

Zeitschrift: Bulletin suisse de linguistique appliquée / VALS-ASLA
Band: - (1996)
Heft: 64: Acquisition des compétences discursives dans un contexte plurilingue

Artikel: Französisch-Deutsch : zweisprachiges Lernen an der Sekundarstufe I
Autor: Stern, Otto / Eriksson, Brigit / Le Pape, Christine
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-978184>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 08.11.2024

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Sprachlernen auch Neues erfahren und lernen können; die Inhalte sollen aber auch "wichtig" sein, d.h. zu Kernfächern des Lehrplans gehören. In unserem Projekt kommen vor allem die Bereiche Geschichte, Geografie, Medienkunde sowie Lebens- und Berufskunde zum Zug. Geeignet wären aber natürlich auch Mathematik und Naturwissenschaften.

Was spricht für einen inhaltsorientierten FU?³ Ein erstes Argument bezieht sich auf den natürlichen, ausserschulischen Spracherwerb. Im natürlichen Spracherwerb gehen kognitive Entwicklung (sozio-kulturelle Erfahrungen, Erwerb von Weltwissen) und Spracherwerb Hand in Hand. Soziale und kulturelle Erfahrungen werden zu Spracherfahrungen, wenn sich Lernende als handelnde Subjekte mit GesprächspartnerInnen und für sie wichtigen Sachverhalten auseinandersetzen. Das aktive und initiative Verhalten der Lernenden ist von entscheidender Bedeutung für einen erfolgreichen Zweitspracherwerb. Für den FU bedeutet dies, dass Lernsituationen geschaffen werden müssen, in denen eigenständiges Lernen und vielseitige Interaktionen ermöglicht werden und in denen die Lernenden für einzelne Handlungsziele, wenn möglich aber auch für grössere Lernsequenzen, zumindest Mitverantwortung 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 sprachliche Strukturen zu reden. Inhalte und Begriffe bilden die kognitive Basis für den Spracherwerb. Fehlt das begriffliche Lernen, wie das im FU oft der Fall ist, besteht die Gefahr, dass Sprache als Ansammlung abstrakter Strukturen ohne begrifflichen und kommunikativen Wert gelernt wird.

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.

2. Arbeitsschwerpunkte des Projekts

Bilingualer Sachunterricht wird in andern Ländern, z.B. in Deutschland, seit längerer Zeit praktiziert (vgl. WODE 1995). Dennoch liegen nur wenige Abhandlungen zur Didaktik dieser Unterrichtsform vor (vgl. dazu BAUSCH et al.

³ Für eine detailliertere Darstellung vgl. STERN (1994).

1995). Um den FU als Sachunterricht auf eine breitere Basis zu stellen und um diese Unterrichtsform auch lern- und lehrbar zu machen, sind systematische didaktische Versuche und Lernbeobachtungen wichtig.

Unser Projekt weist zwei Arbeitsschwerpunkte auf:

- (1) Entwicklung und Erprobung eines unter normalen schulischen Bedingungen praktikablen, inhaltsorientierten zweisprachigen Unterrichtskonzepts und der dazu nötigen methodisch-didaktischen Grundlagen für den FU in Französisch im 7.–9. Schuljahr.
- (2) Evaluation der Auswirkungen der veränderten Unterrichtsbedingungen auf den Erwerb des Französischen.

2.1. Das Unterrichtskonzept

Unser Konzept eines zweisprachigen Sachunterrichts lässt sich wie folgt umreißen (für detailliertere Informationen und Unterrichtsbeispiele vgl. LE PAPE 1995; SCHÜRMAN-HÄBERLI 1995; STERN et al. 1995):

Die am Projekt beteiligten Lehrpersonen unterrichten die sprachlich-historische Fächergruppe der Sekundarschule, d.h. Deutsch, Französisch, Geschichte, Lebenskunde, Zeichnen oder Musik und/oder Sport. In den gewohnten Unterricht in den Fächern werden nun insgesamt in 1–2 Lektionen pro Woche zweisprachige Unterrichtssequenzen eingebaut. Bis heute entstanden in Zusammenarbeit mit den LehrerInnen der Pilotklassen (PK) über 50 solcher Unterrichtssequenzen zu verschiedenen Sachthemen (Geschichte, Berufswahl, Medienkunde, Kunst), die wiederum verschiedene Sprachtätigkeiten einschließen (Lesen, Schreiben, Sprechen, Wortschatzarbeit)⁴.

Eine zweisprachige Unterrichtssequenz im Bereich Geschichte kann beispielsweise so verlaufen, dass ein neues Thema mit einer Darbietung durch die Lehrperson auf deutsch oder auf französisch eingeleitet wird. Daran anschließen kann z.B. eine Phase der Informationsverarbeitung aus deutschen und/oder französischen Texten in Gruppen- oder Partnerarbeit, die zu kurzen Präsentationen der Ergebnisse durch einzelne SchülerInnen auf deutsch oder auf französisch führen. Anteil und Dauer des Einsatzes der L2 variieren je nach Thema, Verfügbarkeit von Quellenmaterial, Lernziel und Lernstand der Klasse.

Der Einstieg in diese Unterrichtsform erfolgte in der 1. Sekundarklasse mittels einfacheren Materialien z.B. aus lebenskundlichen Bereichen (Hobbys,

⁴ Eine Veröffentlichung dieser Materialien ist für 1998 im Zürcher Lehrmittelverlag geplant.

Haustiere etc.). Von Anfang an wurde jedoch mit authentischen L2-Materialien gearbeitet, z.B. mit Ausschnitten aus Jugendzeitschriften, Jugendsach- und Bilderbüchern. *Authentisch* heisst, dass die Texte und Videos wie in der L1 in erster Linie bezüglich ihres Inhalts ausgewählt werden, der Spracherwerbsstand der Lernenden spielt dabei eine untergeordnete Rolle.

Unser Modell des zweisprachigen Lernens weist auch der Erstsprache eine bedeutende Rolle zu, im Gegensatz z.B. zu dem an deutschen bilingualen Gymnasialzügen praktizierten Unterricht, wo die Lernenden in vorgezogenem oder parallelem, meist zusätzlichem L2-Unterricht auf den voll einsprachig geführten Sachunterricht in der L2 vorbereitet werden. Es kann hilfreich sein, einerseits bestimmte Lerntechniken, z.B. erschliessendes Lesen, zuerst in der L1 zu erwerben (vgl. ERIKSSON & LE PAPE 1995); andererseits können kontrastive Betrachtungen den Einblick sowohl in L1- als auch in L2-Strukturen erleichtern und einen positiven Transfer von der einen in die andere Sprache ermöglichen (vgl. ERIKSSON 1995).

Die Förderung der vier Grundkompetenzen (Hörverstehen, Leseverstehen, Sprechen, Schreiben) hat im zweisprachigen Sachunterricht grosses Gewicht, weil sie zentralen Arbeitsformen im Sachunterricht entsprechen, d.h. für die Bearbeitung von Inhalten unerlässlich sind. Im Zentrum stehen Formen der Informationsverarbeitung in der L2, d.h. Lesen, Schreiben, Begriffsentwicklung, Arbeit mit Bildmaterial und mit audio-visuellen Medien⁵, Präsentationen von Materialien durch SchülerInnen, Gespräche über Sachthemen etc. Es ist wichtig, dass längerfristig alle Fertigkeiten zum Zuge kommen.

Gegenüber traditionellen audio-lingualen Lehrgängen werden Lesen und Schreiben deutlich stärker gewichtet. Der Umgang mit Schriftlichem hat einen hohen spracherwerbsfördernden Wert (NEUNER 1995; ELLIS 1992; PORTMANN 1991). Gerade über das Lesen kann ein grosser passiver Wortschatz aufgebaut werden, weil die Lernenden mit Hilfe verschiedener Erschliessungstechniken sich mit interessanten, altersgerechten Texten auseinandersetzen können, die sprachlich über ihrem aktuellen Erwerbsstand liegen. Vielseitige kreative Schreibangebote bilden ein intensives Übungsfeld für den sprachlichen Ausdruck. Das Überarbeiten von Texten erlaubt den Einbezug expliziten Sprachwissens (Reflexion, Wörterbücher) und führt damit zu einem Ausdrucksniveau, das im Sinne Wygotskis die Zone der nächsten Entwicklung erreichen kann.

