

Zeitschrift:	Bulletin suisse de linguistique appliquée / VALS-ASLA
Herausgeber:	Vereinigung für Angewandte Linguistik in der Schweiz = Association suisse de linguistique appliquée
Band:	- (1996)
Heft:	64: Acquisition des compétences discursives dans un contexte plurilingue
Artikel:	Das Projekt "Zweitsprachenunterricht im obligatorischen Schulsystem" : Konzept, empirische Daten und erste Ergebnisse
Autor:	Zimmermann, Hansmartin / Werlen, Iwar
DOI:	https://doi.org/10.5169/seals-978185

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. 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. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

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. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

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. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 09.02.2026

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

Das Projekt “Zweitsprachunterricht im obligatorischen Schulsystem”: Konzept, empirische Daten und erste Ergebnisse

Hansmartin ZIMMERMANN & Iwar WERLEN

Abstract

The project “Second Language Teaching in the Official School System” investigates the processes of language acquisition and teaching in language classrooms of state schools in the Canton of Berne. Only too often have there been complaints from politicians, journalists and education specialists in the media and elsewhere that Swiss school children appear to have trouble in attaining a satisfactory level of knowledge of a second national language (L2). According to the principle of territoriality, the Canton of Berne is officially bilingual with a majority of its population living in the German-speaking area and a minority in the French-speaking area. For this reason and in conformity with the national language policy, the first L2 must be either French or German. Research has shown that the majority of students are neither strongly motivated to learn nor able to use the L2 competently even after several years' training. Our project starts from the hypothesis that in the language classroom as an institutional setting, characteristic forms of discourse are generated in the interaction between teacher and students which result in the creation of typical linguistic patterns. A second hypothesis maintains that typical patterns of discourse which operate in the L2 classroom may have been conditioned in the first language (L1) classroom earlier on in the child's school career.

1. Einleitung

Sprachenlernen (L1 und L2)¹ in der Schule während der obligatorischen Schulzeit in der deutschsprachigen Schweiz - das ist der Ausgangspunkt des Projektes “Zweitsprachunterricht im obligatorischen Schulsystem” (ZIOS)². Eingebettet in die Fragestellung des Nationalen Forschungsprogramms 33 “Wirksamkeit unserer Bildungssysteme” soll nach der Wirksamkeit dieses Sprachenlernens gefragt werden. Klagen über seine relative Unwirksamkeit sind gängig - der Ausführungsplan des NFP 33 greift sie in Punkt 4.3.1. auf. Wie weit sie berechtigt sind, soll im Rahmen des Projektes untersucht werden³.

Das Untersuchungsgebiet des Projektes ist der deutschsprachige Teil des Kantons Bern, nicht die gesamte deutsche Schweiz. Die folgenden Äusserungen sind also immer auch im Hinblick auf diesen Kanton zu sehen.

¹ Wir verwenden diese geläufigen Abkürzungen für die erste(n) Sprache(n) und die zweiten Sprachen, auch wenn sie in unserem Falle besonders problematisch sind, weil unklar ist, in welchem Verhältnis Dialekt und Schriftdeutsch - Hochdeutsch - Standarddeutsch stehen. Zum Problem allgemein siehe die Darstellung bei SIEBER & SITTA 1986.

² Beteiligt sind die Universität Bern mit drei Instituten: Sprachwissenschaft (I. WERLEN, H. ZIMMERMANN, K. BRAND), Anglistik (R.J. WATTS, J. ZIBERI) und Pädagogik (J. OELKERS, M. SPÄNI) sowie die Universität Zürich mit dem Romanischen Seminar (J. WÜEST).

³ Für das Deutsche als Erstsprache – auf der Sekundarstufe 2 – wurde dieser Aspekt von SIEBER (Hg.) (1994) untersucht. Zur Forschungslage das Französische betreffend und zur forschungspolitischen Einordnung der Fragestellung siehe WERLEN (1994).

Sprachenlernen in der Schule hat eine Reihe von seltsamen Eigenschaften, die am ehesten klar werden, wenn man es mit dem Spracherwerb ausserhalb der Schule vergleicht:

- Primär ist es gesteuertes Lernen. Das heisst: der Input ist strukturiert. Eine Lehrperson vermittelt den Stoff, korrigiert und bewertet. Ein Lehrmittel gibt Lernschritte und Lerninhalte vor. Anders als beim ungesteuerten Lernen brauchen die Lernenden die zu lernende Sprache nicht zur Erfüllung alltäglicher Kommunikationsbedürfnisse.
- Sprachenlernen in der Schule ist eng verbunden mit den Kulturtechniken des Lesens und Schreiben. Auch wenn die neuere Fremdsprachendidaktik den Primat des Mündlichen verkündet - faktisch steht Schriftlichkeit immer noch im Vordergrund.
- Sprache wird als Fach unterrichtet. Eine beschränkte Zeit steht dafür zur Verfügung. Sprache ist zugleich Unterrichtsgegenstand und Unterrichtsmedium. Es wird normalerweise in der fremden Sprache kein Sachwissen vermittelt. Ungesteuerter Spracherwerb dagegen ist unmittelbar mit dem Erreichen kommunikativer und alltäglicher Ziele verbunden. Die Zeit ist nicht im Stundenplan fragmentiert.
- Die erlernten Wissensbestände sind Gegenstand von Bewertung. Schule als Institution hat eine Auswahlfunktion. Sprache wird in den Dienst der Auswahl gestellt: damit ist institutionenspezifisch das abprüfbar, bewertbare Wissen relevant. Wer weiterkommen will, muss jene Wissensbereiche beherrschen, die promotionsrelevant sind. Ungesteuerter Spracherwerb dagegen folgt der Nützlichkeit des Ziels – wenn ich meine kommunikativen Ziele erreiche, habe ich Erfolg.
- Die zu erlernenden Sprachen sind nicht Teil der Alltagswelt der meisten Schülerinnen und Schüler. Die meisten Lerngegenstände in der Schule haben etwas mit der Alltagswelt zu tun: Heimatkunde mit der Umwelt, Geschichte mit Ruinen und Denkmälern, Rechnen mit Einkaufen und Taschengeld, Turnen mit Sport. Nur die Sprachen, die Schülerinnen und Schüler lernen müssen, spricht im Alltag niemand mit ihnen. Beim ungesteuerten Spracherwerb ist das anders: die Umgebung spricht die zu lernende Sprache.

In der deutschen Schweiz gilt dies auch für die L1, da die Schülerinnen und Schüler normalerweise als erste Sprache den Dialekt oder die Dialekte ihrer Umgebung erwerben. Hochdeutsch ist eine Sprache, die ihnen gesprochen

primär in den Medien⁴ begegnet, die in ihrer Umgebung aber kaum mündlich vorkommt⁵. Das Hochdeutsche wird in der Schule also zugleich mit den Kulturtechniken des Lesens und Schreibens vermittelt. Die erste L2 ist in den meisten deutschsprachigen Kantonen das Französische⁶. Auch für dieses gilt im überwiegenden Teil der Fälle, dass es in der Alltagswelt der Schülerinnen und Schüler kaum vorkommt; in unserem Untersuchungsgebiet ist das an der Sprachgrenze allerdings anders.

Es stellt sich angesichts dieser Ausgangssituation die Frage, wie den Schülerinnen und Schüler die Sprachen und das Lernen von Sprachen in der Schule begegnen, als welche Lernaufgabe sie sie erfahren und welche Lernziele sich für sie herausbilden. Der Lernprozess muss also aus der Sicht der Lernenden verstanden werden. Dann lässt sich auch verstehen, welche Ergebnisse ein derartiger Lernprozess hat und wie er wirkt.

2. Umsetzung in zwei Hypothesen

Wir fassen unsere Grundfragestellung in zwei Hypothesen. Die erste reflektiert die Tatsache, dass die L2 in der obligatorischen Schulzeit in der Schule erlernt werden soll. Sie hebt ab auf die Schule als Institution und ist wie folgt formuliert:

Hypothese 1:

Der Zweitsprachunterricht unterliegt Rahmen und Muster der Institution Schule.

Schule als Institution⁷ innerhalb unserer Gesellschaft verfügt über eine Reihe von Rahmenbedingungen:

- Gesetzliche Voraussetzungen: hierzu gehören die allgemeine Schulpflicht, die Ausgestaltung des Schulsystems aufgrund von Schulgesetzen, die Gestaltung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung aufgrund von Lehrerbildungs-

⁴ Zu den Hochdeutschkenntnissen von Schulanfängern siehe HÄCKI BUHOFER, BURGER, SCHNEIDER & STUDER (1994).

⁵ Die Ergebnisse der Eidgenössischen Volkszählung 1990 zeigen, dass 98,7% der deutschsprachigen Schweizerinnen und Schweizer in der deutschen Schweiz in der Familie und mit Angehörigen Schweizerdeutsch reden und nur 5,5% Hochdeutsch; bei der betreffenden Frage konnten die Befragten mehr als eine Antwort geben.

⁶ Die Ausnahme ist der Kanton Uri, der als erste Zweitsprache Italienisch eingeführt hat. Zur Politik der EDK im Hinblick auf die L2 siehe EDK-Dossier 33.

