen Rückgriff auf das Deutsche werden auch bewusst Sachverhalte übersetzt:

Die [Muttersprache] ist da also auch, um zu helfen, also wenn da Verständnisschwierigkeiten sind, es wird nicht wie im Fremdsprachenunterricht versucht, es anders auszudrücken, sondern auch richtig übersetzt, wenn in einem Text schwere Sätze sind (ML:XXXI).

Dies sollte aber aus der Sicht von Isabelle Köhler nur punktuell geschehen, um das Verständnis zu sichern (IK:XV). An der *Sophie-Scholl*-Schule sollen über 90% des Unterrichts auf Französisch stattfinden (IK:XXII).

Die Erlaubnis, im Anfangsunterricht auf das Deutsche zurückzugreifen, erlaubt es jedem Schüler selbst zu entscheiden, wie viel Französisch er verwendet und sich in seinem eigenen Tempo in die Fremdsprache einzufinden:

Es gibt immer gute Schüler, die immer auf Französisch sprechen, sich ausdrücken wollen und andere, die eigentlich bis zuletzt das ein bisschen ablehnen oder Angst haben, dass sie da was falsch machen (KN:LXII).

Auf diese Weise ist „eine behutsame Hinführung [...] zum Unterricht auf Französisch in den Sachfächern“ (ML:XXVII) möglich. Der Einsatz der Muttersprache erfolgt aber durchaus nicht willkürlich. Butzkamm (2000:103) plädiert für eine „planvolle Mitbenutzung der Muttersprache“ sowohl im Fremdsprachenunterricht als auch im fremdsprachlichen Sachfachunterricht. Das Deutsche dient also nicht als „Notbehelf und Lückenbüßer“ (Butzkamm 2000:97), sondern wird so eingesetzt, dass das fremdsprachliche Lernen gefördert wird. Diese Prinzipien werden auch durchaus von den befragten Experten im Unterricht umgesetzt. So nennt Butzkamm (2000:193) die Situation, in der es den Schülern erlaubt ist, auf Deutsch zu sprechen während der Lehrer auf Französisch spricht, die „Rezeptive Zweisprachigkeit“. Sie ist erlaubt, bis die Schüler die Fremdsprache spontan verwenden. Auch das deutsche Lehrbuch parallel zum französischen, wie es in *Romain-Rolland* vorliegt, entspricht einem von Butzkamm (2000:103/104) vorgeschlagenen Prinzip. Die im folgenden Zitat von Marion Lembke auftretende Situation, in der Deutsch im Sachfach gesprochen wird, entspricht ebenfalls einem Prinzip der planvollen Mitbenutzung des Deutschen (Butzkamm 2000:193) der planvollen Mitbenutzung der Muttersprache:

Da auch vergleichbar mit dem Französischunterricht, dass man durchaus auch sagt, jetzt, vor allem, wenn es darum geht, ein Thema zu erörtern, eine Diskussion, pro und contra oder Vor- und Nachteile, dass man dann auch sagt, das machen wir jetzt auf Deutsch und dann, wenn die Schüler losgeworden sind, was sie sagen wollten, dann fasst man das zusammen auf Französisch und nimmt dann die Gelegenheit wahr, denen noch mehr Instrumente zu geben auch Wortschatz (XXXI).

Wenn die Schüler „engagiert bei der Sache sind“ (Butzkamm 2000:105), z.B. im Laufe einer Diskussion wie sie Marion Lembke beschreibt, wird die „Pendelstrategie“ (Butzkamm 2000:105) praktiziert. Hier ist der Rückgriff auf das Deutsche sinnvoll, denn „[d]ie Möglichkeiten des Lehrers, eine solche Unterrichtsphase sprachlich vorzuentlasten, sind gering“ (Butzkamm 2000:110).

Weiterhin wird das Deutsche bzw. deutsches Material verwendet, wenn kein französisches verfügbar ist (BT:XXXIX), was themenabhängig ist:

Wir benutzen auch deutsche Texte, wenn es nichts auf Französisch gibt. Spezielle Fragen der deutschen Geschichte z.B., oder in der 10. Klasse, wenn man in Geographie *Deutschland* macht, dann gibt es ab und zu deutsche Texte, über die wir auf Französisch sprechen (AG:LVI).

Der Einsatz deutschen Materials erfolgt aber auch durchaus bewusst, um einen Perspektivenwechsel hervorzurufen und die von Christ (2000) geforderte Bikulturalität zu fördern. Darunter versteht Hartmut Dröge, „dass man von einer rigiden Einsprachigkeit Abstand nimmt“ (XII) und der deutschen Sprache einen höheren Stellenwert beimisst „als nur das defizitäre Zurückgreifen“ (XII). Dies kann „themenabhängig“ (HD:XIV) geschehen. Ein Experte liefert ein sehr anschauliches Beispiel hierfür:

Napoleon hatte z.B. die Quadriga mit in den *Jardin des Tuileries* genommen und aufgebaut und, ich glaube, einer der Gebrüder Grimm war in Paris und aß gerade Kirschen an der Quadriga und schrieb dabei einen Brief nach Deutschland mit Kritik an Napoleon bzw. was hat Frankreich an Freiheitsideen auch nach Deutschland gebracht. Dass so ein Text dieser Zeit auf Deutsch gebracht wird, das zeigt eine ganz andere Perspektive (IK:XXII)

Auch Marion Lembke schlägt einen themenabhängigen Sprachwechsel vor. Allerdings weniger um einen Perspektivenwechsel zu ermöglichen, als den Schülern das Verstehen zu erleichtern:

Dass man also nicht sofort sagt, jetzt muss alles auf Französisch unterrichtet werden, aber mehr der Aspekt deutsche Geschichte bleibt. Die deutschen Quellen bleiben auf Deutsch, und sobald eben mehr europäische oder französische Geschichte ist, da versucht man eben mit den Originalquellen auf Französisch und französische Geschichte auf Französisch zu unterrichten. Also nicht alles (XXVII).

Birgit Tillmann schlägt dagegen einen Perspektivenwechsel in die andere Richtung vor, indem französische Materialien über Deutschland verwendet werden:

Dann kriegen sie [die Schüler] doch auch ein bisschen einen anderen Bezugspunkt zu der eigenen Identität, weil sie plötzlich über Deutschland und über die ganze Geschichte auf Französisch reden müssen und dann natürlich auch französische Quellen haben (BT:XXXIX).

Der Perspektivenwechsel stellt aber scheinbar eine hohe kognitive Anstrengung für die Schüler dar und kann nicht ohne weiteres umgesetzt werden, da er viel Zeit erfordert (IK:XXII):

Ich sag denen dann immer, was sie im deutschen Geschichtsbuch nachlesen sollen, gleichzeitig. Aber es ist eben nicht immer identisch, weil das manchmal wirklich so ist, das ist die deutsche Sicht und das ist die französische Sicht. Sie hätten dann am liebsten das französische Geschichtsbuch auf Deutsch genau übersetzt. Das ist eben nicht so. Und dann sagen sie so: „Aber im deutschen Geschichtsbuch, da steht das aber anders.“ Stimmt auch. Da sind aber auch einige dann schon überfordert (KN:LXV).

Bereits das Verständnis des Begriffs *bilingual* der Experten bzw. der Schulen sagt etwas über Gebrauch des Deutschen im Sachfach aus. Während in der *Sophie-Scholl*-Schule darunter verstanden wird, dass 50% des Unterrichts ab der Vorklasse auf Französisch stattfinden, die Schülerschaft nach Sprachen gemischt ist, die Lehrer Muttersprachler sind (IK:XXII/XXIII) und das Ziel ist, „relativ mühelos im Sachfachunterricht in der deutschen bzw. in der französischen Sprache zu verfahren“ (IK:XXI), versteht man am *Romain-Rolland*-Gymnasium darunter, dass „verstärkter Fremdsprachenunterricht von Anfang an einfach mit mehr Stunden, und dass die beiden Fächer, Geschichte und Erdkunde, auf Französisch unterrichtet werden“ (ML:XXVII). Die Schüler des *Romain-Rolland*-Gymnasiums beginnen den Sachfachunterricht mit geringeren Sprachkenntnissen, so dass wahrscheinlich häufiger Deutsch gesprochen wird als in den fremdsprachlichen Sachfächern der *Sophie-Scholl*-Schule. Kerstin Nadwornik beschreibt den Gebrauch des Deutschen in ihrem Unterricht folgendermaßen:

Bilingual ist, glaube ich, bilingual – zweisprachig. Dass es so ein bisschen Misch-Masch ist. Man wechselt ganz oft die Sprache. Das sollte man in der Oberstufe eigentlich nicht mehr machen, aber im Anfangsunterricht. [...] aber die Schüler empfinden das gar nicht so, dass das ein Wechsel ist. Die machen das ganz spontan. Das ist z.B. Verständnisfragen, wenn wir den Text zum ersten Mal lesen und ich stelle ihnen ganz einfache Fragen, erstmal Verständnisfragen und dann sprechen sie eigentlich immer auf Französisch spontan. Wenn wir aber nachher darüber diskutieren, dann wechseln sie sofort auf Deutsch (KN:LXII).

Der Zeitpunkt, zu dem der bilinguale Unterricht eingesetzt hat bzw. der verstärkte Fremdsprachenunterricht begonnen hat, scheint ausschlaggebend für die Fähigkeit der Schüler zu sein, zwischen beiden Sprachen spontan zu wechseln. Der Pilotjahrgang, der im *Romain-Rolland*-Gymnasium erst in der 7. Klasse mit dem bilingualen Zweig begonnen hat, hat größere Hemmungen, Französisch zu sprechen (KN:LXXII/LXXIII) und der Wechsel vom Deutschen ins Französische fällt ihnen schwerer (ML:XXIX/XXX), so dass ein alternierender Gebrauch beider Sprachen im Sachfach problematisch ist.