⁵ L2-Videos sind eine wichtige Informationsquelle für den zweisprachigen Unterricht. Leider haben die meisten Lehrpersonen auch in der L1 nur wenig Kenntnisse für die Sacharbeit mit Videos, was natürlich den Einsatz in der L2 nicht gerade begünstigt. Hier, wie auch im sich rasch entwickelnden Bereich der Multimedia, ist didaktische Entwicklungsarbeit und Ausbildung dringend nötig.

Für das Sprechen ist von Bedeutung, dass viele Gelegenheiten für den freien Ausdruck geboten werden, bei denen nicht formale Korrektheit, sondern die gemeinsame Konstruktion der Wirklichkeit (Sachverhalte, Meinungen, Erlebnisse) im Zentrum stehen.

Der traditionelle Grammatikunterricht mit separaten Strukturübungen verliert in dieser Unterrichtsform an Gewicht. Die Auseinandersetzung mit der L2 im Rahmen inhaltlich orientierter Sprachtätigkeiten fördert implizite und explizite Sprachreflexion mit hoher Verarbeitungstiefe. Sie ruft nach einem gezielten Einsatz regelgeleiteter Sprachbetrachtung, einer an der Situation orientierten Sprachreflexion, die Hilfen bietet für die Sprachaufnahme und -produktion und die man in einem umfassenderen Sinn als Nachdenken und Sprechen über Sprachen bezeichnen könnte.

Reflexion bleibt jedoch nicht auf die Sprache beschränkt, sie gilt ebenso dem eigenen Lernen. Ein Mittel dazu ist das Lernjournal, worin Lernende sich mit ihren Fortschritten und Irrtümern und mit sich selber auseinandersetzen und daraus Konsequenzen für das Lernen ziehen.

Die Unterrichtsform ist insofern anspruchsvoll, als die Lehrkraft selbständig geeignete Situationen für das Training der Fertigkeiten erkennen und arrangieren muss. Zur Unterstützung sollen deshalb im Rahmen des Projekts didaktische Handreichungen geschaffen werden, die in die grundlegenden Arbeitsweisen in den Fertigungsbereichen einführen.

Zum Abschluss sei noch knapp auf mögliche Funktionen verwiesen, die traditionelle Französischlehrmittel – in unserem Fall *On y va!* innerhalb unseres Konzepts übernehmen können.

Das Modell sieht nicht vor, den lehrbuchgeleiteten Unterricht völlig abzuschaffen. Die zweisprachigen Sequenzen ergänzen einen Lehrgang oder übernehmen einzelne Funktionen. Die Technik des erschliessenden Lesens beispielsweise erwirbt man effizienter an authentischen Texten mit interessanten Inhalten als mit Hilfe konstruierter Lehrbuchtexte. So können wir uns den künftigen FU auf zwei parallelen Strängen vorstellen:

- auf einem lehrbuchgeleiteten, kursorischen Strang;
- auf einem inhalts- und fertigungsbezogenen Strang mit mehr oder weniger abgerundeten Sequenzen, die man nach Bedarf und mit einer bestimmten Regelmässigkeit einstreut.

Entscheidend für den zweiten Strang ist die Verwendung authentischen Materials und der Kontakt zu Anderssprachigen (Briefe, Kassetten, Internet, Schüleraustausch).

Wichtig ist, dass das verwendete Lehrwerk offen, d.h. modulartig konzipiert ist und einen freien, selektiven Einsatz begünstigt. *On y va!* ist in dieser Hinsicht ungeeignet, was die Arbeit der Lehrpersonen im Projekt erschwert. Der Stoff des Lehrmittels muss aber auch in den Pilotklassen garantiert werden, weil die Übertrittsprüfungen der Anschlusschulen darauf aufbauen.

2.2. Evaluation des Sprachlernens

Die Suche nach neuen Wegen im FU setzt detaillierte Kenntnisse des schulischen L2-Erwerbs voraus. Eine gezielte Evaluation ausgewählter Aspekte soll uns deshalb Auskunft geben, wie der Spracherwerb verläuft, um daraus Erkenntnisse zu gewinnen, die es uns erlauben, im Unterricht lernwirksam und effizient zu arbeiten.

Die Evaluation der sprachlichen Entwicklung umfasst die folgenden Aspekte:

- (1) Entwicklung der Lernmotivation und der Einstellung zur französischen Sprache
- (2) Entwicklung des Verstehens von Informationen aus französischsprachigen Medien (audio-visuelle Medien und Print-Medien)
- (3) Entwicklung grammatikalischer Strukturen am Beispiel der Verbmorphologie und der Entwicklung des Verb-Wortschatzes
- (4) Développement de la capacité discursive

Diese vier Aspekte werden an verschiedenen Schülergruppen mittels unterschiedlicher methodologischer Zugänge untersucht.

Überblick über die Stichprobe von total 249 SchülerInnen in 12 Klassen:

5 PK	1.-3. Sek.	106 Sch.	30 Profil-Sch.
2 PK	1.-2. Sek.	39 Sch.	12 Profil-Sch.
4 KK	1.-3. Sek.	82 Sch.	24 Profil-Sch.
1 KK	1.-2. Sek.	22 Sch.	6 Profil-Sch.

PK = Pilotklasse; KK = Kontrollklasse; Sch. = SchülerIn

Die Evaluation des L2-Erwerbs setzte im 2. Projektjahr ein (Schuljahr 94/95). Zu diesem Zeitpunkt übernahmen fünf der PK-LehrerInnen eine neue 1. Sekundarklasse. Die übrigen zwei führten eine 3. Sekundarklasse zu Ende und setzten im Schuljahr 95/96 mit einer neuen 1. Klasse ein. 5 PK können wir

deshalb über 3 Jahre, 2 PK nur über 2 Jahre beobachten. Das rührt daher, dass die 7 PK-LehrerInnen nicht aufgrund bestimmter Anforderungen ausgewählt wurden, sondern sich aus Interesse an der Sache meldeten, nachdem sie das Projekt in einem einführenden Fortbildungskurs kennengelernt hatten.

Um Aussagen über die Wirksamkeit der neuen Unterrichtsform machen zu können, ist es nötig, diese mit Lernresultaten von Klassen zu vergleichen, die ausschliesslich mit dem kursorischen Lehrgang *On y va!* arbeiten. Die Stichprobe für die Evaluation wurde deshalb um fünf Kontrollklassen (KK) mit vergleichbaren SchülerInnenpopulationen erweitert⁶. Dieser erhebliche Mehraufwand an Evaluation muss geleistet werden, weil für einen Vergleich der Lernwirksamkeit keine Daten vorliegen.

Die Entwicklung des Hör- und Leseverstehens sowie von Motivation und Einstellung werden im Laufe der drei Sekundarschuljahre mittels vier Querschnittuntersuchungen bei allen 249 SchülerInnen evaluiert. Für die Evaluation der Entwicklung der Gesprächsfähigkeit und des Erwerbs der Verbmorphologie wurden in jeder Klasse 6 sogenannte **ProfilschülerInnen** bestimmt, die das Leistungsspektrum der Klasse, verschiedene soziale Schichten und beide Geschlechter repräsentieren. Von ihnen werden während der drei Sekundarschuljahre Entwicklungsprofile erstellt, über die wir versuchen, ein möglichst genaues Bild des schulischen L2-Erwerbs nachzuzeichnen. Zwei Beispiele solcher Profile werden weiter unten, in Abschnitt 4, vorgestellt.

In den folgenden Abschnitten werden die vier Evaluationsverfahren kurz erläutert.