⁷ Zum Begriff der Institution aus diskursanalytischer Sicht siehe ROLF (1994); zu Dialogen in der Institution Schule insbesondere dort S. 341.

gesetzen, die entsprechenden Verordnungen und Verfügungen, die gesetzlichen Trägerschaften usw.;

- Organisationsstrukturen, die aus den gesetzlichen Grundlagen folgen, wie Schulhäuser, Schulkommissionen, Schulvorsteher, Lehrerkollegien, Ferien- und Schulzeiten, Stundenpläne usw.;
- Explizite und implizite Verhaltensanweisungen (Normen), die für die Agenten und Klienten der Institution gelten;
- Verschiedene Akteure mit ihren spezifischen Rechten und Pflichten, insbesondere Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler;
- Ressourcen materieller und immaterieller Art: Geld, Wissensbestände, Zeitbudget, Raumverhältnisse, Sonderräume usw.;
- Traditionen der Lehr- und Lernkultur, die festlegen, was erfolgreiches Lernen in der Institution ist.

Die Institution Schule verteilt ihre Ressourcen auf die Schülerinnen und Schüler in der Form von Stundenplänen, Lehrpersonen, Stundendotation, Lehrmittel und dergleichen mehr. Schülerinnen und Schüler lernen diese Institution primär über den schulischen Alltag kennen, über die Lehrperson und die Mitschülerinnen und Mitschüler. Sie lernen das Prinzip von Schulzeit und Pause, von Stunde und Fach. Sie lernen in der ersten Klasse die Regeln des Redens und Schweigens, der spezifischen Arten des Diskurses in der Schule. Sie erwerben, mit anderen Worten, die Kompetenz, sich als Schüler zu verhalten - sie werden schulkompetent.

Wie jede Institution entwickelt die Schule Verhaltenserwartungen, welche die Agenten der Institution teilen und als gemeinsam unterstellen - diese Verhaltenserwartungen bezeichnen wir als Muster, als zu erwartende Handlungsabläufe, die von den Schülerinnen und Schülern gemeinsam mit der Lehrperson im schulischen Diskurs konstruiert und rekonstruiert werden⁸.

Die zweite Hypothese nimmt spezifisch auf die deutschsprachige Schweiz und das Sprachenlernen Bezug:

⁸ Das Einüben in solche Grundmuster geschieht nach unseren Beobachtungen bei den Schulbeginnern sehr schnell – schon nach wenigen Wochen wissen sie, dass sie nicht einfach drauflos reden dürfen, sondern sich durch Handaufhalten zur Turnzuweisung zu melden haben. Damit ist die Asymmetrie als grundlegender Zug der Schule fest eingeübt.

Hypothese 2:

Das Erlernen der Standardsprache (Hochdeutsch) zu Beginn der obligatorischen Schulzeit bildet ein Muster für das Sprachenlernen, das auf die Zweitsprache – hier Französisch – übertragen wird.

Diese Hypothese geht davon aus, dass die Schülerinnen und Schüler zu Beginn der obligatorischen Schulzeit gemeinsam mit den Lehrpersonen lernen, was es heisst, in der Schule eine Sprache zu lernen. Diese erste Sprache - das Hochdeutsche - ist nicht fremd in dem Sinne, dass die Kinder zu Beginn der Schule gar keine Ahnung von der Sprache hätten. Der Abstand zwischen Hochdeutsch und Dialekt ist nicht so gross, dass Kinder nicht schnell Übertragungsleistungen machen könnten. Empirische Untersuchungen wie die von Häcki BUHOFER et al. (1994) und unsere eigenen ersten Testresultate zeigen vielmehr, dass Hochdeutsch von Anfang an verstanden und auch vom Schweizerdeutschen unterschieden wird⁹. Hingegen können die Kinder anfänglich mit dem typischen gesprochenen Schweizerhochdeutschen¹⁰ nicht so recht umgehen. Im Laufe der ersten zwei Jahre aber konstruieren Lehrperson, Schülerinnen und Schüler zusammen ein Hochdeutsch, das ausserhalb der Schule so nicht existiert.

Wie eine Sprache gelernt wird, wird dabei eingeübt: verbunden mit Lesen und Schreiben, mit Buchstaben. Das Prinzip der Abprüfbarkeit von sprachlichem Wissen wird gelernt, das Prinzip von richtig und falsch, das Prinzip der Stundeneinteilung, das Prinzip des fragmentierten Wissens (*das haben wir noch nicht gehabt*). Letzteres ist gerade bei der Sprache wichtig: anders als bei der Mathematik, wo das grosse Einmaleins auf das kleine aufbaut, die Multiplikation nach der Addition gelernt wird, die Division nach der Subtraktion, gibt es in Sprachen keine vergleichbaren Aufbaustufen. Wer eine kommunikative Funktion erfüllen will, muss das mit den Mitteln tun, die ihm gerade zur Verfügung stehen. Im ungesteuerten Sprachenlernen gibt es keine Progression des Stoffes - es sei denn jene, die von der Struktur des Erwerbsprozesses vorgegeben ist¹¹. Dagegen baut die Schule auf Progression auf; sie

⁹ Dies gilt nicht im gleichen Mass für die fremdsprachigen Schülerinnen und Schüler, insbesondere jene, die – z.B. als Flüchtlingskinder – aus anderssprachigen Ländern direkt in die Schule kommen.

¹⁰ Zum gesprochenen Schweizerhochdeutschen gibt es wenig Forschungsresultate. SIEBENHAAR (1994) ist u.W. der erste, der empirisch regionale Verschiedenheiten des Schweizer Hochdeutschen untersucht hat; das Problem bei ihm ist allerdings, dass er Vorlesesprache untersucht und nicht spontan gesprochene Sprache. Damit wird der Effekt, der in der Schule erkennbar wird, dass nämlich das schulische Hochdeutsch eine Lesesprache ist, noch verstärkt.

¹¹ Bekanntlich ist in der Erforschung des Erwerbs einer ersten Sprache die Ansicht geläufig – und beinahe unabhängig von der jeweiligen Theorie – dass ungesteuerter Spracherwerb in Phasen

geht vom Einfachen zum Komplizierteren, vom Konkreten zum Abstrakten usw. vor. Diese Art der Progression ist in unserem Untersuchungsgebiet durch das verwendete Lehrwerk *Bonne chance!* geprägt; es geht z.B. von den einfachsten Verbformen, den Imperativen aus, und führt dann erst sukzessive die weiteren Verbformen des Präsens ein. Die schwierigeren Formen der anderen Tempora folgen erst viel später. Dies ist in der Logik vom Einfachen zum Schwierigeren begründet – in faktischen Kommunikationssituationen jedoch tritt die Notwendigkeit, sich auf Vergangenes oder Zukünftiges zu beziehen, nicht erst dann auf, wenn man die entsprechenden Verbformen gelernt hat.

Das institutionelle Muster - was heisst es, in der Schule eine Sprache zu lernen? - wird im Französischunterricht wieder angewendet. Natürlich haben Schülerinnen und Schüler in der fünften Klasse, im Alter von 11 bis 12 Jahren, andere kognitive Voraussetzungen als die Schulbeginner. Und es wäre naiv anzunehmen, die Schülerinnen und Schüler würden bewusst auf ihre Erfahrungen mit dem Hochdeutschlernen zurückgreifen. Aber die Prinzipien bleiben als handlungsleitende Normen bestehen. Die Konstruktion der fremden Sprache mit der Lehrperson geschieht wiederum in Stundenform, als Fach, mit abprüfbareren Leistungen, mit der Bewertung von richtig und falsch. Und stärker noch als beim Hochdeutschen bleibt die Sprache ein Objekt, das der schulischen Wirklichkeit angehört und nicht der Alltagswirklichkeit (eine Ausnahme bilden hier die bilingualen Schülerinnen und Schüler und jene in Biel-Bienne).

Wenn die beiden Hypothesen sich bewahrheiten, dann lässt sich die Wirksamkeit des schulischen Sprachunterrichts verstehen als Aufbau zweier Schulsprachen über die Jahre hinweg, die schulgebundene Kompetenzen vermitteln. Das wäre in der Logik der Schule eigentlich verständlich, stünde dem nicht der Anspruch entgegen, dass in der Schule für das Leben gelernt würde – *non scholae sed vitae discimus*.

3. Methoden

Die beiden Hypothesen sagen etwas darüber aus, wie Sprachenlernen in der Schule systematisch zu sehen ist. Was uns aber näher interessiert, ist die Innenperspektive der Agenten: wie konstruieren sie im schulischen Alltag die Handlungsregeln der Institution Schule? Den Schülerinnen und Schülern begegnet sie ja zuerst einmal unter den Aspekten von Schulhaus, Schulzimmer, Lehrperson und Mitschülerinnen und Mitschülern. Sie müssen lernen, wer in

geschehe. Für einen Überblick siehe etwa INGRAM (1989). Eine ähnliche Position wird auch in Bezug auf späteren ungesteuerten Spracherwerb vertreten, so u.a. von KLEIN (1992).

diesem Ensemble welche Rechte und Pflichten hat, welches ihre eigenen Rechte und Pflichten sind, was von ihnen erwartet wird und was sie erwarten dürfen. All dies ist eine Frage der interaktiven Konstruktion.