5.1.6 Umgang mit Fehlern

Zunächst ist es wichtig, dass sowohl die Schüler des *Romain-Rolland-Gymnasiums* als auch die Schüler der *Sophie-Scholl-Oberschule* Fehler im Französischen machen. Häufig sind *fautes d'accord*, besonders beim Schreiben (AG:LVI). Obwohl die Schüler der SESB schon sehr lange Französisch lernen, wird die Sprache nicht fehlerfrei oder nahezu fehlerfrei beherrscht:

Sie sprechen also hier untereinander Deutsch. [...] Ein deutsches Kind mit deutschen Eltern spricht hier höchstens 10 Stunden in der Woche Französisch. Der kann den *subjonctif* noch nicht in der 7. Klasse. Die machen immer noch ganz, ganz viele Fehler, also *fautes d'accord* (AG:LVIII).

Die Fehler der Schüler des bilingualen Bildungsganges unterscheiden sich nicht von denen der Schüler, die Französisch im Fremdsprachenunterricht lernen (BT:XXXIX), „weil sie [die Schüler] letzten Endes die Fremdsprache doch gelernt haben wie eben, über die Schriftsprache, [...] [d]er gute Schüler im anderen Leistungskurs macht nicht weniger und nicht andere Fehler als der Schüler im bilingualen Leistungskurs“ (ML:XXXIV). Scheinbar machen Schüler im bilingualen Unterricht sogar mehr Fehler:

Ich habe das Gefühl, dass die im bilingualen Unterricht mehr Fehler machen [...], weil sie sich so auf den Inhalt konzentrieren, dass sie, wenn ich dann sage: „Nach *pour que* kommt ein *subjonctif*.“ „Ja, weiß ich.“ Weil sie sich so darauf konzentrieren, was sie sagen wollen, machen sie, glaube ich, mehr Fehler und das ist besonders auffällig in den Tests. Da gibt es auch gute Schüler, manche haben dann im Test eine 1 oder eine 1- und haben 50 Fehler gemacht, aber ganz einfache, ganz blöde Fehler, weil sie da nicht darauf achten. Sie werden auch bis zur 10. Klasse nicht als Fehler berechnet, es wird zwar angestrichen, aber diese Fehler werden nicht berechnet. Finde ich nicht so gut, aber wir haben uns darauf geeinigt, damit die nicht benachteiligt werden, die Schüler in dem Unterricht. Manchmal finde ich auch, dass sie sich keine Mühe geben bei dem Test und schreiben drauf los und machen wirklich ganz viele Flüchtigkeitsfehler. Also wie gesagt, manchmal 30 oder 50, aber trotzdem alles inhaltlich richtig. Aber achten überhaupt nicht weiter darauf, ob das ein Plural *s* ist oder ein *accord* oder so hinkommt (KN:LXVIII).

Beim Schreiben scheinen die Schüler also sehr viele Fehler, insbesondere „Flüchtigkeitsfehler“ (KN:LXIX) zu machen, auch aus dem Grund, dass die formale Richtigkeit nicht in die Note einfließt. Trifft Krashens Monitorhypothese (1981) auf die Sprachlernsituation im bilingualen Unterricht zu, scheinen die Schüler aber beim Schreiben nicht auf den Monitor zurückzugreifen. Dafür kann es verschiedene Gründe

geben. Entweder steht ihnen im Test nicht ausreichend Zeit zur Verfügung, um sich zusätzlich zu den inhaltlichen Anforderungen auch noch auf die formale Richtigkeit zu konzentrieren oder die Schüler sehen einfach nicht die Notwendigkeit, den auf den Monitor zurückzugreifen, weil sprachliche Fehler die Note weder positiv noch negativ beeinflussen können. Die Fehler werden in der Mittelstufe zwar verbessert, beeinträchtigen aber nicht die Note (HD:XIII). Gute sprachliche Leistungen können mit einer anderen Farbe korrigiert werden (ML:XXX). In der Oberstufe kann die sprachliche Richtigkeit aber wie im deutschen Sachfach die Note verschlechtern. Inhaltliche Fehler durch die Sprache werden sanktioniert (ML:XXX). Die fehlende Sanktionierung im Schriftlichen wird von den Experten unterschiedlich beurteilt. Marion Lembke befürwortet diese Maßnahme: „[...] das ist auch für die Schüler sehr wichtig, denke ich, dass sie wissen: „Ich werde nicht sanktioniert“ (ML:XXX). Zwei andere Experten ziehen eine Sanktionierung der Fehler im Schriftlichen vor: „Es ist auch so, dass wenn es nicht sanktioniert wird, dass sie sich weniger Mühe geben. Die Haltung ist eine andere als wenn sie wissen, dass es sanktioniert wird“ (AG:LVI) und „Ich finde das eigentlich besser, wenn das auch schon vorher ein bisschen strenger benotet wird, weil sonst sehen die Schüler nicht unbedingt die Notwendigkeit, das alles lernen zu müssen“ (KN:LXIX).

Für das Erlangen einer kommunikativen Kompetenz ist aber der Umgang mit Fehler im Mündlichen sehr wichtig. Im Allgemeinen werden Fehler, insbesondere Grammatikfehler, kaum korrigiert (HD:XV) und der Unterricht verläuft nach der Devise: „Mach den Mund auf und sprich“ (HD:XV). Auch Marion Lembke bestätigt: „Grammatikfehler, Endungen, spielen keine Rolle“ (ML:XXVIII). Das heißt nicht, dass keine Korrektur von Grammatikfehlern statt findet, aber nicht ständig und nicht jeder Fehler. Kerstin Nadwornik geht folgendermaßen mit Fehlern beim Sprechen um:

Wenn sie mal den *subjonctif* vergessen, dann verbessere ich sie nicht. Aber wenn sie ständig den *subjonctif* vergessen, würde ich sagen: „Müsst ihr aufpassen, nach *pour que* kommt der *subjonctif*.“ Aber wenn sie Fachbegriffe ganz falsch aussprechen, dann verbessere ich sie oder schreibe es ihnen nachher an die Tafel. Wenn sie immer sagen „*Il est nommé comme chancelier*“, aber es heißt: „*Il est nommé chancelier*“, dann sage ich: „Ihr müsst es so und so aussprechen“, und dann schreibe ich es noch mal an. Aber sonst verbessere ich die nicht“ (LXVII).

Besonders im Anfangsunterricht scheinen Fehler beim Sprechen keine große Rolle zu spielen:

Also am Anfang, im Prinzip wenig auf Fehler eingegangen, um nicht zu sagen, gar nicht. Das Ziel ist, dass sie, es fällt ihnen schon sehr schwer am Anfang, war meine Erfahrung, sich zu äußern in der Fremdsprache, da ist ja eine Barriere, und deshalb wenig. Und dann immer mehr oder mal gesammelt, und wenn irgendwas immer vorkommt, dann mal: „Passt auf, wenn ihr das und das äußert, dann, das muss so gesagt werden.“ Aber es spielt wirklich eine untergeordnete Rolle. Fehler im Allgemeinen (ML:XXXII).

Anne Gerloff führt eine systematischere Fehlerkorrektur durch:

Optimal ist es natürlich, dass man den Schüler sprechen lässt, sich aufschreibt, was er falsch gesagt hat, also grobe Fehler, wichtige schwere Fehler und sie ihm dann noch mal sagt. Kurz. Ich lasse ihn aussprechen und dann sage ich es ihm danach, wenn er zu Ende gesprochen hat (LVI).

Der Umgang mit Fehlern im fremdsprachlichen Sachfach ist also ein völlig anderer als im Französischunterricht. Die Schüler werden beim Sprechen nicht korrigiert und Fehler werden zumindest in der Mittelstufe nicht sanktioniert.

5.1.7 Sozialformen

Für das fremdsprachige Sachfach scheinen sich keine spezifischen, besonders gut geeigneten Sozialformen herausgebildet zu haben. Es eignen sich dieselben Sozialformen wie im deutschen Geschichtsunterricht (HD:XIV). Die Gruppenarbeit wird zwar für sprachlernfördernd befunden, aber für den bilingualen Unterricht nicht besser geeignet als für den deutschen Sachfachunterricht:

Gruppenarbeit auch, aber nicht mehr als im anderen Unterricht. [...] Und dann, also auch mit sich gegenseitig die Ergebnisse vorstellen, das übt das Sprechen, also arbeitsteilige Aufträge und dann sich nachher gegenseitiges Vorstellen der Ergebnisse. Also, man kann die Methoden des normalen Geschichtsunterrichts durchaus anwenden und alle, die eben auch jetzt dazu führen, dass die Schüler sich mehr einbringen und mehr selbst ihre Ergebnisse vorstellen, das ist natürlich für die Sprache sehr gut. Denn da verschwindet es auch, sie wissen auch, sie hören einander zu und verlieren die Hemmungen, sich in der Fremdsprache auszudrücken (ML:XXXII).

Anne Gerloff profitiert von der besonderen Sprachensituation in den SESB-Klassen, indem sie Schüler mit unterschiedlichen Sprachkenntnissen zusammenarbeiten lässt:

Was gut funktioniert, das ist z.B., dass sie es zu zweit machen, und dass ein schwächerer Schüler unterstützt wird von einem, der es gut beherrscht, von einem Muttersprachler z.B. Das ist auch oft, dass die sich dann so setzen, wenn

Arbeitsaufträge gegeben werden, die man zu zweit erledigen kann. Dann formieren sich die Gruppen, dann ein stärkerer Schüler den schwächeren Hilfestellung gibt (LV).