2.2.1. Entwicklung der Lernmotivation und Einstellung zur französischen Sprache

Um die Entwicklung der Lernmotivation und der Einstellung zu erfassen, werden insgesamt vier schriftliche Befragungen durchgeführt. Beim Eintritt in die 1. Sekundarklasse befragten wir die SchülerInnen rückblickend zum Französischunterricht an der Primarschule. Die drei weiteren Befragungen folgen am Ende jedes Schuljahrs. Alle SchülerInnen beantworten Fragen in den folgenden Bereichen:

Hitparade der Schulfächer: Auf einer 3-stufigen Skala (sehr gern, so mittel, eher ungern) wird die Entwicklung der Beliebtheit des Französischunterrichts

⁶ Die 5 LehrerInnen der KK sind: H. BÄR, Bürglen TG; R. MARTI, Rüti ZH; D. MATTLE, St. Gallen; A. MUHEIM, Regensdorf ZH; J. KLAUS, Speicher AR.

im Vergleich zu den andern Fächern erfasst. Von 249 befragten SchülerInnen geben nur 59 an, Französisch an der Primarschule "sehr gern" gehabt zu haben, 134 "so mittel" und 56 "eher ungern". Am Ende der 1. Klasse der Sekundarschule wurde die Befragung wiederholt. Bisher sind jedoch nur die Resultate der 54 ProfilschülerInnen der 1. PK 94/95 ausgewertet. Vergleichen wir nur deren Ergebnisse, ergibt sich zwar eine klare Steigerung der Beliebtheit des Französischunterrichts in der Sekundarschule, dennoch bleibt Französisch eher ein unbeliebtes Fach.

Französischunterricht und französische Sprache. Hier geht es um die Repräsentationen, die sich die Lernenden von der französischen Sprache machen, z.B. ob die Sprache gefällt, ob man sie schwierig findet oder nicht, um den jetzigen und späteren Nutzen. Ebenfalls erfasst wird der Zusammenhang zwischen der Zufriedenheit mit der eigenen Leistung und der Benotung durch die LehrerInnen. Auf die Frage, ob die französische Sprache gefällt, ergibt sich zu Beginn der 1. Sekundarklasse zwischen den eher positiven und den eher negativen Antworten ein Verhältnis von 179 zu 68. Drei von vier SchülerInnen gefällt die französische Sprache also. Vergleicht man dies mit der oben festgestellten Unbeliebtheit des Französischunterrichts, zeigt sich, dass die Lernenden durchaus zwischen dem Unterricht und der Sprache unterscheiden können. Obwohl also die französische Sprache recht beliebt ist, würden dennoch 184 von 249 SchülerInnen lieber Englisch lernen.

Zu zwei Bereichen, *Arbeitsformen im Unterricht* und *sprachliche Grundkompetenzen* (Sprechen, Hören, Schreiben, Lesen), liegen noch keine Auswertungen vor.

Am Ende der 2. und 3. Klasse werden in den PK auch die *Einstellungen zum zweisprachigen Sachunterricht* erhoben. Diese Befragung wird zur Zeit (Juni 96) durchgeführt. Ergebnisse liegen deshalb ebenfalls noch nicht vor.

Mit Hilfe eines speziell entwickelten Tests konnten sich alle ProfilschülerInnen zudem bezüglich ihres *Lernstils* und *Lerntyps* einstufen. Auch diese Ergebnisse werden in die Gesamtbeurteilung der L2-Entwicklung einbezogen.

2.2.2. *Entwicklung des Verstehens von Informationen aus französischsprachigen Medien*

Der Entwicklungsstand der Hör- und der Leseverstehensfähigkeit wird mittels ad hoc erstellter Tests im Laufe der drei Schuljahre viermal gemessen. Ausgehend von authentischen Materialien (Texte, Videoaufnahmen) werden für

jeden Durchgang neue Tests entwickelt. Auf standardisierte Tests haben wir verzichtet, weil es nicht um die Feststellung eines absoluten Verstehensniveaus geht, sondern vielmehr darum, wie bzw. wie verschieden sich die Verstehensfähigkeit bei PK und KK entwickelt. Dazu ist es notwendig, dass sowohl die sprachlich-situativen Anforderungen des Testmaterials wie auch die kognitiven Anforderungen der Verstehensfragen eine grosse Variationsbreite aufweisen.

Die Texte, resp. Videosequenzen, sind französischen Medien entnommen. Bei den Texten handelt es sich um literarische Texte und Sachtexte, bei den Videosequenzen um Ausschnitte aus Fernsehsendungen (Gespräche, Dokumentarfilme). Von der sprachlichen Form her werden die Videosequenzen unverändert eingesetzt, die Sprache der Lesetexte wird dem Lernstand leicht angepasst, um allzu grosse Frustrationen zu vermeiden. Die Verstehensfragen werden schriftlich gestellt, und zwar auf deutsch; die SchülerInnen antworten ebenfalls schriftlich auf deutsch.

Der 1. Test (im Okt. 94, 2 Monate nach Eintritt in die Sekundarschule) zeigte wie erwartet eine beachtliche Streuung innerhalb der Klassen, aber auch zwischen den einzelnen Klassen, ohne dass sich dabei PK und KK signifikant unterscheiden.

Man könnte einwenden, dass es nicht fair sei, bei den KK die Fähigkeit zu prüfen, authentische Texte zu verstehen, wenn das Lehrmittel *On y va!* nicht darauf angelegt ist, diese Fähigkeit zu entwickeln. Dem ist entgegenzuhalten, dass es nicht Ziel des FUs sein kann, ein Lehrmittel durchzunehmen, sondern dass sich dieser an übergeordneten Zielen orientieren muss, wie sie z.B. in den Treffpunkten der EDK (1987) formuliert worden sind. Es ist Aufgabe der Unterrichtsforschung zu überprüfen, ob solche Zielvorstellungen realistisch sind und in welchem Ausmass sie erreicht werden.

2.2.3. Entwicklung grammatikalischer Strukturen am Beispiel der Verbmorphologie und Entwicklung des Verb-Wortschatzes

Grundlage für die Evaluation der Entwicklung des Verb-Wortschatzes und der Verbmorphologie sind einerseits die transkribierten Gespräche (vgl. 2.2.4.) mit den ProfilschülerInnen, andererseits pro Schuljahr mindestens zwei schriftliche Texte dieser SchülerInnen. Die mündlichen Texte zeigen die spontan verfügbare, weitgehend automatisierte Sprachproduktion, die schriftlichen eher den reflektierten, bewussteren Anteil.

Zur Zeit werden die Daten nach verschiedenen Kategorien ausgewertet, z.B. nach dem Gebrauch von Tempus- und Modalformen, nach Verb-Ableitungen, nach der morphologischen Korrektheit etc. Dabei werden quantitative Durchschnittswerte für die ProfilschülerInnen sowohl der PK als auch der KK errechnet. Die Ergebnisse werden zu einem Gesamturteil pro Text und SchülerIn zusammengefasst. Dieses Gesamturteil gibt Auskunft über den Umfang des Verb-Wortschatzes, über den Grad des Ausbaus der Verbmorphologie und deren Korrektheit sowie über die "Kreativität" im Umgang mit neuen Formen. Die einzelnen Entwicklungsschritte werden dann zu einem Erwerbsprofil zusammengefügt.

Da die Lehrerpersönlichkeit und der Unterrichtsstil entscheidende Variablen für den Entwicklungsverlauf und den Lernerfolg der SchülerInnen sind, wird im Projekt versucht, mit einem Begleitjournal, durch Unterrichtsbesuche und Gespräche den unterrichtlichen Hintergrund für die Entwicklung der ProfilschülerInnen aufzuzeichnen. Diese Unterlagen geben Aufschluss über die Verteilung der einzelnen Sprachtätigkeiten, über die Art des Wortschatzlernens und über den Grammatikunterricht.

2.2.4. Développement de la capacité discursive

Pendant la 1ère année 94/95 nous avons fait passer trois entretiens aux élèves des classes pilotes et deux aux classes de contrôle. Il s'agissait de conversations en face à face, déclenchées par des stimuli visuels (images d'animaux familiers, bande dessinée "muette", centrée sur la pratique quotidienne), afin que la suite de l'échange s'oriente naturellement sur la vie courante des élèves. Par contre, le 3e entretien, passé au début de la 2e année, ne se fondait sur aucun support et les élèves racontaient leurs vacances d'été ou les échanges scolaires auxquels ils avaient participé. L'attention portée au domaine privé des élèves était voulue: il s'agissait de mobiliser un savoir que les élèves étaient seuls à pouvoir transmettre, afin de rendre leur participation à la conversation aussi active que possible.

