

Bilingualer Sachunterricht – Integrierter Fremdsprachenunterricht.

Neue Erkenntnisse im Fremdsprachenerwerb

Die Fragen, denen wir in diesem Text nachgehen lauten:

- **Wie lernt man Sprachen, resp. wie kommt neues sprachliches Wissen ins Gehirn?**
- **Welche Faktoren/Bedingungen beeinflussen sprachliches Lernen?**
- **Welche Anforderungen sollten schulische Lernsituationen erfüllen, um SchülerInnen verschiedener Alters- und Leistungsstufen gerecht zu werden?**

Wie lernt man neue Sprachen?

Eine einfache und treffende Antwort darauf gibt die vom amerikanischen Zweitspracherwerbsforscher KRASHEN (1981) formulierte Input-Hypothese: «We acquire language by understanding messages».

Diese kurze Formel sagt prägnant, wie Spracherwerb in sog. «natürlichen» Erwerbssituationen vor sich geht: Sprachlernende versuchen zu verstehen, was sprachliche Äusserungen in einer konkreten Kommunikationssituation bedeuten, und reagieren/antworten entsprechend, zuerst nicht-sprachlich, dann zunehmend korrekt in der zu lernenden Sprache. Die menschliche Sprachlernfähigkeit ist so beschaffen, dass sich ein neues Sprachsystem in unserem Gehirn aufgrund von verstandenem sprachlichem Input aufbauen kann. Tatsache ist, dass der Erstspracherwerb (L1) ausschliesslich so verläuft und praktisch immer «vollständig» gelingt,

während der Erfolg beim Zweitspracherwerb (L2, L3, Ln) von verschiedenen Faktoren wie Alter, Persönlichkeit, Motivation, etc. abhängt, auf die ich weiter unten eingehen werde.

Die Überprüfung der Input-Hypothese durch die Zweitspracherwerbsforschung vermochte zu zeigen, dass der entscheidende Erwerbsfaktor in der Qualität der Interaktion liegt: das Verständnis von sprachlichen Äusserungen muss in der aktuellen Situation vom Lernenden mit dem kompetenten Gesprächspartner ausgehandelt werden (die Erwerbsforschung spricht von «negotiation of meaning/ Bedeutungs-Verhandlungen», vgl. z.B. ELLIS, 1999). Das in der Input-Hypothese genannte Verstehen ist demnach kein passives Verhalten, sondern impliziert Interaktion und Produktion von sprachlichen Reaktionen durch die Lernenden. Die Input-Hypothese wurde deshalb von SWAIN (1985) durch die sog. Output-Hypothese ergänzt: «Whereas comprehension of a message can take place with little syntactic analysis of the input, production forces learners to pay attention to the means of expression. Learners need the opportunity for meaningful use of their linguistic resources to achieve full grammatical competence. (...) When learners experience communicative failure, they are pushed to make their output more precise, coherent and appropriate.»

Die Situation muss die Lernenden «zwingen» (they are pushed) sich zu äussern und verständlich zu machen. Erst in der sprachlichen Produktion muss man sich mit den morphologi-

schen und syntaktischen Details der neuen Sprache befassen. Sprache lernt man, indem man sie braucht.