Deswegen erscheint uns als primär gangbarer Weg der einer ethnographischen, qualitativen Studie, die auf dem Prinzip der teilnehmenden Beobachtung aufbaut¹². Unsere Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter verfolgen mehrere Klassen über zwei Jahre hinweg, besuchen die Schule regelmässig, machen Beobachtungsprotokolle, nehmen einzelne Stunden mit Video- oder Audiogeräten auf. Weiter werden Arbeitsmaterialien, Schülerarbeiten und Hilfsmittel gesammelt. Aufgrund der Klassenbeobachtung wird eine Ethnographie jeder einzelnen Klasse erstellt. Die institutionellen Verhaltensregeln, die sich herausbilden, lassen sich aufgrund von Rekurrenzen in den Aufnahmen beschreiben.

Dieser ethnographische Zugang wird ergänzt durch eine Reihe von Testverfahren, in denen die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler und die Einstellungen¹³ gegenüber den gelernten Sprachen festgestellt werden sollen. Die Testverfahren sollen Anfangs- und Endstand überprüfbar machen, den Lernzuwachs dokumentieren und die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler, sich kommunikativ – rezeptiv und aktiv – in der gelernten Sprache zu bewegen. Auf die Tests gehen wir im folgenden nicht ein, da die Schlusstests zum Zeitpunkt der Redaktion dieses Artikels noch nicht durchgeführt sind.

4. Projektdesign und Projektphasen

Wir beobachten insgesamt sieben Klassen über einen Zeitraum von zwei vollen Schuljahren (1994-1996). Hochdeutschunterricht wird in drei Klassen während des ersten und zweiten Schuljahrs beobachtet. Die Untersuchungen zum Französischunterricht finden ebenfalls in drei Klassen (im fünften und sechsten Schuljahr) statt. Die siebte Klasse – eine für kleine Gemeinden typische Mehrjahresklasse – wird zu Vergleichszwecken beobachtet.

Für das Französische gibt es besondere Randbedingungen in der zweisprachigen Stadt Biel-Bienne, wo Französisch für die Schülerinnen und Schüler im Alltag vorhanden ist, im Unterschied etwa zu Kindern in einer sprachgrenzfer-

¹² Allgemeiner Bezugsrahmen ist für uns die Ethnographie der Kommunikation (siehe SAVILLE-TROIKE 1989); wir wenden dabei insbesondere Methoden der Diskursanalyse an.

¹³ Untersuchungen zu den Einstellungen gegenüber L2 zeigen fast immer eine Verschlechterung der Einstellung gegenüber der betreffenden Sprache während der Schulzeit. Die ersten Testergebnisse in unserem Projekt deuten auf die gleiche Entwicklung hin.

nen Gemeinde. Weiter gehen wir davon aus, dass die Bedingungen für städtische und ländliche Gebiete unterschiedlich sind. Daher verteilen sich die 6 Klassen auf die Gebiete Bern-Stadt, Bern-Land und Biel (je eine 1./2. Klasse und eine 5./6. Klasse)¹⁴.

Innerhalb der insgesamt drei Projektjahre (1994-1996) lassen sich 3 Phasen unterscheiden:

1. Vorbereitungsphase (Januar - Juli 1994)

Konzeptarbeit, Kontaktierung der Klassen und Schulbehörden, Ausarbeitung von ersten Tests, Lehrerinterviews.

2. Empirische Phase (August 1994 - Juli 1996)

Durchführung der Klassenbeobachtung und zu Beginn und Ende jedes Schuljahrs der Tests, Lehrerinterviews.

3. Nachbereitungsphase (August - Dezember 1996)

Datenauswertung, Schlussbericht.

Im Zeitpunkt der Redaktion dieses Artikels ist das Projekt noch nicht abgeschlossen. Die Schlusstests stehen noch aus; die Auswertung der Aufnahmen ist noch nicht weit fortgeschritten. Wir stellen deshalb im folgenden jene Aspekte in den Vordergrund, die schultypische Arten des Kommunizierens darstellen.

5. Der Deutschunterricht

Deutsch (Muttersprache) ist auf allen Schulstufen ein Hauptfach. Auf der Volksschulstufe handelt es sich um ein stundenmässig hochdotiertes Fach¹⁵, das bei Selektion und Promotion eine zentrale Rolle spielt. Im Lehrplan 95 des Kantons Bern wird festgehalten, dass der Deutschunterricht auf vor- und ausser-

¹⁴ Von verschiedenen Seiten wird die geringe Zahl der beobachteten Klassen als problematisch angesehen. Diese Problematik betrifft die Generalisierbarkeit der Ergebnisse, auch der zu erwartenden Unterschiede. Wir sind uns bewusst, dass eine Generalisierbarkeit im strengen Sinn nicht möglich ist. Auf der andern Seite ist der Typ des Vorgehens, den wir gewählt haben, so zeitaufwendig, dass Generalisierbarkeit einen Aufwand erfordert hätte, der schlichtweg nicht zu finanzieren wäre. Laut Bundesamt für Statistik gab es im Jahre 1993/94 im Kanton Bern in der obligatorischen Schulzeit 3631 Schulklassen mit insgesamt 67'367 Schülerinnen und Schülern (ohne Schulen mit besonderem Lehrplan) (BFS 1994, 36). Das bedeutet, dass durchschnittlich pro Schuljahr zwischen 350 und 400 Klassen (mit 7000 bis 8000 Schülerinnen und Schülern) zu berücksichtigen wären, wovon ca. ein Drittel Mehrjahresklassen wären. Wir erfassen bei unserer Beobachtung weniger als 1 Prozent dieser Gesamtpopulation. Eine Stichprobe von 5% würde rund 20 Klassen pro Schuljahr ergeben, also total 40 Klassen. Beim Aufwand, den wir vorgesehen haben, müssten dafür mindestens drei zusätzliche Vollzeitstellen für drei Jahre vorgesehen werden – das ist im Rahmen des NFP 33 nicht finanziert.

¹⁵ Im Kanton Bern wird Deutsch in den ersten beiden Schuljahren mit je 5 Wochenstunden unterrichtet.

schulischen Spracherwerb aufbaue¹⁶. Das Erlernen der Kulturtechniken Lesen und Schreiben nimmt weiterhin eine zentrale Stellung ein.

Die Besonderheit des Deutschunterrichts besteht darin, dass die hochdeutsche Sprache sowohl Gegenstand als auch Medium seiner Vermittlung ist. Als Unterrichtssprache gilt grundsätzlich Hochdeutsch, wobei im neuen Lehrplan 95 nicht mehr explizit erwähnt wird, wann mit Hochdeutsch als Unterrichtssprache begonnen werden soll¹⁷.

Anhand von transkribierten Sequenzen¹⁸ werden exemplarisch Aspekte der Musterbildung im Diskurs gezeigt.

• **Asymmetrischer Diskurs: Lehrerfrage – Schülerantwort – Lehrerevaluation**

Da die Lehrkraft den Unterricht plant und den Lektionsverlauf vorausschauend auf ein beabsichtigtes Lernziel orientiert, kommt ihr in der Regel die initiativ Rolle im stoffbezogenen Unterrichtsdiskurs zu, während die Schülerinnen und Schüler sich meist reaktiv verhalten. Das Rederecht ist asymmetrisch verteilt: Die Lehrperson ist kraft ihres Amtes ermächtigt, den Schülerinnen und Schülern Turns zuzuweisen, während letztere Turns nicht ohne Einwilligung der Lehrperson ergreifen können:

(1) Klasse Bern-Stadt, 1. Schuljahr: Deutschstunde (11.01.95, 09:27)

Die Lehrerin hat ein Arbeitsblatt verteilt und erklärt auf Berndeutsch, wie dieses zu lösen ist. Die Schulkinder müssen Gruppen von vier Gegenständen im Klassenzimmer suchen und diese samt dem dazugehörigem Hyperonym auf das Blatt notieren.

¹⁶ Vgl. Lehrplan 95 des Kantons Bern für die Volksschule, Fachlehrplan Deutsch, S. 1, Abschnitt 1).

¹⁷ Im alten Lehrplan von 1983 wurde der Gebrauch von Hochdeutsch und Dialekt nebeneinander als Unterrichtssprache während der ersten beiden Schuljahre gestattet. Ab dem 3. Schuljahr galt grundsätzlich Hochdeutsch als Unterrichtssprache (Abschnitt Allgemeine Bestimmungen, 6.4.).