Kerstin Nadwornik berichtet dagegen, dass Gruppenarbeit im bilingualen Unterricht schwieriger durchzuführen ist als im deutschen Sachfachunterricht:

Ich habe festgestellt [...], dass der Lehrer im bilingualen Unterricht, doch mehr so im Mittelpunkt steht, im Gegensatz zum Geschichtsunterricht, wie er eigentlich heute unterrichtet werden soll und wie ich es auch gelernt habe im Referendariat [...] das bietet sich im bilingualen Unterricht nicht so an, also für den Anfangsunterricht. [...] weil es sonst zu schwer ist und weil der Sachverhalt zu schwer ist. Zum Thema *Absolutismus* geht's noch, da können sie sich vorstellen *Ludwig der XIV*, da ist alles so ein bisschen konkreter. Aber dann, wenn es so um Aufklärung geht, *Französische Revolution*, dann wird alles ein bisschen abstrakter und dann kommt nicht viel dabei raus erstmal bei Gruppenarbeit. Ich mache immer mal wieder Gruppenarbeit, damit ich nicht so sehr im Mittelpunkt stehe, aber dann auf Deutsch, jedenfalls im Anfangsunterricht (KN:LXIII).

5.1.8 Der begleitende Französischunterricht

Der parallel zum französischsprachigen Sachfach stattfindende Fremdsprachenunterricht ist zunächst regulärer Fremdsprachenunterricht, „ganz normaler Literaturunterricht und Grammatikunterricht“ (IK:XXV), „ganz normaler Fremdsprachenunterricht“ (BT:XXXI). Im Fremdsprachenunterricht benutzt man „das ganz normale Lehrwerk“ (BT:XXXVII), „die Ziele sind grundsätzlich die gleichen“ (BT:XXXVII). Einerseits hat der Fremdsprachenunterricht „nicht die dienende Funktion für das Sachfach“ (ML:XXXIII), aber die Französischlehrer können dem Sachfach durchaus zuarbeiten, indem die Literatur an das Sachfach angepasst wird (IK:XIX). So wird die Lektüre im Fremdsprachenunterricht an das Sachfach Geschichte angepasst (ML:XXXIII u. IK:XIX) oder das Sachfach unterstützt die Lektüre:

z.B. hatte eine Lehrerin gelesen, im Französischunterricht, *Un sac de billes*, spielte während des 2. Weltkrieges, und da hat sie gesagt: „Du bist Geschichtslehrerin, kannst du das mal ein bisschen vorziehen, dass man denen das mal ein bisschen erklärt.“ Und dann habe ich gleichzeitig dann so ein paar Stunden zu dem Thema so bestimmte Aspekte erklärt und die Schüler haben gefragt, was sie nicht verstehen (KN:LXVII).

Oder im Fremdsprachenunterricht können auch verstärkt Formen geübt werden, die im Sachfach oft vorkommen: „Wir legen Wert auf z.B. Gerundium, was im Französischen

sehr oft verwendet wird, z.B. auch in den Geschichtsbüchern. Oder Passivverben“ (IK:XIX). Allgemein scheint die Zusammenarbeit zwischen Fremdsprachenunterricht und Sachfach aber individuell unterschiedlich sein: „Jeder macht das für sich“ (BT:XXXVIII).

Der wichtigste Aspekt im Zusammenspiel von Sachfach und Fremdsprachenunterricht scheint jedoch die positive Rückwirkung des Sachfachunterrichts auf den regulären Fremdsprachenunterricht zu sein. Der Fremdsprachenunterricht wird durch die erhöhte Sprachkompetenz der Schüler geöffnet, die Lehrwerkorientierung verringert:

ab Klasse 9 spielt das Lehrbuch keine große Rolle mehr. Also natürlich für den Grundlehrgang in der Grammatik arbeitet man mit dem Lehrwerk, aber man kann sehr schnell das Lehrwerk durch anderes Material ersetzen (ML:XXXIV).

Stattdessen wird die Arbeit im Französischunterricht neu gestaltet:

Da entfernen wir uns ab der 9. Klasse schon vom Schulbuch, dann lesen wir Lektüren. Ich habe mit einer bilingualen 8. Klasse ein Projekt durchgeführt, da wurden so kleine Krimis geschrieben und da haben sie ein Theaterstück daraus gemacht und das haben wir am *Collège Voltaire* vorgeführt. Also mehr so Projektarbeit zwischendurch. Wohingegen die anderen Klassen noch sehr eng mit dem Schulbuch zusammenarbeiten. Also freierer Unterricht (KN:LXVII).

Durch das zusätzliche Sprachenlernen im Sachfach wird der Französischunterricht anspruchsvoller, „weil die Schüler schon mehr können (BT:XXXVII). Zwischen den Lehrbuchlektionen werden andere Aktivitäten, wie z.B. „Projektarbeit“ (BT:XXXVII) eingeschoben. Im Fremdsprachenunterricht kann sehr viel mehr als das Lehrbuch behandelt werden (BT:XXXVIII), „die Schüler haben im Großen und Ganzen einen leichteren Zugang und werden dann schneller fertig“ (BT:XLIII). Die Öffnung des Fremdsprachenunterrichts scheint schon sehr früh zu erfolgen:

[...] weil die Schüler in der 7. Klasse sehr viele Französischstunden haben, haben wir dann den Projektunterricht eingerichtet, damit nicht nur Lehrbucharbeit stattfindet. Aber da auch eigentlich mit sehr, sehr freien Themen. Projektunterricht war also Theaterstück spielen oder eine *bande dessinée* entwerfen, also dass die Schüler eigentlich sehr frei arbeiten, Freiarbeit könnte man es auch nennen (ML:XXVI).

Die durch den französischen Sachfachunterricht entwickelten Fähigkeiten mit schwierigen, authentischen Texten umzugehen, wirkt sich positiv auf den Französischunterricht aus:

[...] man kann viel früher, aber das ist auch das Ziel des Fremdsprachenunterrichts im bilingualen Zug, mit Originaltexten arbeiten, weil einfach die Angst vor dem unbekanntem Vokabular wegfällt und auch selbständiger arbeiten. [...] Sie haben einfach sehr viel Kompetenz, [...] freier mit unbekanntem Texten umzugehen als im normalen Fremdsprachenunterricht (ML:XXXIII).

Da die befragten Experten des *Romain-Rolland*-Gymnasiums gleichzeitig im regulären Fremdsprachenunterricht und im Französischunterricht des bilingualen Zweiges sind, ist ein Vergleich beider Schülergruppen möglich:

Ich habe das jetzt auch mal ausprobiert mit einer anderen Klasse, z.B. diese kleinen Kurzkrimis schreiben und vorführen. Aber das ist überhaupt nicht gut geworden [...] eine Kollegin von mir, die macht das in der 8. Klasse, dass sie z.B. mehrere Lektüren zur Verfügung stellt und die Schüler erarbeiten die Lektüren nach eigenem Plan und stellen das dann nachher vor. Das wäre z.B. in der Parallelklasse, in der ich unterrichte, nicht möglich (KN:LXXII).

Im Französischunterricht haben die Experten festgestellt, dass bei den Schülern, die gleichzeitig Französisch im Sachfach lernen, keine Fossilierung der Sprache eintritt, wie es im regulären Fremdsprachenunterricht nach einigen Jahren der Fall ist. Sogar „[n]och im Leistungskurs stellt man enorme Fortschritte fest. In der Ausdrucksfähigkeit“ (ML:XXXV).

5.1.9 Sprachkompetenz

Aus der Sicht der Experten verfügen die Schüler des bilingualen Unterrichts einerseits über mehr Sprachkompetenz, denn sie verfügen über mehr „Vokabular“ (KN:LXVI) und können sich „besser ausdrücken“ (KN:LXVI) und „flüssiger sprechen“ (HD:IV u. BT:XXXVIII). „Sie haben eine leichtere Art zu reden und zu antworten und Konversation zu halten [...] Schriftlich sind sie, je nachdem wie fleißig sie sind, sehr gut oder mittelgut (BT:XXXVIII). Besonders das Hörverstehen ist besser entwickelt (KN:LXX) und das Mündliche und die Aussprache (KN:LXXI). Sie haben „zwei Kulturen gelernt“ (KN:LXVI). Insbesondere scheint ihr Wortschatz und der Fachwortschatz sehr groß zu sein, „aber die Grammatikprobleme sind eigentlich die gleichen“ (BT:XXXVIII). Diese Aussage zeigt, dass bewusstes und unbewusstes Sprachwissen nicht ineinander übergehen und getrennt verarbeitet werden. Offenbar trennen die Schüler, die im Fremdsprachenunterricht erworbenen Kenntnisse von der im Sachfach erworbenen Kompetenz: „Die Schüler trennen ganz deutlich zwischen

Französisch und Geschichte, und was man vielleicht in Französisch gelernt hat, ist in dem Moment nicht präsent in Geschichte“ (ML:XXVIII). Im Schriftlichen und beim Lesen weisen die Schüler noch Defizite auf (HD:XVI), aber „[d]ie Alltagssprache ist sehr gut ausgebildet bei diesen Schülern, bei allen“ (AG:LVIII).