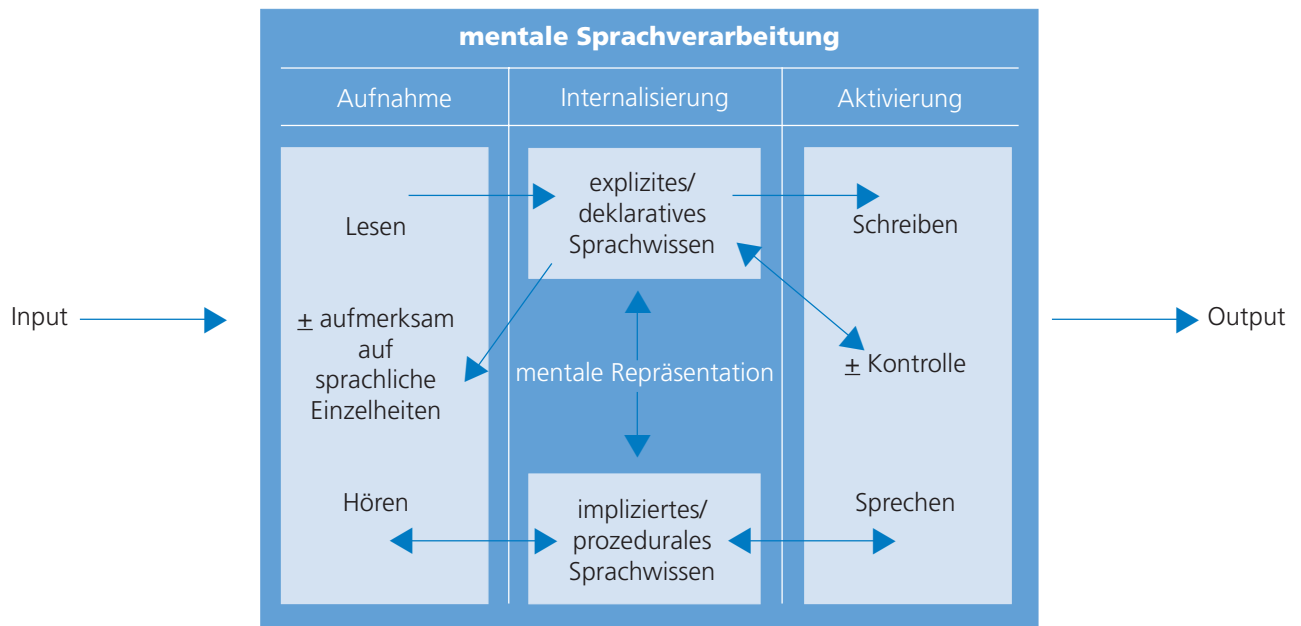
Wie kommt neues sprachliches Wissen ins Gehirn?

Die Abbildung auf Seite 5 zeigt schematisch die wichtigsten Komponenten der Sprachverarbeitung im Gehirn und ihr Zusammenwirken.

Die Sprachaufnahme erfolgt durch Hören und Lesen. Sie wird durch das lernende Individuum selbst gesteuert und ist nicht gleich dem Input. Die Inputsituation kann zwar mehr oder weniger zur Aufnahme zwingen, aber es ist immer die sprachliche Disposition der Lernenden (Erwerbsstand, Aufmerksamkeit, Vorwissen) die darüber entscheidet, was und wieviel aufgenommen wird. Natürlicherweise richtet sich dabei die Aufmerksamkeit auf den Inhalt/die Bedeutung einer sprachlichen Mitteilung und nicht auf ihre Form.



*Dr. Otto Stern
Linguist, Fremdsprachendidaktiker
Sekundar- und Fachlehrerausbildung
an der Universität Zürich
Leiter des Projekts NFP 33, 1993–98,
Französisch-Deutsch: Zweisprachiges
Lernen auf der Sekundarstufe I.*



Das Aufgenommene wird gespeichert, d.h. internalisiert, entweder nur für den momentanen Gebrauch im Kurzzeitgedächtnis, oder bleibend im Langzeitgedächtnis. In der Kognitionsforschung werden heute zwei Arten von gespeichertem Wissen unterschieden:

(1) deklaratives, explizites Wissen nennen wir Wissensbestände, zu denen ein bewusster Zugang besteht (ich weiss, dass ...); es kann gezielt, willentlich und kontrolliert aufgebaut und verwendet werden. Primär handelt es sich dabei um inhaltliches, begriffliches Sachwissen, nur in schulischen Situationen wird auch grammatisch-formales Sprachwissen explizit gelernt.

