

Sprachlernen im inhaltsorientierten Fremdsprachenunterricht

Autor(en): **Stern, Otto**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische
Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche :
revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca :
rivista svizzera di scienze dell'educazione**

Band (Jahr): **16 (1994)**

Heft 1

PDF erstellt am: **10.08.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-786185>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Sprachlernen im inhaltsorientierten Fremdsprachenunterricht

Otto Stern

Die im Fremdsprachenunterricht (FU) in der Schule erworbenen Sprachkenntnisse sind im Verhältnis zur Ausbildungsdauer ungenügend. Der Fähigkeit in einer andern Sprache ein anspruchsvolles Handlungsziel erfolgreich verfolgen zu können, wird aber in Zukunft eine noch grössere Bedeutung zukommen als bis anhin. Um dieses Ziel zu erreichen, müssen im FU neue Unterrichtsmodelle zum Zuge kommen, die bereits am Ende der Sekundarstufe I für viele zu einer besseren Beherrschung mindestens einer Fremdsprache führen. Bekannte und im Ausland bereits erprobte Modelle sind Immersion und bilingualer Sachunterricht. In beiden Fällen geht es darum, dass die zu lernende Sprache nicht nur Gegenstand des Sprachunterrichts ist, sondern als Medium des Lernens in andern Fächern gebraucht wird. Lerninhalte und Begriffe aus dem Sachunterricht bilden die kognitive Grundlage für effektiven Zweitspracherwerb. Der Zusammenhang zwischen begrifflichem Lernen und Spracherwerb wird beim Studium der aktuellen Ergebnisse aus der Zweitspracherwerbsforschung deutlich. Es kann gezeigt werden, dass der Erwerb von implizitem sprachlichem Wissen, über das wir in der spontanen Sprachproduktion ohne Zögern verfügen können, durch den Gebrauch der zu lernenden Sprache in echten Lernaufgaben effektiv unterstützt wird. Mit dem Projekt «Fanzösisch – Deutsch: Zweisprachiges Lernen an der Sekundarstufe I», das im Rahmen des NFP 33 zur Wirksamkeit unserer Bildungssysteme durchgeführt wird, sollen lerntheoretische und didaktische Grundlagen für einen inhaltsorientierten Sprachunterricht und zweisprachiges Lernen in der Schule geschaffen werden.

1. Schule und Mehrsprachigkeit

Im Bericht *Zustand und Zukunft der viersprachigen Schweiz* (1989) formulierte eine Arbeitsgruppe des Eidgenössischen Departements des Innern Leitgedanken für die zukünftige Sprachenpolitik in der Schweiz. In den Empfehlungen für das Bildungswesen kommt deutlich zum Ausdruck, dass im Hinblick auf die neuen Entwicklungen in Europa der Mehrsprachigkeit der BewohnerInnen der Schweiz eine noch grössere Bedeutung zukommen wird als bis anhin. Es wird festgestellt, dass mit der heutigen Praxis des Fremdsprachenunterrichts (FU) dieses Ziel nicht erreicht werden kann. Der Bericht schlägt vor, in den grösseren Agglomerationen Schulmodelle zu erproben, die einerseits vorhandene Zweisprachigkeit unterstützen und ausbauen, andererseits auch bei einsprachigen SchülerInnen zu einer besseren Beherrschung einer zweiten Landessprache führen.

Die vorgeschlagenen Modelle sind nicht neu. Es handelt sich um Immersionsunterricht und zweisprachige Schulen, wie sie in den vergangenen zwei Jahrzehnten im Ausland (z.B. Kanada, USA, Deutschland) in verschiedenen Formen erprobt wurden. Aber auch in der Schweiz gibt es bereits Erfahrungen mit zweisprachigem Unterricht (vgl. Watts & Andres, 1990). Es zeigt sich, dass bezüglich Sprachbeherrschung zweisprachige Unterrichtsmodelle deutlich bessere Resultate erbringen, als dies im traditionellen FU möglich ist.

Obwohl auch bei uns mit der Einführung neuer Lehrmittel in den 70er und 80er Jahren und jetzt auch mit Frühfranzösisch/-deutsch Anstrengungen zur Verbesserung insbesondere der mündlichen Ausdrucksfähigkeit gemacht wurden und werden, kann doch im allgemeinen erst am Ende der Sekundarstufe II von einigermaßen guten Kenntnissen der Fremdsprache (L2) gesprochen werden. Aber auch die L2-Kenntnisse angehender StudentInnen sind im grossen und ganzen im Verhältnis zur Ausbildungsdauer ungenügend, jedenfalls nur für wenige so gut, dass sie z.B. ein Studium in anderen Sprachgebieten aufnehmen könnten. Volksschulabgänger verfügen kaum über mehr als Grundkenntnisse, die zwar für eine Fortsetzung des L2-Erwerbs gute Voraussetzungen schaffen, das alltägliche Funktionieren in einer L2 aber kaum zulassen.

Die Erfahrungen mit Immersionsunterricht und bilinguaalem Unterricht zeigen aber, dass im Laufe der Volksschulzeit für viele (einsprachige) SchülerInnen das Ziel einer brauchbaren Zweisprachigkeit erreichbar ist, ohne dass andere Ausbildungsbereiche darunter leiden müssen (vgl. z.B. Wode, 1990). Es erstaunt deshalb, dass in der Schweiz, in der Zweisprachigkeit einen besonders hohen Stellenwert haben müsste, erst zu Beginn der 90er Jahre ernsthafte Vorstösse in diese Richtung gemacht wurden (vgl. die in Watts & Andres, 1990, erwähnten Versuche, sowie die laufenden oder geplanten Schulversuche in Sierre, Fribourg, Biel, oder Veranstaltungen wie z.B. das Forum Immersion des Ausschusses Langue 2 der EDK). In Zukunft sollte es auch in Regionen/Städten, die nicht an der Sprachgrenze liegen, möglich sein, Schulmodelle anzubieten, die die Entwicklung von Zweisprachigkeit fördern.

Zur Verwirklichung zweisprachiger Schulmodelle müssen v.a. in der LehrerInnen Aus- und Weiterbildung grosse Anstrengungen unternommen werden.

Dies ist umso schwieriger, als nirgends in der Schweiz, weder in der Lehrerbildung noch an den Universitäten, der Bereich der zweisprachigen Ausbildung systematisch gelehrt oder erforscht wird (vgl. Eidg. Departement des Innern, 1989:102ff.). Auch ein vermehrter LehrerInnenaustausch über die Sprachgrenzen hinweg wäre eine wichtige Voraussetzung für zweisprachigen Unterricht.

2. Inhaltsorientierter Fremdsprachenunterricht

Wichtigstes Merkmal von Immersionsunterricht und bilinguaem Unterricht ist die Verwendung der zu lernenden Sprache als Unterrichtssprache: die L2 ist nicht bloss Gegenstand, sie wird vielmehr Medium des Lernens; mit andern Worten, Sprachlernen und Wissenserwerb sind simultane, integrative Prozesse (Ellis, 1992b). Diesem unterrichtlichen Ansatz liegen Vorstellungen und Erfahrungen zugrunde, die ich nun genauer darlegen möchte.

In einem Aufsatz mit dem Titel «*A conceptual framework for the integration of language and content in second/foreign language*» diskutieren Snow et al., 1989, Argumente für eine Inhaltsorientierung des FUs. In den folgenden Ausführungen folge ich ihrer Argumentation.