Wichtig ist aber, dass die Schüler zusätzlich zu einer höheren linguistischen und pragmatischen Kompetenz einen kulturellen Bezug zur französischen Sprache und zu Frankreich erwerben:

[...] dadurch, dass sie sehr viel Französisch gelernt haben und auch französische Geschichte, würde ich sagen, haben die Schüler das Gefühl, dass sie wirklich zwei Kulturen gelernt haben, die deutsche und die französische. Wenn man z.B. zum Abitur bei den mündlichen Prüfungen zusieht, da hat man auch manchmal bei einigen wirklich das Gefühl, die sind zweisprachig. Das ist beeindruckend.[...] die können ganz schnell in die Sprache wechseln und können sich auch wirklich gut ausdrücken, in bestimmten Sachverhalten [...] Man merkt, dass sie sich da so zu Hause fühlen in der Sprache und auch in Frankreich, dass sie wirklich so einen inneren Bezug zu Frankreich haben. Was ich z.B. bei Schülern, die nur Französisch lernen und auch sogar im Leistungskurs, nicht so empfinde (KN:LXVI).

Die Schüler machen den Eindruck, dass sie „sich in der Sprache vielleicht wohlfühlen“ (ML:XXXV).

Konkrete Sprachlernziele für den Sachfachunterricht setzen sich die Experten scheinbar nicht: „Aber was das dann jetzt konkret wieder ist, wissen wir ja auch nicht. Das bleibt ja auch recht vage, dass man halt einen individuellen Grad von Zweisprachigkeit erreicht hat“ (HD:XVII).

5.1.10 Interaktion

Es hat sich als sehr schwierig erwiesen, die Experten zu ihrem Interaktionsverhalten zu befragen, da es nur schwer reflektiert werden kann. Hartmut Dröge wendet in seinem Unterricht die Technik des *bridging* an (HD:XIII). Der Lehrereinput wird von Kerstin Nadwornik genutzt, um das Vokabular und die sprachlichen Mittel der Schüler zu festigen und zu differenzieren:

[...] ich mache jede Stunde noch mal so eine Wiederholung auf Französisch. Inhaltlich ist denen eigentlich alles klar, aber sie können das oft nicht ausdrücken, dann wiederholen wir eben so Redewendungen oder bestimmte Sachverhalte also ganz kurz dann auf Französisch, damit sie sich ausdrücken können. Das mache ich eigentlich immer so die ersten 5 Minuten (LXVI).

Isabelle Köhler berichtet, dass die Lehrer sich im Allgemeinen bemühen, ihren Input an das Sprachniveau der Schüler anzupassen (IK:XX).

Die Auswertung der Befragungen bringt jedoch kaum Aufschluss über das Interaktionsverhalten im Klassenraum, was natürlich einerseits dadurch bedingt ist, dass ich kaum Fragen zu diesem Aspekt gestellt habe. Andererseits eignen sich Unterrichtsbeobachtungen sicher besser für eine Analyse der Interaktion im bilingualen Klassenzimmer als Expertenbefragungen.

5.1.11 Französisch als Arbeitssprache

Französisch wird nach Meinung der Experten im bilingualen Unterricht besonders gut gelernt, weil ein kultureller Bezug zu Frankreich da ist (HD:XVI). Für Französisch sprechen

die bevorzugten deutsch-französischen Beziehungen in Europa. Dass Frankreich doch das Nachbarland ist, mit dem Deutschland die meisten Beziehungen hat, auch im Hinblick auf spätere Berufsausbildung [...] dass das Französische eben doch eine Sprache ist, zu der man sonst eben nicht so kommt. Das ist wirklich eine Chance, da über die Sprache hinaus durch den bilingualen Zug, also auch in Geschichte, Wirtschaft, Sozialkunde, Gesellschaft Kenntnisse zu erwerben, die man sonst nicht bekommt, nicht im Regelfranzösischunterricht (ML:XXXI).

Außerdem spricht die Komplexität der französischen Sprache dafür: „Englisch lernen sie sowieso und Englisch ist einfacher als Französisch (AG:LVIII). „Je früher man mit einer schwierigen Sprache anfängt, umso besser ist es für das Kind (IK:XXIII).

5.2 Datenorientierte Auswertung

5.2.1 Außerunterrichtlicher Kontakt mit der französischen Sprache

Der in meinen theoretischen Überlegungen und auch in der Sekundärliteratur nicht berücksichtigte Aspekt beim Sprachenlernen im bilingualen Unterricht ist die Öffnung zum französischsprachigen Ausland. Am *Romain-Rolland*-Gymnasium machen die Schüler der bilingualen Bildungsgänge 2 – 3 Austausche (BT:XLV). In der 10. Klasse wird z.B. eine Projektfahrt zur Partnerschule nach Clermont-Ferrand organisiert (BT:XLV). Eine weitere Möglichkeit ist das Absolvieren des Betriebspraktikums in der

11. Klasse für 2 Wochen in einer französischen Firma (BT:XLV/XLVI). Die Schüler leben für den Zeitraum des Praktikums in französischen Gastfamilien (BT:XLVI). Die französischen Schüler suchen dabei Praktikumsplätze für die deutschen Schüler und umgekehrt (BT:XLVI). Dieses Angebot gilt primär für die Schüler des bilingualen Bildungsganges (BT:XLVI). Weiterhin wird den Schülern oft angeboten ins französischsprachige Theater oder Kino zu gehen (BT:XLVIII). Häufig kommen Angebote von Parteien oder Instituten, die die Schüler zur Teilnahme an fremdsprachigen Projekten einladen (BT:XLIX). So wurden die Schüler z.B. anlässlich des 60. Jahrestages des Kriegsendes zu einer von der Bundeswehr organisierten Simulation eingeladen, die Französischkenntnisse erforderte (BT:XLIX). Zu einem anderen Zeitpunkt hat *La legion d'honneur*, also die französische Ehrenlegion, ein Treffen von *Abi-Bac* Schülern aus Frankreich und Deutschland in Frankreich organisiert, woran Schüler des *Romain-Rolland-Gymnasiums* teilgenommen haben (BT:XLIX). Auch über das deutsch-französische Jugendwerk erlangen die Schüler Zugang zu fremdsprachigen Angeboten, wie z.B. nach Straßburg, wo alljährlich die *Foire des Universités* stattfindet und das deutsch-französische Jugendwerk zusätzlich Parlamentsbesichtigungen organisiert. Zur Feier der deutsch-französischen Freundschaft 2005 fand im Gymnasium eine Autorenlesung mit Picaper statt, der einen Vortrag über sein Buch *Les enfants maudits* gehalten hat (BT:XLIX).

Dieses vielfältige Angebot bewirkt, dass die Schüler „einen anderen Horizont“ kriegen (BT:XLIX): „Man versucht also nicht nur in der Schule, sondern auch über die Schule hinaus, in Filme zu gehen, dass da sehr viel und vielfältig angeboten wird“ (ML:XXX). Auch längere Auslandsaufenthalte in der 11. Klasse sind häufig. Viele Schüler gehen drei oder sechs Monate ins französischsprachige Ausland (ML:XXXV). Diese Angebot scheint eine äußerst positive Wirkung auf die Sprachkompetenz und auf die Einstellung zur Sprache zu haben:

Ich würde schon sagen, dass der bilinguale Zug nicht nur Spracherwerb ist, das ist wirklich auch fast eine Persönlichkeitsbildung, weil es wird begleitet eben von vielen Angeboten in Form von Austausch, Kontakten. In Berlin wird mehr wahrgenommen, was es an französischen kulturellen Angeboten gibt. Das wird den Schülern beigebracht. Man geht zusammen ins Theater, ins Kino. Also man versucht schon sehr viel, um zu vermeiden, dass es eben nur Sprache ist. Denn, ich habe es schon gesagt, die Gefahr ist, dass die Schüler dann übersättigt sind und sich sperren. Es muss schon vielfältig sein. Aber wenn die Angebote wahrgenommen werden, dann denke ich, dass es die ganze Persönlichkeit bildet und öffnet (ML:XXXV/XXXVI).

Dieser Aspekt scheint ein wichtiger Einflussfaktor für die Sprachkompetenz der Schüler des *Romain-Rolland-Gymnasiums* zu sein. Allerdings handelt es sich hier nicht um ein allgemeines Merkmal der bilingualen Bildungsgänge, sondern um ein Spezifikum des *Romain-Rolland-Gymnasiums*. Die Experten der *Sophie-Scholl-Schule* haben keine Aussagen zu außerunterrichtlichem Kontakt mit der französischen Sprache gemacht. Hartmut Dröge erklärt nur, dass die Öffnung des Unterrichts nach Frankreich gering ist (XV). Allerdings war ich mir während der Befragung noch nicht der Bedeutung dieses Aspektes für das Sprachenlernen im bilingualen Unterricht bewusst, so dass ich keine Fragen diesbezüglich gestellt habe.

5.2.2 Abitur und *Baccalauréat*

Der Erwerb des Abiturs und des gleichzeitigen *Baccalauréat* kann ebenfalls eine Auswirkung auf den Spracherwerb der Schüler haben, denn auf diese Weise verbinden sie mit dem Sprachenlernen ein für sie wichtiges Ziel, die instrumentelle Motivation wird erhöht. An der *Sophie-Scholl-Schule* kann ebenfalls das französische *Baccalauréat* erworben werden. Da es sich aber um eine Gesamtschule handelt, sind nicht alle Schüler davon betroffen.

