

Wissenschaftliches Gutachten über den teilweise gleichzeitigen Erwerb mehrerer Sprachen in der Primarschule

1.	Einleitung	S. 2
2.	Wissenschaftliche Erkenntnisse über den Erwerb mehrerer Sprachen an der Primarschule	S. 3
	Auswirkung einer ersten Fremdsprache (L2) auf das Erlernen einer zweiten (L3)	
	Auswirkungen auf die L1	
	Kognitionspsychologische und neurolinguistische Spracherwerbsforschung	
	Sprachmischung	
	Grösseres metalinguistisches Bewusstsein	
	Lernalter und Spracherwerb	
3.	Plausibilitätserwägungen auf der Grundlage von Theorien und Erfahrungen des Spracherwerbs	S. 5
	Didaktisch-methodische und organisatorische Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts	
	Didaktisch-methodische Abstimmung bei Stufenübergängen	
	Zunehmende Leistungsunterschiede	
	Bereitstellung und Entwicklung von Unterrichtsmaterialien	
	Anforderungen an Lehrpersonen	
	Auswirkungen auf den L1 Unterricht Deutsch	
	Probleme von Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache	
4.	Weiterführende Themen und Ansätze der Forschung & Entwicklung (Forschungsbedarf)	S. 10
	Bibliographie	S. 11
Zusatzgutachten: Zwei Fremdsprachen in der Primarschule?		S. 13
Claudine Brohy (IRDP Neuenburg)		

Departement Forschung + Entwicklung
Schwerpunkt *Sprachen lernen*

Prof. Dr. Otto Stern
Keltenstr. 13
8125 Zollikerberg
Tel 01 391 31 37
eMail ostern@dplanet.ch

3. Oktober 2002

1. Einleitung

Dieses Gutachten befasst sich *nicht* mit dem frühen schulischen Fremdspracherwerb im Allgemeinen, wie er u.a. im Zusammenhang mit der Einführung einer ersten Fremdsprache im Kindergarten oder an der Unterstufe der Primarschule beschrieben und untersucht wurde, resp. wird. Im Kanton Bern wurden dazu unter der Leitung von Prof. I. Werlen zwei Gutachten erstellt (Geyer, 1999; Roncoroni-Waser & Le Pape Racine, 2002), die den aktuellen Wissensstand und die Ergebnisse der Forschung umfassend darstellen. Es ist nicht sinnvoll diese Ergebnisse hier zu wiederholen. Gute Grundlagen für Planung und Implementierung von frühzeitigem Fremdsprachenunterricht liefern auch die Publikationen des Europarats, u.a. im Rahmen des Informationsnetzes zum Bildungswesen in Europa EURYDICE (vgl. z.B. Eurydice Focus, 1999/2000), sowie die im Auftrag der Europäischen Sprachenkommission erarbeiteten Ergebnisse und Empfehlungen der Forschung (Blondin et al., 1998). Sie sind kurz, prägnant und übersichtlich präsentiert, so dass es ebenfalls keinen Sinn macht, sie hier zu wiederholen.

Das vorliegende Gutachten befasst sich mit wissenschaftlichen Erkenntnissen zum Erwerb *mehrerer* Sprachen an der Primarschule, wobei sofort gesagt werden muss, dass hier die Forschungslage (noch) sehr dürftig ist, obwohl in einigen europäischen Ländern schon seit längerer Zeit zwei Fremdsprachen auf der Primarstufe unterrichtet werden (z.B. Luxemburg, Niederlande, Finnland, Litauen) und in mehreren anderen Ländern ausgedehnte Schulversuche laufen (Eurydice Focus, 1999/2000).

Die Forschung zum Erwerb mehrerer Sprachen in der Schule präsentiert sich unter den Begriffen *Trilingual Education*, *Tertiärsprachen*, *Drittspracherwerb*. In der Einleitung zur Sondernummer «Third Language Acquisition in the School Context» des *Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 2001, rücken Cenoz, Hufeisen & Jessner (2001:2) u.a. die folgenden psycholinguistischen Fragen ins Zentrum der Forschung: (1) What is the influence of bilingualism on third language acquisition? (2) How does the status of the L1 affect the acquisition of additional languages? (3) Which is the most desirable pedagogical approach when several languages are taught at school? (4) What is the optimal age to introduce different languages in the curriculum? In der Folge werde ich versuchen, einzelne dieser Fragen soweit zu erhellen, als es die aktuelle Forschungslage zulässt. Zusätzlich müssen jedoch diese auf den Spracherwerb zielenden Fragen ergänzt werden durch Fragen zur Organisation und Gestaltung des Unterrichts, sowie zu den Anforderungen an die Lehrpersonen.

In der Darstellung der Forschungsergebnisse werde ich eine argumentative Linie verfolgen, die dem Zweck dieses Gutachtens gerecht wird, kritischen Einwänden zur geplanten Volksschulreform fundierte Argumenten gegenüber zu stellen. Dabei soll auch deutlich werden, welche Voraussetzungen unabdingbar sind, wenn die angestrebten Ziele erreicht werden sollen, und dass auch die Zielsetzungen selbst mit der Realität der schulischen Lernmöglichkeiten übereinstimmen müssen (Blondin et al., 1998: 45).

