HAL
open science

Les stratégies communicatives d'enfants plurilingues scolarisés dans le milieu réciproque-immersif de la Filière bilingue à Bienne (Suisse) durant leur école enfantine et leurs 1ère et 2e années d'école primaire

Kristel Ross

▶ **To cite this version:**

Kristel Ross. Les stratégies communicatives d'enfants plurilingues scolarisés dans le milieu réciproque-immersif de la Filière bilingue à Bienne (Suisse) durant leur école enfantine et leurs 1ère et 2e années d'école primaire. Education. Université de Strasbourg; Pädagogische Hochschule (Karlsruhe, Allemagne), 2017. Français. NNT : 2017STRAC019 . tel-01852573

HAL Id: tel-01852573

https://theses.hal.science/tel-01852573v1

Submitted on 2 Aug 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITÉ DE STRASBOURG

ÉCOLE DOCTORALE 520

THÈSE présentée par :

Kristel STRAUB épouse ROSS

soutenue le : **13 septembre 2017**

pour obtenir le grade de : **Docteur de l'université de Strasbourg**

Discipline/ Spécialité : Sciences du langage

„Aber jetzt tu ich ein bisschen mélanger“

Kommunikationsstrategien bei mehrsprachigen Kindern im reziprok-immersiven Kindergarten sowie der ersten und zweiten Klasse der Primarschule FiBi (Filière bilingue) in Biel (Schweiz) /

Les stratégies communicatives d'enfants plurilingues scolarisés dans le milieu réciproque-immersif de la *Filière bilingue* à Bienne (Suisse) durant leur école enfantine et leurs 1ère et 2e années d'école primaire

THÈSE dirigée par :

Mme GEIGER-JAILLET Anemone	PR, université de Strasbourg
M. SCHLEMMINGER Gérald	PR, Pädagogische Hochschule Karlsruhe

RAPPORTEURS :

Mme BREUGNOT Jacqueline	PR, université de Koblenz-Landau
M. GAJO Laurent	PR, université de Genève

AUTRES MEMBRES DU JURY :

Mme LE PAPE RACINE Christine	PR émérite, Pädagogische Hochschule Nordwestschweiz

UNIVERSITÉ DE STRASBOURG

Kristel STRAUB épouse ROSS

Kommunikationsstrategien bei mehrsprachigen Kindern im reziprok-immersiven Kindergarten sowie der ersten und zweiten Klasse der Primarschule FiBi (Filière bilingue) in Biel (Schweiz) /

Les stratégies communicatives d'enfants plurilingues scolarisés dans le milieu réciproque-immersif de la *Filière bilingue* à Bienne (Suisse) durant leur école enfantine et leurs 1ère et 2e années d'école primaire

Résumé

Le projet Filière Bilingue (FiBi), qui a débuté à Bienne (Suisse) en août 2010, est un programme réciproque-immersif destiné aux élèves à partir de l'école enfantine. Cet enseignement leur permet de se plonger dans un monde bilingue (suisse-allemand et français), puis plurilingue (allemand, suisse-allemand et français). Ayant donc à se mouvoir dans des situations exolingues, les enfants doivent s'appuyer sur des stratégies communicatives pour pouvoir interagir avec leurs interlocuteurs tout au long de la journée. Dans le cadre d'un enseignement réciproque-immersif, ces stratégies communicatives vont constituer un élément fixe lors des interactions entre enfants et enseignants d'une part, et entre les enfants eux-mêmes d'autre part. Notre travail de recherche a pour objectif de mettre en évidence le développement de ces outils communicatifs de huit sujets de sexe féminin pendant les quatre ans entre l'école enfantine et la 2ème année d'école primaire. Les interviews guidées, qui constituent notre corpus, ont toutes été filmées, puis transcrites avec EXMARaLDA. Les stratégies communicatives observées dans les interviews guidées ont ensuite été codées au moyen du logiciel MAXQDA. Elles peuvent être classifiées en dix catégories principales : les stratégies d'évitement, d'alternance linguistique, d'imitation, d'exploration, de coopération, d'appel, de compensation, de transfert, ainsi que non verbales et paraverbales et paraphrastiques. Nous avons pu mettre en évidence des changements dans l'utilisation des stratégies communicatives au fil du processus d'apprentissage de la langue cible dans la complexité, la variété, la combinaison

(utilisation simultanée) de plusieurs stratégies communicatives, l'utilisation consciente, ainsi que dans la fonction.

Mots clés :
immersion réciproque, stratégies communicatives, plurilinguisme

Résumé en anglais

The project *Filière bilingue (FiBi)*, which has been running since 2010, is a two-way immersion program by way of Swiss German, German and French starting at kindergarten in the city of Biel/Bienne, Switzerland. In these bilingual classes are both German and French speaking pupils confronted with both languages from the beginning of their schooling. Therefore, communication strategies are developed, not only between pupils, but also between the pupils and the teacher. The following research study focuses on various communication strategies utilised by eight female pupils over a period of four years, namely from kindergarten to the end of Year 2 of primary school. Through the FiBi project, five semi-structured interviews were taken and then transcribed with the software EXMARaLDA. Subsequently, these transcriptions were coded according to the communication strategy used via the software MAXQDA. From the analysed data, ten types of observed communication strategies were categorised: avoidance/omission, code switching, imitation, guessing, appeal for assistance, retrieval, nonverbal and para-verbal communication, paraphrasing, approximation, and transferring. The research has shown that as the pupils' competence in the target language increases, so does the complexity, frequency, function, intertwining, and the consciousness use of the communication strategies.

Keywords :
two-way immersion, communication strategies, plurilingualism

For Kenneth

Vorwort

An dieser Stelle möchte ich mich bei all jenen bedanken, die mich während meiner Promotion tatkräftig unterstützt haben.

Zunächst danke ich meinen Betreuern Prof. Dr. Gérald Schlemminger von der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe und Prof. Dr. Anemone Geiger-Jaillet von der *Université Strasbourg* für ihre hilfreiche Beratung, ihre konstruktive Kritik und ihre wertvolle Unterstützung.

Ein besonderer Dank gebührt ebenfalls den Teilnehmenden des deutsch-französischen Doktorandenkolloquiums (Pädagogische Hochschule Karlsruhe und *Université Strasbourg*) unter der Leitung von Prof. Dr. Gérald Schlemminger und Prof. Dr. Anemone Geiger-Jaillet. Sie gaben mir wertvolle Ratschläge, motivierende Impulse und anregende Fragen für die Weiterführung meiner Arbeit.

Zudem danke ich der Pädagogischen Hochschule FHNW Schweiz für die finanzielle Unterstützung, allen Mitgliedern der Doktorandenschreibgruppe der Pädagogischen Hochschule FHNW Schweiz, die mich schreibtechnisch und fachlich beraten haben, sowie meinen ehemaligen Arbeitskolleginnen der Professur Französischdidaktik der Pädagogischen Hochschule FHNW Schweiz für die stets aufmunternde Unterstützung. Besonders danke ich hier Christine Le Pape Racine, die mir interessierte Nachfragen stellte und mich durch anregende Diskussionen motivierte. Sandra Tinner danke ich für die Qualitätskontrolle der Kodierungen in MAXQDA sowie für ihre fachlichen Ratschläge.

Mein Dank gilt den Verantwortlichen der *Filière bilingue* (FiBi) für den Zugang zu den Sprachstandtests sowie den Lehrpersonen und Kindern für ihre Teilnahme an meiner Untersuchung.

Weiterhin danke ich den Studierenden der Pädagogischen Hochschule FHNW Schweiz für die Transkriptionsarbeiten. Ich möchte mich zudem ganz herzlich bei Anna Gasser für das Durchlesen und Kontrollieren der Transkriptionen sowie bei Carmen de la Cuadra, Christian Aeberhard und Sandra Grizelj für das sorgfältige Korrekturlesen bedanken.

Meiner Familie und meinem Ehemann Kenneth danke ich für ihre liebevolle Unterstützung und ihr stetes Verständnis während der Zeit der Promotion.

Solothurn, Mai 2017

Kristel Ross

Inhaltsverzeichnis

1. Zielsetzung, Forschungsfragen und Aufbau der Arbeit ... 17

1.1 Ausgangspunkt der Untersuchung ... 17

1.2 Zielsetzung und Forschungsfragen ... 19

1.3 Aufbau der Arbeit ... 20

2. Untersuchungsmethode und Datenauswertung ... 24

2.1 Qualitativer Forschungsansatz ... 24

2.2 Untersuchungsmethode Sprachprofilanalyse ... 26

2.3 Datenauswertung nach der qualitativen Inhaltsanalyse ... 28

3. Sachfachunterricht in der Zielsprache und reziprok-immersiver Unterricht ... 32

3.1 Begriffsklärung ... 32

3.2 Definition des reziprok-immersiven Unterrichts ... 36

3.3 Geschichtlicher Rückblick und aktueller Stand zum Sachfachunterricht in der Zielsprache sowie zum reziprok-immersiven Unterricht ... 38

3.3.1 Beginn und Entwicklung des Sachfachunterrichts in der Zielsprache ... 39

3.3.2 Überblick zum immersiven Unterricht in der Schweiz ... 42

3.3.3 Beginn und Entwicklung des reziprok-immersiven Unterrichts ... 49

3.4 Forschungsansätze und Diskussionspunkte zum reziprok-immersiven Unterricht ... 52

4. Das Konzept des FiBi-Projekts ... 56

4.1 Terminologie des FiBi-Projekts ... 56

4.2 Grundidee und Projektplan des FiBi-Projekts ... 56

4.3 Rahmenbedingungen und Umsetzung des FiBi-Projekts ... 58

4.4 Erhebungen im Rahmen des FiBi-Projekts ... 61

5. Spracherwerb, dynamische Mehrsprachigkeit sowie soziokulturelle und -linguistische Ansätze beim Sprachenlernen ... 66

5.1 Erst-, Zweit- und Drittspracherwerb und Fremdsprachenlernen ... 66

5.1.1 Aneignung mehrerer Sprachen, natürlich oder als Fremdsprache ... 68

5.1.2 Erst- vs. Zweitspracherwerb ... 70

5.1.3 Zweitspracherwerb ... 71

5.2 Zweit- vs. Drittspracherwerb bei monolingualen und allophonen Kindern ... 81

5.3 Varietäten der Mehrsprachigkeit ... 88

5.3.1 Dynamik der Mehrsprachigkeit ... 93

5.4 Soziokulturelle und -linguistische Ansätze beim Sprachenlernen ... 98

6. Kommunikative Kompetenzen ... 103

6.1 Anfänge des Kompetenzbegriffs ... 104

6.2 Diskursive Ansätze zur kommunikativen Kompetenz ... 107

6.3 Modelle zur kommunikativen Kompetenz ... 109

6.4 Kommunikative Kompetenz in der Sprachlehrforschung ... 112

6.5 Kommunikative Kompetenz im Fremdsprachenunterricht 114
6.6 Funktionale mehrsprachige Kompetenz 116
6.7 Der Begriff der mehrsprachigen Kompetenz in der vorliegenden Untersuchung 120
7. Kommunikationsstrategien 122
7.1 Schnittpunkte der Kommunikationsstrategien 123
7.1.1 Die exolinguale Situation 123
7.1.2 Entwicklung des Begriffs der Kommunikationsstrategien 124
7.1.3 Definition Kommunikationsstrategien 127
7.1.4 Sprachlern- und Sprachgebrauchsstrategien versus Kommunikationsstrategien 128
7.2 Taxonomien zu Kommunikationsstrategien 132
7.2.1 Denkansätze zu den Kommunikationsstrategien (nach Dörnyei und Scott 1997) 132
7.2.2 Empirische Studien und neue Modelle zu den Kommunikationsstrategien von Kindern 138
7.3 Erarbeitetes Klassifikationsmodell von Kommunikationsstrategien 145
7.3.1 Übersicht Klassifikationsmodell von Kommunikationsstrategien 145
7.3.2 Vermeidungsstrategien 146
7.3.3 Sprachwechselstrategien 147
7.3.4 Imitationsstrategien 149
7.3.5 Erschliessungsstrategien 149
7.3.6 Kooperationsstrategien 149
7.3.7 Abrufungsstrategien 150
7.3.8 Nonverbale und paraverbale Strategien 150
7.3.9 Paraphrastische Strategien 152
7.3.10 Kompensationsstrategien 152
7.3.11 Transferstrategien 153
7.4 Konsequenzen für die Untersuchung von Kommunikationsstrategien 154
8. Empirisches Forschungsdesign 157
8.1 Gütekriterien 157
8.2 Sprachstandtests in dem FiBi-Projekt 160
8.2.1 Ziele des Erhebungsverfahrens 160
8.2.2 Ablauf der Sprachstandtests 161
8.3 Untersuchungsgruppe 163
8.4 Datenmaterial und Datenerhebung 164
8.4.1 Messzeitpunkte und Dauer der Sprachstandtests 164
8.4.2 Audio- und Videoaufnahmen der Sprachstandtests 165
8.4.3 Testleiterinnen der Sprachstandtests 165
8.4.4 Elternfragebogen Sprachbiographie der Kinder 166
8.5 Datenaufbereitung 168
8.5.1 Datenauswahl 168
8.5.2 Transkriptionsverfahren 169
8.5.3 Kodierung und Klassifikation mit MAXQDA 12 175

8.5.4 Quantitativ-deskriptive Auswertung mit MAXQDA und Excel ... 176

9. Kategorisierung der Kommunikationsstrategien sowie Sprachstandtest 1: Beschreibung, Analyse und Interpretation von Kommunikationsstrategien der acht beobachteten Mädchen ... 178

9.1 Erarbeitete Kategorisierung der Kommunikationsstrategien ... 178
9.2 Vermeidungsstrategien in T1 ... 182
9.3 Sprachwechselstrategien in T1 ... 183
9.4 Imitationsstrategien in T1 ... 186
9.5 Erschliessungsstrategien in T1 ... 187
9.6 Kooperationsstrategien in T1 ... 189
9.7 Abrufungsstrategien in T1 ... 191
9.8 Nonverbale und paraverbale Strategien in T1 ... 193
9.9 Paraphrastische Strategien in T1 ... 197
9.10 Kompensationsstrategien in T1 ... 198
9.11 Transferstrategien in T1 ... 199
9.12 Gesamtinterpretation Sprachstandtest 1 ... 200

10. Sprachstandtest 2: Beschreibung, Analyse und Interpretation von Kommunikationsstrategien der acht beobachteten Mädchen ... 204

10.1 Vermeidungsstrategien in T2 ... 204
10.2 Sprachwechselstrategien in T2 ... 206
10.3 Imitationsstrategien in T2 ... 209
10.4 Erschliessungsstrategien in T2 ... 210
10.5 Kooperationsstrategien in T2 ... 211
10.6 Abrufungsstrategien in T2 ... 212
10.7 Nonverbale und paraverbale Strategien in T2 ... 213
10.8 Paraphrastische Strategien in T2 ... 215
10.9 Kompensationsstrategien in T2 ... 218
10.10 Transferstrategien in T2 ... 218
10.11 Gesamtinterpretation Sprachstandtest 2 ... 220

11. Sprachstandtest 3: Beschreibung, Analyse und Interpretation von Kommunikationsstrategien der acht beobachteten Mädchen ... 224

11.1 Vermeidungsstrategien in T3 ... 224
11.2 Sprachwechselstrategien in T3 ... 225
11.3 Imitationsstrategien in T3 ... 229
11.4 Erschliessungsstrategien in T3 ... 230
11.5 Kooperationsstrategien in T3 ... 232
11.6 Abrufungsstrategien in T3 ... 234
11.7 Nonverbale und paraverbale Strategien in T3 ... 235
11.8 Paraphrastische Strategien in T3 ... 238
11.9 Kompensationsstrategien in T3 ... 240
11.10 Transferstrategien in T3 ... 242

11.11 Gesamtinterpretation Sprachstandtest 3 ... 244
12. Sprachstandtest 4: Beschreibung, Analyse und Interpretation von Kommunikationsstrategien der acht beobachteten Mädchen ... 249
12.1 Vermeidungsstrategien in T4 ... 249
12.2 Sprachwechselstrategien in T4 ... 251
12.3 Imitationsstrategien in T4 ... 259
12.4 Erschliessungsstrategien in T4 ... 260
12.5 Kooperationsstrategien in T4 ... 261
12.6 Abrufungsstrategien in T4 ... 263
12.7 Nonverbale und paraverbale Strategien in T4 ... 264
12.8 Paraphrastische Strategien in T4 ... 269
12.9 Kompensationsstrategien in T4 ... 272
12.10 Transferstrategien in T4 ... 273
12.11 Gesamtinterpretation Sprachstandtest 4 ... 277
13. Sprachstandtest 5: Beschreibung, Analyse und Interpretation von Kommunikationsstrategien der acht beobachteten Mädchen ... 283
13.1 Vermeidungsstrategien in T5 ... 283
13.2 Sprachwechselstrategien in T5 ... 285
13.3 Imitationsstrategien in T5 ... 290
13.4 Erschliessungsstrategien in T5 ... 292
13.5 Kooperationsstrategien in T5 ... 294
13.6 Abrufungsstrategien in T5 ... 295
13.7 Nonverbale und paraverbale Strategien in T5 ... 297
13.8 Paraphrastische Strategien in T5 ... 301
13.9 Kompensationsstrategien in T5 ... 304
13.10 Transferstrategien in T5 ... 306
13.11 Gesamtinterpretation Sprachstandtest 5 ... 309
14. Gebrauchsveränderung und -häufigkeit von Kommunikationsstrategien ... 314
14.1 Gesamtschlussfolgerung der qualitativen Auswertungen ... 314
14.2 Quantitativ-deskriptive Auswertung ... 319
14.2.1 Anzahl resp. Häufigkeit der verwendeten Kommunikationsstrategien ... 319
14.2.2 Kombinationen von Kommunikationsstrategien ... 329
14.2.3 Individuelle Verwendungsunterschiede von Kommunikationsstrategien ... 330
15. Schülerinnenprofil zu den Kommunikationsstrategien ... 333
15.1 Sprachprofil der frankophonen Schülerinnen ... 333
15.2 Sprachprofil der frankophon-allophonen Schülerinnen ... 339
16. Methodisch-didaktische Konsequenzen für den Unterricht ... 346
17. Schlussfolgerungen und Forschungsdesiderata ... 353
17.1 Schlussfolgerungen ... 353
17.2 Forschungsdesiderata ... 355
Bibliographie ... 359

Anhänge..... **384**
Résumé de la thèse..... **416**

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Übersicht zu den Immersionsprojekten in der Schweiz 46
Tab. 2: Überblick über die Merkmale der *Filière bilingue* bezüglich zweisprachigen Unterrichts am Kindergarten und in der 1. und 2. Klasse 59
Tab. 3: Stundenplan Kindergarten, in Anlehnung an Le Pape Racine u. a. (2010) 60
Tab. 4: Modellstundenplan der 1. Klasse nach deutschem Lehrplan 61
Tab. 5: Erhebungen FiBi Phase 1, in Anlehnung an Le Pape Racine u. a. (2010) 62
Tab. 6: Bewusste Kommunikationsstrategien von Tarone (1977) nach Méron-Minuth (2009) 133
Tab. 7: Klassifikation der Kommunikationsstrategien nach Dörnyei und Scott (1995a; 1995b; 1997) 135
Tab. 8: Klassifikation der Kommunikationsstrategien von Faerch und Kasper (1980; 1983c) 138
Tab. 9: Klassifikation der Kommunikationsstrategien nach Méron-Minuth (2009) 141
Tab. 10: Hauptkategorien der Kommunikationsstrategien für die vorliegende Forschungsarbeit 146
Tab. 11: Sprachbiographie der Untersuchungsgruppe (fiktive Namen) 164
Tab. 12: Messzeitpunkte Sprachstandtests FiBi Phase 1 165
Tab. 13: Übersicht Sprachbiographie der Testpersonen 168
Tab. 14: Transkriptionstabelle: Informationen und Kodierung 170
Tab. 15: Übersicht Sprachbiographie der Testleiterin und der Testperson 171
Tab. 16: Abkürzungen der benutzten Sprachen in den Transkriptionen 171
Tab. 17: Beispielhafter Transkriptionsausschnitt 172
Tab. 18: Sonderzeichen und ihre Bedeutung in den Transkriptionen 174
Tab. 19: Beschreibungen zu den nonverbalen Äusserungen in den Transkriptionen 174
Tab. 20: Übersicht über die Haupt- und Unterkategorien der Kommunikationsstrategien 180
Tab. 21: Gesamtzahl der Hauptstrategien in den fünf Sprachstandtests (T1–T5) 409
Tab. 22: Code-Relation Browser der Kommunikationsstrategien 410
Tab. 23: Benutzte Hauptstrategien pro Kind 412

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Prozessmodell induktiver Kategorienbildung nach Mayring (2015)..... 29
Abb. 2: Gesamtkonzept Didaktik der Mehrsprachigkeit im Lehrplan Passepartout 48
Abb. 3: Wechselwirkung zwischen Sachfach und Sprachen nach Gajo und Berthoud (2008)..... 55
Abb. 4: Projektphasen FiBi, in Anlehnung an Le Pape Racine u. a. (2010) 57
Abb. 5: Darstellung der Spracherwerbsmöglichkeiten, in Anlehnung an Jessner (2008a) 69
Abb. 6: Prozess beim Zweitspracherwerb nach Ellis (1997; 2005) 72
Abb. 7: Faktorenmodell Lx (x>2) nach Hufeisen (2010b)..... 85
Abb. 8: Dual-Iceberg-Darstellung der zweisprachigen Kompetenz nach Cummins (1981) 87
Abb. 9: Interaktionstypen nach Matthey (2005)..... 123
Abb. 10: Lernförderung durch Kommunikationsstrategien 156

Verzeichnis der Transkriptionsbeispiele

Beispiel 1: *Nimmt den Playmobil Teppich*, T1 (04.11.2010), Marie (4;9 J) 182
Beispiel 2: *Was trinkt de dChatz*, T1 (04.11.2010), Caroline (4;11 J) 183
Beispiel 3: *des jolies étoiles*, T1 (04.11.2010), Caroline (4;11 J) 184
Beispiel 4: *Is a baby here*, T1 (27.10.2010), Kim (5;2 J)..... 185
Beispiel 5: *Läse tuets*, T1 (02.12.2010), Ana (4;11 J)..... 186
Beispiel 6: *Wie viel Täller*↑, T1 (02.12.2010), Louise (5;5 J)..... 188
Beispiel 7: *dans un lait*, T1 (04.11.2010), Marie (4;9 J)..... 188
Beispiel 8: *hä:*↑, T1 (02.12.2010), Ana (4;11 J) 190
Beispiel 9: *Comment je m'appelle*↑, T1 (10.11.2010), Samira (5;3 J)..... 190
Beispiel 10: *eis zwöi drü vier*↑, T1 (27.10.2010), Kim (5;2 J)..... 191
Beispiel 11: *I weiss äs nüm*, T1 (27.10.2010), Anaïs (4;6 J)..... 192
Beispiel 12: *Imitiert das Geräusch und die Mimik beim Lachen*, T1 (02.12.2010), Ana (4;11 J) 193
Beispiel 13: *Hebt die Schultern*, T1 (04.11.2010), Marie (4;9 J)..... 194
Beispiel 14: *Zeigt auf den Apfel im Bild*, T1 (02.12.2010), Ana (4;11 J)..... 195
Beispiel 15: *Imitiert die Gestik beim Ausschneiden*, T1 (02.12.2010), Ana (4;11 J)..... 195
Beispiel 16: *Imitiert das Geräusch eines Hundes*, T1 (02.12.2010), Ana (4;11 J) 196
Beispiel 17: *Der Ässe*, T1 (25.11.2010), Carmen (5;1 J) 198
Beispiel 18: *hm ä Chatz*, T1 (27.10.2010), Anaïs (4;6 J)..... 198
Beispiel 19: *ä Büechli*, T1 (27.10.2010), Anaïs (4;6 J)..... 199
Beispiel 20: *Und uf Dütsch wie seit me däm*↑, T2 (09.06.2011), Marie (5;4 J)..... 204
Beispiel 21: **3* äh mh*, T2 (09.06.2011), Anaïs (5;2 J) 205
Beispiel 22: *Je dis fran:cais*, T2 (09.06.2011), Kim (5;9 J)..... 206
Beispiel 23: *I wot I sage mit Französisch*, T2 (09.06.2011), Samira (5;10 J)..... 207
Beispiel 24: *Auso ig i veux/veux*, T2 (09.06.2011), Samira (5;10 J) 208
Beispiel 25: *ä Rössli*, T2 (16.06.2011), Carmen (5;8 J)..... 209
Beispiel 26: *Isch är älter oder jünger als du*↑, T2 (09.06.2011), Kim (5;9 J) 210
Beispiel 27: *Was hesch du gmacht Micky*↑, T2 (17.06.2011), Ana (5;5 J) 210
Beispiel 28: *Qu'est-ce qu'il a fait*↑, T2 (16.06.2011), Carmen (5;8 J) 211
Beispiel 29: *I chume:*, T2 (09.06.2011), Anaïs (5;2 J)..... 212
Beispiel 30: *I kume*, T2 (16.06.2011), Carmen (5;8 J)..... 213
Beispiel 31: *Zeigt auf das Regal*, T2 (16.06.2011), Carmen (5;8 J)..... 213
Beispiel 32: *Imitiert mit der Hand die Gestik beim Fegen*, T2 (09.06.2011), Samira (5;10 J) 214
Beispiel 33: *chr chr chr*, T2 (17.06.2011), Ana (5;5 J)..... 215
Beispiel 34: *pour les fleurs*, T2 (17.06.2011), Ana (5;5 J)..... 216
Beispiel 35: *zMami isch dini Mami und Papi*, T2 (09.06.2011), Samira (5;10 J)..... 217
Beispiel 36: *Chlini*, T2 (17.06.2011), Ana (5;5 J)..... 218
Beispiel 37: *de Mama und de Papa*, T2 (09.06.2011), Anaïs (5;2 J)..... 218
Beispiel 38: *I ha spiele mit *0.5* mini Freunde*, T2 (09.06.2011), Samira (5;10 J)..... 219
Beispiel 39: *Wo wohnt är*↓, T3 (18.06.2012), Kim (6;9 J)..... 224
Beispiel 40: *Isch ä:s:: *2**, T3 (25.06.2012), Ana (6;5 J)..... 225
Beispiel 41: *Tu veux quoi*, T3 (12.06.2012), Marie (6;4 J) 226
Beispiel 42: *im boite*, T3 (18.06.2012), Anaïs (6;2 J) 227
Beispiel 43: *carotte Rüebli*, T3 (25.06.2012), Louise (6;11 J)..... 228
Beispiel 44: *I hät gärn*, T3 (25.06.2012), Ana (6;5 J)..... 229
Beispiel 45: *wenn wotsch du go bisle*, T3 (18.06.2012), Anaïs (6;2 J) 230
Beispiel 46: *Wär isch das*↓, T3 (04.06.2012), Samira (6;10 J) 231
Beispiel 47: *Was isch acht*↑, T3 (04.06.2012), Samira (6;10 J)..... 232
Beispiel 48: *Comment on dit des animaux*↑, T3 (25.06.2012), Ana (6;5 J) 233
Beispiel 49: *Das weiss i nid*↓, T3 (29.05.2012), Carmen (6;8 J)..... 234
Beispiel 50: *Setzt sich auf und nickt*, T3 (12.06.2012), Marie (6;4 J) 235
Beispiel 51: *Imitiert mit den Händen das Öffnen einer Schachtel*, T3 (04.06.2012), Samira (6;10 J) 236
Beispiel 52: *Imitiert mit der Hand die Gestik beim Rühren*, T3 (29.05.2012), Carmen (6;8 J)..... 236

Beispiel 53: *Mit hoher Stimme*, T3 (25.06.2012), Ana (6;5 J) 238
Beispiel 54: *Parce que tout cela ils sont avec électrique*↑, T3 (25.06.2012), Louise (6;11 J) 238
Beispiel 55: *När im Schnee so*, T3 (25.06.2012), Ana (6;5 J) 239
Beispiel 56: *Möbel*, T3 (11.06.2012), Caroline (6;7 J) 240
Beispiel 57: *Härdöpfu*, T3 (25.06.2012), Ana (6;5 J) 242
Beispiel 58: *ä Chund*, T3 (25.06.2012), Ana (6;5 J) 242
Beispiel 59: *ä football Bau*, T3 (25.06.2012), Ana (6;5 J) 244
Beispiel 60: *Reagiert nicht und spielt mit dem Koffer*, T4 (18.06.2013), Marie (7;4 J) 249
Beispiel 61: *Macht Mundgeräusche*, T4 (07.06.2013), Louise (7;11 J) 250
Beispiel 62: *alat*, T4 (06.06.2013), Ana (7;5 J) 252
Beispiel 63: *pattes von die Hund*, T4 (11.06.2013), Kim (7;9 J) 253
Beispiel 64: *plu öhm regnets*, T4 (06.06.2013), Samira (7;10 J) 254
Beispiel 65: *Comment on dit freu*↑, T4 (11.06.2013), Caroline (7;7 J) 255
Beispiel 66: *Wenn ig eine Film glugen*↑, T4 (11.06.2013), Anaïs (7;2 J) 256
Beispiel 67: *Ich habe gerne Katze*↓, T4 (11.06.2013), Caroline (7;7 J) 257
Beispiel 68: *Er grennt *0.5* Er ist traurig*, T4 (14.06.2013), Carmen (7;8 J) 258
Beispiel 69: *Dieb*, T4 (07.06.2013), Louise (7;11 J) 259
Beispiel 70: *Hallo*, T4 (11.06.2013), Kim (7;9 J) 260
Beispiel 71: *Da eh C'est la quelle lettre*, T4 (06.06.2013), Ana (7;5 J) 261
Beispiel 72: *J'sais pas comment on dit apporte*, T4 (11.06.2013), Caroline (7;7 J) 262
Beispiel 73: *Das weiss i nid*, T4 (18.06.2013), Marie (7;4 J) 263
Beispiel 74: *Verzieht das Gesicht*, T4 (11.06.2013), Anaïs (7;2 J) 264
Beispiel 75: *Nimmt das Buch in die Hände*, T4 (06.06.2013), Samira (7;10 J) 265
Beispiel 76: *Streckt die Arme aus und zeigt die Grösse*, T4 (06.06.2013), Ana (7;5 J) 266
Beispiel 77: *Bewegt die Hand hin und her*, T4 (11.06.2013), Caroline (7;7 J) 267
Beispiel 78: *äh:*, T4 (06.06.2013), Ana (7;5 J) 268
Beispiel 79: *Sie ist wü:tend*, T4 (14.06.2013), Carmen (7;8 J) 268
Beispiel 80: *Eine Polizei tu da dinne*, T4 (11.06.2013), Anaïs (7;2 J) 269
Beispiel 81: *die: *1* von Obe*, T4 (11.06.2013), Kim (7;9 J) 271
Beispiel 82: *Wie ein Lampe*, T4 (06.06.2013), Samira (7;10 J) 272
Beispiel 83: *Die andere gehelfen*, T4 (14.06.2013), Carmen (7;8 J) 273
Beispiel 84: *Und alle *0.5* gehelft*, T4 (06.06.2013), Samira (7;10 J) 274
Beispiel 85: *eine Bavetten*, T4 (11.06.2013), Anaïs (7;2 J) 274
Beispiel 86: *ässen*, T4 (07.06.2013), Louise (7;11 J) 275
Beispiel 87: *Sie ist *0.5* freude*↓, T4 (14.06.2013), Carmen (7;8 J) 276
Beispiel 88: *öh *1.5* hm wie fourchette*, T4 (06.06.2013), Samira (7;10 J) 276
Beispiel 89: *Ich weiss nicht wie man das sagt*↓, T5 (07.05.2014), Ana (8;4 J) 283
Beispiel 90: **19**, T5 (06.05.2014), Marie (8;3 J) 284
Beispiel 91: *pendant les vacances*↑, T5 (07.05.2014), Louise (8;10 J) 285
Beispiel 92: *Aber Crictor het das prisonnier gemacht*, T5 (06.05.2014), Anaïs (8;0 J) 286
Beispiel 93: *Aber jetzt tu ich ein bisschen *2* mélanger*, T5 (10.06.2014), Carmen (8;8 J) 287
Beispiel 94: *expliquer *1* muss erklären*↑, T5 (07.05.2014), Caroline (8;6 J) 287
Beispiel 95: *Non ce n'est pas schlagen*↓, T5 (07.05.2014), Louise (8;10 J) 288
Beispiel 96: *Und nächher er muss go trin:ken*↓, T5 (06.05.2014), Anaïs (8;0 J) 290
Beispiel 97: *dünn ah oui*, T5 (07.05.2014), Caroline (8;6 J) 290
Beispiel 98: *Werk was*↑, T5 (10.06.2014), Samira (8;10 J) 291
Beispiel 99: *Ich bi in der andere Schule*↑, T5 (07.05.2014), Louise (8;10 J) 292
Beispiel 100: *zwei verschiedene Enden*↓, T5 (06.05.2014), Anaïs (8;0 J) 293
Beispiel 101: *Was ist überquer*↑, T5 (07.05.2014), Ana (8;4 J) 294
Beispiel 102: *Comment on dit garçon en allemand*↑, T5 (07.05.2014), Louise (8;10 J) 294
Beispiel 103: *Ich sag Ich weiss nicht*, T5 (06.05.2014), Anaïs (8;0 J) 295
Beispiel 104: *Imitiert die Mimik wenn man Angst hat*, T5 (07.05.2014), Ana (8;4 J) 297
Beispiel 105: *Imitiert mit den Armen die Gestik beim Fangen*, T5 (07.05.2014), Louise (8;10 J) 297
Beispiel 106: *Imitiert mit der Hand die Gestik beim Gebrauch einer Computermaus*, T5 (06.05.2014), Anaïs (8;0 J) 298
Beispiel 107: *Macht eine abschwächende Handbewegung*, T5 (10.06.2014), Samira (8;10 J) 299

Beispiel 108: *Imitiert die Situation im Bilderbuch mit hoher Stimme*, T5 (07.05.2014), Ana (8;4 J). 300
Beispiel 109: *Ich sag Ich weiss nicht*, T5 (10.06.2014), Samira (8;10 J)..... 300
Beispiel 110: *prend les gens dans les voitures*↑, T5 (07.05.2014), Louise (8;10 J)..... 301
Beispiel 111: *Ein Rund gemacht bei die Beine*↑, T5 (07.05.2014), Ana (8;4 J)..... 302
Beispiel 112: *Das ist für Baumen*, T5 (07.05.2014), Ana (8;4 J)..... 303
Beispiel 113: *nur ein: klein Minuten*↑ *oder Uhr*↑, T5 (10.06.2014), Samira (8;10 J)..... 305
Beispiel 114: *mir Deutsch ge/beibe/*0.5* beigelernt*, T5 (10.06.2014), Carmen (8;8 J) 306
Beispiel 115: *ehm: die Hand het eh: Ri:den*↓, T5 (06.05.2014), Anaïs (8;0 J)..... 307
Beispiel 116: *Ich muss in die Toile*0.5*tte*, T5 (07.05.2014), Louise (8;10 J) 307
Beispiel 117: *ein Straussblume*, T5 (10.06.2014), Carmen (8;8 J) 308

Diagrammverzeichnis

Diagr. 1: Gesamtzahl der Hauptstrategien in den fünf Sprachstandtests (T1–T5) 320
Diagr. 2: Gebrauch der Hauptstrategien über die fünf Sprachstandtests (T1-T5) 321
Diagr. 3: Gebrauch der nonverbalen und paraverbalen Strategien über die fünf Sprachstandtests (T1-T5) 322
Diagr. 4: Gebrauch der Sprachwechselstrategien über die fünf Sprachstandtests (T1-T5)..... 322
Diagr. 5: Gebrauch der Transferstrategien über die fünf Sprachstandtests (T1-T5) 323
Diagr. 6: Gebrauch der Imitationsstrategien über die fünf Sprachstandtests (T1-T5) 324
Diagr. 7: Gebrauch der Kooperationsstrategien über die fünf Sprachstandtests (T1-T5) 324
Diagr. 8: Gebrauch der Vermeidungsstrategien über die fünf Sprachstandtests (T1-T5) 326
Diagr. 9: Gebrauch der Abrufungsstrategien über die fünf Sprachstandtests (T1-T5)..... 326
Diagr. 10: Gebrauch der paraphrastischen Strategien über die fünf Sprachstandtests (T1-T5) 327
Diagr. 11: Gebrauch der Kompensationsstrategien über die fünf Sprachstandtests (T1-T5)..... 327
Diagr. 12: Gebrauch der Erschliessungsstrategien über die fünf Sprachstandtests (T1-T5)..... 328
Diagr. 13: Benutzte Hauptstrategien pro Kind 331
Diagr. 14: Gebrauch der Hauptstrategien von Anaïs über die fünf Sprachstandtests (T1-T5)..... 334
Diagr. 15: Gebrauch der Hauptstrategien von Caroline über die fünf Sprachstandtests (T1-T5) 335
Diagr. 16: Gebrauch der Hauptstrategien von Louise über die fünf Sprachstandtests (T1-T5) 337
Diagr. 17: Gebrauch der Hauptstrategien von Marie über die fünf Sprachstandtests (T1-T5) 338
Diagr. 18: Gebrauch der Hauptstrategien von Ana über die fünf Sprachstandtests (T1-T5) 339
Diagr. 19: Gebrauch der Hauptstrategien von Carmen über die fünf Sprachstandtests (T1-T5) 341
Diagr. 20: Gebrauch der Hauptstrategien von Kim über die fünf Sprachstandtests (T1-T5)..... 342
Diagr. 21: Gebrauch der Hauptstrategien von Samira über die fünf Sprachstandtests (T1-T5)..... 344

Abkürzungsverzeichnis

BICS	*Basic Interpersonal Communication Skills*
CALP	*Cognitive Academic Language Proficiency*
CLIL	*Content and Language Integrated Learning*
EDK	Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren
EMILE	*Enseignement d'une Matière pas l'Intégration d'une Langue Étrangère*
FiBi	*Filière bilingue*
FL1	erste Fremdsprache
FL2	zweite Fremdsprache
FL3	dritte Fremdsprache
GER	Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen
L1	Erstsprache
L2	Zweitsprache
L3	Drittsprache
Lx	beliebige Sprache

1. Zielsetzung, Forschungsfragen und Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Forschungsarbeit beschreibt, wie mehrsprachige Kinder in einer reziprok-immersiven Vorschul- und Unterstufe Kommunikationsstrategien in ihrer Zielsprache verwenden. Zunächst erläutere ich den Ausgangspunkt der Untersuchung (Unterkapitel 1.1), dann stelle ich die Zielsetzung mit den Forschungsfragen vor (Unterkapitel 1.2). Zuletzt wird erklärt, wie die Arbeit aufgebaut ist (Unterkapitel 1.3).

1.1 Ausgangspunkt der Untersuchung

Im Verlaufe jedes Fremdsprachenlernens kommen Lernende immer wieder an die Grenzen ihrer Ausdrucksfähigkeit und müssen sich mit dem linguistischen Repertoire behelfen, welches sie in der jeweiligen Fremdsprache besitzen. Dabei müssen sie sprachliche Strategien entwickeln und nutzen, um das von anderen Gesagte in der Fremdsprache zu verstehen und um sich ausdrücken zu können. Der Gebrauch dieser Kommunikationsstrategien[1] steht in einem dynamischen Verhältnis zur jeweiligen Sprachsituation sowie zum Sprachentwicklungsprozess des Lernenden. Letzterer wird im Rahmen meines Dissertationsprojekts behandelt. Die Forschungsarbeit ist Teil des Projekts *Filière bilingue* (FiBi) in Biel/Bienne (Schweiz), das reziproken Immersionsunterricht in den Sprachen (Schweizer-)Deutsch und Französisch (je 50%) ab dem Kindergarten anbietet. Der reziprok-immersive Unterricht ist dem englischen Begriff *Two-way bilingual education* (oder auch *dual language education*) gleichzustellen: „*Two-way bilingual programs integrate language minority and language majority students and provide instruction in, and through, two languages*“ (Christian 1994, 2). Im FiBi-Projekt werden beide verwendeten Sprachen, (Schweizer-)Deutsch und Französisch, als Mehrheitssprachen angesehen. Die Daten der vorliegenden Forschungsarbeit basieren auf fünf Sprachstandtests, welche innerhalb von vier Jahren durchgeführt wurden. Der Fokus liegt auf acht frankophonen (zum Teil allophonen) Mädchen, die mündlich auf Schweizer Mundart und Standarddeutsch[2] getestet wurden (siehe Kapitel 8).

Der Untersuchungsschwerpunkt der vorliegenden Studie liegt:

---

[1] Auf diesen Begriff gehe ich näher in Kapitel 7 ein.

[2] „(Schweizer-)Deutsch“ wird in dieser Arbeit als übergeordneter Begriff gebraucht. Sobald zwischen Dialekt und Standardsprache unterschieden wird, brauche ich die Begriffe „Schweizer Mundart“ und „Standarddeutsch“.

- auf der Beschreibung vom Sprachentwicklungsprozess in der Zielsprache (Schweizer-)Deutsch bei den acht frankophonen Mädchen ab dem Kindergarten bis zur zweiten Klasse der Primarschule,
- auf dem Aufdecken beobachtbarer Kommunikationsstrategien über die Zeitspanne von vier Jahren hinweg,
- auf dem Aufzeigen von didaktischen Konsequenzen für den immersiven und fremdsprachlichen Unterricht.

Die Forschungsarbeit stützt sich auf die vorangehenden Studien von Méron-Minuth (2009) und Wörle (2013). Méron-Minuth (2009) untersucht in ihrer Studie die Kommunikationsstrategien beim Französischerwerb in einer Grundschule in Baden-Württemberg. Bei Wörle (2013) liegt der Fokus beim kommunikationsstrategischen und sprachbewussten Verhalten von Vorschulkindern in Französisch in einer deutschen Kindertagesstätte in der Rheinschiene. Beide Ansätze sind wegweisend für die vorliegende Untersuchung. Die resultierenden Klassifikationen der Kommunikationsstrategien fliessen[1] in die Erstellung der vorliegenden Zusammenstellung der kommunikationsstrategischen Haupt- und Unterkategorien mit ein. Zudem werden die vorgelegten Rückschlüsse zu den Gebrauchsarten und -häufigkeiten der Kommunikationsstrategien durch weitere Beobachtungen ergänzt (siehe Kapitel 14) und der Fokus anhand einer Profilanalyse auf die individuelle Entwicklung der acht Testpersonen gelegt (siehe Kapitel 15). Die vorliegende Forschungsarbeit differenziert sich in zwei Punkten von den vorangehenden Studien: Einerseits stammen die Untersuchungsdaten aus dem reziprok-immersiven Unterrichtsfeld. Dabei wird die Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit im Schulalltag nicht nur durch die Lehrpersonen repräsentiert, sondern ist auch unter den Kindern vertreten. Immersiver Unterricht wird dadurch von den Kindern intensiver und vertiefter erlebt und hat einen Einfluss auf die Art und Weise des Zielsprachenerwerbs. Andererseits werden die Daten im Rahmen einer vierjährigen Longitudinalstudie (durch fünf Sprachstandtests) gesammelt. Dies erlaubt mir, Veränderungen in der Gebrauchsart und -häufigkeit der Kommunikationsstrategien festzustellen und mit der zunehmenden Zielsprachenkompetenz der Kinder in Verbindung zu bringen. Folglich können kommunikationsstrategische Verhaltensmuster beim Zielsprachenerwerbsprozess dokumentiert werden.

[1] Als Schweizerin habe ich mich für die durchgängige Schreibweise des Doppel-s (ss) entschieden.

Die vorliegende Untersuchung leistet einen Beitrag zur beschreibenden Grundlagenforschung im reziprok-immersiven Unterricht und liefert erste Daten zu den kommunikationsstrategischen Kompetenzen bei Kindern in der reziprok-immersiven Vorschul- und Unterstufe.

1.2 Zielsetzung und Forschungsfragen

Ziel der vorliegenden Dissertation ist es, in der zweisprachigen Stadt Biel/Bienne die kommunikativen Kompetenzen bei mehrsprachigen Mädchen ab dem Kindergarten bis zur zweiten Klasse der Primarschule[1] zu erforschen. Das Besondere an dieser Untersuchung ist die reziprok-immersive Klassenzusammensetzung. Im reziprok-immersiven Unterricht werden die deutsch- und französischsprachigen Kinder von Anfang an mit beiden Sprachen angesprochen und befinden sich so in einer sogenannten exolingualen Situation. Sie benutzen in diesen Situationen bestimmte Kommunikationsstrategien, um sich auszudrücken. „Die Kommunikationsstrategien sind demzufolge fester Bestandteil der Gespräche sowohl zwischen den Schülerinnnen und Schülern als auch zwischen den Lernenden und der Lehrperson“ und „[…] können dabei in allen möglichen exolingualen Sprachsituationen vorkommen und in jeder von den Kindern gebrauchten Sprache angewandt werden“ (Ross und Le Pape Racine 2015, 94)[2]. Die vorliegende Arbeit verwendet Videos aus Sprachstandtests, die im Rahmen des FiBi-Projekts durchgeführt wurden. Für die Auswertung dieser Daten wurden die Videos transkribiert und nach beobachtbaren Kommunikationsstrategien hin kodiert. Ziel ist es, eine Typologie der Kommunikationsstrategien bei Kindern im reziprok-immersiven Unterricht zu entwickeln. Anhand von Beispielen werden die beobachteten Strategien beschrieben, analysiert und interpretiert. Die Gütekriterien, welche die Relevanz dieser empirischen Untersuchung darlegen, werden in Unterkapitel 8.1 beschrieben.

Für das FiBi-Projekt hat die Erforschung von Kommunikationsstrategien folgende Bedeutung:

- Es werden neue Erkenntnisse zu den Kommunikationsarten von Kindern im reziprok-immersiven Unterricht gewonnen;

[1] In der Schweiz werden die ersten zwei Kindergartenjahre auch Vorschulstufe und die ersten zwei Jahre in der Primarschule Unterstufe genannt. Der Lesbarkeit halber werde ich in meiner Arbeit den Ausdruck „Vorschul- und Unterstufe“ brauchen.

[2] Vgl. auch Méron-Minuth (2009), Le Pichon (2010) und Wörle (2013).

- den Lehrpersonen werden die möglichen Kommunikationsstrategien bewusst gemacht und sie werden dadurch für die Kommunikationsarten ihrer Schülerinnen und Schüler sensibilisiert;
- gewisse Kommunikationsstrategien können im herkömmlichen (Fremd-)Sprachenerwerb als Lernstrategien nutzbar gemacht werden;
- daraus resultieren erste Anhaltspunkte für die gezielte Sprachförderung von Sprachkompetenzen in der Vorschul- und Unterstufe sowie mögliche didaktische Herangehensweisen in den Zielsprachen Französisch und (Schweizer-)Deutsch.

Meine Untersuchung führt die Studien von Méron-Minuth (2009) und Wörle (2013) zur Thematik der Kommunikationsstrategien bei Kindern in Teilen weiter. Es stellen sich daraus folgende Fragen:

1. Welche Kommunikationsstrategien können bei frankophonen Mädchen in der reziprok-immersiven Vorschul- und Unterstufe beobachtet werden, wenn sie sich in einer exolingualen Situation – die durch die (schweizer-)deutschsprachigen Sprachstandtests hervorgerufen wird – befinden?
2. Gibt es während der vier Jahre Veränderungen bezüglich der Gebrauchshäufigkeit und der Gebrauchsart dieser Kommunikationsstrategien?
3. Wie entwickelt sich das kommunikationsstrategische Verhalten der Mädchen mit zunehmendem Zielsprachenerwerb innerhalb der vier Jahre?

Für die Beantwortung dieser Forschungsfragen werden Untersuchungsmethoden ausgewählt, die dem Alter der Kinder und der Situation in der Vorschul- und Unterstufe entsprechen.

1.3 Aufbau der Arbeit

Im ersten Teil beschreibe ich den theoretischen Hintergrund und im zweiten Teil die Auswertung der empirischen Untersuchung.

In diesem ersten Kapitel wurde der Ausgangspunkt der Untersuchung erläutert und die Zielsetzung mit den Forschungsfragen dargelegt.

Im zweiten Kapitel diskutiere ich den qualitativen Forschungsansatz sowie die Untersuchungsmethode Sprachprofilanalyse und die damit verbundene Datenauswertung nach der qualitativen Inhaltsanalyse.

Im dritten Kapitel werden die unterschiedlichen Facetten des Sachfachunterrichts in der Zielsprache und des reziprok-immersiven Unterrichts dargelegt. Ich erkläre zuerst die verschiedenen Begriffe zum bilingualen/zweisprachigen Unterricht und stelle einzelne Unterrichtsmodelle vor (Unterkapitel 3.1). Danach definiere ich in einem separaten Unterkapitel (3.2) den reziprok-immersiven Unterricht, welcher für die vorliegende Arbeit zentral ist. In Unterkapitel 3.3 gebe ich einen geschichtlichen Rückblick zum Sachfachunterricht in der Zielsprache und zum reziprok-immersiven Unterricht in den USA und in Europa (Frankreich, Deutschland, Schweiz). Dabei wird auch der aktuelle Stand dargestellt. Zuletzt zeige ich die Forschungsansätze und Diskussionspunkte zum reziprok-immersiven Unterricht (Unterkapitel 3.4).

In Kapitel 4 präsentiere ich das Konzept des FiBi-Projekts. Dabei werden die Terminologie, die Grundidee und der Projektplan, die Rahmenbedingungen sowie die Erhebungen im FiBi-Projekt dargestellt.

Gegenstand des fünften Kapitels ist die Vorstellung des Sprachenerwerbs, der dynamischen Mehrsprachigkeit sowie der soziokulturellen und -linguistischen Ansätze beim Sprachenlernen. Das Kapitel ist in vier aufeinander aufbauende Unterkapitel unterteilt. Zuerst werden die Begriffe Erst-, Zweit- und Drittspracherwerb sowie Fremdsprachenlernen erläutert. Dann entsteht eine Diskussion zu den Unterschieden zwischen dem Zweit- und Drittspracherwerb bei monolingualen und allophonen Kindern. Danach werden die Varietäten der Mehrsprachigkeit vorgestellt und mit der vorliegenden Forschungsarbeit in Verbindung gebracht. Anschliessend werden die theoretischen Grundlagen zu den soziokulturellen und -linguistischen Ansätzen beim Sprachenlernen erläutert und deren Relevanz für meine Daten erklärt.

Bei der Diskussion zum Sprachenerwerbsprozess müssen die kommunikativen Kompetenzen berücksichtigt werden. Im sechsten Kapitel zeige ich zuerst die Anfänge des Kompetenzbegriffs und die diskursiven Ansätze zur kommunikativen Kompetenz auf. Danach stelle ich in diesem Zusammenhang verschiedene Modelle vor und mache die Verknüpfung mit der Sprachlehrforschung und folglich mit der Fremdsprachendidaktik. Zuletzt wird der Begriff der „Funktionalen mehrsprachigen Kompetenz“ diskutiert und dessen Bedeutung für die vorliegende Untersuchung erläutert.

Das siebte Kapitel befasst sich mit dem Hauptthema der Arbeit, nämlich mit den Kommunikationsstrategien. In Unterkapitel 7.1 werden die Schnittpunkte der Kommunikationsstrategien besprochen. Es wird aufgezeigt, in welchen Situationen

Kommunikationsstrategien vorkommen, wie sich der Begriff entwickelt hat und wie er heute definiert wird und sich von den Sprachlernstrategien unterscheiden lässt. Unterkapitel 7.2 zeigt die verschiedenen Taxonomien von Kommunikationsstrategien, deren Denkansätze und die aus empirischen Untersuchungen hergeleiteten Modellen. In Unterkapitel 7.3 werden die Hauptkategorien der Kommunikationsstrategien, die für diese Arbeit relevant sind, präsentiert. Am Ende werden Konsequenzen für die Untersuchung der Strategien dargelegt (Unterkapitel 7.4).