Ein erstes Argument stellt den Bezug zum natürlichen, ausserschulischen Spracherwerb her. Im natürlichen Spracherwerb gehen kognitive Entwicklung (sozio-kulturelle Erfahrungen, Erwerb von Weltwissen) und Spracherwerb Hand in Hand, «*language is learned most effectively for communication in meaningful, purposeful social contexts.*» (ibid., p. 202). Sozio-kulturelle Erfahrungen werden in Interaktionssituationen erworben, an denen die Lernenden als handelnde Subjekte aktiv teilhaben. Der Zusammenhang von Interaktion und L2-Erwerb ist in vielen Untersuchungen aufgezeigt worden. Dabei wird die Wichtigkeit der *aktiven* und *initiativen* Rolle der Lernenden und die unterstützende Rolle der Gesprächspartner deutlich gemacht. Schlüsselbegriffe für Form und Qualität solcher Interaktionen sind u.a. die «Spracherwerbs-Formate» von Bruner (1983, 1987), «SLASS» (Second Language Acquisition Support System) von Dausendschön-Gay & Krafft und das Konzept der «*meaningful interaction*», im Überblick bei Ellis (1992a). Für den FU bedeutet dies, dass Lernsituationen geschaffen werden müssen, in denen *eigenständiges Lernen* und vielseitige Interaktionen möglich sind und in denen die Lernenden für einzelne Handlungsziele, wenn möglich aber auch für grössere Lernsequenzen, (zumindest Mit-)Verantwortung tragen.

Eine zweite entscheidende Stütze des Spracherwerbs wird im Erwerb von Weltwissen gesehen. Wir brauchen Sprache, um über das zu sprechen, was wir bereits wissen oder was wir noch wissen möchten, selten jedoch um über Sprache selbst zu reden. In der typischen Schulsituation sind Sprache und Inhalt immer noch allzu oft zwei getrennte Lerngegenstände. Es wird meist übersehen, dass inhaltliches Lernen immer auch Sprachlernen ist, obwohl dies in Lehrplänen und didaktischen Publikationen seit langem immer wieder gefordert wird.

Inhalte und Begriffe bilden die kognitive Basis für den Spracherwerb: «Meaning provides conceptual or cognitive hangers on which language functions and structures can be hung.» (Snow et al., op. cit., p. 202). Fehlt begriffliches Lernen, besteht die Gefahr, dass Sprache als Ansammlung abstrakter Strukturen ohne begrifflichen und kommunikativen Wert gelernt wird (vgl. dazu auch Wode, 1990:22f.). Damit die inhaltliche Basis im FU zum Tragen kommt, müssen Lernziele/Inhalte aus *zentralen Bereichen des Lehrplans* in der L2 unterrichtet werden, (z.B. Naturwissenschaften, Mathematik, Geschichte, Geographie, aber auch Literatur) und nicht nur marginale wie etwa die Beschränkung auf Landeskunde der entsprechenden L2.

Ein drittes Argument betrifft die Motivation: Inhalte, die das Interesse der Lernenden wecken, sind wichtige Quellen primärer Motivation, einer Motivation also, die der unmittelbaren schulischen Lernsituation entspringt und nicht erst einem allfälligen zukünftigen Nutzen. Wenn Sprachlernen und inhaltliches Lernen integrierte Lernprozesse sind, entstehen auch bezüglich Motivation Synergieeffekte, die den Spracherwerb wirksam unterstützen.

Schliesslich fördert inhaltliches Lernen im FU bei den Lehrenden den reflektierten Umgang mit den Fachsprachen in den verschiedenen Sachfächern. Die Inhaltsorientierung im FU fordert dazu heraus, die sprachlich-begrifflichen Grundlagen des Fachunterrichts genauer zu analysieren und nicht einfach als gegeben hinzunehmen. Die Lehrperson muss entscheiden, welche Begriffe für die Darstellung eines Sachverhalts wichtig sind, und welche weggelassen werden können (vgl. z.B. Krechel, 1993). Diese Auseinandersetzung mit der Fachsprache von z.B. Geschichte oder Geographie wirkt positiv auf das Lernen in diesen Fachbereichen zurück, indem es die sprachlichen Schwierigkeiten des Lernstoffs sichtbar werden lässt.

Der Immersionsunterricht in Kanada hat gezeigt, dass im Fachunterricht die L2 effizient und mit gutem Erfolg gelernt werden kann, ohne dass der Wissenserwerb darunter leidet (vgl. z.B. Harley et al., 1990). Immersion im kanadischen Sinn ist jedoch nicht der einzige Weg, auf dem die Inhaltsorientierung des FU realisiert werden kann. Ein ebenso erfolgversprechender und unserem Schulsystem wohl besser angepasster Weg zeigt sich im deutsch-französischen Modell des *bilingualen Sachunterrichts*. In diesem Modell folgt auf eine intensive Spracheinführung in der Primarschule und zu Beginn der Sekundarstufe I der Gebrauch der L2 im Unterricht eines Sachfachs, meist Geschichte, Geographie oder Staatskunde. Parallel dazu erfolgt ein zeitlich reduzierter FU, der in der Regel mit dem Sachunterricht koordiniert wird. Zur Organisation des bilingualen Sachunterrichts liegen viele Publikationen vor (vgl. dazu die einschlägige Bibliographie von Endt, 1992, aus dem Eichstätt-Kieler Projekt zu Immersion und bilinguaem Unterricht, EKIB).

Entscheidend ist, «dass in den bilingualen Sachfächern die Unterrichtsinhalte nie wie Lektionstexte im FU behandelt werden dürfen; sie müssen immer mit den fachspezifischen Methoden (z.B. Quellenarbeit) angegangen werden.» (Mäsch, 1993:4). Im Unterschied zur Immersion ist dieser Unterricht jedoch bilingual, d.h. die L1 wird mit einbezogen, und zwar nach dem Grundsatz: So viel in der Partnersprache (L2) wie möglich, so viel in der Muttersprache wie nötig. Neben lern- und motivationspsychologischen Gründen ist dabei der

komparatistische Grundansatz wichtig, «der für alle bilingualen Fächer wesentlich und eines der durchgängigen Prinzipien ist» (ibid., p. 7).

Den bilingualen Bildungsgang gibt es in Deutschland seit der zweiten Hälfte der 60er Jahre in Form von bilingualen Zügen an Gymnasien. Heute bieten ihn ca. 50 Gymnasien neben ihrem «Normalzug» an. Während die deutsch-französischen Bildungsgänge auf den zwischen Frankreich und Deutschland geschlossenen Kooperationsvertrag von 1963 zurückgehen, werden seit Beginn der 90er Jahre v.a. deutsch-englische Züge eingerichtet, «ja sie sind richtig in Mode gekommen und erleben im Augenblick einen Boom. Sie profitieren von der wachsenden Erkenntnis vieler Eltern, dass nach 1992 (EWR) Fremdsprachenkenntnisse immer wichtiger werden» (ibid., p. 4). Der «Boom» hat zur Folge, dass der bilinguale Sachunterricht nun auch vermehrt auf die Sekundarstufe I ausgedehnt wird und sich die Unterrichts- und Spracherwerbsforschung intensiver mit dieser Unterrichtsform auseinandersetzt (vgl. oben EKIB).

Es gibt viele Gründe, die für einen Einbezug von Sachfächern im Sinne eines bilingualen Unterrichts sprechen. Wichtig ist zuerst einmal, dass die Lernenden im Vergleich zum herkömmlichen Unterricht der L2 in einem zeitlich erweiterten Rahmen begegnen. Mit einer Erhöhung des Unterrichtsanteils der L2 gehen aber nicht nur quantitative, sondern auch qualitative Veränderungen des Unterrichts und des Lernens einher, die ich in vier Punkten zusammenfassen möchte:

(1) Der Französischunterricht verändert sich hinsichtlich der kommunikativen Qualität: Die Lernenden orientieren sich an Inhalten/Informationen und nicht ausschliesslich an der Sprache oder an Pseudoinhalten (vgl. gängige Lehrbuchtexte). Das hat Folgen für die Verarbeitungstiefe im Lernprozess (s. unten 3.2): die *Sprach-Übung* wird zur *Sprach-Handlung*.