¹⁸ Für die Transkriptionen wird hier die Form der Partiturzeile gewählt. Die hochdeutsch gesprochenen Stellen sind unterstrichen, die Übersetzungszeilen kursiv abgedruckt. Genaue Lautungen sind, wo sie uns relevant erscheinen, in eckigen Klammern nach IPA-Lautschrift notiert. Folgende Symbole und Abkürzungen werden verwendet:

Lf	Lehrerin	+	Pause, ca. 0,5 sec
Lm	Lehrer	++	Pause, ca. 1 sec
Sf	Schülerin	+++	Pause, ca. 1,5 sec
Sm	Schüler	+4 sec+	Pause länger als 1,5 sec
Ss	div. SchülerInnen	unv.	unverständlich

1	Lf Ss	+ chönnt i da no häreschriebe was <i>könnte ich da noch hinschreiben was</i>	+ würd da <i>würde da</i>
2	Lf Ss	so passe ++ e Hund und e Geiss und es Ross und <i>so passen ein Hund und eine Geiss und ein Pferd und</i>	
3	Lf Sm	so witer + was würd da passe + S. <i>so weiter was würde da passen S.</i>	ja + ja + <u>Tiere</u> <i>Tiere</i>

Die Lehrerin legt in Z. 1/2 erstmals die an die ganze Klasse gerichtete Frage nach einem passenden Obergriff vor, reformuliert diese zweimal (Z. 2-3), da sich bis dahin niemand meldet, wobei sie einzelne Elemente nochmals aufzählt. Nach einer Pause von 0,5 sec meldet sich der Schüler S. und wird durch Namensaufruf zur Antwort selegiert¹⁹. Dieser switcht nun ins Hochdeutsche. Sein Turn besteht aus einer Ein-Wort-Antwort, nämlich aus der auf dem Arbeitsblatt zu notierenden Schreibform *Tiere*, die durch die Lehrerin mit Zustimmung (Z. 3: *ja*) evaluiert wird.

Aus Ausschnitt (1) lassen sich für den Unterrichtsdiskurs typische Muster aufzeigen, die sich in unserem aufgezeichneten Material wiederholt finden: Stoffbezogene Lehrerfragen sind im Klassenunterricht an alle Schülerinnen und Schüler gerichtet, um bei allen die Aufmerksamkeit zu erhalten. Da aber aus Gründen des geordneten Ablaufs von der Schülerseite nicht gleichzeitig mehrere Antworten gegeben werden sollen, weist die Lehrerin den Turn nur einem namentlich bezeichneten Schüler zu. Die Schülerantwort fällt kurz aus, da sie ja ein einzelnes, auf das Arbeitsblatt zu notierendes Wort beinhaltet. Dies erklärt auch das Code-Switching ins Hochdeutsche. Die Varietät Hochdeutsch tritt typischerweise in Verbindung mit Aspekten der Schriftlichkeit auf. Die Evaluation der Schülerantwort signalisiert der Klasse, ob die Erwartungen der Lehrperson erfüllt werden oder nicht.

Dieses Muster von Lehrerfrage–Schülerantwort–Lehrerevaluation finden wir auch in Ausschnitt (2) vor:

(2) Klasse Bern-Stadt, 1. Schuljahr: Deutschstunde (27.04.95, 08:28)

Die Aufgabe besteht darin, zwei Arbeitsblätter zu vergleichen. Es wird Bern-deutsch gesprochen.

¹⁹ Im Modell von SINCLAIR & COULTHARD (1975: 42) wird dieser Akt als *Nomination* bezeichnet, realisiert durch Adressformen wie Eigennamen, Pronomen (*du, ihr, Sie, jemand*), *ja* oder auch Ausdrücke wie *wer hat noch nichts gesagt?*

1	Lf Sm	gsehsch du vo wittem irgend e Unterschied + L. <i>siehst du von weitem irgend einen Unterschied + L.</i> es es
2	Lf Sm	ja + das schtimmt <i>ja + das stimmt</i> es het Zile zum Drufschrive <i>es hat Zeilen zum Draufschreiben</i>

Hier stellt die Lehrerin wiederum eine Frage. (Z. 1). Der aufgerufene Schüler interpretiert die Entscheidungsfrage der Lehrerin pragmatisch angemessen als W-Frage (im Sinne von: *Was ist der Unterschied?*). Hier wird die Schülerantwort in Z. 2 von der Lehrerin ebenfalls als richtig evaluiert. Das Grundmuster Lehrerfrage–Schülerantwort–Lehrerevaluation wiederholt sich im Unterrichtsdiskurs in verketteter Form. Es erlaubt der Lehrperson, die Aneignung der betreffenden Wissensfragmente bei den Schülerinnen und Schülern zu beschleunigen und fortlaufend zu überprüfen²⁰.

Das Schema Frage–Antwort–Evaluation ist in bezug auf die Komponente der Evaluation nicht schultypisch. Auch in Alltagsgesprächen werden Antworten evaluiert²¹, dort jedoch meist als nicht-wertende Quittierung, während im schulischen Kontext die Evaluation im Hinblick auf eine bestimmte Normerwartung erfolgt.

Typisch für den Unterricht im Unterschied zur alltagssprachlichen Kommunikation ist, dass es sich um keine “echten” Fragen handelt, da die Lehrperson die Antwort bereits kennt, was der Schülerschaft in der Regel bewusst ist. Diese

²⁰ EHLICH & REHBEIN (1986: 13) sprechen in diesem Zusammenhang von *akzeleriertem Wissenserwerb*. Der Prozess des Problemlösens wird in der Schule seitens der Lehrpersonen in einzelne Lernschritte verkürzt und in ein pädagogisches Muster des *Aufgaben-Stellens / Aufgaben-Lösens* umfunktioniert, das sprachlich im Schema Lehrerfrage–Schülerantwort–Evaluation niederschlägt. Im Unterricht müssen sich beide Seiten grundsätzlich kooperativ verhalten. Für die Lehrkraft besteht die Schwierigkeit v.a. darin, die ihr bekannten Lösungen und die Lösungswege in Teilen der Schülerschaft vorzuenthalten, d.h. sie durch geeignete Taktiken des Motivierens zur Lösungssuche zu animieren, indem das betreffende Problem als interessant dargestellt wird. Dazu bedarf es einer als geeignet erachteten didaktischen Umsetzung. Für die Schülerinnen und Schüler hingegen geht es v.a. darum, das Aufgabe-Lösungs-Muster in seinem (sprachlichen) Handeln institutionsgerecht zu realisieren und das scheinbare Interesse am fragmentierten Problem aufrechtzuerhalten, wobei ihnen die Gesamtproblematik oft unklar bleibt. Die von Schülerseite vorgebrachten “Lösungen” enthalten meist nur einzelne Wissenselemente und sind daher nur “Als-ob-Lösungen” (EHLICH & REHBEIN, 1986: 22). Dies hat natürlich Konsequenzen für das sprachliche Verhalten, indem es im Extremfall reicht, Ein-Wort-Antworten zu geben. Da sich der Diskurs im Klassenzimmer zwischen der Lehrkraft einerseits und der Klasse als ganzer andererseits abspielt, wobei in der Regel darauf geachtet wird, dass Redebeiträge von möglichst vielen Anwesenden kommen, können die einzelnen Schülerinnen und Schüler es sich leisten, sich streckenweise gedanklich vom Unterrichtsgeschehen abzukoppeln, aber den Schein der Aufmerksamkeit zu wahren. Das Aufgaben-Lösen reduziert sich in einem solchen Fall auf ein Muster, das EHLICH & REHBEIN (1986: 25) als “eine Lösung abliefern” bezeichnen.

²¹ Vgl. dazu das sog. *Berner Dreischritt-Modell* bei FOPPA (1984: 76) und KÄSERMANN (1986: 113).

“unechten” Fragen zielen darauf ab, das Wissen der Schülerinnen und Schüler zu prüfen bzw. abzufragen²².

• **Code-Switching: Hochdeutsch und Dialekt im Unterricht**

Es wurde schon darauf hingewiesen, dass im Unterricht Hochdeutsch und Dialekt vorkommen; ihre Verteilung und die Funktionen der Verwendung der beiden Sprachformen wurden in mehreren Untersuchungen thematisiert²³. Nach bernischem Lehrplan gilt - wie ausgeführt - grundsätzlich Hochdeutsch als Unterrichtssprache, der bewusste Gebrauch des Dialekts ist jedoch ebenfalls zulässig und nicht an bestimmte Unterrichtssituationen gebunden²⁴. Die Lehrkräfte sollen sich um eine differenzierte Verwendung der beiden Varietäten bemühen. In der Unterrichtsbeobachtung war empirisch zu überprüfen, von wem in welchen Situationen welche Varietät verwendet wird.

Ausschnitt (3) ist ein Beispiel dafür, wie die in der Klasse Bern-Stadt ab dem 2. Schuljahr vermehrt verwendete Unterrichtssprache Hochdeutsch am Ende der Lektion durch den Dialekt abgelöst wird. Zwar handelt es sich hier um eine Instruktion, die Teil der laufenden Unterrichtseinheit ist, in der aber bereits der Bezug zur folgenden Pause hergestellt wird.