Gegenstand des achten Kapitels ist das empirische Forschungsdesign der Untersuchung. In Unterkapitel 8.1 werden die Gütekriterien qualitativer Forschung dargelegt, die für die Forschungsarbeit bedeutsam sind. Danach werden in Unterkapitel 8.2 die Sprachstandtests präsentiert. Unterkapitel 8.3 stellt die Untersuchungsgruppe vor. Das Datenmaterial in Form von Audio- und Videoaufnahmen sowie Elternfragebogen und die Datenerhebung werden in Unterkapitel 8.4 beschrieben. Im letzten Unterkapitel (8.5) wird die Aufbereitung der Sprachdaten erläutert. Dabei gehe ich auf die Datenauswahl, das Transkriptionsverfahren, die Kodierung und Klassifikation sowie die deskriptive Auswertung ein.

Nach dem theoretischen Hintergrund folgt die Auswertung der empirischen Untersuchung. Ich befasse mich dann mit der Zuordnung der Kommunikationsstrategien in mein Klassifikationssystem. Vom neunten bis zum 13. Kapitel werden Daten nach den einzelnen Kategorien ausgewertet. Die beobachteten Strategien werden im Voraus im Rahmen des neunten Kapitels anhand eines entwickelten Analyserasters in Haupt- und Unterkategorien dargelegt und an Beispielen veranschaulicht. Die Kapitel zur Auswertung der empirischen Untersuchung sind pro Sprachstandtest aufgeteilt: Sprachstandtest 1 (T1) in Kapitel neun, T2 in Kapitel zehn, T3 in Kapitel elf, T4 in Kapitel zwölf und T5 in Kapitel 13. Sie veranschaulichen das kommunikationsstrategische Handeln der Mädchen während ihrer Zielspracherwerbsprozesse über die vier Jahre hinweg. In jedem Kapitel werden die zehn Hauptstrategien anhand von Transkriptionsbeispielen beschrieben, analysiert und interpretiert. Am Ende jedes Kapitels werden die Erkenntnisse zusammengefasst.

Im 14. Kapitel schliesse ich die Beobachtungen zur qualitativen Untersuchung der einzelnen Kommunikationsstrategien anhand einer Gesamtschlussfolgerung ab, zudem präsentiere ich weitere Ergebnisse aus meiner Forschungsarbeit. Die empirischen Daten werden zusätzlich mit einem quantitativen Ansatz ausgewertet.

Kapitel 15 beinhaltet die Analyse der einzelnen Schülerinnenprofile. Es werden die Gebrauchshäufigkeit und -veränderung der Kommunikationsstrategien bei den einzelnen Mädchen aufgezeigt und mit deren Sprachbiographien in Beziehung gesetzt.

Gegenstand des 16. Kapitels ist die Auseinandersetzung mit möglichen didaktischen Konsequenzen für den immersiven und fremdsprachlichen Unterricht. Es stellt sich die Frage, ob und in welcher Form Kommunikationsstrategien beim Sprachenlernen hilfreich sind und wie Lehrpersonen mit ihnen im Unterricht umgehen können.

Im abschliessenden 17. Kapitel werden Schlussfolgerungen aus den Untersuchungs-ergebnissen gezogen und Forschungsdesiderata aufgezeigt.

2. Untersuchungsmethode und Datenauswertung

In diesem Kapitel wird die Untersuchungsmethodologie der Forschungsarbeit dargestellt. Zuerst wird der qualitative Forschungsansatz diskutiert, danach stelle ich die Sprachprofilanalyse als Untersuchungsmethode vor und schliesse das Kapitel mit der damit verbundenen Datenauswertung nach der qualitativen Inhaltsanalyse ab.

2.1 Qualitativer Forschungsansatz

In diesem Unterkapitel wird der qualitative Forschungsansatz in Bezug auf die vorliegende Forschungsarbeit vorgestellt. Qualitative und quantitative Methoden werden in der Sozialforschung häufig gegenübergestellt. Aguado (2000, 121) unterscheidet sie folgendermassen:

> Ein grundsätzlicher Unterschied zwischen den beiden Paradigmen besteht hinsichtlich der unterschiedlichen Sichtweise der „Wirklichkeit“ und ihrem jeweiligen Umgang damit. Das quantitative Paradigma nimmt eine ‚objektive‘ Realität an, die in kleine ‚Portionen‘ unterteilt werden kann, die dann wiederum mittels ausgewählter Instrumente untersucht und gemessen werden können. Das qualitative Paradigma hingegen geht von holistisch zu betrachtenden ‚multiplen‘ Realitäten aus. Die Systeme, mit denen an diese Realitäten herangegangen wird, sind ‚offen‘. Während quantitative Ansätze also eher ‚realitätsreduzierend‘ vorgehen, indem sie versuchen, die Wirklichkeit bzw. den jeweiligen Untersuchungsgegenstand weitestgehend zu kontrollieren und dementsprechend die Zahl der Einflussfaktoren so gering wie möglich zu halten, betonen qualitative Ansätze gerade die Notwendigkeit der Berücksichtigung dieser Faktoren im Prozess der Erhebung, Auswertung und Interpretation der jeweiligen Daten.

Anstelle des Gegensatzpaares „quantitative“ vs. „qualitative“ Forschung wird auch die etwas engere Unterscheidung zwischen „analytisch-nomologischer“ vs. „explorativ-interpretativer“ Forschung gebraucht (vgl. Caspari, Helbig und Schmelter 2003; Grotjahn 2003). In der Sozialforschung werden beide Methoden auch kombiniert und in einer Triangulation gebraucht.

Die vorliegende Untersuchung folgt einem empirisch-deskriptiven Vorgehen, wobei die Sprachdaten nach den beobachteten Kommunikationsstrategien hin beschrieben, analysiert und interpretiert werden. Bei der Datenanalyse verwende ich vor allem ein explorativ-interpretatives bzw. qualitatives Verfahren und beschränke mich bei der statistischen Analyse lediglich auf eine Gesamtübersicht, die die Kommunikationsstrategien über alle Sprachstandtests hinweg veranschaulichen soll. Die Untersuchung verfolgt somit eine empirisch begründete und gleichzeitig hypothesengestützte Darstellung von kommunikationsstrategischem Verhalten bei Kindern mit steigender Zielsprachenkompetenz. Für die Untersuchungsmethode verwende ich die Sprachprofilanalyse (siehe Unterkapitel 2.2) und für die Datenauswertung stütze ich mich auf die qualitative Inhaltsanalyse (siehe

Unterkapitel 2.3). In meiner qualitativen Forschungsarbeit werden zudem die von Steinke (2013) definierten methodischen Teilschritte beachtet:

> Obgleich qualitative Forschung kaum standardisierbar ist, ist sie dennoch um Regelgeleitetheit und Kodifizierung von Forschungstechniken, d.h. die Explikation und systematische Analyse des Vorgehens mit dem Ziel der logischen Formulierung von Methoden, bemüht. (Steinke 2013, 326)

Die im Bereich der Fremdsprachenlehr- und -lernforschung relevanten Aspekte für die qualitative Forschung wurden von Müller-Hartmann und Schocker-von Ditfurth (2001) sowie Lamnek und Krell (2010) herausgearbeitet. Sie dienen in der vorliegenden Untersuchung als Richtlinie. Für die Autoren hängt eine gute qualitative Forschung mit gegenstandsnahen und kontextgebundenen Untersuchungsfeldern zusammen. Müller-Hartmann und Schocker-von Ditfurth (2001, 4ff.) listen sechs Qualitätsmerkmale auf, die eine erfolgreiche qualitative Forschung kennzeichnen. Nach ihnen ist qualitative Forschung anwendungs-, entwicklungs-, teilnehmer- und prozessorientiert sowie gegenstandsbegründet und reflexiv. Sie erkennt die Grenzen menschlichen Erkenntnisgewinns an und ermittelt divergierende Sinnstrukturen. In ähnlicher Weise beschreiben Lamnek und Krell (2010, 19–25) die qualitative Forschung als offen, kommunizierend, prozesshaft und reflexiv. Die Forschungsschritte werden explizit genannt und sind flexibel.

Die in der vorliegenden Arbeit benutzten Sprachstandtests und die Datenaufbereitung und -analyse sind so konzipiert, dass sie die obengenannten Aspekte der qualitativen Forschung erfüllen. Während der Sprachstandtests werden die Kinder von der Testleiterin in der Zielsprache geführt und erhalten durch konkrete Aufgaben- und Fragestellungen immer wieder den Anstoss, in dieser zu reagieren (siehe Kapitel 8) und ihre kommunikationsstrategischen Kompetenzen anzuwenden. Die vorliegende Untersuchung hat zum Ziel, aus den beobachteten Kommunikationsstrategien einen didaktischen Bezug (anwendungsorientiert) sowie die Erstellung von Vermittlungskonzepten zu entwickeln (entwicklungsorientiert). Der Fokus während der Sprachstandtests und somit auch bei der Datenanalyse liegt klar bei den Teilnehmenden (teilnehmerorientiert). Für die Analyse meines Untersuchungsgegenstandes wähle ich die Untersuchungsmethode der Sprachprofilanalyse und werte die Daten nach der qualitativen Inhaltsanalyse aus (gegenstandsbegründet). In den nächsten zwei Unterkapiteln werde ich näher auf die Methodenwahl eingehen. Die vorgesehenen Fragestellungen entwickeln sich während des Untersuchungsverlaufs und bleiben an neuen Erkenntnissen interessiert (prozessorientiert und reflexiv).

2.2 Untersuchungsmethode Sprachprofilanalyse

Für die Untersuchung der Kommunikationsstrategien wurde eine Datenerhebungsmethode gewählt, um diese kategorisch erfassen und somit neben der qualitativen auch eine quantitative Annäherung erbringen zu können. Eine der meist verwendeten Methoden zur Untersuchung sprachlicher Kompetenzen (vgl. Schlemminger 2008; 2004) neben der standardisierten Tests, der aufgabenbasierten Interaktion, der Feldforschung und der (teilnehmenden) Beobachtung ist die hier gewählte Sprachprofilanalyse (vgl. Grießhaber 2010).

Die Sprachprofilanalyse geht auf die Sprachentwicklungsforschung von Grießhaber (2013; 2012; 2010; 2006; 2005) zurück und wurde speziell entwickelt, um Daten aus Gesprächssituationen auswerten zu können. Sie hat zum Ziel, den Sprachstand eines Lernenden und dessen Spracherwerbsstufen zu bestimmen. Das Verfahren der Profilanalyse beruht auf den erarbeiteten Erwerbsreihenfolgen syntaktischer Strukturen von Meisel, Clashen und Pienemann (1979) im ZISA-Projekt (Zweispracherwerb italienischer und spanischer Arbeitnehmer) an der Universität Wuppertal. Die ZISA-Gruppe erarbeitete eine kontextfreie Variante der generativen Phrasenstrukturgrammatik auf der Grundlage von Chomsky (1965). Grießhaber widmet sich insbesondere den syntaktischen und funktional pragmatischen Sprachanalysen und geht dabei von universellen Spracherwerbsstufen beim Spracherwerb in der Erst- und Zweitsprache aus. Diese können zu einem spezifischen Moment einer Sprachstanderhebung für die jeweiligen Testpersonen bestimmt werden. Grevé, Neumann und Roth (2004) sowie Roth, Owen-Ortega und Grevé (2004) analysieren anhand dieser Untersuchungsmethode Schulen mit mehrsprachigen Lernenden (Spanisch, Portugiesisch, Italienisch). Sie vergleichen unter anderem Sprachäusserungen von Kindern mit Migrationshintergrund mit jenen von deutschsprachigen Kindern. Geiger-Jaillet (2007a) analysiert mit derselben Methode die narrative Kompetenz von sechsjährigen Kindern in bilingualen Klassen im Elsass. Sie fand heraus, dass die Kinder, die seit drei Jahren einem bilingualen Unterricht folgten, die gleichen Spracherwerbsstufen durchlaufen wie ein Lernender in der Erstsprache. Schlemminger und Springer (2006) arbeiten ebenfalls mit der Sprachprofilanalyse und beschreiben den narrativen Aspekt des Sprachprofils von jungen Fremdsprachenlernenden.

Für meine Untersuchung liegt der Fokus der Sprachprofilanalyse auf der diskursiven Analyse der sprachlichen und parasprachlichen Äusserungen der Kinder und deren kommunikativer Kompetenz. Da die vorliegende Untersuchung auf Sprachstandtests beruht, die die mündliche

Sprachproduktion und -rezeption der FiBi-Kinder erfassen, eignet sich die Untersuchungsmethode der Sprachprofilanalyse für meine Sprachdaten. Aus den beobachteten Kommunikationsstrategien können Aussagen zu den Sprachkenntnissen der Kinder in ihrer Zielsprache und zu sprachlichen Phänomenen gemacht werden.

Bei der Profilanalyse des Zweitspracherwerbs stellt Grießhaber (2005, 5) drei Komplexe in den Mittelpunkt:

1) die beteiligten Sprachen, d.h. insbesondere die L1 und die L2
2) die mentalen Verarbeitungsbedingungen im Kopf des Lerners (einschliesslich seines Alters)
3) die kommunikativen Bedingungen und Bedürfnisse des Lerners.

Meine Untersuchung geht auf den ersten und dritten Punkt ein. Sie zeigt auf, wie die Lernenden ihre Sprachen in der Interaktion mit der Testleiterin anwenden und welche kommunikationsstrategischen Verhaltensweisen sie benutzen, um diese Interaktion aufrechtzuerhalten. Sie integriert den Ansatz des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER), der die Lernenden als „soziale Handelnde“ bezeichnet, die eine „kommunikative Aufgabe“ bewältigen wollen (Europarat für kulturelle Zusammenarbeit 2001, 21).

Die vorliegende Forschungsarbeit hat zum Ziel, die kommunikativen Kompetenzen der Lernenden im Sinne der Sprachprofilanalyse zu unterschiedlichen Zeitpunkten aufzuzeigen. Anders als bei der herkömmlichen Sprachprofilanalyse von Grießhaber (2010), bei der insbesondere die syntaktische Struktur von Äusserungen ermittelt wurde, liegt der Fokus in der vorliegenden Studie auf der Beschreibung von funktional mehrsprachigen Kompetenzen[1] in Form von Kommunikationsstrategien beim Zielspracherwerb (vgl. dazu auch Méron-Minuth 2009; Wörle 2013). Das kommunikative Kompetenzverständnis basiert hier auf der Interaktionstheorie (vgl. Wygotski 1978), welche die Interaktion als massgebliches Element für die sprachliche Entwicklung sieht, und dem Modell des Konstruktivismus, wonach die Handlungen des Lernenden an die soziokulturelle Lernumgebung gebunden sind. Somit wird die kommunikative Kompetenz mit dem diskursiv-sozialen Handeln in Verbindung gebracht. Die vorliegende Untersuchung orientiert sich an den Lernenden und deren pragmatischer und diskursiver Art der Sprachbenutzung. Die beobachteten Kommunikationsstrategien geben dabei Einblick in das eigeninitiative und handlungsorientierte Verhalten der Lernenden in der Vorschul- und Unterstufe.

[1] Der Begriff der funktionalen mehrsprachigen Kompetenz wird in Unterkapitel 6.6 erläutert.

2.3 Datenauswertung nach der qualitativen Inhaltsanalyse

Um Strategien im Sprachgebrauch untersuchen zu können, bietet sich die qualitative Inhaltsanalyse an. Sie wurde vom Soziologen Mayring (1983; 2015) entwickelt und ist ein Untersuchungsverfahren zur systematischen Textanalyse[1]. In den 1980er-Jahren diente die Inhaltsanalyse nach Mayring z.B. dazu, die psychosozialen Auswirkungen von Arbeitslosigkeit anhand einer gross angelegten Interviewstudie zu erforschen (Ulich u. a. 1985). Anhand von ca. 600 Befragungen wurden damals etwa 20'000 Seiten Transkripte qualitativ ausgewertet.

Die qualitative Inhaltsanalyse kann für jede Art von fixierter Kommunikation (Videoaufnahmen, Gesprächsprotokolle, Dokumente, usw.) genutzt werden. Sie analysiert nicht nur den reinen Sinngehalt in soziolinguistischen Bereichen, sondern ebenso verschiedene Inhaltsebenen, wie beispielsweise auch für die Sprachproduktion im Rahmen der Sprachwissenschaft. Krippendorff (1969, 103), der sich bereits in den 1960er-Jahren mit der Inhaltsanalyse beschäftigte, definiert sie als „*the use of replicable and valid method for making specific inferences from text to other states or properties of its source*." Die Grundgedanken inhaltsanalytischer Vorgehensweise fasst Mayring (2000, 7) in vier Punkten zusammen:

- Einordnung in ein Kommunikationsmodell: Hier soll festgelegt werden, was das Ziel der Analyse ist, Variablen des Textproduzenten (dessen Erfahrungen, Einstellungen, Gefühle), der Entstehungssituation des Materials, des soziokulturellen Hintergrunds, der Wirkung des Textes.

- Regelgeleitetheit: Das Material wird, einem inhaltsanalytischen Ablaufmodell folgend, in Analyseeinheiten zerlegt und schrittweise bearbeitet.

- Kategorien im Zentrum: Die Analyseaspekte werden in Kategorien gefasst, die genau begründet werden und im Laufe der Auswertung überarbeitet werden (Rückkopplungsschleife).

- Gütekriterien: Das Verfahren will prinzipiell nachvollziehbar sein, seine Ergebnisse im Sinne eines Triangulationsansatzes mit anderen Studien vergleichbar machen und auch Reliabilitätsprüfungen einbauen.

Die qualitative Inhaltsanalyse ermöglicht unter anderem das permanente Vergleichen zwischen der Datensammlung, dem Kodieren und dem Analysieren der Daten. Sie lässt vor allem induktive, offene Konzeptbildung zu, denn die Forschenden denken bei der

[1] Bereits in den 1920er und 1930er-Jahren wurden Grundlagen einer quantitativ orientierten Analyse von Massenmedien gelegt (vgl. Berelson 1952). In den 1960er-Jahren wurde der methodische Ansatz verfeinert und verbreitete sich weiter auf Linguistik, Soziologie, Psychologie, Geschichtswissenschaft usw. (vgl. Pool 1959; Krippendorff 1969; Rust 1983). Zur gleichen Zeit wurden Einwände gegen den vorschnell quantifizierenden Prozess vorgebracht und eine zusätzliche qualitative Analyse gefordert (vgl. Kracauer 1952).

Datensammlung bereits über die Auswertung nach und fügen implizite Konzepte in die weitere Datensammlung ein (vgl. Bortz und Döring 2006, 332; Mayring 2016). In der vorliegenden Forschungsarbeit dienen die Studien von Méron-Minuth (2009) und Wörle (2013) als Modell für die erweiterte Kategorienbildung der Kommunikationsstrategien bei jungen Kindern im reziprok-immersiven Unterricht.

Den detaillierten Prozess der Datenanalyse bei der induktiven Kategorienbildung, wie sie auch in der vorliegenden Arbeit durchgeführt wird, illustriert Mayring (2015, 86) mit folgendem Ablaufmodell:

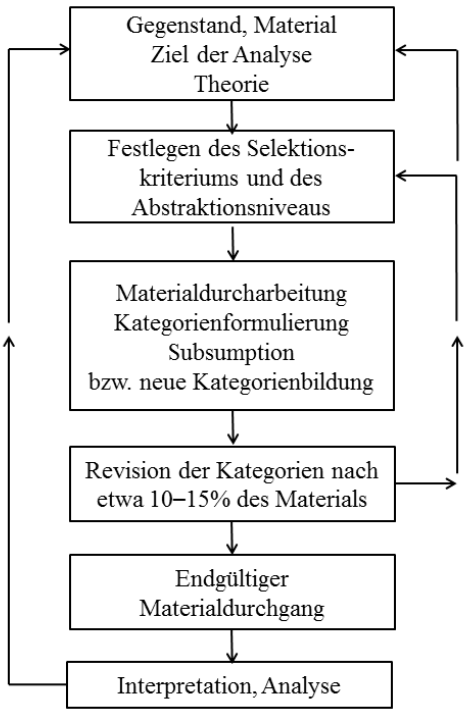


Abb. 1: Prozessmodell induktiver Kategorienbildung nach Mayring (2015)

Das Modell zeigt, dass auf die Fragestellung der Studie die induktive Kategorienbildung folgt und anschliessend das Material schrittweise durchgearbeitet wird.

Gegenstand und Ausgangspunkt der vorliegenden Untersuchung ist der gesteuerte Spracherwerb im Rahmen des reziprok-immersiven Unterrichts. Beim Selektionskriterium stehen die Strategien des mündlichen Sprachgebrauchs im Zentrum, welche als Kommunikationsstrategien kategorisiert werden können. Die entwickelten Kategorien werden in einer Rückkopplungsschleife überarbeitet und geprüft. Die daraus entstehenden Auswertungen werden am Ende wieder mit der Fragestellung in Verbindung gebracht. In der vorliegenden Datenauswertung gehe ich von bereits bestehenden Kategorien von

Kommunikationsstrategien aus (siehe Kapitel 7). Infolgedessen konzentriere ich mich bei der Bearbeitung des Datenmaterials auf die Umformulierung von gewissen Kategorien sowie auf die Weiterentwicklung von Subkategorien.

Das Verfahren der gegenstandsbezogenen Theoriebildung gestaltet sich in meiner Untersuchung wie folgt: Zuerst wähle ich aus den Sprachstandtests, die im Rahmen des FiBi-Projekts über vier Jahre fünf Mal durchgeführt wurden, acht Mädchen aus[1]. Danach werden die video- und audiografierten Sprachdaten der ersten Sprachstandtests (T1) vollständig transkribiert. Während dieser Aufbereitung werden die Daten in die bereits vorläufig entwickelten Kategorien (siehe dazu Kapitel 7) eingeordnet. Im gleichen Zug können aus den gewonnenen Daten zudem weitere Subkategorien gebildet oder differenziert werden. In einem nächsten Schritt werden die video- und audiografierten Sprachdaten der weiteren Sprachstandtests (T2, T3, T4 und T5) transkribiert. Die überarbeitete Klassifikation mit den angepassten Kategorien wird hier immer wieder an den Felddaten überprüft. Anschliessend kodiere ich das Datenmaterial systematisch nach Erhebungsjahr und stütze mich dabei auf das überarbeitete Klassifikationsmodell.

Beim Auswertungsprozess zeigt sich, welche Kategorien von Kommunikationsstrategien übernommen werden können und welche noch weiter zergliedert oder neu entwickelt werden müssen. Eine Übersicht zu den vorgenommenen Anpassungen befindet sich in Kapitel 8. Da es sich in der vorliegenden Arbeit um eine Longitudinalstudie handelt, kann ich die Entwicklung und Veränderung des kommunikationsstrategischen Verhaltens der Kinder mit zunehmender Zielsprachenkompetenz aufzeigen und dementsprechend die Klassifikationen anpassen. Weiter berücksichtige ich bei der Kategorienbildung das Lebensalter und den sprachlichen Kontext (Sprachbiographie, reziprok-immersive Schulumgebung) der Untersuchungsgruppe. Durch das permanente Vergleichen der Felddaten mit den entsprechenden Kategorienbildungen, entsteht ein Spannungsfeld zwischen bereits existierenden Klassifikationen von Kommunikationsstrategien und einer theoretischen Offenheit gegenüber dem neuen Datenmaterial. Das überarbeitete Klassifikationsmodell wird ständig überprüft und durch empirische Belege verifiziert. Die Ergebnisse können allerdings nicht verallgemeinert werden, da die benutzten Kommunikationsstrategien keinen universellen und objektiv ermittelten Phänomenen entsprechen. Sie stellen vielmehr ein exemplarisches Klassifikationsmodell für das Kommunikationsverhalten von jungen Kindern

[1] Die Auswahlkriterien werden in Kapitel 8 behandelt.

im reziprok-immersiven Unterricht dar und dienen der Fremdsprachendidaktik als Orientierungspunkt.

3. Sachfachunterricht in der Zielsprache und reziprok-immersiver Unterricht

Bevor das Projekt *Filière bilingue* (FiBi) in der vorliegenden Arbeit historisch, methodisch und didaktisch situiert wird, ist es notwendig, die Ursprünge und Grundideen des immersiven Unterrichts darzustellen. Dieses Kapitel beginnt mit einer Begriffsklärung (Unterkapitel 3.1), gefolgt von einer vertieften Auseinandersetzung mit dem zentralen Thema des reziprok-immersiven Unterrichts (Unterkapitel 3.2). In Unterkapitel 3.3 wird ein Rückblick auf die Anfänge sowie auf den aktuellen Stand des Sachfachunterrichts in der Zielsprache und des reziprok-immersiven Unterrichts gemacht. Das Unterkapitel 3.4 gibt eine Übersicht zu den Forschungsansätzen und Diskussionspunkten in Bezug auf den reziprok-immersiven Unterricht.

3.1 Begriffsklärung

Wie der bilinguale/zweisprachige Unterricht bezeichnet wird, variiert zwischen den Schulen und hängt von unterschiedlichen Umsetzungen im Unterricht und zuletzt auch von den Autorinnen und Autoren, die sich damit beschäftigen, ab. In der Literatur (vgl. Schlemminger, Le Pape Racine und Geiger-Jaillet 2015, 20–26) findet man für die Bezeichnung Abkürzungen wie das im englisch- und deutschsprachigen Raum gängige CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) oder den gleichgesetzten französischen Ausdruck EMILE (*Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Étrangère*).

Allgemeine Bezeichnungen wie *bilingualer/zweisprachiger Unterricht* werden zwar in deutschen Sprachräumen häufig verwendet, jedoch bleiben dabei die Methoden und Umsetzungen unpräzise. Schlemminger, Le Pape Racine und Geiger-Jaillet (2015) betonen hier, dass beim Begriff des bilingualen Unterrichts unklar ist, wie der Fachunterricht in der Zielsprache durchgeführt wird. Es stellt sich die Frage, ob es sich nur um einen bilingualen Zug, einer bilingualen Beschulung oder einen bilingualen Sachfachunterricht handelt. Die Beschulung von Personen mit mehrsprachigem Hintergrund in deren Sprache bleibt auch ungeklärt.

Im französischen Raum werden auch DNL (*discipline non linguistique*) und den von Gajo (2009) vorgeschlagene Begriff DdNL (*discipline dite non linguistique*) gebraucht. Der Fokus liegt dabei auf dem Sachfach. Auch Geiger-Jaillet, Schlemminger und Le Pape Racine (2016) richten sich bei der Bezeichnung darauf und benutzen für den französischen Raum die Bezeichnung DEL2 (*discipline enseignée en langue 2*). Diese semantische Präzisierung lässt

sich auch in der deutschen Bezeichnung „Sachfachunterricht in der Fremdsprache/Zielsprache“ wiederfinden, welche von Schlemminger, Le Pape Racine und Geiger-Jaillet (2015, 22) vorgeschlagen wird.

Ein weiterer Begriff, der aus den Anfangszeiten in Kanada stammt und häufig in der Schweiz als Oberbegriff gebraucht wird, ist derjenige der *Immersion* bzw. des *immersiven Unterrichts* oder der *sprachlichen Immersion* (*immersion linguistique*)[1]. Briquet (2006, 14f.) definiert die sprachliche Immersion wie folgt:

> *[…] il s'agit de placer un individu dans un contexte linguistique (celui de la langue à apprendre ou langue cible) qui puisse être comparé à un bain tant il immerge et imprègne l'individu. […] Il s'agit […] pour l'enseignant immersif, non pas de donner des cours de langue, mais de donner toutes les matières du programme en langue cible. […] La langue seconde (L2) sert de moyen de communication entre enseignant et apprenants et aussi, dès que possible, entre apprenants entre eux. […] L'immersion est un principe pédagogique permettant d'apprendre toutes les matières du programme (y compris la langue maternelle) plus une deuxième langue (et ultérieurement une troisième, …) dans le temps scolaire normalement dévolu aux apprentissages.*

Der Gedanke der totalen sprachlichen Umgebung aus dieser Definition verdeutlicht die Situation – gerade im schulischen immersiven Kontext –, in der sich die Schülerinnen und Schüler befinden. Beim Begriff des immersiven Unterrichts steht in erster Linie die Dauer des sprachlichen Inputs während des Sachfachunterrichts im Zentrum. Cummins (2009, 161) verdeutlicht den Gedanken der Immersion in der Schule. Für ihn kann dieser Begriff im schulischen Diskurs auf zwei verschiedene Arten gebraucht werden[2]. In der ersten Bedeutung werden immersive Schulcurricula erstellt und in Form von simultanem Fachunterricht in zwei Sprachen realisiert. Ziel ist es, dass sich daraus in der schulischen Umgebung gleichwertige linguistische Kompetenzen in beiden Sprachen entwickeln. Eine Sprachkontaktsituation kann auch schon im vorschulischen Bereich (wie beispielsweise Kindertagesstätten oder Vorschulen) stattfinden. In der zweiten Bedeutung bezieht sich der Begriff auf die Immersion von Personen oder Kindern mit einer Minoritätssprache im Klassenzimmer, d.h. hier ist die Schulsprache die Zweit- oder Drittsprache dieser Kinder. Baetens Beardsmore (2000, 79f.) spricht hier von *Submersion*. In diesem Fall werden die ausländischen Kinder in einem einsprachigen Schulsystem in der Landes- oder Schulsprache eingeschult. Ihre eigene Erstsprache hat dabei keinen Platz oder wird gar als negativ bewertet. In Bezug auf die erste

---

[1] Schlemminger (2006a, 141) gibt in Anlehnung an Gajo (2001, 10) eine Übersicht der Hauptkonzepte CLIL, EMILE und Immersion.

[2] Im Vergleich zu Cummins (2009) unterscheidet Wode (1995, 48–50) drei verschiedene Sprachprogramme, die nach Absicht kategorisiert werden: Spracherhaltungsprogramme (Erhalten von Minoritätssprachen gegenüber Mehrheitssprachen), Sprachbereicherungsprogramme (Förderung des Erwerbs einer schulischen Fremdsprache) und Übergangsprogramme (Förderung der Umgebungssprache bei Kindern mit anderer sprachlicher Herkunft).

Art – die immersiven schulischen Curricula – dient die Definition von Hutterli, Stotz und Zappatore (2008, 85) als Präzisierung:

> Die Schule bietet ein systematisches zweisprachiges Programm an, in dem die nichtlokale Sprache mindestens während der Hälfte der Schulzeit als Unterrichts- und Zielsprache verwendet wird. Durch das Sprachbad, das in den Sachfächern stattfindet, erfolgt ein allmählicher Spracherwerb, der oft durch gezielte Spracharbeit und Sprachbetrachtung noch unterstützt wird.

Der Begriff der *Immersion* wird im schulischen Kontext vor allem für die Angabe der Dauer und der Art des Unterrichts gebraucht; es wird zum Beispiel von *totaler*, *paritätischer* oder *partieller* Immersion gesprochen. Dadurch erscheint der Immersionsbegriff oft nur als Oberbegriff und Teil einer eigentlichen Methode. Er soll hier lediglich für die Einteilung der folgenden drei Grössen dienen, die die Dauer und die Art des Unterrichts betreffen: der Anteil an Sachunterricht in der Zielsprache, der Zeitpunkt des Programmbeginns und die Lernenden (Schülerinnen und Schüler) selber (Mackey 1970). Diese drei Perspektiven werden nun kurz erläutert und mit dem Untersuchungsfeld der vorliegenden Arbeit in Verbindung gebracht.

Bei der Anzahl Sachunterrichtsstunden in der Zielsprache kann zwischen *totaler/vollständiger Immersion* (100% der Kontaktzeit in der Zielsprache), *paritätischer Immersion* (50% der Kontaktzeit in der Zielsprache) und *teilweiser/partieller Immersion* (20–50% Kontaktzeit in der Zielsprache) unterschieden werden (Gajo 2001, 24). Möglich sind auch Modelle mit weniger Kontaktzeit resp. mit minimaler Immersion (zwei bis drei Wochenstunden, in zweisprachigen Modulen oder sporadisch), die in der Fachliteratur als *extensiver* (Sachfach-)Unterricht bezeichnet werden (Stern u. a. 1999), wobei der Immersionsgedanke hier nicht mehr passt. Dazu gehören Modelle wie das *Tandem*, die *immersiven Inseln* (*îlot immersif*), das *Emmental* (einmal pro Woche besucht eine Gruppe eine anderssprachige Klasse) oder Austauschprojekte (vgl. Bertschy und Le Pape Racine 2012; Ruhstaller und Le Pape Racine 2014)[1]. Die Testpersonen in der vorliegenden Arbeit befinden sich in einer intensiven Immersion. Die Sachfächer werden zwar „nur“ zu 50% in der Zielsprache unterrichtet, jedoch ist eine FiBi-Klasse so konzipiert, dass sie Schülerinnen und Schüler mit verschiedenen Erstsprachen integriert. Die daraus entstehende Unterrichtsmethode des *reziprok-immersiven Unterrichts* wird im nächsten Unterkapitel (3.2) erläutert.

[1] Eine Übersicht der konzipierten Modelle für den immersiven Unterricht ist auf der Website der Stadt Biel/Bienne (https://www.biel-bienne.ch) verfügbar. Werlen (2006, 200ff.) schlägt in Anlehnung an Cummins und Corson (1997) sechs Typen von Immersionprogrammen vor. Weiter gibt es auch die Möglichkeit der mehrsprachigen Bildung (*multilingual education*), wie dies Cenoz und Genesee (1998, 14) vorschlagen.

Beim Zeitpunkt des Beginns der Immersion kann zwischen *früher* (Kindergartenalter oder Beginn Primarstufe, d.h. zwischen 4 und 9 Jahren), *mittlerer* (Ende Primarstufe, d.h. zwischen 10 und 12 Jahren) und *später* (Sekundarstufe oder weiterführende Schulen wie das Gymnasium oder die Berufsschule, d.h. ab 13 Jahren) *Immersion* unterschieden werden (vgl. auch Baker 1988, 158). Die vorliegende Untersuchung befasst sich mit *früher Immersion*, da die Kinder zum Zeitpunkt der Datenerhebung zwischen dem Kindergartenalter und der zweiten Klasse der Primarstufe (also zwischen vier und acht Jahren alt) sind.

In Bezug auf die Lernenden können zwei Unterrichtsvarianten der Immersion unterschieden werden: Entweder haben alle Schülerinnen und Schüler dieselbe Erstsprache (L1) und werden alle in der gleichen Zweitsprache (L2) unterrichtet, oder die Schülerinnen und Schüler (idealerweise zu je 50%) haben zwei (oder mehrere) unterschiedliche Erstsprachen und werden jeweils gemeinsam in der einen oder andern Erstsprache unterrichtet. So haben beispielsweise alle Kinder im gleichen Schuljahr Mathematik auf Französisch und Geografie auf Deutsch oder sie haben im ersten Schuljahr Mathematik auf Französisch und im zweiten Schuljahr auf Deutsch. Je nach Unterrichtssprache haben sie entweder die Erst- oder die Zweitsprache in derselben Lektion. Letzteres wird als *reziproke Immersion* (*wechselseitige Immersion*; *two-way immersion*) bezeichnet und deckt die Sprachkontaktsituation, in welcher sich die Testpersonen der vorliegenden Arbeit befinden, ab (eine ausführliche Definition wird im nächsten Unterkapitel 3.2 dargelegt).

Bevor ich im nächsten Unterkapitel den Begriff des reziprok-immersiven Unterrichts näher beschreiben werde, kommt hier ein letzter Faktor, der bei der Planung eines Unterrichts zentral ist, dazu: die Rolle oder das Profil der Lehrperson. Schlemminger, Le Pape Racine und Geiger-Jaillet (2015, 26f.) listen folgende drei Typen von Lehrpersonen auf:

- „Eine Lehrperson – eine Sprache“,
- „Eine bilinguale und bikulturelle Lehrperson mit zwei Sprachen“,
- „Die einsprachig unterrichtende Lehrperson – die mehrsprachig handelnden Lernenden“.

Das vorliegende FiBi-Projekt stützt sich ganz klar auf den Lehrtyp, in dem pro Klasse zwei Lehrpersonen unterrichten, die je einer Sprache als Referenzperson zugeteilt sind.

Für den weiteren Verlauf dieser Arbeit wird bei allgemeinen Diskussionen sowie bei Bezügen mit Frankreich und Deutschland die Bezeichnung *Sachfachunterricht in der Zielsprache* bevorzugt. Der Begriff *immensiver Unterricht* wird in Bezug auf Kanada und der Schweiz (wo der Immersionsbegriff gängig ist) sowie auf die Unterrichtsmethode der *reziproken*

Immersion oder des *reziprok-immersiven Unterrichts* benutzt. Zudem kommt er bei Ausdrücken wie Immersionsprojekte, immersiver Ansatz oder immersive Schulmodelle vor.

3.2 Definition des reziprok-immersiven Unterrichts

Reziproke (*wechselseitige*) *Immersion* bedeutet, dass sich in einer Klasse Schülerinnen und Schüler befinden, deren Erstsprache verschieden ist. So ist beispielsweise im FiBi-Projekt bei 50% der Schülerinnen und Schüler die Erstsprache Französisch und bei 50% die Erstsprache (Schweizer-)Deutsch. Der Sachfachunterricht findet dann jeweils in einer der beiden Sprachen statt. Die Kontaktzeit in einer Woche z.B. entspricht idealerweise 50% in der einen und 50% in der anderen Sprache. Somit erfährt eine der beiden Sprachgruppen immer die Immersionssprache. Im FiBi-Projekt sind der reziprok-immersive Unterricht und der englische Begriff *two-way bilingual education* (oder auch *dual language education*) gleichgestellt und basieren auf folgender Definition: „*Two-way bilingual programs integrate language minority and language majority students and provide instruction in, and through, two languages*“ (Christian 1994, 2). Jedoch sind im FiBi-Projekt beide Sprachen, Französisch und (Schweizer-)Deutsch, als Mehrheitssprachen anzusehen. Zu Beginn der Implementierung der reziprok-immersiven Schulmodelle in den USA und in Europa war das Hauptanliegen, Minoritäts- und Mehrheitssprechende zu integrieren. Minoritätssprachen werden häufig von Menschen mit Migrationshintergrund gesprochen, wie beispielsweise in Teilen der USA das Spanische oder das Mandarin/Kantonesische oder in Deutschland das Türkische oder Russische. In vielen Schulen in den USA und in Deutschland ist die Integration noch heute der zentrale Grund. Im Vergleich dazu, sind in der Schweiz reziprok-immersive Unterrichtsmodelle aus Mehrheitssprachen (wie die internationale Sprache Englisch oder Landessprachen Französisch oder Italienisch) zusammengesetzt.

Lindholm-Leary und Howard (2008, 178) definieren den reziprok-immersiven Unterricht (two-way immersion program) anhand von vier Merkmalen:

> *(1) the program involves instruction through two languages, where the non-English language [L2] is used for a significant portion (from 50% to 90%) of the students' instructional day;*
> *(2) the program involves periods of instruction during which only one language is used (i.e. there is no translation or language mixing);*
> *(3) approximately equal numbers of ELLs [English Language Learners] and NESs [native English-speaking students] are enrolled;*
> *(4) the students are integrated for most or all instruction.*

Aus dieser Definition können zwei Hauptvarianten des reziprok-immersiven Unterrichts entnommen werden: das 90/10 Modell und das 50/50. Die beiden Modelle unterscheiden sich anhand der Anzahl Kontaktstunden, die die Schülerinnen und Schüler als Zielsprache

benutzen. Beim 90/10 Modell, das meist ab Kindergarten oder der ersten Klasse der Primarstufe angeboten wird, verbringen die Kinder 90% der Schulzeit in ihrer Zweitsprache und 10% in ihrer Erstsprache. Während der Primarstufe gleicht sich die Anzahl Unterrichtsstunden in den beiden Sprachen aus; d.h. die Kinder haben am Ende der Primarstufe fast gleich viele Unterrichtsstunden in ihrer Erst- und Zweitsprache (Murphy 2014). Beim 50/50 Modell werden beide Sprachen zu 50% unterrichtet. Das FiBi-Projekt, welche die Testpersonen besuchen und im Rahmen dieser Forschungsarbeit untersucht werden, bietet ein solches 50/50 Modell an. Es deckt zudem die anderen drei Merkmale aus der Definition von Lindholm-Leary und Howard (2008) ab. Die einzige Abweichung liegt bei der Aussage „*i.e. there is no translation or language mixing*“ im zweiten Merkmal. Im FiBi-Projekt sind Sprachwechsel im Unterricht erlaubt und werden bei gewissen Sprachsituationen als Kommunikationsstrategien eingesetzt (siehe dazu Kapitel 16).

Basierend auf Lindholm (1990) listet Christian (1994) acht Faktoren auf, die für den Erfolg von reziproker Immersion grundlegend sind: die minimale Dauer, der gleiche Lehrplan, der Input und Output der Sprachen, der Einsatz der Zielsprache, die zweisprachige Umgebung, der Ausgleich der beiden Sprachgruppen, die Verwendung von Strategien und der Einsatz von verschiedenen Schulprogrammen.

1. *Programs should provide a minimum of four to six years of bilingual instruction to participating students.*
2. *The focus of instruction should be the same core academic curriculum that students in other programs experience.*
3. *Optimal language input (input that is comprehensible, interesting, and of sufficient quantity) as well as opportunities for output should be provided to students, including quality language arts instruction in both languages.*
4. *The target […] language should be used for instruction a minimum of 50% of the time (to a maximum of 90% in the early grades) and English [L1] should be used at least 10% of the time.*
5. *The program should provide an additive bilingual environment where all students have the opportunity to learn a second language while continuing to develop their native language proficiency.*
6. *Classrooms should include a balance of students from the target language and English [L1] backgrounds who participate in instructional activities together.*
7. *Positive interactions among students should be facilitated by the use of strategies such as cooperative learning.*
8. *Characteristics of effective schools should be incorporated into programs, such as qualified personnel and home-school collaboration.* (Christian 1994, 4f.)

Die Liste deckt neben organisatorischen (Dauer, Intensität und Klassenzusammensetzung) und sozialen (Umgebung und Interaktion der Schülerinnen und Schüler) auch methodisch-didaktische Faktoren ab. Diese werden später bei der Präsentation des FiBi-Projekts in Kapitel 4 nochmals aufgegriffen.

Der Hauptunterschied zwischen dem Sachfachunterricht in der Zielsprache und dem reziprok-immersiven Unterricht ist, dass sich beim reziprok-immersiven Modell Schülerinnen und Schüler aus beiden Zielsprachen befinden. Dies erlaubt die Integrierung von zwei Sprachgruppen mit Minoritäts- und Mehrheitssprachen. Zudem beschränkt sich die Interaktion in den beiden Sprachen nicht nur zwischen der Lehrperson und den Kindern, sondern die Kinder können durch den sprachlichen Austausch untereinander zusätzlich profitieren. Beide Sprachgruppen können im Klassenzimmer als Experten in der jeweiligen Sprache dienen (Murphy 2014). Ein weiterer Unterschied zum Sachfachunterricht in der Zielsprache ist die erhöhte interkulturelle Sensibilisierung der Kinder. Sie erfahren durch ihre Mitschülerinnen und -schüler nicht nur sprachliche sondern auch kulturelle Unterschiede und lernen im schulischen Rahmen damit umzugehen. Gerade bei reziprok-immersiven Modellen mit einer Minoritäts- und Mehrheitssprache ist die sprachliche und kulturelle Wertschätzung beider Lernergruppen zentral (vgl. Christian 2008; Genesee und Lindholm-Leary 2013). Beim reziprok-immersiven Unterricht kommt zusätzlich der Faktor der Umgebungssprache zum Zuge. Meist ist die Zweitsprache der einen und/oder anderen Gruppe bei immersiven Modellen nicht Teil der ausserschulischen Umgebung. Bei der reziproken Immersion jedoch können gerade zweisprachige Ortschaften (meist grössere Städte) oder Schulen mit starkem Grenzbezug vom System profitieren, da häufig beide Zweitsprachen vertreten sind (siehe dazu Abschnitt 3.3.3).

3.3 Geschichtlicher Rückblick und aktueller Stand zum Sachfachunterricht in der Zielsprache sowie zum reziprok-immersiven Unterricht

Im folgenden Unterkapitel wird ein Überblick zum geschichtlichen Verlauf und zum aktuellen Stand des Sachfachunterrichts in der Zielsprache sowie des reziprok-immersiven Unterrichts gegeben. Zuerst vermittle ich einen Einblick in die Anfänge und Entwicklung des Sachfachunterrichts in der Zielsprache, der insbesondere in Kanada und in Frankreich seinen Ursprung hat. Es werden in diesem Zusammenhang aktuelle Schulmodelle diskutiert. Danach gehe ich detaillierter auf die Entwicklung und das aktuelle Angebot von immersivem Unterricht in der Schweiz ein. Da sich die vorliegende Forschungsarbeit auf den reziprok-immersiven Unterricht stützt, wird dieser zuletzt noch näher beschrieben. Dabei gebe ich einen Überblick zum geschichtlichen Hintergrund und es werden aktuelle Schulmodelle, die diese besondere Art Unterricht anbieten, präsentiert.

3.3.1 Beginn und Entwicklung des Sachfachunterrichts in der Zielsprache

Bis in die 1960er-Jahre war der wissenschaftliche Tenor der Überzeugung, dass Zweisprachigkeit (privat wie auch im Rahmen von Sachfachunterricht in der Zielsprache) der Entwicklung der intellektuellen Kapazitäten schade. Erst durch verschiedene Studien (Lambert und Tucker 1972; Swain und Lapkin 1982; Genesee 1987; Duverger 1996; Wesche 2002), die die Vorteile des immersiven Ansatzes nachweisen konnten, bekam der Sachfachunterricht in der Zielsprache in der Schullandschaft eine grössere Bedeutung. Dabei gilt Kanada als Vorreiter in der Umsetzung des Sachfachunterrichts in der Zielsprache: Die französischsprachige Provinz Quebec betrieb seit 1965 ein immersives Unterrichtsmodell und war damit erfolgreich (vgl. Lambert und Tucker 1972; Swain und Lapkin 1982; Wesche 2002). Durch die Motivation einer Gruppe von Eltern, die ihren Kindern eine Verbesserung der Berufsaussichten bieten wollte, entstand in den 1960er-Jahren in Montreal eine neue zweisprachige Schulausbildung, deren Erfolg schon sehr bald bestätigt wurde. Laut der Studie von Wode (1995) zählten die kanadischen Regierungskreise im Jahre 1990 rund 300 000 Kinder und Jugendliche, die immersiv unterrichtet wurden. Während das Hauptziel in Kanada die bessere schulische Integration von Schülerinnen und Schülern aus den beiden Sprachgruppen Englisch und Französisch ist, steht der Fokus beim Sachfachunterricht in der Zielsprache in Europa auf die Förderung des Erwerbs einer schulischen Fremdsprache (Schlemminger, Le Pape Racine und Geiger-Jaillet 2015). Meistens ist dann die Zielsprache nicht die Umgebungssprache und die Lernenden sind monolingual oder dann bilingual, wenn sie eine andere Erstsprache aus einem Migrationshintergrund mitbringen. Diese Art von Sachfachunterricht in der Zielsprache wurde in Europa ab den 1960er-Jahren eingeführt.

Basierend auf dem Élysée-Vertrag (ein deutsch-französischer Freundschaftsvertrag) vom Jahre 1963 entstanden in Deutschland und Frankreich drei deutsch-französische Gymnasien, die die Sachfächer Geographie und Geschichte in der Partnersprache unterrichteten, später kamen weitere Fächer hinzu (vgl. Gourault 2004). Ab 1964 und unter der Leitung von Alice Delauney (in Zusammenarbeit mit Jean-Marie Bressand) wurden die ersten immersiven Vorschulen (*écoles maternelles*) in Frankreich in der *Académie de Bordeaux* gegründet. Nach Delaunay (1973) gab es 1968 bereits über 800 immersive deutsch-französische Vorschulklassen in Frankreich[1]. Im Buch von Petit (2001) „*L'immersion, une révolution*" werden immersive Schulmodelle in Frankreich – insbesondere in Elsass – thematisiert, sowie

[1] Bereits in den Jahren 1951 bis 1953 hat ein Austausch zwischen Grundschullehrpersonen zwischen Städten in Frankreich und solchen in Yorkshire und Pennsylvanien stattgefunden (Petit 2001).

Einblick in die Integrierung von regionalen Sprachen in den immersiven Unterricht gewährt. So wurden (und werden weiterhin) in den Regionen Frankreichs, in denen territorialer Bilingualismus anerkannt ist (wie das Baskische, Bretonische, Elsässische, Katalanische und Okzitanische), private sowie öffentliche bilinguale Schulklassen angeboten (vgl. Geiger-Jaillet 2006). Für Regionalsprachen in Frankreich wurden zu Beginn bilinguale Klassen mit Majoritätssprachen ab der Primarschule gebildet. Im Rahmen des ISLRF (*Institut Supérieur des Langues de la République Française*), welches 1996 unter der *Fédérations des écoles d'enseignement en langues régionales* gegründet wurde, werden solche immersive Unterrichtsprogramme bis heute gefördert. Dazu gehört die *Seaska* in Arcangues im französischen Baskenland, welche als Vorreiterschule mit fünf Kindern immersiven Unterricht in Baskisch-Französisch durchgeführt hat[1]. *La Bressola* hat sich von diesem Modell inspirieren lassen und hat 1976 in Perpinyà in Nordkatalonien die erste immersive Schule mit Katalanisch-Französisch gegründet[2]. Dank Elterninitiativen bieten in der Bretagne seit 1977 die *Diwan*-Schulen immersiven Unterricht in Bretonisch-Französisch. Die *confédération Calandreta* wurde 1979 gegründet und verbindet immersiven Unterricht mit Okzitanisch-Französisch ab der Vorschule[3]. Im Elsass gibt es seit 1991 die Schulen der *ABCM* (*Association pour le bilinguisme dans les classes maternelles*) Zweisprachigkeit. Seit 2000 wurden durch die elsässischen Elterninitiativen zusätzlich zwei Stunden Elsässisch in den paritätischen deutsch-französischen Schulunterricht der *ABCM*-Klassen integriert. Heute zählt der Verband elf Schulen mit über 1200 Schülerinnen und Schüler, die zwischen drei und elf Jahren alt sind[4]. In diesem Zusammenhang untersucht Geiger-Jaillet in verschiedenen Studien insbesondere die elsässische bilinguale Schulsituation. Sie evaluiert unter anderem die Lehrerbildung für zweisprachigen Sachfachunterricht (2005a) und konzentriert sich auf die Lernerperspektive bei der Entwicklung der Zweitsprache (2005b). Ausserdem evaluiert sie den Sprachstand und die Erzählkompetenz Sechsjähriger im Elsass in der Zweitsprache Deutsch (2007a). In ihren Untersuchungen geht sie zudem auf das Lehren und Lernen verschiedener Grenzregionen ein (2007b; 2010)[5].

---

[1] Das Leitbild wird detailliert auf der Website der Schule publiziert: http://seaska.eus/fr/presentation-ikastola-seaska (zugegriffen: 25. April 2017).
[2] Unter der folgenden Website wird das Schulprofil im Detail erklärt: http://www.bressola.cat/fr_labressola (zugegriffen: 25. April 2017).
[3] Das Schulprofil wird detailliert auf der folgenden Website präsentiert: http://calandreta.org/fr/la-pedagogie-calandreta/ (zugegriffen: 25. April 2017).
[4] Der Verband bietet auf seiner Website detaillierte Informationen zum Konzept und zur Umsetzung an: http://www.abcmzwei.eu/abcm-zweisprachigkeit/ (zugegriffen: 25. April 2017).
[5] Siehe dazu auch Huck (2006).