(2) prozedurales, implizites Wissen ist Wissen, zu dem wir normalerweise keinen bewussten Zugang haben; es ist unbewusst und sozusagen automatisch verfügbar (es weiss, wie ...). Es handelt sich vor allem um Wissen zur Steuerung von Prozessen, z.B. der Gleichgewichtssteuerung und der Bewegungsabläufe beim Radfahren. Im Bereich der Sprache steuert es u.a. Bewegungsabläufe bei der Aussprache von Lauten und die Abfolge morpho-syntaktischer Sprachelemente in der Satzproduktion. Der Aufbau/ Erwerb erfolgt unbewusst, scheinbar zufällig, sein Vorhandensein zeigt sich nur im Können.

Beim Sprechen und Schreiben, d.h. in der Sprachproduktion, wird internalisiertes sprachliches Wissen aktiviert.

Dabei kann deklaratives sprachliches Wissen bewusst verwendet werden. In einer spontanen Sprechsituation verlangt dies jedoch eine hohe Kontrolle der Produktionsprozesse (Wortwahl, Satzkonstruktion, Aussprache). Unter Zeit- und Situationsdruck kann deshalb nur beschränkt darauf zugegriffen werden, und wir empfinden es als anstrengend. Das Abrufen von prozeduralem sprachlichem Wissen erfolgt demgegenüber unbewusst, quasi automatisch; es verlangt wenig oder keine Kontrolle, Sprechen oder Schreiben fällt leicht.

Aus kognitionspsychologischer Sicht findet Spracherwerb dann statt, wenn sprachliches Wissen (Wörter, grammatische Elemente und ihre Gebrauchsregeln) aufgenommen und internalisiert wird. Eine Sprache können (beherrschen) heisst, dass sprachliches Wissen weitgehend automatisch aktiviert werden kann.

Entscheidend ist also der Aufbau von prozeduralem, implizitem, d.h. automatisch verfügbarem sprachlichem Wissen. Damit stellt sich die Frage nach der sog. Automatisierung von sprachlichem Wissen, eine Frage, die zwar z.Zt. von der experimentellen Erwerbsforschung intensiv bearbeitet, aber noch nicht befriedigend beantwortet werden kann. Wann, unter welchen Bedingungen wird sprachliches Wissen automatisiert? Oder, für schulisches Lernen besonders wichtig, wann und unter welchen Bedingungen wird explizit erworbenes, dekla-

ratives sprachliches Wissen zu implizitem, prozeduralem Wissen?

Sicher ist, dass die verbreitete Vorstellung, ausgedehntes Üben und Wiederholen führe zur Automatisierung, zu kurz greift. Üben und Wiederholen fördert die rasche Verfügbarkeit von explizitem Wissen, was bewirkt, dass in Produktionssituation schneller und leichter darauf zugegriffen werden kann. Somit begünstigt es zwar die Automatisierung, löst sie jedoch nicht zwingend aus. Erst wenn sprachliches Wissen in echten Kommunikationssituationen gebraucht wird, wenn die Aufmerksamkeit auf die Mitteilungsinhalte gerichtet ist, wird Automatisierung ausgelöst. Automatisiert wird jedoch nicht genau das, was vorher geübt wurde, sondern das, was das «innere», individuelle lernersprachliche System zur weiteren Entwicklung gerade integrieren kann.

Um die Bedingungen zu verstehen, die Automatisierung ermöglichen, müssen wir verstehen, wie Sprachproduktion, d.h. Sprechen oder Schreiben, funktioniert. Wenn wir jemandem etwas mitteilen, dann rufen wir in unserem Gedächtnis nicht einfach gelernte Wörter und eingeübte Sätze ab, die in der Situation gerade passen, sondern wir generieren Wörter, Satzteile und Äusserungen ausgehend von der Mitteilungsabsicht über Wortwahl, Satz- und Lautproduktion jedesmal von Grund auf neu. Die Aufmerksamkeit ist dabei fast gänzlich von der «Bedeutungsproduktion» (Mitteilungsabsicht, Wortwahl) absorbiert, die

Bildung der Wort- und Satzformen muss auf prozedurales, automatisiertes Wissen zurückgreifen können und entgleitet weitgehend der bewussten Kontrolle.