5.2.3 Auswahl der Schüler

Ein Grund für das sehr erfolgreiche Sprachenlernen am *Romain-Rolland-Gymnasium* könnte die Auswahl der Schüler sein, die am bilingualen Zweig teilnehmen dürfen. In der Schule will man „nur die Besten auswählen“ (BT:XLVIII), um immer eine möglichst homogene Gruppe zu erhalten, „in der man sehr gut arbeiten kann“ (ML:XXXIV). Es handelt sich also um „sehr leistungsstarke Schüler“ (KNLXIX), die „eine relativ große Lernbereitschaft“ (BT:XXXVIII) mitbringen.

In der *Sophie-Scholl-Schule* findet man dagegen eine „sehr heterogene Schülerschaft“ (HD:IX), da auch lernschwache Schüler aufgenommen werden. Eine stärkere Binnendifferenzierung ist nötig und die Sprachlernfähigkeit ist nicht bei allen Schülern gleich gut ausgeprägt:

Ich glaube nicht, dass es schwieriger ist als in deutschen Klassen. [...], dass man, wenn es möglich ist, verschiedenes Arbeitsmaterial zur Verfügung stellt für die Schwächeren und für die, die mehr können [...] Denen gebe ich dann einfachere

Texte auf Französisch. Z.T. aus Büchern, die dann für die 6. Klasse sind.
Französisches Material (AG:LVI).

5.3 Diskussion der Ergebnisse

5.3.1 Spracharbeit im Sachfachunterricht

Die in den Expertenbefragungen gewonnenen Daten haben mir zu einer facettenreichen Innensicht auf die bilinguale Unterrichtspraxis verholfen.

Die theoriegeleitete Auswertung der Interviews hat gezeigt, dass die Spracharbeit in Form von Grammatikunterricht keine Perspektive für den Sachfachunterricht darstellt, sondern weiterhin im begleitenden Fremdsprachenunterricht stattfindet. Im Sachfachunterricht wird themenorientiert gearbeitet und nur bei Bedarf auf grammatische Phänomene eingegangen. Die Inhaltsorientierung steht also immer im Vordergrund. Unter *Spracharbeit im Sachfach* wird primär die Wortschatzarbeit verstanden. Dabei wird aber nicht nur Fachvokabular gelernt, sondern auch allgemeinsprachlicher Wortschatz und sachfachorientiertes Vokabular für die Interaktion in der Lerngruppe und den Umgang mit Materialien.

Fehler korrigieren die befragten Experten beim Sprechen nur selten. Insbesondere Grammatikfehler, werden im Sachfachunterricht nicht oder kaum korrigiert und niemals sanktioniert. Die formale Richtigkeit der mündlichen Sprachleistung hat keinen Einfluss auf die Note des Schülers. Im Schriftlichen werden Fehler korrigiert, können die Note aber erst in Oberstufe negativ beeinflussen. Die negative Evidenz im Sachfach entspricht sehr viel mehr einer natürlichen Sprachlernsituation als der reguläre Fremdsprachenunterricht. Die Schüler können sich ohne Angst vor Sanktionierung auf Französisch äußern, Hypothesen zum sprachlichen Input bilden und überprüfen.

Die Experten legen bei der Auswahl des Materials sehr viel Wert auf Anschaulichkeit, um den Schülern das Verständnis zu erleichtern. Neben dem französischen Lehrwerk steht den Unterrichtenden jedoch sehr wenig Material zur Verfügung. Die Herstellung und Suche von geeignetem Material bedeutet eine erhebliche Mehrbelastung für die Lehrkräfte des fremdsprachlichen Sachfaches. Sie greifen z.B. auf französische Zeitungen und das Internet zurück.

Die verwendeten Texte werden durch Wortschatzarbeit semantisiert und entlastet. Strategien und Techniken, um mit fremdsprachlichen Texten umzugehen werden nicht

systematisch geübt. Die Schüler scheinen aber selbstständig, durch den ständigen Kontakt mit fremdsprachigen Texten, Strategien zu entwickeln, erfolgreich mit den Texten umzugehen.

Das Deutsche wird im Unterricht durchaus reflektiert eingesetzt, Ziel beider Schulen ist aber eine zunehmende Fremdsprachlichkeit im Sachfachunterricht. Der interkulturelle Ansatz wird nur punktuell bewusst berücksichtigt. Auf das Deutsche wird meistens zurückgegriffen, um die Schülermotivation aufrecht zu erhalten.

Der Zeitpunkt des Einsetzens des bilingualen Unterrichts bzw. des vorbereitenden Fremdsprachenunterrichts scheint für die Sprachkompetenz der Schüler sehr wichtig zu sein. Die Schüler, die am *Romain-Rolland-Gymnasium* erst in der 7. Klasse mit dem bilingualen Zweig begonnen haben, können nicht so mühelos zwischen dem Deutschen und dem Französischen wechseln wie die Schüler, die in der 5. Klasse mit dem Vorlauf begonnen haben.

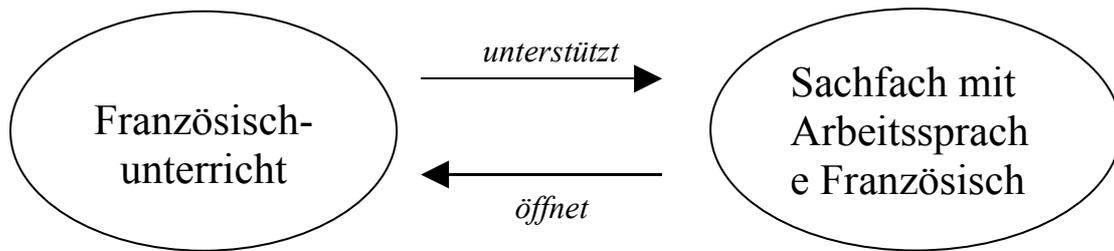
Im Allgemeinen unterscheidet sich der Sachfachunterricht mit Arbeitssprache Französisch stark vom deutschsprachigen Sachfachunterricht. Bei den befragten Experten scheint zwar keine konkrete Vorstellung darüber zu bestehen, ob und wie das fremdsprachliche Lernen im Sachfach systematisch gefördert werden könnte.

5.3.2 Die Symbiose von Sachfach und Fremdsprachenunterricht

Die Befragungen haben zusätzlich Aufschluss darüber gebracht, dass die Sprachkompetenz der Schüler im bilingualen Unterricht nicht nur durch den vermehrten Kontakt mit der französischen Sprache im Fremdsprachenunterricht und im Sachfach bewirkt wird. Auch die andersartige Sprachlernsituation im Sachfachunterricht ist nicht allein für die verbesserte Sprachkompetenz der Schüler verantwortlich.

Die Fachliteratur bezieht in ihre Überlegungen zum bilingualen Unterricht den parallel stattfindenden Fremdsprachenunterricht kaum mit ein. Die von mir geführte Befragung hat jedoch ergeben, dass er einen wichtigen Einflussfaktor beim Sprachenlernen im bilingualen Unterricht darstellt. Der Fremdsprachenunterricht stellt den Schülern nicht einfach nur Redemittel für den Sachfachunterricht bereit. Stattdessen besteht eine fortwährende wechselseitige Beeinflussung zwischen dem Sachfach und dem Fremdsprachenunterricht: Der Französischunterricht stattet die Schüler mit Französischkenntnissen aus, die sie für die Bewältigung des Sachfachunterrichts brauchen. Durch die besondere Sprachlernsituation im Sachfach erwerben die Schüler

dann eine qualitativ andere und höhere Sprachkompetenz als im Fremdsprachenunterricht. Diese wirkt sich wiederum positiv auf den Fremdsprachenunterricht aus. Es findet eine Öffnung des Fremdsprachenunterrichts statt, die dann wieder zu einem verbesserten fremdsprachlichen Lernen führt.



Unterricht kann auf inhaltlicher, methodischer und organisatorischer Ebene geöffnet werden (Wallrabenstein 1998:54). Von den Experten der *Sophie-Scholl*-Schule liegen kaum Aussagen zum Partnersprachenunterricht Französisch vor. Nach Aussagen der Experten des *Romain-Rolland*-Gymnasiums findet im bilingualen Bildungsgang aber eine Öffnung des Fremdsprachenunterrichts auf allen Ebenen statt. Die lineare Progression wird durchbrochen, es erfolgt eine Entfernung vom Lehrbuch und die Grammatikarbeit ist nur noch ein Bereich unter vielen. Im Fremdsprachenunterricht des bilingualen Bildungsganges wird Projektarbeit durchgeführt, es werden viele Originaltexte gelesen und ein verstärkter Kontakt zu Frankreich aufgebaut. Weiterhin wird das französischsprachige, kulturelle Angebot in Berlin intensiv genutzt.

Es ist also nicht nur der Sachfachunterricht, der die Schüler zu einer höher entwickelten Sprachkompetenz führt, sondern ebenso seine Rückwirkung auf den Französischunterricht und die daraus resultierende Öffnung desselben.

Im *Romain-Rolland*-Gymnasium wird das beschriebene Potential intensiv genutzt, indem die Lehrer mit den Schülern den Französischunterricht neu gestalten. Dieses Potential der Öffnung, das dem Fremdsprachenunterricht durch die Kombination mit dem fremdsprachlichen Sachfachunterricht ermöglicht wird, müsste ebenfalls in der *Sophie-Scholl*-Schule und anderen Schulen mit einem bilingualen Angebot vorhanden sein. Ob es jedoch genutzt wird, kann hier nicht beantwortet werden. Da mir die Bedeutung der Korrelation zwischen Sachfach und Fremdsprachenunterricht erst bei der Auswertung der Befragungen bewusst wurde, habe ich keine dementsprechenden

Fragen in meinen Leitfäden berücksichtigt. Von den Experten der *Sophie-Scholl*-Schule liegen mir aus diesem Grund keine Aussagen zu diesem Aspekt vor.