Auch in Deutschland wurden seit dem Élysée-Vertrag vom Jahre 1963 in Schulen vermehrt immersive Schulmodelle angeboten. Das erste deutsch-französische Gymnasium wurde im Jahre 1961 erstellt (vgl. Geiger-Jaillet 2010). Seitdem bieten auf der Gymnasialstufe immer mehr Schulen den bilingualen deutsch-französischen Zug an (vgl. Bufe 1994; Cluseret 2001; Mentz 2008). Vor allem ab den 1990er-Jahren haben in vielen Bundesländern mit der Öffnung der europäischen Grenzen die bilingualen Züge in Englisch, in andere Nachbarsprachen (Niederländisch, Dänisch, Polnisch oder Tschechisch) sowie in fernere Sprachen (Italienisch, Spanisch, Russisch, Portugiesisch, Neu-Griechisch) zugenommen (vgl. Mentz 2008; Geiger-Jaillet 2010). Zunächst war der Sachfachunterricht in der Zielsprache ein Angebot für besonders leistungsstarke Schülerinnen und Schüler an Gymnasien. Vor allem durch den Erfolg dieser bilingualen Modelle wurden zunehmend auch Grundschulen mit bilingualen Zügen gegründet, die zum Teil jedoch noch in der Erprobungsphase sind (vgl. Fournier 2015).

Durch seine Effektivität und Effizienz wurde der Sachfachunterricht in der Zielsprache in Europa seit den 1990er-Jahren immer wichtiger, und es interessieren sich immer mehr europäische Schulen dafür (vgl. Bonnet und Breidbach 2004). Die Verkehrssprache (*lingua franca*) Englisch wurde die meist gewählte Unterrichtssprache im zielsprachigen Sachfächerunterricht. Im Jahre 2012 wurde in nahezu allen europäischen Ländern (Ausnahmen sind Dänemark, Griechenland, Island und Türkei) Sachfachunterricht in der Zielsprache in verschiedenen Varietäten und auf verschiedenen Schulstufen praktiziert (Delhaxhe u. a. 2012, 39). Auch wenn in vielen Ländern Europas der immersive Ansatz an Schulen in der Primar- oder Sekundarstufe vorhanden ist, ist diese Unterrichtsform in den Bildungssystemen noch nicht weit verbreitet[1]. Denn lediglich Belgien (Deutschsprachige Gemeinschaft), Luxemburg und Malta vertreten den immersiven Ansatz an allen Schulen des gesamten Bildungssystems.

Gerade die viersprachige Schweiz, die durch ihre Mehrsprachigkeit dem immersiven Unterricht einen hohen Stellenwert geben könnte, tat sich bis in die 1990er-Jahre schwer, diesen in die Schulmodelle einzubeziehen (vgl. Brohy 1998). Ausnahmen waren Versuche in den zweisprachigen Kantonen an der Sprachgrenze und im mehrsprachigen Kanton Graubünden. Erst durch die Initiierung von Projekten wie Stern u. a. (1999), Merkelbach (2002), Gajo und Berthoud (2008), Badertscher und Bieri (2009), Elmiger u. a. (2010), Klee

[1] Gründe dafür sind unter anderem der Mangel an Lehrpersonen in der Zielsprache und an Finanzierungsmöglichkeiten.

(2012), Hunkeler und Hodel (2012) und Ruhstaller und Le Pape Racine (2014) wurden allmählich mehr Umsetzungsmöglichkeiten auf kantonaler und nationaler Ebene geschaffen. Die Vorgeschichte und Projekte werden im nächsten Abschnitt vorgestellt.

3.3.2 Überblick zum immersiven Unterricht in der Schweiz

Im Vergleich zu den Pionierländern des immersiven Unterrichts bzw. des Sachfachunterrichts in der Zielsprache wie Kanada oder Deutschland und Frankreich hat die Schweiz in Bezug auf immersive Umsetzungsprojekte eine relativ kurze Vorgeschichte vorzuweisen. Wie in Abschnitt 3.3.1 bereits angedeutet, erhielt der immersive Unterricht erst in den 1990er-Jahren einen Platz in der Schweizer Schulkultur. Es werden zuerst ein geschichtlicher Rückblick auf die entstandenen Projekte der letzten 25 Jahre und der aktuelle Stand des immersiven Unterrichts an den Schweizer Schulen gegeben. Danach wird die heutige Positionierung und Funktion des Immersionsmodells in den Schweizer Schulen gezeigt und dabei der Bogen zur aktuellen Fremdsprachendidaktik geschlagen. Der gegenwärtige Lehrplan *Passepartout* (Bertschy, Egli Cuenat und Stotz 2015) zeigt auf, welche Rolle die Immersionsmodelle im regulären Fremdsprachenunterricht haben und wo sie eingesetzt werden können. Diese Aufarbeitung ist insofern für die vorliegende Untersuchung wichtig, weil sie in die Diskussion über die methodisch-didaktischen Konsequenzen für den Unterricht (Kapitel 16) einbezogen werden kann. Ausserdem zeigt sie auf, welche Richtlinien in Bezug auf den immersiven Unterricht im Kanton Bern, in welchem das FiBi-Projekt ist, gelten.

Obwohl in der viersprachigen Schweiz in den letzten 25 Jahren auf vielzählige Projekte und die Umsetzung deren Modelle zurückgeblickt werden kann, hat sich bis heute keine Tradition von immersivem Unterricht in den obligatorischen Schulen etablieren können. Die entstandenen Projekte wurden stets dank der Eigeninitiative von Schulgemeinden und Lehrpersonen durchgeführt und aufrechterhalten. Dies ist auch in Frankreich und Deutschland der Fall. Insbesondere auf der Sekundarstufe II (vor allem in den Gymnasien) ist das Angebot an zweisprachigen Lehrgängen stark gestiegen. Neben den Gymnasien[1] bieten auch Berufsfachschulen[2] oder Fachmittelschulen[1] immersive Ausbildungsgänge an. Seit der

[1] Eine Besonderheit stellt die gemeinsame zweisprachige Maturität der Kantone Basel-Landschaft und Jura dar. Baselbieter Schülerinnen und Schüler besuchen die ersten zwei Jahre der Maturitätsausbildung am Gymnasium Laufen, die beiden Jahre danach im Kanton Jura am Lycée cantonal in Porrentruy.

[2] Im Kanton Zürich wird zum Beispiel zweisprachiger Sachunterricht an den Berufsfachschulen seit 1999 angeboten. Im Pilotprojekt „bi.li“ von 1999 bis 2003 wurde an elf Berufsfachschulen und Berufsmaturitätsschulen zweisprachiger Unterricht erprobt. In den Jahren 2006 bis 2011 wurde der

Änderung der Maturitätsanerkennungsverordnung 1995 ist die Anzahl Gymnasien, die einen zweisprachigen Lehrgang anbieten, ständig gestiegen. Zurzeit bieten 112 von 165 anerkannten Gymnasien einen zweisprachigen Lehrgang an[2]. Gemäss der Schriftreihe der EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren) „Studien + Berichte. Koordination des Sprachenunterrichts in der Schweiz“ (Hutterli 2012) ist zu erwarten, dass sich diese Entwicklung noch mehr auf die vorhergehenden Schulstufen ausweitet, in denen bereits einige immersive Projekte existieren (siehe dazu Tabelle 1). Im Gegensatz zu den gymnasialen Maturitätsschulen und Fachmittelschulen gibt es bisher keine Übersicht über die Angebote in den Kantonen für die obligatorische Volksschule. Festzustellen ist, dass es auf der obligatorischen Volksschulebene (Kindergarten, Primarstufe und Sekundarstufe I) noch keine flächendeckende Umsetzung von immersivem Unterricht gibt. Ausnahme ist der Kanton Zürich, der durch das 1999 eingeführte „Schulprojekt 21“ Englisch als CLIL ab der 2. Primarklasse integriert und in Aus- und Weiterbildungen für Lehrpersonen sowie in die Entwicklung von entsprechenden Lehrmitteln investiert hatte. Das Projekt hat sich als nicht bahnbrechend erwiesen. Die Schweiz steht auf institutioneller Ebene jedoch noch am Anfang. Gemäss einer vom Informations- und Dokumentationszentrum IDES der EDK im Jahre 2002 durchgeführten Kantonsumfrage wurde in folgenden Kantonen auf der Primarstufe zweisprachig unterrichtet: die zweisprachigen Kantone Bern, Basel, Freiburg, Graubünden, Jura und Wallis und die einsprachigen Kantone Zürich, Appenzell, Aargau und Neuchâtel. In den nachfolgenden jährlichen Kantonsumfragen wurde die Frage nach immersivem Unterricht nicht mehr gestellt. Die schulische Gesetzgebung sieht jedoch insbesondere in den zweisprachigen Kantonen eine erleichterte Schaffung von immersiven Lehrgängen vor (Hutterli 2012, 29).

Dies wird zum Teil auch durch einzelne kantonale Konzepte für den Sprachenunterricht (zum Beispiel in den Kantonen Bern, Freiburg, Graubünden, Jura, Neuchâtel und Wallis)

Immersionsunterricht ausgebaut. Nach erfolgter Evaluation sprach sich der Zürcher Bildungsrat für die generelle Einführung des zweisprachigen Unterrichts an Berufsfachschulen aus. Weiter werden im Rahmen eines dreijährigen Pilotprojekts an der Oberwalliser Mittelschule OMS Brig französischsprachige Schülerinnen und Schüler aus dem Unterwallis im Anschluss an die abgeschlossene Sekundarstufe I in deutschsprachigen Klassen der Schule für Berufsvorbereitung SfB zweisprachig unterrichtet. Im Kanton Zug haben Pilotlehren ab Schuljahr 2015 in mehrheitlich englischer Sprache für Kaufleute und Informatikerinnen und Informatiker begonnen.

[1] An der Fachmittelschule Freiburg (FMSF) können zweisprachige FMS-Ausweise im Berufsfeld Gesundheit, im sozialerzieherischen Berufsfeld und im Berufsfeld Pädagogik erworben werden. Vorgesehen ist ferner, dass Schülerinnen und Schüler der Handelsschule ab Schuljahr 2015/16 das Berufspraktikum in der Partnersprache absolvieren können. Auch an der Handels- und Fachmittelschule (HFSM) Siders werden bilinguale Ausbildungsgänge angeboten.

[2] Die entsprechende Liste sowie die Kriterien für die Anerkennung kantonaler zweisprachiger Maturitäten werden auf der Website des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) publiziert: http://www.sbfi.admin.ch/themen/01366/01379/index.html?lang=de (zugegriffen: 21. April 2017).

unterstützt, die die Umsetzung von immersivem Unterricht befürworten und Modelle anbieten[1]. Weiter geben verschiedene Plattformen und Foren Einblick in immersive Konzepte und Projekte und bieten Hilfestellung bei der Umsetzung von neuen immersiven Projekten an[2]. Seit 1994 existiert eine Arbeitsgemeinschaft zur Förderung des mehrsprachigen Unterrichts in der Schweiz (*Association pour la Promotion de l'Enseignement plurilingue en Suisse,* APEPS), die sich aktiv für die kontinuierliche Entwicklung von immersivem Unterricht in der Schweiz einsetzt. 1995 wurden mehrere Berichte zum Thema Mehrsprachigkeit und zweisprachiger Unterricht in der Schweiz von der EDK veröffentlicht (vgl. EDK 1995a; 1995b). Darin werden Definitionen und Erklärungen zum zweisprachigen Unterricht gegeben, wie zum Beispiel die Argumente zugunsten des zweisprachigen Unterrichts und Orientierungshilfen für die praktische Umsetzung. Im Rahmen von Tagungen zum immersiven Unterricht entstanden in dieser Zeit erste Berichte, die zum Ziel hatten, eine Plattform für Meinungs- und Erfahrungsaustausch bei der Realisierung von Immersionsprojekten zu schaffen (siehe dazu Merkt 1993; Brohy und De Pietro 1995; Cardinaux-Mamie 1995). Seither findet eine kontinuierliche Entwicklung der Methode, wie beispielsweise durch begleitete und evaluierte Schulprojekte, statt (vgl. Le Pape Racine 2007). Generell kann festgehalten werden, dass der Immersionsunterricht im schweizerischen Bildungssystem eine immer grössere Rolle spielt.

Die vorliegende Tabelle 1 ist ein erster Versuch, eine Übersicht zu den Immersionsprojekten in der Schweiz zu geben, die in den letzten 25 Jahren entstanden sind. Es handelt sich dabei um eine Auswahl an Projekten, von denen die gesammelten Informationen einerseits von den erwähnten Plattformen und Foren und andererseits aus internen Gesprächen stammen. Der Autorin ist bewusst, dass hier nicht alle existierenden Projekte vorgestellt werden und erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. In der Tabelle wird ersichtlich, in welchen Regionen (zweisprachige und einsprachige Kantone, Sprachenauswahl) und auf welchen Altersstufen (obligatorische Volksschulebene oder Sekundarstufe II) sich die Immersionsprojekte in der Schweiz bewegt haben. Auffallend ist, dass die meisten Projekte in zweisprachigen Kantonen (wie Freiburg, Bern, Wallis, Graubünden) stattfinden. Dabei werden mit den seit 1993

---

[1] Auf der Informationsplattform Sprachenunterricht (www.sprachenunterricht.ch) sind kantonale Sprachenkonzepte aufgeschaltet.

[2] So zum Beispiel das Forum Sprachen 2013 - Sprachenlernen auf der Primarstufe und am Übergang zur Sekundarstufe, die Arbeitsgemeinschaft zur Förderung des mehrsprachigen Unterrichts in der Schweiz (APEPS) (Brohy 2012), die eidgenösische Berufsmaturitätskommission EBMK „*Aide-mémoire* VIII: Zweisprachiger Unterricht in der Berufsmaturität", die EDK-Schriftenreihe (Hutterli 2012), die Schweizerische Berufsbildungsämter-Konferenz (SBBK), das wissenschaftliche Kompetenzzentrum für Mehrsprachigkeit in Freiburg, die Datenbank der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF) oder der Schweizerische Dokumentenserver Bildung (edudoc.ch).

jährlich entstehenden neuen Projekten alle Altersstufen abgedeckt. Bei fast allen Projekten (Ausnahme ist das Projekt 14 „Geschichte und Geographie auf Französisch und Englisch in der Oberstufe“) gab es eine wissenschaftliche Begleitung und es wurden Berichte und Erhebungen publiziert. Über die Hälfte der Projekte hat sich in der Schullandschaft etabliert und wird weitergeführt.

Tab. 1: Übersicht zu den Immersionsprojekten in der Schweiz

Nr.	Projekt	Dauer	Ort	Verantwortung	Evaluation/Publikation	Weiterführung
1	Enseignement bilingue dans les écoles valaisannes	1993–	Kanton Wallis	Bregy, Brohy und Weiss	Bregy und Brohy (1998)	Ja
2	Französisch – Deutsch. Zweisprachiges Lernen auf der Sekundarstufe I (Oberstufe Speicher AR)	1993–1997	Ostschweiz; Speicher (Kanton Appenzell a.R.)	Stern, Eriksson, Le Pape Racine, Reutener und Serra	Stern u. a. (1999); Eriksson, Le Pape Racine und Reutener (2000); Klee (2012)	Ja
3	Enseignement d'une langue seconde à l'école enfantine: évaluation des expériences fribourgeoises de Villars-sur-Glâne et de Morat	1994–1996	Villars-sur-Glâne; Morat/Murten (Kanton Freiburg)	Gurtner, Monnard und Tièche-Christinat	Gurtner, Monnard und Tièche-Christinat (1996)	unbekannt
4	Förderung der romanisch-deutschen Zweisprachigkeit im Kindergarten und an der Volksschule Samedan (GR)	1994–2000	Samedan (Kanton Graubünden)	Haltiner und Sulser	Cathomas (2005)	Ja
5	Les enseignements/apprentissages bilingues en classes de 4e primaire de Sierre	1999–2000	Sierre/Siders (Kanton Wallis)	Bregy, Revaz, Duc und Mottet	Bregy, Revaz und Duc (2001)	unbekannt
6	Enseignement partiel en langue partenaire dès l'école enfantine dans deux arrondissements scolaires du canton de Fribourg: une expérience	1999–2001	Kanton Freiburg	Brohy	Brohy (2001)	unbekannt
7	Enseignement bilingue à l'école primaire de Bienne-Boujean (Projet pont)	1999–2003	Bienne-Boujean/Bözingen-Biel (Kanton Bern)	Merkelbach und Racine	Merkelbach (2001; 2002)	Ja
8	Sekundarschule Gelterkinden (BL): Geographie auf Französisch	2001–2004	Gelterkinden (Kanton Baselland)	Golay	Golay (2005; 2007)	Ja
9	Expériences d'enseignement bilingue en Valais francophone: rapport final de l'étude d'évaluation	1995–2003	Monthey, Sierre/Sitten, Sion/Siders (Kanton Wallis)	Demierre-Wagner, Schwob, Duc, Brohy und Weiss	Schwob und Duc (2002); Demierre-Wagner und Schwob (2004)	Ja
10	La maturité bilingue dans le canton de Vaud	2000–2004	Kanton Waadt	Gieruc und Lys	Lys und Gieruc (2005)	Nein
11	Evaluation des zweisprachigen Ausbildungsgangs an Zürcher Mittelschulen	2001–2005	Kanton Zürich	Hollenweger, Maag Merki, Roos und Stebler	Hollenweger u. a. (2005); Bürgi (2007); Stebler und Maag Merki (2010)	Ja
12	Wissenserwerb im bilingualen Unterricht: Zur Bedeutung von Sprache im Sachlernen	2002–2004 2008	z.T. Monthey (Kanton Wallis), Lausanne, Genève/Genf und Speicher (Kanton Appenzell a.R.)	Badertscher, Stern und Bieri	Badertscher und Bieri (2009)	unbekannt
13	Die zweisprachige Maturität in der Schweiz – Evaluation der Chancen und der Risiken einer	2005–2008	z.T. Neuenburg und Pruntrut (Kanton Jura)	Elmiger, Näf, Reynoud Oudot und Steffen	Elmiger und Näf (2008); Näf und Elmiger (2008); Elmiger	Ja

	bildungspolitischen Innovation				u. a. (2010)	
14	Geschichte und Geographie auf Französisch und Englisch in der Oberstufe	2005–	Bättwil (Kanton Solothurn)	Frey und de Roche		Ja
15	Construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires dans l'enseignement bilingue au secondaire et au tertiaire (NFP 56)	2006–2008	Genève/Genf, Nyon, Lausanne, Bienne/Biel und Fribourg/Freiburg (Westschweiz)	Berthoud und Gajo	Gajo und Berthoud (2008)	unbekannt
16	Die bilinguale Basisstufe an der Schweizer Schule Rom	2006–2009	Rom (IT)	Grob	Grob (2011)	unbekannt
17	Konzept „Filière bilingue	2010–2014	Biel/Bienne (Kanton Bern)	Le Pape Racine, Merkelbach, Salzmann und Walther	Le Pape Racine u. a. (2010); Buser und Le Pape Racine (2012); Buser (2014a; 2014b); Buser und Melfi (2015); Straub (2014); Ross (2014; 2015a; Ross 2015b); Ross und Le Pape Racine (2015); Bachmann und Le Pape Racine (2016); Geiger-Jaillet und Ross (2017)	Ja
18	Évaluation de l'enseignement bilingue dans des écoles professionnelles du canton de Zurich	2010–2011	Kanton Zürich	Gurtner und Brohy	Brohy und Gurtner (2011; 2014)	unbekannt
19	Vom Französischunterricht zum Unterricht auf Französisch auf der Primarstufe	2010–2014	Kanton Luzern und Kanton St. Gallen	Hunkeler und Hodel	Hunkeler und Hodel (2012)	Weiterbildung an PHs
20	Pilotprojekt îlots immersifs/immersive Inseln an der Primarschule	2012–2013	Kanton Aargau PH FHNW	Ruhstallen und Le Pape Racine	Ruhstaller und Le Pape Racine (2014)	
21	Projet PRIMA I: Expérence pilote d'enseignement de l'allemand au cycle I par immersion précoce dans le canton de Neuchâtel	2011–2013	Kanton Neuenburg	Elmiger, Singh und Morisod	Rapports après chaque année pilote – non publiés	Ja
22	Projet PRIMA II: Expérence pilote d'enseignement de l'allemand au cycle II par immersion précoce dans le canton de Neuchâtel	2015–2017	Kanton Neuenburg	Singh, Bonvin, Schebel, Gajo, Steffen, Serra und Buser		Ja

Wie in der Tabelle 1 aufgezeigt wurde, ist der immersive Unterricht in gewissen Kantonen fester Bestandteil der Sprachkonzepte. Darüber hinaus hat der immersive Unterricht in den letzten Jahren auch auf der nationalen Schulebene in der Schweiz seinen Platz gefunden. Der aktuelle Lehrplan *Passepartout* zum Fremdsprachenunterricht in den sechs Kantonen an der französischen Sprachgrenze (Bern, Basellandschaft, Basel-Stadt, Solothurn, Freiburg und Wallis) ist ganz im Sinne der Mehrsprachigkeitsdidaktik (vgl. Unterkapitel 6.6) aufgebaut und bereitet das Terrain vor:

> Der bisher meist getrennte Unterricht in L1, L2 und L3 soll im Sinne einer Mehrsprachigkeitsdidaktik verbunden werden. Damit werden beim Sprachenlernen nicht nur Synergien genutzt, sondern es werden Kompetenzen miteinander verbunden, die eine neue Mehrsprachigkeitskompetenz bilden. (Sauer und Saudan 2008, 4)

Neben der Synergiennutzung und Verknüpfung verschiedener Sprachen werden bewusst Immersionsmodelle miteinbezogen. In der folgenden Abbildung 2 aus dem Lehrplan *Passepartout* (Bertschy, Egli Cuenat und Stotz 2015, 9) werden die didaktischen Konzepte und Methoden im Fremdsprachenunterricht und deren Verbindlichkeit aufgezeigt. Die Konzepte „Inhalts- und Handlungsorientierung“, „Bewusstheit für Sprachen und Kulturen“ und „Sprachenübergreifender Unterricht“ sind im Unterricht obligatorisch. Die anderen zwei Teile, „Bilingualer und immersiver Sachfachunterricht“ und „Austausch und Begegnung“, können je nach Voraussetzungslage der Lehrperson und Ressourcen der Schule variieren.

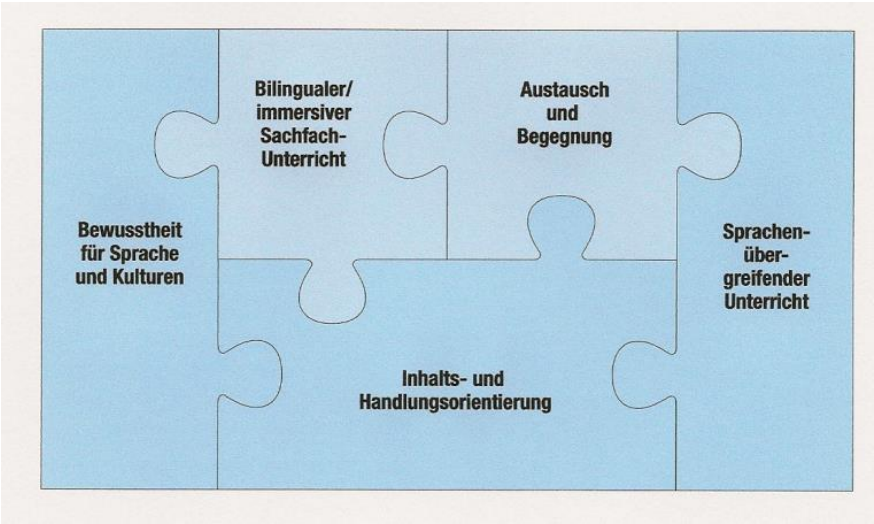


Abb. 2: Gesamtkonzept Didaktik der Mehrsprachigkeit im Lehrplan Passepartout

Diese Abbildung stellt klar die Positionierung und Funktion des immersiven Unterrichts in der heutigen schweizerischen Schullandschaft dar. Einerseits wird der immersive Unterricht als unabhängiger bereichernder Teil des didaktischen Fremdsprachenkonzepts betrachtet. Andererseits befinden sich im immersiven Unterrichtskonzept selber zum Teil ähnliche Prinzipien aus der Mehrsprachigkeitsdidaktik, die auch im Fremdsprachenunterricht

vorzufinden sind. So beruhen die vier anderen Puzzleteile „Inhalts- und Handlungsorientierung“, „Bewusstheit für Sprachen und Kulturen“, „Sprachenübergreifender Unterricht“ und „Austausch und Begegnung“ auch auf den Grundlagen des immersiven Unterrichts.

3.3.3 Beginn und Entwicklung des reziprok-immersiven Unterrichts

In der gleichen Zeitspanne, in der die ersten immersiven Ansätze in Kanada, Deutschland und Frankreich entstanden sind, wurde in den USA das Modell der reziproken Immersion entwickelt. Ab Mitte der 1960er- und 1970er-Jahre haben vier Schulen damit begonnen, reziprok-immersiven Unterricht (oder wie es auch genannt wird: *two-way immersion programs* oder *dual language education programs*) anzubieten. Die *Dade County Public Schools* in Miami, Florida, begannen mit zwei Spanisch-Englisch Programmen im 50/50 Modell. Kurz danach wurden drei weitere Schulen in anderen Staaten mit demselben Programm gegründet (Washington, DC, und Chicago, Illinois, mit dem 50/50 Modell und San Diego, Kalifornien, mit dem 90/10 Modell). Sie wurden in jener Zeit jedoch nicht wissenschaftlich begleitet (vgl. Lindholm-Leary 2001).

In den 1980er-Jahren haben viele Schulen einen erheblichen Anstieg an Schülerinnen und Schülern erfahren, die zum Zeitpunkt der Einschulung wenig bis gar kein Englisch sprachen. Daraus entstand ein nationales Interesse, sich mit den Lehrmethoden für Schülerinnen und Schüler mit einer Minderheitssprache auseinanderzusetzen. Folglich wurde eine Arbeitsgemeinschaft aus verschiedenen interessierten Schulen in Kalifornien gegründet, die mit dem reziprok-immersiven 90/10 Modell zu unterrichten begannen. Sie stützen sich dabei auf ein Handbuch zum 90/10 Modell (ESEA Title VII Bilingual Demonstration Project 1982). Darauf begannen andere Staaten, wie New York, Massachusetts und Connecticut, sich für den reziprok-immersiven Unterricht zu interessieren (siehe dazu Glenn 1990).

Im Vergleich zu den vielfältigen Studien zum immersiven Unterricht in Kanada und den USA (wie z.B. Lambert und Tucker 1972; Swain und Lapkin 1982; Genesee 1987), wurde zum reziprok-immersiven Modell wenig geforscht. So gibt es zu jener Zeit lediglich einzelne Untersuchungen von Lindholm (1992) und Lindholm und Fairchild (1990) zum 90/10 Modell sowie von Baecher und Coletti (1986) zum 50/50 Modell. Ab den 1990er-Jahren nahm jedoch die Anzahl an reziprok-immersiven Schulprogrammen in den USA stetig zu und es wurden immer mehr verschiedene Sprachen in die Programme aufgenommen. 1999 wurden 261 Schulen mit reziprok-immersiven Modellen gezählt und neben Spanisch die Zielsprachen

Mandarin/Kantonesisch, Koreanisch, Französisch, Navaho, Japanisch, Arabisch, Portugiesisch und Russisch gefunden (Lindholm-Leary 2001). Aus dem Bericht „*Dual Language Education Programs: Current State Policies and Practices*“ (Boyle u. a. 2015, 30f.) kann entnommen werden, dass 2012/13 reziprok-immersiver Unterricht mit Spanisch in 35 Staaten, Chinesisch in 14 Staaten, amerikanischen Ureinwohnersprachen in 12 Staaten und Französisch in 8 Staaten angeboten wird. Sprachen wie Vietnamesisch, Arabisch oder Deutsch in Kombination mit Englisch werden jeweils in 2 bis 5 Staaten unterrichtet.

Gründe für die Realisierung von reziprok-immersiven Schulprogrammen ist zum einen die Integration und Valorisierung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund und zum anderen das Ziel einer zweisprachigen Gesellschaft:

> *Regardless of the languages of the TWI program, the goals include bilingualism and biliteracy, academic achievement at or above grade level and cross-cultural competence for all students.* (Lindholm 2011, 85)

Seit den 1990er-Jahren ist die Anzahl an reziprok-immersiven Programmen zuerst in den USA und später in Europa kontinuierlich gewachsen. In Deutschland und der Schweiz existieren reziprok-immersive Programme insbesondere in zweisprachigen Ortschaften oder Gebieten mit hohem Anteil an Menschen mit Migrationshintergrund. Die Partnersprachen in Deutschland sind beispielsweise Italienisch, Französisch, Spanisch, Portugiesisch oder Türkisch. Die Deutschschweiz konzentriert sich vor allem auf die Nachbars- bzw. Landesprachen Französisch und Italienisch.

In der Schweiz kann neben dem FiBi-Projekt auf der Kindergarten- und Grundschulstufe beispielsweise das Gymnasium *Liceo artistico* in Zürich erwähnt werden, wo Deutsch und Italienisch jeweils für einen Teil der Schülerinnen und Schüler die Immersionssprache ist (vgl. Elmiger und Näf 2008). Diese beiden Schulen scheinen bis hierhin die einzigen reziprok-immersiven Programme in der öffentlichen schweizerischen Schullandschaft zu sein.

In Deutschland bietet die Grundschule Falkenschule in Kehl den Schülerinnen und Schülern aus der deutschen und französischen Grenzregion (Strassburg) ein ähnlich reziprokes Modell an. Sie nennen es das „Integrative Modell“[1]. In Frankfurt a. M. werden deutsch-italienischsprachige Kinder an der Holzhausenschule ab der ersten Klasse Primarstufe von einer deutsch- und italienischsprachigen Lehrperson unterrichtet. Durch Jahresberichte[2] sowie

---

[1] Das Modell sowie die Kriterien für die Anmeldung werden auf der Website der Schule publiziert: http://www.falkenhausenschule.de/seiten/unsereschule/schulkonzept/bilingual.html (zugegriffen: 21. April 2017).

[2] Die Jahresberichte der immersiven Klassen von 2009 bis 2012 wurden auf der Webseite der Schule

verschiedene Untersuchungen (Kunkel und Budach 2008; Budach 2009; Kunkel 2013) wird das zu Beginn lancierte Projekt wissenschaftlich begleitet. Eine weitere Schule, die reziprok-immersiven Unterricht anbietet, ist die Staatliche Europaschule in Berlin (SESB). Sie bietet ab der ersten Klasse der Primarschule zweisprachigen Unterricht für bilinguale Lerngruppen an. Die SESB hat 1992 mit 160 Schülerinnen und Schülern in sechs Grundschulen angefangen. Damals gab es drei verschiedene Sprachkombinationen: Deutsch-Englisch, Deutsch-Französisch und Deutsch-Russisch. Aktuell werden über 6000 Schülerinnen und Schüler in 17 Grundschulen und 13 weiterführenden Schulen an verschiedenen Standorten mit neuen Sprachkombinationen[1] reziprok-immersiv unterrichtet. Die SESB bietet in Europa am meisten Sprachkombinationen an und kann somit als führende reziprok-immersive Schule in Europa angesehen werden (Meier 2014). Es wurden zahlreiche Untersuchungen in Rahmen der SESB durchgeführt (Doyé 1998; Zydatiß 2000; Gräfe-Bentzien 2001; May 2003; Kielhöfer 2004; Fäcke 2007; Meier 2010).

Auf der Gymnasialstufe kann das Deutsch-Französische Gymnasium Saarbrücken genannt werden. In der binationalen Begegnungsschule werden über 1000 Schülerinnen und Schüler mit zwei unterschiedlichen Erstsprachen von mehr als 90 Lehrpersonen in zwei Schulsystemen unterrichtet[2]. Am Königin-Katharina-Stift in Stuttgart, Baden-Württemberg, wird seit 2006/07 ein deutsch-italienischsprachiger Bildungsgang angeboten, bei dem das deutsche Abitur und die italienische *Maturità* gleichzeitig erworben werden können. Die Schülerinnen und Schüler bringen durch den besuchten Italienischunterricht in der Grundschule sowie der Umgebungssprache Deutsch Vorkenntnisse in beiden Sprachen mit. Die Fremdsprache Italienisch wird dank Schüleraustausch mit Italien und in Zusammenarbeit mit dem italienischen Generalkonsulat sowie dem italienischen Kulturinstitut, auch ausserhalb des Unterrichts verstärkt[3].

In anderen gemischtsprachigen Regionen wie beispielsweise im Südtirol, wo zwei Sprachen (Deutsch und Italienisch) gesprochen werden, wird immersiver Unterricht zeitweise untersagt:

> Ein vergleichbares mehrsprachiges Schulmodell scheint für die beiden […] Sprachgruppen derzeit nicht infrage zu kommen, wenn man in den vergangenen Jahren auch eine offenere

---

veröffentlicht: http://holzhausen.frankfurt.schule.hessen.de/schwerpunkte/bilingualer_zweig/index.html (zugegriffen: 21. April 2017).

[1] Deutsch in Kombination mit Englisch, Französisch, Griechisch, Italienisch, Polnisch, Portugiesisch, Russisch, Spanisch und Türkisch.

[2] Das Leitbild wird detailliert auf der Website der Schule publiziert: http://dfg-lfa.org/unsere-schule/deutsch-franzosische-begegnungsschule/ (zugegriffen: 21. April 2017).

[3] Das Schulprofil wird detailliert auf der folgenden Website präsentiert: http://www.königin-katharina-stift.de/website/index.php/profilbildung/bilingualer-italienischzug/italienisch-bilingual.html (zugegriffen: 21. April 2017).

> Haltung der Landesregierung gegenüber der italienischen Schule feststellen kann. Erste Schritte in Richtung Immersionsunterricht mit bilingualen Sachfächern, der 1992 an einigen Klassen der italienischen Mittelschule als Pilotprojekt angeboten wurde, sowie die Erprobung eines Unterrichts in „Kopräsenz“ deutscher und italienischer Lehrer wurden allerdings alsbald untersagt bzw. stark eingeschränkt. (Abel 2010, 130)

Die Schülerinnen und Schüler in Südtirol lernen und benutzen die andere Sprache vor allem über den regulären Fremdsprachenunterricht. In einigen italienischen Kindergärten und Grundschulen existieren jedoch heute immersive Modellversuche, die die Verwendung des Deutschen im Sachfachunterricht fördern wollen.

Blickt man auf die Entwicklungsgeschichte des reziprok-immersiven Unterrichts zurück, wird ersichtlich, dass anfänglich zahlreiche Untersuchungen zur Umsetzung von reziprok-immersiven Programmen durchgeführt wurden[1]. Erst in den letzten Jahren liegt der Fokus in der Forschung zur reziproken Immersion mehrheitlich auf der konkreten methodischen Umsetzung im Unterricht (siehe dazu Palmer 2008; Tedick, Christian und Fortune 2011; Bachmann und Le Pape Racine 2016). Für den reziprok-immersiven Unterricht werden verschiedene Methoden vorgeschlagen, wie das reziproke Lehren (vgl. Le Pape Racine 2009), die kollaborative Interaktion (vgl. Young und Tedick 2016), das Teamteaching oder das sprachenübergreifende Lernen (vgl. Kunkel 2013). Im nächsten Unterkapitel 3.4 werden einige Forschungsergebnisse zum reziprok-immersiven Unterricht zusammengefasst. Diese sind für das Kapitel 4 relevant, welches das reziprok-immersive Konzept des FiBi-Projekts und dessen methodisch-didaktische Umsetzung aufzeigt.

3.4 Forschungsansätze und Diskussionspunkte zum reziprok-immersiven Unterricht

Die Forschungsarbeiten zum reziprok-immersiven Unterricht der letzten 20 Jahre lassen sich in zwei Untersuchungsschwerpunkte einteilen. Zum einen gibt es Forschungsprojekte, die die Nützlichkeit des reziprok-immersiven Unterrichts und des Sprachenerwerbs nachweisen. Andere Studien setzen wiederum den Fokus auf die methodische Umsetzung von reziprok-immersiven Modellen. Es werden in diesem Unterkapitel die wichtigsten Ergebnisse der Nützlichkeit des Sachfachunterrichts in der Zielsprache und im Speziellen des reziprok-immersiven Unterrichts anhand einer möglichst breiten Auswahl an Studien zusammengefasst. Dabei werden die positiven Auswirkungen auf die Bereiche der beiden Zielsprachen und des Sachfachs erläutert. Die vorgestellten Studien in diesem Unterkapitel untersuchen vor allem Klassen aus der obligatorischen Schulzeit (Unter- und Oberstufe). Die

[1] Siehe dazu Christian u.a. (1997), Lindholm-Leary (2001), Howard (2002), Gomez, Freeman und Freeman (2005), Lindholm-Leary und Howard (2008) und Tedick, Christian und Fortune (2011).

Erkenntnisse werden jedoch nicht nach Alter der Kinder differenziert. Die Beobachtungen zum reziprok-immersiven Unterricht und dessen Einfluss auf die Zielsprachen und das Sachfach kann auf unterschiedlichen Altersstufen der Kinder übernommen werden. Die methodisch-didaktische Umsetzung wird in dieser Arbeit ausschliesslich am Beispiel des didaktischen Konzepts der FiBi in Kapitel 4 thematisiert[1].

Die Vorteile des Sachfachunterrichts in der Zielsprache im Zusammenhang mit der Leistungsfähigkeit in der Erst- sowie Zielsprache wurden im kanadischen Immersionsunterricht umfassend nachgewiesen[2]. Die Umsetzung des Sachfachunterrichts in der Zielsprache, der sich in der Schweiz und in Europa kontinuierlich entwickelt hat, wirft jedoch noch heutzutage einige Zweifel auf. Sie lassen sich nach Gajo und Berthoud (2008, 1) in vier Fragen zusammenfassen:

- Leidet die erste Schulsprache resp. Umgebungssprache (L1) durch den Sachfachunterricht in der Zielsprache, da weniger Zeit für die L1 zur Verfügung steht?
- Wird sich die Zweit- resp. Zielsprache (L2) wirklich besser entwickeln als in einem herkömmlichen Sprachunterricht?
- Werden die Sachfachinhalte, die in der Zweitsprache unterrichtetet werden, nicht vernachlässigt?
- Ist der Sachfachunterricht in der Zielsprache für alle Typen von Schülerinnen und Schülern gemacht?

Zahlreiche Studien[3] haben sich mit diesen Fragen auseinandergesetzt und weisen nach, wie und weshalb sich der Sachfachunterricht in der Zielsprache positiv auf die Lernenden in den Bereichen der Erst- und Zielsprache sowie des Sachfaches auswirkt. Auch in Bezug auf die reziproke Immersion tauchen in der Forschung dieselben Fragen auf, und es gibt auch hier

---

[1] Zahlreiche Autoren zum Sachfachunterricht in der Zielsprache (Le Pape Racine 2000; Krechel 2003; Christ 2002; Wode 2002; Golay 2007; Gajo 2007; Serra 2007; Palmer 2007; Le Pape Racine u. a. 2010; Stebler und Maag Merki 2010; Schlemminger, Le Pape Racine und Geiger-Jaillet 2015; Bachmann und Le Pape Racine 2016) sowie zum reziprok-immersiven Unterricht (Lindholm-Leary 2001; Lindholm-Leary und Howard 2008; Palmer 2008; Fortune und Tedick 2008; Le Pape Racine 2009; Budach 2009; Tedick, Christian und Fortune 2011; Kunkel 2013; Meier 2014; Young und Tedick 2016) haben sich mit der methodischen Umsetzung Unterrichts auseinandergesetzt und geben in ihren Publikationen Tipps zum Unterrichtsverfahren und der Vermittlung von Arbeitstechniken. Das didaktische Konzept der FiBi, welches in Kapitel 4 vorgestellt wird, stützt sich unter anderem auf diese Umsetzungsideen.

[2] Siehe dazu Lambert und Tucker (1972), Swain und Lapkin (1982), Genesee (1987), Halsall (1989), Calvé (1991) und Lapkin, Hart und Swain (1991).

[3] Siehe dazu Lambert und Tucker (1972), Swain und Lapkin (1982), Genesee (1987), Duverger (1996), Stern u. a. (1999), Wesche (2002), Wode (1995; 2002), Vollmer (2000), Gajo und Berthoud (2008), Badertscher und Bieri (2009), Elmiger u. a. (2010), Steinlen und Rohde (2013) und Steinlen und Piske (2016).

Studien, die die beiden Sprachen sowie die Schulleistung der Lernenden untersucht haben (Lindholm-Leary 2001; Collier und Thomas 2004; Genesee u. a. 2006; Lindholm-Leary und Howard 2008). Die Befunde aus diesen amerikanischen Studien haben gezeigt, dass die Lernenden mit der Mehrheitssprache (hier Englisch) in den reziprok-immersiven Programmen bei Testergebnissen in Mathematik und Lesen gleiche oder gar bessere Schulleistungen bringen als Klassen ohne reziprok-immersiven Unterricht. Diese Ergebnisse wurden in verschiedenen Untersuchungen (vgl. Genesee u. a. 2006) mit unterschiedlichen Sprachgruppen (wie Koreanisch-Englisch, Spanisch-Englisch oder Kantonesisch-Englisch) bestätigt. Ausserdem zeigen sowohl die Lernenden in der Mehrheitssprache als auch die Lernenden in der Minoritätssprache signifikante Fortschritte beim Erwerb beider Sprachen und erzielen bei der Rezeption wie auch bei der Produktion gleiche oder bessere Leistungen als Klassen mit konventionellem Fremdsprachenunterricht; dies unabhängig vom reziprok-immersiven Modell (90/10 und 50/50) oder von der geographischen Lage (Murphy 2014).

Hier können die Forschungsergebnisse aus dem allgemeinen Immersionsunterricht für den reziprok-immersiven Unterricht nützlich sein. Gajo und Berthoud (2008, 6) sehen den Grund für eine erfolgreiche Kommunikationsfähigkeit von Immersionsschülerinnen und -schülern in der positiven Wechselwirkung zwischen dem Sachfach und der/n Sprache(n), die im immersiven Unterricht stattfindet. Während die Lehrpersonen in einer monolingualen Klasse in den Sachfächern Verständnisfragen meist durch Metaphern und eventuell durch Reformulierungen erklären, gehen die Lehrpersonen in einer immersiven Klasse eine deutlich anspruchsvollere und tiefere Diskussion ein. Gajo und Berthoud (2008, 7) sprechen hier von der Beziehung zwischen dem Sachfach-Diskurs und dem sprachlichen Diskurs (siehe Abbildung 3). Beim immersiven Unterricht werden neben der Reformulierung zusätzlich Paraphrasen (Umschreibungen) und Übersetzungen gebraucht. In der Aushandlung von Bedeutung werden die Inhalte sprachlich transparent und vertieft, damit durch „Entdichtung“ mittels neuer fachspezifischer Begriffe ein besseres Verständnis des Sachwissens sichergestellt werden kann. Daraus entsteht eine gegenseitige Verstärkung des sprachlichen und sachlichen Wissens.

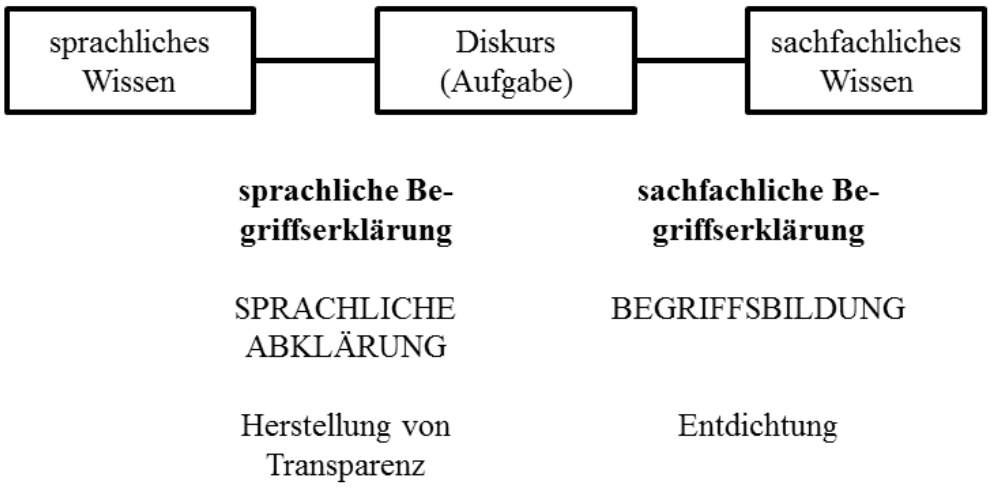


Abb. 3: Wechselwirkung zwischen Sachfach und Sprachen nach Gajo und Berthoud (2008)[1]

Wie die Abbildung 3 zeigt, wird die sachfachliche Begriffserklärung (*médiation*) von der sprachlichen Begriffserklärung (*remédiation*) stimuliert. Die Zielsprache wird häufiger mit Klärungsfragen konfrontiert als die Erstsprache. In der sprachlich orientierten Begriffsklärung werden auftretende kommunikative Probleme gelöst, die wegen der Zielsprache verursacht werden und somit Transparenz in dieser Sprache (L2) hergestellt. Dadurch entsteht gleichzeitig eine vertiefte Begriffsbildung des fachwissenschaftlichen Diskurses in der Zielsprache.

[1] Ins Deutsche übersetzt durch Schlemminger, Le Pape Racine und Geiger-Jaillet (2015, 129).

4. Das Konzept des FiBi-Projekts

Die Nachfrage nach immersivem Unterricht in der Schweiz steigt, das Angebot fehlt jedoch noch auf den unteren Schulstufen. In Biel/Bienne beschränkte sich das immersive Angebot bislang auf die Sekundarstufe II. Durch das Projekt *Filière bilingue* (FiBi) wurde der immersive Unterricht auf den Kindergarten, die Primarstufe und allenfalls die Sekundarstufe I ausgeweitet. Dieses Kapitel gibt zuerst Einblick in die besondere Terminologie des Projekts (Unterkapitel 4.1), um in einem zweiten Teil die Grundidee und den Projektplan des Projekts aufzuzeigen (Unterkapitel 4.2). Der dritte Teil befasst sich mit den Rahmenbedingungen und den konkreten Umsetzungen im Unterricht (Unterkapitel 4.3). Im vierten Teil werden die Erhebungen, die im Rahmen des Projekts durchgeführt wurden, dargelegt und in Bezug auf die vorliegende Forschungsarbeit erläutert (Unterkapitel 4.4).

4.1 Terminologie des FiBi-Projekts

Um im weiteren Verlauf dieser Arbeit zwischen den benutzten Termini unterscheiden zu können, werden diese kurz erläutert. Der Begriff *Filière bilingue* (FiBi) wird einerseits für das Projekt an sich und andererseits für den immersiven Zweig in der Schule gebraucht. Der Begriff wird auch in anderen immersiven Projekten oder Schulen benutzt. Wenn vom Projekt an sich (vgl. Unterkapitel 4.2) die Rede ist, dann spreche ich explizit vom FiBi-Projekt. Die Schule selbst benutzt für den immersiven Zweig den Begriff FiBi[1]. Im Rahmen der ersten Phase des FiBi-Projekts entstanden verschiedene Erhebungen auf der Ebene des Lernzuwachses der Schülerinnen und Schüler in der FiBi (vgl. Unterkapitel 4.4). Daraus entstanden verschiedene Forschungsarbeiten, an die unter anderem auch die vorliegende Arbeit angegliedert ist (siehe dazu Unterkapitel 4.4). Meine Studie basiert auf zwei Erhebungsinstrumenten (Sprachstandtests und Elternfragebogen). Daraus wurde eine Auswahl an Daten für die Untersuchung getroffen.

4.2 Grundidee und Projektplan des FiBi-Projekts

Das erste Konzept der FiBi bezog sich auf den Kindergarten und die erste und zweite Klasse Primarschule. Es wurde von Le Pape Racine, Merkelbach, Salzmann und Walther für die Lancierung des Projekts im August 2010 entwickelt und diente gleichzeitig als Basis für die Durchführung der ersten Pilotphase. Ich stütze mich beim vorliegenden Überblick zur

[1] la filière = die FiBi

Grundidee und zum Projektplan des FiBi-Projekts auf das „Konzept Filière Bilingue (FiBi) v1.0“ (Le Pape Racine u. a. 2010) sowie auf das didaktische Konzept und den Erfahrungsbericht von Bachmann und Le Pape Racine (2016). Das „Konzept Filière Bilingue (FiBi) v1.0“ wurde vom Kanton Bern und der Stadt Biel/Bienne am 29. Januar 2010 für die Zeitspanne vom Sommer 2010 bis Sommer 2014 genehmigt. Das FiBi-Projekt erstreckt sich über drei Phasen[1]:

- Phase I (Kindergarten bis 2. Klasse Primarschule),
- Phase II (3. bis 6. Klasse Primarschule),
- Phase III (7. bis 9. Klasse Sekundarstufe I).

Anhand der untenstehenden Abbildung 4 ist ersichtlich, in welchen Zeitabschnitten sich diese drei Phasen befinden und wann der Entscheid für die nächste Phase sowie die Weiterführung der ersten zwei Phasen vorgenommen werden. Für jede Phase wird vom FiBi-Projekt ein Antrag an den Kanton Bern und an die Stadt Biel/Bienne eingereicht. Der Entscheid für die Durchführung der nächsten Phase wird ein Jahr vor der Umsetzung gefällt. Ob die bestehende(n) Phase(n) weitergeführt wird/werden, wird ein paar Monate vor der jeweiligen Durchführung entschieden. Zurzeit befindet sich das Projekt in der zweiten Phase. Das Projekt ist jedoch so aufgebaut, dass auch die Sekundarstufe I innerhalb des Projektplans realisiert werden kann. Dieser Entscheid ist für den Sommer 2017 geplant.

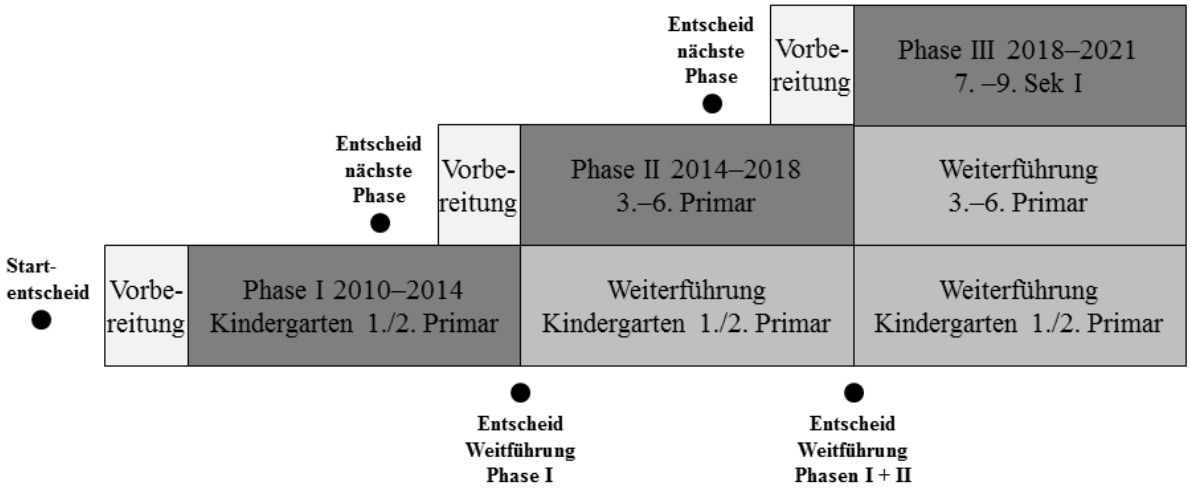


Abb. 4: Projektphasen FiBi, in Anlehnung an Le Pape Racine u. a. (2010)

[1] Die drei Phasen entsprechen den Schulstufen von HarmoS (Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule) respektive dem *Plan d'études romand* (PER) (www.ciip.ch).