Als Sprachlernende versuchen wir in dieser Situation stammelnd und bruchstückhaft unsere Gedanken zu äussern und uns verständlich zu machen, und gleichzeitig schaffen wir dabei die Voraussetzung für weitere Automatisierung. Sie «passiert» nämlich (unbewusst) in dieser Interaktionssituation, während der Interaktion mit Menschen, Texten und Medien. «Das fundamentale Lerngesetz lautet: die Zielhandlung selbst, die ganzheitliche Leistung muss immer wieder ausgeführt werden. (...) Eine Fremdsprache lernt man nur dann als Kommunikationsmedium benutzen, wenn sie ausdrücklich und genügend oft in dieser Funktion ausgeübt wird» (BUTZKAMM 1989).

Faktoren, die den Spracherwerb beeinflussen

Im Gegensatz zum Erstspracherwerb gelingt Zweitspracherwerb oft nicht vollständig. Die Lernenden bleiben auf einer bestimmten Erwerbsstufe stehen und können ihre Kompetenz – manchmal auch unter günstigen Erwerbsbedingungen – nicht bis zu einer nativen Sprachbeherrschung ausbauen: es bleibt ein hörbarer Akzent, gewisse Fehler schleifen sich ein («fossilisieren»), der Wortschatz wird nicht erweitert, idiomatische Wendungen fehlen, etc. Dafür sind verschiedene Faktoren verantwortlich, die beim L2-Erwerb (im Gegensatz zum L1-Erwerb) besonders ins Gewicht fallen.

Die wichtigsten Faktoren sind *Dauer* und *Intensität*: je länger der Sprachkontakt dauert (quantitativer Aspekt) und je intensiver die Interaktionen sind (qualitativer Aspekt), desto mehr Sprache wird erworben. Ein früher Sprachkontakt hat nicht nur in quantitativer Hinsicht ein höheres Potential (längere Dauer möglich), junge Lerner finden in Spielsituationen oft auch qualitativ optimale Lernbedingungen vor: die Situation unterstützt das Sprachverständnis und die Interaktionen sind intensiv, oft bis zur völligen Selbstvergessenheit (keine bewusste Kontrolle).

Drei weitere wichtige Faktoren sind Alter, Persönlichkeit und Motivation.

Zuerst zum Faktor *Alter*: 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.

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 in Lernsituationen mit schulischem und ausserschulischem Zugang zu einer L2 10- bis 12-Jährige die effizientesten Lerner sind.

Zunehmendes Alter bewirkt generell eine zunehmende Nutzung von deklarativem sprachlichem Wissen für den L2-Erwerb. Schulische Lernsituationen sind auf den Erwerb von deklarativem Wissen ausgerichtet. Lernende mit guten Gedächtnisleistungen (intellektuellen Fähigkeiten) sind im schulischen L2-Erwerb erfolgreicher als schwächere Lerner, während für ausserschulisches, ungesteuertes Sprachlernen schulische Intelligenz kaum ins Gewicht fällt.

Die zwei weiteren Faktoren *Persönlichkeit* und *Motivation*, die wir hier nur kurz ansprechen, wirken sich besonders auf die Intensität der Interaktion aus: eine kommunikationsfreudige Person hat leichteren Zugang zu (länger dauernden) Interaktionen; hohe Motivation führt zu intensiverer und längerer Auseinandersetzung mit anderen Menschen, Texten und Medien.