(2) Die Erhöhung des zeitlichen Anteils der L2 im Unterricht und die Ausbreitung in andere Fächer bringen es mit sich, dass die Lernenden mit einer vielfältigeren Palette von echten Kommunikationsformen konfrontiert werden. Der (besonders im Anfangsunterricht) stark handlungsbezogene bilinguale Sachunterricht fordert die Lernenden zur Kommunikation heraus, erhöht die kommunikative Risikofreude und vermeidet das nur an der Sprachrichtigkeit orientierte Fremdsprachenlernen.

(3) Das Nebeneinander und Miteinander von zwei Sprachen im Unterricht zwingt zu einer reflektierten Unterrichtsgestaltung. Die Anteile beider Sprachen müssen ständig überprüft und bezüglich der Lernformen diskutiert werden. Miteinher gehen eine grössere Flexibilität und Kreativität im Umgang mit Sprachen, z.B. auch verschiedene Formen von Sprachmischung sowohl bei den LehrerInnen als auch bei den SchülerInnen.

(4) Wird der L2-Unterricht in einen vielfältigen, breiteren Lernzusammenhang gestellt, ergeben sich für den eigentlichen Sprachunterricht (Grammatik, Schreiben, Lesen, Aussprache) nicht nur interessantere Anknüpfungsmöglichkeiten, sondern auch dem individuellen Erwerbsstand besser angepasste Arbeitsgrundlagen.

Im folgenden Abschnitt möchte ich nun die Forderung nach einer Neuorientierung des FU mit Ergebnissen und Erkenntnissen aus der Spracherwerbsforschung stützen und begründen¹.

3. Spracherwerb im Fremdsprachenunterricht ²

Was geht im Kopf von Lernenden vor, wenn sie Sprache lernen? Wie wird Sprache im Gehirn verarbeitet, behalten oder vergessen? Was trägt der Unterricht zum Lernen bei? Wo, wann und wie kann er helfen, wo, wann, wie nicht? Diese Fragen müssen wir zu beantworten versuchen, wenn wir die Lernvorgänge im FU begreifen wollen.

Während sich die Sprachlernforschung in den 60er und 70er Jahren vor allem mit dem außerschulischen L1- und L2-Erwerb befasste, wurde im vergangenen Jahrzehnt das sprachliche Lernen in der Schule stärker berücksichtigt. Die Forschung der 80er Jahre brachte eine Rückbesinnung auf die besonderen Lernbedingungen in der Schule, besonders auf die Rolle der Schriftsprache (Schreiben und Lesen) beim sprachlichen Lernen (Portmann, 1991). Nach wie vor gilt: Die Forschung gibt uns kein Patentrezept, wie guter Sprachunterricht auszusehen hat, im Gegenteil, guter Sprachunterricht kann in sehr vielfältigen Formen stattfinden. Die Forschung erlaubt uns jedoch, das unterrichtliche Tun unter dem Aspekt des sprachlichen Lernens zu reflektieren und dadurch wichtige Lernakzente zu setzen.

3.1. Sprachverarbeitung und Sprachlernen

Grundlage der Sprachlerntheorie der 70er Jahre ist die behavioristische Lerntheorie, die Lernen als eine besondere Form des Verhaltens auffasst, das sich durch ein gut durchdachtes Lernprogramm von aussen steuern lässt. Das Hauptaugenmerk galt deshalb dem Lernprogramm (Input, Stimulus), das bei den Lernenden (unbewusste) Reaktionen auslösen soll. Das Lernen erfolgt in kleinen Schritten, in einem von Lektion zu Lektion genau überlegten Aufbau. Was in den Köpfen der Lernenden abläuft, interessierte weniger und blieb im Dunkeln, in der «black box». Wichtig waren auch die Reaktionen der Lernenden, der Output: richtige Antworten galt es zu verstärken («belohnen»), falsche jedoch möglichst sofort auszumerzen (Fehlerkorrektur). So führte die Lehrperson die Lernenden auf dem durch das Lehrmittel vorgegebenen Weg zum Ziel.

Die Erforschung des L1- und L2-Erwerbs kam aber schon bald zur Einsicht, dass die innere Gesetzmässigkeit des Lernens andere Wege beschreitet als vom Lehrmittel vorgegeben. Die Forschung der 80er Jahre rückte die Lernenden ins Zentrum und betonte deren Eigenständigkeit und Kreativität. «Extrem vorsortierte Eingabe im Unterricht führt zu extrem ungeordneter Entwicklungssequenz; aber extrem ungeordnete und nicht vorsortierte Eingabe im natürlichen Spracherwerb führt zu extrem strikter Chronologie innerhalb der Entwicklungssequenz» schreibt Wode (1985) und betont damit die Eigenständigkeit der Lernenden, die ihren eigenen Regeln folgen, ja folgen müssen, und nicht den Vorgaben des Lehrbuchs.

Das Interesse der Lernforschung wandte sich immer mehr der «black box», den Vorgängen im Gehirn zu. Kognitionsforschung und Neurolinguistik wer-

den zur neuen Basis der Spracherwerbsforschung. Wichtig für die Modellvorstellungen, die heute dem Sprachlernen zugrunde liegen, und auch für die Fachsprache, mit der wir Lernvorgänge zu beschreiben versuchen, ist schliesslich die künstliche Intelligenz und die Simulation von Denkvorgängen mit Hilfe von Computerprogrammen.

Das folgende Modell aus Wode (1988) zeigt die Hauptkomponenten der Sprachverarbeitung und der Speicherung von sprachlicher Information im Gehirn:

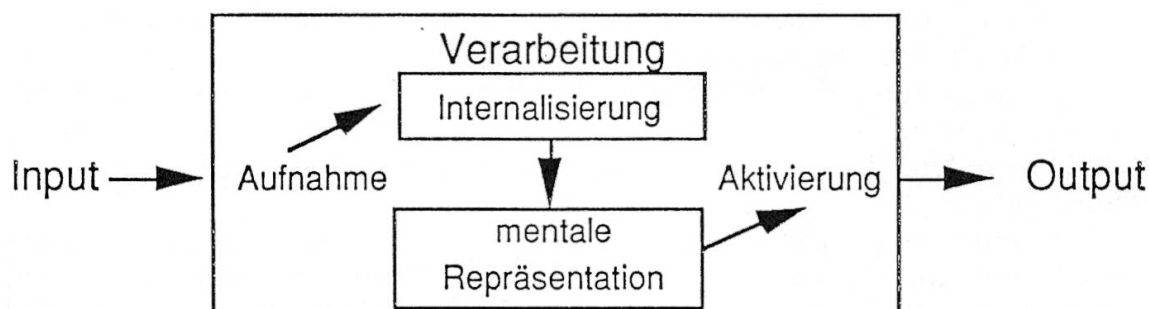


Fig. 1: Sprachverarbeitung nach Wode (1988)

Alles, was in die Sinneskanäle (Hören, Sehen, Fühlen) gelangt, ist Input. Wir schränken es hier ein auf Sprachliches: auf das Hören und und auf das Lesen. Entscheidend ist nun der Unterschied zwischen Input und Intake (Aufnahme): nicht alles, was Lernende hören oder lesen (Input), wird auch aufgenommen (Intake). Der Intake wird von vielen Faktoren beeinflusst, insbesondere von Motivation, Interesse und Vorkenntnissen der Lernenden. Den Input können wir als Lehrende beeinflussen, den Intake müssen wir jedoch ganz den Lernenden überlassen. Wenn wir als Lehrende etwas präsentieren oder wenn wir eine Übung machen lassen, dann wissen wir zwar, welche sprachlichen Kenntnisse dabei vermittelt werden, was aber der Lernende davon tatsächlich aufnimmt, wissen wir nicht. Auch Lernkontrollen helfen da meist nicht weiter, denn damit rufen wir oft nur ab, was gerade im Kurzzeitgedächtnis bereitgehalten wird. Welche sprachlichen Elemente nach der Aufnahme weiter verarbeitet und schliesslich *internalisiert* und gespeichert werden (vgl. *mentale Repräsentation*), entzieht sich unserer Kontrolle.