Die Grundidee des FiBi-Projekts ist es, die individuelle Zweisprachigkeit der Schülerinnen und Schüler zu fördern. Die Kinder sollen – je nach Lernvermögen – eine ausgewogene kommunikative Kompetenz (in den Bereichen Hörverstehen, Lesen, Sprechen und Schreiben) in beiden Sprachen (Schweizer-)Deutsch[1] und Französisch erreichen. Dabei ist die vorhandene Diglossie von Schweizer Mundart und Standarddeutsch für das Erlernen der Sprachen bei den frankophonen Kindern nicht zu unterschätzen. Die zweisprachige Stadt Biel/Bienne bietet die Möglichkeit, dass sowohl deutsch- und französischsprachige Lehrpersonen für den Unterricht eingesetzt werden als auch deutsch- und französischsprachige Kinder im Projekt teilnehmen können. Daraus entsteht eine besondere Art von immersivem Unterricht, nämlich die der reziproken Immersion (siehe dazu Unterkapitel 3.2). Weil die Stadt offiziell zweisprachig ist, erleben die Schülerinnen und Schüler zusätzlich ausserhalb der Schule Zweisprachigkeit in einer natürlichen Umgebung. Weiteres Ziel der FiBi ist die Chancengleichheit, d.h. die FiBi ist Teil der öffentlichen Volksschule und integriert anderssprachige Kinder und Kinder mit besonderen Bedürfnissen.

4.3 Rahmenbedingungen und Umsetzung des FiBi-Projekts

Für jeden Jahrgang werden momentan zwei FiBi-Klassen mit 48 Plätzen geführt. Bei mehr als 24 Anmeldungen pro Sprachgruppe werden die weiteren Plätze gemäss dem Kriterium der Distanz zwischen Wohn- und Schulort zugesprochen. In den vorhandenen Klassen ist eine Verteilung von ⅓ deutschsprachigen Kindern, ⅓ französischsprachigen Kindern und ⅓ allophonen (anderssprachigen) Kindern (mit Deutsch- oder Französischkenntnissen) gewährleistet. Ausserdem wird ein ausgeglichenes Verhältnis der Geschlechter sowie der Lehrpläne garantiert. Festzustellen ist, dass eine grosse Nachfrage bei den Eltern besteht, unabhängig vom Bildungsniveau oder von der Sprache im Umfeld der Kinder. Die FiBi gilt somit nicht als elitäres Schulmodell.

Le Pape Racine u. a. (2010) haben die Rahmenbedingungen des FiBi-Konzepts in einer Tabelle zusammengefasst. Auf einzelne Merkmale, wie die der Stundenpläne, des Lehrplans, der methodischen Kompetenz der Lehrperson und der Begleitung und Evaluation, wird in einem nächsten Schritt detaillierter eingegangen.

[1] In Biel (Kanton Bern) ist die Unterrichtssprache auf der Kindergartenstufe Schweizer Mundart. Das Standarddeutsch wird ab der ersten Klasse Primarstufe eingeführt und ist ab dann die Unterrichtssprache.

Tab. 2: Überblick über die Merkmale der *Filière bilingue* bezüglich zweisprachigen Unterrichts am Kindergarten und in der 1. und 2. Klasse

Merkmal	*Ausprägung*
Alter der Lernenden bei Beginn	früh: zwischen 4 und 5, 6 Jahren (vor dem Schrifterwerb)
Ziel des Unterrichts am Ende der Volksschule	Annähernd perfekte Kenntnisse wie *native speaker*
Klassenzusammensetzung	bilingual 50% der Schüler/innen L1, 50% L2 sprechend
Sprachkompetenz der Lernenden	Anfänger(-innen), geringe Kompetenz
Sprachkompetenz der Lehrperson	*Native speaker* mit Kenntnis der andern Schulsprache
Team	1 Person = 1 Sprache, d.h. es braucht pro Klasse mind. 2 Lehrpersonen (mit je 50% Pensum)
Sprachunterricht	Es findet neben dem immersiven Unterricht auch ein Sprachunterricht statt
Sprachen und Sprachenfolge	Ortssprachen, simultan
Wert der Zielsprachen D + F	Sprachen mit hohem Prestige
Zeitanteil	50% Exposition je Sprache D und F
Stundenpläne/Anteile	z.B. Morgen oder Nachmittag, 1. oder 2. Hälfte der Woche
Zulassungsbedingungen	für alle Schüler und Schülerinnen (Platzbeschränkung)
Teilnahmestatus	freiwillig für Lehrkräfte und Lernende
Fächer in der Zielsprache	Im Kindergarten eher konkret, handlungsorientiert, später auch abstraktere, kognitive Inhalte
Materialien/Lehrmittel	Teilweise vorhanden, spezifische Inhalte werden gesammelt, angepasste oder neu entwickelt
Lehrplan	Kindergarten und Primarstufe, je eine Klasse pro Stufe nach deutsch- resp. französischsprachigem Lehrplan
Methodische Kompetenz der Lehrperson	zunehmend ausgebildet (vorher und *on the job*)
Begleitung und Evaluation	wissenschaftliche Begleitung und Evaluation

Vergleicht man diese Merkmale mit den acht erfolgsversprechenden Faktoren reziproker Immersion von Christian (1994), die ich in Unterkapitel 3.2 vorgestellt habe, dann lassen sich viele Parallelen finden. Christian spricht die minimale Dauer von vier bis sechs Jahren immersiven Unterricht an, welcher im FiBi-Projekt durch die Weiterführung auf der Grund- und gegebenenfalls Sekundarstufe vorgenommen wird. Sie erwähnt, wie wichtig es ist, den gleichen Lehrplan wie andere Schulen zu haben. Das FiBi-Projekt übernimmt den offiziellen deutsch- und französischsprachigen Lehrplan. Der Input und Output der Zielsprachen werden durch die hohe Sprachkompetenzen der Lehrpersonen sowie durch die Umgebungssprachen in der zweisprachigen Stadt Biel/Bienne zusätzlich gefördert. Im FiBi-Projekt wird die Exposition von 50% in der Zielsprache angestrebt. In den Klassen findet man einen ausgeglichenen Anteil der beiden Sprachgruppen. Die Verwendung von Strategien (wie Kommunikationsstrategien) ist im FiBi-Projekt erlaubt und wird gar gestärkt. Lediglich der letzte Punkt von Christian (1994), die den Einsatz von verschiedenen Schulprogrammen (z.B. die Integrierung von Hausunterricht) anstrebt, wird im FiBi-Projekt nicht explizit thematisiert.

Für den Kindergarten und die Primarstufe (sowie für die dritte Phase Sekundarstufe I) wird eine Klasse nach dem deutschsprachigen und eine nach dem französischsprachigen Lehrplan geführt. Bei der Aufteilung der Klassen wird darauf geachtet, dass je die Hälfte der Schülerinnen und Schüler, die dem deutschsprachigen Lehrplan folgen, Deutsch bzw. Französisch als Erstsprache haben und umgekehrt. Der Stundenplan im Kindergarten besteht meistens aus Halbtagen in einer Unterrichtssprache. Aus den insgesamt 22 Lektionen werden zehn in der Zweitsprache unterrichtet. Dies entspricht einem Anteil von 45,5% Immersion. Die Tabelle 3 zeigt eine typische Zusammenstellung der Sprachen im Stundenplan auf Stufe Kindergarten:

Tab. 3: Stundenplan Kindergarten, in Anlehnung an Le Pape Racine u. a. (2010)

Lektion	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
1					
2					
3					
4					
Mittagspause					
5	Halbklasse			Halbklasse	
6	Halbklasse			Halbklasse	

	Unterricht durch französischsprachige Lehrperson in der L1 der Kinder
	Unterricht durch deutschsprachige Lehrperson in der L2 der Kinder
	Halbklassenunterricht der älteren Kinder
	Halbklassenunterricht der jüngeren Kinder

In der ersten Klasse der Primarschule wird hingegen der Stundenplan in erster Linie durch die Schulfächer bestimmt. Aus den insgesamt 22 Lektionen werden 10 in der Zweitsprache unterrichtet, was einem Anteil von 45,5% Immersion entspricht. In der zweiten Klasse der Primarschule steigt die Anzahl Lektionen auf insgesamt 24 Lektionen, wobei 12 in der Zweitsprache unterrichtet werden, was einem Immersionsanteil von 50% entspricht (vgl. Tabelle 4).

Tab. 4: Modellstundenplan der 1. Klasse nach deutschem Lehrplan

Lektion	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
1	Deutsch	Mathematik	Mathematik	Deutsch	Musik
2	Deutsch	Mathematik	Deutsch	Mathematik	Musik
3	Natur-Mensch-Mitwelt	Natur-Mensch-Mitwelt	Sport	Natur-Mensch-Mitwelt	Deutsch
4	Sport	Natur-Mensch-Mitwelt	Natur-Mensch-Mitwelt	Sport	Natur-Mensch-Mitwelt
Mittagspause					
5	Gestalten	Französisch		Gestalten	
6	Gestalten	Französisch		Gestalten	

	Unterricht durch deutschsprachige Lehrperson in der L1 der Kinder
	Unterricht durch französischsprachige Lehrperson in der L2 der Kinder
	Halbklassenunterricht (in Französisch, L2)
	Angebot der Schule (in Französisch, L2)

4.4 Erhebungen im Rahmen des FiBi-Projekts

Die Qualitätsentwicklung der FiBi ist durch die methodische und wissenschaftliche Begleitung gewährleistet. Die Lehrpersonen erhalten in der ersten Phase eine angemessene Zusatzausbildung sowie eine Zeitentlastung. Sie arbeiten für die Unterrichtsentwicklung eng zusammen und erhalten begleitete Weiterbildungen. Die wissenschaftliche Begleitung und Evaluation besteht – neben den Aspekten der Arbeitssituation der Lehrpersonen, der Zusammensetzung der Schülerschaft und der Akzeptanz bei der Bevölkerung – aus verschiedenen Erhebungen zu den Schulleistungen der Schülerinnen und Schülern. Die Erhebungen wurden durch individuelle Forschungsarbeiten[1] unterstützt, welche am Ende dieses Unterkapitels noch genauer beschrieben werden. Die Evaluation dient in erster Linie als Grundlage für den Entscheid über die Weiterführung des Projekts.

Auf der Ebene des Lernzuwachses der Schülerinnen und Schüler wurden in der ersten Phase (2010–2014) Erhebungsinstrumente in vier Hauptkategorien verwendet: der Sprachstand in

[1] Folgende Forscherinnen arbeiteten im Rahmen des FiBi-Projekts mit: Christine Le Pape Racine (PH FHNW; Koordination und Begleitung der Forschungsarbeiten), Kristel Ross (PH FHNW; abgeschlossene Masterarbeit und aktuell Dissertation an der PH Karlsruhe und Université de Strasbourg), Melanie Buser (Dissertation an der Universität Sorbonne Nouvelle-Paris 3 mit dem Titel „*Two-Way Immersion in Biel/Bienne, Switzerland: multilingual Education in the Public School Filière Bilingue (FiBi): a Longitudinal Study of the Development of Languages of Schooling*“), Fanny Nussbaum (abgeschlossene Masterarbeit an der Universität Neuchâtel), Anne-Charlotte Cartier, Caren Geiger und Martina Müller (Praktikum im FiBi-Projekt), Sabrina Maag, Andrea Streule und Lea Gröflin (Bachelorarbeit an der PH FHNW).

(Schweizer-)Deutsch und Französisch, die Schulleistungen allgemein, die Sozial- und Selbstkompetenzen und der Elternfragebogen (siehe Tabelle 5).

Tab. 5: Erhebungen FiBi Phase 1, in Anlehnung an Le Pape Racine u. a. (2010)

Erhebungsinstrumente	Nach Beginn (2010)	Ende 1. Jahr (2011)	Ende 2. Jahr (2012)	Ende 3. Jahr (2013)	Ende 4. Jahr (2014)
Sprachstandtest dt und fr	●	●	●	●	●
Schulleistungen allgemein			●		●
Sozial- und Selbstkompetenzen	●		●		●
Elternfragebogen	●				

● = Messzeitpunkt

Die Tabelle 5 zu den Erhebungen des Lernzuwachses der Schülerinnen und Schüler zeigt, dass Erstere longitudinal angelegt sind (mit Ausnahme des Elternfragebogens). Die einzelnen Kategorien wurden zur Vergleichsmessung auch bei Kontrollgruppen (einsprachige Kindergärten und Schulen) ausgewertet. Die Daten aus der vorliegenden Untersuchung stammen lediglich aus der ersten und vierten Kategorie, d.h. Sprachstandtests und Elternfragebogen (in der Tabelle grau unterlegt). Ich werde aus diesem Grund die vier Erhebungsinstrumente in diesem Abschnitt zuerst kurz erläutern und danach im Methodenteil (Kapitel 8) detaillierter auf meine Untersuchung eingehen.

Die Sprachstandserfassungen (bzw. Sprachstandtests) in (Schweizer-)Deutsch und Französisch waren ein wichtiges Element für die Evaluation der sprachlich-kommunikativen Fortschritte der Schülerinnen und Schüler und dienten zugleich als Entscheidungsfaktor für die Weiterführung des FiBi-Projekts. Es handelt sich dabei um strukturierte, individuelle Interviews, die von aussenstehenden, forschungsmethodisch geübten und pädagogisch ausgebildeten Testleiterinnen durchgeführt wurden. Während des Interviews wurde ein Instrument eingesetzt, das auf der Sprachstandserfassung „Sefrüh“ nach Jutta Wörle und Gérald Schlemminger basierte (Wörle 2010) und eigens für das FiBi-Projekt und das Kind im

Vorschulalter entwickelt wurde[1]. Bei den untersuchten Sprachkompetenzen standen vor allem die mündliche Sprachproduktion und das Hörverstehen im Mittelpunkt. Da in Biel die Unterrichtssprache auf der Kindergartenstufe Schweizer Mundart ist und das Standarddeutsch erst ab der ersten Klasse Primarstufe eingeführt wird, sind die deutschen Sprachstandtests dementsprechend angepasst worden. Die ersten drei Sprachstandtests (T1, T2 und T3) wurden ausschliesslich auf Schweizerdeutsch durchgeführt. Erst im vierten und fünften Sprachstandtest (T4 und T5) sprachen die Testleiterinnen mit den Kindern Standarddeutsch. Ob und wie die Auswahl der Sprachvarietäten Schweizer Mundart und Standarddeutsch in den einzelnen Sprachstandtests einen Einfluss auf die Sprachproduktion (insbesondere auf die Kommunikationsstrategien) der Kinder hatte, wird im empirischen Teil dieser Arbeit diskutiert (siehe insbesondere Kapitel 15).

Die allgemeinen Schulleistungen der Schülerinnen und Schüler wurden anhand der Lehrpersonenbewertungen der Schulleistungen in den verschiedenen Schulfächern und eines Kognitionstests[2], der vier Fragen aus dem logisch-mathematischen Bereich umfasste, am Ende des zweijährigen Kindergartens erhoben.

Die Sozial- und Selbstkompetenzen wurden von den verantwortlichen Lehrpersonen zu drei Messzeitpunkten bewertet und anhand des standardisierten Dortmunder Entwicklungsscreenings DESK 3-6 (Tröster, Flender und Reineke 2004) dokumentiert. Sie beinhalten die Bereiche Fein- und Grobmotorik und die soziale Entwicklung der Kinder. Zur Dokumentation der Qualitätsentwicklung führten die Lehrpersonen ein persönliches Lehrjournal und eine Arbeitsdokumentation, die ihnen langfristig ein Gesamtbild der einzelnen Kinder sowie des eigenen Unterrichts verschafften. Zudem erhielten die Lehrpersonen gegen Ende des laufenden Projektjahres einen Fragebogen über verschiedene Bereiche des Unterrichtens sowie zur Selbstevaluation.

Weiter erhielten die Eltern der FiBi-Klassen sowie der Vergleichsklassen zu Beginn des ersten Jahres des Kindergartens einen Fragebogen zum Ausfüllen. Dieser Fragebogen gab Aufschluss über die eigenen Sprachkenntnisse und die schulische und berufliche Laufbahn der Eltern. Zudem kamen Fragen zur Sprachbiographie des Kindes vor, wie zum Beispiel die gesprochene(n) Sprache(n) im familiären und ausserfamiliären Umfeld. Der Fragebogen

[1] Die beteiligten Personen bei der Erstellung und Bearbeitung des FiBi-Sprachstandtests sind Doris Bachmann, Kristel Ross, Christine Le Pape Racine, Peter Walther, Christian Merkelbach und Mélanie Buser.
[2] Der Kognitionstest wurde von Susanne Fankhauser vom *Département de l'instruction publique* (DIP) erstellt.

stammte aus dem Instrument von Bözingen (1999–2003) und wurde von Merkelbach für die FiBi-Kinder angepasst.

Im Rahmen des FiBi-Projekts wurden mehrere Studien durchgeführt, die die Effektivität des Konzepts, die Sprachentwicklung der Kinder oder die didaktische Umsetzung untersuchten. Nach den ersten vier Jahren wurden die ersten Resultate aus den quantitativen Erhebungen der Sprachstandtests präsentiert (vgl. Walther u. a. 2013). Es wurde aufgezeigt, dass die FiBi-Kinder keine Benachteiligung durch den Besuch des reziprok-immersiven Unterrichts haben. Zudem zeigen sie eine vergleichbare Entwicklung in der Lehrplansprache (Erstsprache) wie bei den Vergleichsgruppen und eine rasche Entwicklung in der Immersionssprache (Zielsprache). Allophone Kinder profitieren genauso (oder sogar noch mehr) wie deutsch- oder französischsprachige Kinder. Diese positive Einschätzung wird von den Lehrpersonen und den Eltern bestätigt. Buser ging dem Aspekt der Effektivität dieses Immersionsmodells nach und veröffentlichte zur selben Zeit mehrere Artikel (vgl. Buser 2014b; Buser 2014a; Buser und Melfi 2015). Im Rahmen einer Dissertation[1] hat sie ausserdem die Entwicklung der beiden Schulsprachen Französisch und (Schweizer-)Deutsch quantitativ erhoben (siehe Kapitel 8). Neben den quantitativen Erhebungen wurden im Rahmen des Projekts auch qualitative Erhebungen zur Sprachentwicklung der Kinder durchgeführt. Nussbaum hat in ihrer Masterarbeit die Sprachproduktion von frankophonen Kindern in Schweizerdeutsch und Standarddeutsch erhoben (vgl. Nussbaum 2014). Durch die ersten Sprachstandtests im Jahr 2010 hatte auch ich die Möglichkeit im Rahmen meiner Masterarbeit 24 Kinder der ersten Kohorte auf der Ebene der Kommunikationsstrategien zu untersuchen (vgl. Straub 2011). Diese erste Auswertung war der Ausgangspunkt der vorliegenden Forschungsarbeit. Dazwischen wurden diverse Artikel zu den Kommunikationsstrategien publiziert, die verschiedene Standpunkte thematisieren. Einerseits wurden die Kommunikationsstrategien auf der linguistischen Ebene vertieft analysiert (vgl. Straub 2014; Ross 2014; Ross 2015b; Geiger-Jaillet und Ross 2017) und andererseits didaktische Konsequenzen in Zusammenhang mit diesen Strategien diskutiert (vgl. Ross 2015a; Ross und Le Pape Racine 2015). Im Erfahrungsbericht von Bachmann und Le Pape Racine (2016) werden die ersten vier Jahre des FiBi-Projekts dokumentiert. Unter anderem werden die Organisation der zweisprachigen Klassen, die Qualitätsentwicklung des Unterrichts, die methodisch-didaktischen Konzepte, die

[1] Die Publikation dazu wurde bisher nicht ausfindig gemacht. Es wird angenommen, dass sie noch in Bearbeitung ist. Man findet eine Kurzzusammenfassung unter: http://www.theses.fr/2015USPCA125 (zugegriffen: 17. Mai 2017).

Evaluationen sowie die Weiterbildung und Begleitung der Lehrpersonen erörtert. Die vorgestellten Untersuchungen sowie der Erfahrungsbericht sind für die Weiterführung des FiBi-Projekts (zweite und dritte Phase) tragend.

5. Spracherwerb, dynamische Mehrsprachigkeit sowie soziokulturelle und -linguistische Ansätze beim Sprachenlernen

Die FiBi weist durch die Zusammenstellung der Schülerinnen und Schüler sowie durch die Eingliederung des reziprok-immersiven Unterrichts eine plurilinguale Situation auf. Neben den beiden Sprachen (Schweizer-)Deutsch und Französisch, die explizit Teil des Schulsystems sind, kommen weitere Sprachen hinzu, die die Kinder von zuhause aus mitbringen. Die Ausgangslage der Kinder im FiBi-Projekt unterscheidet sich dadurch, dass die Zielsprache im reziprok-immersiven Unterricht entweder zur Zweitsprache oder schon zur Drittsprache gehört. Um den Zielspracherwerb der monolingualen sowie der allophonen Kinder in der vorliegenden Arbeit analysieren und vergleichen zu können, werden in diesem Kapitel die Begriffe Erst-, Zweit-, und Drittspracherwerb sowie Fremdsprachlernen thematisiert und zu den theoretischen Konzepten der Mehrsprachigkeit sowie mit den soziokulturellen und -linguistischen Ansätzen beim Sprachenlernen in Verbindung gebracht. In Unterkapitel 5.1 werden die Begriffe Erst-, Zweit-, und Drittspracherwerb sowie Fremdsprachlernen zuerst einander gegenübergestellt. Ziel ist es, ein klareres Verständis der vier Begriffe zu erhalten, um sie für die vorliegende Untersuchung besser voneinander trennen zu können. Folglich kann in Unterkapitel 5.2 der Zweit- resp. Drittspracherwerb bei monolingualen und allophonen Kindern verglichen werden und der Bezug zu den getesteten Schülerinnen in dieser Arbeit geschaffen werden. Danach werden in Unterkapitel 5.3 die Varietäten der Mehrsprachigkeit aufgezeigt. Das Verständnis des Mehrsprachigkeitsbegriffs in dieser Untersuchung basiert auf dem Modell von Herdina und Jessner (2002). Abschliessend werden in Unterkapitel 5.4 die soziokulturellen und -linguistischen Ansätze beim Sprachenlernen diskutiert.

5.1 Erst-, Zweit- und Drittspracherwerb und Fremdsprachenlernen

Um die verwendeten Sprachen der untersuchten Testpersonen in der vorliegenden Forschungsarbeit darlegen zu können, werden im folgenden Unterkapitel die Begriffe Erst-, Zweit- und Drittspracherwerb sowie Fremdsprachenlernen miteinander verglichen.

In der vorliegenden Arbeit gehe ich stets von einer funktionalen mehrsprachigen Kompetenz der acht Testpersonen aus. Die untersuchten Kinder befinden sich zwar in einem reziprok-immersiven Unterricht, bringen jedoch durch ihre Sprachbiographie weitere Sprachen in den Unterricht und den Alltagssituationen mit ein. Hinzu kommen weitere, der Schulsituation externe Komponenten wie beispielsweise dem Englischen, das sie durch die Medien, die

Musik, das Reisen usw. erlernen. Die FiBi unterstützt die Idee der funktionalen mehrsprachigen Kompetenz der Schülerinnen und Schüler und integriert neben den Zielsprachen (Schweizer-)Deutsch und Französisch auch deren weitere Erstsprachen sowie Englisch in den Unterricht. Das Ziel auf der Primarstufe stimmt mit demjenigen der Europäischen Kommission überein: Schweiz- und europaweit sollen sich die Menschen neben der Erstsprache noch in zwei weiteren Sprachen ausdrücken können (vgl. Europäische Kommission 2006, 6). In der untersuchten Schulumgebung der *Filière bilingue* kann man somit zum grössten Teil nicht mehr nur vom Erwerb zweier Sprachen sprechen, sondern von Mehrsprachigkeit. Ich gehe bei der Spracherwerbsforschung prinzipiell von einem gleichzeitigen Erwerb mehrerer Sprachen meiner Testpersonen aus. Daraus entsteht ein ‚Perspektivenwechsel' für die vorliegende Forschungsarbeit, der die Mehrsprachigkeitsforschung in den Vordergrund stellt. Basierend auf der funktionalen mehrsprachigen Kompetenz der untersuchten Kinder braucht es dementsprechend ein angepasstes Verständnis deren Sprachaneignung[1].

Da die Mehrsprachigkeitsforschung eng mit der Aneignung der Sprachen L1, L2, L3… im Zusammenhang steht, ist es angemessen, sich im Folgenden mit der Erst-, Zweit- und Drittsprachenforschung näher auseinanderzusetzen. Sie wird mir helfen, die Aneignung der einzelnen Sprachen im Rahmen meiner Untersuchung besser zu erfassen. Vorerst werden aber noch die Begriffe „Erwerben" und „Lernen" voneinander abgegrenzt, da die Testpersonen in der vorliegenden Untersuchung ihren Zielsprachen auf beide Arten begegnen (siehe dazu auch Unterkapitel 5.2). Krashen (1982) definiert den Spracherwerb (*language acquisition*) als unbewusste Sprachaneignung, bei der verständlicher Input (*comprehensible input*) aufgenommen wird. Im Gegensatz dazu ist das Sprachenlernen (*language learning*) ein sich eher an Regeln orientierender, bewusster Prozess. Folglich gelten die Begriffe Erst-, Zweit- und Drittspracherwerb als ungesteuerte natürliche Sprachaneignungen, während das Erlernen der ersten, zweiten und dritten Fremdsprache gesteuert und meist im Klassenzimmer entsteht. Um die Komplexität dieser Begriffe zu erfassen, werden sie in den vorliegenden Abschnitten noch detaillierter beschrieben und gegenübergestellt. Zu Beginn soll die Darlegung von Erst-, Zweit- und Drittspracherwerb (L1, L2, L3) nach Jessner (2008a; 2008b) diskutiert werden, um dann die Unterscheidung und die Begriffsnutzung für die vorliegende Arbeit zu definieren. Danach wird der Zweitspracherwerb beschrieben. Dies geschieht in

[1] Eine Übersicht zu den Sprachbiographien der acht Testpersonen wird in Abschnitt 8.4.4. dargestellt.

einem ersten Schritt, indem der Zweit- dem Erstspracherwerb gegenübergestellt wird. In einem zweiten Schritt werden die verschiedenen Varietäten von Zweitspracherwerb und die daraus entnommenen Teilgebiete definiert. Dazu gehören die verschiedenen Varianten des Erwerbs zweier Sprachen und der Begriff der Interimsprache. In einem letzten Schritt wird der Zweitspracherwerb mit dem Drittspracherwerb verglichen und zugleich davon abgegrenzt. Dies ist für meine Forschungsarbeit insoweit relevant, als die untersuchten Sprachen der acht Testpersonen unterschiedlich erworben oder erlernt wurden. Manche Kinder in der FiBi bringen vor dem Eintritt in den Kindergarten schon erworbenes Zielsprachenwissen mit, andere wiederum erlernen die neue Zielsprache erst im schulischen Rahmen. Dazu kommt, dass die Zielsprache für gewisse Kinder schon die Drittsprache ist, da sie zu Hause schon zwei andere Sprachen sprechen. Durch die Zerlegung der einzelnen Begriffe Erst-, Zweit- und Drittspracherwerb sowie Fremdsprachenlernen können die Sprachbiographien der acht Testpersonen klarer eingegliedert werden.

5.1.1 Aneignung mehrerer Sprachen, natürlich oder als Fremdsprache

Der vorliegende Abschnitt dient als Übersicht über die verschiedenen Möglichkeiten des natürlichen Spracherwerbs beim Individuum und wird zur Definition meiner Begrifflichkeit. Beim Gebrauch von Erst-, Zweit- und Drittsprache wird von einer zeitlichen Abfolge ausgegangen, wobei die Erstsprache als L1 (aus dem Englischen *language 1*), die Zweitsprache als L2 (*language 2*) und die Drittsprache als L3 (*language 3*) bezeichnet wird. Sie werden der Reihenfolge nach als individuelle Sprachen erworben. Dies sagt jedoch noch nichts über die jeweilige Sprachkompetenz aus (vgl. Hutterli, Stotz und Zappatore 2008). Der gesteuerte Spracherwerb im Klassenzimmer wird im Gegensatz dazu als Fremdsprachenerwerb oder -lernen bezeichnet. In diesem Zusammenhang muss auf die Unterscheidung von Erwerb und Erlernen eingegangen werden. Bei Krashen und Terrell (1983), die das Erlernen einer Sprache als *learning* und den Erwerb als *aquisition* bezeichnen, stehen dabei die Auseinandersetzung mit der Sprache und die Erweiterung der kommunikativen Kompetenzen beim Lernenden im Zentrum. In der Literatur (Bausch, Christ und Krumm 2007; Königs 2003; Geiger-Jaillet, Schlemminger und Le Pape Racine 2016) wird Erwerb als natürlicher, unbewusster und das Erlernen als gesteuerter, bewusster Prozess definiert. Um nicht von zwei entgegengesetzten Polen ausgehen zu müssen, hat Bruner (1983; 1987) den Begriff der Aneignung (*appropriation*) eingeführt. Beim Aneignen einer Sprache werden sowohl angeborene Spracherwerbskompetenzen als auch bewusste Sprachnutzung für die Interaktion gebraucht. Dabei sind kognitive, interaktionistische und metakognitive

Faktoren beteiligt (Geiger-Jaillet, Schlemminger und Le Pape Racine 2016). Die an dieser Studie beteiligten Testpersonen werden sowohl in ihrer Erstsprache als auch in ihrer Zweit- oder Drittsprache untersucht und befinden sich dadurch in verschiedenen Spracherwerbsprozessen.

Ein Individuum kann neben einer Erst-, Zweit- und eventuellen Drittsprache zusätzlich mehrere Fremdsprachen haben. Um diese von den Abkürzungen L1, L2 und L3 unterscheiden zu können, habe ich mich dazu entschieden, die erste Fremdsprache als FL1 (*foreign language 1*), die zweite Fremdsprache als FL2 (*foreign language* 2) und die dritte Fremdsprache als FL3 (*foreign language* 3) zu bezeichnen.

Vergleicht man die möglichen Spracherwerbsprozesse bei einem Individuum, dann lassen sich Unterschiede in der Abfolge und Diversität erkennen. So zeigt zum Beispiel der Drittspracherwerb in Unterschied zum Zweitspracherwerb eine grössere Diversität auf, was die Sequenzialität der Sprachlernprozesse betrifft. In der folgenden Abbildung 5, welche in Anlehnung an Jessner (2008a, 271) und Herdina und Jessner (2002) entwickelt wurde, werden verschiedene Spracherwerbsmöglichkeiten zusammengefasst und einander gegenübergestellt:

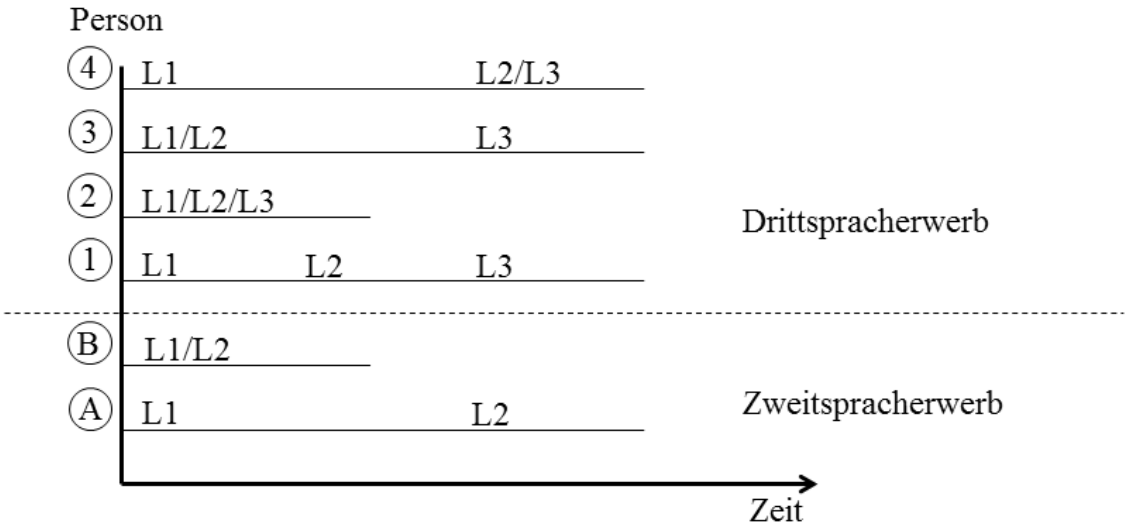


Abb. 5: Darstellung der Spracherwerbsmöglichkeiten, in Anlehnung an Jessner (2008a)

Bei Person A oder 1 werden die beiden Sprachen nacheinander erworben. Im Gegensatz dazu werden die Sprachen bei Person B oder 2 simultan erworben. Beim Drittsprachwerb werden zusätzlich bei Person 3 die L1 und L2 simultan erworben, bevor die L3 dazu kommt. Bei Peron 4 hingegen werden L2 und L3 simultan nach dem Erwerb der L1 erlernt. Die Testpersonen in der vorliegenden Forschungsarbeit lassen sich der Person A oder 1 und 3 zuordnen. Jessner fügt zu ihrem Modell hinzu, dass – im Gegensatz zum Zweitspracherwerb –

die Diversität des Drittspracherwerbs von der Art und Weise des Sprachenlernens beeinflusst wird:

> *Obviously the possibility of interruption and restart of language learning leads to an increase in diversity in TLA, in contrast to SLA. Additionally, language learning can take place in either naturalistic or instructed settings or in a combination of both. In a TLA context the possibilities of combinations are increased […].* (Jessner 2008b, 20)

Bei den acht untersuchten Mädchen in meiner Arbeit werden die Zweit- oder Drittsprachen (Schweizer-)Deutsch und Französisch neben dem schulischen Kontext im immersiven Unterricht auch ausserhalb der Schule dank des zweisprachigen Umfelds in Biel/Bienne erworben.

5.1.2 Erst- vs. Zweitspracherwerb

Gerade in Spracherwerbstheorien werden der Erst- und Zweitspracherwerbsverlauf häufig einander gegenübergestellt, um Ähnlichkeiten oder auch Unterschiede herauszuarbeiten. Geht man vom lernenden Individuum aus, so kann man laut Oksaar (2003) einen grossen Unterschied zwischen dem Erwerb der Erst- und dem der Zweitsprache feststellen, der darin besteht, dass beim Erstspracherwerb das Kind keine Vorkenntnisse von der Sprache und von der Welt besitzt, beim Zweitspracherwerb jedoch schon. Beim Erstspracherwerb macht das Kind die ersten Erfahrungen mit der Strukturierung der Sprache. Es erwirbt zusammen mit den sprachlichen Mitteln auch Kategorien, um die (Um-)Welt für sich zu ordnen, und lernt durch die erstsprachliche Sozialisation, wie man sich kommunikativ verhalten muss. Beim Zweitspracherwerb hingegen lernen Kinder (und Erwachsene) zusammen mit der neuen Sprache sprachliche Ausdrucksmöglichkeiten für Bereiche, die ihnen gedanklich bereits vertraut sind. Grundsätzlich „[…] kann Zweitspracherwerb nicht in der gleichen Weise wie Erstspracherwerb verlaufen, weil die Grundlagen und Voraussetzungen für beide zu unterschiedlich sind, unter anderem die kognitive Entwicklung“ (Oksaar 2003, 108). Eine Sprecherin/ein Sprecher kann eine Zweitsprache in der Familie (beispielsweise wenn die Eltern mehrsprachig sind), in der Schule bzw. im alltäglichen Lebensumfeld (zum Beispiel wenn die Familie in ein neues Land eingewandert ist) oder aus persönlichem Interesse lernen. Zusammenfassend ist somit von einer prinzipiellen Unterscheidung zwischen Erst- und Zweitspracherwerb auszugehen. In den nachfolgenden Abschnitten wird der Zweitspracherwerb detaillierter erläutert und danach dem Drittspracherwerb gegenübergestellt.

5.1.3 Zweitspracherwerb

Beim Erwerb einer Zweitsprache handelt es sich um eine Sprache oder eine Sprachvarietät, die nach der Erstsprache erworben wird. Ellis (1997, 3) gibt eine umfassende Definition zum Zweitspracherwerb und dessen Erforschung: *„'L2 acquisition', then, can be defined as the way in which people learn a language other than their mother tongue, inside or outside of a classroom, and 'Second Language Acquisition' (SLA) as the study of this.*" Eine Reihe von theoretischen Modellen zum Zweitspracherwerb aus verschiedenen wissenschaftstheoretischen Positionen bietet Erklärungen zum Erwerb einer Zweitsprache an[1]. In diesem Kapitel werden verschiedene ausgewählte Ansätze aus der Zweitspracherwerbsforschung vorgestellt, die die Vielfältigkeit dieses Gebietes darlegen sollen.

Ziele der Zweitspracherwerbsforschung sind laut Ellis (1997, 4; 2005) einerseits die Beschreibung (*description*) von Zweitspracherwerb und andererseits die Erklärung (*explanation*), welche externen und internen Faktoren beim Zweitspracherwerb eine Rolle spielen. Als externe Faktoren gelten hier das soziale Milieu, in dem sich der Lernende befindet, und der Input, den sie/er erhält. So begegnen die untersuchten Kinder der *Filière bilingue* durch die zweisprachige Stadt Biel/Bienne nicht nur den beiden Sprachen Deutsch und Französisch in ihrer Umgebung, sondern haben zudem persönlichen Kontakt zu diesen Sprachen durch den mehrsprachigen Input der Lehrpersonen und der anderen Kinder. Unter internen Faktoren versteht Ellis (1997, 5; 2005) die kognitiven Mechanismen und das Wissen, welches die Lernenden über die Zweitsprache – oder allgemein über das Funktionieren von Sprachen – schon mitbringen[2]. Die Kommunikationsstrategien, die die Lernenden beim Erwerb einer Fremdsprache nutzen, zählen ebenfalls zu den internen Faktoren. Sie sind Teil der Zweitspracherwerbsphänomene und werden der Interimsprache[3] zugeordnet. Im vorliegenden Modell wird der Prozess beim Zweitspracherwerb von Ellis (1997, 35; 2005) zusammengefasst:

---

[1] Für eine differenzierte Darstellung und kritische Betrachtung siehe Merten (1997) und Kracht (2000).
[2] Siehe dazu auch Spolskys Modell zum Zweitspracherwerb (1989).
[3] Eine Definition und detailliertere Auseinandersetzung mit dem Begriff der Interimsprache wird später in diesem Abschnitt gegeben.

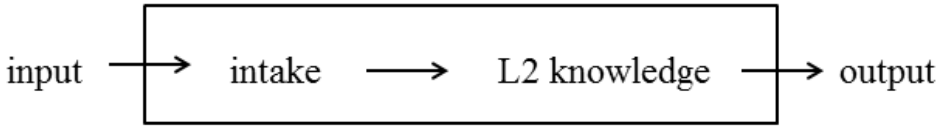


Abb. 6: Prozess beim Zweitspracherwerb nach Ellis (1997; 2005)

Der Lernende wird dabei zuerst mit dem Input konfrontiert, der sich in zwei Schritten weiterentwickelt. Zunächst werden Teile des Inputs aufgenommen und im Kurzzeitgedächtnis gespeichert. Dieser Schritt wird als *intake* bezeichnet. Im Folgeschritt werden Teile des *intakes* in das Langzeitgedächtnis übertragen, wo sie dann zum Zweitsprachwissen (*L2-knowledge*) gehören. Der Prozess, der für die Übertragung vom *intake* zum Zweitsprachwissen verantwortlich ist, verläuft in einer „black box“[1] im Hirn des Lernenden. Hier wird die Interimsprache des Lernenden gebildet. Schlussendlich wird das Zweitsprachwissen für die Sprachproduktion und den schriftlichen Output vom Lernenden gebraucht. Ich sehe die Interimsprache sowohl in der „black box“ als auch im *output*. Gewisse Spracherwerbsphänomene (wie Übergeneralisierungen und Interferenzen) lassen sich schnell und genau deuten, andere wiederum (wie Generalisierungen und Inferenzen) bleiben durch ihre Korrektheit im *output* unerkannt. Der zu Beginn eingehende Input kann beim Zweitspracherwerb sowohl aus der Erst- als auch aus der Zweitsprache und sowohl natürlich als auch aus einem schulischen Kontext hervorkommen.

Im Gegensatz zum Erstspracherwerb wurde das Interesse am Zweitspracherwerb erst in Zusammenhang mit dem erhöhten Bedarf an Fremdsprachenkenntnissen seit dem Zweiten Weltkrieg in den USA verstärkt. Eines der Hauptziele in der Zweitspracherwerbsforschung war es, den Einfluss der Muttersprache auf den Erwerb der Zweitsprache zu bestimmen. Wie schon in der Erstspracherwerbsforschung entstanden verschiedene Positionen, die den erstsprachlichen Einfluss auf die Zweitsprache unterschiedlich betrachteten. Viele dieser Positionen übertrugen die Theorien des Erstspracherwerbs auf den Zweitspracherwerb. So auch die behavioristische Position, die in den 1950er-Jahren die Zweitspracherwerbsforschung in den USA stark beeinflusst hat. Beim behavioristischen Ansatz geht man vom äusserlich beobachtbaren Verhalten aus und betrachtet das Lernen als Prozess der Herausbildung von Gewohnheiten. Diese Gewohnheiten erfolgen entweder durch

[1] In Anlehnung an Watson (1913) wird „black box“ als Metapher für ein System bezeichnet, in welchem innere und äussere Reize verarbeitet werden, jedoch nicht erfassbar sind.

Imitation oder Verstärkung. In der behavioristischen Position können die erstsprachlichen Gewohnheiten zu Fehlern in der Zweitsprache führen, wenn die Strukturen sich von denen der Zweitsprache unterscheiden (vgl. Skinner 1957). In diesem Zusammenhang entstand die Kontrastivhypothese (vgl. Lado 1957), nach welcher der Erstspracherwerb als Grundlage für den Zweitspracherwerb dient. Wenn somit die Strukturen und Regeln der Erstsprache und Zweitsprache gleich sind, reicht eine Übertragung der muttersprachlichen Gewohnheiten auf die Zweitsprache (positiver Transfer). Ist das aber nicht der Fall, kann negativer Transfer entstehen und zu Fehlern führen. Da man jedoch den Transfer von der Erstsprache in die Zweitsprache nicht voraussagen kann, wurde die Nützlichkeit der Kontrastivhypothese als gering eingestuft. Für die nativistische Position (vgl. Chomsky 1965), die von einem angeborenen Spracherwerbsmechanismus ausgeht, war klar, dass der LAD (*Language Acquisition Device*) nicht nur den Erstspracherwerb, sondern auch den Zweitspracherwerb reguliert. Als Folge davon entstand in den 1960er-Jahren die Identitätshypothese (oder auch L1=L2-Hypothese) (vgl. Dulay und Burt 1974), die jedoch schon in den 1970er-Jahren abgelehnt wurde, da Vergleichsstudien bewiesen, dass Erst- und Zweitspracherwerb unterschiedlich verlaufen. Eine weitere Position vertritt die Interaktionstheorie (vgl. Wygotski 1978), die die Interaktion zwischen den Menschen als wichtigen Faktor für den Spracherwerb sieht. Die Interaktion zwischen Lehrperson und Lernenden wird von einer Reihe von affektiven Faktoren und Persönlichkeitsmerkmalen beeinflusst. Es findet zum Beispiel wenig oder keine Interaktion statt, wenn der Lernende schüchtern oder ängstlich ist. Wenn aber der Lernende kontaktfreudig und selbstbewusst ist, kann viel mit ihm gesprochen werden, was einen positiven Einfluss auf den Spracherwerb hat. Für die Interimsprache spielt die Interaktionstheorie zudem eine wichtige Rolle. Die Lernenden übertragen häufig ihr Wissen aus der Erstsprache auf die Zweitsprache oder verarbeiten, was sie in der Zweitsprache hören. Es entstehen dadurch transitorische Zwischensysteme, die durch den laufenden Zweitspracherwerb ständig der Zielsprache angepasst werden. Die sprachlichen Äusserungen während dieses Prozesses werden Interimsprachen (*Interlanguages*) genannt und vor allem von den Lernenden entwickelt (vgl. Le Pape Racine 2000, 38). Die interaktionistischen Ansätze lassen sich gut mit dem zweisprachigen Unterricht und der Immersion verbinden, da auch die Interaktion zwischen Lehrern und Lernenden oder zwischen den Lernenden berücksichtigt wird. Neben der Interaktionstheorie gibt es zudem noch die Input-Hypothese von Krashen (1982), nach welcher der Lernprozess immer bewusst ist und die Grammatik einer Zweitsprache explizit gelernt wird, wohingegen der Erwerbsprozess immer unbewusst und ohne Sprachreflexion geschieht. Wenn der Lernende mit genügend Input in der

Zweitsprache konfrontiert wird, kann Spracherwerb erfolgen. Die Fremdsprache muss aber nicht nur verstanden werden, sondern der Lernende muss die Zweitsprache auch sprechen können. Die Input-Hypothese wird deshalb von der Output-Hypothese ergänzt, die den aktiven Gebrauch der Zweitsprache seitens der Lernenden unterstreicht.

Die Vielzahl an Modellen zur Spracherwerbsforschung verdeutlicht, dass der Zweitspracherwerb nicht vollständig untersucht werden kann. Theorien und Modelle werden kaum in der Lage sein, die Bandbreite an Fragestellungen und lernerabhängigen Faktoren (Erstsprache, Erwerbskontext, Motivation, Alter usw.) zu decken[1].

5.1.3.1 Gleichzeitiger Erwerb zweier Sprachen

Nachdem der Erst- und der darauf aufbauende Zweitspracherwerb behandelt worden sind, soll in diesem Kapitel auf den gleichzeitigen Erwerb zweier Sprachen eingegangen werden. Da sich die Testpersonen in dieser Untersuchung in einem mehrsprachigen Kontext befinden und teilweise schon einen zweisprachigen Hintergrund aufweisen, ist es wichtig, die grundlegenden Theorien zum zweisprachigen kindlichen Spracherwerb zu erwähnen. Um den zweisprachigen Erwerb bestimmen zu können, muss zuerst der Begriff Zweisprachigkeit definiert werden. Der vorliegende Abschnitt setzt sich somit aus der Definition und den Varietäten der Zweisprachigkeit im Allgemeinen und den Teilgebieten des zweisprachigen Erwerbs beim Kind zusammen.

Bis heute existiert keine einheitliche Definition von Zweisprachigkeit und je nach Autor oder Forschungsrichtung werden zur Beschreibung jeweils andere Schwerpunkte gesetzt. Die Definition der Zweisprachigkeit impliziert eine Definition von Sprache, die bekanntlich sehr schwer zu erfassen ist. Aus diesem Grund beschränke ich mich im Folgenden auf eine Reihe von Definitionen dieses Konzepts[2], die verschiedene Perspektiven beleuchten sollen.

Grosjean (1992, 51) bezeichnet Zweisprachige als „*people who need and use two (or more) languages in their everyday lives*“, während für Bussmann (2002, 124) Zweisprachigkeit als „Alternativer Gebrauch zweier Sprachen in der Kommunikation“ zu definieren ist. Sie unterscheidet zudem zwischen „individueller“ und „sozialer/kollektiver“ Zweisprachigkeit. Auch für Weinreich (1953, 1; Hervorhebungen im Originaltext) ist die Definition von

---

[1] Larsen-Freemann und Long (1991), Oksaar (2003) und Mitchell, Myles und Marsden (2004) geben dazu einen Überblick über die Hauptmodelle zu nativistischen, behavioristischen, interaktionistischen, kognitivistischen und weiteren heterogenen Ansätzen zum Zweitspracherwerb.

[2] Für einen Überblick an Definitionen von Zweisprachigkeit siehe Romaine (1995, 11f.).

Zweisprachigkeit sehr offen: „*The practice of alternately using two languages will be called BILINGUALISM, and the persons involved, BILINGUAL.*“

Laut Mackey (1970, 555) kann die Zweisprachigkeit von der Mehrsprachigkeit jedoch nicht klar abgegrenzt werden und ist deshalb folgendermassen zu definieren:

> *It seems obvious that if we are to study the phenomenon of bilingualism we are forced to consider it as something entirely relative. We must moreover include the use not only of two languages, but of any number of languages. We shall therefore consider bilingualism as the alternate use of two or more languages by the same individual.*

Auch Vildomec (1963) verbindet Zweisprachigkeit mit Mehrsprachigkeit. Er unterscheidet zwischen Zweisprachigkeit, die sich auf das Beherrschen von zwei Sprachen stützt, und Mehrsprachigkeit, die sich auf die Vertraulichkeit von mehr als zwei Sprachen konzentriert. Er unterstreicht, dass keine Sprache nicht gemischt wird. Zweisprachigkeit wird prinzipiell als Variation von Mehrsprachigkeit betrachtet (Haarmann 1980, 13; Herdina und Jessner 2002, 52). Durch die Verwendung eines dynamischen Systems zur Mehrsprachigkeit ist es möglich, beide Sichtweisen (Zweisprachigkeit und Mehrsprachigkeit) zu integrieren. Das System beschreibt die Erforschung von Mehrsprachigkeit in jeder möglichen Spracherwerbsvarietät und -qualität (Jessner 2008a; 2008b).

Beim Vergleich der Definitionen von Zweisprachigkeit bin ich auf eine arbiträre Auswahl an Kriterien gestossen. Aus diesem Grund wird wohl heute in der wissenschaftlichen Diskussion Zweisprachigkeit als Kontinuum angesehen (vgl. Valdés 2003; Lüdi und Py 2009). So sieht auch Cook (2003; 2006) vor, ein Konzept von Multikompetenz zu entwickeln. Er basiert seine Ideen auf Grosjeans Sicht von Zweisprachigkeit (1985; 2001). Er argumentiert, dass Zweitsprachlernende eine Multikompetenz entwickeln, die sich von monolingualen Sprecherinnen/Sprecher unterscheidet. Der mehrsprachige Lernende kann nicht einfach als Monolingualer mit extra Wissen definiert werden. In Kontrast zu den Monolingualen haben Zwei- oder Mehrsprachige unterschiedliches Wissen in ihrer Erstsprache und Zweitsprache, eine andere Art von Sprachbewusstsein und ein unterschiedliches Sprachentwicklungssystem.

Der Erwerb zweier Sprachen kann je nach Kontext stark variieren. Für die Beschreibung des Spracherwerbs habe ich mich deshalb für die drei Kategorisierungsebenen von Durverger (1996), Weinreich (1953) und Grosjean (2008) entschieden. In Bezug auf den Erwerbszeitpunkt wird zwischen früher (Kindheit) und später (Erwachsenenalter) Zweisprachigkeit unterschieden. Des Weiteren ist die Erwerbsabfolge der beiden Sprachen zu bestimmen. Für Duverger (1996, 17), der sich unter anderem auf die Typologien von Mackey (1976) und Hamers und Blac (1984) beruht, gibt es den *bilinguisme simultané*, der die

Situation umfasst, in der das Kind durchgehend von zwei Sprachen umgeben ist und folglich ständig mit ihnen konfrontiert wird. Diese Situation kann auftreten, wenn beide Elternteile jeweils eine andere Sprache mit dem Kind sprechen. Das Kind entwickelt somit seine Sprechfähigkeit in beiden Sprachen. Beim *bilinguisme différé ou consécutif* baut die Funktion der Sprache beim Kind nur auf einer Sprache auf, d.h. es hat eine einzige Erstsprache. Nach kurzer Zeit wird es aber mit einer zweiten Sprache konfrontiert. Dies geschieht entweder durch Migration, durch die Schule oder auch durch die Umgebung (wie zum Beispiel einen zweisprachigen Ort)[1].