(3) Klasse Bern-Stadt, 2. Schuljahr: Deutschstunde (30.11.95, 09:09)

1 Ss	Lf	<u>bravo auf jeden Fall habt ihr einander gefunden</u> i dr <i>in der</i>
2 Ss	Lf	chliine Pouse tüe mer de enand das sorgfältig <i>kleinen Pause tun wir dann einander das sorgfältig</i>
3 Ss	Lf	vom Rügge nää + aber wüsster was mir bruche <i>vom Rücken nehmen aber wisst ihr was wir brauchen</i>
4 Ss	Lf	d Bleter nächär no +2,5 sec+ tüet d Bleter eifach <i>die Blätter nachher noch tut die Blätter einfach</i>
5 Ss	Lf	we nech se ha abgnoo nume uf öjes <i>wenn ich sie euch habe abgenommen nur auf euer</i>
6 Ss	Lf	Pult nächär heit der di chliini Pouse <i>Pult nachher habt ihr die kleine Pause</i>

22 LONG & SATO (1983) bezeichnen "echte" Fragen, die zur Gewinnung von Informationen dienen, als *referential questions*, "unechte" die der Prüfung von Wissen (*knowledge checking*) dienen, als *display questions*.

23 Vgl. dazu SIEBER & SITTA (1986) und KROPF (1986).

24 Lehrplan Volksschule des Kantons Bern, Abschnitt AHB, 6.8., S. 22.

Das soeben ausgeführte Reimspiel wird von der Lehrerin mit einem hochdeutschen Kommentar abgeschlossen (Z. 1). Mit dem darauffolgenden Code-Switching wird die Situation neu definiert: Die zwar inhaltlich noch zur Unterrichtseinheit gehörende Arbeitsanweisung an die ganze Klasse (Z. 1-6) verweist explizit auf den Zeitraum kleine Pause und hat nicht wissensvermittelnden, sondern unterrichtsorganisatorischen Charakter. Damit ist die formelle Unterrichtssituation aufgelöst, und entsprechend wird berndeutsch gesprochen.

Code-Switching ist in unserem Material in verschiedenen weiteren Kontexten belegt. In Ausschnitt (4) wird die Arbeitsanweisung der Lehrerin durch den Lärm eines zu Boden fallenden Gegenstandes gestört, was sie zu einem kurzen spontanen Wechsel ins Berndeutsche veranlasst (Z. 3). Die unterbrochene Instruktion wird danach auf Hochdeutsch fortgesetzt:

(4) Klasse Bern-Land, 1. Schuljahr: Deutschstunde (27.05.95, 09:18)

1	Lf	<u>so wer hat die Einkaufsliste</u> +5 sec+ <u>also L. komm</u> +
	Sf	(unv.)
2	Lf	<u>in den Laden</u> + <u>und du kaufst ein</u> +3 sec+ [KRACH,
	Sf	
3	Lf	ETWAS FALLT ZU BODEN] das isch [LACHT] <u>also</u>
	Sf	<u>das ist</u>
4	Lf	<u>wir machen's so</u> + <u>stell es auf den Boden</u> (unv.)
	Sf	

- *Hochdeutsch und Schriftlichkeit*

Direkt im Anschluss an (4) folgt Ausschnitt (5): Eine Schülerin (Sf) spielt als Kundin vor der ganzen Klasse mit der Lehrerin in der Rolle der Verkäuferin die Szene "Einkaufen". Die Schülerin hält ihren Einkaufszettel in der Hand.

(5) Klasse Bern-Land, 1. Schuljahr: Deutschstunde (27.05.95, 09:18)

1	Lf	<u>guten Tag L.</u> +	<u>was musst du haben</u>
	Sf	<u>guten Tag</u>	+ Siciliano
2	Lf	<u>was musst du haben</u>	<u>was ist das</u>
	Sf	<u>Siciliano</u>	<u>++ Fisch</u>
3	Lf	<u>+ aha Fisch</u> +	<u>da</u> + (unv.) <u>und</u>
	Sf	<u>so Fisch</u> +	<u>++ etwas zum</u>
4	Lf	<u>etwas zu trinken</u>	<u>was möchtest du gern</u> ++ <u>Coca</u>
	Sf	<u>Trinken</u>	
5	Lf	<u>Cola oder Orangina oder</u>	<u>+ da</u> ++ <u>und was noch</u>
	Sf	<u>Coca Cola</u>	

Wie auch Sequenz vier zeigt, verwendet diese Lehrerin generell Hochdeutsch als Unterrichtssprache. Die Szene "Einkaufen" wird mit der gegenseitigen Begrüssung eröffnet (Z. 1) und von der Lehrerin mit einer Frage nach den einzukaufenden Waren weitergeführt. Die Schülerin liest ihre Antwort vom Blatt ab. Die Lehrerin versteht die Antwort nicht und wiederholt ihre Frage ohne Modifikation. Die Schülerin wiederholt ihre Einwortäusserung²⁵. Mit ihrer präzisierenden Nachfrage (Z. 2) unterstützt die Lehrerin die Schülerin in ihrer Antwort, ebenso mit der Frage nach den Getränken in Z. 4, indem sie alternative Antworten vorschlägt. Das kooperative Verhalten der Lehrerin hat allerdings den negativen Effekt, dass die Schülerin in ihren Antwortmöglichkeiten auf Einwortäusserungen ausweicht. Das als kommunikative Übung intendierte Rollenspiel wird zu einer blossen Zitierübung, bei der die Schülerin die einzelnen Lebensmittelbezeichnungen von der Einkaufsliste abliest.

Wie an Sequenz (5) deutlich wird, besteht ein Problem des kommunikativ intendierten Unterrichts darin, dass es kaum alltägliche Gesprächssituationen gibt, in denen Hochdeutsch eine selbstverständliche Verwendung findet. Einkaufen auf Hochdeutsch ist ein typisches Beispiel für eine pseudoreale Kommunikationssituation²⁶, in der Hochdeutsch verordnet wird, obwohl ausserschulisch nur Dialekt gebräuchlich ist. Es handelt sich hier um Übungssituationen, in denen die Kinder ihnen bekannte Alltagsroutinen nicht anwenden können, weil die gewählte Sprachform es ihnen nicht erlaubt.

²⁵ Wie Fleisher FELDMAN & KALMAR (1996: 84) gezeigt haben, sind wörtliche, unmodifizierte Wiederholungen eher die Ausnahme als die Regel. Hier wird der Ausnahmearakter noch dadurch verstärkt, dass auch die Schülerin unmodifiziert wiederholt.

²⁶ Der Begriff stammt von SIEBER & SITTA (1986). Zur Hochdeutsch-Dialekt-Didaktik vgl. SIEBER & SITTA (1988).

Im Beispiel (5) wird bereits deutlich, dass der Gebrauch des Hochdeutschen sehr oft mit Schriftlichkeit verbunden ist. Ausschnitt (6) zeigt dies noch eindrücklicher. Ein Schüler beginnt, eine Geschichte vorzulesen, und wird dabei von der Lehrerin korrigiert:

(6) Klasse Bern-Stadt, 1. Schuljahr: Deutschstunde (01.02.95, 09:35)

1	Lf Sm	faasch du aa L. fängst du an L. + <u>Emil</u> + <u>der</u> + <u>ZaubErEr</u> ++ <u>das</u> + [Ei]
2	Lf Sm	das [AI]+ e-i isch ÄE lu dert so es päckli ++ L. das Ei e-i ist ÄE schau dort so ein Päckchen L.
3	Lf Sm	gseesch dert a dr tafele + ds e-i git ds [AI] siehst du dort an der Tafel das e-i gibt das ÄÈ (unv.)

Die Aufforderung zum Lesen wird von der Lehrerin im Dialekt geäussert. Der Schüler artikuliert die Graphemfolge <ei> als [Ei], obwohl die korrekte Aussprache bereits mehrfach eingetübt wurde. Die Korrektur der Lehrerin (Z. 2-3) erfolgt als spontane Reaktion im Dialekt. Die explizit formulierte Ausspracheregel wird als Norm durch die Korrektur der Lehrerin als verbindlich deklariert. Der Verweis auf die Tafelanschrift unterstreicht dies; die dort formulierte Zuordnung von Schreibung und Lautung bleibt während mehreren Tagen an der Tafel stehen.

• *Orientierung auf sprachliche Normen*

Das Korrekturverhalten der Lehrperson in Ausschnitt (6) gibt Aufschluss über ihr Normverständnis: Die Aussprache des Wortes “Zauberer” mit nicht-abgeschwächten Nebensilbenvokalen (Z. 1: [E] statt [@]) ist an sich ebenso-wenig zielsprachlich wie die Realisierung des Diphthongs [AI] (Graphemfolge <ei>) als [Ei], doch wird sie nicht korrigiert. Die Korrektur des Diphthongs ist für die Lehrerin relevant, weil falsche Diphthongrealisierungen für die Kinder von der Schreibweise und vom Dialekt her naheliegen. Die Regel, dass <e> in Nebensilben als [@] realisiert wird, setzt metasprachliches Wissen voraus und ist Erstklässlerinnen und Erstklässlern nur schwer zu vermitteln²⁷.

²⁷ Dieses Beispiel zeigt, wie im Diskurs in der Schule das Hochdeutsche als Schulsprache von den Beteiligten konstruiert wird, indem gewisse Regeln und Normen strikt, andere hingegen nicht oder nur lose befolgt werden. Zur Realisierung von <e> in Nebensilben im Schweizerhochdeutschen vgl. SIEBENHAAR (1994: 41 und 56 ff.).