2. Wissenschaftliche Erkenntnisse über den Erwerb mehrerer Sprachen an der Primarschule

Es gehört zu den allgemein akzeptierten Erkenntnissen der Forschung in der 2. Hälfte des 20. Jahrhunderts, dass zwei und mehr Sprachen zu sprechen eine normale, weitverbreitete menschliche Fähigkeit ist, und der Erwerb von zwei oder mehreren Sprachen in natürlichen Lebenssituationen grundsätzlich kein Problem darstellt (Abendroth-Timmer & Breidbach, 2000; Geyer, 1999:6; Reich & Roth, 2002:34); sogar geistig behinderte Menschen sind davon nicht ausgeschlossen (Butzkamm & Butzkamm, 1999). Das Problem, das hier näher betrachtet werden soll, ist der Erwerb von mehreren Sprachen im Rahmen des Unterrichts in den ersten 6 Jahren der Volksschule, ein Rahmen, der nur beschränkte Begegnungszeit und Interaktionsmöglichkeiten mit den zu lernenden Sprachen zulässt.

Wie oben bereits erwähnt, gehe ich davon aus, dass Englisch als erste Fremdsprache (L2) ab dem 2. oder 3. Schuljahr in Form des im Schulprojekt 21 der Bildungsdirektion des Kantons Zürich erprobten CLIL-Ansatzes, gestützt durch ein geeignetes Lehrmittel, unterrichtet wird. Dieser Ansatz wird hier nicht grundsätzlich beleuchtet (vgl. dazu Roncoroni-Waser et al., 2002; Büeler et al., 2001), sondern nur im Zusammenhang mit der vorgesehenen Einführung einer zweiten Fremdsprache, L3 Französisch, ab dem 5. Schuljahr.

Auswirkung einer ersten Fremdsprache (L2) auf das Erlernen einer zweiten (L3)

Die Frage nach der Auswirkung einer ersten Fremdsprache (L2) auf das Erlernen einer zweiten (L3) wird in vielen Untersuchungen positiv beantwortet (Hufeisen & Lindemann, 1998; Cenoz & Jessner, 2000). Ausschlaggebend sind dabei die zunehmende Sprachbewusstheit (language awareness), der Transfer von Lernstrategien und insbesondere bei verwandten Sprachen, der schnellere Wortschatzerwerb und die erweiterte Verstehensfähigkeit. Beim Erlernen einer L3 stützen sich die Lernenden stark auf die L2 ab; Cenoz et al. (2001:6) sprechen von der «L2 as a 'default supplier' for L3 production».

Auch Untersuchungen im Schulprojekt Samedan mit L1/L2 Deutsch/Romanisch als Basis für den Erwerb von L3 Französisch ab dem 7. Schuljahr zeigen starke Vorteile im rezeptiven Bereich, aber auch positive Auswirkungen bezüglich Aussprache und freiem Sprechen bereits nach zwei Jahren Französischunterricht (Brohy, 2001).

Wichtig ist, dass beim Einsetzen der L3, die L2 soweit entwickelt ist, dass sie als Basis für L3 genutzt werden kann. Geyer (1999:2) erachtet einen Abstand L2-L3 von zwei Jahren als genügend. Aber auch die L2-Entwicklung wird durch die neue L3 unterstützt. Ein positiver Lerneffekt wird nämlich auch in umgekehrter Richtung, d.h. von der schwächeren L3 auf die früher einsetzende und stärkere L2 beobachtet. Griessler (2001) weist in einer Untersuchung mit Oberstufenschülern aus drei verschiedenen Schulformen mit Englischunterricht ab der 5. Klasse nach, dass das Erlernen einer dritten Sprache ab der 7. Klasse (hier L3 Französisch) äusserst positiv auf die früher unterrichtete L2 Englisch zurückwirkt, insbesondere im Bereich des Wortschatzes. Gleichzeitig konnte sie zeigen, dass für den Lernerfolg Faktoren wie Motivation, Elternaspiration bezüglich Mehrsprachigkeit und Engagement der Lehrpersonen ein starkes Gewicht zukommt.

Auswirkungen auf die L1

Sehr wenig ist über die Auswirkungen des L2- und L3-Erwerbs auf die L1 bekannt. Unbestritten ist die Zunahme von metalinguistischem Bewusstsein durch den Erwerb von Zweitsprachen und zwar sowohl im schulischen als auch im ausserschulischen Kontext. Wie sich der schulische Erwerb einer L2 auf die Beherrschung der L1 auswirkt, wurde im Schulprojekt von Sierre/Monthey untersucht (Schwob, 2002). Dort zeigen Tests, die verschiedene Teilkompetenzen in der L1 Französisch messen, dass sich die Lernenden mit frühem L2 Deutsch-Erwerb

in Form von bilingualem Sachunterricht während ca. 25% der Unterrichtszeit ab Kindergarten oder 1. Klasse, von solchen ohne L2 Unterricht am Ende der 4. Klasse mit Ausnahme einer Teilkompetenz nicht unterscheiden. Die Ausnahme bilden die (metalinguistischen) grammatischen Kenntnisse und analytischen Fähigkeiten, in denen die L2 Gruppe die nur L1 Gruppe leicht übertrifft.