Bezüglich der Repräsentation der beiden Sprachen im zweisprachigen Hirn unterscheidet Weinreich (1953) drei Typen von Zweisprachigkeit: *compound* (beide Sprachen werden im gleichen Kontext gelernt und sind deshalb in den lexikalischen Einträgen miteinander verknüpft), *coordinate* (die zwei Sprachen werden in verschiedenen Kontexten gelernt und die lexikalischen Einträge sind deshalb sprachgetrennt gespeichert) und *subordinate* (eine der beiden Sprachen ist stärker und dominiert den Zugriff auf den lexikalischen Eintrag). In der vorliegenden Arbeit ist es nicht möglich, sich nur auf eine dieser Ebenen zu fixieren, da in der Immersion der Erwerbszeitpunkt sowohl früh wie auch spät sein kann und die Erwerbsabfolge je nach Schülerin/Schüler und Lehrperson verschieden ist. Im immersiven Programm treffen somit frühe Zweisprachige und späte (Noch-)Nicht-Zweisprachige aufeinander, die je nachdem eine *compound*-, *coordinate*- oder *subordinate*-Zweisprachigkeit aufweisen.

Neben diesen Kategorisierungsebenen gibt es eine Reihe weiterer Faktoren, die eine stark variierende individuelle Ausprägung von Zweisprachigkeit bestimmen. Grosjean (2008, 244) zählt die sechs wichtigsten Faktoren auf: persönliche Sprachgeschichte und Beziehung der beiden Sprachen, Stabilitätsgrad der Sprachen, Funktion der beiden Sprachen, Kompetenz in beiden Sprachen, Sprachmodus (monolingual vs. zweisprachig) und biographische Daten der Sprecherin/des Sprechers.

Ein weiterer bedeutsamer Punkt in Bezug auf die individuelle Ausprägung der Zweisprachigkeit ist der Erwerbskontext. Romaine (1995, 183ff.) unterscheidet dabei sechs Typen von Erwerbskontexten:

- „*One Person-One Language*“ (Jeder Elternteil spricht seine Muttersprache mit dem Kind und eine dieser Sprachen ist die dominante Sprache der Gesellschaft),

[1] Hoff (2009, 298) unterscheidet hier zwischen simultanem (gleichzeitigem) und sequentiellem (aufeinander folgendem) zweisprachigem Erwerb.

- „*One Language-One Environment*“ (Die Eltern haben unterschiedliche Muttersprachen, von denen eine die dominante Sprache der Gesellschaft ist, und sie sprechen zu Hause in der nichtdominanten Sprache mit dem Kind, während es ausserhalb die dominante Sprache lernt),
- „*Non-dominant Home Language without Community Support*“ (Beide Elternteile haben die gleiche Muttersprache, die eine nicht-dominante Sprache der Gesellschaft ist, und sprechen in dieser mit dem Kind),
- „*Double Non-dominant Home Language without Community Support*“ (Die Eltern haben unterschiedliche Muttersprachen, von denen keine die dominante Sprache der Gesellschaft ist, und beide sprechen ihre Sprache mit dem Kind),
- „*Non-native Parents*“ (Beide Elternteile haben die gleiche Muttersprache, welche die dominante Sprache der Gesellschaft ist, ein Elternteil spricht jedoch mit dem Kind eine Sprache, die nicht die Muttersprache dieses Elternteils ist),
- „*Mixed Languages*“ (Die Eltern sowie auch Sektoren der Gesellschaft sind zweisprachig, und die Eltern mischen die Sprachen, wenn sie mit dem Kind sprechen).

In der Literatur zum zweisprachigen Erstspracherwerb tauchen zwei Hauptforschungsfragen auf: die Frage nach der Sprachdifferenzierung (ein oder zwei Sprachsysteme) und die nach dem Entwicklungsverlauf (Einfluss der Zweisprachigkeit auf die Entwicklung der einzelnen Sprachen und auf die allgemeine kognitive Entwicklung).

In Bezug auf die Sprachdifferenzierung werden in dieser Arbeit drei verschiedene Hypothesen vorgeschlagen. Die Fusionshypothese postuliert ein einziges System, das anfangs beide Sprachen kombiniert. Eine zweite Hypothese geht von einer Differenzierung mit autonomer Entwicklung der beiden Sprachen aus. Die letzte Hypothese schliesslich schlägt eine Differenzierung der beiden Sprachen mit wechselseitig beeinflusster Entwicklung vor (Hoff 2009, 301)[1]. Von diesen drei Hypothesen scheint die letzte am wahrscheinlichsten zu sein.

Beim Entwicklungsverlauf können zwei Punkte thematisiert werden: die Auswirkungen der Zweisprachigkeit auf die allgemeine kognitive Entwicklung und die Folgen für die Entwicklung der beiden Sprachen. Was den ersten Punkt betrifft, sind zwei theoretische Positionen auszumachen. In den späten 1960er- und in den 1970er-Jahren wurde der Aspekt des Erstspracheinflusses auf die anderen Sprachen einbezogen. Das Phänomen der Interferenz

[1] Diese Hypothesen formuliert Meisel (2004) in Bezug auf die morphosyntaktische Entwicklung.

wurde damals als negativer Transfer bezeichnet. Bis Anfangs 1990 hatte es den Anschein, als würde der Kontakt mit mehreren Sprachen zu Problemen auf der kognitiven oder linguistischen Ebene führen. Die Vertreter einer negativ geprägten Haltung gegenüber der Zweisprachigkeit und der Mehrsprachigkeit im Allgemeinen gehen davon aus, dass Zweisprachigkeit ein Defizit ist, das die kognitive Entwicklung behindert. So meint Yoshioka (1929)[1]: „*Bilingualism in young children is a hardship and devoid of apparent advantage*". Im Gegensatz dazu sprechen die Befürworter der Zweisprachigkeit von einer Bereicherung der kognitiven Entwicklung:

> *[…] youngster whose wider experiences in two cultures have given him advantages that a monolingual does not enjoy. Intellectually his experience with two language systems seems to have left him with a mental flexibility, a superiority in concept formation, and a more diversified set of mental abilities.* (Peal und Lambert 1962, 20)

In der aktuellen Forschung geht man davon aus, dass Zwei- oder Mehrsprachigkeit keinen negativen Einfluss auf die kognitive Entwicklung hat und sogar ein Vorteil sein kann. So fanden Peal und Lambert (1962) erstmals kognitive Vorteile in der Zweisprachigkeit. Lange wurden sogar Zweitspracherwerb und Zweisprachigkeit voneinander getrennt erforscht. Grund dafür ist, dass der Zweitspracherwerb eher vom pädagogischen Hintergrund her erforscht wurde und Zweisprachigkeit eher von der soziolinguistischen Seite her. Jessner unterstreicht in diesem Zusammenhang, dass Zweisprachigkeit und Zweitspracherwerb miteinander verbunden sind:

> *One of the most crucial aspects of third language research, the effects of bilingualism on third language acquisition (TLA), clearly shows how intertwined the two research areas are. Or in other words, the move beyond the contact of two languages was a necessary prerequisite for researchers to become aware of the relatedness between bilingualism and SLA.* (Jessner 2008b, 17)

Bezüglich der Folgen, die Zweisprachigkeit für die Entwicklung der beiden Sprachen hat, sieht Hoff (2009, 308) zwei gegensätzliche Positionen. Auf der einen Seite wird angenommen, dass das Lernen zweier Sprachen sich nicht vom Lernen einer einzigen Sprache unterscheidet und deshalb keinen zusätzlichen Aufwand verlangt. Auf der anderen Seite sieht man das gleichzeitige Erlernen zweier Sprachen als so schwierig an, dass es vermieden werden sollte. Daher ist Hoff der Meinung, dass der simultane Erwerb zweier Sprachen zwar möglich, jedoch nicht ganz so einfach ist und dass die betroffenen Kinder deshalb spezifische Unterstützung und genug Input benötigen. Auch von Seiten der Kontaktlinguistik wird das Thema des Erwerbs zweier Sprachen von verschiedenen Perspektiven her beleuchtet. Hier

[1] Bei Hoff (2009, 316) werden die Seitenzahlen dieser Referenz nicht angegeben.

werden Kontaktphänomene wie *Code-Switching* und Interferenz untersucht und hinsichtlich des zweisprachigen Kontextes analysiert.

Aus den in diesem Kapitel ausgeführten Definitionen zum Begriff der Zweisprachigkeit fliessen da in meinen Untersuchungsgegenstand ein. Erstens wird ersichtlich, dass sich die Zweisprachigkeit nicht von der Mehrsprachigkeit abgrenzen lässt. In meiner Untersuchung werde ich die Sprachentwicklungen der Testpersonen stets als Kontinuum ansehen. Sie sind vom Erwerbszeitpunkt, von der Erwerbsabfolge und vom Erwerbskontext abhängig. So unterscheiden sich die untersuchten Kinder in meiner Studie auch in diesen Faktoren. Einige der Kinder sind vor Beginn der *Filière bilingue* schon zweisprachig (*compound* - nach Weinreich*)* und haben simultan zwei Sprachen erworben (*bilinguisme simultané*), andere wiederum erleben eine Zweitsprache erstmals im schulischen Umfeld (*coordinate* - nach Weinreich) und eignen sich somit die Sprachen nacheinander an (*bilinguisme différé ou consécutif*). Die Zweisprachigkeit kann zudem einen positiven Einfluss auf die kognitive Entwicklung und auf die Entwicklung der Sprachen im Allgemeinen haben. Dabei werden die einzelnen Sprachen nicht voneinander getrennt betrachtet und untersucht, sondern als dynamische Einheit definiert. Mit diesem Grundgedanken wird die Sprachproduktion der Kinder in dieser Untersuchung analysiert.

5.1.3.2 Interimsprache

In der (Fremd-)sprachenlehr- und lernforschung wird der von Selinker (1972) eingeführte Begriff der Interimsprache auf verschiedenste Weise betrachtet und es gibt jegliche Definitionen und Nennweisen dafür, wie zum Beispiel die zusätzlichen deutschen Begriffe Zwischensprache oder Lernersprache, den französischen Begriff *interlangue* oder den englischen Begriff *interlanguage*[1]. Auch wenn es verschiedene Termini dafür gibt, definieren sie im Grunde genommen alle dasselbe Phänomen. Laut Méron-Minuth (2009, 46) basiert die Interimsprache „auf eine[r] von der Norm abweichende[n] Varietät, die von den Lernenden in ihrem individuellen Lernstadium und den damit verbundenen Prozessen und Strategien produziert wird.“ Dabei werden ungrammatische Äusserungen und abweichende lexikalische Elemente in der Zielsprache im Konzept der Interimsprache nicht als störende Faktoren angesehen, sondern sind ein Teil vom eigenen System. Die Interimsprache ist durch ihre Dynamik und Variabilität charakterisiert; d.h. sie ist ein ständig in sich veränderbares System, in dem die Lernenden sowohl Fort- wie auch Rückschritte machen können. Im Normalfall

[1] In der vorliegenden Arbeit wird der deutsche Begriff Interimsprache gewählt.

durchläuft ein Lernender verschiedene Stadien in der Interimsprache, die sich zunehmend der Zielsprache nähern. Jedes Stadium besteht dabei aus korrekten Elementen der Zielsprache, aus Elementen, die durch den Einfluss der Erstsprache fehlerhaft sind (zum Beispiel Interferenzen) und aus fehlerhaften Elementen, die sich durch ein Kombinieren von Sprachtransfers (wie Übergeneralisierungen) ergeben haben. Le Pape Racine erklärt in diesem Zusammenhang, dass die aktuelle Fremdsprachendidaktik eine tolerantere Einstellung gegenüber den in der Interimsprache entstehenden Fehlern haben muss.

> Die Lernersprachentheorie (Interimsprache, Interlanguage, Interlangue) zeigt klar auf, dass Fehler nicht einfach Fehler sind, sondern Hypothesen, Versuche im Aufbau der Sprache, und dass es verschiedene Fehlertypen gibt, die es zu analysieren gilt, um den aktuellen Erwerbsstand festzustellen und weitere Lernhilfen anzubieten. Das heisst, der Korrektheitsanspruch muss tiefgreifend verändert werden. Es braucht eine ganz andere Einstellung zum Fehler und eine andere Evaluationspraxis: Abschied von der Perfektion im Lernerstadium. (Le Pape Racine 2000, 106)

Die ausdifferenzierte Analyse der Fehlertypen ermöglicht es, wiederum Prozesse und sprachliche Phänomene beim Spracherwerb aufzugreifen. Selinker (1972, 215) unterteilt hierfür die Interimsprache (*Interlanguage*) in fünf psycholinguistische Prozesse:

- *Language transfer,*
- *Transfer-of-training,*
- *Strategies of second-language learning,*
- *Strategies of second-language communication,*
- *Overgeneralization of target language linguistic material.*

Language Transfer ist das Übernehmen von Regeln oder Gewohnheiten aus der Muttersprache oder anderen Sprachen. Unter *Transfer-of-training* versteht man unter anderem die Fehler, die wegen ungeeigneter Unterrichtsmaterialien, unverständlicher Progressionen, falscher Übungsformen oder anderer Variablen zu ungewollten Abweichungen von der Norm der Zielsprache führen. *Strategies of second-language learning* sind in der deutschen Sprache Lernstrategien, wobei die Lernenden auf aktive und selbstständige Art die Regeln einer Zielsprache herausfinden, überprüfen, bestätigen usw. Bei den *Strategies of second-language communication* handelt es sich um Kommunikationsstrategien. Dabei können die Lernenden durch rezeptive oder produktive Verfahren dank ihrer Interimsprache eine kommunikative Absicht bewältigen, und das, obwohl sie in der Zielsprache minimale Kenntnisse haben[1]. Beim letzten Prozess von Selinker (1972) – *Overgeneralization of target language linguistic material* – geht es um die Übergeneralisierung von Regeln oder Elementen in der Zielsprache in bestimmten Kontexten, in denen sie jedoch keine Anwendung finden. Diese Auflistung von

[1] Kapitel 7 ist den Kommunikationsstrategien gewidmet und befasst sich intensiv mit deren Modellen und Kategorisierungen.

Sprachphänomenen, die im Rahmen der Interimsprache auftauchen, gilt für die vorliegende Untersuchung als Grundstein. In ihr werden – neben den eigentlichen Kommunikationsstrategien (*Strategies of second-language communication*) – weitere Charakteristiken beim Spracherwerb aufgezeigt, die im Grunde genommen zu den Kommunikationsmitteln gehören. So lassen sich sowohl Transfers innerhalb einer Sprache und zwischen verschiedenen Sprachen (*Language Transfer*, *Transfer-of-training* und *Overgeneralization of target language linguistic material*) als auch Lernstrategien (*Strategies of second-language learning*) in die Gruppe der Kommunikationsstrategien einordnen und werden somit für die vorliegende Arbeit als Teil der Kommunikationsstrategien angesehen.

5.2 Zweit- vs. Drittspracherwerb bei monolingualen und allophonen Kindern

Im vorliegenden Unterkapitel werden der Zweit- und Drittspracherwerb gegenübergestellt. Im Zentrum steht dabei die Frage nach den Unterschieden, Gemeinsamkeiten und Schnittpunkten, resp. des gegenseitigen Einflusses bei der Entwicklung der jeweiligen Sprachen. Während beim Zweitspracherwerb lediglich die Erstsprache einen wichtigen Einflussfaktor darstellt, können beim Drittspracherwerb die Erst- und Zweitsprache als Einflussfaktoren aufgezeigt werden. Die Interimsprachen der untersuchten FiBi-Kinder können beide Wechselwirkungen aufweisen. Je nach Sprachbiographie der Kinder lassen sich im Rahmen von Sprachproduktionen unterschiedliche Spracheinflüsse und -phänomene beobachten. In diesem Zusammenhang muss zudem – wie schon in Abschnitt 5.1.1 beschrieben – zwischen dem natürlichen, ungesteuerten Zweit- oder Drittspracherwerb (L2, L3, …) und dem schulischen, gesteuerten Fremdspracherwerb (FL1, FL2, FL3, …) unterschieden werden. Dies dient zuletzt zur Einordnung der Zielsprachen (Schweizer-)Deutsch und Französisch an der FiBi.

Zuerst wird der Unterschied zwischen Zweit- und Drittspracherwerb anhand von Jessners (2008a; 2008b) Befunde weiter diskutiert und es werden Konsequenzen für die Handhabung der Begriffe in dieser Untersuchung gezogen. Danach wird das Faktorenmodell von Hufeisen (2010a) angeführt, um die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen der Zweitsprache und der Drittsprache zu erläutern und aufzuzeigen, wie die Sprachen einander beeinflussen und voneinander profitieren können. Die Darstellung der Interdependenzhypothese (*inderdependence hypothesis*) von Cummins (1979; 1981) dient der Veranschaulichung einer weiteren Auslegung der Thematik.

Laut Jessner (2008a, 271) wurde in vielen Untersuchungen zur Mehrsprachigkeit herausgefunden, dass sich die Lernenden bei der Drittsprache nicht auf die Erst- sondern auf die Zweitsprache stützen. Mehrsprachiger Erwerb ist somit ein komplexerer Prozess als Zweitspracherwerb. Im Mehrspracherwerb funktioniert nicht nur die Erstsprache, sondern die Erstsprache und die Zweitsprache interagieren zusammen. Der Prozess von Sprachenzunahme und -abnahme zeigt, dass Sprachenlernen ein nichtlinearer und reversibler Prozess ist. Cenoz (2003) kommt ebenfalls zum Schluss, dass die meisten Untersuchungen zum Spracherwerb einen positiven Einfluss der Zweisprachigkeit auf den Drittspracherwerb aufzeigen. Dieser Einfluss kann mit Lernstrategien, metalinguistischem Bewusstsein und Kommunikationsfähigkeit (vor allem wenn die Sprachen sich typologisch gesehen naheliegen) in Verbindung gebracht werden.

Die acht untersuchten Testpersonen der vorliegenden Studie lassen sich durch deren Sprachbiographie in zwei Gruppen aufteilen. Vier Mädchen haben als Erstsprache Französisch und lernen nun Deutsch als Zweitsprache. Die anderen vier Mädchen haben neben dem Französischen eine weitere Sprache zu Hause gelernt. Für sie ist Deutsch dadurch schon die Drittsprache. Da für beide Gruppen die deutsche Sprache im schulischen Rahmen gelernt wird, könnte man hier von der Fremdsprache – statt der Zweit- resp. Drittsprache – sprechen. Im Falle des FiBi-Projektes ist die Differenzierung zwischen den Begriffen Zweit- resp. Drittsprache und Fremdsprache komplexer. Die Schülerinnen und Schüler im FiBi-Projekt lernen zwar die deutsche Sprache im schulischen, gesteuerten Rahmen und erwerben somit eine Fremdsprache. Zugleich lassen vier Annahmen jedoch darauf schliessen, dass es sich hier eher um einen natürlichen, ungesteuerten Sprachererwerb handelt.

1. Die Kinder befinden sich ausserhalb der Schule durch ihre zweisprachige Wohnstadt Biel/Bienne auch weiterhin in einer zweisprachigen Umgebung und können so der Sprache zusätzlich in natürlichen Kontexten begegenen.

2. Durch die reziproke Immersion in der FiBi ist der Kontakt mit der Zweit-/Drittsprache nicht nur auf das Klassenzimmer beschränkt. Die Kinder sprechen auch ausserhalb des Klassenzimmers (also in der Pause, auf dem Schulweg, in der Freizeit usw.) in beiden Sprachen miteinander.

3. Im Vergleich zum Fremdsprachenunterricht in einem nichtimmersiven Schulsystem[1], haben die Kinder hier einen sehr hohen und intensiven Kontakt mit den Sprachen (rund 13

[1] Im Kanton Bern sind es im Durchschnitt 3 Stunden von insgesamt 28 Stunden pro Woche in der 3. Klasse

Stunden von insgesamt 28 Stunden der Schulzeit) und geniessen einen authentischen Sprachinput, der sich zum Teil vom nichtimmersiven Sprachunterricht deutlich unterscheidet[1]. Le Pape Racine (2000, 20) unterstützt in diesem Zusammenhang die Idee des natürlichen Spracherwerbs im immersiven Unterricht:

> Findet der Spracherwerb ausserhalb der Schule statt, wo die Lernenden die Sprache aus ihrer Umgebungssprache im Alltag und im Beruf lernen, nennt man das natürlichen oder ungesteuerten Spracherwerb; so bezeichnet, weil er demjenigen eines Kleinkindes entspricht, das die Sprache lernt, ohne explizites Wissen über die Sprachstruktur (Grammatik) zu erhalten, d.h., dass es die Struktur implizit mitlernt. Der natürliche Spracherwerb sowohl der Erst- wie auch einer Zweitsprache ist demnach immer immersiv. Schulische Immersion heisst Unterricht verschiedener Sachfächer wie z. B. Geographie, Mathematik, Naturkunde, oder Turnen in einer L2, was zur gängigen Aussage geführt hat „On n'enseigne pas le français mais en français". Im betreffenden Sachfach ist nicht die Sprache und deren Struktur das Ziel, sondern der Inhalt des Sachfaches. Dementsprechend werden in der Regel auch nicht die Sprachkenntnisse evaluiert, sondern die Sachkenntnisse. Die Kenntnisse in der L2 nehmen sozusagen als Nebenprodukt zu. Im Immersionsunterricht werden ähnliche Bedingungen geschaffen wie im natürlichen Spracherwerb. Bei tiefem L2-Niveau kann zusätzlich noch L2-Sprachunterricht angeboten werden.

4. Im FiBi-Projekt beginnt die reziproke Immersion schon im Kindergarten. Hier handelt es sich zum grössten Teil nicht um einen schulischen Kontext, sondern die Kinder erleben die zwei Sprachen beim gemeinsamen Spielen, Singen, Basteln, Lesen usw. Das von der Erziehungsdirektion des Kantons Bern (2014, 1) erstellte Merkblatt verdeutlicht die Ziele des Kindergartens:

> Der Kindergarten hat zum Ziel, das Kind in seiner Entwicklung zu fördern, es in eine erweiterte Gemeinschaft einzuführen und ihm damit den Übertritt in die Primarstufe zu erleichtern. Im Kindergarten werden spielerische Tätigkeiten und systematisches Lernen miteinander verknüpft. Unterschiedliche Lernvoraussetzungen und Fähigkeiten sowie das Lerntempo werden berücksichtigt.

Der erste Kontakt mit der Sprache im Kindergarten (obwohl viele Kinder in Biel/Bienne schon vorher mit den beiden Sprachen Kontakt hatten) ist somit einem natürlichen Spracherwerb gleichzusetzen.

Basierend auf diesen Annahmen werden für die untersuchten acht Schülerinnen die Begriffe Zweit- und Drittsprache verwendet. Demnach werden die vier monolingualen Testpersonen dem Zweitspracherwerb (L2) zugeordnet, die vier allophonen dem Drittspracherwerb (L3). Beim Vergleich dieser zwei Spracherwerbsvorgänge werden aber Theorien sowohl zum Zweit- und Drittspracherwerb als auch zum Fremdsprachlernen beigezogen. Unterschiede, Gemeinsamkeiten und Schnittpunkte zwischen den Sprachen können unter anderem auch

---

Primarschule (Erziehungsdirektion des Kantons Bern 2013, AHB14).

[1] In diesem Zusammenhang wäre demnach Englisch, das die Kinder ab der 5. Klasse Primarstufe lernen, eine Fremdsprache. Diese wird wie im nichtimmersiven Schulsystem 2-3 Stunden pro Woche unterrichtet.

anhand von Theorien des Fremdsprachlernens aufgezeigt werden, von denen im Folgenden die wichtigsten vorgestellt werden.

Lange galt das Miteinander mehrerer Fremdsprachen beim individuellen Sprachrepertoire im Schulkontext nur als mögliche Gefahr für Interferenzen. Mittlerweile nimmt man an, dass die Lernenden von ihren Sprachen beim Erlernen einer neuen Fremdsprache profitieren können (Hufeisen 2010a, 76). So haben Lernende mit einer Vorfremdsprache nicht nur schon einmal eine Fremdsprache gelernt, sondern können diese Lernerfahrung auch beim Lernen einer weiteren Fremdsprache (also einer Drittsprache) konstruktiv umsetzen. Die Lernenden haben durch Fremdsprachenlernstrategien und einer stärkeren Textorientierung einen souveräneren und erleichterten Umgang mit weiteren Fremdsprachen (vgl. Hufeisen 2010a; Haenni Hoti und Heinzmann 2009). So begegnen Lernende in der Schule der neuen Fremdsprache bei einem monolingualen Hintergrund anders, als wenn eine weitere Sprache dem bereits zwei- oder mehrsprachigen Repertoire hinzugefügt wird. Die untersuchten Kinder im FiBi-Projekt besitzen ein solches zwei- oder mehrsprachiges Repertoire und benutzen es aktiv in der Interaktion mit den Lehrpersonen und den anderen Schülerinnen und Schülern. Lernende mit Fremdsprachenlernerfahrungen, die Hufeisen (2010b, 201) in ihrem entwickelten Faktorenmodell als „Fremdsprachenlernspezifische Faktoren“ bezeichnet, profitieren unter anderem davon, dass Teile des Lernprozesses bekannt sind:

> Sprachlernerfahrungen sind vorhanden, eventuell ein expliziertes und anwendbares Wissen darüber, wie an den neuen Sprachlernprozess erfolgversprechend herangegangen werden kann, eine vermutlich grössere Gelassenheit gegenüber dem (wieder einmal) Neuen und Fremden. Das (Fremd-)Sprachenlernen an sich ist nichts Neues oder gar Bedrohliches mehr. (Hufeisen 2010b, 201)

Diese „Fremdsprachenlernspezifische Faktoren“ können somit erst ab einer Zweitsprache entstehen und sich entwickeln und beim Erlernen einer weiteren Sprache (Drittsprache) wirksam werden. Laut Hufeisen machen genau diese Faktoren den wesentlichen Unterschied zwischen dem Lernen einer Zweitsprache und dem Lernen einer Drittsprache aus. Auch Herdina und Jessner (2002), die die Mehrsprachigkeit in einem dynamischen Modell darstellen, heben die Relevanz dieser „Fremdsprachenlernspezifischen Faktoren“ hervor. In ihrem Modell, das in Abschnitt 5.3.1 näher erläutert wird, sprechen sie diesbezüglich vom M-Faktor (*multilingualism factor*; Herdina und Jessner 2002). Durch die Annäherung an ein erarbeitetes dynamisches System zur Mehrsprachigkeit ist es möglich, beide Sichtweisen (Zweisprachigkeit und Mehrsprachigkeit) zu integrieren. Das Modell bezeichnet die Erforschung von Mehrsprachigkeit in jeder möglichen Spracherwerbsvarietät und -qualität (Jessner 2008b, 18).

Hufeisen (2010b, 203f.) stellt dem Fremdsprachenlernen zwei Faktorenmodelle gegenüber: das Lernen einer Zweitsprache und das Lernen einer zweiten Fremdsprache (L3). Die ersten zwei Modelle wurden für den direkten Vergleich durch Hufeisen (2010b, 205) in ein drittes Modell zusammengefügt und als Lernen einer Lx (x>2) bezeichnet:

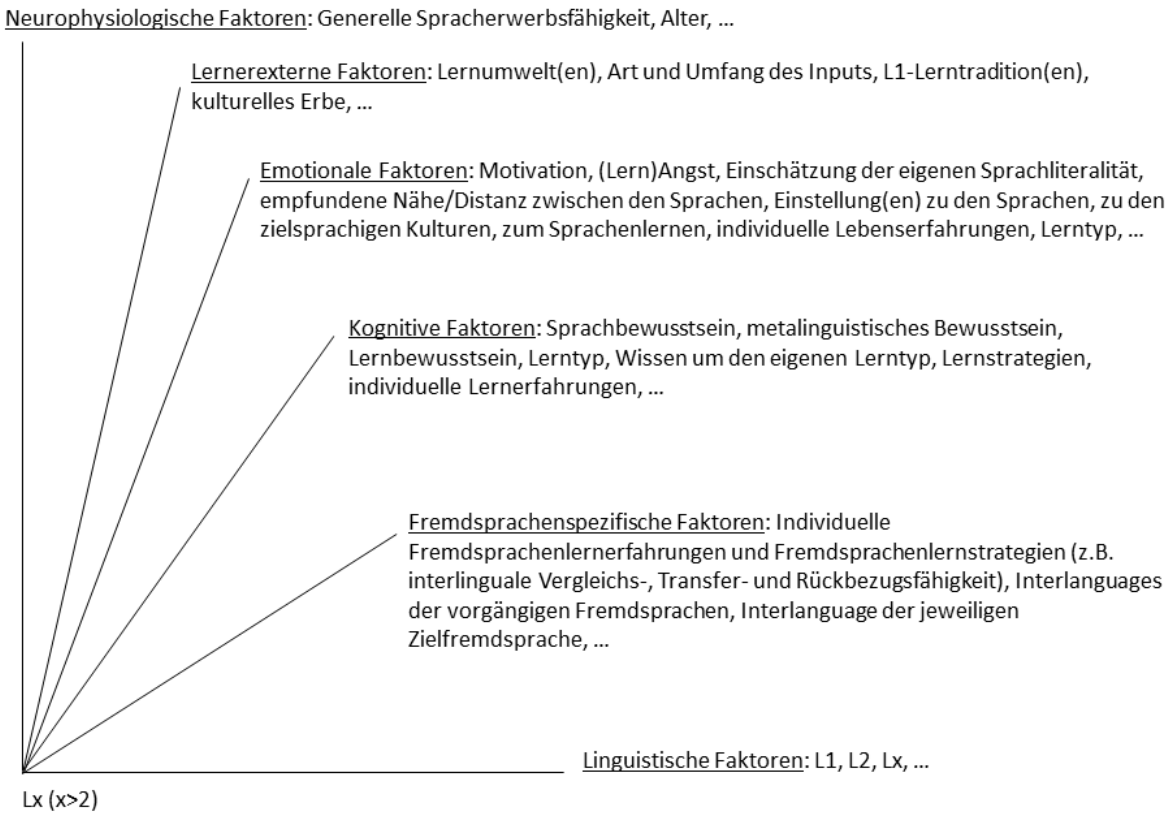


Abb. 7: Faktorenmodell Lx (x>2) nach Hufeisen (2010b)

Die Faktoren in Hufeisens Modell (2010b; vgl. auch Hufeisen 1998) zeigen, weshalb man zwischen dem Zweit- und dem Drittspracherwerbsprozess unterscheiden muss. Während der Zweitsprachlernende ein/e komplette/r Anfänger/-in im Lernprozess einer zweiten oder ersten Fremdsprache ist, weiss der Drittsprachlernende schon, wie man eine Fremdsprache lernt. Sie/Er kennt den Prozess des Fremdsprachenlernens und hat sich schon (bewusst oder unbewusst) individuelle Techniken und Strategien darin beigebracht, wie man in einer solchen Situation mit verschiedenen Erfolgsstufen umgehen kann. Zudem hat der Lernende intuitiv gelernt, welchen Lernstil sie/er besitzt. Diese neuen Merkmale sind Teil neuer Faktoren: spezifische Fremd-/Zweitsprachlernfaktoren wie individuelle Zweitsprachlernerfahrungen, (explizite oder unbewusste) Fremdsprachenlernstrategien und Interimsprachen von anderen gelernten Sprachen. Diese Faktoren spielen bei der Sprachproduktion der FiBi-Kinder im Rahmen der Sprachstandtests eine wichtige Rolle und werden bei der Analyse miteinbezogen (siehe dazu Kapitel 15). Wichtig ist hier zu erwähnen,

dass die Zweitsprache in diesem Status sehr wahrscheinlich die Rolle der Brücken- oder Unterstützungssprache in der Entwicklung der Drittsprache übernimmt. Aus diesem Grund haben Drittsprachlernende spezifische Sprachkenntnisse und Kompetenzen zur Verfügung, die Zweitsprachlernende nicht besitzen. Für Hufeisen (2010b, 205) sind alle Sprachen in den Köpfen der Lernenden vorhanden, auch wenn die Zwei- und Mehrsprachigkeit anderen entstanden und konstruiert ist als die schulische oder institutionelle Mehrsprachigkeit. Hufeisen spricht gar von „Ressourcenverschwendung“, wenn man das ganze Sprachrepertoire eines Individuums beim schulischen Fremdsprachenlernen nicht nutzen würde. Wichtig ist, dass man den unterschiedlichen Status der vorhandenen Sprachen, d.h. Alltags- und Bildungssprache, in den Unterricht integrieren soll.

Cummins (1979) macht zum Sprachrepertoire eines Individuums die Unterscheidung zwischen BICS (*Basic Interpersonal Communicative Skills*) und CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*). Erstere, die BICS-Kompetenz, steht für die grundlegende konversationelle Sprachfertigkeit, die für alltägliche Äusserungen und in konkreten Situationen gebraucht wird. Sie ist sprachabhängig, stützt sich auf soziokulturelle Kompetenzen und verlangt keine höheren kognitiven Leistungen. Zweitere, die CALP-Kompetenz, ist die kognitiv-akademische Sprachfertigkeit, die als Grundlage bei dekontextualisierten Situationen und im Umgang mit Schriftsprache (auch bezeichnet als *literacy-related skills*; schriftsprachliche Sprachfertigkeiten) dient. Sie ist auch die Sprachfähigkeit, welche für schulische, akademische Arbeit benötigt wird und umfasst Wissen zu Fachausdrücken, komplizierten Satzstrukturen, anspruchsvollen verbalen Äusserungen und komplexen Texten. Die Unterscheidung von BICS und CALP ist für die vorliegende Arbeit deshalb relevant, weil sie bei der Sprachbetrachtung der untersuchten Kinder Klarheit verschafft. Bei der Analyse der Sprachproduktionen der acht Schülerinnen können Oberflächenmerkmale der einzelnen Sprachen herausgefiltert werden. Gleichzeitig können sprachübergreifende Transfers definiert werden. Sie gehören zu den CALP-Kompetenzen, welche sprachunabhängig, abstrakt und bei der Anwendung anspruchsvoller sind. Die CALP-Kompetenz umfasst unter anderem im Unterricht erlernte strategische Kompetenzen und geübte Techniken für komplexes Hörverstehen, Leseverstehen, Sprechen und Schreiben. Diese Strategien, die unabhängig von einer bestimmten Sprache oder Sprachvariante sind, erfordern sprachunabhängige kognitive Fähigkeiten, die im Unterricht genutzt werden können. Sie gelten als Grundlage für den erfolgreichen schulischen Gebrauch von Sprache und sind somit entscheidend für die schulischen Sprachleistungen (Hutterli, Stotz

und Zappatore 2008, 21)[1]. Schülerinnen und Schülern sollte deshalb geholfen werden, Verknüpfungen zwischen den Sprachen zu machen und die kognitiven Fertigkeiten kontinuierlich auszubauen.

Mit der Interdependenzhypothese (*inderdependence hypothesis*), die für die Differenzierung zwischen BICS und CALP grundlegend ist, stellt Cummins (1979; 1981) das Auftreten aller Sprachen im Sprachwissen eines Individuums dar. Seine Hypothese wird folgendermassen begründet:

> *To the extent that instruction in Lx is effective in promoting proficiency in Lx, transfer of this proficiency to Ly will occur provided there is adequate exposure to Ly (either in school or environment) and adequate motivation to learn Ly.* (Cummins 1981, 29)

Damit meint Cummins, dass auch wenn sich Sprachen in den Oberflächenmerkmalen (zum Beispiel Aussprache, Prosodie, Wortschatz, Grammatik usw.) deutlich unterscheiden, es eine allgemeine sprachliche Kompetenz (*common underlying proficiency*) gibt, die für alle Sprachen gilt (siehe Abbildung 8).

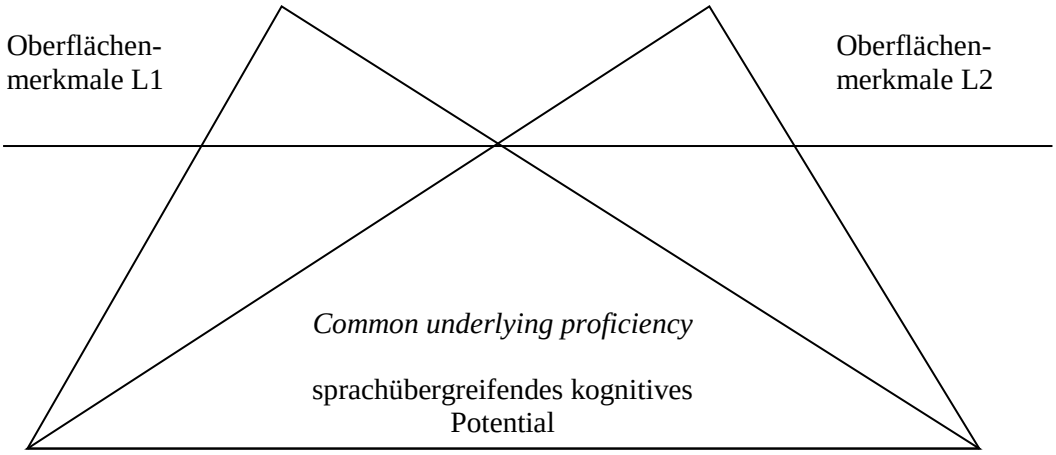


Abb. 8: Dual-Iceberg-Darstellung der zweisprachigen Kompetenz nach Cummins (1981)

Diese gemeinsame Sprachkompetenz ermöglicht die Übertragung von kognitiv-akademischen Gegebenheiten von einer Sprache auf eine andere – einmal gelernt, können sie auf weitere Sprachen übertragen werden. Dazu gehören Transfers von Konzepten, schriftsprachliche Fertigkeiten und Lernstrategien[2]. Cummins (2008; 2009, 167) schlägt fünf Typen von sprachübergreifendem Transfer (*cross-linguistic transfer*) vor, die er je nach soziolinguistischer Situation unterscheidet:

[1] In diesem Zusammenhang sei auf die umstrittene Schwellenhypothese von Cummins (1984) hingeweisen, die unter anderem zu Förderunterricht für Kinder mit Migrationshintergrund führte (vgl. Roche 2013, 163f.).
[2] Dazu gibt es zahlreiche Untersuchungen, die die Interdependenzhypothese unterstützen (vgl. Dressler und Kamil 2006; Baker 2001; Cummins 2001; Genesee u. a. 2006).

- *transfer of conceptual elements (e.g., understanding the concept of photosynthesis);*
- *transfer of metacognitive and metalinguistic strategies (e.g., strategies of visualizing, use of visuals or graphic organizers, mnemonic devices, vocabulary acquisition strategies, etc.);*
- *transfer of pragmatic aspects of language use (willingness to take risks in communication through L2, ability to use paralinguistic features such as gestures to aid communication, etc.);*
- *transfer of specific linguistic elements (e.g., knowledge of the meaning of photo in photosynthesis);*
- *transfer of phonological awareness - the knowledge that words are composed of distinct sounds.*

Laut Cummins (2009, 177) sollen kognitive und sprachliche Ressourcen aus der Erstsprache für den Erwerb der Zweitsprache genutzt werden und somit in den schulischen Unterricht miteinbezogen und gefördert werden.

5.3 Varietäten der Mehrsprachigkeit

Mehrsprachigkeit ist nicht nur in der Welt Realität[1] und Ziel in der EU-Mehrsprachenpolitik[2], sondern zeigt sich auch bei den untersuchten Kindern im FiBi-Projekt. In diesem Unterkapitel wird in einem ersten Schritt der Begriff der Mehrsprachigkeit definiert und dem der Vielsprachigkeit gegenübergestellt. Die Basis dazu gibt der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER) (Europarat für kulturelle Zusammenarbeit 2001). In einem zweiten Schritt wird die Entwicklung der Forschungsdebatte des Mehrsprachigkeitsbegriffs aufgezeigt, um in einem dritten Schritt auf die Repräsentation der Sprachkompetenzen beim Individuum resp. im Gehirn einzugehen. Dabei werden Theorien von Green (1998) und Grosjean (2001) vorgestellt. In einem vierten Schritt werden in diesem Zusammenhang aktuelle Betrachtungen zum individuellen mehrsprachigen Repertoire angeführt (Lüdi und Py 1984; Berthele 2010; Lengyel 2009), die für die vorliegende Datenanalyse entscheidend sind. Im anschliessenden Fazit werden konkrete Bezüge zwischen den Theorien und der Untersuchung gemacht.

Im GER (Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen) wird zu Beginn zwischen den Begriffen „Mehrsprachigkeit“ und „Vielsprachigkeit“ unterschieden. Unter „Vielsprachigkeit“ versteht man gemäss GER (Europarat für kulturelle Zusammenarbeit 2001, 17) die „[…] Kenntnis einer Anzahl von Sprachen oder der Koexistenz verschiedener Sprachen in einer bestimmten Gesellschaft“. Mansour (1993, 19f.) unterscheidet hier

[1] Zwei Drittel der Kinder wachsen in der Welt zwei- oder mehrsprachig auf (Petit 2002; vgl. auch Cummins 2009, 163).
[2] Die EU-Mehrsprachenpolitik setzt sich dafür ein, dass alle EU-Bürgerinnen und -Bürger neben ihrer Erstsprache zwei weitere Sprachen beherrschen (Europäische Kommission 2006).

zwischen horizontaler und vertikaler Vielsprachigkeit (*horizontal and vertical multilingualism*). Sprecher leben in einer horizontalen Vielsprachigkeit, wenn sich ihr Leben auf eine gewisse sprachliche Region begrenzt und sie dabei monolingual sind. Das heisst, dass Vielsprachigkeit in der Gesellschaft stark vertreten ist, was aber nicht unbedingt impliziert, dass jede Bürgerin/jeder Bürger mehrsprachig ist. Bei der vertikalen Vielsprachigkeit befinden sich die Sprechenden täglich in Kontakt mit anderen Sprachen, wegen der Arbeit, dem Wohnort, der Schule usw. Ein gutes Beispiel von horizontaler Vielsprachigkeit ist die Schweiz, die mit ihren vier Landessprachen Deutsch, Französisch, Italienisch und Rätoromanisch nach dem Territorialitätsprinzip funktioniert und als viersprachiges Land gilt. Zudem existiert in der Schweiz eine Diglossie zwischen den verschiedenen gesprochenen und geschriebenen Dialekten der Schweizer Mundart und dem Standarddeutschen. Ein Beispiel für die vertikale Vielsprachigkeit lässt sich dort finden, wo das Sprachangebot in der Schule oder in einem Bildungssystem vervielfältigt wird und die Schülerinnen und Schüler mehrere Sprachen lernen. Dabei koexistieren die einzelnen Sprachen nebeneinander. Im Gegensatz dazu bezieht sich die Mehrsprachigkeit auf das Individuum und

> […] betont die Tatsache, dass sich die Spracherfahrung eines Menschen in seinen kulturellen Kontexten erweitert, von der Sprache im Elternhaus über die Sprache der ganzen Gesellschaft bis hin zu den Sprachen anderer Völker (die er entweder in der Schule oder auf der Universität lernt oder durch direkte Erfahrung erwirbt). (Europarat für kulturelle Zusammenarbeit 2001, 17)

Dabei werden die Sprachen nicht in strikt voneinander getrennten mentalen Bereichen gespeichert, sondern bilden eine gemeinsame kommunikative Kompetenz. Diese Kompetenz beinhaltet alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen und befähigt die mehrsprachige Person, Wechselbeziehungen zwischen den Sprachen herzustellen:

> Mehrsprachigkeit ist die Fähigkeit eines Individuums, hier und jetzt zwei oder mehr Sprachen als Kommunikationsmittel zu verwenden und ohne weiteres von der einen Sprache in die andere umzuschalten, wenn die Situation es erfordert. (Oksaar 1980, 43)

Der Begriff der Mehrsprachigkeit wurde in den letzten 20 Jahren vermehrt in der Forschung untersucht und in zahlreichen Publikationen aus verschiedensten Perspektiven beschrieben. So geht Oksaar (2003) von der Zweitsprachenerwerbsforschung aus und verbindet sie mit der Mehrsprachigkeit sowie der interkulturellen Verständigung. Müller u. a. (2006) und Roche (2013) geben einen Einblick in die Mehrsprachigkeitsforschung und in das empirische Arbeiten mit Spracherwerbsdaten. Bei Wiater (2006), Zellerhoff (2009), Steinlen und Rohde (2013) sowie Steinlen und Piske (2016) liegt der Fokus auf der Mehrsprachigkeitsdidaktik und den konkreten Umsetzungsmodellen. Le Pape Racine (2014) verbindet die Mehrsprachigkeitsdidaktik wiederum mit dem immersiven Unterricht und konzentriert sich

insbesondere auf Unterrichtsmodelle in der Schweiz. Die Vorstellung einer „idealen“ und „perfekten“ Zwei- und Mehrsprachigkeit prägt allerdings das Bild eines zwei- oder mehrsprachigen Menschen. Definitionen von maximaler Mehrsprachigkeitskompetenz finden sich zum Beispiel bei Bloomfield (1933, 56) „*native-like control of two or more languages*“ oder bei Ducrot und Todorov (1972, 83) „*Un individu est dit bilingue s'il possède deux langues maternelles […] Le bilinguisme peut <parler parfaitement> les deux langues*“. Beide gehen noch von einer globalen Sprachfertigkeit aus, die der Erstsprache ähnlich ist. Diese Vorstellung wurde in der Realität jedoch kaum bestätigt und führte letztendlich bei Forschenden zum Versuch, eine minimale Form von Mehrsprachigkeit zu definieren. Haugen (1953, 7) zum Beispiel beschreibt den Anfangspunkt für Zwei- und Mehrsprachigkeit als „*the point where a speaker can first produce complete meaningful utterances in the other language*“. Werlen (1994; 2010, 181) setzt in diesem Zusammenhang die „gebildete” Mehrsprachigkeit – d.h. die Ideologie des nativen Sprechenden, der als einziger die Zielsprache „wirklich“ beherrscht – der „wilden“ Mehrsprachigkeit gegenüber. Für Werlen soll der heutige Ansatz der Spracherwerbsforschung kommunikativ, kognitiv und metasprachlich sein.

Neben der Diskussion des Umfangs der Sprachkenntnisse einer zwei- und mehrsprachigen Person stellt sich die Frage der Symmetrie zwischen den Sprachkenntnissen. Laut Cook (1995) können nur ca. 5% der mehrsprachigen Menschen ihre Sprachen in allen Situationen gleichermassen kompetent einsetzen. Bei den meisten Mehrsprachigen gibt es eine Asymmetrie und Dominanz in den Sprachen. Häufig sind die Kenntnisse in zwei oder mehreren Sprachen situationsabhängig (Kommunikationskontext). Die Mehrsprachigen weisen unterschiedliche Sprachkompetenzen auf. In diesem Zusammenhang ist auch eine Asymmetrie zwischen der rezeptiven und produktiven Sprachkompetenz bei zwei- und mehrsprachigen Personen zu unterscheiden: Bei der rezeptiven Form ist die Sprachkompetenz beispielsweise auf das Hör- und Leseverstehen begrenzt. In der heutigen Mehrsprachigkeitsforschung werden diese Dimensionen der Sprachkompetenz innerhalb der Mehrsprachigkeit miteinbezogen, wenn von der Mehrsprachigkeit eines Individuums die Rede ist.

Die Sprachen werden nicht als getrennte und unabhängige Bereiche im Gehirn gesehen, sondern als miteinander in vielseitiger Weise vernetzte. Je nach Situation kann ein mehrsprachiger Mensch auf verschiedene Teile dieser Kompetenz zurückgreifen, um eine möglichst effektive Kommunikation mit dem Gegenüber zu erreichen (Europarat für

kulturelle Zusammenarbeit 2001). So zeigt Green (1986; 1998) in seiner Studie zum *Code-Switching* und zur Zweisprachigkeit, dass zweisprachige Personen beim Switchen nicht ihre Sprachen ein- und ausschalten, sondern dass diese Sprachen verschiedene Levels der Aktivierung aufzeigen. Der höchste Level der Aktivierung entsteht, wenn eine Sprache ausgewählt wird und konsequent gebraucht wird. Zehn Jahre später entwickelte Green (1998) das Modell *inhibitory model*, das verschiedene Kontrolllevels beinhaltet. Auch Grosjean (2001, 2) spricht vom sogenannten Sprachmodus: „*state of activation of the bilingual's languages and language processing mechanisms at a certain point in time*". Je nach Sprachmodus befindet sich der Sprechende in einer Situation, in der sie/er eine Basis resp. eine aktivierte Sprache auswählen kann. Der Sprechende kann zudem auch entscheiden, wie viele Sprachen aktiviert werden sollen. Für eine dreisprachige Person heisst das, dass sie sich in einem mono-, bi- oder plurilingualen Modus befinden kann. Der Sprachmodus hängt von vielen Faktoren ab, wie etwa der Gewohnheit des Sprechenden, Sprachen zu mischen, dem gewöhnlichen Interaktionsmodus, der Gegenwart von monolingualen Sprechenden, dem Grad an Formalität, der Form und dem Inhalt der Nachricht, die produziert oder gehört wird sowie dem sozioökonomischen Status der Gesprächspartner und -partnerinnen (Grosjean 2001, 4f.). Da sich die Sprachen bei einer Person auf verschiedene Domänen und Aktivitäten verteilen, schlug Grosjean (1996) vor, die Mehrsprachigkeit nicht durch die Sprachbeherrschung bei einer Person zu definieren, sondern über die kommunikative Kompetenz, die die Person bei der Bewältigung alltäglicher Erfordernisse zeigt.

Bei der Unterscheidung zwischen der institutionellen (Vielsprachigkeit) und individuellen (Mehrsprachigkeit) Ebene unterstreicht Berthele (2010, 226), dass die normativen Vorgaben nicht der natürlichen Sprachkompetenz entsprechen. In diesem Sinne versucht die Mehrsprachigkeitsperspektive, die mehrsprachigen kommunikativen Kompetenzen den „(multipel) monolingualen Sichtweisen" gegenüberzustellen. Bei der mehrsprachigen kommunikativen Kompetenz erschafft sich das Individuum durch persönliche sprachliche Sozialisierung ein sprachliches Repertoire, das aus sprachinternen und sprachexternen Gegebenheiten kombiniert ist. Diese entstehen aus individuellen sprachbiographischen Erfahrungen. Die Mehrsprachigkeit kann somit als funktionaler und flexibler Sprachgebrauch charakterisiert werden (vgl. auch Oksaar 2003), der einer Dynamik unterliegt, welche situations-, umwelt-, personen-, aufgaben- und kommunikationsabhängig ist. In der heutigen Mehrsprachigkeitsforschung steht in diesem Zusammenhang der Begriff der „Funktionalen Mehrsprachigkeit" im Vordergrund (siehe dazu Kapitel 6). Die Sprachkompetenzen werden in den einzelnen Sprachen eines Individuums so entwickelt, wie sie auch gebraucht werden.

Eine mehrsprachige Person ist demnach mehrsprachig, wenn sie im Alltag regelmässig zwei oder mehrere Sprachen benutzt und von der einen in die andere Sprache wechseln kann, falls sie es durch die Umstände muss. Alter, Symmetrie der Sprachkompetenzen, Erwerbsmodalitäten und -kontexte haben bei dieser Definition eine untergeordnete Bedeutung (Lüdi und Py 1984).

Berthele (2010) spricht von einem dynamischen mehrsprachigen Repertoire. Auch Reich (2005, 132ff.) unterstützt den Ansatz, die Wechselwirkung der Sprachen beim Individuum als dynamisches Potential zu betrachten. Demnach verändert und entwickelt sich das Verhältnis der Sprachen durch biographische Konstellationen beim Lernenden ständig und ist von der einzelnen Person sowie von der Gemeinschaft, in der die Person die Sprachen erwirbt und gebraucht, abhängig.