Ausgehend von diesen Erkenntnissen zum L2-Erwerb werden nun Implikationen und Konsequenzen für die folgenden Problemfelder skizziert:

- Kursorischer Fremdsprachenunterricht am Beispiel des Französischunterrichts mit dem neuen Lehrmittel *envol*
- Alternative Modelle des schulischen L2-Erwerbs: Immersion und bilingualer Unterricht
- Wieviele Fremdsprachen vertragen die SchülerInnen?

Kursorischer Fremdsprachenunterricht

Der kursorische Fremdsprachenunterricht versucht die oben skizzierten Erkenntnisse aus der Zweitspracherwerbsforschung umzusetzen, indem er sich verstärkt an informativen und interessanten Inhalten orientiert und weniger an einer grammatischen Progression von sprachlichen Inhalten. Der Grundsatz, dass sprachliches Lernen einher geht mit Wissenserwerb, muss dazu führen, dass im Fremdsprachenunterricht von Beginn an mit der neuen Sprache auch neues Wissen vermittelt wird, das den Spracherwerb erst interessant macht. Traditionell wird damit zugewartet, bis mittels bekannter Kommunikationsroutinen (sich begrüssen, vorstellen, einkaufen, reisen, etc.) ein genügend grosser Grundstock an sprachlichem Wissen und Können aufgebaut worden ist. Dies führt generell zu einer geringeren Verarbeitungstiefe: sprachliches Wissen (Wörter, Wortformen, Sätze und Regeln) wird memoriert und repetiert, aber eine echte Verbindung von inhaltlicher Redeabsicht und sprachlicher Ausdrucksform findet nur in geringem Masse statt. Die Zielhandlung selbst, die ganzheitliche Kommunikationshandlung kommt zu kurz (vgl. oben, Zitat von Butzkamm).

Das neue Französischlehrmittel *envol* der interkantonalen Lehrmittelzentrale ilz verbindet traditionelles, an Grammatik orientiertes Sprachlernen mit inhaltsorientiertem Lernen, indem der kursorische Teil des Lehrmittels ergänzt wird durch thematische Hefte mit interessanten Inhalten. Beide Teile sollten je etwa 50% der Unterrichtszeit beanspruchen. Die thematischen Hefte sind als austauschbare Module

konzipiert und können sich so neuen Inhalten öffnen.

In zweifacher Hinsicht bilden diese Module eine Brücke zu einer noch wirkungsvolleren Form des inhaltsorientierten Fremdsprachen Lernens: dem bilingualen Sachunterricht. Einerseits vermitteln sie Lehrpersonen und Lernenden grundlegende Lehr- und Lerntechniken für bilingualen Sachunterricht, andererseits eröffnen sie innerhalb eines kursorischen Lehrgangs einen «Freiraum», der durchaus auch durch einen Bildungsgang mit bilingualem Sachunterricht ausgefüllt werden kann. Nach einer intensiven zwei bis dreijährigen Eröffnung des Französischlehrgangs, könnte das Unterrichtsmodell gewechselt werden: der kursorische Unterrichtsanteil wird reduziert und das inhaltsorientierte Lernen findet in einem Sachfach statt, das in der Fremdsprache unterrichtet wird.

Alternative Modelle des schulischen L2-Erwerbs: Immersion und bilingualer Unterricht

Immersion bedeutet Eintauchen ins Sprachbad der zu lernenden Sprache. Auch dem traditionellen, einsprachigen Fremdsprachenunterricht liegt die Idee des Eintauchens in die L2 zugrunde. Die Unterschiede liegen in der Dauer und der Intensität des Sprachkontakts und in der Bedeutung der Lerninhalte. Um von Immersion sprechen zu können, wird erwartet, dass ein grosser Anteil des Unterrichts in der L2 stattfindet, und zwar möglichst über den ganzen Fächerkanon hinweg. Die Vorstellungen von Immersion sind stark geprägt vom kanadischen Modell, das in den vergangenen Jahrzehnten in seinen verschiedenen Formen – totale, partielle, frühe, späte Immersion – und ihrer Auswirkung auf das sprachliche Lernen und den Schulerfolg ausführlich dargestellt und diskutiert wurde.