5.3.3. Beitrag der Studie

Durch die vorliegende empirische Untersuchung war es möglich, eine Innensicht auf das Sprachenlernen im bilingualen Unterricht an zwei Berliner Schulen zu rekonstruieren. Es konnte gezeigt werden, dass das Sprachenlernen von vielen Faktoren beeinflusst wird, die nur teilweise in der wissenschaftlichen Literatur zum bilingualen Unterricht berücksichtigt werden. Die Ergebnisse der Studie und die daraus gezogenen Folgerungen zum Sprachenlernen im bilingualen Unterricht unterliegen einigen Einschränkungen, da sich die Untersuchung lediglich auf zwei Schulen beschränkt und die Aussagen nicht verallgemeinert werden können. Im Laufe der Studie hat es sich bereits als problematisch erwiesen, für beide Schulen gültige Aussagen zum Sprachenlernen zu machen, da die beiden Modelle bilingualen Unterrichts sich in einigen Punkten unterscheiden.

Aus der Untersuchung sollen keine Implikationen für die Unterrichtspraxis abgeleitet werden oder Kritik an der Unterrichtspraxis geübt werden. Es handelt sich in der vorliegenden Studie um eine deskriptiv-explikative Untersuchung eines ausgewählten Bereichs des bilingualen Unterrichts. Otten und Wildhage bezeichnen es als schwerwiegendes Defizit der bisherigen bilingualen Arbeit, daß sie weitgehend theorielos vorgegangen ist“ (1991:10). Diesem Mangel vermag die vorliegende Arbeit zwar nicht abzuhelpfen, aber sie sieht sich als Beitrag zum besseren Verständnis bilingualen Unterrichts, das Voraussetzung für eine theoretische Begründung des bilingualen Unterrichts ist.

6.0 Ausblick

In der linguistischen Forschung findet der gesteuerte Zweitspracherwerb nur wenig Beachtung. Die vorliegende Arbeit hat den Versuch unternommen, aus den wissenschaftlichen Erkenntnissen zum Erst- und Zweitspracherwerb die Prämissen für eine besondere Art des gesteuerten Zweitspracherwerbs abzuleiten: den bilingualen Unterricht. Die theoretischen Ausführungen zum Spracherwerb im ersten Teil dieser Studie lassen die Aussage zu, dass Französisch im bilingualen Unterricht auf

eine andere Weise gelernt wird als im regulären Fremdsprachenunterricht. Während im Fremdsprachenunterricht überwiegend bewusstes Sprachwissen erworben wird, das die Schüler nicht zu einer kommunikativen Kompetenz führt, fördert der bilinguale Unterricht das Lernen unbewussten Sprachwissens, und nähert damit das institutionalisierte Sprachenlernen dem ungesteuerten Zweitsprachenerwerb an. Der bilinguale Unterricht kann also als besonders sprachfördernde Ausprägung des gesteuerten Zweitsprachenerwerbs bezeichnet werden. Die Art der Spracharbeit ist eine völlig andere als im Fremdsprachenunterricht. Das Aktivwerden natürlicher Sprachlernmechanismen kann in diesem Kontext ermöglicht werden.

Die empirische Untersuchung im zweiten Teil der Arbeit hat jedoch ergeben, dass die von den Schülern erreichte, erstaunlich hohe Sprachkompetenz nicht ausschließlich auf die erhöhte Stundenzahl und die veränderte Sprachlernsituation durch den Gebrauch des Französischen im Sachfach zurückzuführen ist. Als wichtiger Einflussfaktor hat sich die wechselseitige Beeinflussung von Französischunterricht und Sachfachunterricht mit Arbeitssprache Französisch erwiesen.

Der bilinguale Unterricht eignet sich besonders für das Erlernen des Französischen, da der Französischunterricht sich aufgrund der sprachlichen Komplexität und der daraus resultierenden Grammatikorientierung des Unterrichts in einer problematischen Situation befindet, die durch den bilingualen Unterricht verbessert werden kann.

In der vorliegenden Arbeit wurden zwei unterschiedliche Modelle des bilingualen Unterrichts berücksichtigt. Die das Sprachenlernen beeinflussenden Faktoren sind aber nicht für beide einbezogenen Schulen deckungsgleich, so dass nur eingeschränkt für beide Modelle gültige Aussagen gemacht werden konnten. Trotzdem wurden wichtige Erkenntnisse zum Sprachenlernen im bilingualen Unterricht sowohl in theoretischer als auch in unterrichtspraktischer Hinsicht gewonnen. Die Arbeit soll einen Beitrag zum besseren Verständnis des bilingualen Unterrichts leisten, das für die Fremdsprachendidaktik und die Didaktiken der Sachfächer nötig ist, um eine theoretische Begründung des bilingualen Unterrichts und die daraus resultierende Optimierung der Unterrichtspraxis zu erreichen.

Literaturangaben

Achard, Michel/Niemeier, Susanne (Hrsg.): *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*, Mouton de Gruyter, Berlin (2004)

Achard, Michel/Niemeier, Susanne: *Introduction: Cognitive Linguistics, Language Acquisition, and Pedagogy*, in: Achard, Michel/Niemeier, Susanne (Hrsg.): *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*, Mouton de Gruyter, Berlin (2004), S.1-9

Aguado, Karin: *Lernen als didaktisch-methodischer Gegenstand I: Begriffe und Konzepte*, in: Helbig, Gerhard (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache – Ein internationales Handbuch*, Band I+II, Walter de Gruyter, Berlin und New York (2001), S.595-603

Altmann, Werner (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht in Spanien und Deutschland*, Walter Frey, Berlin (2004)

Apeltauer, Ernst: *Bilingualismus – Mehrsprachigkeit*, in: Helbig, Gerhard (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache – ein internationales Handbuch*, Walter de Gruyter, Berlin und New York (2001)

Bach, Gerhard: *Bilingualer Unterricht: Lernen – Lehren – Forschen*, in: Bach, Gerhard/Niemeier, Susanne (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht: Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*, Lang, Frankfurt am Main (2000), S. 11-23

Bach, Gerhard/Niemeier, Susanne (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht: Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*, Lang, Frankfurt am Main (2000)

Bausch, Karl-Richard/Königs, F.G.: *„Lernt“ oder „erwirbt“ man Fremdsprachen im Unterricht?*, in: *Die neueren Sprachen*, 4/(1983), S.308-336

Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Francke, Tübingen/Basel (1995), 3. Auflage

Beck-Zangenberg, Christel: *Minding the Gap: Zusätzlicher Fremdsprachenunterricht als bilingualer Vorkurs zur spezifischen Vorbereitung auf den Sachfachunterricht in der Fremdsprache*, in: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 55/1/ (2002), S.80-86

Bierwisch, Manfred: *Probleme der biologischen Erklärung natürlicher Sprache*, in: Suchsland, Peter (Hrsg.): *Biologische und soziale Grundlagen der Sprache*, Niemeyer, Tübingen (1992), S.7-45

Bleyhl, Werner: *Fremdsprachen in der Grundschule*, Schroedel, Hannover (2000)

Bleyhl, Werner: *Fremdsprachenlernen – ‚gesteuert‘ oder nach den Prinzipien des Muttersprachenerwerbs*, in: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 3/(2005), S.2-7

- Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (Hrsg.): *Das Experteninterview*, Verlag für Sozialwissenschaft, Wiesbaden (2005)
- Boyer, Henri/Butzbach, Michèle/Pendanx, Michèle: *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, Clé International, Paris (1990)
- Bredella, Lothar: *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?*, Francke, Tübingen (2002)
- Breidbach, Stephan: *Bilinguale Didaktik zwischen allen Stühlen? Zum Verhältnis von Fremdsprachendidaktik und Sachfachdidaktiken*, in: Bach, Gerhard/Niemeier, Susanne (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht: Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*, Lang, Frankfurt am Main (2000), S.173-184
- Breidbach, Stephan/Bach, Gerhard/Wolff, Dieter (Hrsg.): *Bilingualer Sachfachunterricht*, Lang, Frankfurt am Main (2002)
- Butzkamm, Wolfgang: *Zur Methodik des Unterrichts an bilingualen Zweigen*, in: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 3/(1992), S.8-30
- Butzkamm, Wolfgang: *Über die planvolle Mitbenutzung der Muttersprache im bilingualen Sachfach*, in: Bach, Gerhard/Niemeier, Susanne (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht: Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*, Lang, Frankfurt am Main (2000), S.97-113
- Butzkamm: *Psycholinguistik des Fremdspracherwerbs*, Francke, Tübingen (2002)
- Butzkamm, Wolfgang und Jürgen: *Wie Kinder sprechen lernen*, Francke, Tübingen (2004)
- Christ, Herbert: *Zweimal hinschauen – Geschichte bilingual lernen*, in: Bredella, Lothar: *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?*, Gunter Narr, Tübingen (2000), S.43-83
- Christ, Herbert: *Fremdsprachenunterricht in neuen Dimensionen im 21. Jahrhundert*, in: Neveling, Christiane (Hrsg.): *Perspektiven für die zukünftige Fremdsprachendidaktik*, Gunter Narr, Tübingen (2002), S.25-44
- Chomsky, Noam: *Review of Verbal Behaviour by B. F. Skinner*, in: *Language*, 35/1/ (1959), S.26-58
- Chomsky, Noam: *Reflexionen über die Sprache*, Suhrkamp, Frankfurt am Main (1977)
- Chomsky, Noam: *The Minimalist Program*, MIT Press, Cambridge (Massachusetts), London (1995)
- Clahsen, Harald: *Normale und gestörte Kindersprache*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam und Philadelphia (1988)
- Cummins, Jim/Swain, Merrill: *Bilingualism in Education*, Longman, London und New York (1986)