Kognitionspsychologische und neurolinguistische Spracherwerbsforschung

Die kognitionspsychologische und neurolinguistische Spracherwerbsforschung geht heute davon aus, dass dem Gebrauch verschiedener Sprachen durch das Individuum gemeinsame Sprachverarbeitungsprozesse zugrunde liegen, und dass insbesondere auf der Ebene des semantischen Gedächtnisses keine sprachspezifische Trennung der mentalen Repräsentationen vorliegt (Engelkamp & Rummer, 1999; Kiefer, 1999). Es wundert deshalb nicht, dass gerade im Bereich des Wortschatzerwerbs von typologisch verwandten Sprachen ausgeprägte Synergieeffekte auftreten. Dasselbe gilt auch für zugrunde liegende sprachliche Fertigkeiten wie Analysefähigkeit, Lernstrategien und Schriftlichkeitskompetenzen (Lesen und Schreiben): ihre Ausbildung in einer Sprache schafft Kompetenzen, die auch in anderen Sprachen zur Verfügung stehen (Jessner, 1998).

Sprachmischung

Das führt dazu, dass heute Phänomene der Sprachmischung als integraler Bestandteil des Zweitspracherwerbs, ja der bilingualen Kommunikation überhaupt, angesehen werden. Statt den Rückgriff auf vorhandene sprachliche Kompetenzen in L1, L2 krampfhaft zu vermeiden, wird das Potential beim Wortschatzerwerb (Parallelwörter, Cognates), bei Verstehensschulung (Lesen und Hörverstehen) und in der Entwicklung von Kommunikationsstrategien systematisch genutzt. Es zeigt sich, dass dort wo Formen der Sprachmischung im Sprachlernprozess toleriert, resp. genutzt werden, diese mit zunehmender Sprachkompetenz abnimmt und zunehmend situationsadäquat eingesetzt wird (Stern et al., 1999).

Grösseres metalinguistisches Bewusstsein

Eine weitere wichtige Grundlage für den frühen schulischen Fremdspracherwerb ist die Erkenntnis, dass Mehrsprachigkeit mit gesteigertem metalinguistischem Bewusstsein gekoppelt ist. Die frühe Förderung der "language awareness" stützt den schulischen Spracherwerb. Früher Fremdspracherwerb fördert das metalinguistische Bewusstsein; zur besseren Förderung von schwächeren Lernenden ist es jedoch sinnvoll das Sprachbewusstsein bereits im L1 Deutsch-Unterricht (für fremdsprachige Schüler L2) so früh wie möglich zu schulen (Schader, 2000; Geyer, 1999:25).

Lernalter und Spracherwerb

Der Erwerb einer L2 und einer L3 in der Primarschule erstreckt sich über ein Lernalter, in dem sich das Sprachlernverhalten stark verändert. Die neurolinguistische Forschung kann heute zeigen, dass früh erworbene Sprachen im Gehirn anders gespeichert und verarbeitet werden als später erworbene, und das unabhängig vom Erwerbskontext, natürlich vs. schulisch gesteuert (Kiefer, 1999; Roth, 2001). Junge Lernende bis etwa zum Alter von 5-7 Jahren lernen anders als ältere. Junge L2-Lernende erwerben Sprache – analog dem L1-Erwerb – ganzheitlich und unbewusst, die Speicherung erfolgt v.a. im prozeduralen Gedächtnis: was erworben ist, steht automatisch zur Verfügung.

Die Sprache (L1 und L2) von jungen Lernenden entwickelt sich parallel zum Erwerb von sog. Weltwissen: das deklarative sprachliche Wissen besteht deshalb v.a. aus Begriffen und Bedeutungsinhalten, grammatisches Wissen fehlt weitgehend. Eine bewusste Kontrolle des eigenen Ausdrucks (Wortwahl, Satzbildung) ist noch kaum möglich. Die Evaluation von Pro-

jekt 21 zeigt denn auch, dass eine zu starke Formfokussierung bei Lernenden der unteren Primarstufe nicht gute Resultate bringt (Büeler et al., 2001).

Mit dem Schriftspracherwerb (Lesen und Schreiben) wird Sprache zunehmend objektiviert und der bewussten Reflexion zugänglich. Mit zunehmendem Alter und andauernder formaler Schulung nimmt auch die Aufnahme- und Verarbeitungsleistung des deklarativen Gedächtnisses ständig zu. Sprachliche Leistungen können immer besser bewusst gesteuert und kontrolliert werden. Die Fähigkeit, auch grammatisches Sprachwissen als deklaratives Wissen zu erwerben, nimmt zu. Untersuchungen zeigen, dass 11-13-Jährige in Lernsituationen mit schulischem und ausserschulischem Zugang zu einer L2 die effizientesten Lerner sind. Der Zeitpunkt 5. Klasse für den Beginn von L3 Französisch scheint mir deshalb gut gewählt. Das fortgeschrittene Lernalter erlaubt es nun, die L3 in anderer Form zu unterrichten, als dies bei der früher einsetzenden L2 möglich war.