Ausschnitt (7) ist einer der zahlreichen Belege dafür, dass Normvorstellungen auf die Schriftlichkeit fixiert sind. Eine Gruppe von Schülern wartet beim Gruppentisch. Die Lehrerin korrigiert ihre Arbeitsblätter und weist sie auf einen Fehler (fehlendes Flexionsmorphem beim attributiven Adjektiv) hin:

(7) Klasse Bern-Stadt, 1. Schuljahr: Deutschstunde (27.04.95, 08:46)

1 Ss	Lf	me s- me schribt <u>nicht</u> [ç] ++ <u>ich</u> [x] <u>habe braun</u> <i>man s- man schreibt nicht</i>
2 Ss	Lf	<u>Haare</u> +3 sec+ das isch öppis a däm Wort +2 sec+ <i>das ist etwas an diesem Wort</i> (unv.)
3 Ss	Lf	nid guet +3 sec+ <u>ich</u> [x] <u>habe braune Haare</u> <i>nicht gut</i> (unv.)
4 Ss	Lf	+2 sec+ bitte sit schtill am Platz <i>bitte seid still am Platz</i> (unv.)

Die an eine Schülergruppe adressierte Korrektur (Z. 1-3) sowie die Ermahnung zur Ruhe an die ganze Klasse wird berndeutsch formuliert. Das Hochdeutsche tritt nur bei der Zitierung des Satzes vom Arbeitsblatt auf. Der Fehler bei der Adjektivflexion ist vor allem deshalb entstanden, weil die Schülerinnen und Schüler sich nur auf das Füllen der Lücken auf dem Arbeitsblatt konzentriert haben, ohne die Adjektive morphologisch in den Satz einzupassen. Sie stellten hier eine falsche Analogie her zu vorangehenden schriftlichen Übungen, bei denen nicht-flektierte prädiktative Adjektive in Lücken einzusetzen waren.

Am Artikulationsverhalten der Lehrerin im Ausschnitt (7) wird deutlich, dass die Lehrerin unterschiedlich mit Normen umgeht: Beim Code-Switching in Z. 1 artikulierte sie <ch> zuerst als [ç] in *nicht*, dann dialektnah als [x] in *ich* (Z. 1 und 3). Die nach den Allophonen differenzierte korrekte phonetische Realisierung von <ch> wird aufgegeben zugunsten einer im Unterrichtsdiskurs ko-konstruierten undifferenzierten schulsprachlichen Norm [x]. Andererseits zeigt Beispiel (6), dass die gleiche Lehrerin die diphthongbezogene Norm strikt explizit formuliert und einfordert. Für die Schülerinnen und Schüler ist nicht erkennbar, welche Normen warum unterschiedlich relevant sind.

Aus den analysierten Beispielen wird deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler in der ersten und zweiten Klasse lernen, wie eine Sprache unterrichtet wird. Das Muster der Lehrerfrage mit Schülerantwort und Lehrerevaluation, die Schriftbezogenheit des Hochdeutschen, die Orientierung an Normen mit unter-

schiedlicher Relevanz und die Möglichkeit des Switching als situationsdefinierendem Schritt (neben anderen Funktionen) konstituieren den Gegenstand Hochdeutsch als Teil der Institution Schule.

6. Der Französischunterricht

Französisch wird im Kanton Bern ab dem 5. Schuljahr unterrichtet und gehört mit Deutsch und Mathematik zu den promotionsrelevanten Fächern, welche bei der Selektion Ende 6. Schuljahr eine besondere Rolle spielen.

Im Lehrplan 95 wird erwähnt, dass als Unterrichtssprache möglichst nur das Französische verwendet werden soll, wobei sich die Lernsituationen an der Erfahrungswelt der Schülerschaft orientieren sollen. Bei den zu erwerbenden Kompetenzen werden die mündlichen und rezeptiven besonders stark gewichtet. Im Unterschied zum Fach Deutsch ist das Französisch-Lehrmittel *Bonne chance!*²⁸ ein den Unterricht stark prägendes Element. Zwar fühlt sich das Lehrwerk einem kommunikativen Unterricht verpflichtet, enthält aber dessen ungeachtet sehr viele Übungen im Stil des *Pattern Drill*²⁹. Nach Aussagen verschiedener Lehrkräfte kommt zum Ausdruck, dass *Bonne chance!* oft als eine Art Kompendium betrachtet wird, das eine grosse Auswahl an Texten und Übungen bietet und die Lektionsvorbereitung erleichtert.

Der Diskurs im Französischunterricht unterliegt vom institutionellen Rahmen her an sich ähnlichen Bedingungen wie der Deutschunterricht, mit dem Unterschied, dass – mit Ausnahme einiger zweisprachiger Schüler – weder Lehrkräfte noch Schülerinnen und Schüler über Kompetenzen verfügen, die denen von L1 sprechenden Personen nahe kommen.

Unserer zweiten Hypothese zufolge vollzieht sich der Französischunterricht nach Mustern des Sprachenlernens, wie sie zuvor im Deutschunterricht geprägt wurden. Wir belegen dies wiederum an transkribierten Videosequenzen.

• Asymmetrischer Diskurs: Lehrerfrage – Schülerantwort – Lehrerevaluation

Im Diskurs im Französischunterricht ist das bereits in der ersten Klasse erlernte Muster Lehrerfrage–Schülerantwort–Lehrerevaluation allgegenwärtig. Aus un-

²⁸ Das Lehrwerk, bestehend aus einem Schülerbuch, einem Arbeitsheft und einem Wörterverzeichnis (Lexique) sowie Audiocassetten, Marionetten, Lösungsschlüssel, Lehrerhandbuch, Lernkontrollen und einem Computer-Lernprogramm, wurde 1994 in 2., vollständig überarbeiteter Auflage als verbindlich für den Französischunterricht in den Volksschulen des Kantons Bern eingeführt.

²⁹ Vgl. dazu den Bericht der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, Arbeitsgruppe Französischlehrmittel (1996: 6-9).

seren Daten ist jedoch ersichtlich, dass die Lehrpersonen im Französischunterricht weit weniger elaborierte Fragen auf Französisch stellen - sie verwenden viel häufiger stereotype Fragen.

In Ausschnitt (8) stellt der Lehrer an einer Modelluhr verschiedene Uhrzeiten ein und fordert eine Gruppe von Schülerinnen und Schülern auf, diese auf Französisch zu formulieren:

(8) Klasse Bern-Land, 5. Schuljahr: Französischstunde (23.05.95, 08:24)

Mit den Anweisungen³⁰ in Z. 1-2, die Bücher zu schliessen und ein Arbeitsblatt umzudrehen, deutet der Lehrer auf die Modelluhr in seinen Händen erbittet die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler. Danach wird die “unechte” Frage nach der angegebenen Uhrzeit zweimal hintereinander vorgelegt. Mit der expliziten Aufforderung zu einer Antwort (Z. 4: *qui peut dire ça?*) wird der Übungscharakter dieser Situation deutlich: als “Lösung” wird nicht irgendeine pragmatisch adäquate Antwort, sondern eine kanonische Form (*il est X heures*) verlangt, welche der Lehrer in Z. 4 partiell vorlegt und die von einem Schüler folgerichtig produziert wird. Eine von vorherein bestimmte sprachliche Form wird von den Schülerinnen und Schülern als Lösung in der Art des Pattern-Drill in einer hochsturkturierten Übungssituation abgeliefert. Die Evaluation ist implizit in der Aufforderung (Z. 5) enthalten, die vom Schüler gegebene Antwort als korrekte Lösung im Chor zu wiederholen.

30 Auch Arbeitsanweisungen sind im Französischunterricht weniger elaboriert als im Deutschunterricht. Unsere Daten belegen, dass die Lehrkräfte sich stark auf feste Wendungen wie *fermez les livres, regardez, écoutez* usw. stützen, denen im Unterrichtsablauf Signalcharakter zukommt.

• ***Code-Switching: Französisch, Dialekt und Hochdeutsch im Unterricht***

Nach Lehrplan 95 (Abschnitt Fremdsprachen, S.4) wird “ein möglichst einsprachiger Unterricht” als wichtige Voraussetzung für den Erwerb der mündlichen rezeptiven und produktiven Kompetenzen deklariert. In den folgenden Beispielen wird gezeigt, aus welchen Gründen dieser Forderung in der Praxis in oft nicht ausreichendem Mass nachgekommen wird.

(9) Mehrjahresklasse Bern-Land, 5.-8 Schuljahr: Französischstunde (23.05.95, 11:50)

Der Lehrer fragt die Schülerinnen und Schüler gegen Ende der Französischstunde im Rahmen einer mündlichen Übung nach ihren Familienangehörigen und deren Alter.