- Fanselow, Gisbert/Felix, Sascha W.: *Sprachtheorie I – Grundlagen und Zielsetzungen*, Francke, Tübingen (1987)
- Felix, Sascha W.: *Psycholinguistische Aspekte des Zweitsprachenerwerbs*, Gunter Narr, Tübingen (1982)
- Finkbeiner, Claudia (Hrsg.): *Lehren und Lernen in zwei Sprachen – Bilingualer Unterricht*, Schroedel, Hannover (2002)
- Flick, Uwe: *Stationen des qualitativen Forschungsprozesses*, in: Flick, Uwe: *Qualitative Sozialforschung* (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*, Psychologische Verlagsunion, München (1991), S.148-173
- Flick, Uwe: *Qualitative Sozialforschung* (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*, Psychologische Verlagsunion, München (1991)
- Flick, Uwe/von Kardoff, Ernst/Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, Rowohlt, Reinbek (2000)
- Froschauer, Ulrike/Lueger, Manfred: *Das qualitative Interview*, WUV Universitätsverlag, Wien (2003)
- Gass, Susan M. (Hrsg.): *Input in second language acquisition*, Rowley, Massachusetts (1985)
- Genesee, Fred: *Learning through two languages*, Heinle & Heinle, Boston (1987)
- Gräfe-Bentzien, Susanne: *Evaluierung bilingualer Sprachkompetenz*, Dissertation im Fachbereich Romanische Philologie, Freie Universität Berlin (2000)
- Grewendorf, Günther: *Minimalistische Syntax*, Francke, Tübingen/Basel (2002)
- Grimm, Hannelore: *Sprachentwicklung – allgemeintheoretisch und differentiell betrachtet*, in: Oerter, Rolf/Montada, Leo: *Entwicklungspsychologie*, Psychologie Verlags Union, Weinheim (1998), S.705-757
- Haas, Birgit: *Universalgrammatik und gesteuerter Zweitsprachenerwerb*, Max Niemeyer, Tübingen (1993)
- Hallet, Wolfgang: *The Bilingual Triangle. Überlegungen zu einer Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts*, Praxis des neusprachlichen Unterrichts 45/2/(1998), S.115-125
- Helbig, Beate: *Das bilinguale Sachfach Geschichte*, Stauffenberg, Tübingen (2001)
- Helbig, Gerhard (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache – ein internationales Handbuch*, Band I+II, Walter de Gruyter, Berlin und New York (2001)

Henrici, Gert: *Zweitsprachenerwerb als Interaktion I: Interaktiv-kommunikative Variablen*, in: Helbig, Gerhard (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache – ein internationales Handbuch*, Band I+II, Walter de Gruyter, Berlin und New York (2001), S.732-742

Henrici, Gert: *Lehren als didaktisch-methodischer Gegenstand III: Methoden des Deutsch als Fremdsprache Unterrichts*, in: Helbig, Gerhard: *Deutsch als Fremdsprache - ein internationales Handbuch*, Walter de Gruyter, Berlin und New York (2001a), S.841-853

Hollwitsch, Herbert: *Bessere Texte durch kontinuierliche Schreibförderung*, Praxis Fremdsprachenunterricht, 1/2/(2004), S.90-95

Horn, Dieter: *Aspekte bilingualer Erziehung in den USA und Kanada. Unter Berücksichtigung des Unterrichts für Minderheitenkinder in der Bundesrepublik*, Pädagogischer Verlag, Göppingen (1990)

Kickler, Kay-Uwe: *Wortschatzerwerb im bilingualen Unterricht*, l&f Verlag, Kiel (1995)

Kielhöfer, Bernd/Jonekeit, Sylvie: *Zweisprachige Kindererziehung*, Stauffenberg, Tübingen (2002)

Klann-Delius, Gisela: *Spracherwerb*, Metzler, Stuttgart und Weimar (1999)

Klein, Wolfgang: *Zweitsprachenerwerb*, Athenäum, Frankfurt am Main (1992)

Klein, Wolfgang: *Sprechen lernen*, in: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik, 19/73/(1989), S.7-17

Kramer, Katharina: *Wie werde ich ein Sprachgenie*, in: Gehirn und Geist 2/ (2003), S.48-50

Krashen, Stephen D.: *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Pergamon Press, Oxford (1981)

Krashen, Stephen D., Terrell, Tracy D.: *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*, Pergamon Press, Oxford (1983)

Krashen, Stephen D.: *Input Hypothesis*, Longman, London (1985)

Krechel, Hans-Ludwig: *Bilingualer Sachfachunterricht: Von der Textrezeption zur Textproduktion*, in: Timm, Johannes-P. (Hrsg.): *Englisch lernen und lehren*, Cornelsen, Berlin (1998)

Kultusministerkonferenz (KMK): *Konzepte für den bilingualen Unterricht – Erfahrungsbericht und Vorschläge zur Weiterentwicklung*, Bericht des Schulausschusses vom 04.01.1999

Lalla, Claudia: *Die Verknüpfung von Inhalts- und Fremdsprachenlernen im bilingualen Sachfachunterricht*, in: Breidbach, Stephan/Bach, Gerhard/Wolff, Dieter (Hrsg.): *Bilingualer Sachfachunterricht*, Lang, Frankfurt am Main (2002), S.223-233

- Lamsfuß-Schenk, Stefanie: *Bilingualer Geschichtsunterricht: Die Perspektive des Sachfaches*, in: Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis 55/1/(2002), S.87-96
- Lauer-Peter, Urs/Ernst, Manfred: *Bilingualer Sachfachunterricht. Realität oder Wunschdenken?*, in: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 44/4/(1997), S.417-421
- Legenhausen, Lienard: *Wege zur Lernerautonomie*, in: Timm: *Englisch lernen und lehren*, Cornelsen, Berlin (1998), S.78-85
- Lenneberg, Eric H.: *Biologische Grundlagen der Sprache*, Frankfurt am Main (1972)
- List, Gudula: *Psycholinguistik und Sprachpsychologie*, in: Bausch, Karl-Richard/Christ,Herbert/Krumm, Hans-Jürgen: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Francke, Tübingen/Basel (1995), S. 31-38
- Lummel, Michael: *Fünf Appelle an den bilingualen Geschichtslehrer*, Praxis Fremdsprachenunterricht 1/2/(2004), S.85-89
- Mäsch, Nando: *Grundsätze des bilingual deutsch-französischen Bildungsgangs an Gymnasien in Deutschland*, in: Der fremdsprachliche Unterricht Französisch, 27/9(1)/(1993), S.4-8
- Mäsch, Nando: *Bilingualer Bildungsgang*, in: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Francke, Tübingen/Basel (1995), 3. Auflage, S.338-342
- Menser, Michael/Nagel, Ulrike: *Experteninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht*, in: Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (Hrsg.): *Das Experteninterview*, Verlag für Sozialwissenschaft, Wiesbaden (2005)
- Meißner, Franz-Joseph: *Zielsprache Französisch – zum Unterricht einer ‚schweren‘ Schulsprache*, in: Französisch heute 3 (1998), S.241-257
- Ministerkonferenz Niedersachsen: *Bilingualer Unterricht in allgemeinbildenden Schulen in Niedersachsen*, Stand: Schuljahr 1999/2000
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung Rheinland-Pfalz: *Lehrplanentwurf – zweisprachiger Erdkundeunterricht an Gymnasien in der Sekundarstufe I (Englisch)*, Rheinland-Pfalz (1996)
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen: *Empfehlungen für den bilingualen deutsch-französischen Unterricht in der Sekundarstufe I – Gymnasium – Geschichte*, Ritterbach, Düsseldorf (1997)
- Mühlmann, H./Otten, Edgar: *Bilinguale deutsch-englische Bildungsgänge an Gymnasien – Diskussion didaktisch-methodischer Probleme*, in: Die Neueren Sprachen 90/(1991), S.2-23
- Müller, Horst M.(Hrsg.): *Arbeitsbuch Linguistik*, Schöningh, Paderborn u.a.(2002)
- Müller, Klaus: *Lernen im Dialog*, Gunter Narr, Tübingen (2000)

Müller, Natascha/Cantone, Katja/Kupisch, Tanja/Schmitz, Katrin: *Zum Spracheinfluss im bilingualen Erstspracherwerb: Italienisch – Deutsch*, in: Linguistische Berichte 190, Helmut Buske, Hamburg (2002), S.157-206

Musso u.a.: *Broca's area and the language instinct*, in: Nature Neuroscience, Band 6/7/ (2003), S.774-781

Neveling, Christiane (Hrsg.): *Perspektiven für die zukünftige Fremdsprachendidaktik*, Gunter Narr, Tübingen (2002)

Neveling, Christiane: *Wörterlernen in Wörternetzen*, Gunter Narr, Tübingen (2004)

Niemeier, Susanne: *Bilingualismus und ‚bilinguale‘ Bildungsgänge aus kognitiv-linguistischer Sicht*, in: Bach, Gerhard/Niemeier, Susanne (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht: Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*, Lang, Frankfurt am Main (2000), S.27-49

Oerter, Rolf/Montada, Leo: *Entwicklungspsychologie*, Psychologie Verlags Union, Weinheim (1998)