Le but des entretiens n'est pas uniquement de contrôler la progression des élèves dans l'acquisition du français. Il s'agit aussi d'observer leur compétence en communication orale et d'analyser les stratégies qu'ils mettent en oeuvre en pareille situation. De quelle manière savent-ils surmonter les obstacles linguistiques, tant au niveau de la compréhension que de leur propre production, comment arrivent-ils à organiser une conversation en exploitant la collaboration du partenaire linguistiquement fort (l'enquêtrice), quels sont le rôle et la part de L1

dans le volume de la conversation? Bref, il s'agit de comprendre l'ensemble des activités communicatives, comme manifestation d'une conversation de type *exolingue/bilingue*: "exolingue" (ALBER et PY 1986), dans la mesure où les partenaires ne partagent pas au même degré la langue de la communication; "bilingue", puisque ces mêmes partenaires partagent le savoir d'une ou d'autres langues, et ce bilinguisme peut à certaines conditions être mobilisé et légitimé (LÜDI 1989; OESCH SERRA 1986, 1991).

Les interactions exolingues/bilingues forment un ensemble typologiquement complexe, régi par des paramètres tels que la *double focalisation* (l'attention des partenaires se porte de manière manifeste à la fois sur les problèmes que posent les moyens linguistiques à disposition et sur le contenu à transmettre; BANGE 1991), le mode d'articulation entre les deux types de focalisation, les méthodes de collaboration mises au point par les partenaires. Il faut souligner que ces méthodes se différencient de celles qui apparaissent en salle de classe, notamment par le fait que la résolution des obstacles linguistiques est finalisée à la réussite de l'échange.

Pour la recherche en acquisition, ce type d'interactions représente un grand intérêt pour au moins deux raisons:

- elles permettent au chercheur d'observer en temps réel des traces du travail de fonctionnement et de développement de l'interlangue;
- elles peuvent constituer un contexte favorable à l'acquisition, notamment par les phénomènes de focalisation sur les obstacles langagiers, d'auto- ou hétéro-correction, de reprise, qu'elles engendrent (DE PIETRO, MATTHEY, PY 1989; KRAFFT ET DAUSENDSCHÖN-GAY 1993; SCHERFER 1993).

3. Ein erster Blick auf zwei L2-Erwerbsprofile

In diesem Abschnitt möchten wir zeigen, welche Daten durch die Evaluation bereitgestellt werden und welche Fragen sich damit beantworten lassen. Wir sind daran, die Aufnahme der Rohdaten der ersten zwei Beobachtungsjahre abzuschliessen. Neben den interpretativen (qualitativen) Auswertungen der transkribierten Gespräche und der schriftlichen Texte werden wir eine statistische Auswertung der quantitativen Ergebnisse der Gesamtstichprobe durchführen. Detaillierte Ergebnisse liegen deshalb zur Zeit noch nicht vor. Die folgenden Evaluationsergebnisse der Profilschülerin *Aba* und des Profilschülers *Bedo*, die beide die gleiche Pilotklasse besuchen, sollen als Beispiel einen ersten Einblick ermöglichen.

3.1. Sozialer, schulischer und motivationaler Hintergrund

Angaben zu den Personen: Aba und Bedo waren im August 94 beim Eintritt in die 1. Sekundarklasse 13,5 Jahre alt und besuchen dieselbe PK.

Abas Mutter ist Hausfrau/Coiffeuse, der Vater Metallbauschlossler; ihre Familiensprache ist ein Schweizerdeutscher Dialekt.

Bedos Mutter ist Hausfrau, der Vater Mechaniker; ihre Familiensprache ist eine deutsche Standardvariante.

Schulische Leistungen: Beide zeigen gute schulische Leistungen, mit einer Durchschnittsnote von 5 in den Hauptfächern am Ende der 1. Klasse. Aba mag das Fach Französisch "so mittel", Bedo "eher ungern" (Umfrage nach dem 1. Sekundarschuljahr).

Einstellung und Motivation: Gegenüber der französischen Sprache ist Aba positiv eingestellt: Französisch gefällt ihr, die Sprache liegt ihr, sie spricht sie gern, und sie findet Französischkenntnisse wichtig für später. Wenn sie aber wählen könnte, würde sie – wie die grosse Mehrheit ihrer KollegInnen – lieber Englisch lernen.

Bedo findet keinen Gefallen an der französischen Sprache, sie liegt ihm nicht, für später findet er sie unwichtig, dennoch gibt er an, sie gerne zu sprechen; auch er würde lieber Englisch lernen.

Beide haben sich bezüglich Leistung, Einstellung und Motivation im Laufe des 1. Sekundarschuljahrs nicht verändert.

Vorlieben für einzelne sprachliche Tätigkeiten: Beide können sich im Französischunterricht gut konzentrieren. Ihre Vorlieben unterscheiden sich nur geringfügig.

- Sprechen: Beide sprechen im Unterricht nicht so gern, fühlen sich eher gehemmt (bei Aba waren die Hemmungen – vielleicht altersbedingt – am Anfang des Schuljahres noch nicht da)
- Hören: Aba hört gern zu, Bedo weniger gern
- Lesen: Aba liest gern (zu Beginn des Jahres las sie noch weniger gern), Bedo weniger gern
- Schreiben: beide schreiben nicht gern
- Grammatik: Grammatik finden beide lehrreich, machen aber nicht gerne Übungen.

Aba macht ziemlich gern Hausaufgaben im Französisch, Bedo gar nicht. Mit ihren Leistungen in diesem Fach sind jedoch beide zufrieden.

3.2. *Entwicklung des Verstehens von Informationen aus französisch-sprachigen Medien*

Hörverstehen:

Beginn 1. Sek.: Ø aller Pilotkl./ Ø eigene Kl.: 10,2 / 10,3 Punkte Aba: (fehlte bei diesem Test) Bedo: 9,5 Pte; 14. Rang von 23 Sch.	Beginn 2. Sek.: Ø aller Pilotkl./ Ø eigene Kl.: 13,1 / 10,6 Punkte Aba: 11,5 Pte; 10. Rang von 26 Sch. Bedo: 9,3 Pte; 22. Rang von 26 Sch.
---	---

Leseverstehen:

Beginn 1. Sek.: Ø aller Pilotkl./ Ø eigene Kl.: 17,3 / 18,2 Punkte Aba: 25 Pte; 2. Rang von 27 Sch. Bedo: 11 Pte; 26. Rang von 27 Sch.	Beginn 2. Sek.: Ø aller Pilotkl./ Ø eigene Kl.: 11,9 / 9,9 Punkte Aba: 14 Pte; 2. Rang von 24 Sch. Bedo: 6,3 Pte; 24. Rang von 24 Sch.
---	---

Die Tabellen zeigen die Ergebnisse von Aba und Bedo im Vergleich mit der eigenen Klasse und der durchschnittlichen Leistung aller PK. Die Leistungen der beiden Profil-Schüler markieren zwei Extreme innerhalb der Klasse: Aba erbringt ausgezeichnete Verstehensleistungen, Bedo gehört zu den Schwächsten. Wie wir weiter unten sehen werden, stehen die schwachen rezeptiven Fähigkeiten von Bedo in starkem Kontrast zu seinen produktiven Fähigkeiten.

3.3. *Entwicklung grammatikalischer Strukturen am Beispiel der Verbmorphologie und der Entwicklung des Verb-Wortschatzes*

3.3.1. *Entwicklung des Verb-Wortschatzes*

Zeitpunkte ⁷	Texte	Ty:To Aba	Ty:To Bedo	Ty:To KL	Ty:To PK	Ty:To KK
1 Monat	mdl. I	4 : 12	5 : 8	3 : 9	4,8 : 9,4	5,1 : 10,1
7 Monate	mdl. II	8 : 9	10 : 14	7 : 10	6,9 : 11,9	nicht erhob.
13 Monate	mdl. III	7 : 23	7 : 16	6 : 12	7,8 : 26,7	6,6 : 16,2
7 Monate	schr. I	Text fehlt	17 : 39	11 : 22	13 : 19,3	9 : 17,9
10 Monate	schr. II	19 : 31	12 : 24	13 : 25	12,6 : 23,3	10 : 17
15 Monate	schr. III	14 : 29	19 : 29	17 : 29	17,8 : 33,3	17,8 : 32,7
19 Monate	schr. IV	Text fehlt	11 : 16	12 : 19	16,5 : 25,4	12,4 : 19,3

Ty = Verb-Type; To = Verb-Token; KL = Klasse von Aba und Bedo

⁷ Zeitpunkte der Datenerhebung: Anzahl Monate Französischunterricht in der Sekundarschule (nach 2 Jahren Französischunterricht an der Primarschule).