Wie die sprachlichen Kenntnisse im Gehirn gespeichert werden, ist Gegenstand der Neuropsychologie und der Hirnforschung. Für uns ist die Einsicht wichtig, dass Sprache in unserem Kopf nicht als ein unteilbares Ganzes repräsentiert ist, sondern dass die Teilsysteme (z.B. Wortbedeutungen, Wortformen, Satzmuster, Lautgestalt) getrennt gespeichert und erst in der *Aktivierung*, d.h. im Moment des Gebrauchs, zusammengefügt werden.

Was wir beim Sprechen an Sprachkenntnissen aktivieren können, ist das, was in unserem Kopf mental repräsentiert ist, und das ist auf jeden Fall weniger als das, was uns als Input dargeboten wurde. Der Zusammenhang von Input und mentaler Repräsentation ist Gegenstand intensiver Forschung. Aus dem Input entnimmt der Lernende nur das, was er beim aktuellen Stand seiner L2-

Kompetenz in das bereits erworbene sprachliche Teilsystem integrieren kann. In der Erwerbsforschung bezeichnet man diese momentanen sprachlichen Systeme, wie sie im Kopf des Lernenden repräsentiert sind, als Lernaltersprachsysteme, die sich ständig verändern und so langsam auf die Zielsprache hin entwickeln. Solche Lernaltersprachsysteme zeichnen sich oft durch grosse Regelmässigkeit aus, gerade dort, wo die Zielsprache viele Ausnahmen bereit hält. So verrät z.B. die Form *gehte* einer Deutsch Lernenden, dass sie versucht, das System der Vergangenheitsformen zu regularisieren. Es sind also vor allem die Fehler, die uns Einblick in Lernaltersprachsysteme gewähren. Wichtig ist auch die Erkenntnis, dass gewisse Fehler durchlaufen werden müssen, weil eben die Lernenden ihr Sprachsystem nur stufenweise aufbauen können und ihnen diese Aufgabe auch durch den perfektsten Input nicht abgenommen werden kann. Genau diesen Sachverhalt meint auch das oben angeführte Zitat von Wode (1985) betreffend die «extrem strikte Chronologie innerhalb der Entwicklungssequenz».

Wie, wann und warum verändern sich Lernaltersprachsysteme auf die Zielsprache hin, und warum manchmal nicht? Die lerntheoretischen Grundlagen, auf denen unsere aktuellen Lehrmittel aufbauen, gehen davon aus, dass der Antrieb vom Input ausgeht: Spracherwerb findet statt, wenn wir Sprache aufnehmen und verstehen. Das stimmt insofern, als Aufnehmen und Verstehen zu neuen mentalen Repräsentationen führen (vgl. Fig. 1). Die Erwerbsforschung der 80er Jahre setzt jedoch den Akzent auf der *Aktivierung*: Wir lernen Sprache, indem wir sie *brauchen!* Damit sich Lernaltersprachsysteme verändern, müssen die Lernenden die repräsentierten sprachlichen Kenntnisse in ihrem Gedächtnis aktivieren, neu zusammensetzen und zur Kommunikation brauchen.

3.2. Sprachproduktion und Verarbeitungstiefe

Warum die Aktivierung der entscheidende Schritt beim Lernen ist, möchte ich am folgenden Modell (Fig. 2) der Sprachproduktion nach Friederici (1984) deutlich machen.

Dieses Modell aus der neuropsychologischen Forschung nimmt vier getrennte Ebenen der Sprachverarbeitung an. Wenn wir also einen Satz äussern, durchläuft die Produktion dieses Satzes vier Stufen: Am Anfang steht eine Mitteilungsabsicht. Wenn ich z.B. sagen will (intentionale Ebene), «*das ist ein Modell der Sprachproduktion*», dann stellen sich mir auf einer zweiten Stufe bestimmte Begriffe/Wortbedeutungen zur Verfügung (begriffliche Ebene), die wiederum mit *Wortformen* verknüpft sind, die in bestimmte Satzmuster geordnet werden können (sprachliche Ebene). Dass Wortbedeutung und Wortform nicht dasselbe sind, erfahren wir dann, wenn wir ein Wort auf der Zunge haben: Wir wissen genau, was wir sagen wollen (wir haben den Begriff, die Bedeutung), aber wir finden die Wortform nicht, die diesen Begriff ausdrückt. Umgekehrt können wir auch Wörter aussprechen (Lautebene, sprachliche Ebene), ohne deren Bedeutung zu kennen.

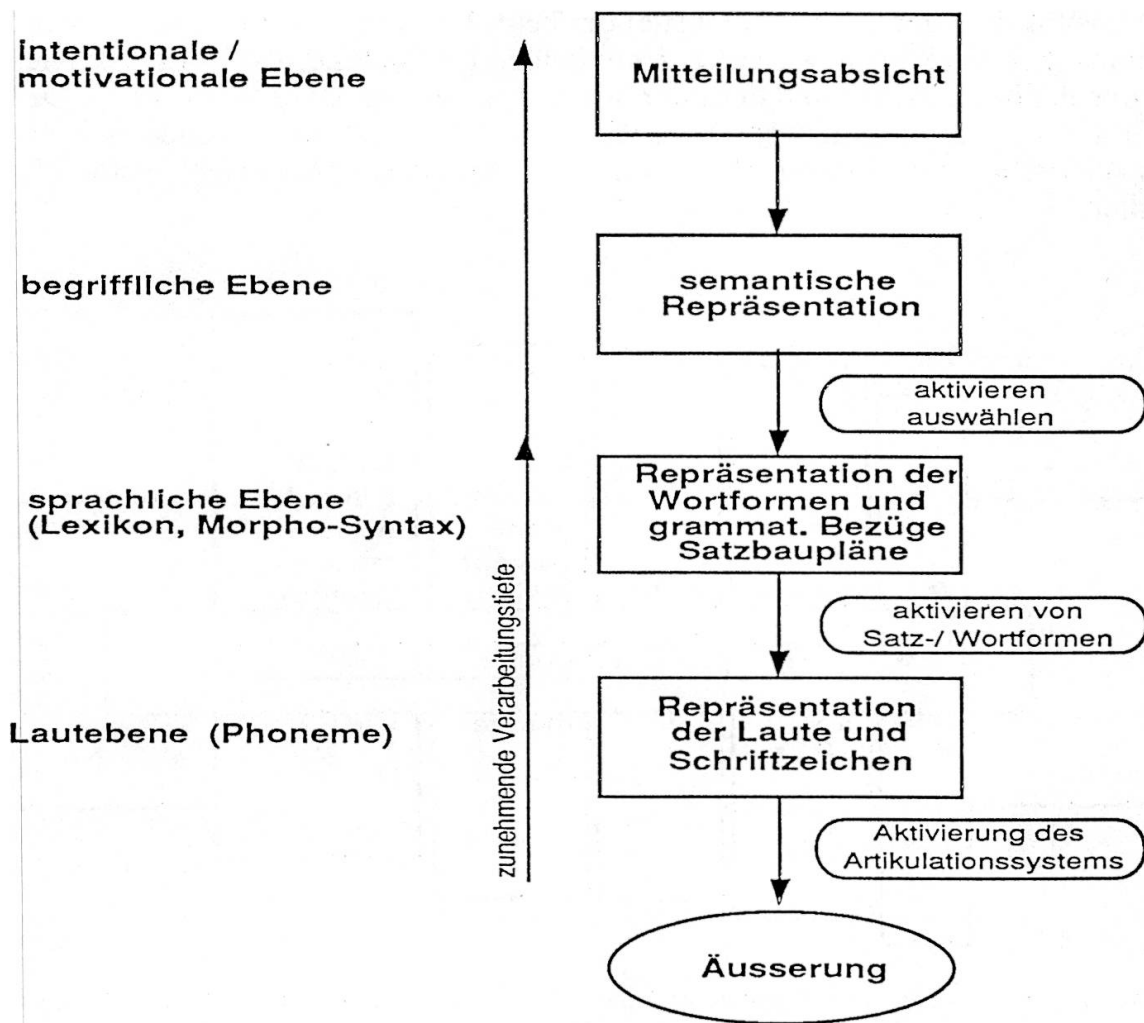


Fig. 2: Modell der Sprachproduktion nach Friederici (1984)