Otten, Edgar/Wildhage, Manfred: *‚Content and Language Integrated Learning‘ – Eckpunkte einer ‚kleinen‘ Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts*, in: Wildhage, Manfred/Otten, Edgar (Hrsg.): *Praxis des bilingualen Unterrichts*, Cornelsen, Berlin (2003), S. 12-45

Paradis, Michel: *Neurolinguistic perspectives on bilingualism*, in: Paradis, Michel/Libben, G.: *The assessment of bilingual aphasia*, Hillsdale, New Jersey (1987), S.1-17

Paradis, Michel: *A neurolinguistic theory of bilingualism*, Benjamins, Amsterdam u.a. (2004)

Quetz, Jürgen/von der Handt, Gerhard (Hrsg.): *Neue Sprachen lehren und lernen: Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung*, Bertelsmann, Bielefeld (2002)

Rautenhaus, Heike: *Prolegomena zu einer Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts, Beispiel: Geschichte*, in: Bach, Gerhard/Niemeier, Susanne (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht: Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*, Lang, Frankfurt am Main (2000), S.115-126

Reinfried, Marcus: *Handlungsorientierung, Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit*, in: Französisch heute, 30/3/(1999), S.328-345

Riemer, Claudia: *Wie lernt man Sprachen*, in: Quetz, Jürgen/von der Handt, Gerhard (Hrsg.): *Neue Sprachen lehren und lernen: Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung*, Bertelsmann, Bielefeld (2002), S.49-82

Rohmann, Heike/Aguado, Karin: *Der Spracherwerb: Das Erlernen von Sprache*, in: Müller, Horst M. (Hrsg.): *Arbeitsbuch Linguistik*, Schöningh, Paderborn u.a. (2002), S.263-285

- Rössler, Andrea: *Thesen zur Praxis bilingualen Lehrens und Lernens*, in: Altmann, Werner (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht in Spanien und Deutschland*, Walter Frey, Berlin (2004)
- Roth, Gerhard: *Fühlen, Denken, Handeln*, Suhrkamp, Frankfurt am Main (2003)
- Schneider, Wolfgang/Büttner, Gerhard: *Entwicklung des Gedächtnisses*, in Oerter Rolf/Montada, Leo: *Entwicklungspsychologie*, Psychologische Verlagsunion, Weinheim (1998), S.654-704
- Schwarz, Monika: *Einführung in die kognitive Linguistik*, Francke, Tübingen (1996)
- Schwerdtfeger, Inge C.: *Gruppenarbeit und innere Differenzierung*, Langenscheidt, München (2001)
- Selinker, L.: *Interlanguage*, in. International Review of Applied Linguistics, 10/(1972), S.209-231
- Skinner, Burrhus F.: *Verbal Behavior*, Methuen & Co LTD, London (1957)
- Sopata, Aldona: *Universalgrammatik und Fremdsprachendidaktik*, Lang, Frankfurt am Main (2004)
- Suchsland, Peter (Hrsg.): *Biologische und soziale Grundlagen der Sprache*, Niemeyer, Tübingen (1992)
- Swain, Merrill/Johnson, Roberts (Hrsg.): *Immersion Education: International Perspectives*, Cambridge University Press, Cambridge (1997)
- Swain, Merrill/Johnson, Roberts: *Immersion education – A category within bilingual education*, in: Swain, Merrill/Johnson, Roberts (Hrsg.): *Immersion Education: International Perspectives*, Cambridge University Press, Cambridge (1997), S.1-18
- Swain, Merrill: *Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development*, in: Gass, Susan M. (Hrsg.): *Input in second language acquisition*, Rowley Verlag, Massachusetts (1985), S.235-253
- Thürmann, Eike: *Eine eigenständige Methodik für den bilingualen Sachfachunterricht*, in: Bach, Gerhard/Niemeier, Susanne (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht: Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*, Lang, Frankfurt am Main (2000), S.75-93
- Timm, Johannes-P. (Hrsg.): *Englisch lernen und lehren*, Cornelsen, Berlin (1998)
- Vater, Heinz: *Einführung in die Sprachwissenschaft*, Wilhelm Fink, München (2002)
- Vielau, Axel: *Methodik des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts*, Cornelsen, Berlin (1997)
- Vollmer, J. Helmut: *Bilingualer Sachfachunterricht als Inhalts- und als Sprachlernen*, in: Bach, Gerhard/Niemeier, Susanne (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht: Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*, Frankfurt am Main (2000) S.51-73

- Vollmer, J. Helmut: *Förderung des Spracherwerbs im bilingualen Sachfachunterricht*, in: Bach, Gerhard/Niemeier, Susanne (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht: Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*, Lang, Frankfurt am Main (2000a), S.139-157
- Wallrabenstein, Wulf: *Offene Schule – Offener Unterricht*, Rowohlt, Reinbek bei Hamburg (1998)
- Wildhage, Manfred: *Von Verstehen und Verständigung*, in: *Praxis Geschichte*, 1/(2002), S.4-11
- Wildhage, Manfred: *Integration fachlichen und fremdsprachlichen Lernens im bilingualen Unterricht*, in: Wildhage, Manfred/Otten, Edgar (Hrsg.): *Praxis des bilingualen Unterrichts*, Cornelsen, Berlin (2003), S.77-115
- Wildhage, Manfred/Otten, Edgar (Hrsg.): *Praxis des bilingualen Unterrichts*, Cornelsen, Berlin (2003)
- Wode, Henning: *Einführung in die Psycholinguistik: Theorien, Methoden, Ergebnisse*, Hueber, Ismaning (1988)
- Wode, Henning: *Lernen in der Fremdsprache – Grundzüge von Immersion und bilinguaem Unterricht*, Hueber Verlag, Ismaning (1995)
- Wode, Henning u.a.: *Die Erprobung von deutsch-englischem bilinguaem Unterricht in Schleswig-Holstein: Ein erster Zwischenbericht*, in: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 7/1/(1996), S.15-42
- Wolff, Dieter: *Lernstrategien beim Fremdsprachenlernen*, in: Timm, Johannes P. (Hrsg.): *Englisch lernen und lehren*, Cornelsen, Berlin (1998), S.70-77
- Wolff, Dieter: *Fremdsprachenlernen als Konstruktion – Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*, Lang, Frankfurt am Main (2002)
- Wolff, Dieter: *Das mentale Lexikon*, in: *Der fremdsprachliche Unterricht. Englisch*, 30/Heft 55/(2002a), S.11-14
- Wolff, Dieter: *Einige Anmerkungen zur Curriculum-Entwicklung im bilingualen Sachfachunterricht*, in: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 55/(2002b), S.56-75
- Wolff, Dieter: *Bilingualer Sachfachunterricht und Lernerautonomie*, in: Altmann, Werner (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht in Spanien und Deutschland*, Walter Frey, Berlin (2004), S.112-128
- Zangl, Renate: *Dynamische Muster in der sprachlichen Ontogenese*, Günter Narr, Tübingen (1998)
- Zydati, Wolfgang: *Umriss eines Spracherwerbskonzepts für den zweisprachigen Unterricht bilingualer Lerngruppen in der Berliner Grundschule*, Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport, Berlin (1997)

Zydati, Wolfgang: *Konzeptuelle Grundlagen einer eigenständigen Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts: Forschungsstand und Forschungsprogramm*, in: Breidbach, Stephan/Bach, Gerhard/Wolff, Dieter (Hrsg.): *Bilingualer Sachfachunterricht*, Lang, Frankfurt am Main (2002), S.31-62

Internetquellen

Homepage des Bildungsministeriums in Frankreich: *Accord de Mulhouse*
www.education.gouv.fr/int/fiches/bilingues.htm

Homepage Lisum (Stand: 31.05.2005): *Staatliche Europa-Schule Berlin*,
<http://www.lisum.de/Inhalte/Data/Weiterbildung/sesb/Deutsch.pdf>

Homepage Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport: *Staatliche Europa-Schule Berlin (SES)*,
http://www.sensjs.berlin.de/schule/schulische_angebote/staatliche_europa_schulen/sesb_modell.pdf

Wolff, Dieter: *Bilingualer Sachfachunterricht: Versuch einer lernpsychologischen und fachdidaktischen Begründung*, Vortrag am 21.11.1996 an der Bergischen Universität Gesamthochschule Wuppertal, erstmals erschienen in: *Initiativen für den Fremdsprachenunterricht an Hamburger Gymnasien*, Amt für Schule, Hamburg (1997),
http://www2.uni-wuppertal.de/FB4/bilingu/bilingualer_sachfachunterricht.htm

Wolff, Dieter: *Zur Förderung von Sprachbewutheit und Sprachlernbewutheit im bilingualen Sachfachunterricht*, erstmals erschienen in: *Fremdsprachen lehren und lernen*, 26/(1997a), S.167-183,
http://www2.uni-wuppertal.de/FBA/bilingu/foerderung_von_sprachbewusstheit.htm

Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit über das Thema ‚Studien zum Sprachenlernen im bilingualen Unterricht (Schwerpunkt Französisch) – theoretische Überlegungen und Realisierungsmöglichkeiten‘ in der gesetzten Frist selbständig verfasst und keine anderen Hilfsmittel als die angegebenen verwendet habe. Alle Stellen der Arbeit, die anderen Werken wörtlich oder sinngemäß entnommen sind, sind unter Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht. Die Zeichnungen, bildlichen Darstellungen, Statistiken und musik. Notenbeispiele sind von mir verfasst, soweit nicht als Entlehnung gekennzeichnet.

Berlin, den 14.07.2005