Texte: mdl. = mündliche Texte, schr. = schriftliche Texte; zur Textgewinnung vgl. 2.2.3.

Die Tabelle zeigt den Umfang und die Varianz des Verb-Wortschatzes in der mündlichen und in der schriftlichen Sprachproduktion von Aba und Bedo im Verhältnis zum Durchschnittswert der ProfilschülerInnen der eigenen Klasse sowie zu den Durchschnittswerten der ProfilschülerInnen aller PK und KK. Der Verb-Wortschatz wird mittels des proportionalen Verhältnisses von Verb-Type zu Verb-Token ermittelt, d.h. die Gesamtzahl der Verben in einem Text (Token) wird verglichen mit der Zahl der verschiedenen Verben (Type).

Der Eintrag "Ty:To = 5:8" in der 1. Zeile der Spalte von Bedo bedeutet, dass er im ersten Test-Interview 5 verschiedene Verben 8mal brauchte. Die 5 Verben sind:

appeler: je m'appelle Bedo

savoir: je ne sais pas

être: non, c'est petit

aller: je vais

avoir: il y a grand

Die Tabelle zeigt, um wieviel grösser der Verb-Wortschatz in schriftlichen Texten gegenüber mündlichen ist. In Schreibsituationen, wo die Verlangsamung des Produktionsvorgangs den Zugriff auf explizites sprachliches Wissen gestattet, wird die Ausdrucksmöglichkeit stark erweitert (ELLIS 1990). Erste Vergleiche der Entwicklungsprofile der PK, die viel und regelmässig schreiben, mit den KK, die im Rahmen von *On y va!* das Schreiben nur als sekundäre Übungsform kennen, bestätigen bereits nach anderthalb Jahren Unterricht, dass die häufige Aktivierung des expliziten sprachlichen Wissens in seiner ganzen Breite sich im Sinne der Output-Hypothese (SWAIN 1985) langfristig auf den Ausbau des impliziten sprachlichen Wissens – und damit auf die Entwicklung des mündlichen Ausdrucks – positiv auswirken (STERN 1994). Die Daten der mündlichen Test-Interviews auf der Tabelle weisen trotz etwas schlechteren Startbedingungen im Vergleich mit den KK auf einen Entwicklungsvorsprung der PK hin.

Es ist vorgesehen, die gebrauchten Verben (Types) mit dem vorgegebenen passiven und aktiven Wortschatz aus dem *On y va!* zu vergleichen, um Aussagen machen zu können, ob die SchülerInnen zusätzlich zum Lehrmittel auch aus anderen Bereichen Verben aufgenommen haben. Dies ist vor allem für die PK zu erwarten.

3.3.2. Entwicklung der Verbmorphologie

Zum Erwerb der Verbmorphologie können folgende Annahmen gemacht werden:

- Es ist zu erwarten, dass bei PK und KK neben dem gesteuerten Erwerb der natürliche Erwerb mit seinen typischen Merkmalen (Reduktion der Formenvielfalt, Übergeneralisierungen etc.) durchscheint.
- Die PK sind im Gebrauch der Verbformen flexibler, kreativer, zeigen eher einen natürlichen Erwerbsverlauf als die KK.
- Bei den PK müssten verbale Formelemente auftauchen, die im *On y va!* erst später behandelt werden, also nur auf implizites Lernen zurückgeführt werden können, das aus dem Umgang mit authentischen Texten resultiert.

Die mündl. und schriftl. Texte werden nach folgenden Kriterien untersucht:

- Gebrauch der Zeiten/Modi
- Stellung des Verbs im Satz
- Korrektheit/fehlerhafter Gebrauch: semantische, morphologische, orthografische Abweichungen
- Strategien, um Situationen/Inhalte sprachlich zu bewältigen: Ausweichen auf Deutsch, zurückgreifen auf bekannte Verben/Verbformen, Regelbildung
- Bildung von Ableitungen: aus Adjektiven oder Nomen abgeleitete Verben, aus Verben abgeleitete Adjektive oder Nomen

Im Moment ist die Auswertung der Daten noch nicht abgeschlossen, so dass noch keine quantitativen Aussagen gemacht werden können. Dennoch soll hier anhand eines Texts von Bedo ein exemplarischer Einblick in den Erwerbsstand versucht werden, auch wenn die Vergleichsmöglichkeit mit andern ProfilschülerInnen fehlen.

Der folgende Text von Bedo entstand im Rahmen der 4. Schreibaufgabe (2. Quartal der 2. Sekundarklasse). Der Auftrag lautete, zu einer Zeitungsmeldung mit dem Titel *poissons morts à la tonne* eine Geschichte zu schreiben und zu erklären, wer dieses Fischsterben verursacht haben könnte. Damit das grammatikalische Wissen im Bereich der Verben möglichst breit zum Zug kommen konnte, standen neben den zum Zeitungstext angegebenen Wortübersetzungen folgende Verben als Schreibhilfe zur Verfügung, die zu diesem Zeitpunkt noch nicht zum *On y va!*-Wortschatz gehörten: *mourir, négliger, verser, empoisonner, salir, polluer, éliminer, infecter*.

Zeitungstext:

Poissons morts à la tonne

Plus d'une tonne de poissons morts ont été découverts, victimes d'une pollution d'origine inconnue, dans la rivière La Taute, entre Saint-André-de-Bohon et Saint-Sébastien-sur-Raids, dans la région de Carentan (Manche). La pollution avait été détectée mardi par le propriétaire d'un centre de loisirs dont la réserve de pêche a été décimée. Des analyses sont en cours pour déterminer l'origine de la pollution.

Die folgenden Wörter wurden mit deutscher Übersetzung vorgegeben:

le poisson, le propriétaire, le centre de loisir, la réserve de pêche, la victime, la pollution, mort, découvrir, décimer, l'origine, détecter, déterminer

Bedos Text:

Poissons morts à la tonne!

Les poissons sont mortés, parce que le propriétaire a négligé sa réserve de pêche dans le centre de loisir, je trouve. Peutetre, il y a eu des personnes d'une fabrique, qui ont versé plusieurs tonnes de poison dans l'eau de la réserve. Le prochain mardi, le propriétaire a découvert l'emposonne. Ça c'était terrible. Plusieurs de tonnes de poissons mortés ont été sur l'eau. Biensûr, il y a aussi eu des poissons, qui sont mortés par l'infection, je crois. Ich hoffe seulement, que l'eau empoisonné ne pollue pas des autres réserves, parce que c'est aussi dangereux pour les gens, et que les personnes, qui ont salir la réserve de pêche bientôt sont dans la prisonne.

Bedo schreibt sowohl inhaltlich wie formal einen überdurchschnittlich guten, differenzierten Text. Was den *On y va!*-Stoff anbelangt, sind seine Verbformen korrekt. Der Text wurde geschrieben, nachdem im kursorischen Französischunterricht das Passé composé eingeführt worden war. Es mischen sich hier gelernte Formen wie *il a eu, ils ont été* mit Formen, die Bedo nach den Regeln seiner Interlanguage spontan gebildet hat (*Ils sont mortés, ils ont découvert, ils ont salir*). Aba produziert in einem andern Text sogar zwei Varianten ein und desselben Verbs (*il a lit* und *ils ont lisé*).

Bei Unsicherheiten wird auch im Präsens generell auf den Infinitiv ausgewichen, insbesondere bei den Verben auf *-ir, -re*, deren Konjugation noch wenig gefestigt ist: *ils reprendre, nous conduire, je courir*.