Immersion im kanadischen Sinn ist nicht der einzige Weg zu einem effizienteren Fremdsprachenunterricht. Eine ebenso erfolgversprechende und dem Schweizer Schulsystem wohl besser angepasste Form zeigt sich im Modell des bilingualen Sachunterrichts, wie er z.B. in den sog. bilingualen Klassenzügen in Deutschland praktiziert wird. Den «bilingualen Bildungsgang» gibt es in Deutschland

vereinzelt seit der 2. Hälfte der 60er Jahre in Form von deutsch-französischen Zügen an Gymnasien. Nach langer Stagnation sind die deutsch-englischen Züge seit 1990 rasch in Mode gekommen. Heute bieten ihn über 400 Gymnasien neben ihrem «Normalzug» an. Auch auf der Sekundarstufe I nimmt der bilinguale Sachfachunterricht stetig zu.

Auch in der Schweiz werden in verschiedenen Kantonen unterschiedliche Formen von bilingualem Unterricht auf verschiedenen Schulstufen der obligatorischen Schulzeit und der Sekundarstufe II praktiziert (für einen Überblick vgl. z.B. APEPS, Association pour la promotion de l'enseignement plurilingue en Suisse, <http://www.plurilingua.ch>; sowie *Babylonia*, Zeitschrift für Sprachunterricht und Sprachenlernen, 4/1999).

Die deutschen Modelle für bilingualen Sachunterricht an der Sekundarstufe I basieren auf einer Spracheinführung bereits in der Grundschule und einem intensivierten Fremdsprachenunterricht zu Beginn der Oberstufe. Anschliessend wird der kursorische Fremdsprachenunterricht auf ca. zwei Wochenstunden reduziert, während die L2 nun intensiv im Rahmen eines Sachfachs, meist Geschichte oder Geografie, gebraucht und so weiter entwickelt wird.

Als didaktischer Grundsatz gilt, dass in den bilingualen Sachfächern die Unterrichtsinhalte nie wie Lehrtexte im Fremdsprachenunterricht behandelt werden dürfen; sie müssen immer mit fachspezifischen Methoden angegangen werden. Auf der

Sekundarstufe I wird dabei die L1 didaktisch begründet einbezogen nach dem Grundsatz: So viel in der L2 wie möglich, so viel in der L1 wie nötig. Auf der Sekundarstufe II ist der Unterricht grundsätzlich einsprachig mit gleichzeitiger Vermittlung der unverzichtbaren muttersprachlichen Fachtermini und der fachsprachlichen Strukturen. Das Neben- und Miteinander von zwei Sprachen im Unterricht zwingt zu einer reflektierten Unterrichtsgestaltung. Die Anteile beider Sprachen müssen ständig überprüft und bezüglich der Lernformen diskutiert werden, was wiederum zu grösserer Flexibilität und Kreativität im Umgang mit Sprachen führt.

«Einstiegsmodelle» für bilingualen Sachunterricht

Von 1993–1998, im Rahmen des nationalen Forschungsprogramms 33, hat ein Forschungsteam in Zusammenarbeit mit sieben LehrerInnen und ihren Klassen aus den Kantonen Zürich, Thurgau, St.Gallen und Appenzell a.R. ein Unterrichtskonzept entwickelt, das sich am Immersionsunterricht und am bilingualen Sachunterricht orientiert und dessen wichtigstes Merkmal die Verwendung der zu lernenden Sprache als Unterrichtssprache ist (vgl. STERN ET AL. 1999).