Dass ältere Lernende im schulischen Kontext effizienter sind, zeigen viele Untersuchungen. Muñoz (2000): «older learners progress faster than younger learners in the first stages of L3 acquisition in school contexts». Die Untersuchungen zum Lerntempo beziehen sich jedoch vor allem auf den L2-Erwerb. Damit sich beim Frühbeginn Vorteile ergeben, muss der Unterricht in der L2 eine hohe Intensität aufweisen. Verschiedene Untersuchungen zeigen, dass Beginner in der 3. Klasse jüngere Beginner schon nach ca. 2 Jahren einholen, bei entsprechender Intensität des Unterrichts und gleicher Lektionenzahl (Blondin et al., 1998: 51f). Es muss jedoch beachtet werden, dass jüngere Beginner bis zum Abschluss der Primarschule mehr Zeit zur Verfügung haben als ältere, und dass sich die Dauer des Erwerbs durchaus auswirkt.

Zunehmendes Alter bewirkt generell eine zunehmende Nutzung von deklarativem sprachlichem Wissen für den Fremdspracherwerb. Schulische Lernsituationen sind mehrheitlich auf den Erwerb von deklarativem Wissen ausgerichtet. Lernende mit guten Gedächtnisleistungen und guter Abstraktionsfähigkeit (um nur zwei Faktoren schulischer Intelligenz zu nennen) sind im schulischen Fremdspracherwerb erfolgreicher als schwächere Lerner, während für ausserschulisches, ungesteuertes Sprachlernen schulische Intelligenz kaum ins Gewicht fällt (Stern, 2002).

3. Plausibilitätserwägungen auf der Grundlage von Theorien und Erfahrungen des Spracherwerbs

Obwohl wenig spezifische Forschungsergebnisse zur Fragestellung betreffend den Erwerb mehrerer Sprachen an der Primarschule vorliegen, kann aufgrund der Forschungslage zum frühen Fremdsprachenbeginn und zum schulischen Fremdspracherwerb im Allgemeinen der vorgesehene Zeitpunkt der Einführung einer zweiten Fremdsprache (L3 Französisch) in der 5. Klasse, im Alter von ca. 11 Jahren, als sinnvoll erachtet werden. Entscheidend für den erfolgreichen Verlauf dieses Unternehmens sind weniger die Entwicklungs- und Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler für den L3-Erwerb – denn diese sind in dieser Altersgruppe vorhanden – als vielmehr die schulischen Rahmenbedingungen, an die hohe Anforderungen gestellt werden.

Didaktisch-methodische und organisatorische Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts

Ein zentraler Punkt ist die Intensität der Lernprozesse und damit verbunden, die didaktisch-methodische und organisatorische Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts. Wie oben dargelegt lernen junge Lernende anders als ältere. Daraus lassen sich für die didaktisch-methodi-

sche und organisatorische Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts verschiedene Leitlinien gewinnen. CLIL ist ein methodischer Ansatz, der implizites, auf Wissenserwerb ausgerichtete Sprachlernen ermöglicht. Die Verstehensarbeit anhand von Sachthemen führt zu einer grossen kognitiven Verarbeitungstiefe und fördert in erster Linie das Sprachverständnis, das die Basis für den Spracherwerb abgibt. Alle Untersuchungen, die immersive Unterrichtsformen (Immersion, bilingualer Sachunterricht, inhaltsorientierte Unterrichtssequenzen) mit kursorischem Fremdsprachenunterricht vergleichen, bestätigen die erwerbsfördernde Wirkung dieser Unterrichtsform (vgl. dazu z.B. die verschiedenen Studien in Burmeister et al., 2002; Bach & Niemeier, 2000; Stern et al. 1999). Wie gross die Wirkung von CLIL ist, hängt jedoch wesentlich von Dauer und Intensität des Unterrichts ab. Die Ergebnisse der Evaluation des L2 Englisch-Erwerbs im Schulprojekt 21 (Büeler et al., 2001) bestätigen im Grossen und Ganzen die aus wissenschaftlicher Sicht realistischen Erwartungen bei der gegebenen Unterrichtsdauer von ca. 90 Minuten/Woche.

Die Intensität und damit die Lernwirksamkeit von CLIL kann deutlich erhöht werden, wenn zunehmend auch sprachform- und textorientiert gearbeitet wird. Dies ist umso wichtiger, je älter die Lernenden werden (vgl. oben, Lernalter). Die zunehmenden schriftsprachlichen Kompetenzen stellen Lernenden auf der Mittelstufe der Primarschule vielseitigere und breitere Lernressourcen zur Verfügung, als dies bei Zweitklässlern der Fall ist (vgl. dazu auch Büeler et al., 2001:134).

In kürzester Form wird dieses erweiterte Verständnis von CLIL im Drei-Säulen-Modell von Cummins (2001:64ff.) zusammengefasst:

A. <i>Focus on meaning</i> (Inhaltsorientierung)	B. <i>Focus on language</i> (Formorientierung)	C. <i>Focus on use</i> (Produktionsorientierung)
Making input comprehensible, developing critical literacy	Awareness of language forms and uses; critical analysis of language forms and uses	Using language to generate new knowledge, create literature and art, act on social realities

Ein auf dem Drei-Säulen-Modell aufbauender L1 Deutsch- und L2 Englischunterricht in den unteren vier Primarschuljahren bildet eine gute Basis für einen kursorisch ausgerichteten L3 Französisch Unterricht ab der 5. Klasse. Die Basis muss soweit entwickelt sein «to provide a framework within which students can harvest the language» (Cummins, 2001:63).