Man kann sich die Mehrsprachigkeit auch als Kontinuum zwischen zwei „Extremen" vorstellen: Die einen Personen entwickeln ausgewogene Kompetenzen in ihren Sprachen und bilden somit das eine Extrem (idealtypisch). Im anderen Extrem (nicht idealtypisch) bewegt sich eine geringe Anzahl an Personen, die in mehreren Sprachen nur über eingeschränkte Kompetenzen verfügen. Die grosse Mehrheit der mehrsprachigen Personen befindet sich mit ihren Sprachkenntnissen auf unterschiedlichen „Punkten" des Kontinuums. Je nach biographischen Verhältnissen kann sich der „Punkt", auf dem die Person sich befindet, immer wieder verschieben. Lengyel (2009, 141f.) fasst diese dynamische Wechselwirkung in der Mehrsprachigkeit folgendermassen zusammen:

> Sprache entfaltet sich in Relation zu den Funktionen, denen sie dient – dieser Aspekt ist bei Mehrsprachigkeit besonders augenfällig. Sprache ist somit kein autonomes, einmal entwickeltes und damit festgeschriebenes, homogenes System, sondern sie ist abhängig von den Bedürfnissen derer, die sie gebrauchen. Mehrsprachigkeit wird davon ausgehend als ein dynamisches Konstrukt und ein zusammengehöriges Ganzes betrachtet. Die verwendeten Sprachen sind miteinander verwoben und dienen dem Auf- und Ausbau kommunikativer Fähigkeiten und kognitiver Funktionen.

In diesem Zitat wird hervorgehoben, dass sich die Sprachkompetenzen beim mehrsprachigen Individuum verändern können und abhängig voneinander sind. Das Bild vom verwobenen Sprachsystem illustriert gut, dass die Sprachen eine gegenseitige Wechselwirkung miteinander haben und in der Kommunikation miteinander funktionieren.

Für die vorliegende Arbeit werden aus den behandelten Teilgebieten der Mehrsprachigkeitsforschung zwei Hauptaspekte für die Datenanalyse von Wichtigkeit sein: Erstens wird die Mehrsprachigkeit als funktionaler und flexibler Sprachgebrauch angesehen, bei dem das Hauptziel die kommunikative Kompetenz ist, also sich mit dem Gesprächspartner

verständigen zu können. Zweitens entsteht daraus, die Betrachtung der Mehrsprachigkeit als dynamisches System. Dabei wird der Sprachgebrauch beim Individuum durch seine sprachbiographischen Gegebenheiten ständig verändert und entwickelt. Im nächsten Abschnitt wird näher auf die theoretischen Grundlagen der dynamischen Mehrsprachigkeit eingegangen.

5.3.1 Dynamik der Mehrsprachigkeit

In diesem letzten Abschnitt wird detaillierter auf die Dynamik der Mehrsprachigkeit nach Herdina und Jessner (2002) eingegangen. Sie stellen ein Modell auf, welches das mehrsprachige Repertoire als dynamisches, stets veränderbares und sprachübergreifendes System aufzeigt. Diese Sichtweise steht in der vorliegenden Forschungsarbeit im Zentrum. Es handelt sich meiner Meinung nach weniger um ein System als vielmehr um einen Prozess. Dies ist für meine Untersuchung insofern wichtig, als sich die Daten aus mehreren Erhebungen über einen Zeitraum von vier Jahren zusammensetzen und sie Einblick in verschiedene Etappen beim Sprachenlernen der Testpersonen geben. Bei der Datenanalyse können mit dieser Sichtweise nicht nur die Kommunikationsstrategien und deren Sprachphänomene beschrieben werden, sondern es wird zusätzlich auf die Veränderung dieser Kommunikationsstrategien fokussiert.

In der neueren Mehrsprachigkeitsforschung stehen mehrere Modelle zur Verfügung, die den multiplen Spracherwerb und dessen Faktoren beschreiben: das Faktorenmodell, das Rollen-Funktions-Modell, das biotisch-ökologische Modell und das dynamische Modell des Multilingualismus (Dynamisches Modell von Mehrsprachigkeit). Dabei konkurieren sie nicht miteinander, sondern ergänzen sich, da sie für verschiedene Lernsituationen entwickelt worden sind. Das Faktorenmodell von Hufeisen (2010b) wurde im Rahmen des Zweit- und Drittspracherwerbs in Unterkapitel 5.2 schon detailliert beschrieben. Beim Rollen-Funktions-Modell von Williams und Hammarberg (1998) werden den Sprachen bestimmte Funktionen (Rollen) zugeschrieben. Etymologische Verwandtschaft oder Distanz beim multiplen Sprachenlernen sind dabei von grundlegender Bedeutung. So wird bei sprachlichen Äusserungen in der Zielsprache auf Sprachen zurückgegriffen, die ähnliche etymologische und typologische Merkmale vorweisen. Das biotisch-ökologische Modell von Aronin und ÓLaoire (2004) sieht die Mehrsprachigkeit als ausgleichendes System der Sprachen bei der Identitätsentwicklung einer Person. Die Mehrsprachigkeit nimmt somit Assoziationen der Ökologie wie Vielfalt, Ausgleich und natürliche Regulierung auf. Mehrsprachigkeit erfordert beim Sprechenden eine gewisse Anpassungsfähigkeit und entwickelt daraus einzigartige

Bezüge zur Sprecheridentität, die sich ständig der Umwelt und der Interessen der Person anpassen.

Der Grundgedanke von Mehrsprachigkeit als dynamisches System wird unter anderem auch von Herdina und Jessner (2002) konkret dargestellt. Im vorliegenden Abschnitt wird diesem Mehrsprachigkeitsmodell Platz für Erläuterung und Diskussion gegeben.

Herdina und Jessner (2002) sehen bei der *dynamic systems theory* (DST) Parallelen zur mehrsprachigen Entwicklung. Auch der Mehrsprachigkeitserwerb ist ein nichtlinearer und komplexer, dynamischer Prozess, der von einer Anzahl interagierender Faktoren abhängt. Die Veränderlichkeit spielt eine entscheidende Rolle beim mehrsprachigen System, da sich dieses mit der Zeit verändert. Die Beschreibung von individueller mehrsprachiger Entwicklung (d.h. vom Kontakt mit mehr als zwei Sprachen über eine Lebenszeitspanne) muss sich laut Jessner (2008a, 272; vgl. auch Herdina und Jessner 2002) so verändern, dass die mehrsprachige Kompetenz miteinbezogen wird. Herdina und Jessner schlagen in Anlehnung an die *dynamic systems theory* ein dynamisches Modell der Mehrsprachigkeit – das sogennante *Dynamic Model of Multilingualism* (Dynamisches Modell von Mehrsprachigkeit) – vor. Bei Untersuchungen zum Erst-, Zweit- und Drittspracherwerb steht diese Dynamik im Zentrum. In Unterkapitel 5.3 wurde schon kurz auf die unterschiedlichen Möglichkeiten von Mehrsprachigkeit beim Individuum eingegangen. Dabei wurde deutlich, dass eine Wechselwirkung zwischen den erworbenen Sprachen entsteht und diese einen Einfluss auf die weiteren zu erlernenden Sprachen haben. Ebenso spielen weitere Faktoren beim Spracherwerb eine Rolle. Die Variation von mehrsprachiger Entwicklung und mehrsprachigem Gebrauch ist stark mit dem sozialen, psycholinguistischen und individuellen System gekoppelt. Hinzu kommt der Modus vom Sprachenlernen, der eine Form von natürlichem oder schulisch/institutionellem Lernen und verschiedenste Kombinationen von beiden sein kann (Cenoz und Genesee 1998). Beim Dynamischen Modell von Mehrsprachigkeit sind auch metalinguistisches Wissen und das Bewusstsein dieses Wissens grundlegende Faktoren zwischen Zweisprachigkeit und der Drittsprache (Herdina und Jessner 2002). Beobachtet man alle drei Sprachen L1, L2 und L3 (und weitere) in einem mehrsprachigen individuellen System während einer gewissen Zeitspanne, dann lässt sich eine stetige Bewegung in allen Sprachen erkennen (vgl. Abb. in Jessner 2008a, 272). Diese Tatsache bestätigen Herdina und Jessner (2002, 113): „*the level at which a language system stabilises is not fixed and invariable […] but subject to constant variation*“. Jessner (2008a) stellt fest, dass die Entwicklung vom mehrsprachigen Repertoire sich mit der Zeit verändert, nicht linear,

rückläufig (wegen Sprachabnahme und -verlust) sowie komplex ist. Bei der Anlehnung in der Untersuchung an ein dynamisches System (DST) von diesem mehrsprachigen Repertoire können alle relevanten Charakteristiken von mehrsprachigem Erwerb einbezogen werden. Laut Herdina und Jessner (2002, 86f.) wurde das Dynamische Modell von Mehrsprachigkeit für folgende vier Funktionen entwickelt: 1. dient es als Brücke zwischen dem Zweitspracherwerb und der mehrsprachigen Forschung, 2. zeigt es auf, dass zukünftige Spracherwerbsstudien ihre Aufmerksamkeit auf die Drittsprache und andere Formen von Mehrsprachigkeit richten sollten, 3. umgeht es die implizite und explizite monolinguale Ausrichtung von Mehrsprachigkeitsforschung und konzentriert sich vielmehr auf die Entwicklung vom autonomen Mehrsprachigkeitsmodell, 4. bietet es eine wissenschaftliche Grundlage, die die mehrsprachige Entwicklung auf der Basis von beteiligten Faktoren voraussagt. Auf der Basis dieser vier wissenschaftlichen Funktionen untersucht Jessner seitdem (2008a; 2008b) den mehrsprachigen Spracherwerb anhand des Dynamischen Modells von Mehrsprachigkeit. Seine Merkmale - die sich auch auf das mehrsprachige Repertoire der untersuchten Testpersonen übertragen lassen - unterteilt Jessner (2008a, 273f.) in sechs Schritte:

(a) *In the DMM, the discussion focuses not on languages (L1/L2/L3) but on the development of individual language systems (LS1/LS2/LS3/LS4, etc.) forming part of the psycholinguistic system.*

Nach dem Dynamischen Modell von Mehrsprachigkeit ist das mehrsprachige System dynamisch und passt sich an. Als flexibles System besitzt es die Möglichkeit der Elastizität und kann sich dem Wechsel der Umgebung anpassen. Das dynamische System kann man auch so betrachten, als dass eine Anzahl von Variablen ihre Veränderungen gegenseitig beeinflussen.

(b) *In the DMM, psycholinguistic systems are defined as open systems depending on psychological and social factors.*

Die soziale und kulturelle Umgebung spielt eine entscheidende Rolle in der Mehrsprachigkeit. Mit anderen Worten: Sprache braucht Veränderung in Bezug auf die persönliche Situation oder sogar die Identität. Es entsteht eine dynamische Interaktion zwischen dem sozialen Kontext, der physikalischen Umgebung und dem kognitiven Kontext.

(c) *In the DMM, language choice or use depends on the perceived communicative needs of the multilingual speaker.*

Der Sprechende entscheidet, welche Sprache er mit wem und in welcher Situation brauchen will. Auch entscheidet er, wann und weshalb eine weitere Sprache dem mehrsprachigen Repertoire hinzugefügt werden soll. Jessner (2008a) schlägt in diesem Zusammenhang die von Grosjean (2001, 5) aufgelisteten Faktoren zur Sprachwahl vor: die Beteiligten, die Situation, die Form und der Kontext der gesprochenen oder gehörten Nachricht, die Funktion des Sprachenakts und die spezifischen Forschungsfaktoren, wie zum Beispiel Untersuchungsziele, Art und Weise der Stimuli, Aufgabenstellung usw.

(d) In the DMM, systems stability is related to language maintenance.

Nach dem Dynamischen Modell von Mehrsprachigkeit sind die Ressourcen beim Lernenden limitiert, d.h. der Lernende hat eine gewisse Menge Zeit und Energie zur Verfügung, die sie/er für das Lernen und Aufrechterhalten einer Sprache nützt. Faktoren, die die Stabilität des Systems beeinflussen, sind: die Anzahl beeinträchtigter Sprachen, das Alter, in dem die Sprache gelernt wurde, das Kompetenzniveau und die Zeitspanne, in der das Sprachsystem aufrechterhalten wird.

(e) In the DMM, language systems are seen as interdependent (rather than autonomous systems, as they are perceived in mainstream SLA research).

Das Verhalten von jedem individuellen sprachlichen System im mehrsprachigen Repertoire ist abhängig vom Verhalten früherer und nachfolgender Systeme. Es macht deshalb keinen Sinn, das System isoliert anzuschauen. Vielmehr schafft das Dynamische Modell von Mehrsprachigkeit eine Brücke zwischen dem Zweitspracherwerb als Prozess und der Zweisprachigkeit als Produkt. Der Zweitspracherwerb wird bei der Drittspracherwerbs- und Mehrsprachigkeitsforschung miteinbezogen.

(f) In the DMM, the holistic approach is a necessary prerequisite for understanding the dynamic interaction between complex systems in multilingualism.

Die Komplexität und Variabilität im Zusammenhang mit der Stabilität vom mehrsprachigen System werden durch individuelle kognitive Faktoren wie Motivation, Angstgefühl, Sprachbegabung und Selbstwertgefühl sowie durch soziale Faktoren beeinflusst. Für die dynamische Sichtweise ist eine holistische Sichtweise nötig. Die dynamische Sicht von Mehrsprachigkeit setzt voraus, dass die Gegenwart eines oder mehrerer Sprachsysteme die Entwicklung von der Zweitsprache und vom gesamten mehrsprachigen System beeinflusst.

Aus diesen sechs Charakteristiken des Dynamischen Modells von Mehrsprachigkeit heraus werden bei Herdina und Jessner (2002) und Jessner (2008a; 2008b) zusätzlich die zwei

Begriffe *multilingual proficiency* (MP) und *M(ultilingualism)-Factor* (M-Faktor) – die schon kurz in Unterkapitel 5.2 erwähnt wurden – aufgenommen. In diesem Rahmen sieht Jessner die MP als dynamische Interaktion zwischen den vielen psycholinguistischen Systemen, sogenannte *language systems* (LS1, LS2, LS3, LSn). Die individuellen Sprachen (L1, L2, L3, Ln) werden darin eingebaut und ermöglichen eine sprachübergreifende Interaktion (*crosslinguistic interaction*; CLIN). Der M-Faktor bezieht sich auf alle Effekte im mehrsprachigen System. Diese unterscheiden ein mehrsprachiges von einem monolingualen System. Dabei handelt es sich um alle Qualitäten, die sich bei einem mehrsprachigen Lernenden durch ansteigenden Sprachkontakt entwickeln. Dazu gehören unter anderem das metasprachliche und metakognitive Bewusstsein (Jessner 2006). Jessner (2008b, 26) veranschaulicht die Wechselwirkung dieser verschiedenen Bestandteile beim MP durch eine Formel: *LS1, LS2, LS3, LSn + CLIN + M-factor = MP*.

Der Schlüsselfaktor vom mehrsprachigen Repertoire ist das metalinguistische Bewusstsein, das aus einer Reihe von Fertigkeiten beim mehrsprachigen – anders als beim monolingualen – Lernenden entsteht. Das Wissen und das metalinguistische Bewusstsein beeinflussen zudem weiteres Sprachenlernen. Das metalinguistische Bewusstsein definiert Jessner (2008a, 277) als

> *[…] the ability to focus on linguistic form and to switch focus between form and meaning. Individuals who are metalinguistically aware are able to categorize words into parts of speech; switch focus between form, function, and meaning; and explain why a word has a particular function.* (vgl. dazu auch Jessner 2007)

Metalinguistisches Bewusstsein bei Lernenden mit zwei oder drei Sprachen entwickelt sich laut Jessner (2008a, 277) zu a) einem divergenten und kreativen Denken (zum Beispiel breitere Auswahl an Assoziationen, originelle Ideen), b) einer interaktionellen und/oder pragmatischen Kompetenz (kulturelles Verständnis für Begrüssung, sich bedanken usw.), c) einer kommunikativen Sensibilität und Flexibilität (Sprachmodus) und d) Übersetzungsfertigkeiten.

Im Vergleich zu einer Analyse von einmaligen Sprachproduktionen braucht es in der vorliegenden Untersuchung zu Kommunikationsstrategien ein wissenschaftliches Modell, welches den Aspekt des Sprachlernprozesses miteinbezieht. Die aus der Analyse resultierenden sprachlichen Phänomene werden somit unter der Berücksichtigung des Dynamischen Modells der Mehrsprachigkeit beschrieben. Das heisst konkret, dass bei der Sprachproduktion der Kinder alle beherrschten Sprachen sowie weitere Faktoren wie zum

Beispiel das metalinguistische Bewusstsein und die Sprachbiographie der Kinder in die Analyse miteinfliessen; ganz im Sinne von Lengyel (2009, 14):

> Vielmehr geht es darum, wie Kinder sich die (Zweit-)Sprache als Kommunikations- und Repräsentationsmittel aneignen, und damit um die Bedeutung des Sprachhandelns für das Kind in seiner Lebenswelt. So wird es möglich, die Dynamik von Entwicklungsprozessen und somit unterschiedliche Entwicklungen zu begreifen und geeignete Unterstützungsmechanismen im 'Dazwischen' anzusiedeln, also in der Beziehung zwischen dem Kind als System und seiner Umwelt, mit der es interagiert.

Für die methodische Ebene dieser Untersuchung hat dies zur Folge, dass die Datenanalyse nicht nur bei der Beschreibung der vorkommenden Kommunikationsstrategien bleibt. Vielmehr liegt der Fokus darin, die Entwicklung und Bewegung dieser Kommunikationsstrategien (über eine Zeitspanne von vier Jahren) festzuhalten. Wie dies konkret aussieht, wird in Kapitel 8 (Empirisches Forschungsdesign) geschildert.

Im nächsten Unterkapitel werden soziolinguistische Aspekte beim (Fremd-)Sprachenlernen erläutert, die für die Analyse von kommunikativen Kompetenzen unentbehrlich sind.

5.4 Soziokulturelle und -linguistische Ansätze beim Sprachenlernen

Für die vorliegende Untersuchung relevant sind der Aspekt der Sprachbiographie und dessen Einbezug und Einfluss auf das Sprachenlernen. Dabei spielen soziokulturelle und -linguistische Faktoren eine wesentliche Rolle. Meistens wird der Begriff der Soziolinguistik in Zusammenhang mit der Erforschung von Sprachbiographien von Zugewanderten gebraucht und erhält dadurch eine ethnologische Bedeutung (siehe dazu Crago 1992; Toohey 2000; Pallotti 2001; Akhtar 2007; Datler 2008; König 2010). Untersuchungen um Sprachenlernen von Zugewanderten neigen dazu, die Verbindung zwischen dem soziokulturellen Kontext und der Sprachentwicklung zu behaupten statt aufzuzeigen (Yates, Nicholas und de Courcy 2010). Soziokulturelle und -linguistische Faktoren innerhalb von Sprachbiographien können hier die Einstellungen und Haltungen bei mehrsprachigen Personen beleuchten. Gleichzeitig lassen sich auch im schulischen Raum soziokulturelle und -linguistische Faktoren beobachten, die für die Untersuchung vom Spracherwerb im immersiven Unterricht grundlegend sind (vgl. dazu Wode 1995; Eriksson, Le Pape Racine und Reutener 2000). Die in dieser Arbeit untersuchten Kinder kommen mit unterschiedlichen soziolinguistischen Hintergründen in die Schule und werden dort durch die kulturelle und sprachliche Vielfalt der Mitschülerinnen und -schüler in ihrem Sprachengebrauch und -lernen weiter beeinflusst. Im Falle der reziprok-immersiven Methode der FiBi wird – im Vergleich zum immersiven Unterricht – die Zielsprache nicht nur von der

Lehrperson, sondern auch von den Mitschülerinnen und -schülern weitergegeben. Die Schülerinnen und Schüler erleben in der FiBi dadurch verschiedene Varietäten ihrer Zielsprache und bringen diese in ihren eigenen Sprachlernprozess ein. In den Sprachstandtests sind diese Varietäten in der Interimsprache hörbar, und ich bringe sie mit den soziolinguistischen Faktoren, die anhand der Elternfragebogen zur Sprachbiographie der Kinder herausgefiltert werden, in Verbindung.

In etlichen Studien fliessen einerseits die soziokulturellen und -linguistischen Aspekte ineinander und andererseits werden sie mit in die Untersuchung des Zweit- resp. Fremdsprachenerwerb einbezogen. Mitchell, Myles und Marsden (2004) fassen den soziokulturellen und -linguistischen Aspekt in ihrem Überblick zu den Theorien des Zweitsprachenerwerbs zusammen. Holmes (2008), Wardhaugh (2010), Mesthrie und Wolfram (2011) sowie Meyerhoff (2011) setzen den Fokus auf die Soziolinguistik und verbinden sie mit der Zweit- resp. Fremdsprachenforschung. Lantolf (2011) und Swain, Kinnear und Steinman (2011) konzentrieren sich auf die soziokulturellen Theorien im Zweitsprachenerwerb und insbesondere im Fremdsprachenunterricht. Soziokulturelle Theoretikerinnen und Theoretiker nehmen an, dass die gleichen Lernmechanismen wie die bei anderen Arten von Wissens- und Fähigkeitserwerb sich beim Sprachenlernen finden lassen. Jedes Lernen erscheint beim Kind zweimal: zuerst auf der sozialen und danach auf der individuellen Ebene, resp. zuerst zwischen Personen (inter-mental) und danach beim Kind selbst (intra-mental) (vgl. dazu Wygotski 1978). Die unabdingbare Verbindung zwischen dem Spracherwerbsprozess und dem soziokulturellen und -linguistischen Hintergrund wird unter anderem bei Ochs (1988), Lengyel (2009) und Tarone (2010) bestätigt. Sie zeigen, dass Kinder soziokulturelle und -linguistische Konzepte (wie kulturelle Ideologien, Werte, Überzeugungen, Strukturen von Wissen und Interpretationen, Rollenverständnisse, zwischensprachliche Phänomene und Varietäten) durch das Medium Sprache erwerben und diese Konzepte wiederum Einfluss auf das weitere Sprachenlernen haben. Der Sprachlernprozess hängt unter anderem mit den unterschiedlichen Interaktionssituationen, den Gesprächspartnerinnen und -partnern und den Rollenvorstellungen zusammen.

Da der Fokus in meiner Arbeit auf der sprachbiographischen Ebene liegt, beinhaltet sie vor allem für das Sprachenlernen ausschlaggebende soziolinguistische Faktoren im schulischen und ausserschulischen Kontext. Zuerst wird auf die Faktoren im ausserschulischen Kontext

eingegangen. Diese Faktoren können nach Ellis (2008, 129) in zwei Hauptkategorien unterteilt werden: die internen/sprachlichen Varietäten (*internal/linguistic variation*) und die externen/sozialen Varietäten (*external/social variation*). Die interne/sprachliche Varietät ist abhängig vom sprachlichen Kontext, wie zum Beispiel neurophysiologischen und soziopsychologischen Konditionen beim Sprachenlernen, Grammatikregeln, syntaktischen Funktionen und phonetischen Charakteristika einer Sprache. Bei der externen/sozialen Varietät bezieht sich Ellis (2008) auf die sozialen Faktoren, wie Geschlecht, Alter[1], Status der Sprache, soziale Schicht, Umgebung, Erziehungsverhalten der Eltern, Operationalisierung der Bildungsnähe (Anzahl Bücher und Zeitungen zu Hause) und Ausdrucksweisen (formell oder informell), die bei der Entwicklung der Interimsprache Einfluss haben und vom Lernenden nicht verändert werden können. Externe Faktoren werden auch „globale Umweltfaktoren" genannt (Butzkamm und Butzkamm 1999). Die Einflussstärke dieser soziolinguistischen Faktoren ist wichtig: Schlemminger, Le Pape Racine und Geiger-Jaillet (2015) sprechen hier von starken Faktoren (wie zum Beispiel der Sprache, die das Kind umgibt) und schwachen Faktoren (wie zum Beispiel der Weitergabe einer Sprache des Elternteils, der weniger häufig mit dem Kind Zeit verbringt).

Neben den häuslichen soziolinguistischen Faktoren gibt es eine Anzahl an Faktoren, die im schulischen Rahmen beobachtet werden können. Ein erster Faktor ist das Alltagswissen der Lernenden über den Zweitspracherwerb, das meistens durch gemachte Lernerfahrungen entsteht. Um Missverständnisse und Lernhindernisse zu vermeiden, ist es deshalb wichtig, dass Lehrpersonen wie auch Lernende über elementare Kenntnisse des Spracherwerbs verfügen (vgl. Le Pape Racine 2000, 74–80). Pérez (2004, 64) hebt in diesem Zusammenhang die Nützlichkeit eines soziolinguistischen Ansatzes im immersiven Unterricht hervor. Gerade

[1] In diesem Zusammenhang soll kurz auf die Idee der „kritischen Periode" eingegangen werden. Der Grundgedanke der kritischen Zeitspanne ist vom kanadischen Neurologen Wilder Penfield weiterentwickelt worden und durch Lenneberg (1967) bekannt geworden. Er sprach von einer kritischen Periode für den Erwerb der Muttersprache, wobei für ihn die „oberste Grenze", bis zu der eine Erstsprache erworben werden musste, die Pubertät war. Nach diesem Alter geht laut Lenneberg die Flexibilität des Gehirns allmählich verloren, und es wird schwieriger, die Erstsprache problemlos zu lernen. Diese Phase der kritischen Periode wurde von Lenneberg auch auf den Zweitspracherwerb übertragen, d.h., dass ihm zufolge der Erwerb einer L2 nach der Pubertät nicht mehr auf dieselbe Art stattfindet und Schwierigkeiten bereitet. Je früher man also mit der Zweitsprache anfange, desto besser könne die Sprache erworben werden. Heutzutage kann diese Anschauung nicht mehr so eindeutig geteilt werden, weil es auch Fälle gibt, in denen Jugendliche oder Erwachsene noch eine sehr gute L2-Kompetenz erreichen. Zum Erstspracherwerb setzte sich, nach dieser strengen Form von Lenneberg, eine abgeschwächte Version durch. Man ging davon aus, dass die Erstsprache auch nach der Pubertät erworben werden kann, wobei jedoch ein normaler Spracherwerb nicht mehr möglich ist (siehe Fall Genie, vgl. Curtiss 1977). Aktuelle Fachdiskussionen zum Thema „Alter und Sprachenlernen" sind im Forschungsbericht von Lambelet und Berthele (2014) zu finden.

beim reziprok-immersiven Unterricht stehen die Kinder einem zwei- oder sogar mehrsprachigen schulischen Kontext gegenüber und müssen sich der soziokulturellen und -linguistischen Varietät bewusst werden. Die Lehrperson kann hier Einfluss auf die Bewusstheit der Sprachen und die damit verbundenen Kulturen der Schülerinnen und Schüler haben.

Ein zweiter Faktor ist in diesem Zusammenhang die schulische und ausserschulische Kommunikationsmöglichkeit. Die Lehrpersonen sollten deshalb darauf achten, dass die Schülerinnen und Schüler immer wieder Zeit erhalten, sich in kleinen Gruppen auszutauschen, um die Zielsprache auch auf andere Weisen zu gebrauchen. Nach Pérez (2004, 175) haben die Lehrpersonen einen starken Einfluss auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler. Durch sie können neue Motivationen und Ziele für die Lernenden ausgelöst werden. Das Wissen, die Erfahrung und die Einstellung der Lehrpersonen bestimmen folglich ihre Art zu unterrichten. Sie beeinflussen somit direkt das Lernen und die Einstellung der Schülerinnen und Schüler im Unterricht. Wode (1995, 135) unterstreicht die damit verbunde Wichtigkeit der Motivation, der Einstellung sowie des kulturellen Hintergrunds für das Erreichen des Fremdsprachenniveaus im immersiven Unterricht. Hinsichtlich der Motivation kann zwischen der intrinsischen (geglückten Kommunikation, Freude am Lernen usw.) und der extrinsischen (Rückmeldung der Lehrperson, Noten usw.) Motivation unterschieden werden (siehe dazu Barbuto und Scholl 1998; Deci und Ryan 1985; 2002).

Ein weiterer Faktor ist der affektive Zustand der Lernenden. Nach Le Pape Racine (2000, 74–80) umfasst dieser die physische Umgebung, die Befindlichkeit im Raum, die Behandlung durch die Lehrpersonen, die empfundenen Prüfungen im Unterricht oder private Probleme.

Tarone (2010, 62) sieht drei Wege, wie die soziokulturellen und -linguistischen Faktoren resp. der soziale Kontext die Zielsprache beeinflussen. Erstens beeinflusst der soziale Kontext den Zielspracheninput auf der Ebene der Sprachvarietät und die Menge der benötigten sprachlichen Anpassungen. Zweitens beeinflusst dieser, ob sich Lernende auf sprachliche Formen oder Bedeutungen konzentrieren und ob Bedeutungsaushandlungen (*negotiation of meaning*) in der Zielsprache gebraucht werden. Drittens beeinflusst der soziale Kontext, ob Lernende korrektive Rückmeldung wahrnehmen und ob die Bereitschaft besteht, diese Rückmeldung wenn nötig zu berücksichtigen.

Bei der Untersuchung von solchen soziolinguistischen Einflussfaktoren gibt es nach Nicholas, Lightbown und Spada (2001, 751) Unterschiede im Sprachgebrauch der Lernenden, je nach sozialem Kontext, in dem sie sich befinden:

> *[…] there are differences between the findings of laboratory and classroom studies, differences between primarily structure-focused and primarily content-focused classrooms, and differences between observational studies of naturally occurring feedback patterns in classrooms and experimental studies that focus on specific linguistic features and feedback types.*

Die untersuchten Sprachproduktionen in dieser Studie können in den letzten Kontext (*experimental studies that focus on specific linguistic features and feedback types*) eingeordnet werden, sie enthalten jedoch auch soziolinguistische Faktoren von den anderen Kontexten.

6. Kommunikative Kompetenzen

Die Zusammenführung verschiedener Theorien, die zum Fachdiskurs des mehsprachigen Kompetenzbegriffs beigetragen haben, steht in diesem Kapitel im Zentrum. Sie soll dabei helfen, den geeigneten Kompetenzbegriff für die vorliegende Untersuchung zu entwickeln. Die vorgestellten Theorien werden direkt mit den zielsprachlichen Äusserungen der FiBi-Kinder in Verbindung gebracht.

Zunächst werden die kommunikativen Kompetenzen allgemein und im Rahmen des Fremd- und Mehrsprachenerwerbs kurz definiert und die Entwicklung des Kompetenzbegriffs dargelegt. Im Vordergrund steht in einem ersten Schritt der Begriff der kommunikativen Kompetenz, da sich die vorliegende Untersuchung auf das kommunikative Verhalten und die sprachlichen Äusserungen von Kindern im exolingualen Kontext konzentriert. Die untersuchten Kinder in dieser Arbeit weisen nämlich sehr unterschiedliche kommunikative Kompetenzen auf. Innerhalb heterogener Forschungsansätze und Definitionen zum Kompetenzbegriff entwickelten sich mit der Zeit die verschiedenen Untersuchungsperspektiven. Im vorliegenden Kapitel werden die wichtigsten Definitionen vom kommunikativen Kompetenzbegriff vorgestellt. Dabei zeigt sich deutlich, wie gross die Palette und somit wie wichtig dieser Bereich für die Untersuchung von sprachlichen Äusserungen ist.

Vorab werden zwei Anmerkungen zum vorliegenden Kapitel gegeben, die für den Überblick von Nutzen sind. Das Kapitel setzt sich aus einer historisch-chronologischen und einer themenspezifischen Perspektive zusammen. Die historisch-chronologische Perspektive umfasst die wichtigsten Definitionen und Modelle des Kompetenzbegriffs in den letzten 50 Jahren. Es wurde eine Auswahl an Theorien getroffen, die einen grundlegenden Einfluss auf die Entwicklung des Begriffs der kommunikativen Kompetenz haben und somit in die Definition der zielsprachlichen Kompetenzen meiner Testpersonen einfliessen. Gleichzeitig stehen diese Begriffe unterschiedlichen theoretischen Ansätzen rund um den Kompetenzbegriff gegenüber. Die Unterkapitel dienen dabei der Abgrenzung dieser verschiedenen Ansätze. In einem ersten Schritt werden die Anfänge des Kompetenzbegriffs durch Theorien von Chomsky (1965; 1969), Habermas (1970), Hymes (1962; 1964; 1972), Campbell und Wales (1970), Wieman (1977), Spitzberg und Cupbach (1984; 1989) und Wygotski (1962) dargelegt und Letztere gegenübergestellt. Dabei geht es darum, dem Kompetenzbegriff eine umfängliche Definition zu geben. In einem nächsten Schritt wird der

Sprachbegriff mit der Kompetenz in Verbindung gebracht. Diskursive Ansätze von Baylon und Mignot (1994; 2000), Kerbrat-Orecchioni (1980a; 1980b) und Piepho (1974) finden hier ihren Platz. Mit zunehmender Forschung zu Interaktionssituationen kommt der Anstoss, ausdifferenzierte Modelle zur kommunikativen Kompetenz zu entwickeln. Knotenpunkt wird das Modell von Canale und Swain (1980), das Definitionen zum Kompetenzbegriff aus vorherigen Studien einbezieht und zugleich als Vorlage für weitere Modelle, wie die von Moirand (1982), Bachman (1990) und Bachman und Palmer (1996), dient. Ein nächstes Unterkapitel beschäftigt sich mit dem Begriff der kommunikativen Kompetenz in der Sprachlehrforschung. Hierzu fassen zwei Forschungsteams, Bronckart, Bulea und Pouliot (2005) und Rickheit, Strohner und Vorwerg (2008), mögliche Theorien zusammen. Aus der Perspektive der Fremdsprachendidaktik wird der Kompetenzbegriff von Pekarek Doehler (2005) und Schlemminger (2006b) neu aufgegriffen und diskutiert. In einem letzten Schritt wird die kommunikative Kompetenz mit dem heutigen funktionalen mehrsprachigen Ansatz beim Sprachenlernen in Verbindung gebracht. Aktuelle sprachpolitische Ansätze wie der des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) (Europarat für kulturelle Zusammenarbeit 2001) oder zum Beispiel einer der schweizerischen Lehrpläne zum Fremdsprachenlernen wie *Passepartout* (2008) bereichern den Kompetenzbegriff um weitere Definitionsebenen.

6.1 Anfänge des Kompetenzbegriffs

Der Begriff *communicative competence* wird von Hymes in den 1960er-Jahren (1962; 1964; 1972) eingeführt. Er verdeutlicht damit, dass das Wissen über grammatikalische Regeln für den Gebrauch von Sprache und die Kommunikation nicht genügend ist. Den Gegenbegriff zu *communicative competence* liefert Chomsky (1965) mit „Sprachkompetenz“ in seiner Theorie zum idealen Sprecher-Hörer mit perfekten Sprachkenntnissen, die sich von kognitiven und situationsgebundenen Faktoren während des Sprachgebrauchs nicht beeinflussen lassen. Aufgrund der Auswertung von Sprachmaterial von Kindern postuliert Chomsky (1965; 1969) eine angeborene Spracherwerbsfähigkeit oder Sprachkompetenz bei allen Menschen. Unter „Kompetenz“ versteht er dabei die Fähigkeit zu normgerechter Kommunikation. Aus dieser Theorie heraus entstand das Konzept der Universalgrammatik, die besagt, dass die Sprachfähigkeiten durch eine versteckte Kenntnis entstehen. Dabei unterscheidet er zwischen der idealen, inneren Sprachkompetenz (Wissen des Sprechenden) und der Performanz, der tatsächlichen Realisierung der Sprache, die zum Teil fehlerhaft ist. „Kompetenz“ bezieht sich

somit auf das Grammatikwissen und andere sprachliche Aspekte, „Performanz“ hingegen auf den eigentlichen Gebrauch.

Der Philosoph Habermas (1970) und der Soziolinguist Hymes (1972) argumentieren, dass Chomskys Theorie nicht der Wirklichkeit einer realen Kommunikation entspreche. Auch Habermas (1970) geht im Zusammenhang zur Sprachkompetenz von der „idealen Sprechsituation“ aus. Im Gegensatz zu Chomsky und Habermas versuchen Hymes (1972) sowie Campbell und Wales (1970) das Konzept der kommunikativen Kompetenz in Bezug mit praktischen Erfordernissen zu setzen und empirisch zu begründen. Sie sind die ersten, die aufzeigen, dass diese Trennung zwischen „Kompetenz“ und „Performanz“ keinen Platz für die Verwendung von soziokulturellen Faktoren lässt.

Für Hymes (1979) ist Kompetenz nicht nur reines Wissen, sondern beinhaltet auch die Fähigkeit, dieses Wissen anwenden zu können. Menschen können in diesem Zusammenhang bestimmte Sprachhandlungen ausführen oder ein Problem lösen – dies dank der Teilnahme an Aktivitäten in ihrer Gemeinschaft; in Hymes (1979, 15) Worten „*rules of use without which the rules of grammar would be useless.*“ Diese kommunikative Kompetenz besteht sowohl aus den grammatikalischen Kompetenzen, die Chomskys linguistische Kompetenzen abdecken, als auch aus soziokulturellen Kompetenzen: „*[…] in much of our world, the ideally fluent speaker-listener is multilingual […]. Even an ideally fluent monolingual of course is master of functional varieties within the one language*“ (Hymes 1972, 274). Hymes verknüpft in seiner Auffassung von kommunikativer Kompetenz die Fähigkeiten zur formalen Korrektheit von Äusserungen mit den Fähigkeiten zur sozialen und kulturellen Angemessenheit.

Für Campbell und Wales (1970, 247) ist das Wichtigste für die sprachliche Fähigkeit (*linguistic ability*), imstande zu sein, zu „*produce or understand utterances which are not so much grammatical but, more important, appropriate to the context in which they are made.*“ Hymes rückt mit seiner Theorie den Schwerpunkt vom ausschliesslich grammatischen Wissen hin zum sozio- und psycholinguistischen Wissen. Dabei werden Variablen der Haltung, der Motivation und weitere soziokulturelle Faktoren miteinbezogen. Dies illustriert er anhand eines Kindes, das die Fähigkeit hat, grammatikalische Sätze in einer Sprache zu verstehen und zu produzieren:

> *We have then to account for the fact that a normal child acquires knowledge of sentences, not only as grammatical, but also as appropriate. He or she acquires competence as to when to speak, when not, and as to what to talk about with whom, when, where, in what manner. In short, a child becomes able to accomplish a repertoire of speech acts, to take part in speech events, and to evaluate their accomplishment by others. This competence, moreover, is integral with*

> *attitudes, values, and motivations concerning language, its features and uses, and integral with competence for, and attitudes toward, the interrelation of language with the other code of communicative conduct [viz. social interaction]*. (Hymes 1972, 277f.)

Für Hymes gibt es mehrere Sektoren von kommunikativer Kompetenz, wobei die grammatische Kompetenz einer davon ist. Weiter unterscheidet er, ob etwas machbar ist (*feasibility*), dem Kontext angepasst ist (*appropriateness to context*) oder ob etwas vollbracht bzw. nicht vollbracht wird (*whether or not something is in fact done*). Gleichzeitig unterteilt Hymes (1972) die kommunikativen Kompetenzen in narrative, konversationnelle, rhetorische, produktive und rezeptive Kompetenzen. Die kommunikative Kompetenz wird schlussendlich nicht mehr als verinnerlichtes allgemeines Wissen in der Sprache des Individuums betrachtet, sondern als eine erlernte Fähigkeit, um während des Spracherwerbsprozesses im Kontext interagieren zu können. Daraus entsteht das Verständnis für die funktionale Sprachkompetenz, die aus dem Kontext aktiviert wird und als Grundlage für die aktuelle Kompetenzdefinition dient (vgl. Europarat für kulturelle Zusammenarbeit 2001, 9).

Weitere Meilensteine in der Entwicklung des Begriffs der kommunikativen Kompetenz waren die Untersuchungen von Wieman (1977) und Spitzberg und Cupach (1984; 1989). Im Zentrum standen die Erforschung des Kommunikationsgebrauchs bei Beziehungen und die Faktoren, die bei der sozialen Interaktion eine Rolle spielen. Das sogenannte Modell des Interaktionsmanagements wird von Wieman (1977, 197) folgendermassen zusammengefasst:

> *The competent communicator is one who is other-oriented, while at the same time maintaining the ability to accomplish his own interpersonal goals. This other-orientation is demonstrated by the communicator being empathic, affiliative and supportive, and relaxed while interacting with others. […] It is this communicative competence which enables a person, in a very real and practical way, to establish a social identity.*

Die Aussage Wygotskis (1962, 6) „*The primary function of speech is communication, social intercourse*“ steht im engen Zusammenhang mit der intellektuellen Entwicklung eines Kindes. Dabei überarbeitete Wygotski in den 1960er-Jahren das Verständnis und die Funktion der Sprache in der menschlichen Interaktion. Bis zu jenem Zeitpunkt wurden die Sprache und die intellektuelle Funktion von Sprache getrennt untersucht. Für Wygotski (1962, 6) gibt es einen engen Zusammenhang zwischen der Wortbedeutung und der Sprachäusserung:

> *When language was studied through analysis into elements, this function, too, was dissociated from the intellectual function speech. The two were treated as though they were separate, if parallel, functions without attention to their structural and developmental interrelation.*

Weiter wird die Sprache als Basis zwischen dem menschlichen Denken und Handeln angesehen, als sogenanntes zentrales psychologisches Werkzeug, das die Kommunikation zwischen Menschen in einem soziokulturellen Kontext vereint. Die individuellen kognitiven

Fähigkeiten entwickeln sich in diesem Zusammenhang zuerst durch die soziale Interaktion und werden erst zu einem späteren Zeitpunkt verinnerlicht. Das Kind entwickelt sich durch den direkten Kontakt zu seiner unmittelbaren Umgebung. Kommunikation zwischen dem Neugeborenen und seinen Mitmenschen wird demzufolge lebensnotwendig. Sie wird dadurch ermöglicht, dass kulturelle Zeichensysteme verbunden werden:

> *The child feels the need for words and, through his questions, actively tries to learn the signs attached to objects. He seems to have discovered the symbolic function of words. Speech, which in the earlier stage was affective-conative, now enters the intellectual phase. The lines of speech and thought development have met.* (Wygotski 1962, 43)

Es gibt für Wygotski eine enge Verbindung zwischen der Sprache und der Entwicklung von Denkkonzepten, Bewusstsein und Erkenntnissen beim Erlernen einer Erst- oder Fremdsprache. Vergleicht man die Lernprozesse zwischen einer Erst- und einer Fremdsprache, dann fällt auf, dass das Kind sich Erstere ohne bewusste Einsicht und unabsichtlich aneignet. Im Gegensatz dazu wird beim Fremdsprachenlernen eine bewusste Einsicht zur Konstruktion und Anwendung der Sprache vorausgesetzt. Damit „verläuft die Entwicklung der Muttersprache [hier Erstsprache gemeint] von unten nach oben, während die der Fremdsprache von oben nach unten verläuft“ (Wygotski 1964, 257). Die kognitive Kompetenz und der soziokulturelle Zusammenhang, die beide letztendlich die jeweilige Sprachkompetenz aufzeigen, sind für die kognitive Entwicklung beim Menschen untrennbar miteinander verbunden und von zentraler Bedeutung.

In der vorliegenden Untersuchung wird der kommunikative Fremdsprachenbegriff von Hymes (1972) aus entwickelt, der unter Einbeziehung von Wygotski (1962) zu der neuen Begriffsmodellierung kommt. Kommuikative Kompetenz wird dabei als Wissen über Form und Funktion von Sprache in sozialen und kulturellen Kontexten verstanden. Ich untersuche in diesem Sinn das Wissen von Kindern in der reziprok-immersiven Vorschul- und Unterstufe über Form und Funktion der französischen Sprache im Rahmen von Sprachstandtests.

6.2 Diskursive Ansätze zur kommunikativen Kompetenz

Baylon und Mignot (2000, 10) bringen den Kompetenzbegriff mit der Sprache in Verbindung und geben dazu eine Definition:

> *Par langue, on entend ainsi à la fois un ensemble de connaissances – en particulier celui des mots stockés dans la mémoire – et un dispositif mental qui permet de les utiliser soit pour parler, ou écrire, soit pour comprendre. Dans le cerveau, il semble que tout cela ait une certaine autonomie, mais ne puisse fonctionner à l'état isolé, sans interaction avec un certain nombre d'autres dispositifs, ceux qui aujourd'hui on regroupe avec lui sous l'expression générique de compétence de communication.*

Aus den Gesprächsanalysen heraus entstand ab den 1960er-Jahren die sogenannte Diskursanalyse. Im Zentrum steht nicht mehr nur die reine Sprache als abstrakter Gegenstand, sondern die konkrete Interaktion zwischen Menschen (Faye 1972a; 1972b). Die Diskursanalyse setzt sich mit den linguistischen Beiträgen auseinander. Ihr kann die Konversationsanalyse gegenübergestellt werden, die eher einen soziologischen Ansatz verfolgt. Im Zentrum stehen dabei die Methoden, die in der Interaktion von den Gesprächspartnern benutzt werden (Baylon und Mignot 1994, 261). Mit der Überarbeitung des Konversationsmodells von Jakobson (1961) durch Kerbrat-Orecchioni (1980a; 1980b) erhält die Konversationsanalyse in den 1970er-Jahren eine neue Perspektive. Kerbrat-Orecchioni ergänzt das Modell mit vier weiteren Kompetenzen: der linguistischen (*compétence linguistique*), der paralinguistischen (*compétence paralinguistique*) – bei der die Kompetenz der Mimik und Gestik untergebracht ist –, der ideologischen (*compétence idéologique*) und der kulturellen (*compétence culturelle*). Kerbrat-Orecchioni zufolge braucht es diese vier zusätzlichen Kompetenzen, damit der Mensch mit seiner Sprache sinnvolle Botschaften übermitteln kann. Zusammen bilden diese Teilkompetenzen die kommunikative Kompetenz. Der Fremdsprachendidaktiker Piepho (1974, 12) sieht die kommunikative Kompetenz auf zwei Ebenen: im kommunikativen Handeln und im Diskurs. Beim kommunikativen Handeln ist das Individuum fähig, sich in einem thematischen und situativen Rahmen mit den nötigen Mitteln und Strategien zu verständigen und andere auch zu verstehen. In der sogenannten Diskurstüchtigkeit besitzt die Sprecherin/der Sprecher eine metakommunikative und reflexive Fähigkeit, das Gespräch selbst zu problematisieren, zu durchschauen, zu erklären und zu legitimieren.

> Kommunikative Kompetenz bedeutet nämlich weder in der einen noch in der anderen Auslegung das Erreichen bestimmter Normen, sondern die Fähigkeit, sich ohne Ängste und Komplexe mit sprachlichen Mitteln, die man durchschaut und in ihren Wirkungen abschätzen gelernt hat, zu verständigen und kommunikative Absichten auch dann zu durchschauen, wenn sie in einem Code ausgesprochen werden, den man selbst nicht beherrscht und der nur partiell im eigenen Idiolekt vorhanden ist. (Piepho 1974, 9f.)

In Anlehnung an Habermas (1970) beschreiben Häussermann und Piepho (1996) noch einen anderen Aspekt bei der kommunikativen Kompetenz. Es geht nicht nur um die Fähigkeit, in Situationen sprachlich angemessen handeln zu können, sondern auch darum, Handlungszusammenhänge zu reflektieren.

Die acht Testpersonen in meiner Untersuchung stehen in dieser reflexiven Kompetenz noch am Anfang. Die Daten aus den Sprachstandtests zeigen zwar auf, dass sie über gewisse metakognitive Fähigkeiten verfügen, wenn sie sich beispielsweise selbst korrigieren oder bei der Testleiterin zu neu gelernten Ausdrücken nachfragen. Jedoch kommen diese reflexiven

Kompetenzen erst in der Unterstufe (also ab dem vierten Sprachstandtest) vor. In der Vorstufe (Kindergarten) beschränkt sich die kommunikative Kompetenz vor allem auf das kommunikative Handeln.

6.3 Modelle zur kommunikativen Kompetenz

Mit dem immer grösser werdenden Fokus auf den Fremdsprachenlernprozess in den 1980er- und 1990er-Jahren entsteht eine zunehmende Forschung in den Gebieten der Pragmatik, der Interaktionssituationen und somit auch der Versuch, weitere Bereiche, die die kommunikativen Kompetenzen beeinflussen, miteinzubeziehen. Canale und Swain (1980) befassen sich ausführlich mit dem Begriff der kommunikativen Kompetenz und haben sich dabei bei der Ausführung ihres Modells auf vorgängige Definitionen (Chomsky 1965; Campbell und Wales 1970; Halliday 1970; Hymes 1972; Savignon 1972; Widdowson 1975; Morrow 1977; Candlin 1978; Palmer 1978; Stern 1979) gestützt. In der vorliegenden Arbeit gilt ihr Modell als Knotenpunkt, der sowohl vorherige als auch nachgehende Studien verbindet. Für sie besteht die kommunikative Kompetenz aus vier Teilkomponenten, der grammatikalischen, soziolinguistischen, diskursiven und strategischen Kompetenz.

Unter der grammatikalischen Kompetenz verstehen sie die Kenntnis von lexikalischen Items, morphologisches Regelwissen sowie semantische und phonologische Bewusstheit. Laut Canale und Swain (1980, 29) „*grammatical competence will be an important concern for any communicative approach whose goals include providing learners with the knowledge of how to determine and express accurately the literal meaning of utterances.*“

Bei der soziolinguistischen Kompetenz unterscheiden sie zwischen den soziokulturellen Regeln und den Regeln eines Diskurses (vgl. Gumperz 1982). Dabei stützen sie sich auf das von Hymes (1972) konstruierte Modell der soziokulturellen Kompetenz (siehe Unterkapitel 6.1). In der soziokulturellen Kompetenz wird die Fähigkeit gesehen, linguistische Merkmale von verschiedenen sprachlichen Varietäten unterscheiden zu können. Dabei können sich die Lernenden an die Regeln in einem bestimmten Interaktionskontext halten und dadurch eine Kommunikation ermöglichen. Der soziokulturelle Kontext hängt von kontextuellen Faktoren wie Gesprächsthema, Rollen der Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner, Situation und Interaktionsnormen ab.

Die dritte Teilkompetenz, die diskursive Kompetenz, ist eng mit den ersten beiden verbunden und stützt sich auf Diskursregeln[1], wie zum Beispiel ein Thema entwickeln oder einen Sprachwechsel durchführen. Es ist also die Fähigkeit, Kohärenz und Kohäsion innerhalb eines Sprachaktes zu schaffen.

Als vierte Kompetenz führen Canale und Swain die strategische Kompetenz ein. Diese ist für die vorliegende Arbeit grundlegend, da sie in der Analyse der Kommunikationsstrategien miteinfliessen wird. Canale und Swain unterstreichen die Tatsache, dass sich damals keine Forschenden – mit Ausnahme von Savignon (1972) und Stern (1978; 1979) – mit dem Phänomen der strategischen Kompetenz auseinandergesetzt haben, und postulieren, wie wichtig es ist, diese Teilkompetenz im Rahmen der kommunikativen Kompetenz zu integrieren: „*We consider such strategies to be an important aspect of communicative competence that must be integrated with the other components in an adequate theory of communication competence*“ (Canale und Swain 1980, 25)[2]. Das Einsetzen von strategischer Kompetenz soll dem Lernenden helfen, eine Kommunikation aufrecht zu erhalten, die sonst durch die fehlende Kompetenz in der Zielsprache eingeschränkt oder unterbrochen würde. Dabei gibt es bei der strategischen Kompetenz die Möglichkeit, verbale oder nonverbale Strategien zu nutzen. Diese Strategien können wiederum in Beziehung zu den grammatikalischen oder den soziolinguistischen Kompetenzen stehen. Bei grammatikalischen Kompetenzen kann man laut Canale und Swain (1980, 30f.) beispielsweise grammatikalische Formen paraphrasieren, die man noch nicht beherrscht. Beispiele für die soziolinguistischen Kompetenzen könnten Strategien zum Rollenspiel sein oder wie man Unbekannte ansprechen soll, wenn man ihren sozialen Status nicht kennt. Weiter erklären sie, wie hilfreich die Kenntnis von solchen Strategien für den Zweitspracherwerb ist:

> *Knowledge of how to use such strategies may be particularly helpful at the beginning stages of second language learning, and it is to be expected that the need for certain strategies may change as a function of age and second language proficiency.* (Canale und Swain 1980, 31)

Auf diese Aussage wird in der vorliegenden Untersuchung eingegangen, da sich die Forschungsfragen genau auf diese zwei Punkte – die Gebrauchsnotwendigkeit von Kommunikationsstrategien und deren Entwicklung durch die steigende Zielsprachkompetenz – konzentriert. So untersuche ich longitudinal anhand der fünf Sprachstandtests, mit welchen

[1] Für eine Übersicht von konkreten Diskursregeln siehe Habermas (1992, 99f.).
[2] In der Zwischenzeit hat sich eine Anzahl an Forschenden mit der strategischen Kompetenz und der damit verbundenen kommunikativen Kompetenz auseinandergesetzt (siehe dazu Kapitel 7).