Es handelt sich um ein Konzept, das sich zunehmend vom kursorischen Fremdsprachenunterricht emanzipiert, und das Schwergewicht von der Fremdsprache selbst auf andere Themen und Inhalte des Lehrplans verlagert (Geschichte, Lebenskunde, Geografie, etc.). Wir bezeichnen diese Form des zweisprachigen Lernens im



Sachunterricht deshalb auch als inhaltsorientierten Fremdsprachenunterricht (Beispiele finden sich in ERIKSSON, LE PAPE RACINE & REUTENER, 2000). Das Konzept wurde auch in den oben erwähnten Modulen/thematischen Heften des Lehrmittels *envol* exemplarisch umgesetzt. Unter der Bezeichnung «Module Fremdsprache als Arbeitssprache» findet diese Form des inhaltsorientierten Fremdsprachen Lernens auch in Deutschland als Einstiegsmodell in den bilingualen Sachunterricht zunehmend Verbreitung auf der Sekundarstufe I.

Wieviele Fremdsprachen vertragen die SchülerInnen?

Schulischer Fremdsprachenunterricht legt grosses Gewicht auf explizites sprachliches Lernen; je nach Anlage des Unterrichts erfolgt mehr oder weniger Transfer in «echte» Kommunikationssituationen, z. B. in Form von Rollenspielen oder Simulationen, und damit eine grössere Gewichtung des impliziten sprachlichen Lernens. Eine vermehrte Orientierung an Inhalten, d. h. eine stärkere Gewichtung der Aufnahme und Verarbeitung von (neuen) Informationen stellt eine weitere Möglichkeit dar, um implizites sprachliches Lernen zu fördern. Traditionell erfolgt dies im Fremdsprachenunterricht bei der Lektüre von (literarischen) Texten, meist jedoch erst auf der Sekundarstufe II, nachdem ein gewisses Niveau an Sprachkompetenz bereits erreicht wurde.

Lernende mit guten Gedächtnisleistungen können effizienter mit explizitem sprachlichem Wissen umgehen als schwächere Lernende. Das bedeutet, dass SchülerInnen der höheren Leistungsstufen mehr von kursorischem Fremdsprachenunterricht profitieren als SchülerInnen tieferer Leistungsstufen. Ähnliches lässt sich von den verschiedenen Altersstufen sagen, je jünger die Lernenden, desto mehr sind sie auf implizite sprachliche Lernsituationen angewiesen, wobei die kritische Grenze zwischen dem 10. bis 12. Altersjahr angesetzt werden kann.

Für die Organisation von Fremdsprachenunterricht im Rahmen der obligatorischen Schulpflicht (Primar- und Sekundarstufe I) lassen sich daraus folgende Leitsätze ableiten:

- Immersive Unterrichtsformen sind bei entsprechender Quantität und

Qualität auf allen Stufen wirksam. Für die Lernmotivation ist es wichtig, dass die Lernenden selbst deutliche Fortschritte wahrnehmen können, was bedeutet, dass von Anfang an bedeutende Anteile des Unterrichts – z. B. im Umfang von ein bis zwei Fächern – eingesetzt werden sollten.

- Je älter die Lernenden und je grösser ihre intellektuellen Kapazitäten, desto mehr wird von explizitem Sprachunterricht profitiert, sei es, dass er immersive Unterrichtsformen begleitet, oder solchen während ein bis zwei Jahren vorausgeht. Werden bereits auf der Sekundarstufe I gute L2-Kompetenzen auf dem europäischen Referenzniveau B1 angestrebt (vgl. schweiz. Gesamtsprachenkonzept), sind immersive Unterrichtsformen – sei es in Form von bilingualen Unterrichtssequenzen in Sachthemen oder als bilingualer Unterricht in einem Sachfach – unumgänglich.