Sowohl Bedo als auch Aba brauchen Verbformen, die der *On y va!*-Grammatik vorauseilen (Imparfait: *c'était*). Eine erste Einschätzung zeigt, dass dieses Phänomen, wie erwartet, fast ausschliesslich bei den PK auftaucht.

Mit Verb-Ableitungen gelingt es Bedo, den Wortschatz und damit seine Ausdrucksmöglichkeiten zu erweitern (*l'emposonne* (l'empoisonnement), *l'eau empoisonné*).

Freies Schreiben kann komplexe Formen herausfordern und so das eigene Regellernen stützen. In solchen anspruchsvollen Situationen gibt es verschiedene Verhaltensmöglichkeiten:

- Ausweichen auf verfügbare Formen (z.B. Präsens anstelle von Passé composé, Infinitiv statt Präsens)
- Regularisierung und Übergeneralisierung von neuen, instabilen Formen (s. Beispiele oben)
- Ausweichen auf die deutsche Sprache (*Ich hoffe seulement*; oder bei Aba: *il est verwüstet worden...*)

3.4. Développement de la capacité discursive

Comparaison du comportement conversationnel d'Aba et de Bedo

Les tableaux suivants montrent le volume langagier des conversations entre Aba, Bedo et l'enquêtrice.

Passation du Test: Aba	1er (sept.94)	2e (mars 95)	3e (sept. 95)
1. Volume de la conversation			
1.1. T/parole I +(n. mots)+[MLT]	38 (360) [9,5]	42 (324) [7,7]	50 (369) [7,3]
1.2. T/parole E +(n.mots)+[MLT]	32 (155) [4,8]	30 (177) [5,9]	48 (248) [5,1]

Passation du Test: Bedo	I sept. 1994	II mars 1995	III sept. 1995
1. Volume de la conversation			
1.1.T/parole I + (n. mots)+[MLT]	44 (323) [7,3]	40 (270) [6,7]	51 (368) [7,2]
1.2.T/parole E +(n. mots)+[MLT]	44 (129) [2,9]	39 (209) [5,3]	48 (253) [5,2]

I = enquêtrice; E = élève; le 1er chiffre correspond aux tours de parole (turn-takings), le 2e aux lexèmes produits, le 3e à la moyenne entre les deux premiers chiffres (MLT = mean length of turn).

Si nous considérons la moyenne entre le nombre de tours de parole et le nombre des mots, les résultats d'Aba et de Bedo sont comparables, même si la première garde une légère avance sur le second. Par ailleurs, on constate que dans le 1er entretien il y a un écart important entre la moyenne de l'enquêtrice et celles des deux élèves. L'analyse des entretiens nous indique que celle-ci a procédé à des nombreuses reformulations d'un même énoncé, pour faciliter la compréhension des élèves. Dans les deux entretiens qui ont suivi, l'écart est réduit et se stabilise autour des mêmes positions. L'enquêtrice garde toujours l'initiative

du discours, mais la compréhension des élèves s'est améliorée et leur production a augmenté.

Lorsqu'on analyse les moyens employés par les élèves pour signaler leur non compréhension, on constate cependant une différence de comportement. Aba préfère laisser passer son tour de parole (7 fois), et rester silencieuse. Bedo, par contre, adopte deux stratégies: soit il laisse passer son tour de parole (2 fois), soit il signale à sa partenaire les obstacles linguistiques qu'il rencontre (6 fois). Lors du dernier entretien, ce dernier comportement disparaît au profit du premier et il choisit, comme Aba, de rester silencieux (3 tours passés vs les 2 tours passés d'Aba). Pour comprendre le choix du silence, en tant que manifestation de non compréhension, il faut tenir compte de la routine communicative en milieu scolaire, où ce type de comportement continue d'être préférentiel.

Au niveau de la production, une stratégie discursive souvent utilisée, surtout lors des deux premiers entretiens (B: 4 fois, A: 3 fois), est celle de la **mention**. Une mention consiste en l'énonciation d'un mot isolé, par lequel les élèves exploitent leurs connaissances lexicales de base et les possibilités offertes par l'interlangue à un moment donné de son développement. En voici un exemple:

I	alors il cherche	oui et	voilà . <puis tu vas aussi
A	le raisin	banane .	fromage

I et Aba commentent ensemble une image et Aba répond à la question de I, d'abord par «le raisin» et ensuite par deux mots - deux mentions - «banane, fromage», sans les munir de déterminants et sans les insérer dans une structure syntaxique. Lors du 3e entretien, les mentions ne sont plus utilisées par les deux élèves et la structure de leurs discours devient plus complexe.

A partir du 2e entretien, les moyens mis en oeuvre pour solliciter l'aide de I, se différencient d'une activité à l'autre. En compréhension, seul Bedo avoue explicitement rencontrer des obstacles linguistiques (il dira «je ne sais pas», ou citera, même partiellement, le mot pas compris). En production, par contre, c'est plutôt Aba qui, confrontée à un déficit local de moyens linguistiques, demande à I **d'achever ses énoncés** (GÜLICH 1986a,b). Elle focalise la présence de l'obstacle (arrêt de la formulation, hésitations, etc.), et présente à I un énoncé tronqué, lui demandant implicitement de l'achever à sa place.

I <à la plage+

A nous- .. nous sommes toujours- .. ehm ... **à- à la place de:- ... ehm** ((rire))

I ah: . <où il y avait une tente+ .. enfin où- <à la place de camping+

A ehm . Zeltplatz ehm-

Aba propose à l'enquêtrice une structure incomplète: «à- à la place de:- ... ehm», lui demandant, implicitement, de la compléter. I fournit d'abord un terme qui lui semble être la source du problème: «à la plage». Mais Aba ne se contente pas de la solution proposée et formule alors le mot-obstacle en allemand «Zeltplatz». L'enquêtrice est alors à même d'achever l'énoncé d'Aba. D'abord elle traduit l'information qu'elle a comprise: «ah: . où il y avait une tente», ensuite elle l'insère dans le contexte discursif et l'amalgame à l'énoncé que sa partenaire lui a présenté: «à la place de camping». Aba ratifie alors la formulation achevée par I, montrant par la même occasion qu'elle maîtrise l'opposition «place/plage».

Cette séquence illustre bien la spécificité du **discours exolingue/bilingue**. Autant la nature de l'obstacle est propre à la situation exolingue, autant les moyens linguistiques pour le résoudre font appel aux compétences bilingues des partenaires. L'exploitation de la composante bilingue est finalisée au déroulement et à la réussite de la conversation, et le recours à l'allemand se justifie comme un des moyens possibles pour y parvenir. Un moyen qui n'est exploité par les élèves qu'en dernier recours et dont il faut évaluer le niveau discursif. Par exemple, Aba emploie statistiquement plus de termes allemands que Bedo: 18 occurrences dans les 3 entretiens, alors que Bedo en emploie 5. De plus, les occurrences de Bedo sont toutes de nature métadiscursive, alors que 2/3 seulement de celles qui sont énoncées par Aba remplissent cette fonction. L'exemple suivant illustre la résistance de Bedo à se servir de l'allemand, malgré les invitations de l'enquêtrice à le faire, pour ne pas bloquer la conversation.

I <et tu as parlé un peu en français+

B un peu:..

I {<oui+ . avec qui . tu as parlé à- <à l'école+ . non:

B {un peu: avec les- ... à la- euh ((pause 7s))

I oui >bien sur+

B non&non . pas à l'école . à l'école je parle a:- allemand .. fran- je parlais .

I >quel mot tu cherches+ >dis en allemand+ . peut-être je

B avec- ((pause 10s)) ...

I	comprends	<avec-+	>qu'est-ce que c'est le mot allemand+	. dis
B	oui&oui	avec ehm: ...		
I	en allemand	ah: tu te rappelles pas	<hein+	
B	oui&oui je parle a- .. avec- ... à le		
I	AH:	ah: >voilà+	>oui:+ . voilà:	
B	conducteur de:-	de train	oui	je parle français oui

Par ailleurs, une juste évaluation du recours à la L1 de la part des élèves doit aussi tenir compte de la complexité du discours et de l'activité en cours. Par exemple, l'organisation et le contenu des discours de Bedo sont moins complexes que ceux d'Aba, qui parvient même, dans le 3e entretien, à clarifier un malentendu et à signifier à l'enquêtrice qu'elle est en train de se tromper!