Kommunikationsstrategien sich die acht Mädchen behelfen und wie sich die strategische Kompetenz über die vier Jahre entwickelt.

Im Sinne von Canale und Swain findet man auch bei Moirand (1982) den Begriff der kommunikativen Kompetenz in vier Komponenten, wobei drei davon (die linguistische, diskursive und soziokulturelle) mit denen von Canale und Swain (1980) übereinstimmen. Jedoch wird, statt auf die strategische Perspektive einzugehen, die referenzielle Komponente neu eingeführt:

> *Une composante linguistique, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation (la capacité de les utiliser) des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue.*
>
> *Une composante discursive, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés.*
>
> *Une composante référentielle, c'est-à-dire la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations.*
>
> *Une composante socioculturelle, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux.* (Moirand 1982, 20)

Der Begriff der kommunikativen Kompetenz (*communicative competence*) wurde seit den 1990er-Jahren von Bachman immer wieder anhand von Modellen entwickelt (Bachman 1990; Bachman und Palmer 1996). Dabei unterscheidet er die drei Teilkompetenzen *language competence (language knowledge*[1]*), strategic competence* und *psychophysiological mechanism*. *Language knowledge* bezeichnen Bachman und Palmer (1996, 67) als „*a domain of information in memory that is available for use by the metacognitive strategies in creating and interpreting discourse in language use. Language knowledge includes two broad categories: organizational knowledge and pragmatic knowledge.*" Die strategischen Kompetenzen grenzt er vom Modell von Canale und Swain (1980) ab, da seiner Meinung nach die Mechanismen aus den strategischen Kompetenzen heraus dort nicht beschrieben werden. Bachman und Palmer (1996, 70) verstehen die strategischen Kompetenzen vielmehr als „*a set of metacognitive components, or strategies, which can be thought of as higher order executive processes that provide a cognitive management function in language use, as well as in other cognitive activities. […] We identify three general areas in which metacognitive components operate: goal-setting, assessment, and planning.*" Für Bachman ist die strategische Kompetenz ein Mittel gegen die Kommunikationsunterbrechungen. Dabei können aus psycholinguistischer Sicht die Kommunikationsstrategien helfen, Äusserungen

[1] In Bachman und Palmer (1996) wird die *language competence* neu als *language knowledge* bezeichnet.

überzeugender wirken zu lassen. Die von Faerch und Kasper (1983a, 210–238) aufgezählten Schritte bei der Realisierung von Kommunikationsstrategien werden von Bachman mit einer zusätzlichen Kategorie ergänzt: Neben dem Planen (*plannig*) und Ausführen (*execution*) kann eine Sprecherin/ein Sprecher die Anwendung ihrer/seiner Kenntnisse in einem bestimmten Kontext selbst einschätzen (*assessment*). Man kann somit sagen, dass die kommunikativen Kompetenzen aus dem sprachlichen Wissen und der strategischen Kompetenz beim Lösen einer Kommunikationsaufgabe hervorkommen. Beim Lösen eines Interaktionsproblems enthüllt die Sprecherin/der Sprecher ihre/seine strategischen Kompetenzen, und das mit funktionaler Absicht.

6.4 Kommunikative Kompetenz in der Sprachlehrforschung

Nachdem einige Modelle zur kommunikativen Kompetenz im Allgemeinen aufgezeigt wurden, wird in diesem Abschnitt der Schwerpunkt auf die Sprachlehrforschung gelegt. Durch zwei Forschungsteams (Bronckart, Bulea und Pouliot 2005; Rickheit, Strohner und Vorwerg 2008), die sich bei der Sprachlehrforschung mit der Begrifflichkeit der kommunikativen Kompetenz auseinandergesetzt haben, wird aufgezeigt, welche weiteren Perspektiven die kommunikative Kompetenz in diesem Zusammenhang einnehmen kann.

Bronckart, Bulea und Pouliot (2005) zeigen in ihrem Buch, wie der Kompetenzbegriff in der Sprachlehrforschung behandelt wird, und versuchen, Theorien zu den Kompetenzen beim Sprachlehren und -lernen aufzustellen. Laut ihnen ist die Kompetenz der Beweis für das Erreichen von Fähigkeiten:

> *C'est parallèlement au développement de ces deux dernières approches (centration sur les processus des apprenants ; centration sur le travail des enseignants), que s'est diffusée dans le champ éducatif la logique des compétences, en tant que tentative de re-conceptualiser les capacités acquises ou à acquérir des uns et des autres.* (Bronckart, Bulea und Pouliot 2005, 28; Hervorhebungen im Originaltext)

Dieses lernerorientierte Konzept berücksichtigt sowohl die Sprachvermittlung als auch die Fähigkeiten der Lehrenden und Lernenden. In diesem Zusammenhang nehmen sie den Begriff der dynamischen Kompetenz auf, der für das weitere Theorieverständnis in dieser Arbeit grundlegend ist. Es wird bei der aktuellen Mehrsprachigkeitsforschung stets von einem dynamischen Sprachsystem beim Individuum ausgegangen[1]. Für Bronckart, Bulea und Pouliot fangen die Kompetenzen zuerst bei der Performanz an und verbergen die Handlungskompetenzen und die metakognitiven Fähigkeiten der Lernenden:

[1] Weitere Ausführungen zur Dynamik der Mehrsprachigkeit in der aktuellen Mehrsprachigkeitsforschung und in der vorliegenden Untersuchung werden in Unterkapitel 5.3 und 6.7 gegeben.

> *[…] de compétences, définies cette fois comme des capacités plus générales et plus souples permettant de faire face à la vérité des tâches et de prendre, en temps réel, des décisions d'action adaptées. Dans cette approche, les compétences s'appréhendent d'abord au niveau des performances requises des agents dans le cadre d'une tâche donnée; et ces propriétés d'efficacité d'une activité collective ciblée se trouvent ensuite, au travers d'un processus d'évaluation sociale, imputées à des agents; plus concrètement, les capacités désignées par ce terme relèveraient des savoir-faire plutôt que des savoirs, et de capacités méta-cognitives plutôt que de la maîtrise de savoirs stabilisés.* (Bronckart, Bulea und Pouliot 2005, 30; Hervorhebungen im Originaltext)

Beim Versuch, die Sprachkompetenz als dynamischer Prozess definieren zu können, stützen sich Bronckart, Bulea und Pouliot (2005) unter anderem auf die Theorien von Coseriu (2001) und Grossmann (2005). Coseriu definiert die Sprache als Aktivität und gibt der Kompetenz einen zentralen Aspekt in der Linguistik mit einer dynamischen Eigenheit (vgl. Bronckart, Bulea und Pouliot 2005, 211f.). Grossman forscht zu lexikalischen Kompetenzen und nimmt den Kompetenzbegriff als dynamisches Konzept auf (*conception dynamique*) (vgl. Bronckart, Bulea und Pouliot 2005, 34f.). Bronckart, Bulea und Pouliot kommen zum Schluss, dass die Kompetenz genauso dynamisch wie die Sprachaktivität selber ist:

> *La compétence concerne dès lors la potentialité même de l'activité de parler, ou ses procédés de production ; mais elle est tout aussi dynamique que l'activité de parler elle-même, dans la mesure où elle est toujours transformée, dépassé, (re)produite par l'activité : elle ne peut se manifester qu'au travers de l'activité, […].* (Bronckart, Bulea und Pouliot 2005, 30; Hervorhebungen im Originaltext)

In meiner Forschungsarbeit sehe ich daher den Kompetenzbegriff als dynamisch und in sich veränderbar, immer abhängig von der jeweiligen Sprachaktivität, in der sich die Person befindet. Konkret heisst das für meine Untersuchung, dass die kommunikative Kompetenz der acht Mädchen mit den jeweiligen Sprechanlässen in Verbindung steht. Je nach Aufgabenstellung im Sprachstandtest werden die kommunikativen Kompetenzen der Kinder auf unterschiedliche Weise stimuliert.

Rickheit, Strohner und Vorwerg (2008, 24) unterscheiden unter „Kommunikativer Kompetenz" die drei Begriffe *Communication skills* (Kommunikationsfähigkeiten), *Effectiveness* (Effektivität, Zielerreichung) und *Appropriateness* (Adäquatheit, Angemessenheit). Diese sollen je kurz erläutert werden. Unter *skills* versteht Spitzberg (2003, 95) „*manifestations of some underlying ability, which is a capacity for action. This capacity is typically conceptualized as a function of numerous motivation (e.g., confidence, goals, reinforcement potential, etc.) and knowledge (e.g., content and procedural knowledge, familiarity, etc.) components*." Greene und Burleson (2003) unterscheiden eine Anzahl an wichtigen Interaktionsfähigkeiten, wie die nonverbalen Kommunikationsfähigkeiten, die Diskurs- und Konversationsfähigkeiten, die Produktions- und Rezeptionsfähigkeiten bei einer Nachricht sowie die funktionalen Fähigkeiten (wie beispielsweise Informieren, Erklären,

Argumentieren, Überzeugen) und die spezifischen Fähigkeiten in verschiedenen Kontexten, wie persönliche Beziehungen, berufliche und öffentliche Kontexte. Bei *Effectiveness* geht es laut Rickheit, Strohner und Vorwerg (2008, 25) darum, die kommunikativen Ziele zu erreichen, d.h. um die Fähigkeit, eine Wortbedeutung im Gespräch einzubringen. Unter *Appropriateness* verstehen sie die Art und Weise der Kommunikation (ibid, 26).

Diese drei Teilkompetenzen sind auch in der vorliegenden Untersuchung relevant. Die FiBi-Kinder müssen während der Sprachstandtests immer wieder zeigen, dass sie funktional und angemessen mit der Testleiterin kommunizieren sowie ihre Äusserungswünsche einbringen können.

6.5 Kommunikative Kompetenz im Fremdsprachenunterricht

Geht man bei der Sprachlehrforschung einen Schritt weiter und sieht sich den Kompetenzbegriff aus der Perspektive der Fremdsprachendidaktik an, dann ergeben sich wiederum neu definierte Konzepte, wovon zwei in diesem Abschnitt exemplarisch beschrieben werden (Pekarek Doehler 2005; Schlemminger 2006b).

Pekarek Doehler (2005), die sich in ihrer Forschung mit der Fremdsprachendidaktik auf interdisziplinärer Basis beschäftigt, stützt sich für ihr Konzept der (Sprach-)Kompetenz auf empirische Untersuchungen, die den interaktionistischen, soziokulturellen und kognitiven Ansatz von Sprache mit der Entwicklung des Spracherwerbs vereinen. Anhand von Sprachsequenzen von Sprachenlernenden wird der Begriff der Sprachkompetenz von ihr neu erarbeitet:

> *L'objectif de cette contribution est de réfléchir, dans le cadre d'une approche interactionniste, à une alternative à la modélisation dominante de la compétence langagière qui tend à être individualisante […], décontextualisée […] et isolante […]. Il s'agira de comprendre la compétence à la lumière de la nature doublement située de nos activités pratiques et de nos processus cognitifs : ceux-ci sont situés à la fois dans le rapport à autrui et dans les contextes socioculturels dans lesquels l'acteur est amené à agir et à interagir.* (Pekarek Doehler 2005, 42; Hervorhebungen im Originaltext)

Zentral für Pekarek Doehler ist, dass sich die Sprachkompetenzen in kontextgebundener und sozialer Interaktion befinden und sich sowohl als praktisches Handeln eines Individuums als auch als kognitive Prozesse widerspiegeln. Der soziale Kontext und die kognitiven Prozesse der Sprachkompetenz sind voneinander abhängig. Beide hängen zum einen von der Art des Sprachhandelns und der Interaktionspartner und zum anderen vom soziokulturellen Kontext ab. Dabei stellt Pekarek Doehler (2005, 43) fest: „*la nature sociale et contextuelle du langage en usage apparaît ainsi comme la dimension fondamentale de la notion de compétence […]*." Für sie bezieht sich die Kognition und der daraus resultierende Kompetenzbegriff nämlich

sowohl auf die zufälligen Alltagsaktivitäten als auch auf die soziokulturelle Situation (Pekarek Doehler 2005, 47). Sie kommt zum Schluss:

> *Les compétences ne sont pas simplement mobilisées dans l'activité (langagière) ; elles sont susceptibles d'être élaborées et reconfigurées à travers l'activité collective. Sur ces deux plans, les compétences sont profondément liées à des pratiques sociales ; elles sont contigentes à la participation de l'apprenant aux pratiques d'une communauté […], à l'établissement de l'intersubjectivité et aux processus de socialisation.* (Pekarek Doehler 2005, 48)

Daraus entstehen für Pekarek Doehler beim Kompetenzbegriff für die drei Hauptmerkmale „Individualisierung", „Dekontextualisierung" und „Isolierung" wichtige konzeptuelle Konsequenzen (ibid, 48f.). Das erste Hauptmerkmal, die Individualisierung, ersetzt sie durch die kollektive Eigenschaft (*caractère collectif*), da die Kompetenz nicht ausschliesslich von der individuellen Verantwortung abhängig ist. Vielmehr sind die Merkmalseigenschaften auch bei den anderen Interaktionspartnern beobachtbar. Pekarek Doehler stellt dem zweiten Hauptmerkmal die kontextabhängige Eigenschaft (*caractère contextualisé*) gegenüber und erklärt, dass die Kompetenz nicht nur einfach in unserem Gehirn deponiert und jederzeit verfügbar, sondern kontextabhängig sei. Reaktionen der Gesprächspartnerin/des Gesprächspartners und konkrete Situationen sind für das Resultat der Sprachkompetenz mitverantwortlich. Pekarek Doehler stellt zum Schluss das Merkmal der Isolierung und der gleichbleibenden Eigenschaft (*caractère contigent*) nebeneinander. Die Sprachkompetenz entwickelt sich immer in Bezug zu anderen Kompetenzen oder Fähigkeiten. So interagieren Sprach- und Kommunikationskompetenzen zum Beispiel mit komplexeren soziokulturellen Kapazitäten. Laut dieser Auffassung ist somit Kompetenz „*intrinsèquement liée à l'établissement de sens, de contextes sociaux et de rapports interpersonnels*" (Pekarek Doehler 2005, 49).

In meiner Untersuchung ist diese Auffassung des kontext- und sozialabhängigen Kompetenzbegriffs insofern wichtig, als dass die Sprachdaten der untersuchten Schülerinnen auf gesprächsbasierten und spielerisch geführten Sprachstandtests basieren. Die kommunikativen Kompetenzen der acht Testpersonen werden somit immer im Zusammenhang mit kontext- und interaktionsgebundenen Situationen ausgewertet. Ich berücksichtige dies in meiner Forschungsarbeit, indem ich einen Sprachstandtest in Form eines strukturierten, individuellen Interviewverfahrens als Untersuchungsinstrument wähle. Dadurch schaffe ich die Voraussetzungen für den sozialen Kontakt zwischen dem Kind und der Testleiterin.

Auf der Basis von Pekarek Doehlers Konzept zeigt Schlemminger (2006b, 161) auf, dass die Sprachkompetenz sich in der Art und Weise der Kommunikationsteilnahme und des Aufbaus

verschiedener Diskurstypen widerspiegelt. Er sieht die Entstehung von kommunikativer Fremdsprachenkompetenz auf der sprachfunktionellen Ebene:

> Beim Aneignungsprozess der bilingualen Kompetenz ist – auf der kognitiven Ebene – nicht nur die Entwicklung der Interimssprache Gegenstand des Lehr- und Lerninteresses, sondern auch gerade der Aufbau der bilingualen Kompetenz, d.h. die Untersuchung der Regeln und Annahmen, nach denen die lernende Person die beiden Sprachen und ihr gegenseitiges Aufeinanderwirken verarbeitet und organisiert. Auf der sprachfunktionellen Ebene kommen neuen Typen von Sprechaktivitäten […] eine besondere Rolle zu. (Schlemminger 2006b, 161)

Laut Schlemminger (2006, 161) können diese „neuen Typen von Sprechaktivitäten" aufzeigen, wie kommunikative Fremdsprachenkompetenz auf dieser sprachfunktionellen Ebene entsteht[1]. Während der Sprachstandtests in der vorliegenden Untersuchung begegnen die FiBi-Kinder auch immer wieder neuen Typen von Sprechaktivitäten, auf die sie reagieren müssen. Dies verlangt von ihnen eine flexible und dynamische kommunikative Kompetenz.

In der Praxis, d.h. im Fremdsprachenunterricht, müssen sich laut Lüdi (2006a, 44–48) die Lehrpersonen bewusst sein, dass die kommunikativen Kompetenzen nicht ohne Probleme und Einschränkungen definiert werden können. Erstens sind, so Lüdi, kommunikative Kompetenzen instabil, und sie entwickeln sich im Leben stets weiter oder können sich gar zurückbilden. Zweitens kann die Lehrperson immer nur die Performanz, d.h. die Anwendung der Kompetenz, beobachten. Die Kompetenz an sich ist unzugänglich. Drittens gibt es immer Teilaspekte in der Kompetenz, die miteinander verbunden sind und somit oft nicht separat beschrieben werden können. Viertens gibt es bei Niveaubeschreibungen auf der Basis von kommunikativen Kompetenzen für die Selektionspraktik immer wieder Missbräuche, und das vor allem, wenn die Tests unangemessen verabreicht werden.

6.6 Funktionale mehrsprachige Kompetenz

Aus der Perspektive der funktionalen Sprachkompetenz ist festzustellen, dass sich der Begriff der kommunikativen Kompetenz in den letzten Jahrzenten verändert und an die heutige Praxis der Fremdsprachendidaktik angepasst hat. Dies wird unter anderem ersichtlich, wenn man den Begriff einer Definition von vor fast 180 Jahren gegenüberstellt:

> Da es beim Gebrauche der Sprache jederzeit Einen geben muss, der sich äussert, und Einen, an den die Aeusserung gerichtet ist, und da das Aeussern der Gedanken schriftlich oder mündlich geschehen kann, so gehen hieraus vier Fertigkeiten hervor, die Derjenige besitzen muss, von dem man sagen soll, er habe eine Sprache inne: er muss lesen, schreiben, sprechen und verstehen (im engeren Sinne) können. (Falkmann 1839, 5)

[1] Wörle (2013) bezieht in ihrer Untersuchung zu Kommunikationsstrategien zudem auch noch die Indikatoren für Sprachbewusstheit mit ein.

Dass sich die kommunikative Kompetenz neben dem Lesen, Schreiben, Sprechen und Verstehenkönnen aus vielen weiteren Teilkompetenzen zusammensetzt, zeigen die Theorien und Modelle im vorliegenden Abschnitt.

Versuche, die kommunikative Kompetenz zu definieren, zeigen, dass sie der praktischen Umsetzung – also der eigentlichen Sprachproduktion beim Individuum – nicht ganz gerecht werden. Unter anderem besteht die Gefahr, die Komplexität des Spracherwerbs zu vereinfachen und einseitig darzustellen. Bei der Definition von Sprachkompetenzen wird immer von einem Standard ausgegangen, der sich auf einer idealisierten Ebene bewegt und das abstrakte Wissen und Können des/der Lernenden widerspiegelt. Betrachtet man aber konkrete Sprachrezeptionen und -produktionen von Lernenden, dann fällt auf, dass die Sprachkompetenz immer auch von der jeweiligen Situation abhängig ist. Pekarek Doehler (2005, 44) spricht in diesem Zusammenhang von der vielfältigen Natur von kommunikativen Kompetenzen (*nature plurielle des capacités de communication*) und unterstreicht damit die situationsgebundene Sensibilisierung der Kompetenzen:

> *Cette approche tend à méconnaître la sensibilité situationnelle des compétences (qu'elles soient d'ordre linguistique ou pragmatique) et leur imbrication dans les activités pratiques de l'apprenant et de ses interlocuteurs.* (Pekarek Doehler 2005, 45)

Weiter wird durch eine Standardisierung von Sprachkompetenzen das Risiko eingegangen, die angenommenen Fähigkeiten der Lernenden als feststehend anzusehen (vgl. Timm 2006). Bei der Verwendung des Kompetenzbegriffs sollte deshalb darauf geachtet werden, dass die äusseren und persönlichen Umstände des Lernenden miteinbezogen werden, so wie es auch Bronckart, Bulea und Pouliot (2005, 32) betonen:

> *[…] il paraît donc indispensable d'intégrer la réflexion sur les conditions d'exploitation didactique des compétences à une réflexion plus générale portant d'une part sur les instances et processus de contrôle des formations, d'autre part sur les autres objectifs, moins directement «intéressés», qui devraient être assignés aux formations et coexister avec les objectifs de développement des compétences.*

Die Entwicklung der mehrsprachigen Kompetenz ist geprägt von der Diversität und Komplexität eines Kontexts, wobei die genutzten Ressourcen und die eigenen Erwartungen eines Sprechenden eine Rolle spielen. Lüdi und Py (2009) unterstreichen, dass man aufhören sollte, die Sprachkompetenzen einer mehrsprachigen Person als Anreihung von separat gelernten Sprachen aus der monolingualen Perspektive anzusehen. Lüdi und Py (2009, 157) schlagen deshalb vor, den Kompetenzbegriff durch „sprachliches Repertoire" (*linguistic repertoire*) (vgl. Gumperz 1982) oder gar durch „sprachliche Ressourcen" (*verbal ressources*) zu ersetzen. Für sie tritt die mehrsprachige Kompetenz in verschiedenen und mannigfaltigen Erwerbs- und Lernprozessen auf, und zwar sowohl in endolinguistischen als auch

exolinguistischen Situationen (Lüdi 2003). Gerade bei der mehrsprachigen Kompetenz kann einerseits zwischen simultanem (zwei Erstsprachen vor dem dritten Lebensjahr) und sukzessivem (frühem oder spätem) Spracherwerb und andererseits zwischen gesteuertem (in schulischer Umgebung) und ungesteuertem (in natürlicher und sozialer Umgebung) Spracherwerb unterschieden werden (Lüdi 2003). Die kommunikativen Kompetenzen in den jeweiligen Sprachen können dabei mit dem Alter gestärkt oder auch geschwächt werden, und zwar bis hin zur Fossilisierung[1]. Dementsprechend kann die Zwei- oder Mehrsprachigkeit mehr oder weniger symmetrisch oder ausgewogen sein (Lüdi und Py 2009).

Bei der kommunikativen Kompetenz sowie bei der Kompetenz im Allgemeinen spielen auch die affektiven Komponenten wie zum Beispiel die Emotionen, die Imagination und die Kreativität eine wesentliche Rolle (vgl. Weinert 2001; Morkötter 2005). Diese Komponenten werden beim Kompetenzbegriff häufig nicht miteinbezogen.

Im GER ist bei der Erfassung des Lernfortschritts im Sprachenlernen die mehrsprachige Kompetenz ein zentraler Begriff. Gemäss dem GER kann eine mehrsprachige Person nicht nur die Kompetenzen der verschiedenen Sprachen in sich vereinen, sondern auch ihre sprachlichen Kompetenzen kombinieren und vernetzen. Die Person entwickelt eine globale kommunikative Kompetenz, die aus allen Sprachkenntnissen und -erfahrungen hervorgeht, d.h., alle Sprachen sind miteinander verknüpft und interagieren miteinander (Europarat für kulturelle Zusammenarbeit 2001, 163). Diese mehrsprachige und gleichzeitig mehrkulturelle Kompetenz wird definiert als:

> […] die Fähigkeit, Sprachen zum Zweck der Kommunikation zu benutzen und sich an interkultureller Interaktion zu beteiligen, wobei ein Mensch als gesellschaftlich Handelnder verstanden wird, der über – graduell unterschiedliche – Kompetenzen in mehreren Sprachen und über Erfahrungen mit mehreren Kulturen verfügt. Dies wird allerdings nicht als Schichtung oder als ein Nebeneinander von getrennten Kompetenzen verstanden, sondern vielmehr als eine komplexe oder sogar gemischte Kompetenz, auf die der Benutzer zurückgreifen kann. (Europarat für kulturelle Zusammenarbeit 2001, 163)

[1] Ausgehend von Selikers (1972) Definition ist Fossilisierung (auch „sprachliche Stagnation“ genannt) ein Phänomen bei der Interimsprache (*Interlanguage*). Dabei weist die Fossilisierung sprachliche Abweichungen von der Zielsprache auf, die Lernende aus früheren Sprachstufen beibehalten, und zwar unabhängig von Alter, Unterrichtsdauer oder Aufwand. Man erreicht beispielsweise nicht alle korrekten grammatischen Strukturen der Zielsprache und bleibt somit auf einer bestimmten Stufe des Spracherwerbs stehen. Dies kann vor allem dann geschehen, wenn der/die Lernende die zu erlernende Kompetenz als ausreichend betrachtet, um in der Sprache kommunizieren zu können.

Diese kommunikative Kompetenz wird in der Fremdsprachendidaktik als stetig veränderbar und dynamisch[1] angesehen. Elmiger (2010, 11f.) unterstreicht hier den Zusammenhang mit dem individuellen Sprachrepertoire:

> *Le répertoire langagier d'un individu n'est jamais stable ou définitivement acquis : en effet, le nombre des langues contenues dans un répertoire individuel peut varier, de même que l'organisation de ce répertoire. Cela tient à différentes raisons : aux langues communes à l'ensemble des élèves […] peuvent s'ajouter d'autres langues présentes à l'école […] et dans le domaine privé […]. De ce fait, on observe une individualisation et une atomisation des répertoires linguistiques personnels des élèves.*

Dabei geht es nicht darum, die gelernten Sprachen perfekt zu beherrschen, sondern die Sprachen funktional im Sinne eines Repertoires von unterschiedlich weit fortgeschrittenen Teilkompetenzen in den verschiedenen Sprachen zu gebrauchen. Im Lehrplan *Passepartout* ist auch von der funktionalen Mehrsprachigkeit die Rede:

> Mehrsprachig ist jemand, der oder die in mehr als zwei Sprachen kommunizieren kann. Mehrsprachigkeit bedeutet aber nicht, dass die einzelnen Sprachen alle gleich gut und mit hohem Anspruch auf Perfektion beherrscht werden. In der Volksschule geht es darum, gute Grundfähigkeiten in den Bereichen Hörverstehen, Leseverstehen, dialogisches und monologisches Sprechen sowie Schreiben zu erlangen und dadurch eine kommunikative Kompetenz auszubilden, die im Laufe des Lebens je nach individuellem Bedürfnis ausgebaut werden kann. (Sauer und Saudan 2008, 4)

Für die Mehrsprachigkeitsdidaktik sind aus dem aktuellen Diskurs über die mehrsprachige Kompetenz neue Ansätze, die kommunikative, kognitive und metasprachliche Ziele haben, hervorgegangen. Es sollen in erster Linie die Möglichkeiten und Grenzen, die Wissensbestände und die kognitiven und kommunikativen Prozesse eines Sprechenden kennengelernt, bewusst gemacht und erweitert werden (Werlen 2010, 181). Unter anderem werden Konzepte wie Interimsprache und Fossilisierung oder das Prinzip *sink or swim*[2] berücksichtigt. Weiter ist zu erwähnen, dass die kommunikative Kompetenz immer nur zu einem Bruchteil erfasst werden und somit laut Bagaric und Mihaljevic Djigunovic (2007, 101) lediglich beobachtet werden kann:

> *Despite the insufficient insights into the concept of communicative competence, there is almost unanimous agreement among scientists that, first, the conclusions about communicative competence of learners will be and should be drawn by observing and testing their communicative performance, and secondly, that it is not necessary, and practically impossible,*

---

[1] Der Aspekt der dynamischen Mehrsprachigkeit wurde in Unterkapitel 5.3 näher beschrieben. Es soll aber hier nochmals aufgezeigt werden, welche Wichtigkeit die dynamische Mehrsprachigkeit im Zusammenhang mit dem Begriff der mehrsprachigen Kompetenz hat.

[2] Das Prinzip *sink or swim* bezieht sich auf die Einschulung von Schülerinnen und Schülern, die nicht die Schulsprache als Erstsprache haben. Diese befinden sich in der Zielsprache des Unterrichts häufig in einer *sink-or-swim*-Situation, in der sie auf sich selbst gestellt sind und mit den vorhandenen sprachlichen Ressourcen zurecht kommen müssen. Häufig wird ihre Erstsprache weder im Unterricht einbezogen noch gewürdigt. Die Lernenden können dadurch nicht genügend Verknüpfungen zwischen ihrer Erstsprache und der Zielsprache machen (vgl. Cathomas und Carigiet 2008, 57; Cummins 2009, 161f.).

> *to measure all components of communicative competence, i.e. communicative performance that are stated in the theory.*

In meiner Untersuchung integriere ich den funktionalen mehrsprachigen Ansatz für die Analyse und Interpretation der kommunikativen Kompetenzen meiner Testpersonen. Ich gehe davon aus, dass die acht Mädchen während der longitudinalen Untersuchung ihre globale kommunikative Kompetenz weiterentwickeln und ihre Kommunikationsstrategien benutzen, um sich funktional ausdrücken zu können. Mit zunehmender Zielsprachenkompetenz wird aus der funktionalen Kompetenz eine differenzierte mehrsprachige Kompetenz.

6.7 Der Begriff der mehrsprachigen Kompetenz in der vorliegenden Untersuchung

Nach jahrzehntelanger theoretischer und empirischer Untersuchung zum Kompetenzbegriff sind sich die Forschenden einig, dass eine kompetente Sprachbenutzerin/ein kompetenter Sprachbenutzer nicht nur Wissen über die Sprache besitzen, sondern auch im Stande sein sollte, dieses Wissen in einer kommunikativen Situation aktivieren zu können (vgl. Bagaric und Mihaljevic Djigunovic 2007, 100). Mein Untersuchungsschwerpunkt erschliesst sich aus dieser Perspektive der funktionalen Sprachkompetenz bei mehrsprachigen Lernenden. Bei der Beschreibung der zielsprachlichen Verhaltensweisen der Testpersonen in meiner Untersuchung fliesst deshalb der Grundgedanke der mehrsprachigen Kompetenz mit ein. Die in dieser Arbeit untersuchten Kinder weisen sehr unterschiedliche kommunikative Kompetenzen auf, die von den oben erklärten Faktoren beeinflusst werden. Ein weiterer wichtiger Faktor ist die Sprachbiographie der Kinder. Das plurilinguale Umfeld der Testpersonen setzt sich aus dem mehrsprachigen Schulwesen und dem mehrsprachigen Elternhaus zusammen. Sie können auf die kommunikativen Kompetenzen der Testpersonen einwirken. Daraus entsteht der Gedanke der mehrsprachigen Kompetenz, die in den letzten Jahren ebenfalls immer mehr an Bedeutung gewonnen hat:

> *Stated otherwise, any theory of language would have - to be useful - to take account of plurilingual repertoires and the way in which plurilingual speakers exploit their resources in different forms of bilingual speech.* (Lüdi und Py 2009, 163)

Auf die affektiven Komponenten wie Emotionen und Kreativität wird hier nicht explizit eingegangen, sondern sie werden als allgegenwärtiger Teil der kommunikativen Kompetenz angesehen. Das Bewusstsein über diese affektiven Komponenten bei der Beschreibung der Sprachkompetenzen der Testpersonen ist von grosser Bedeutung. Der Kompetenzbegriff dient lediglich als Hilfe für die Beschreibung der beobachtbaren Sprachphänomene und ist in meiner Untersuchung nicht als wertend zu verstehen. Daraus definiere ich die mehrsprachige Kompetenz als dynamische, sich stets veränderbare Anwendung und Umsetzung von

sprachlichem und kognitivem Wissen beim Individuum. Dabei entsteht eine Wechselwirkung zwischen den sprachlichen Faktoren, wie dem gegenseitigen Einfluss der angeeigneten Sprachen (Sprachrepertoire), den affektiven Faktoren, wie Emotionen, Motivation und Kreativität, und den sozialen Faktoren, wie dem mehrsprachigen Umfeld und der Interaktion.

7. Kommunikationsstrategien

In diesem Kapitel werden die Kommunikationsstrategien detailliert behandelt. Es baut auf den vorherigen Kapiteln auf, da bei den Kommunikationsstrategien einerseits die kommunikative Kompetenz eine grundlegende Rolle spielt und andererseits in dieser Untersuchung der Faktor des immersiven Unterrichts einen Einfluss auf die Kommunikationsstrategien hat.

Zu den Kommunikationsstrategien gibt es unterschiedliche Forschungsschwerpunkte (vgl. Bialystok 1984, 38):

- Theoretisch orientierte Arbeiten, die versuchen, Kommunikationsstrategien *zu definieren* und sie von anderen Strategietypen (zum Beispiel Lernstrategien) abzugrenzen. Sie versuchen, die psycholinguistische Natur von Kommunikationsstrategien zu ergründen.
- Methodologische Arbeiten, die die *optimale Identifizierung* von Kommunikationsstrategien erforschen. Untersucht werden zum Beispiel die Reichweite, Validität und Reliabilität von Introspektion, Retrospektion, Markern in der Sprachproduktion oder auch interaktiven Problemsignalisierungsverfahren.
- Empirische Arbeiten, die sich der *Klassifikation* der Kommunikationsstrategien widmen (Typologien). Zudem soll ihre Verwendung in *Abhängigkeit von unterschiedlichen Faktoren* untersucht werden.

Die vorliegende Arbeit fokussiert in ihrer Kernuntersuchung auf den dritten Schwerpunkt. Dennoch wird für die Thematisierung aller drei Schwerpunkte in den nächsten Unterkapiteln Platz zur Verfügung gestellt.

Nach einer ausführlichen Definition und Situierung von Kommunikationsstrategien wird der geschichtliche Hintergrund in der Forschung zusammengefasst. Zur Übersicht der verschiedenen Klassifikationsmodelle dienen einerseits die Denkansätze zu Kommunikationsstrategien nach Dörnyei und Scott (1997), die Typologien von Tarone (1977), Faerch und Kasper (1983b) und Dörnyei und Scott (1995a) in Gruppen aufteilen, und andererseits empirische Studien zu Kommunikationsstrategien von Kindern (unter anderem Méron-Minuth 2009; Wörle 2013). Die zu den Kommunikationsstrategien bereits durchgeführten empirischen Studien werden mit der vorliegenden Untersuchung in Verbindung gebracht; sie haben Konsequenzen für das Klassifikationsmodell dieser Arbeit in Unterkapitel 7.3. In Unterkapitel 7.4 werden Schlussfolgerungen und ein Fazit zur Untersuchung von Kommunikationsstrategien in dieser Studie dargelegt.

7.1 Schnittpunkte der Kommunikationsstrategien

Bei der Aufgabe, die Kommunikationsstrategien zu definieren, muss das Gebiet, in der sie auftreten, zuerst eingegrenzt und erläutert werden. Im folgenden ersten Abschnitt wird die exolinguale Situation, in der die Kommunikationsstrategien vorkommen, erläutert. Danach wird auf die Entwicklung der Strategienforschung im Rahmen des Zweitspracherwerbs eingegangen. Dabei werden Beweggründe und erste Konzeptversuche zu den Kommunikationsstrategien aufgezeigt. Darauf aufbauend wird im dritten Abschnitt eine Übersicht über verschiedene Definitionen zum Begriff der Kommunikationsstrategien gegeben. Im vierten Abschnitt werden folgernd die Kommunikationsstrategien mit den Sprachlernstrategien verglichen, um eine klare Abgrenzung dieser zwei Strategietypen zu ermöglichen.

7.1.1 Die exolinguale Situation

Um das Phänomen der exolingualen Situation verständlich zu machen, stellt Matthey (2005, 2f.) in ihrem Artikel die verschiedenen Typen von sprachlicher Interaktion in einem Schema dar:

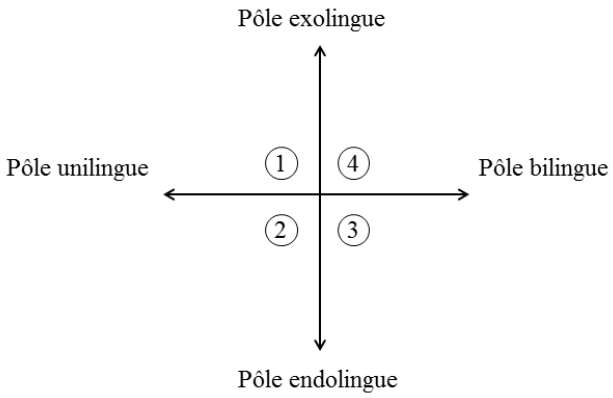


Abb. 9: Interaktionstypen nach Matthey (2005)

Die Rechtachse zwischen *unilingue* und *bilingue* zeigt die Anzahl Sprachen, die in einer Interaktion präsent sind. Die Hochachse *endolingue* und *exolingue* bestimmt den Grad an Sprachsymmetrie, der zwischen den Gesprächspartnerinnen und -partnern herrscht. Wenn man sich dem endolingualen Pol nähert, so erkennt man eine Symmetrie zwischen den Gesprächspartnerinnen und -partnern (wie zum Beispiel gleiches Alter, gleiches Geschlecht, gleiche Ausbildung, gleiches Interesse, gleiche Spracherfahrung). Nähert man sich jedoch dem exolingualen Pol, dann ist eine fehlende Symmetrie festzustellen, und die Abweichung der gemeinsamen Faktoren kann die Interaktion zwischen den Gesprächspartnerinnen

und -partnern beeinflussen. Dadurch können sie nicht mehr so tun, als würde ihre Kommunikation reibungslos und transparent funktionieren. Porquier (1984, 18f.) erkennt dazu verschiedene Merkmale, die sich zwischen den Gesprächspartnerinnen und -partnern beobachten lassen: Sie wollen oder können nicht in einer gemeinsamen Erstsprache kommunizieren; sie sind sich der Situation bewusst; die exolinguale Kommunikation wird dadurch pragmatisch und ausdrücklich strukturiert; die Gesprächspartnerinnen und -partner sind sich dieser Besonderheit mehr oder weniger bewusst und versuchen, ihr sprachliches Verhalten und ihre Interaktion dementsprechend anzupassen.

Nach Matthey (2005, 3) kann unter folgenden Bedingungen von einer exolingualen Situation gesprochen werden:

> *La situation est donc exolingue lorsque les interlocuteurs la considèrent comme telle, c'est-à-dire lorsque ils se manifestent mutuellement, par des productions discursives récurrentes, leur statut respectif dans l'interaction.*

Sie schliesst ihre Definition zur exolingualen Situation ab, indem sie sagt, dass die Situation an sich nicht exolingual sei, sondern es erst durch den Diskurs zwischen den Gesprächspartnerinnen und -partnern werde: „*La situation n'est donc pas exolingue en soi; l'exolinguisme est une situation construite discursivement par les interlocuteurs.*“ (Matthey (2005, 4)

7.1.2 Entwicklung des Begriffs der Kommunikationsstrategien

Laut Dörnyei und Scott (1997, 174ff.) haben Forscherinnen und Forscher die Bezeichnung der Kommunikationsstrategien (*communication strategies [CSs]*) in Bezug auf die Zweitsprache erstmals in den frühen 1970er-Jahren gebraucht. Dabei fiel auf, dass die Unausgeglichenheit zwischen den sprachlichen Kompetenzen und den tatsächlichen Kommunikationszielen einer Sprecherin/eines Sprechers zu gewissen Sprachphänomenen führen kann. Das Anwenden dieser Phänomene kann sich dazu eignen, Kommunikationsschwierigkeiten und -pannen zu bewältigen. Werden zum Beispiel Kinder mit einer exolingualen Situation konfrontiert, haben sie laut Le Pichon (2010, 7) drei Möglichkeiten zu reagieren:

> 1. Sie können mit fokussierter Aufmerksamkeit das Problem identifizieren und versuchen, auf die richtige Spur zurückzugehen (*strategy of directed attention*);
>
> 2. Sie können einen „Schlachtplan“ ausarbeiten (*strategy of anticipation*), um das Problem zu überwinden;
>
> 3. Sie können ihre Emotionen auf eine positive Art unter Kontrolle halten und nicht Angst davor haben, ihren Kommunikationswillen zu bekunden (*strategy of control of emotions*).

Trotz des Fehlens von gewissen Sprachkompetenzen im Rahmen einer exolingualen Situation kann das Kind imstande sein, sich anhand von ausgewählten Strategien zu verständigen. Die folgenden zwei Definitionen zum Begriff der Kommunikationsstrategien zeigen auf, dass diese Strategien als Reaktion zu einer sprachlich als problematisch empfundenen Situation bzw. einem problematischen Interimsprache-Gebrauch eingesetzt werden:

> *[…] a systematic technique employed by a speaker to express his meaning when faced with some difficulty.* (Corder 1983, 16)

> *[…] the learner might not find it possible to use his IL [Interlanguage* (Anm. d. Verf.)*] in an 'unproblematic' way […]. In this case, he will have recourse to strategies in order to cope with such problems. One can therefore maintain a distinction between strategic and nonstrategic IL use.* (Faerch und Kasper 1983b, xviii)

Im Jahre 1972 hat Selinker (1972) den Begriff *communication strategies* als eines von fünf zentralen Elementen beim gesteuerten Zweitspracherwerb aufgeführt. Dieser Begriff liegt dem Prozess der Interimsprache zugrunde (siehe auch Kapitel 5). Damals behandelte er aber nicht in detaillierter Weise die Aufgliederung von Kommunikationsstrategien. Vielmehr sah er sie als prozesshafte Vermittlungsinstanzen zwischen dem Sprachwissen und den Sprachäusserungen. Selinker definiert die Kommunikationsstrategien in exolingualen Situationen als Ursache von fossilisierten lernersprachlichen Strukturen, die die Bemühungen, sich in der Zielsprache zu verständigen, sichtbar machen.

In der gleichen Zeit hat Savignon (1972) in einem ihrer Forschungsberichte die Wichtigkeit von *coping strategies* (ihrem Begriff für Kommunikationsstrategien) in kommunikativen Sprachlehrtests hervorgehoben. Váradi hat 1973 die ersten strategischen Sprachverhaltensweisen analysiert, sein Artikel wurde jedoch erst sieben Jahre später publiziert (Váradi 1980).

Einige Jahre zuvor wurden zwei Studien zu Kommunikationsstrategien von Tarone und ihren Mitarbeitern (Tarone 1977; Tarone, Cohen und Dumas 1976) veröffentlicht. Darin wurden zum ersten Mal eine Definition von Kommunikationsstrategien und ein Klassifizierungsvorschlag formuliert. Tarones (1977) detaillierte Auseinandersetzung mit den Kommunikationsstrategien ist bis heute eine der bedeutendsten und einflussreichsten Theorien in diesem Forschungsfeld[1]. Der eigentliche Forschungsdurchbruch bezüglich Kommunikationsstrategien geschah jedoch erst in den frühen 1980er-Jahren. Canale und Swain (1980) und Canale (1983) integrierten Kommunikationsstrategien in ihrem Modell zu

[1] Für einen Überblick zu Tarones (1977) Klassifikationsmodell zu den Kommunikationsstrategien siehe Abschnitt 7.2.1.1.

Kommunikationskompetenzen als Bestandteil einer der Subkompetenzen (*strategic competence*):

> *Communicative competence is composed minimally of grammatical competence, sociolinguistic competence, and communication strategies, or what we will refer to as strategic competence.* (Canale und Swain 1980, 27)

Im modifizierten Modell der kommunikativen Kompetenzen wertet Canale (1983) die Rolle der Strategien beim Sprachgebrauch auf. Für ihn haben Strategien im Zusammenhang mit dem Fremdsprachenlernen zwei Funktionen: Einerseits dienen sie als Kompensation bei Kommunikationsschwierigkeiten, die durch erschwerte Kommunikationsbedingungen oder mangelnde Sprachkompetenz entstehen können. Andererseits können die Strategien auch die Effektivität der Kommunikation fördern.

Zum gleichen Zeitpunkt publizieren Faerch und Kasper (1983b) die wichtigsten bis dahin erschienenen Arbeiten (wie Tarone, Cohen und Dumas 1976; Váradi 1980; Blum-Kulka und Levenston 1978; Tarone 1981; Corder 1978; Faerch und Kasper 1983a; Raupach 1983) zu diesem Thema in einem Sammelband[1]. Ab jenem Zeitpunkt steigt das Interesse an diesem Forschungsfeld, und die Zahl der Publikationen zu diesem Thema steigt an.

Seither ist das Konzept der Strategien eine wesentliche Komponente der Lernersprachen (vgl. Wendt 1993, 46ff.). Der Fokus liegt in dieser früheren Zeit vor allem in der Bestimmung und Klassifizierung von Kommunikationsstrategien und ihrer Lehrbarkeit. In der zweiten Hälfte der 1980er-Jahre wird – aufgrund einer grossen Anzahl an empirischen Projekten an der Universität Nijmegen – die Niederlande Veröffentlichungsort von Studien zu Kommunikationsstrategien.

Bialystok (1990) und Poulisse (1990) haben wichtige Monographien zum Thema Kommunikationsstrategien publiziert, die einen Überblick über mögliche Klassifizierungen von Kommunikationsstrategien geben. Danach wurden stetig empirische, konzeptuelle und nachprüfende Analysen auf diesem Gebiet erarbeitet. Unter anderem fassen Kasper und Kellerman (1997) eine Anzahl von Artikeln zu Kommunikationsstrategien in ihrem Band *Advances in Communication Strategy Research* zusammen, der als Orientierungspunkt für spätere Studien dient. Eine weitere Untersuchung, die sich mit methodologischen Angelegenheiten und Problemen auseinandersetzt, ist jene von Yule (1997). In den 1990er-Jahren wird zudem die Aufmerksamkeit besonders auf die Lehrbarkeit der

[1] Für einen Überblick zu Faerch und Kaspers (1983b) Klassifikationsmodell zu den Kommunikationsstrategien siehe Abschnitt 7.2.1.6.

Kommunikationsstrategien (*teachability* genannt) gelenkt, wie bei Dörnyei und Scott (1995a) zu beobachten ist. Das Strategiekonzept gilt als eine Methode zur Problemlösung und wird von den Fremdsprachendidaktikern intensiv erforscht (vgl. Cuq und Gruca 2005).

Die Strategienforschung zeigt auf, dass sich der Untersuchungsschwerpunkt mit der Zeit verschoben hat und sich dadurch auch die damit verbundenen Konzepte voneinander unterscheiden lassen. Durch die zahlreichen, konkurrierenden Konzeptionen, die unterschiedliche Bereiche von Sprachmitteln beinhalten, existieren auch keine einheitlichen Definitionen von Kommunikationsstrategien (vgl. Méron-Minuth 2009, 54).

Im folgenden Abschnitt werden ausgewählte Definitionen diese Perspektivenvielfalt erläutern.

7.1.3 Definition Kommunikationsstrategien

Das Hauptziel beim Gebrauch von Kommunikationsstrategien ist die Aufrechterhaltung eines Gesprächs in dieser exolingualen Situation. Laut Méron-Minuth (2009, 60) werden solche Kommunikationsstrategien somit verwendet

> […] um Defizite im sprachlichen System zu kompensieren und nach alternativen Möglichkeiten zu suchen, um eine Äusserung zu realisieren, die verständlich ist, auch wenn sie situativ und idiomatisch nicht vollkommen angemessen sein mag. Die Versuche des Lernenden, sich kommunikativ in der Zweitsprache einzubringen, sind also immer auch durch ihr begrenztes linguistisches System gekennzeichnet.

In einer Definition von Tarone (1980, 420) wird der Aspekt der Interaktion zwischen den Sprecherinnen/Sprechern unterstrichen. Beim Benützen von Kommunikationsstrategien sieht sie eine gegenseitige Unterstützung beider interagierender Personen (Hörerinnen/Hörern oder Sprecherinnen/Sprechern), die sich auf eine kontextuelle Mitteilung festlegen. Nach Tarone (1980, 420) können Kommunikationsstrategien als *„[…] a mutual attempt of two interlocutors to agree on a meaning in situations where requisite meaning structures do not seem to be shared*“ definiert werden.

Eine dritte Definition von Kommunikationsstrategien von Faerch und Kasper (1983a, 212) schliesst den Begriff des Bewusstseins (*consciousness*) mit ein:

> *Communication strategies are potentially conscious plans for solving what to an individual presents itself as a problem in reaching a particular communicative goal.*

Weiter werden Kommunikationsstrategien als sprachübergreifende und transferierende Problemlösungsprozesse angesehen. Sie bilden bei der Kommunikationsbewältigung eine „Schnittstelle“ von Sprache und Kognition, sind jedoch nicht an eine Einzelsprache gebunden (Lengyel 2009, 171). Der explizite Gebrauch von Strategien – wie bei

Problemlösungsprozessen (zum Beispiel lexikalische Lücken schliessen) oder metasprachlichen Prozessen – kann eine grosse Bedeutung für die Sprachaneignung und für das erfolgreiche Lernen in der Schule haben (Lengyel 2009, 172). Jeuk (2003, 104) stellt fest, dass Kinder mit semantischen Störungen meist weniger Strategien besitzen, um ihre semantischen Fähigkeiten zu erweitern.

Vergleicht man die verschiedenen Definitionen von Kommunikationsstrategien miteinander, können zwar gewisse Unterschiede erkannt werden, jedoch nähern sie sich alle in drei Dimensionen an: Problematik, Intentionalität und Bewusstheit.

7.1.4 Sprachlern- und Sprachgebrauchsstrategien versus Kommunikationsstrategien

Beim Versuch, Strategien zu definieren, stösst man in der Fremdsprachenforschung neben den Kommunikationsstrategien (Tarone 1977; Faerch und Kasper 1983b; Dörnyei und Scott 1995a; Méron-Minuth 2009; Wörle 2013) auch auf die sogenannten Sprachlernstrategien (Knapp-Potthoff und Knapp 1982; Oxford 1990; Oxford 2011; Bimmel und Rampillon 2000; O'Malley und Chamot 2002; Fournier 2015). Diese beiden Haupttypen haben zwar dieselbe Basis, unterscheiden sich jedoch bei der Realisierung grundlegend. In diesem Abschnitt sollen diese zwei Strategien miteinander verglichen werden, um dadurch die Kommunikationsstrategien besser eingrenzen und in einem nächsten Schritt möglichst klar definieren zu können.

Knapp-Potthoff und Knapp (1982, 134) charakterisieren die Sprachlernstrategien als

> […] kognitive Operationen, die vom Lerner zielgerichtet angewendet werden, um Elemente und Regelmässigkeiten der Zweitsprache zu erkennen, um die Richtigkeit und Angemessenheit seiner Erkenntnisse zu überprüfen und um sich diese Erkenntnisse für die weitere Verwendung verfügbar zu machen […].