1	Lm Sm	il a quel âge +4 sec+ il a + oui <i>wie alt ist er</i> <i>er ist ja</i> quatorze ans + <i>vierzehn Jahre</i>
2	Lm Sm	voilà bon + c'est juste +9 sec+ <i>genau gut</i> <i>das ist richtig</i> [GESCHWÄTZ]
3	Lm Ss	<u>würdet ihr die Blätter abgeben bitte</u> [AUFRÄUMEN]

In Ausschnitt (9) nimmt der Lehrer eine Umsetzung der in der Stunde geübten Wörter und Strukturen zum Thema “Familie” vor, indem er die Schülerinnen und Schüler unter anderem nach dem Alter ihrer Geschwister fragt. In Z. 1 legt der Lehrer die Frage einmal vor und nimmt den ersten Teil nach einer Pause wieder auf, um den Schüler bei seiner Aufgabe zu unterstützen. Die Schülerantwort wird als zutreffend evaluiert (Z. 2). Nach einer Pause von 9 Sekunden erfolgt Code-Switching ins Hochdeutsche. Dadurch wird die Situation neu definiert: Die Französischstunde ist zwar beendet, das Abgeben der Arbeitsblätter gehört aber im Rahmen der Unterrichtsorganisation noch zur verbindlichen Schülerleistung.

(10) Klasse Bern-Stadt, 5. Schuljahr: Französischstunde (04.05.95, 08:27)

Die Lehrerin erbittet die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler und leitet zu den Anweisungen zu einer schriftlichen Übung über.

1	Lf Ss	maintenant fermez vos bouches +2 sec+ tout de suite <i>jetzt haltet euren Mund sofort</i> [GESCHWÄTZ]
2	Lf Ss	+5 sec+ alors + sur la feuille +2 sec+ [Lf ZEIGT BLATT] <i>also auf dem Blatt</i>
3	Lf Ss	il y a un travail à faire ++ il y a quelque chose à faire <i>muss man eine Arbeit machen muss man etwas machen</i>
4	Lf Sm	++ mues öppis mache ++ à écrire +++ R. was heisst des <i>muss etwas machen schreiben R. was heisst das</i>
5	Lf Sf 1 Ss	+ écrire + écrire +4 sec+ [SCHULTERZUCKEN] (unv.)
6	Lf Sf 2	nid + D. genau <i>nicht D.</i> schreibe <i>schreiben</i>

In Z. 1 emahnt die Lehrerin die Schülerinnen und Schüler mit der von ihr oft gebrauchten Phrase *fermez vos bouches* zur Ruhe, verstärkt durch das nachfolgende *tout de suite*. Der Beginn der Handlungsanweisung beginnt mit dem Signal *alors*, die Lehrerin zeigt ein Arbeitsblatt und kommentiert es mit der wenig informativen Äusserung *il y a un travail à faire* und ersetzt bei der Reformulierung *travail* durch *quelque chose*. Code-Switching ins Berndeutsche (Z. 4) erfolgt hier aus zwei Gründen: einerseits zur Verständnissicherung bei den Schülerinnen und Schülern, andererseits weil die zu formulierenden Anweisungen die Lehrerin in ihrer Kompetenz anscheinend überfordern. Im weiteren Verlauf switcht sie nur noch zweimal kurz ins Französische (Z. 4 und 5: *écrire*), dann zurück in den Dialekt, wo nach der Bedeutung von *écrire* gefragt wird. Eine erste aufgerufene Schülerin vermag keine Antwort zu geben, eine zweite, die sich mit Handaufstrecken meldet, gibt die korrekte deutsche Entsprechung. Die Evaluation durch die Lehrerin erfolgt ebenfalls im Dialekt.

Aus derselben Klasse stammt Auschnitt (12).

(12) Klasse Bern-Stadt, 5. Schuljahr: Französischstunde (08.12.94, 11:30)

Die Lehrerin hat zuvor mit der Klasse mündlich die französischen Bezeichnungen für *Mann, Frau, Junge, Mädchen* bersprochen. Sie schreibt nun

diese Nomen mit dem passenden Artikel an die Wandtafel. Es steht dort bereits: *un homme, l'homme.*

1	Lf Ss	auso was heisst e Maa <i>also was heisst "e Maa"</i> was [GESCHWÄTZ] was + was was
2	Lf Sm	<u>ein Mann</u> + was heisst das uf Französisch <i>was heisst das auf Französisch</i> äh [“n”] äh
3	Lf Sm	un_homme [œnOm] [œnOme] oder so öppis (unv.) <i>oder so etwas</i> un_homme [“nOm]

Das Signal *auso* leitet über zur Frage, wie das Nomen *Mann* mit dem unbestimmten Artikel im Französischen lautet. Die Frage wird auf Berndeutsch formuliert, von einem Teil der Klasse aber wegen des Geschwätzes nicht verstanden. In Z. 2 switcht die Lehrerin ins Hochdeutsche (*ein Mann*), wechselt für die Reformulierung der Frage wieder ins Berndeutsche. Ein bilingualer Schüler (Spanisch / Berndeutsch) versucht, mit einer Übertragungsleistung aus seiner L1 die Zielform zu erschliessen, was ihm nur annähernd gelingt, was ihm bewusst ist, wie sein relativierender Kommentar *oder so öppis* (Z. 3) zeigt. Die Lehrerin evaluiert dies mit der korrekten französischen Bezeichnung, welche vom Schüler wiederholt wird. Der Wechsel ins Hochdeutsche fokussiert auf die zu lösende Aufgabe und macht nach dem Geschwätz die Lernsituation als solche verbindlich. Das Französische wird nur zur Nennung der gefragten Bezeichnungen verwendet.

• Orientierung auf sprachliche Normen

(13) Mehrjahresklasse Bern-Land, 5.-8. Schuljahr: Französischstunde (03.05.95, 10:30)

In einer Übungssequenz werden vom Lehrer mündlich Fragen mit *où* nach dem Standort von Objekten gestellt.

1	Lm Sf	pardon madame + où c'est la poste <i>Entschuldigung, meine Dame wo das-ist die Post</i>	où est <i>wo ist</i>
2	Lm Sf	où est + la poste <i>wo ist die Post</i>	

Die fehlerhafte Antwort der Schülerin (Z. 1: *où c'est la poste*) wird vom Lehrer implizit negativ evaluiert, indem der fehlerhafte Teil der Antwort korrigierend reformuliert wird. Die Schülerin nimmt die Korrektur auf und ergänzt die Äusserung unaufgefordert. Hier wird das Muster einer Korrektturnorm deutlich: Von der Schülerin wird nicht bloss erwartet, dass sie das fehlerhafte Element durch das richtige ersetzt, sondern die ganze sprachliche Struktur reproduziert, die hier geübt wird, nach der schulischen Maxime: "mach einen ganzen Satz".

Ähnliches lässt sich in Ausschnitt (14) beobachten:

(14) Klasse Biel, 5. Schuljahr: Französischstunde (12.06.95, 10:16)

Der Lehrer erarbeitet mit den Schülerinnen und Schülern Lexeme aus dem Wortfeld Verkehrsmittel, indem er ihnen Fragen stellt, die sie aus ihrer Alltagserfahrung heraus beantworten sollen.

1	Lm Ss	(unv.) +4 sec+ alors + pour aller à l'école + <i>also um in die Schule zu gehen</i>
2	Lm Sm 1 Sm 2	qu'est-ce que vous prenez <i>was nehmt ihr</i> bus [b“s] <i>Bus</i> + avec le <i>mit dem</i>
3	Lm Sm 2	+ on prend <i>man nimmt</i> vélo <i>Fahrrad</i> + on prend avec le vélo + <i>man nimmt mit dem Fahrrad</i>
4	Lm Sm 2	on prend le vélo <i>man nimmt das Fahrrad</i> on prend le vélo <i>man nimmt das Fahrrad</i>

Nach dem Signal *alors* (Z. 1) wird die Frage nach der Benutzung von Verkehrsmitteln für den Schulweg gestellt. Die Frage in dieser Form legt die syntaktische Struktur der Antwort fest (*(je prends) X.*), die von den Schülerinnen und Schülern wieder aufgenommen werden muss. Der erste antwortende Schüler switcht ins Berndeutsche und äussert nur ein Wort, das vom Lehrer mit *oui* positiv evaluiert wird. Der zweite Schüler antwortet hingegen auf Französisch mit *avec le vélo* (Z. 2-3), was inhaltlich zwar angemessen ist, jedoch syntaktisch nicht zur Lehrerfrage passt. Der Lehrer initiiert die Korrektur, indem er den Beginn der gewünschten Antwort vorgibt (Z. 3). Der Schüler nimmt diese Vorgabe auf und interpretiert sie als Aufforderung, der bereits er-

wähnten Maxime, “einen ganzen Satz zu machen”, nachzukommen, ergänzt sie aber syntaktisch falsch mit der Präpositionalphrase *avec le vélo*. In Z. 4 korrigiert der Lehrer die fehlerhafte Schüleräusserung, die der Schüler ohne Aufforderung wiederholt. Die Korrektur des Lehrers stellt nicht in Rechnung, dass der Fehler des Schülers auf ein Nichtverstehen der intendierten Äusserung schliessen lässt. Die wiederholte Korrektur ist ein blosses Wiederholen, nicht Ausdruck einer Verstehensleistung.