Zudem ist es möglich, für den gleichen Begriff Wortformen in verschiedenen Sprachen zur Verfügung zu haben. Ob ich nun *das Modell* oder *le modèle*, *der Stuhl* oder *la chaise* sage, ändert an der begrifflichen Grundlage nichts. Das begriffliche Wissen ist da, und ich kann es in allen Sprachen ausdrücken, in denen ich die nötigen sprachlichen Formen kenne. Hier könnte auch gezeigt werden, dass, solange der Zugriff auf Wortformen einer L2 nicht genügend routiniert ist, die Wortformen der L1 immer auch mitaktiviert werden, auch wenn man sie anschliessend nicht lautlich realisiert. Mit andern Worten: Es ist weitgehend eine Illusion, im sogenannt einsprachigen FU die L1 ausschalten zu wollen. Besonders Anfänger brauchen die L1 als Stütze ihrer Sprachproduktion gerade im Übergang von der begrifflichen zur sprachlichen Ebene.

Die aktivierten Wörter werden schliesslich auf der letzten Ebene als motorisches Programm in die Sprechmuskulatur überführt, die zur lautlichen Äusserung gebraucht wird.

Für das Sprachlernen in der Schule von zentraler Bedeutung ist der Begriff der *Verarbeitungstiefe* (s. Fig. 2, vertikaler Pfeil). Die Verarbeitungstiefe ist ein

Mass für die Zahl und die Intensität der beim Umgang mit einem neuen Wort beteiligten Verarbeitungsebenen. Entscheidend für das Lernen ist die Aktivierung der begrifflichen und der intentionalen Ebene (vgl. dazu Stern, 1988). Der Einbezug von verschiedenen Verarbeitungsebenen soll das folgende Beispiel spielerischer Sprachproduktion aus dem Französischunterricht verdeutlichen³:

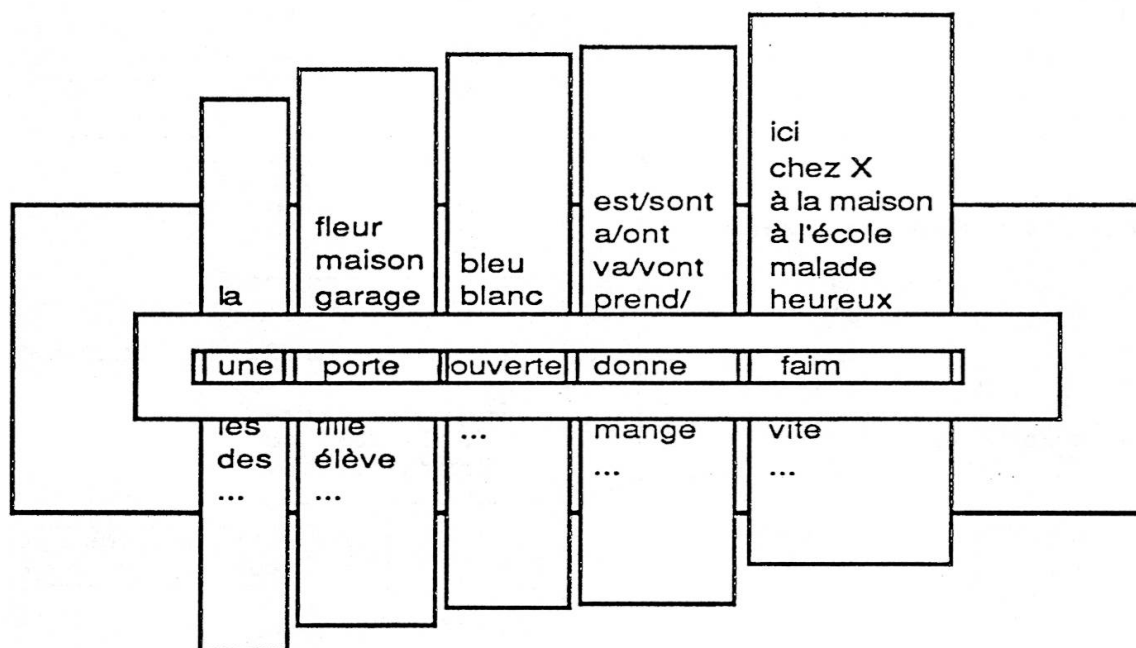


Fig. 3: Von SchülerInnen hergestellte «Satzbildungsmaschine»: Die vertikalen Papierstreifen können zur Satzbildung auf und ab bewegt werden.

Mittels der beweglichen Wörterstreifen können beliebige Sätze gebildet werden. Ich kann diese Sätze laut vorlesen. Dabei aktiviere ich die *Lautebene* und die *sprachliche Ebene*. Die begriffliche Ebene kann ich dabei durchaus vernachlässigen. Ich muss nicht unbedingt verstehen, was ich lese, und zudem finde ich die Sätze vielleicht auch nicht interessant. Will ich aber besonders witzige Sätze machen oder gar einen Text produzieren, der andere anspricht, kommt sofort die *begriffliche* und auch die *intentionale Ebene* ins Spiel, d.h. die Verarbeitungstiefe nimmt zu. Ich kann mit der französischen Satzbildungsmaschine auch einen deutschen Text produzieren. Dabei wird deutlich, dass die Sprachverarbeitung von L1 und L2 die gleichen Verarbeitungsprozesse durchläuft und dass sie auf der begrifflichen Ebene zusammen kommt. Diese Einsicht eröffnet eine Fülle von interessanten und anspruchsvollen Arbeitsmöglichkeiten, bei denen L1 und L2 kombiniert oder alterniert werden. Hier liegt auch der Ansatzpunkt für einen echten zweisprachigen Unterricht (vgl. dazu Butzkamm, 1989:176ff.).

3.3. Sprachlernen im Fremdsprachenunterricht

Alle neueren Lehrmittel, sowohl im L1- als auch im L2-Unterricht, sind in ihrer Anlage handlungsorientiert, d.h. Sprache wird gelernt, indem sie in einem ersten Schritt in sinnvollen Situationen verwendet/gehört wird. In einem zweiten Schritt werden dann Übungen gemacht mit dem Ziel, die Sprachstruktur für die Lernenden transparent zu machen, indem z.B. Wortketten segmentiert und grammatikalisch eingeordnet werden. Sprachstruktur und sprachliche Elemente werden dabei vor allem visuell, über die Schrift, wahrgenommen. Was in der ersten Phase (auditiv) ganzheitlich aufgenommen wurde, wird mittels Visualisierung analysiert und regularisiert. In einem dritten Schritt folgt dann die Anwendung, wobei die Lernenden in neuen Situationen selbst sprachlich handeln.