Wieviele Fremdsprachen vertragen die Schüler? Hier muss vorausgeschickt werden, dass eine Antwort auf diese Frage immer hypothetisch bleiben muss, solange sie nicht auf den konkreten lokalen Gegebenheiten aufbaut, und diese sind meist so komplex und vielschichtig, dass eine allgemeine Antwort immer eine grobe Vereinfachung darstellt. Grundsätzlich sind Menschen in der Lage, in verschiedenen Lebenssituationen mit verschiedenen Sprachen umzugehen und, falls erforderlich, auch neue Sprachen dazu zu lernen. In sog. «natürlichen» Situationen wird dies kaum als belastend empfunden, vielmehr als Selbstverständlichkeit. Daraus lässt sich ableiten, dass beim schulischen Lernen die «Natürlichkeit» der Situation ins Gewicht fällt. Inhaltliches Lernen in einem Sachfach ist eine «natürliche» schulische Lernsituation. Anspruchsvoll ist – wie in jedem Sachunterricht – das Verständnis und die Aneignung der Sachzusammenhänge und Begriffe. Wird das Verständnis beim Lernen in der L2 gut gestützt und gefördert – und hier liegt ja gerade eine der Stärken von bilinguaem Unterricht – dann wird auch der Spracherwerb kaum als belastend empfunden.

Dem gegenüber steht rein kursorischer Fremdsprachenunterricht, der

allgemein grosses Gewicht auf explizites sprachliches Lernen legt. Für intellektuell schwächere SchülerInnen ist diese Form anspruchsvoll, und führt auch bei grosser Anstrengung zu relativ geringem Erfolg. Eine Erweiterung des Angebots in dieser Unterrichtsform auf zwei Fremdsprachen ist deshalb nicht sinnvoll. Vielmehr müsste diesem Schülertyp die Erfahrung vermittelt werden, dass Sprachen auch mit geringerem explizitem Lernaufwand in der Arbeit an Inhalten gelernt werden können. Für lernschwächere SchülerInnen ist es entscheidend zu erleben, dass auch sie im schulischen Kontext eine Fremdsprache erfolgreich lernen können, und nicht, dass sie an möglichst vielen Sprachen gescheitert sind.

Ein Schulmodell, das auf der Unterstufe eine erste Fremdsprache in immersiven Unterrichtsformen einführt, muss darauf achten, dass diese Sprache auf den folgenden Stufen als Arbeitssprache im Sachunterricht in zunehmend anspruchsvollen Lernsituationen auch tatsächlich gebraucht wird. Die zusätzliche Vermittlung von explizitem sprachlichem Wissen und die reflexive Auseinandersetzung mit der sprachlichen Form helfen beim Aufbau einer zunehmend korrekten Sprachverwendung. Der Anteil an expliziter Instruktion (Fremdsprachenunterricht) kann in diesem Fall (bei Frühbeginn) klein gehalten werden. Das schafft Platz für eine zweite Fremdsprache, die etwa im Alter von 11–12 Jahren eingeführt und mit grösserem explizitem Lernanteil vermittelt werden kann. Aber auch bei der zweiten Fremdsprache sollten die Lernenden im Laufe der obligatorischen Schulzeit erleben, dass sie als Arbeitssprache zum Lernen von Sachinhalten taugt.

Erwähnte Literatur

- BUTZKAMM, W. (1989). Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Francke.
- ELLIS, R. (1999). Learning a second language through interaction. Amsterdam: J. Benjamin.
- ERIKSSON, B., LE PAPE RACINE, CH., REUTENER, H. (2000). Prêt-à-partir: Immersion in der Praxis. Unterrichtsmaterialien für den bilingualen Sachunterricht Französisch/Deutsch auf der Sekundarstufe I. Zürich: Pestalozzianum-Verlag.
- KRASHEN, S. (1981). Second language acquisition and second language learning. New York: Pergamon Press.
- STERN, O., ERIKSSON, B., LE PAPE RACINE, CH., REUTENER, H. & SERRA, C. (1999): Deutsch – Französisch: Zweisprachiges Lernen auf der Sekundarstufe I. Chur/Zürich: Rüegger.
- SWAIN, M. (1985). Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: Gass, S.M. & Madden, C.G. (Eds), Input in second language acquisition. Rowley, Mass.: Newbury House, pp. 235–253.