Im Französischunterricht wird das Muster Lehrerfrage - Schülerantwort - Lehrerevaluation, das aus dem Hochdeutschunterricht bekannt ist, weitergeführt. Allerdings führt die Kompetenzproblematik bei Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern zu kürzeren Sequenzen. Den Korrekturen durch die Lehrperson und der Repetition richtiger Antworten wird ein grosser Platz eingeräumt, hingegen wird nicht auf das Gelingen oder Misslingen des Ausdrucks der kommunikativen Intention geachtet. Code-Switching ist im Französischunterricht komplexer als im Deutschunterricht. Das Switchen vom Französischen kann ins Hochdeutsche oder in den Dialekt geschehen und entsprechend ergeben sich auch andere Funktionen als im Hochdeutschunterricht.

7. Schluss

Die Auswertung der Daten aus der Unterrichtsbeobachtung ist zur Zeit noch nicht abgeschlossen, so dass unsere Ergebnisse vorläufigen Charakter haben. Die Bedingungen der Institution Schule werden interaktiv in den Mustern der schulischen Kommunikation im Deutsch- und Französischunterricht greifbar. Das Schema Frage–Antwort–Evaluation beruht auf der asymmetrischen Rollenverteilung der schulischen Kommunikation, in welcher die Lehrperson das Rederecht verteilt und Antworten im Hinblick auf das schulische Gelingen bewertet. Das Korrekturverhalten der Lehrpersonen konstruiert die Normen der Zielsprache für die Schülerinnen und Schüler in der Schulsituation. Sprachliche Äusserungen werden in Bezug auf ihre Richtigkeit, nicht auf ihre Angemessenheit in der Kommunikationssituation bewertet. Im Deutschunterricht beziehen sich Korrekturen v.a. auf die Verletzung von Normen der Schriftlichkeit, im Französischunterricht auch auf Normverletzungen im Bereich der Mündlichkeit (Aussprache). Das Code-Switching zwischen Dialekt und Hochdeutsch, resp. Dialekt, Hochdeutsch und Französisch hat primär situationsdefinierende Funktion im Sinne der Unterrichtsorganisation. Im Deutschunterricht ist der Gebrauch des Hochdeutschen weiter mit Aspekten der Stoffvermittlung und vor allem der

Schriftlichkeit verbunden. Im Französischunterricht tritt Code-Switching ins Deutsche auf bei Kompetenzproblemen der Schülerinnen und Schüler oder der Lehrpersonen. Unklar sind vorläufig für uns Switches ins Hochdeutsche, die nach unseren Daten unter anderem bei hochstrukturierten Lernanlässen (Vokabellernen) vorkommen.

Diese vorläufigen Ergebnisse lassen einen ersten Schluss auf die Wirksamkeit des Sprachenlernens in der Schule zu: was in der Schule gelernt wird, wird in der Schule und für die Schule konstruiert. Ein unmittelbarer Bezug zum ausser-schulischen Alltag wird nicht sichtbar. Es werden schulische Kompetenzen hergestellt, deren kommunikative Umsetzung fraglich bleibt.

Bibliographie

- BUNDESAMT FÜR STATISTIK (1994): *Schülerinnen, Schüler und Studierende 1993/94*. Bern, BFS.
- EIDGENÖSSISCHES DEPARTEMENT DES INNERN (1989): *Zustand und Zukunft der vier sprachigen Schweiz*. Bern, EDMZ.
- EHЛИCH, K. & REHBEIN, J. (1986): *Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*. Tübingen, Narr (Kommunikation und Institution, 15).
- ERZIEHUNGSDIREKTION DES KANTONS BERN (1983): *Lehrplan für die Primar- und Sekundarschulen des Kantons Bern. Ausgabe Primarschulen*. Bern, Staatlicher Lehrmittelverlag.
- ERZIEHUNGSDIREKTION DES KANTONS BERN (1993): *Übergangslehrplan für das 5. und 6. Schuljahr der Volksschule, gültig für die Schuljahre 94/95 und 95/96*. Bern, Staatlicher Lehrmittelverlag.
- ERZIEHUNGSDIREKTION DES KANTONS BERN (1995): *Lehrplan Volksschule: Primarstufe und Sekundarstufe* Bern, Erziehungsdirektion / Staatlicher Lehrmittelverlag.
- ERZIEHUNGSDIREKTION DES KANTONS ZÜRICH (1996): *Französischunterricht. Begutachtung verschiedener Lehrmittel bezüglich Eignung für den Unterricht an der Volksschule*. Zürich, Erziehungsdirektion.
- FEND, H. (1981): *Theorie der Schule*. München, Wien, Baltimore, Urban & Schwarzenberg.
- FLEISHER FELDMAN, Carol & David KALMAR (1996): "You can't step in the same river twice. Repair and Repetition in Dialogue". In *Repetition in Dialogue*. Ed. by C. BAZZANELLA. Tübingen, Niemeyer (Beiträge zur Dialogforschung, Bd. 11), 78-89.
- FOPPA, K. (1984): "Redeabsicht und Verständigung". *Manuskripte*, 23, 73-76.
- HÄCKI BUHOFER, A., BURGER, H., SCHNEIDER, H. & STUDER, Th. (1994): "Früher Hochspracherwerb in der deutschen Schweiz: Der weitgehend ungesteuerte Erwerb durch sechs- bis achtjährige Deutschschweizer Kinder". In BURGER, H., HÄCKI BUHOFER, A. (Hg.), *Spracherwerb im Spannungsfeld von Dialekt und Hochsprache*, 147-198. Bern, Lang (Zürcher Germanistische Studien, 38).
- HYMES, D. (1962): "The Ethnography of Speaking". In T. GLADWIN & W.C. STURTEVANT (eds.), *Anthropology and Human Behavior*, 13-53. Washington, Anthropological Society of Washington.
- INGRAM, D. (1989): *First Language Acquisition. Method, Description and Explanation*. Cambridge, Cambridge University Press.
- GROSSER RAT DES KANTONS BERN (1992): *Volksschulgesetz (VSG)*. Bern, Staatskanzlei.
- KÄSERMANN, M.-L. (1986): "Das Phänomen der sprachlichen Inkohärenz in Dialogen mit einem Schizophrenen". *Sprache und Kognition*, 3, 111-126.

- KESSLER, S., RITSCHARD, C., WALLIMANN, H. & WALTHER, R. (2-1994): *Bonne chance!* Bern, Staatlicher Lehrmittelverlag.
- KLEIN, W. (3-1992): *Zweitspracherwerb. Eine Einführung*. Frankfurt/M., Hain (Athenäum).
- KROPF, Th. (1986): *Kommunikative Funktionen des Dialekts im Unterricht. Theorie und Praxis in der deutschen Schweiz*. Tübingen, Niemeyer (Reihe Germanistische Linguistik, 67).
- LONG, M.H. & C.J. SATO (1983): "Classroom Foreigner Talk Discourse: Forms and Functions of Teachers' Questions". In H.W. SELIGER & M.H. LONG (eds), *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*, 268-286. Rowley, MA, Newbury House.
- ROLF, E. (1994): *Sagen und Meinen. Paul Grices Theorie der Konversations-Implikaturen*. Opladen, Westdeutscher Verlag.
- SAVILLE-TROIKE, M. (2-1989): *The Ethnography of Communication. An Introduction*. Oxford & New York, Blackwell.
- SCHWEIZERISCHE KONFERENZ DER KANTONALEN ERZIEHUNGSDIREKTOREN (EDK) (1992): *Reform des Fremdsprachunterrichts in der obligatorischen Schule. Stand zu Beginn der neunziger Jahre*. Bern, EDK (Dossier 20).
- SCHWEIZERISCHE KONFERENZ DER KANTONALEN ERZIEHUNGSDIREKTOREN (EDK) (1995): *Mehrsprachiges Land – mehrsprachige Schulen*. Bern, EDK (Dossier 33).
- SCHWEIZERISCHER NATIONALFONDS (1991): *Nationales Forschungsprogramm 33. Wirksamkeit unserer Bildungsinstitutionen*. Bern, Schweizerischer Nationalfonds.
- SIEBENHAAR, B. (1994): "Regionale Varianten des Schweizerhochdeutschen. Zur Aussprache des Schweizerhochdeutschen in Bern", Zürich und St. Gallen. *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik*, 61/1, 31-65.
- SIEBER, P (Hg.) (1994): *Sprachfähigkeiten: besser als ihr Ruf und nötiger denn je! Ergebnisse und Folgerungen aus einem Forschungsprojekt*. Aarau, Frankfurt/M., Salzburg, Sauerländer (Sprachlandschaft, 12)
- SIEBER, P & SITTA, H. (1986): *Mundart und Standardsprache als Problem der Schule*. Aarau, Frankfurt a.M. & Salzburg, Sauerländer (Sprachlandschaft, 3).
- SIEBER, P. & SITTA, H. (Hg.) (1988): *Mundart und Hochdeutsch im Unterricht. Orientierungshilfen für Lehrer*. Aarau, Frankfurt/M., Salzburg, Sauerländer (Studienbücher Sprachlandschaft, 1).
- SINCLAIR, J.McH. & R.M. COULTHARD (1975): *Towards an analysis of discourse. The English used by teachers and pupils*. Oxford, Oxford University Press.
- WERLEN, I. (1994): "Französischunterricht im obligatorischen Schulsystem – ein Forschungsdesiderat". *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 1 (1994), 27-43.