Nach dem Sprachverarbeitungsmodell in Fig. 1 geht es im ersten und im zweiten Schritt um Aufnahme, im dritten Schritt um die Aktivierung der internalisierten sprachlichen Kenntnisse. Das Modell ist jedoch zu grob, um Genaueres über die Wirkung der einzelnen Schritte aussagen zu können. Was bringen z.B. Übungen in Schritt zwei für den Lernprozess? Um das beantworten zu können, brauchen wir ein detaillierteres Modell des schulischen L2-Erwerbs, das ich in Anlehnung an Wode (1988) und Ellis (1990) zusammengestellt habe (s. unten, Fig. 4).

Der oben beschriebene Schritt 1 liefert *inhaltsbezogenen Input*. Lernende verstehen die Äusserungen der Lehrperson und nehmen sprachliche Elemente auf (*Intake*), weil sie in einer *verstehbaren Situation* geäußert werden. Dabei stützen sie sich auf ihr Weltwissen, das sie u.a. über die L1 erworben haben, und auf ihre bereits erworbenen Kenntnisse der L2. Mit andern Worten: Sie verarbeiten die Äusserungen auf der *begrifflichen Ebene*; ihre Aufmerksamkeit gilt den Handlungen, die sie ausführen sollen, z.B. *range le livre, range-le!* Was sie in dieser Phase an sprachlichem Material (Wörtern, Satzmustern) aufnehmen, ist ihnen kaum bewusst und kann auch mit dem Lehrmittel nicht vorausbestimmt werden. Was immer auch aufgenommen wird (*Intake*), wird als *implizites Sprachwissen* internalisiert.

Auch Schritt 2 liefert Input, diesmal jedoch v.a. *formbezogenen Input*. Die Lernenden erkennen einzelne Wortformen und Satzmuster, sie können sich Einzelheiten merken, indem sie diese mit schon Bekanntem verbinden, z.B. das Pronomen *le* in *range-le* mit dem Artikel in *le livre* oder mit *das/es* in der L1. Auf diese Weise aufgenommenes sprachliches Material wird als *explizites Wissen* internalisiert, und zwar unabhängig davon, ob die Lernenden wissen, dass diese Elemente Artikel oder Pronomen heissen. Aber auch hier gilt, dass das, was letztlich an explizitem Wissen internalisiert wird, in jedem Fall weniger ist als das, was in den Übungen vorkommt.

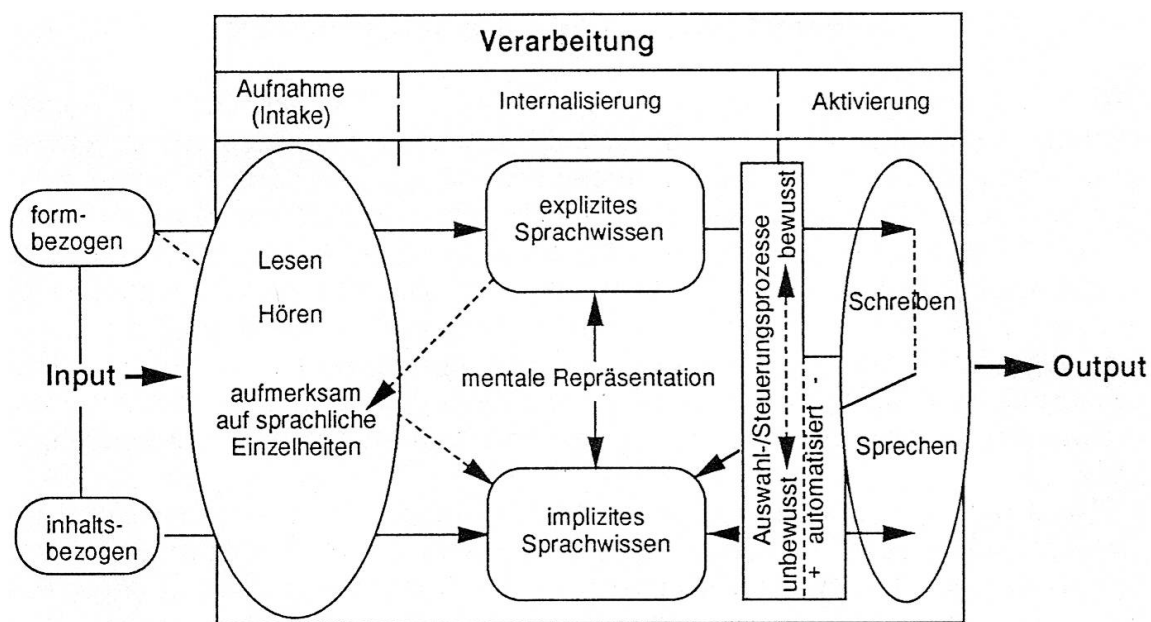


Fig. 4 : Modell des schulischen Spracherwerbs

Welche Rolle spielt nun explizites sprachliches Wissen (Wörter, Formen, Satzmuster), das durch bewusstes Lernen in Übungen internalisiert wurde? Es hat eine zweifache Wirkung: Einerseits steuert es die Aufnahme, indem es auch bei inhaltsbezogenem Input die Aufmerksamkeit auf sprachliche Einzelheiten lenkt. Explizites Sprachwissen hilft, implizites Sprachwissen zu gliedern und zu differenzieren. Andererseits kommt explizites Sprachwissen bei Sprachhandlungen zum Zuge, die relativ bewusst und ohne grossen Zeitdruck ausgeführt werden können, also typischerweise beim Schreiben. Hier gilt es aber zu unterscheiden zwischen Schreiben mit geringer Verarbeitungstiefe (z.B. in Sprachübungen), das hauptsächlich der oben beschriebenen *Aufnahme* von explizitem Sprachwissen dient, und Schreiben mit grosser Verarbeitungstiefe, bei dem sprachliches Wissen *aktiviert* und zur Produktion von *neuer Information* eingesetzt wird (z.B. wenn SchülerInnen mit der oben beschriebenen Satzbildungsmaschine möglichst witzige Texte produzieren). Gerade dieser Bereich der echten Schreibenanlässe, der eigentlich die Stärke des schulischen Lernens ausmachen würde, wird leider in den bestehenden Lehrmethoden kaum genutzt.

Zu Schritt 3: Die Lernenden handeln selbst in neuen Situationen, fordern andere auf, fragen nach etwas, usw. Dazu aktivieren sie ihr Sprachwissen. Müssen sie spontan in echten Kommunikationssituationen agieren und reagieren, aktivieren sie ausschliesslich implizites Wissen, dessen Zugriff bereits automatisiert ist. Der spontane mündliche Ausdruck, der kaum Zeit zum Nachdenken (d.h. Zugreifen auf explizites Wissen) lässt, greift über unbewusste, automatisierte Prozesse auf implizites Wissen zu. Je häufiger dies *mit möglichst grosser Verarbeitungstiefe* geschieht, desto mehr implizites Wissen wird greifbar und desto stärker wird der Zugriff automatisiert: Sprache lernt man indem man, sie *braucht*.

4. Zweisprachiges Lernen

Obwohl eine umfassende Spracherwerbtheorie immer noch fehlt, muss doch festgehalten werden, dass die Erforschung des Zweitspracherwerbs in den vergangenen zwanzig Jahren grosse Fortschritte gemacht hat. Damit sich Erwerbsprozesse entfalten können, müssen zwei Grundvoraussetzungen erfüllt sein: (1) Es muss genügend verstehbarer Input vorhanden sein, d.h. die sprachliche Exposition muss in bezug auf Quantität und Dauer gross sein; (2) die Lernenden müssen aktiv und interessiert an (Lern-)Situationen teilnehmen, indem sie mit eigenen sprachlichen Mitteln für sie wichtige Handlungs- oder Lernziele zu erreichen suchen. Wichtig ist, dass die Lernenden immer wieder herausgefordert sind, Aussagen zu formulieren, die sie aus dem eigenen Denken heraus produzieren, bei denen sie also nicht bloss Vorformuliertes reproduzieren.