Restent à mentionner deux activités conversationnelles importantes pour l'acquisition: la **reprise** et l'**autocorrection**. On parle de reprise lorsque l'élève emploie un élément nouveau qui lui a été fourni par son partenaire, en l'adaptant au contexte discursif. Même si on ne peut pas affirmer que le mot en question soit, pour autant, intégré dans la compétence linguistique de l'élève, l'activité linguistique qui consiste à identifier un obstacle lexical, à solliciter un mot et à le réutiliser, peut provoquer ou accompagner son acquisition (PY 1989, 1991).

I	du raisin	<qu'est-ce qu'il veut
B	et: fromage et des:	des du raisin oui le garçon dit: äh äh

Dans cette séquence d'achèvement, Bedo réutilise le mot et la structure syntaxique que I lui suggère. Il y a donc à la fois reprise et autocorrection.

La comparaison entre les deux élèves montre que Bedo, plus qu'Aba, exploite le matériel linguistique qui lui est offert par I, même s'il est rare qu'il sollicite son aide. (Le nombre total de reprises est de 8 pour Bedo et de 5 pour Aba). De manière analogue, Bedo produit plus d'autocorrections (9x vs. 5x pour Aba), laissant aussi apparaître des zones floues de son interlangue, par exemple les incertitudes quant à l'emploi des prépositions: «je parle **avec** .. **à le** conducteur»; où bien «je suis **en la** maison .. je reste **à la** maison».

3.4. Zusammenfassung: Aba und Bedo im Vergleich

Die Analyse der verschiedenen Bereiche – Motivation und Einstellung, Hörverstehen, Verb-Wortschatz und -Morphologie, Gesprächsfähigkeit – gibt Einblick in den Verlauf des schulischen L2-Erwerbs von zwei verschiedenen

Lernerpersönlichkeiten auf dem Hintergrund ihrer Klasse und der Vergleichsklassen.

Beide kommen aus einsprachigen Familien mit ähnlichem sozialem Hintergrund. Auch ihre Leistungen im Französisch werden am Ende der 1. Sek. gleich gut bewertet (Aba 5,5; Bedo 5,25), obwohl ihre Motivation für dieses Fach sehr verschieden ist: einem «sehr gern» von Aba steht ein «eher ungerne» von Bedo gegenüber.

Ganz krass unterscheiden sich die beiden in den rezeptiven Fähigkeiten. Sowohl im Hörververstehen wie auch im Leseverstehen gehört Aba zu den besten der Klasse (resp. der ganzen Stichprobe), Bedo zu den schwächsten. Dass sich diese schwache Leistung im Verstehen von authentischen Texten nicht auf die Note in Französisch auswirkt, zeigt, dass die vier Grundkompetenzen nicht gleichwertig in die Leistungsbewertung einbezogen werden.

In den produktiven Bereichen erbringt Bedo, trotz schlechter Motivation und schwacher rezeptiver Fähigkeiten und entgegen allen theoretischen Annahmen, sehr gute Leistungen.

Sowohl bezüglich des Verb-Wortschatzes als auch der Verbmorphologie sind beide etwa gleich einzustufen. Bedo zeigt sogar eher ein innovativeres Verhalten. Er verwendet häufiger das Passé composé und gestattet sich mehr Freiheiten im Gebrauch deutscher Verben, infinitiver Formen oder Ableitungen. Aba braucht dagegen etwas mehr finite Formen, ist aber im Passé composé viel unsicherer. Sie versucht eher richtige Formen zu finden, verbaut sich aber dadurch differenziertere Ausdrucksmöglichkeiten.

Beide weisen einen gut differenzierten Verb-Wortschatz auf. Dies mag darauf zurückzuführen sein, dass sie einen "breiteren" Französischunterricht genossen, eine Vermutung, die unsere These stützt, dass inhaltsorientierte Lernsituationen implizites Sprachmaterial liefern, das dann im freien Ausdruck zur Verfügung steht. Aber erst der Vergleich mit den ProfilschülerInnen der KK wird zeigen, wie weit sich diese Annahme erhärtet.

In den Gesprächen zeigen sich die zwei verschiedenen Persönlichkeiten wieder deutlicher. Aba ist am Austausch von Meinungen interessiert und geht Gesprächsrisiken ein, d.h. sie nützt die Sprachkenntnisse der "starken" Gesprächspartnerin, um ihre Mitteilungen komplexer und differenzierter zu gestalten. Bezüglich der eigenen Äusserungen ist sie weniger normativ als Bedo, d.h. sie macht weniger Selbstkorrekturen oder Wiederholungen von Äusserungen der Partnerin.

Auch Bedo nützt die Sprachkenntnisse der "starken" Partnerin, allerdings weniger, um seine Mitteilung zu differenzieren, als vielmehr, um Fehler in seiner Äusserung zu korrigieren oder gar nicht erst zu machen. Dabei vermeidet er es so weit wie möglich, auf die L1 zurückzugreifen, auch mit dem Risiko, dass das Gespräch dadurch blockiert wird.

Mit diesen Beispielen wollen wir zeigen, unter welcher Lupe wir die Erwerbsvorgänge betrachten. Wir hoffen, dass unser Vorgehen fein genug ist, um die Unterschiede feststellen zu können, die unter den veränderten Lernbedingungen auftreten. Rein quantitative Analysen, auch mit grossen Stichproben, können die grossen individuellen Unterschiede nicht sichtbar machen. Qualitative Analysen, wie wir sie hier vorlegen, stossen allerdings vom Aufwand her an Grenzen. Ein wichtiges Ergebnis unserer Arbeit wird deshalb auch sein, Angaben darüber machen zu können, welche Evaluationsformen differenzierte und zuverlässige Aussagen über den Lernverlauf und den Lernerfolg im FU ermöglichen.

4. Ausblick

Im Bericht *Zustand und Zukunft der viersprachigen Schweiz* formulierte eine Arbeitsgruppe des EIDGENÖSSISCHEN DEPARTEMENTS DES INNERN (1989) 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 FUs 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. Es zeigt sich, dass bezüglich Sprachbeherrschung zweisprachige Unterrichtsmodelle deutlich bessere Resultate erbringen, als dies im traditionellen FU möglich ist (vgl. z.B. WODE 1994; KICKLER 1995).

Auch in der Schweiz – vor allem in Graubünden und in der Westschweiz – haben inzwischen erste Schulen Schritte in diese Richtung gemacht⁸. Wenig geschieht jedoch auf der Ebene der Maturitätsschulen. Die Möglichkeit, eine zweisprachige Matur abzulegen, ist zwar bereits vorhanden, aber erst die Einrichtung von zweisprachigen Zügen in einem oder zwei Sachfächern würde es den Lernenden erlauben, von dieser Möglichkeit auch Gebrauch zu machen. Das dürfte sich wiederum auf die Zubringerstufen stimulierend auswirken, bei ihren SchülerInnen Sprachkompetenzen in dieser Richtung aufzubauen.

Unser Modell einer partiellen Immersion in Form von zweisprachigen Unterrichtssequenzen geht einen Mittelweg, der der aktuellen Unterrichtssituation, dem didaktisch-methodischen Ausbildungsstand der Lehrkräfte und der Verfügbarkeit von Unterrichtsmaterialien Rechnung trägt. Der zweisprachige Unterricht stellt in dieser Art einen neuen Zugang zum schulischen Fremdsprachenlernen dar, weil er den Lernenden von Anfang an ermöglicht, bilinguale Kompetenzen aufzubauen.

Der FU muss die Lernenden in die Lage versetzen, die erworbenen sprachlichen Kompetenzen in realen Situationen – vor dem Fernseher oder im persönlichen Kontakt – zu aktualisieren. Damit dies möglich wird, muss der Transfer ständiger Bestandteil des FUs sein, und zwar nicht in Form von sogenannten "echten" Situationen, sondern von *realen*. Solche realen Situationen sind die alltäglichen Lernsituationen in den Sachfächern, wo Sprache in ihrer natürlichen Funktion als Werkzeug und Medium Wissen erschliesst.