Dies ist umso besser möglich, als mit dem zur Verfügung stehenden Lehrmittel *Envol* eine inhalts-/textorientierte Methode zur Verfügung steht. Die starke Gewichtung der Verstehensschulung und die gezielte Abstützung auf Parallelwörter aus anderen Sprachen bilden sehr gute Voraussetzungen dafür, dass das Potential der entwickelten Sprachlernstrategien und die bereits vorhandenen Sprachkenntnisse genutzt werden können.

Im Rahmen eines Projekts "Tertiärsprachen" von K.-R. Bausch an der Bochumer Ruhr-Universität wurden Lehrmittel der Tertiärsprachen Italienisch und Spanisch auf ihre didaktisch-methodischen Bezüge zu Zweitsprachen untersucht. Dabei zeigte sich, «dass diese Lehrbücher das Potential der entwickelten Sprachlernstrategien und die bereits vorhandenen Sprachkenntnisse nicht nutzen.» (Hufeisen, 1998:176).

Hier bietet die Verwendung des Lehrmittels *Envol* für den L3-Unterricht Französisch gute Voraussetzungen. Das Potential des Lehrmittels für Französisch als Drittsprache muss jedoch

in der Ausbildung der Lehrkräfte verfügbar gemacht werden.

Ein anderer wichtiger Aspekt beim Unterrichten mehrerer Sprachen an der Primarschule ist die Gliederung der Lektionen. Obwohl sich im frühen Fremdsprachenunterricht mit geringer Lektionenzahl die Aufteilung in vier möglichst gut integrierte Teilsequenzen bewährt (Blondin et al., 1998), sind dieser Form beim Unterrichten von zwei Fremdsprachen Grenzen gesetzt. Die Aufteilung in kurze Sequenzen ist jedoch vor allem auf junge Lernende zugeschnitten. Schon in der 4. Klasse können deshalb auch im Sinne einer Intensivierung die L2 Englisch-Sequenzen ausgedehnt werden. Ab 5. Klasse sollten dann die L2 Englisch-Sequenzen vollständig in den Sachunterricht integriert werden und keine zusätzlichen Lektionen beanspruchen. Dadurch entsteht der nötige Raum für zwei Lektionen L3 Französisch, die wiederum in kürzeren Sequenzen oder, dem Alter entsprechend, besser als ganze Lektionen erteilt werden können.

Didaktisch-methodische Abstimmung bei Stufenübergängen

Aufgrund der Erfahrungs- und Forschungsberichte ist die Koordination der Stufenübergänge – sei es innerhalb der Primarstufe, besonders jedoch von der Primar- zur Oberstufe – einer der zentralen und kritischen Punkte für den kontinuierlichen Lernzuwachs. Es ist der *kontinuierliche Lernzuwachs über eine lange Zeitdauer*, der einen frühen Beginn des Fremdsprachenunterrichts an der Primarschule überhaupt erst rechtfertigt (vgl. auch Geyer, 1999:22).

Es ist, wie gesagt, eine anerkannte Tatsache der schulischen Spracherwerbsforschung, dass ältere Lernende im Alter von ca. 11-13 Jahren unter vergleichbaren (schulischen) Bedingungen schnellere Lernfortschritte machen als jüngere. Etwas pauschalisierend ausgedrückt erreichen 11-Jährige nach einem Jahr den gleichen Sprachstand wie 7-Jährige nach zwei Jahren (vgl. z.B. auch Schwob, 2002). Blondin et al. (1998:43) verweist auf Forschung in Holland, die beweist, «dass die Lernprozesse der Kinder beim Eintritt in die Sekundarstufe nicht weiterliefen. Dieser Mangel an Kontinuität mag erklären helfen, warum holländische Kinder, die in der Grundschule Englisch gelernt hatten, ihren Vorsprung gegenüber Anfängern in der Sekundarstufe nur über kurze Zeit beibehalten konnten.»

Das Argument, dass ältere Lernende schneller Fortschritte machen, wird immer wieder gegen den Frühbeginn angeführt, ist jedoch nicht stichhaltig, weil es die gesamte zur Verfügung stehende Lernzeit nicht berücksichtigt. Bei Beginn der L2 in der 2. Klasse und L3 in der 5. Klasse können in zwei Fremdsprachen gute Grundlagen geschaffen werden, in der L2 Englisch dank der längeren Lernzeit und Vorteilen des jüngeren Lernalters bei integrierten Sprachlernsituationen, in der L3 Französisch dank dem optimalen Lernalter für kursorischen Fremdsprachenunterricht und dank Transfereffekten, vor allem in Sprachverständnis, Wortschatz und Lernstrategien.