In diesen wichtigen Punkten greift nun aber der traditionelle FU zu kurz. Weder in bezug auf Quantität und Dauer noch in bezug auf die Qualität der sprachlichen Interaktion vermag er diejenigen Voraussetzungen zu schaffen, unter denen effektive Sprachlernprozesse in Gang kommen. Die Lernfortschritte sind dementsprechend langsam, und der Aufbau der Sprachkompetenz bleibt im Vergleich zur vorgegebenen Progression des Lehrmittels immer weiter zurück. Die SchülerInnen können so bis zum Ende der Volksschulzeit nicht zu einer brauchbaren Sprachbeherrschung geführt werden.

Im Gegensatz dazu kann die vorgeschlagene Integration des FUs in den übrigen Unterricht, insbesondere in den Sachunterricht, die genannten Voraussetzungen für effektives Sprachlernen besser erfüllen: Die sprachliche Exposition kann beträchtlich erhöht werden, und die sprachlichen Aktivitäten der SchülerInnen vollziehen sich auch in Situationen, in denen *neue Inhalte* gelernt werden. Wie die Erfahrungen mit Immersionsunterricht zeigen, wird dabei das Lernen dieser neuen Inhalte nicht behindert, im Gegenteil, die gesteigerte Aufmerksamkeit kann da sogar zu besseren Resultaten führen (Collier, 1989).

Wie die spracherwerbtheoretischen Erkenntnisse im FU besonders lernwirksam werden können, darauf gibt die Praxis des Immersionsunterrichts und des bilingualen Sachunterrichts bereits erfahrungsgestützte Antworten. Wie solche Ansätze in die Schweizer Schullandschaft übertragen werden könnten, muss nun auf schulpolitischer und sprachdidaktischer Ebene vordringlich bearbeitet werden. Den eingangs erwähnten Schulversuchen mit zweisprachigen Schulen in Städten auf der deutsch-französischen Sprachgrenze sollten nun zweisprachige Schulen auf Volksschulstufe in den wirtschaftlichen Ballungszentren folgen. Ein ganz grosser Nachholbedarf zeichnet sich bei den Mittelschulen und Gymnasien ab, die die Entwicklung zweisprachiger Züge im Sinne Deutscher und Französischer Gymnasien ganz einfach verschlafen haben.

Vielversprechend sind die Bestrebungen der *Commission romande pour l'enseignement de l'allemand (CREA)*, die sich um die Entwicklung eines modularen FU-Konzepts bemüht, wie es z.T. in Frankreich, Holland und Schottland bereits praktiziert wird (vgl. dazu z.B. Clerc, 1992). Stark vereinfacht gesagt handelt es sich dabei um lernzielorientierte Bausteine (Module)

von sprachlichen Handlungen und sprachlichem Wissen, die in relativ freier (zeitlicher und inhaltlicher) Abfolge und Intensität unter Mitbestimmung der Lernenden zu einem Kurs zusammengefügt werden können. Ein herausragendes Merkmal dieses Konzepts ist die Absage an einen durch ein einziges Lehrmittel vorgegebenen, sich über Jahre hinziehenden Kurs, der weder den Lehrenden noch den Lernenden den nötigen Handlungsspielraum gewährt.

Im Bereich des modularen FU ist auch ein Projekt mit dem Titel «*Fanzösisch – Deutsch: Zweisprachiges Lernen an der Sekundarstufe I*» angesiedelt, das ich im Rahmen des NFP 33 zur Wirksamkeit unserer Bildungssysteme mit einem Team von vier KollegInnen⁴ und einer Gruppe von sieben LehrerInnen und ihren Klassen bearbeite.

In diesem Projekt geht es um die Entwicklung einer integrierten Didaktik des Französischunterrichts auf der Sekundarstufe I und um die Auswirkungen des neuen unterrichtlichen Ansatzes auf die Entwicklung einer bilingualen Sprachkompetenz bei den betroffenen SchülerInnen. Die Unterrichtsform orientiert sich am Modell des bilingualen Sachunterrichts. Das Projekt ist als Längsschnittstudie konzipiert, in der die Lernentwicklung der SchülerInnen während drei Jahren evaluiert und dokumentiert wird; eine Querschnittuntersuchung soll zudem den Vergleich mit Klassen mit traditionellem Unterricht ermöglichen.

Ziel des Projekts ist, *lerntheoretische und didaktische Grundlagen für zweisprachiges Lernen in der Schule zu schaffen*. Zweisprachiges Lernen bedeutet, dass Lerngegenstände, z.B. aus dem Fach Geschichte, nicht nur in L1 Deutsch, sondern auch in L2 Französisch bearbeitet werden. Die beiden Sprachen werden dabei so eingesetzt, dass sie sich beim Lernen gegenseitig stützen.

Obwohl solche Unterrichtsformen in andern Ländern seit längerer Zeit praktiziert werden, liegen nur wenige Abhandlungen zur Didaktik des FUs im Sachunterricht vor (vgl. z.B. die einschlägigen Artikel in Bausch et al., 1989, das Heft 1/93, Der fremdsprachliche Unterricht, zum Thema «Bilingualer Sachunterricht» und die Literaturangaben in Endt, 1992). Um den FU als Sachunterricht auf eine breitere Basis zu stellen und um diese Unterrichtsform auch lern- und lehrbar zu machen, sind kontrollierte didaktische Versuche und Lernbeobachtungen wichtig. Im Vordergrund unseres Projekts steht demnach die Entwicklung didaktischer Grundlagen und Hilfen, die den L2-Erwerb im schulischen Rahmen leiten und unterstützen.

Was wir von dieser Entwicklungsarbeit erwarten, möchte ich abschliessend wie folgt zusammenfassen:

(1) Eine bessere und vielseitigere Beherrschung der L2 am Ende der Sekundarstufe I. Diese wird erreicht durch:

a) Erhöhung der Exposition: Französisch wird als Unterrichtssprache punktuell in verschiedenen Sachfächern eingesetzt.

b) Steigerung der Lernaktivität: Die L2 wird Medium zum Lernen neuer Inhalte, sie ist nicht nur Objekt des Lernens.

c) Eine stärkere Integration des gesamten Sprachunterrichts in den Sachunterricht. Die Integration muss im bilingualen Sachunterricht exemplarisch geleistet werden (vgl. dazu z.B. Gallin & Ruf, 1990).

(2) Mehr Befriedigung für die LehrerInnen durch grössere Flexibilität und Unabhängigkeit vom Lehrmittel sowie dank der Möglichkeit, den Unterrichtsverlauf auch in der L2 dem beobachteten Lernfortschritt der SchülerInnen anpassen zu können.

(3) Ein Grundmodell für den Sachunterricht in einer zu lernenden Sprache, das auch auf die Situation von fremdsprachigen SchülerInnen in der Regelklasse übertragen werden kann.

Anmerkungen

¹ Einen guten Überblick bieten: Wode (1988); Butzkamm (1989); Ellis (1990); Batz & Buße (1991).

² Kap. 3 basiert auf einem Referat des Schreibenden, gehalten im Seminar der Arbeitsgruppe Fremdsprachenunterricht der EDK-Ost, vom 17.11.92; s. auch Stern (1993).

³ Das Beispiel stammt aus einem Beitrag von S. Alge im Seminar der Arbeitsgruppe Fremdsprachenunterricht der EDK-Ost, 17.11.92.