Die Arbeit mit einem geschlossenen Lehrgang wie z.B. *On y va!* engt nicht nur die Lernenden ein, sondern reduziert auch die Sprachkompetenz der Lehrenden, indem sie diese auf das sprachliche Niveau des Lehrmittels fixiert. Sachunterricht in der Fremdsprache und die Arbeit mit aktuellen authentischen Materialien gibt den LehrerInnen die Möglichkeit, aktuelle sprachliche und kulturelle Entwicklungen wahrzunehmen und die eigene Sprachkompetenz zu halten und weiter auszubauen.

Ein erheblicher Teil der Arbeit in unserem Projekt ist der Lehrerfortbildung gewidmet. Schritte in Richtung auf einen zweisprachigen Sachunterricht können nur durch eine Intensivierung der Ausbildung erfolgen. Voraussetzung ist die Professionalisierung der Unterrichtsgestaltung hin zu einem offeneren und flexibleren FU. Dazu gehören Kenntnisse über den Zweitspracherwerb, die Fähigkeit zur Evaluation von Sprachkompetenzen, Kenntnisse von einfachen

⁸ Die in der Schweiz gegenwärtig vorhandenen zweisprachigen Unterrichtsmodelle sind in einer soeben erschienenen Publikation der *Arbeitsgemeinschaft für die Förderung des mehrsprachigen Unterrichts in der Schweiz* (BROHY & ARGE-FMUS 1996) aufgelistet.

Formen des Schüleraustauschs und von Klassenkontakten sowie Kompetenzen im Umgang mit neuen Medien wie Video, CD-ROM, Computer und Internet.

Eine weitere wichtige Voraussetzung wäre die Entwicklung von neuen Lehrmitteln, die modular in einem offeneren FU eingesetzt werden können. Dazu gehören auch Hilfen für die Beschaffung von geeigneten authentischen Materialien, Texten und Medien. Eine Zusammenarbeit zwischen didaktischen Zentren der Deutschschweiz und der Romandie, aber auch ein stärkeres Engagement von Lehrmittelverlagen in diesen Bereichen könnte hier Akzente setzen und neue Möglichkeiten eröffnen.

Bibliographie

- ALBER, J.-L., PY, B. (1986): "Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle". In *Études de Linguistique Appliquée* 61, 78-90.
- BANGE, P. (1991): "Séquences acquisitionnelles en communication exolingue". In RUSSIER, C., STOFFEL, H., VÉRONIQUE, D. (Eds), *Interactions en langue étrangère*, Publications de l'Université de Provence, 61-66.
- BAUSCH, K.-R., CHRIST, H., HÜLLEN, W. & KRUMM, H.-J. (Eds)(1995): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen, Francke. (3. überarbeitete u. erweiterte Auflage).
- BROHY, C. & ARGE-FMUS (1996): *Expériences et projets bilingues dans les écoles en Suisse*, Solothurn, Arbeitsgemeinschaft zur Förderung des mehrsprachigen Unterrichts in der Schweiz.
- DE PIETRO, J.-F., MATTHEY, M., PY, B. (1989): "Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles de la conversation «exolingue»". In WEIL, D., FUGIER, H. (Eds), *Actes du troisième colloque régional de linguistique*, Strasbourg, Université des sciences humaines et Université Louis Pasteur, 99-124.
- EDK (1987): *Herausforderung Schweiz*. Materialien zur Förderung des Unterrichts in den Landessprachen, Bern, Sekretariat EDK.
- EIDG. DEPARTEMENT DES INNERN, Eds (1989): *Zustand und Zukunft der viersprachigen Schweiz*, Bern, Eidg. Drucksachen- und Materialzentrale.
- ELLIS, R. (1990): *Instructed second language acquisition*, Oxford, Basil Blackwell.
- ELLIS, R. (1992): *Second language acquisition & language pedagogy*, Clevedon, Multilingual Matters Ltd.
- ERIKSSON, B. (1995): "Der Einfluss der Erstsprache beim Zweitspracherwerb". In *Babylonia*, N2, 5, 16-20.
- ERIKSSON, B. & LE PAPE, CH., (1995): "Deutsch – Französisch: Zweisprachiges Lernen. «Lesen im Französischunterricht» und «Reziprokes Lehren – eine Lesemethode»". In: *Leseforum Schweiz, Informationsbulletin* 4, 3–6.
- GÜLICH, E. (1986a): "Saôul c'est pas un mot très français. Procédés d'évaluation et de commentaire métadiscursifs dans un corpus de conversations en situation de contact". In *Cahiers de linguistique française*, 7, 231-258.
- GÜLICH, E. (1986b): "L'organisation conversationnelle des énoncés inachevés et leur achèvement interactif en situation de contact". In *DRLAV* 34/35, 161-182.
- KICKLER, K.-U. (1995): *Wortschatzerwerb im bilingualen Unterricht*, Kiel, i&f Verlag.
- KRAFFT, U., DAUSENDSCHÖN-GAY, U. (1993): "La séquence analytique". In *Bulletin CILA* 57, 137-157.
- LE PAPE, CH. (1995): "Französisch – Deutsch: Zweisprachiges Lernen an der Sekundarstufe I". In *Schulpraxis*, 3, Bernischer Lehrerinnen- und Lehrerverein, 14-18.

- LÜDI, G. (1989): "Aspects de la conversation exolingue entre Suisses romands et alémaniques". In KREMER, D. (ED.), *Actes du XVIIe Congrès international de linguistique et philologie romanes, Trèves, 19-24 mai 1986*, Tübingen, Niemeyer, 405-424.
- NEUNER, G. (1995): "In der Fremdsprache schreiben". In *Babylonia*, N3, 12, 16-20.
- OESCH SERRA, C. (1986): "Konfirmandenunterricht...tout de même! Les procédés de transcodage en conversation exolingue et bilingue". In *Tranel* 11, 175-197.
- OESCH SERRA, C. (1991): "Gestion interactive et complexification du discours: les séquences narratives en conversation exolingue". In RUSSIER, C., STOFFEL, H., VÉRONIQUE, D. (Eds), *Interactions en langue étrangère*, Publications de l'Université de Provence, Aix-en-Provence, 21-32.
- PY, B. (1989): "L'acquisition vue dans la perspective de l'interaction". In *DRLAV* 41, 83-100.
- PY, B. (1991): "Bilinguisme, exolinguisme et acquisition: rôle de L1 dans l'acquisition de L2". In *TRANDEL* 17, 147-161.
- PORTMANN, P. (1991): *Schreiben und Lernen. Grundlagen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik*, Tübingen, Niemeyer.
- SCHERFER, P. (1993): "Indirect L2-vocabulary learning". In: *Linguistics* 31, 1141-1153.
- SCHÜRMAN-HÄBERLI, U. (1995): "«Sie finden es lässig und lernen lieber» und «Geschichte auf französisch»", Erfahrungen mit zweisprachigem Sachunterricht an der Sekundarstufe I. In *Schweizer Lehrerinnen- und Lehrer-Zeitung* 5-6, 20-25.
- STERN, O. (1994): "Sprachenlernen im inhaltsorientierten Fremdsprachenunterricht". In *Bildungsforschung und Bildungspraxis* 1, 9-26.
- STERN, O., ERIKSSON, B., LE PAPE, CH., REUTENER, H., SERRA OESCH, C. (1995): "Französisch lernen im Sachunterricht". In *Schweizer Schule* 3, 3-12.
- SWAIN, M., 1985: "Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development". In GASS, S. & MADDEN, C.(Eds), *Input in second language acquisition*. Rowley, Mass., Newbury House.
- WODE, H. (1994): *Bilinguale Unterrichtserprobung in Schleswig-Holstein*, Band I und II. Kiel, i&f Verlag.
- WODE, H. (1995): *Lernen in der Fremdsprache. Grundzüge von Immersion und bilinguaelem Unterricht*, Ismaning, Hueber.