Als Grundlage für kontinuierliches Lernen über die Stufen hinweg sollte als Erstes eine zuverlässige *Einstufung des individuellen Lernstands in L1, L2 und L3 am Ende der Primarschule* vorgenommen werden (z.B. unter Beizug des Sprachenportfolios in Verbindung mit Einstufungstests). Solche Einstufungstests sollten möglichst in Zusammenarbeit mit den abnehmenden Oberstufenlehrpersonen durchgeführt werden, damit diese erfahren, welche Grundlagen ihre neuen Schülerinnen und Schüler mitbringen.

Als Zweites sollte der CLIL-Ansatz auf der Oberstufe unbedingt fortgesetzt werden. Die Lernenden sollten mindestens in einem Sachfach (Geografie, Naturwissenschaft, Mathematik, Geschichte) in der L2 Englisch lernen können, zusätzlich unterstützt durch zwei Lektionen kursorischen Unterricht. CLIL wäre spätestens ab der 2. Sekundarklasse auch in der L3 Französisch sinnvoll. Um den zunehmenden Leistungsunterschieden und Interessen bei den Lernenden gerecht zu werden, sollten CLIL Angebote, womöglich in sog. bilingualen Zügen, zur Wahl angeboten werden.

Zunehmende Leistungsunterschiede

Das Problem der zunehmenden Leistungsunterschiede stellt sich bei verstärkter Form- und Produktionsorientierung bereits auf der oberen Primarstufe. Zunehmende Leistungsunterschiede sind bei gutem Fremdsprachenunterricht genau so unvermeidlich wie in jedem anderen Fach. Gute Lerner profitieren von gutem Unterricht unweigerlich mehr als schwächere (Weinert, 2001). Die Unterschiede werden verstärkt, je mehr der Fremdsprachenunterricht auf deklaratives sprachliches Wissen ausgerichtet wird. Für schwächere Lernende ist es deshalb besonders wichtig, dass eine starke Inhaltsorientierung, wie sie in CLIL angelegt ist, beibehalten wird, damit auch implizites sprachliches Lernen unterstützt wird.

Bereitstellung und Entwicklung von Unterrichtsmaterialien

Den zunehmenden Leistungsunterschieden muss auf der Primarstufe ausschliesslich durch Massnahmen der Binnendifferenzierung begegnet werden. Dies ist jedoch von der Lehrperson nur leistbar, wenn entsprechende Materialien zur Verfügung stehen. Der Bereitstellung und Entwicklung von brauchbaren Materialien kommt deshalb eine sehr hohe Priorität zu.

Dasselbe gilt für die Intensivierung des CLIL-Ansatzes auf der Mittelstufe der Primarschule und dessen Ausdehnung auf die Sekundarstufe in Form von bilinguaalem Sachunterricht. Auch diese Schritte sind nur möglich, wenn ausreichend gute Unterrichtsmaterialien zur Verfügung stehen.

Die Effizienz der genannten didaktisch-methodischen Ansätze, aber auch die Akzeptanz durch die Lehrpersonen und die Motivation diese umzusetzen, hängt im öffentlichen Schulsystem direkt mit der Verfügbarkeit geeigneter Materialien zusammen. Fehlen diese, weichen viele Lehrpersonen auf ihre alte, und für sie bewährte Unterrichtspraxis aus.

Anforderung an Lehrpersonen

Die Anforderung an Lehrpersonen auf der Primar- und Sekundarstufe werden durch den Einbezug von CLIL in den Fremdsprachen- und Sachfachunterricht erweitert. Eine gute bis sehr gute Beherrschung mindestens einer Fremdsprache ist die Grundvoraussetzung. Werden auf der Primarstufe zwei Fremdsprachen unterrichtet, muss dies wohl in vielen Fällen durch Fächerabtausch gelöst werden. Durch eine Veränderung der Anforderungen in der Grundausbildung und gute Angebote in der Weiterbildung kann diesem Problem mit der Zeit begegnet werden.

Als CLIL-Lehrkraft müssen die Lehrpersonen mehr können als mit einem Lehrmittel zu unterrichten: sie müssen wissen, wie man im Rahmen von inhaltsorientierten Unterrichtssituationen Gesprächs-, Schreib- oder Lektüresituationen arrangiert und in ein Sachthema integriert. Im Sachfach müssen sie die sprachlich-begrifflichen Schwierigkeiten und Eigenarten des Unterrichtsgegenstands kennen, und Lernsituationen so organisieren können, dass sie nicht nur für begriffliches Lernen sondern auch für den Spracherwerb ergiebig sind (vgl. dazu Stern, 1999).

Damit auf der Primarstufe zwei Fremdsprachen wirkungsvoll unterrichtet werden können, müssen die Lehrpersonen diese erweiterten Anforderungen erfüllen. Dies kann bei den amtierenden Lehrkräften durch Weiterbildung erreicht werden, verlangt jedoch erhebliche zeitliche und finanzielle Mittel.