⁴ Die Mitglieder des Projektteams sind: Brigit Eriksson, Sprachdidaktikerin, Seminar für Pädagogische Grundausbildung, Zürich; Christine Le Pape, Sekundarlehrerin, Zürich; Hans Reutener, Didaktiker für Französisch, Sekundarlehrerausbildung, Zürich; Cecilia Serra Oesch, Linguistin, Université de Neuchâtel.

Bibliographie

- Batz, R. & Buße, W. (Hrsg.), 1991. *Moderne Sprachlehmethoden. Theorie und Praxis*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Bausch, K.-R., Christ, H., Hüllen, W. & Krumm, H.-J., (Hrsg.), 1989. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke UTB.
- Bruner, J.S., 1983. The acquisition of pragmatic commitments. In: Golinkoff, R.F., (Ed.). *The Transition from Prelinguistic to Linguistic Communication*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 27-42.
- Bruner, J.S., 1987. *Wie das Kind sprechen lernt*. Bern: Huber.
- Butzkamm, W., 1989. *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Francke, UTB 1505.
- Clerc, F., 1992. *Enseigner en modules*. Paris: Hachette.
- Collier, V.P., 1989. How long? A synthesis of research on academic achievement in a second language. *TESOL Quarterly*, 23/2: pp. 201-217.
- Dausendschön-Gay, U. & Krafft, U. Eléments pour l'analyse du SLASS. (erscheint demnächst in *Bulletin CILA*, Neuchâtel.)
- Eidg. Departement des Innern (Hrsg.), 1989. *Zustand und Zukunft der viersprachigen Schweiz*. Bern: Eidg. Drucksachen- und Materialzentrale.
- Ellis, R., 1990. *Instructed second language acquisition*. Oxford: Basil Blackwell.
- Ellis, R., 1992a. Teacher-Pupil Interaction in Second Language Development. In: Ellis, R., (Ed.). *Second Language Acquisition and Language Pedagogy*. Clevedon, Philadelphia, Adelaide: Multilingual Matters Ltd., pp. 19-36.

- Ellis, R., 1992b. Context variability in second language acquisition and the relevancy of language teaching. In: Ellis, R., (Ed.). *Second language acquisition & language pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd., pp. 213-231.
- Endt, E., 1992. *Immersion und Bilingualer Unterricht: Eine Bibliographie*. Eichstätt/Kiel: EKIB.
- Friederici, A.D., 1984. *Neuropsychologie der Sprache*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gallin, P. & Ruf, U., 1990. *Sprache und Mathematik*. Zürich: Verlag Lehrerinnen und Lehrer Schweiz.
- Harley, B., Allen, P., Cummins, J. & Swain, M., (Eds), 1990. *The development of second language proficiency*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Krechel, H.-L., 1993. Spracharbeit im Anfangsunterricht Erdkunde bilingual. *Der Fremdsprachliche Unterricht*, 1: pp. 11-15.
- Mäsch, N., 1993. Grundsätze des bilingual deutsch-französischen Bildungsgangs an Gymnasien in Deutschland. *Der Fremdsprachliche Unterricht*, 1: pp. 4-8.
- Portmann, P.R., 1991. *Schreiben und Lernen. Grundlagen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik*. Tübingen: Niemeyer, Reihe RGL, 122.
- Snow, M.A., Met, M. & Genesee, F., 1989. A conceptual framework for the integration of language and content in second/foreign language instruction. *TESOL Quarterly*, 23, 2: pp. 201-217.
- Stern, O., 1988. Wie lernen Kinder in der Deutschschweiz Hochdeutsch? In: Sieber, P. & Sitta, H., (Hrsg.). *Mundart und Hochdeutsch im Unterricht*. Aarau: Sauerländer, pp. 23-35.
- Stern, O., 1993. Der Unterricht in der Muttersprache und in der zweiten Landessprache: Parallelen und Unterschiede. *Schule, Zeitschrift des Schweizerischen Vereins für Handarbeit und Schulreform*, 2: pp. 12-16.
- Watts, R.J. & Andres, F. (Eds), 1990. *Zweisprachig durch die Schule: Französisch und Deutsch als Unterrichtssprache*. Bern: P. Haupt.
- Wode, H., 1985. Psycholinguistische Grundlagen des Fremdsprachenunterrichts. *Cahiers du département des langues et des sciences, 1, Université de Lausanne*, pp. 75-97.
- Wode, H., 1988. *Einführung in die Psycholinguistik*. München: Hueber. (Neuaufgabe 1993: Psycholinguistik. Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen.)
- Wode, H., 1990. Immersion: Mehrsprachigkeit durch mehrsprachigen Unterricht. *Informationshefte zum Lernen in der Fremdsprache*, Heft 1. Eichstätt/Kiel: EKIB.

Enseignement intégré de la langue étrangère et d'autres matières du programme scolaire

Résumé

Malgré l'ampleur accordée à l'enseignement de la langue seconde (L2), les connaissances apprises à l'école demeurent insuffisantes. Pourtant, il est de plus en plus nécessaire d'apprendre à faire face à des situations complexes au moyen d'une L2. Pour atteindre ce but, de nouveaux modèles d'enseignement doivent être mis en place, capables d'amener une plus grande partie des apprenants à ce type de maîtrise, dans au moins une langue étrangère, déjà à la fin de la scolarité obligatoire. Des modèles comme l'immersion ou l'enseignement bilingue ont été depuis longtemps évalués à l'étranger et sont aujourd'hui reconnus. Ces modèles utilisent L2 comme moyen de communication pour la transmission du savoir dans d'autres matières et non pas comme seul objet d'étude.

L'importance de la relation entre acquisition de nouveaux concepts et acquisition linguistique est mise en évidence par la recherche actuelle en acquisition de L1 et L2. Les contenus et les concepts des matières forment la base cognitive indispensable à l'acquisition efficace d'une L2. La recherche montre que l'acquisition d'un savoir linguistique implicite, c'est-à-dire des moyens linguistiques que l'on peut utiliser spontanément et sans hésitation dans une situation ponctuelle, est facilitée et accélérée par l'usage de L2 pour résoudre de vraies tâches scolaires.

Dans le cadre du PNR 33 *Efficacité de nos systèmes de formation*, le projet «*Français-Allemand: apprendre en deux langues au niveau secondaire I*», dirigé par l'auteur de ce papier, a pour but de développer les bases théoriques et méthodologiques nécessaires à un enseignement du français L2 intégré dans d'autres matières scolaires.

Integration of language and content in discipline based foreign language instruction.

Summary

The second language proficiency reached at the end of schooling is too low in proportion to the effort and time dedicated to second language learning. On the other hand, the capacity to communicate successfully in L2 in a wide range of situations will be even more important in future. It will be necessary to implement new and more efficient models of foreign language instruction, which allow for a larger number of students to reach a higher level of L2 performance at the end of compulsory schooling. To this end, *immersion classes and discipline based (bilingual) language study* have proved to be most effective, and are

already well known outside of Switzerland. These models of schooling have in common the use of L2 as the *medium of instruction* in an other subject area, instead of being only the object of language study.

Research in second language acquisition and language processing underlines the strong relationship between cognitive development and language acquisition. Content and concepts from other subject areas provide a cognitive base for effective acquisition of L2. There is evidence that the acquisition of implicit L2 knowledge, knowledge we can access and process spontaneously in any given situation, is most effectively supported by the use of L2 for subject learning in other disciplines.

Under the Swiss national research project (number 33), on *the Efficiency of our Education Systems*, a group of researchers and teachers, under the direction of the author of this paper, are developing and evaluating basic tools and concepts for the integration of language and content in discipline based foreign language instruction. The project is entitled «*French – German: Learning in two languages at secondary school, level I*».