Auswirkungen auf den L1-Unterricht Deutsch

Die Befürchtung, dass sich das Erlernen mehrerer Fremdsprachen negativ auf den Erwerb von Kompetenzen in der L1 Deutsch auswirken könnte, muss als unbegründet zurückgewiesen werden. Auch wenn CLIL auf 25% des Unterrichts ausgedehnt würde – ein Anteil der in immersiven Unterrichtsmodellen als minimal eingeschätzt wird – verbliebe für Deutschunter-

richt und die übrigen Fächer noch soviel Unterrichtszeit, dass erfolgreiches sprachliches Lernen sichergestellt werden kann. Das Problem ist hier vielmehr, dass die Unterrichtszeit in vielen Klassenzimmern für den Deutschwerb nicht optimal genutzt wird, sei es weil ein grosser Anteil des Unterrichts, insbesondere die Phasen der Unterrichtsorganisation, in Mundart bestritten werden, oder weil im Sachunterricht die Schriftlichkeitskompetenzen (Lesen, Schreiben, Argumentieren, Planen, etc.) zu wenig intensiv gefördert werden. Ein Frühbeginn des Hochdeutscherwerbs im Kindergarten wäre in diesem Zusammenhang dringend, und im Gegensatz zum L2 Englischunterricht relativ leicht zu realisieren!

Die Frage, wieviel Hochdeutsch gelernt wird, ist bei einem Unterrichtsanteil von über 75% und einer früheren Intensivierung des Hochdeutsgebrauchs nicht eine Frage der Dauer sondern vielmehr eine Frage der Unterrichtsqualität. Dies gilt in ganz besonderem Masse für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache. Reich & Roth (2002:36) kommen in ihrem Bericht zum Stand der Forschung zum Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher u.a. zum Schluss, dass die Übertragung von Methoden des CLIL auf den Deutschunterricht für Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache von grossem didaktischem Interesse sei, und dass dies auch «den langsamer lernenden einsprachigen Schülern zu Gute kommen sollte.»

Probleme von Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache

Der Bericht von Reich & Roth (2002) zum Stand der Forschung zum Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher stellt diesen Problembereich umfassend, prägnant und übersichtlich dar. Die Bildungsdirektion des Kantons Zürich verfügt zudem über SpezialistInnen in diesem Bereich, so dass ein weiteres Gutachten hier keine neuen Informationen einbringen kann.

Wie die Evaluation von Frühenglisch im Zürcher Projekt 21 zeigt, unterscheiden sich Kinder, die Deutsch als Zweitsprache sprechen, im Englischerwerb (L3) nicht von der übrigen Schülerpopulation. Im übrigen zeigt die Forschung, dass L2-Lernende mit guten schulischen Lernvoraussetzungen im Fremdsprachenunterricht vergleichbare, im rezeptiven und metakognitiven Bereich etwas bessere Lernleistungen erbringen als vergleichbare einsprachige Schüler.

Der geringere Schulerfolg von Kindern, die Deutsch als Zweitsprache sprechen, liegt, wie viele Untersuchungen zeigen, eben nicht in der Mehrsprachigkeit begründet, sondern vielmehr im sozio-kulturellen Umfeld (Geyer, 1999:25; Reich & Roth, 2002).

4. Weiterführende Themen und Ansätze der Forschung & Entwicklung (Forschungs- und Entwicklungsbedarf)

Auswirkung einer ersten Fremdsprache (L2) auf das Erlernen einer zweiten (L3); Auswirkung auf L1

In beiden Bereichen sind psycholinguistische Untersuchungen von Spracherwerbsprozessen und ethnographische Studien der Lernsituationen im Unterricht dringend nötig.

Auswirkung des Fremdsprachenlernens (L2 / L3) auf das Erlernen von Deutsch als Zweitsprache

Gezielte Untersuchungen der Spracherwerbssituation und der Lerneffekte fremdsprachiger Schüler/innen

Didaktisch-methodische und organisatorische Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts, insbesondere für CLIL

Durch Aktionsforschung können die Unterrichtsprozesse evaluiert und wirksamer gemacht werden; dabei werden Einsichten und Wissen für Aus- und Weiterbildung gewonnen.

Die Didaktik für Französisch als Drittsprache muss entwickelt und vermittelt werden.

Lehreraus- und Fortbildung in der Didaktik von CLIL, resp. bilinguaem Sachunterricht für die Primar- und Sekundarstufe.

Didaktisch-methodische Abstimmung bei Stufenübergängen

Als wichtige Grundlage müssten hier Tests zu Handen der Lehrkräfte zur Einstufung des individuellen Lernstands in L1 und L2 und L3 am Ende der Primarschule entwickelt und vermittelt werden.

Bereitstellung und Entwicklung von Unterrichtsmaterialien

Unterrichtsmaterialien für CLIL auf der Primar-Mittelstufe und bilingualen Sachunterricht auf der Sekundarstufe müssen bereitgestellt und/oder neu entwickelt werden.

Schaffung und wissenschaftliche Begleitung von Modellschulen

Zur Weiterentwicklung des Unterrichts müssen Modellschulen gewonnen, aufgebaut und didaktisch/wissenschaftlich begleitet werden.

Bibliographie

- Abendroth-Timmer, D. & Breidbach, St. (2000). *Handlungsorientierung und Mehrsprachigkeit*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Bach, G. & Niemeier, S. (Hrsg.) (2000). *Bilingualer Unterricht: Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Blondin, Ch. et al. (1998). *Fremdsprachen für die Kinder Europas*. Ergebnisse und Empfehlungen der Forschung. Berlin: Cornelsen.
- Brohy, C. (2001). Generic and/or specific advantages of bilingualism in a dynamic plurilingual situation: The case of French as official L3 in the school of Samedan (Switzerland). In: *Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 4/1, p. 38-49.
- Büeler, X., Stebler, R., Stöckli, G. & Stotz, D. (2001). *Schulprojekt 21: Lernen für das 21. Jahrhundert?* Externe wissenschaftliche Evaluation. Schlussbericht zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich.
- Burmeister, P., Piske, T. & Rohde, A. (Eds) (2002). *An integrated view of language development*. Papers in Honor of Henning Wode. Trier: Wissenschaftlicher Verlag.
- Butzkamm, W. & Butzkamm, J. (1999). *Wie Kinder sprechen lernen*. Kindliche Entwicklung und die Sprachlichkeit des Menschen. Tübingen: Francke.
- Cenoz, J. & Jessner, U. (Eds), (2000). *English in Europe : the acquisition of a third language*. Clevedon: Multilingual Matters (Collection Bilingual Education and Bilingualism 19).
- Cenoz, J., Hufeisen, B. & Jessner, U. (2001). Towards trilingual education. In: *Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 4/1, p. 1-10.
- Cummins, J. (2001). Instructional conditions for trilingual development. In: *Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 4/1, p. 61-75.
- Engelkamp, J., Rummer, R. (1999). Die Architektur des mentalen Lexikons. In: Friederici, A. (Ed.). *Sprachrezeption*. Göttingen: Hogrefe, pp. 155-201.
- Eurydice Focus (1999/2000). *La place des langues étrangères dans les systèmes éducatifs européens*. Bruxelles: Eurydice. (www.eurydice.org)
- Geyer, I. (1999). *Forschungsergebnisse zum Fremdsprachenunterricht*. Gutachten im Auftrag des Amtes für Bildungsforschung der Erziehungsdirektion des Kantons Bern. Leitung: Prof. Dr. I. Werlen.
- Griessler, M. (2001). The effect of third language learning on second language proficiency: an Austrian example. In: *Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 4/1, p. 50-60.
- Hufeisen, B. & Lindemann, B. (Hrsg.), (1998). *Tertiärsprachen : Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen : Stauffenburg-Verlag.
- Hufeisen, B. (1998). L3 – Stand der Forschung – Was bleibt zu tun? In: Hufeisen, B. & Lindemann, B. (Hrsg.), pp. 169-183.
- Jessner, U. (1998). Bilingualismus und Drittspracherwerb: Dynamische Aspekte des Multilingualismus auf individueller Ebene. In: Hufeisen, B. & Lindemann, B. (Hrsg.), pp. 149-158.
- Kiefer, M. (1999). *Die Organisation des semantischen Gedächtnisses*. Bern: Hans Huber.
- Muñoz, C. (2000). Bilingualism and trilingualism in school students in Catalonia. In: Cenoz, J. & Jessner, U. (eds), pp. 157-178.
- Pienemann, M. (1998). *Language processing and second language development*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Reich, H.H. & Roth, H.-J. (2002). *Zum Stand der nationalen und internationalen Forschung zum Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher*. Hamburg/Landau: Gutachten z.H. der Bürgerschaft von Hamburg.

- Roncoroni-Waser, Le Pape Racine, Ch. & Werlen, I. (2002). *Frühfremdsprachenunterricht an der Volksschule*. Gutachten des Instituts für Sprachwissenschaft, Universität Bern, im Auftrag der Erziehungsdirektion des Kantons Bern.
- Roth, G. (2001). *Fühlen, Denken, Handeln*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Schader, B. (2000). *Sprachenvielfalt als Chance*. Handbuch für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. Zürich: Orell Füssli.
- Schwob, I. (2002), avec la collaboration de C. Duc. *Evaluation de l'enseignement/apprentissage bilingue en classe de 4e primaire de Monthey, Sierre et Sion*. Neuchâtel: Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDPA).
- Siebert-Ott, G.M. (2001). *Frühe Mehrsprachigkeit: Probleme des Grammatikerwerbs in multilingualen und multikulturellen Kontexten*. Tübingen: Niemeyer (Linguistische Arbeiten 440).
- Singleton, D. & Lengyel, Z. (1995). *The age factor in second language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Stern, O. (2002). Bilingualer Sachunterricht – integrierter Fremdsprachenunterricht. Neue Erkenntnisse im Fremdsprachenerwerb. In: *i-mail* 1/2002, p.4-8. Rapperswil: Informationsheft der Interkantonalen Lehrmittelzentrale ilz.
- Stern, O. (1999). Profil einer LehrerInnenausbildung. In: *Babylonia* N4/1999, p. 52-54.
- Stern, O., Eriksson, B., Le Pape Racine, Ch., Reutener, H. & Serra, C. (1999): *Deutsch – Französisch: Zweisprachiges Lernen auf der Sekundarstufe I*. Chur/Zürich: Rüegger.
- Weinert, F.E. (2001). Der Einfluss der Schule auf die kognitive Entwicklung. In: *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19 (1), p. 93-102.