Vergleicht man diese Definition mit der der Kommunikationsstrategien, dann fällt auf, dass die Sprachlernstrategien den Aufbau lernersprachlicher Wissensbestände anstreben, um dadurch das Wissen (über den Sprachgebrauch/das Sprachsystem) zu verändern. Bei den Kommunikationsstrategien hingegen wird das Vorhandensein von lernersprachlichen Mitteln vorausgesetzt; diese werden unmittelbar und – vermutlich kompetent und angemessen – angewandt. Dadurch steht das Anwenden des Wissens über Sprache im Zentrum (Méron-Minuth 2009, 63). Tönshoff (1997, 204f.) zieht beim Vergleich der beiden Strategien sowohl den Wissens- resp. Lernaspekt als auch den Gebrauchsaspekt mit ein:

> Obwohl die Grenze zwischen Lern- und Kommunikationsstrategien fliessend ist, liegt der durch situative Anforderungen und durch Lernerintentionen bestimmte aktuelle Primärfokus des menschlichen Informationsverarbeitungssystems jeweils entweder stärker auf dem Lernaspekt

(Aufbau lernersprachlicher Wissensbestände) oder auf dem Gebrauchsaspekt (Einsatz vorhandener lernersprachlicher Mittel).

Ich stimme der Unterscheidung zwischen Kommunikations- und Sprachlernstrategien von Tönshoff (1997) zwar grundsätzlich zu, jedoch deckt sie nicht alle Aspekte einer exolingualen Kommunikationssituation ab. Weitere Faktoren sollten berücksichtigt werden. So führt Fournier (2015, 110ff.) neben den Kommunikations- und Sprachlernstrategien das Konzept der Sprachgebrauchsstrategien ein (vgl. auch Bimmel und Rampillon 2000; Kull und Roderer 2014). Sie unterscheidet diese drei Begriffe bezüglich der Situation, der Zielperspektive, der angewandten Sprache und des Bewusstheitsgrades.

Die in der vorliegenden Arbeit untersuchten Strategien lassen sich sowohl der Kategorie der Sprachgebrauchsstrategien als auch der der Kommunikationsstrategien zuordnen. Bei beiden Kategorien handelt es sich um das kurzfristige Ziel, die Kommunikation in der Zielsprache aufrechtzuerhalten. Dabei befinden sich die Lernenden in einem intensiven Sprachbad (intensiver Fremdsprachenunterricht mit bilingualen Zügen oder authentische Sprachsituationen). Zudem lassen sich bei der Anwendung der Strategien bei beiden Kategorien Sprachphänomene (wie *Code-Switching*) in der Interimsprache erkennen. Ich fasse aus diesen Gründen diese beiden Begriffe zusammen und werde sie lediglich den Sprachlernstrategien gegenübergestellen. Die Unterscheidungen stützen sich auf Fourniers (2015, 110ff.) Typologie der Strategien und werden im folgenden Abschnitt erläutert. Die Kategorisierungen „Ziel“ und „Zielperspektive“ werden hier zusammengenommen. Daraus entsteht eine angepasste Auflistung von vier Elementen: Situation, Ziel(-perspektive), L1 oder L2 beim Anwenden der Strategien und Bewusstheitsgrad.

Im klassischen Fremdsprachenunterricht werden die Sprachlernstrategien explizit gelernt und danach angewendet. Die Vermittlung von solchen Strategien ist auch in den heutigen Lehrmitteln verankert und wird explizit mit den Kindern geübt und beim Fremdsprachenlernen eingesetzt[1]. So sehen Hellmich und Wernke (2009) diese Vermittlung als zentrale Aufgabe und entscheidende Zieldimension im Grundschulunterricht, ihnen zufolge ist sie für die Lernentwicklung von Kindern im Grundschulalter ausschlaggebend:

[1] Siehe dazu die „*clés magiques*“ im Französischlehrmittel *Envol* (Achermann u. a. 2000) oder in den aktuellen Französischlehrmitteln wie *Mille feuilles* (Bertschy, Grossenbacher und Sauer 2011) und den fremdsprachendidaktischen Konzepten (Grossenbacher, Sauer und Wolff 2012). Die Lehrbarkeit von Strategien wurde in der Fremdsprachenforschung lange kontrovers diskutiert (vgl. dazu Dörnyei 1995). Forschungen mit der Auffassung des handlungsorientierten und lernerzentrierten Fremdsprachenunterrichts (praxisorientiert und authentische Lernumgebung) konnten jedoch feststellen, dass das gezielte Training einzelner Strategien und das Reflektieren des eigenen Strategiengebrauchs zu einem erkennbaren Lernerfolg führen (Tarone, Elaine und Yule 1989; O’Malley und Chamot 1990; Oxford 1990; Dörnyei 1995; Zimmermann 1997; Bimmel und Rampillon 2000; Tönshoff 2003; Fournier 2015).

> Kinder sollen nach Möglichkeit bereits auf frühen Stufen ihrer Entwicklung lernen, das eigene Lernen selbst in die Hand zu nehmen, Lerngegenstände eigenständig zu durchdringen, sich selbstständig Ziele zu setzen und auch dann erfolgssicher im Unterricht mitzuarbeiten, wenn auf den ersten Blick keine Lösungsideen parat sind und diese erst noch entwickelt werden müssen. (Hellmich und Wernke 2009, 13)

Im Gegensatz dazu werden Kommunikationsstrategien meistens in authentischen oder sprachintensiveren Situationen, d.h. im alltäglichen Sprachaustausch oder im Immersionsunterricht, angewandt. Die Sprache dient dabei als Medium und Vermittler von Sachinhalten.

Kommunikationsstrategien werden aber zum Teil auch in die Sprachlernstrategien der Lehrmittel einbezogen. Dabei werden sie häufig nicht voneinander getrennt behandelt, sondern der Kategorie der Lernstrategien zugeteilt, da im klassischen Fremdsprachenunterricht Strategien immer explizit angeeignet werden sollen. Laut Jessner (2008b) spielen Sprachlernstrategien bei der mehrsprachigen Entwicklung eine bedeutende Rolle; er zeigt auf, dass die steigende Anzahl angewendeter Strategien mit der sprachlichen Erfahrung und der Sprachkompetenz in den verschiedenen Sprachen in Kontakt zusammenhängt. Diese Idee wird von mehreren Forschenden – unter anderem auch Cohen (1998) – unterstützt, die besagen, dass man Strategietraining in jegliche Art von Sprachenlernen integrieren sollte.

Das Ziel beim Gebrauch von Sprachlernstrategien ist ein langfristiges, lebenslanges Sprachenlernen. Kommunikationsstrategien hingegen haben vielmehr das kurzfristige Ziel, durch Empfangen oder Mitteilungen ein Gespräch aufrechtzuerhalten und Missverständnisse zu vermeiden. Méron-Minuth (2009, 60) stützt sich bei der Unterscheidung zwischen den Kommunikations- und Sprachlernstrategien auch auf diesen Faktor der zeitlich gerichteten Ziele:

> Von den Lernstrategien, die ja langfristige Ziele betreffen, werden demnach kurzfristige Ziele unterschieden, die auf die ad-hoc-Bewältigung von Kommunikationsproblemen gerichtet sind, welche aufgrund der begrenzten lernersprachlichen Mittel entstehen: Sie werden Kommunikationsstrategien genannt.

Da die Kommunikationsstrategien kurzfristig eingesetzt werden, dienen sie nicht zwingend einer dauerhaften Veränderung von lernersprachlichem Wissen und Verhalten. Ihre Anwendung kann jedoch laut Knapp-Potthoff und Knapp (1982, 135) zum Erfolg und dadurch zum potenziellen Lernen führen.

Die Lehrpersonen behandeln die Sprachlernstrategien zunächst meist in Bezug auf die Schulsprache (Beschulungssprache) und vertiefen diese dann mit den Schülerinnen und Schülern in den Fremdsprachen. Im Fremdsprachenunterricht ist festzustellen, dass bei den

Kommunikationsstrategien Elemente aus der Erstsprache, den anderen angeeigneten Sprachen sowie der Zielsprache Verwendung finden. Phänomene wie beispielsweise das *Code-Switching* als Merkmale der Interimsprache sind hier typisch.

Nicht zuletzt werden Sprachlernstrategien von den Schülerinnen und Schülern meist bewusst angeeignet und danach bewusst beim Fremdsprachenlernen angewendet. Der Gebrauch von Kommunikationsstrategien kann meines Erachtens sowohl bewusst als auch unbewusst geschehen. Je nach Teilstrategie innerhalb der Kommunikationsstrategien wird das Bewusstsein für das Aufrechterhalten eines Gesprächs mehr oder weniger aktiviert. So kann die Strategie der Bitte um Hilfestellung oder Übersetzung bewusst gebraucht werden, während ein Sprachwechsel zum Teil unbewusst geschieht.

In diesem Zusammenhang gibt die kognitive Psychologie eine vertiefte Einsicht in den bewussten Erwerbsprozess von Strategien. Laut O'Malley und Chamot (1990; 2002) werden alle kognitive Fähigkeiten, wie die Sprachlernstrategien, zuerst regelgeleitet und bewusst erworben und danach im weiteren Gebrauch bis zur völligen Automation verinnerlicht. Das heisst, dass durch zunehmende Automation Lernende auch Sprachlernstrategien unbewusst anwenden können. Zugleich können Kommunikationsstrategien, die normalerweise unbewusst eingesetzt werden, auch explizit hervorgehoben und trainiert werden:

> Ihre Anwendung geschieht zwar nicht immer bewusst, jedoch können unbewusst gewählte Strategien introspektiv ins Bewusstsein gehoben […] oder bewusst kontrolliert werden. (Wendt 1997, 77)

Dieses bewusste Einsetzen von Strategien wird bei Faerch und Kasper (1983c, 36) als *potentially conscious plans* verstanden, indem Pläne in manchen Situationen bewusst und in anderen unbewusst gebraucht werden:

> *[…] communication strategies are potentially conscious plans for solving what to an individual presents itself as a problem in reaching a particular communicative goal.*

Bei der Entwicklung der Sprachlernstrategien ist ferner zu beobachten, dass metalinguistisches und metakognitives Bewusstsein eine wichtige Rolle beim mehrsprachigen Lernenden spielen können (Jessner 2006; Moore 2006). Durch die Erfahrung beim Sprachenlernen benutzen gerade mehrsprachige Lernende verschiedene Strategien im Gegensatz zu monolingualen, die eine erste Fremdsprache lernen (McLaughlin 1990).

Aus diesen Abgrenzungen zu den Sprachlernstrategien werden im nächsten Unterkapitel verschiedene Taxonomien zu Kommunikationsstrategien vorgestellt. Dabei basiert die

Auswahl auf denjenigen Modellen, die die grösste Kohärenz mit den beobachteten Strategien die in der vorliegenden Studie aufweisen. Diese Modelle sind für die Entwicklung eines eigenen Klassifikationsmodells in der meiner Forschungsarbeit entscheidend.

7.2 Taxonomien zu Kommunikationsstrategien

In der Forschung zu den Kommunikationsstrategien gibt es bereits eine Vielzahl an Klassifikationen, die im Laufe der Jahrzehnte stetig ausgebaut wurde. Im Folgenden dienen die Denkansätze von Dörnyei und Scott (1997) als Übersicht zu den verschiedenen Klassifikationsmodellen. In den weiteren Abschnitten werde ich zunächst die Typologie von Tarone (1977; 1980) erläutern, aus der die meisten nachgehenden Klassifikationen abgeleitet wurden, aber auch Modelle zur Klassifikation von Kommunikationsstrategien von Faerch und Kasper (1983b), Canale (1983) und Dörnyei und Scott (1995a; 1997). Danach werden empirische Studien hinzugenommen, die sich auf die Kommunikationsstrategien von Kindern spezialisieren (unter anderem Méron-Minuth 2009; Wörle 2013) und die als Grundlage für meine weitere Untersuchung dienen werden.

7.2.1 Denkansätze zu den Kommunikationsstrategien (nach Dörnyei und Scott 1997)

Dörnyei und Scott (1997, 177ff.) teilen die verschiedenen Denkansätze bei der Erfassung von Kommunikationsstrategien in sechs Gruppen auf: *The traditional view, Tarone's interactional perspective, Dörnyei's extended view/Dörnyei and Scott's extended view, Canale's extended concept, psychological approaches to conceptualizing CSs* und *Poulisse's speech-production model*. Im vorliegenden Abschnitt werden diese Gruppen vorgestellt[1].

Dörnyei und Scott (1997, 195) stellen fest, dass bei sechs von neun Kriterien die Taxonomien von Bialystok (1983), Dörnyei und Scott (1995a), Faerch und Kasper (1983c), Paribakht (1985), Tarone (1977) und Willems (1987), obwohl sie sich auf anderen Ebenen stark unterscheiden, ähnlich orientiert sind, d.h. sie unterscheiden sich eher durch die verschiedenen Terminologien und das allgemeine Kategorisierungsprinzip als durch die Inhalte der einzelnen Strategien. In den nächsten sechs Abschnitten werden nun die von Dörnyei und Scott (1997) vorgeschlagenen Gruppen zu den Taxonomien der Kommunikationsstrategien im Einzelnen behandelt.

[1] Für einen Überblick zu den genannten Modellen der Kommunikationsstrategien fassen Dörnyei und Scott (1997, 188–197) sie in Tabellen zusammen.

7.2.1.1 The traditional view

Die traditionelle Ansicht (*traditional view*) von Kommunikationsstrategien stellen gemäss Dörnyei und Scott (1997, 177f.) die Artikel von Tarone (1977) und Faerch und Kasper (1983b) dar. Dabei werden die Kommunikationsstrategien als verbale oder nonverbale Hilfselemente gesehen, die gebraucht werden, um Sprachlücken in der Zweitsprache einer Sprecherin/eines Sprechers auszugleichen. Tarone präsentierte erstmals ihre Typologie zu den Kommunikationsstrategien im Jahre 1977 und wurde von Méron-Minuth (2009, 69) in einer Liste zusammengefasst:

Tab. 6: Bewusste Kommunikationsstrategien von Tarone (1977) nach Méron-Minuth (2009)

(1) Vermeidung
(a) Themenvermeidung
(b) Aufgabe der Äusserungsabsicht
(2) Paraphrase
(a) Annäherung
(b) Wort(neu)prägung
(c) Umschreibung
(3) Bewusster Transfer
(a) Wörtliche Übersetzung
(b) Sprachwechsel
(4) Bitte um Hilfestellung
(5) Mimik und Gestik

Eine überarbeitete Form dieser Strategien inkl. Reflektion zu deren Unterkategorien veröffentlicht Tarone 1983 und dient der vorliegenden Arbeit unter anderem als Klassifizierung.

7.2.1.2 The interactional perspective

In der zweiten Gruppe fassen Dörnyei und Scott (1997, 178) Tarones (1980) Kommunikationsstrategien zusammen, die auf den interaktionalen Aspekt (*interactional perspective*) fokussieren, wobei die Unterscheidung zwischen den Kommunikationsstrategien und sogenannten bedeutungsverhandelnden Mechanismen (*meaning-negotiation mechanisms*) zugunsten einer dritten Konzeptualisierung „verwischt“ wird.

Die Perspektive der Interaktion ist für Tarone (1980, 420) ein grundlegender Bestandteil der Kommunikationsstrategien: „*CS are seen as tools used in a joint negotiation of meaning*

where both interlocutors are attempting to agree as to a communicative goal". Tarone präsentiert drei Jahre später eine vollumfängliche Definition der Kommunikationsstrategien:

> *Mutual attempt of two interlocutors to agree on a meaning in situations where requisite meaning structures do not seem to be shared. (Meaning structures here would include both linguistic structures and sociolinguistic rule structures). Communication strategies […] may be seen as attempts to bridge the gap between the linguistic knowledge of second-language learner, and the linguistic knowledge of the target language interlocutor in real communication situations. Approximation, mime and circumlocution may be used to bridge this gap. Message abandonment and avoidance may be used where the gap is perceived as unbridgeable.* (Tarone 1983, 65)

Tarone (1983, 62) stellt in diesem Zusammenhang drei Kriterien auf, die eine Kommunikationsstrategie charakterisieren und den interaktionalen Aspekt integrieren:

- *a speaker desires to communicate a meaning X to a listener;*
- *the speaker believes the linguistic or sociolinguistic structure desired to communicate meaning X is unavailable, or is not shared with the listener;*
- *the speaker chooses to:*
  avoid – not attempt to communicate meaning X; or,
  attempt alternate means to communicate meaning X. The speaker stops trying alternatives when it seems clear to the speaker that there is shared meaning.

7.2.1.3 The extended view

In Dörnyeis (1995) erweiterter Auffassung (*extended view*) erhalten die Kommunikationsstrategien eine ausgedehnte Definition. Sogenannte *stalling strategies* (wie Verzögerungen und Pausenlücken), die der Sprecherin/dem Sprecher Zeit zum Nachdenken verschaffen und die Kommunikation zwischen ihnen und der Gesprächspartnerin/dem Gesprächspartner offenlassen, gehören zu den Problemlösungsstrategien. Dörnyei (1995) zieht somit parasprachliche Elemente in die Definition von Kommunikationsstrategien mit ein, die nicht immer bedeutungstragend sind. Darauf aufbauend wird anhand der erweiterten Auffassung (*extended view*) von Dörnyei und Scott (1995a; 1995b) die Begriffserklärung von Kommunikationsstrategien nochmals überarbeitet, indem jegliche potentielle, bewusste Handlung in Bezug auf sprachliche Probleme während eines Gesprächs miteinbezogen wird. Diese Sichtweise fasst somit jede Art von Problemlösungsmechanismus auf der Kommunikationsebene zusammen.

Dörnyei und Scott (1995a) unterscheiden dabei drei verschiedene Kategorien von Kommunikationsstrategien: *direct*, *indirect*, *interactional devices*. Die ersten zwei Kategorien gehören zu den nichtinteragierenden Typen, bei denen sich die Sprecherin/der Sprecher bei auftretenden Kommunikationsproblemen selbstständig hilft, ohne Unterstützung von aussen zu bekommen. Bei *direct CDs* (für Dörnyei und Scott [1995a, 157] ist „CD" als *problem-oriented coping device* zu verstehen) wird das Kommunikationsproblem bewältigt, indem der Begriffsinhalt durch Umschreibungen vermittelt wird. *Indirect CDs* sind weniger

problemlösend, sondern helfen, die Übermittlung von Bedeutungen zu erleichtern. Dies geschieht, indem die Sprecherin/der Sprecher sich in einen Zustand begibt, der es ihr/ihm ermöglicht, bei Kommunikationsschwierigkeiten ein gegenseitiges Verständnis zu erreichen. Dabei kann die Sprecherin/der Sprecher einen Abbruch verhindern und den Kommunikationsweg aufrechterhalten (*fillers, feigning understanding*) oder andeuten, dass sie/er eine nichtperfekte Form benutzt und dadurch ein zusätzliches Bemühen beim Verständnis signalisieren (*strategy markers*). Die dritte Kategorie *interactional CDs* basiert auf einer problemlösenden Betrachtungsweise, welche durch einen kooperativen Austausch zwischen den Sprechenden abgewickelt wird. In diesem Fall ist gegenseitiges Verständnis für eine erfolgreiche Abwicklung der Kommunikation grundlegend.

Die vorliegende Tabelle dient als Übersicht der einzelnen Kommunikationsstrategien im Klassifikationsmodell von Dörnyei und Scott (1995a; 1995b; 1997, 197):

Tab. 7: Klassifikation der Kommunikationsstrategien nach Dörnyei und Scott (1995a; 1995b; 1997)

DIRECT STRATEGIES	**INTERACTIONAL STRATEGIES**
Resource deficit-related strategies	Resource deficit-related strategies
Message abondonment	Appeals for help
Message reduction	Own-performance problem-related strategies
Message replacement	Comprehension check
Circumlocution	Own-accuracy check
Approximation	Other-performance problem-related strategies
Use of all-purpose words	Asking for repetition
Word-coinage	Asking for clarification
Restructuring	Asking for confirmation
Literal translation	Guessing
Foreignizing	Expressing nonunderstanding
Code switching	Interpretive summary
Use of similar sounding words	Responses
Mumbling	INDIRECT STRATEGIES
Omission	Procession time pressure-related strategies
Retrieval	Use of fillers
Mime	Repetitions
Own-performance problem-related strategies	Own-performance problem-related strategies
Self-rephrasing	Verbal strategy markers
Self-repair	Other-performance problem-related strategies
Other-performance problem-related strategies	Feigning understanding
Other-repair	

7.2.1.4 The extended concept

Einen Ausbau der traditionellen Sicht von Kommunikationsstrategien findet man in Canales' (1983) erweitertem Konzept (*extended concept*). Für ihn fassen die Kommunikationsstrategien alle Gesprächshandlungen zusammen, die eine Wirksamkeit der Kommunikation erhöhen. Somit gehören jegliche Methoden, die versuchen, eine mögliche

(schwierige) Diskurssituation zu bewältigen (wie zum Beispiel jemanden unterbrechen, ein Gespräch aufrechterhalten oder ein Gespräch beenden), zur Kategorie der Kommunikationsstrategien.

7.2.1.5 Psychological approaches to conceptualizing CSs

Bisher wurden die Kommunikationsstrategien hauptsächlich aus linguistischer Perspektive definiert. Dörnyei und Scott (1997) fügen als weiteres Kriterium psychologische Aspekte (*psychological approaches to conceptualizing CSs*) hinzu. Forscher wie Bialystok (1990) und die *Nijmegen Group* (Bongaerts, Kellerman und Bentlage 1987; Bongaerts und Poulisse 1989) sehen die Kommunikationsstrategien überwiegend als mentale, kognitive Prozesse an. Sie raten den Forschenden, sich mehr auf die kognitive „Tiefenstruktur" (*deep structure*) des strategischen Sprach- und Kommunikationsverhaltens zu konzentrieren. Dabei handelt es sich besonders um die kognitiven psychologischen und psycholinguistischen Dimensionen von Kommunikationsstrategien.

7.2.1.6 The speech-production model

Poulisse (1993) entwickelt in seinem Sprachproduktionsmodell (*speech-production model*) die Kommunikationsstrategien in psycholinguistischer Perspektive weiter, indem die Kommunikationsstrategien in einer angepassten Version von Levelts (1989)[1] Sprachproduktionsrahmen integriert werden. Dieses Sprachproduktionsmodell ermöglicht eine vertiefte psycholinguistische Sichtweise von strategischem Sprachverhalten. Bereits zehn Jahre zuvor erachteten Faerch und Kasper (1983c) die Kommunikationsstrategien als Teil des Sprachproduktionsrahmens. Bei der Analyse der verschiedenen Kommunikationsstrategien haben sich Faerch und Kasper (1983c, 39) folgende zwei Fragen gestellt:

> *Why should the learner want to make use of his linguistic system in a reduced way?*
> *Which areas of the linguistic system are susceptible to form a reduction?*

Zur ersten Hauptgruppe von Kommunikationsstrategien zählen Faerch und Kasper (1983c, 40f.) die formalen Reduktionsstrategien (*formal reduction strategies*). Faerch und Kasper (1983c, 52) definieren diese erste Gruppe wie folgt: „*Learner communicates by means of a ‚reduced' system, in order to avoid producing non-fluent or incorrect utterances by realizing insufficiently automatized or hypothetical rules/items*."

[1] Für mehr Details zu Levelts Modell siehe Dörnyei und Kormos (1998, 351–354).

Wenn Lernende formale Reduktionsstrategien benutzen, dann kann dies mit zwei Zielabsichten geschehen: Entweder wollen sie vermeiden, Fehler zu machen, und/oder sie wollen ihre Sprachkompetenz und ihren Sprachfluss aufwerten. Faerch und Kasper (1983c, 40f.) stellen fest, dass es zwischen diesen beiden Zielen einen grundlegenden Unterschied gibt:

> *The difference between formal reduction caused by error avoidance and formal reduction with a view to facilitating communication is that in the former case the result is what is considered by the learner correct language, whereas in the latter case the learner may perform utterances which he knows are not correct but which he considers appropriate from a communicative point of view.*

Diese Unterscheidung hat einen Einfluss auf die Umsetzung der Reduktionsstrategien. Bei der Fehlervermeidung wird der Lernende die Strategien brauchen, die ihm helfen werden, vor allem korrekte Zielsprachenäusserungen zu machen. Hingegen ist es für den Lernenden bei der Aufwertung der Sprachkompetenz und des Sprachflusses wichtig, dass sie/er Strategien benutzt, die ihr/ihm bei der gegebenen Situation weiterhelfen und funktionieren, und weniger, dass diese in der Zielsprache korrekt sind.

Eine zweite Hauptgruppe von Kommunikationsstrategien sind laut Faerch und Kasper die funktionalen Reduktionsstrategien. Bei der funktionalen Reduktionsstrategie versucht der Lernende, ihr/sein eigentliches Kommunikationsziel zu reduzieren, um einem Problem auszuweichen.

Die dritte Hauptgruppe der Kommunikationsstrategien von Faerch und Kasper (1983c, 45ff.) sind die aktiven Problemlösungsstrategien. Diese kommen zur Geltung, wenn der Lernende versucht, ein Kommunikationsproblem zu lösen, indem sie/er ihre/seine kommunikativen Ressourcen ausbaut und erweitert. Im Allgemeinen können bei den Kommunikationsproblemen auf der einen Seite Kompensationsstrategien angewendet werden (*compensatory strategies*) und auf der anderen Seite sind manchmal Abrufungsstrategien (*retrieval strategies*) nötig, um über ein gewisses Thema kommunizieren zu können.

Um die vollumfängliche Klassifikation der Kommunikationsstrategien von Faerch und Kasper (1980, 47–118; 1983c, 52f.) zu überblicken, legt Méron-Minuth (2009, 79) zur Übersicht eine von ihr ins Deutsche übersetzte Tabelle vor:

Tab. 8: Klassifikation der Kommunikationsstrategien von Faerch und Kasper (1980; 1983c)

Strategientypen	**Subkategorien**
Formale Reduktionsstrategien: Die Lerner/innen kommunizieren mit Hilfe eines reduzierten Systems, um nicht flüssige/nicht korrekte Sprachproduktion zu vermeiden.	phonologisch morphologisch syntaktisch lexikalisch
Funktionale Reduktionsstrategien: Die Lerner/innen reduzieren ihre Äusserungsabsicht, um ein Kommunikationsproblem zu vermeiden.	Handlungsreduktion Beziehungsreduktion Inhaltsreduktion: Themenvermeidung Aufgabe der Äusserungsabsicht Bedeutungssubstitution
Aktive Problemlösungsstrategien: Die Lerner/innen sind bestrebt, ihre Kommunikationsprobleme zu lösen, indem sie ihre Ressourcen erweitern.	Kompensationsstrategien: (1) Kodewechsel (2) Interlingualer Transfer (3) Inter-/intralingualer Transfer (4) IL-basierte Strategien (a) Generalisierung (b) Paraphrase (c) Wortprägung (d) Restrukturierung (5) Kooperationsstrategien (6) Nonverbale Strategien Abrufungsstrategien

7.2.2 Empirische Studien und neue Modelle zu den Kommunikationsstrategien von Kindern

Bisher sind sehr wenige empirische Studien zu den Kommunikationsstrategien von Kindern vorzufinden, die im schulischen Kontext eine Fremdsprache erlernen. Hingegen bestehen zahlreiche Studien, die sich mit den sprachlichen Kompetenzen von erwachsenen Lernenden auseinandersetzen (vgl. die Ausführungen dazu in Méron-Minuth 2009, 80)[1]. Eine Studie zu Kommunikationsstrategien bei Erwachsenen finden wir in der Untersuchung von Colombo (2005). Sie untersuchte die Kommunikationsstrategien im geschriebenen und gesprochenen Deutsch italienischer Studierender. Die Fremdsprachenlehr- und -lernforschung zeigte (und zeigt immer noch) ein grosses Interesse an Lernstrategien und ihren Klassifikationen, was zu einer steigenden Anzahl von Untersuchungen führte.

Auch wenn im Bereich der kommunikativen Kompetenz von Kindern noch nicht viele empirische Studien vorliegen, kann in den letzten Jahren ein wachsendes Interesse an Forschungen zu kindlichen Kommunikationsstrategien beobachtet werden. In diesem

[1] Poulisse (1990) hat hierzu für ihre Untersuchung (zu Kompensationsstrategien bei niederländischen Fremdsprachenlernern) die bis dato durchgeführten Forschungsprojekte zu Kommunikationsstrategien bei Erwachsenen in einem ausführlichen Überblick zusammengefasst.

Abschnitt werde ich fünf Untersuchungen vorstellen, die für die vorliegende Arbeit wegweisende Einblicke in die Kommunikationsstrategieforschung gewähren[1]. Ich habe mich für diese fünf Untersuchungen entschieden, weil sie einerseits zusammen die Zeitspanne von mehreren Jahrzehnten (von den 1980er-Jahren bis zum heutigen Zeitpunkt) zur Kommunikationsstrategieforschung abdecken und so den Entwicklungsprozess bei der Untersuchung von Kommunikationsstrategien darlegen können. Andererseits versprechen diese fünf Studien durch ihre vertiefte Auseinandersetzung mit den gewonnenen Daten vielversprechende Ergebnisse für den weiteren Verlauf meiner Untersuchung. Sie helfen mir dabei, unterschiedliche Perspektiven bei der Analyse meiner Daten einzunehmen und mir über die verschiedenen Methoden bei der Analyse von Kommunikationsstrategien im Klaren zu sein.

In den 1970er-Jahren führten Galván und Campbell (1979) in den USA eine Studie in einer Grundschule durch, die Spanisch als Immersionsprogramm (SIP) mit Beginn im Kindergartenalter anbot. Die verwendeten Kommunikationsstrategien von zwei elf- und zwölfjährigen anglophonen Knaben, die als Dolmetscher zwischen ihrer anglophonen Schulsekretärin und einer Spanischsprecherin interagieren sollten, wurden dabei untersucht. Als Klassifikationsmodell dienten die Kategorien von Tarone (1977) (siehe dazu das bereits vorgestellte Kategoriensystem von Tarone in Abschnitt 7.2.1). Galván und Campbell (1979) konnten zeigen, dass die Kinder bei der Lösung ihrer Aufgabe unter anderem Paraphrasen, wörtliche Übersetzungen oder *language switches* (Sprachwechsel) verwendeten oder gar um Hilfestellung baten. Sie konnten ausserdem feststellen, dass die zwei Kinder, unabhängig von ihrer sprachlichen Kompetenz, in der Lage waren, ihre Bedürfnisse, Wünsche und Gefühle auf Spanisch auszudrücken. Zudem war die Verwendung von Kommunikationsstrategien jeweils von der Art der Aufgabe abhängig:

> *[…] the more a situation approaches a natural setting the less likely it will be that subject will opt for an avoidance strategy and the more likely that he will resort to appeals for assistance or approximation strategies of one kind and another.* (Galván und Campbell 1979, 148)

Zusammenfassend waren die am häufigsten ausgewählten Kommunikationsstrategien der beiden Schüler die Kooperationsstrategien (*appeal for assistance*) und die lexikalische Generalisierung (*approximation*), welche der Aufrechterhaltung von kommunikativen Botschaften dienen.

---

[1] Weitere Studien zur Strategienforschung bei Kindern, die hier nicht detailliert behandelt werden, sind diejenigen von Marrie und Netten (1991), Jeuk (2003), Lengyel (2009) und Szikra (2009).

Eine zweite Studie, die sich mit den kommunikativen Kompetenzen von Kindern in der Grundschule auseinandersetzt, ist jene von Peltzer-Karpf und Zangl (1998). In einer vierjährigen Langzeitstudie an einer zweisprachig organisierten Wiener Grundschule wurde bei den deutschsprachigen Schülerinnen und Schülern beobachtet, wie sich ihre Fremdsprache Englisch beim bilingualen Fachunterricht entwickelte. Dabei lag der Schwerpunkt der Untersuchung der Lernprozesse auf den Inputs und Interaktionen (Lehrende – Lernende und Lernende – Lernende). Durch gezielte Tests wurden die Lernfortschritte in Morphologie, Syntax und Semantik/Lexikon überprüft und mit Spontansprachdaten aus natürlicher Kommunikation ergänzt. Die Autorinnen konnten aufzeigen, dass der Erwerb nicht gleichmässig bzw. kontinuierlich verläuft (Peltzer-Karpf und Zangl 1998, 162). Bezüglich des Lexikonerwerbs beobachteten sie verschiedene Phasen: Zu Beginn des Fremdspracherwerbs wurden meistens Transfers aus der Erstsprache, *Foreignizing* und *Code-Switching* gebraucht. Peltzer-Karpf und Zangl (1998) kommen zum Schluss, dass das Beherrschen von grammatikalischen Strukturen für den Erwerb einer Fremdsprache nicht ausreicht. Viel wichtiger sei es, die Lernenden zu kommunikativen Fähigkeiten in der Zielsprache zu führen. Diese Ansicht vertreten bereits Faerch und Kasper (1983c, 31). Erstere unterstreichen dabei den bedeutsamen Aspekt der Kommunikationsstrategien für die lernersprachliche Kommunikation. Die strategische Kompetenz (*strategic competence*) sollte in die Lehrziele des Fremdsprachenunterrichts integriert werden. Die grosse Vielfalt der beobachteten Kategorien von Peltzer-Karpf und Zangl (1998) zeigt, wie kreativ und abwechslungsreich die Kinder ihre Zielsprache verwenden, selbst dann, wenn zielsprachliche Abweichungen (Interimsprache) vorhanden sind. Für Peltzer-Karpf und Zangl (1998, 50) ist es wichtig, dass die Kinder in der Anfangsphase des Fremdspracherwerbs viele Übungsmöglichkeiten erhalten und dass Fehler als unerlässliche Faktoren während des Aufbaus eines Fremdsprachsystems akzeptiert werden.

Die dritte Studie zu den Kommunikationsstrategien bei Kindern stammt von Méron-Minuth (2009) und bildet unter anderem den Grundstein für die vorliegende Arbeit. Mittels einer vierjährigen Longitudinalstudie an einer Grundschule in Baden-Württemberg (Klasse 1 bis 4) wurde eine Gruppe von Schülerinnen und Schülern in einem immersiv angelegten Französischunterricht untersucht. Dabei wurde analysiert, in welcher Weise die Lernenden Kommunikationsstrategien im Unterricht gebrauchen und wie sie ihre Zielsprachenkompetenz aufbauen. Mittels Unterrichtsbeobachtungen, die mit Video aufgenommen und transkribiert wurden, sowie Erhebungen standardisierter Daten (extern und intern) konnte beschrieben, analysiert und interpretiert werden, wie die Schülerinnen und Schüler

kommunikationsstrategisch vorgehen. Méron-Minuth (2009) bestimmt in ihrer Arbeit empirisch belegte Typen von Kommunikationsstrategien bei Grundschülerinnen und -schülern, die ab der ersten Klasse eine Fremdsprache lernen. Als Basis der Klassifikationsmodelle dienen ihr (wie auch schon Galván und Campbell 1979) die Modelle von Tarone (1977) und Faerch und Kasper (1983c)[1]. Ihre beobachteten und ausdifferenzierten Kategorien der Kommunikationsstrategien in den vier Schuljahren präsentiert sie am Ende ihrer Untersuchung in tabellarischer Form. Dabei unterteilt sie ihre Erkenntnisse jeweils nach den ersten zwei und den letzten zwei Schuljahren. Das folgende Modell zeigt die von Méron-Minuth (2009, 258) beobachteten Kommunikationsstrategien über die vier Grundschuljahre:

Tab. 9: Klassifikation der Kommunikationsstrategien nach Méron-Minuth (2009)

L1/L3 basierte Strategien
- Code-switching
- Foreignizing
- Direkter Transfer

Lernersprachlich (IL) basierte Strategien
- Wortbildung
- Assoziation
- Paraphrase
- Übergeneralisierung

Kooperationsstrategien
- Direkte Appelle an die Lehrkraft:
  - Bitte um Klärung
- Indirekte Appelle an die Lehrkraft:
  - Übersetzung zum Absichern des Verständnisses
- Direkte Appelle an die Mitschüler/innen:
  - Bitte um Unterstützung
- Indirekte Appelle an die Mitschüler/innen:
  - Übersetzung als Aufmerksamkeitslenkung

Nonverbale Strategien
- Mimik, Gestik
- Geräuschimitation

Imitationsstrategien

Abrufungsstrategien
- Aus L1 Wissensbeständen
- Aus L2 (zielsprachlichen) Wissensbeständen

Méron-Minuth (2009, 263) kommt zum Schluss,

> […] dass die Kinder eine Sprache lernen, indem sie Elemente des Sprachsystems

[1] Die Modelle von Tarone (1977) und Faerch und Kasper (1983c) wurden bereits in Abschnitt 7.2.1 ausführlich diskutiert.

> zusammenfügen, das Funktionieren des Systems entwickeln und verstehen, der zwischenmenschlichen Kommunikation eine grosse Rolle beimessen, Verfahren zur Sprachnutzung verbessern und weitere Sprachelemente diversifizieren.

Für die Arbeit im Fremdsprachenunterricht der Grundschule müssten die Lernenden in Zukunft vielfältige Lern- und Sprachangebote bekommen, damit sie die Möglichkeit erhalten, über Sprachen zu reflektieren. Dabei würden Geduld und die Vermittlung von Selbstvertrauen bei den Schülerinnen und Schülern eine wichtige Rolle spielen.

Le Pichon (2010) konzentriert sich in ihrer Studie auf die Sprachlernerfahrung, die sie als *Language Learning Experience* (LLE) bezeichnet. Dafür wurden 101 Kinder (zwischen vier und elf Jahre alt) untersucht, die über drei Schulen in drei verschiedenen Ländern (in den Niederlanden, in den USA und in der Schweiz) verteilt waren. Sie unterscheidet zwei Typen von plurilingualen Kindern:

1. Kinder in der LLE-Gruppe, die im Begriff sind, eine Fremdsprache in einem formellen offiziellen Kontext zu lernen oder eine solche bereits gelernt haben.

2. Kinder in der nLLe-Gruppe (*no Language Learning Experience*), die ihre Zweitsprache vor dem Alter von vier Jahren erworben haben oder nach dem Alter von vier Jahren nicht explizit in das Erlernen einer Fremdsprache eingebunden worden sind.

Diese beiden Gruppen (LLE und nLLE) werden in der Studie von Le Pichon (2010) miteinander verglichen. Das Hauptziel ihrer Untersuchungen war es herauszufinden, in welchem Masse der Kontext, in dem eine Sprache gelernt wird, die kommunikative Kompetenz der Kinder beeinflussen kann. In ihrer ersten Untersuchung nimmt Le Pichon an, dass LLE-Kinder eine Nachricht in einer exolingualen Situation besser verstehen als nLLE-Kinder. Bei der ersten Untersuchung wurden 54 Kindern (31 LLE und 23 nLLE) zwei Filmsequenzen vorgeführt, wobei einer der Filme ohne Ton war und der andere Film in einer Sprache (Pakistani, Niederländisch, Deutsch und Polnisch) vorgestellt wurde, die die Kinder nicht beherrschten. Analysiert wurden die Reaktionen der Kinder in dieser exolingualen Situation. Der Film zeigte einen Schauspieler, der entweder eine Frucht schnitt oder ein Glas mit Milch füllte, dies kommentierte und am Ende eine Frage stellte.

Le Pichon kam zum Schluss, dass Kinder, die Erfahrungen im Lernen einer Fremdsprache in der Schule haben, mehr metakommunikatives Bewusstsein aufweisen als die nLLE-Kinder. Denn die LLE-Kinder waren gewillter, dem Schauspieler zu antworten, sie hatten ein grösseres Bewusstsein für die kontextuellen Hinweise in beiden Kommunikationssituationen und sie waren weniger bereit, den Austausch aufzugeben als die nLLE-Kinder.

In einem nächsten Schritt versuchte Le Pichon herauszufinden, ob bilinguale Kinder gegenüber monolingualen und LLE-Kinder gegenüber nLLE-Kindern eher bereit sind zu kommunizieren. Durch Beobachtungen innerhalb des Unterrichts und teilstandardisiertes Interviewverfahren mit jedem Kind konnte die Forscherin typische Reaktionen in einer exolingualen Kommunikationssituation herausarbeiten. Die Analyse zeigt, dass die LLE-Kinder gegenüber den nLLE-Kindern williger sind zu kommunizieren, es jedoch keinen grundsätzlichen Unterschied zwischen den bilingualen und monolingualen Kindern gibt. Weiter ging Le Pichon auf die verschiedenen Kommunikationsstrategien ein und fragte, inwiefern die Tatsache, eine Sprache im formellen Kontext gelernt zu haben (also Sprachlernerfahrung zu haben), die Strategiekompetenzen der Kinder beeinflusst. Le Pichon (2010, 7) führt in diesem Sinn sechs Grobmuster an, die für die weitere Auseinandersetzung mit dem Begriff der Kommunikationsstrategien entscheidend sind:

- *to propose an explicit action to communicate (strategy of cooperation),*
- *to mime what he/she wishes to express (strategy of mime),*
- *to propose another language (strategy of language switch),*
- *to appeal to someone for help (strategy of ask for assistance),*
- *to imitate the other interlocutor (strategy of imitation), or*
- *to reassess the information source by asking for further explanation (strategy of clarification).*

All diese Teilstrategien können innerhalb der Kategorie von Kommunikationsstrategien betrachtet werden, es werden jedoch hinsichtlich des Gebrauchs von Kommunikationsstrategien keine Unterschiede zwischen den bilingualen und monolingualen Kindern gefunden. Dennoch haben nach Le Pichon die LLE-Kinder bei den Kommunikationsstrategien einen grossen Vorteil. Sprachlernerfahrung ist nach ihr ein relevanter Faktor bei der Untersuchung von Strategiekompetenzen bei Kindern. In der Studie nimmt Le Pichon an, dass man die von den Kindern eingesetzten Strategien in eine limitierte Anzahl von Strategiemustern gruppieren kann.

Zudem stellt Le Pichon die Hypothese auf, dass die Strategiekompetenzen nicht nur von der Sprachlernerfahrung, sondern auch vom Alter der Kinder abhängen. Um dies zu untersuchen, teilte sie in ihrer Untersuchung die Strategiekompetenzen in drei Gruppierungen, nämlich in Sprecherorientierung (*Speaker orientation*), Hörerorientierung (*Hearer orientation*) und Fremdorientierung (*External orientation*), ein. Der Faktor Alter habe einen positiven Einfluss auf die Sprecherorientierung und Fremdorientierung, könne jedoch einen negativen Einfluss auf die Hörerorientierung haben. Le Pichon (2010, 152) kommt mit ihren Untersuchungen zum Ergebniss, dass Kinder von einer Sprachlernerfahrung – unabhängig davon, ob sie schon zweisprachig sind oder nicht, – profitieren. Das Erlernen einer neuen Sprache zu einem Alterszeitpunkt, in dem die Kinder den Lernprozess schon bewusst wahrnehmen können, hilft

bei der Verbesserung von metakognitivem Bewusstsein. Es kann zudem das Selbstvertrauen in exolingualen Kommunikationssituationen steigern.

Die letzte Studie, die hier präsentiert werden soll, stammt von Wörle (2013). Im Rahmen ihres Doppeldoktorats an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe und der Universität Strasbourg beschäftigte sie sich mit den Kommunikationsstrategien und den Anzeichen für Sprachbewusstheit von Kindern beim Französischlernen in einer deutschen Kindertagesstätte in der trinationalen Metropolenregion Oberrhein. Die Untersuchung liefert erste Basisdaten zu den kommunikativen Fremdsprachkompetenzen von Vorschulkindern. Mithilfe des Messinstruments SE FRÜH (Wörle 2010) wurden innerhalb von drei Jahren (2007–2010) Sprachstanderhebungen bei 51 Vorschulkindern (im Alter von vier bis sechs Jahren) durchgeführt. Die Sprachdaten wurden als Videofilme dokumentiert und transkribiert. Wörle kategorisiert die von ihr beobachteten Kommunikationsstrategien in acht Haupttypen, die in 15 Untertypen eingeteilt sind. Die insgesamt 23 Strategietypen, die Wörle (2013, 230f.) bei den Kindergartenkindern in der Zielsprache beobachtet hat, sind folgende:

> Die L1-/ L3-basierten Strategien, die als Untertypen Code-switching, Code-switching im Metadiskurs, Foreignizing und direkter Transfer erscheinen, die lernersprachlich basierten (IL-) Strategien, die sich als Wortbildung, Assoziation und Übergeneralisierung zeigen sowie die Kooperationsstrategien zwischen Interviewerin und Kind in den Formen direkter Appell mit Bitte um Klärung von Lexik oder der Interaktionssituation und indirekter Appell in Form von selbstinitiierter Übersetzung in L1. Weiterhin belegen lassen sich nonverbale Strategien, wie Mimik und Gestik, Imitationsstrategien in den drei Abstufungen Imitation ohne inhaltliches Sprachverstehen, Imitation mit inhaltlichem Sprachverstehen und Imitation mit inhaltlichem Sprachverstehen und eigener Anwendung sowie Abrufungsstrategien aus L1 und L2 Wissensbeständen, die sich hinsichtlich L1 auf Vorerfahrungen und thematische Kenntnisse beziehen und hinsichtlich L2 auf Lieder, Reime, themenbezogene Lexik und chunks zurückgreifen.

Zudem stellt Wörle (2013, 234) die Indikatoren für Sprachbewusstheit bei den Kindergartenkindern in vier Selbstkorrekturstrategien dar: die phonetische, die lexikalische, die grammatische und die sprachübergreifende Selbstkorrektur. Sie kommt in ihrer Untersuchung zum Schluss, dass schon Vorschulkinder durch den intensiven Sprachkontakt ein tieferes Verständnis für sich und für andere haben und metasprachliche Kenntnisse entfalten. Die beschriebenen Verhaltensmuster der Testpersonen gehören der Interimsprache an und sind Teil des normalen Sprachlernprozesses. Ihre Ergebnisse besagen ebenfalls, dass die Interaktionspartnerinnen und -partner den Kindern beim Gebrauch der Zielsprache oft Unterstützung anbieten. Durch aufmerksames Beobachten der lernersprachlichen Äusserungen können sie so den Kindern ko-konstruktiv helfen, deren Interimsprache weiter zu entwickeln und deren Motivation beim Sprachenlernen aufrecht zu erhalten. Wörle (2013,

238) sieht in einer solchen Unterstützung der Lernprozesse die Möglichkeit, dass sich Kinder in ihrer kommunikativen Kompetenz weiterentfalten können.

7.3 Erarbeitetes Klassifikationsmodell von Kommunikationsstrategien

Für die vorliegende Arbeit können Elemente aus den Klassifikationsmodellen von Méron-Minuth (2009) und Wörle (2013) einbezogen werden, die die Kommunikationsstrategien von Vorschul- und Primarschulkindern beschreiben. Da sich meine Untersuchung auf die gleiche Altersklasse (vier bis neun Jahre) stützt, können bei den Schülerinnen und Schülern vergleichbare Strategieformen vorausgesetzt werden. Die in dieser Forschungsarbeit untersuchten Kinder befinden sich – durch den reziprok-immersiven Kontext – in einem komplexeren und intensiveren fremdsprachlichen Input als beispielsweise beim rein immersiven oder fremdsprachlichen Unterricht. Daher können auch die Taxonomien von älteren oder erwachsenen Fremdsprachenlernenden (Tarone 1983; Faerch und Kasper 1983b; Dörnyei und Scott 1995a; 1995b; 1997) für mein Klassifikationsmodell berücksichtigt werden. Sie dienen als Ausgangspunkt, denn sie geben eine umfassende Übersicht über die beobachtbaren Prozesse von sprachlichen Phänomenen in exolingualen Situationen.

7.3.1 Übersicht Klassifikationsmodell von Kommunikationsstrategien

In diesem Abschnitt werde ich die für diese Untersuchung relevanten Hauptkategorien von Kommunikationsstrategien auflisten und definieren. Einzelne Untergliederungen, die sich erst anhand der Datenanalyse aufzeigen lassen, sind in Unterkapitel 9.1 der Datenerhebung festgehalten und den Hauptkategorien zugeordnet. Entstanden sind zehn Haupttypen von Kommunikationsstrategien, die aus den in der Tabelle 10 aufgeführten Taxonomien hervorgegangen sind. Anhand der induktiven Kategorienbildung nach Mayring (2015) wurden die beobachteten Kommunikationsstrategien der untersuchten Mädchen mit den vorhandenen Taxonomien verglichen. Die Übereinstimmungen zwischen den eigenen und externen Kategorien sind in der Tabelle 10 als Haupttypen festgehalten.

Tab. 10: Hauptkategorien der Kommunikationsstrategien für die vorliegende Forschungsarbeit

Vermeidungsstrategien	Tarone (1983) Dörnyei und Scott (1995a)
Sprachwechselstrategien	Tarone (1983) Faerch und Kasper (1983a; 1983c) Méron-Minuth (2009)
Imitationsstrategien	Dörnyei und Scott (1995a) Méron-Minuth (2009)
Erschliessungsstrategien	Dörnyei und Scott (1995a)
Kooperationsstrategien	Tarone (1983) Faerch und Kasper (1983a; 1983c) Dörnyei und Scott (1995a) Méron-Minuth (2009)
Abrufungsstrategien	Faerch und Kasper (1983a; 1983c) Méron-Minuth (2009)
Nonverbale und paraverbale Strategien	Tarone (1983) Faerch und Kasper (1983a; 1983c) Méron Minuth (2009)
Paraphrastische Strategien	Tarone (1983) Faerch und Kasper (1983a; 1983c) Dörnyei und Scott (1995a) Méron-Minuth (2009)
Kompensationsstrategien	Tarone (1983) Faerch und Kasper (1983a; 1983c) Dörnyei und Scott (1995a)
Transferstrategien	Tarone (1983) Faerch und Kasper (1983a; 1983c) Méron-Minuth (2009)

7.3.2 Vermeidungsstrategien

Wenn Lernende merken, dass sie einen Ausdruck oder eine Struktur in der Zielsprache nicht wissen, können sie vermeiden, darüber zu sprechen (Tarone 1983 – *topic avoidance*; Dörnyei und Scott 1995a – *omission*[1]). Sind Lernende im Begriff, über ein Thema zu sprechen, und merken dabei, dass sie ausser Stande sind fortzufahren, ist es auch möglich, dass sie in der Mitte der Äusserung abbrechen (Tarone 1983; Dörnyei und Scott 1995a – *message abandonment*). Im Allgemeinen geht es bei dieser ersten Hauptstrategie um den Versuch, die gegenwärtige Kommunikation zu verzögern oder zu vermeiden. Die Kinder können dies

[1] Die Originalbegriffe werden in dieser Arbeit nach der Autorin/dem Autor nochmals erwähnt. Die folgende Quellenangabe zeigt somit, dass Tarone (1983) von *topic avoidance* und Dörnyei und Scott (1995a) von *omission* sprechen.

durch einen Themawechsel, das Ignorieren oder der Ablehnung von Sprachäusserungen des Gegenübers oder durch Füllwörter und Pausen tun (Dörnyei und Scott 1995a – *use of fillers, umming and erring*). Füllwörter erhalten die Kommunikation aufrecht oder veranlassen Gesprächspartnerinnen/Gesprächspartner dazu, nach längerem Warten sprachliche Hilfestellung zu leisten.

7.3.3 Sprachwechselstrategien

Lernende wechseln in eine von ihnen bekannte Sprache, um das Gespräch in der Zielsprache aufrechtzuhalten (Tarone 1983 – *conscious transfer*; Faerch und Kasper 1983c; Méron-Minuth 2009 – *conscious transfer*). Dies kann entweder in der Erstsprache sein oder aber auch in einer anderen schon bekannten Sprache. Inwiefern Strategien in Anspruch genommen werden, hängt immer davon ab, wie Lernende die Kommunikationssituation verstehen und wahrnehmen. Faerch und Kasper (1983c, 46) erwähnen in diesem Zusammenhang, dass in manchen Schulzimmern mehrere Sprachen gesprochen und mit den Lehrpersonen geteilt werden. Durch diese multilinguale Situation, die auch im (reziprok-)immersiven Unterricht vorkommt, sind sich die Lernenden bewusst, dass ausser der Zielsprache auch andere Sprachen für die Kommunikation möglich sind. So kommen nach Grosjean (1996) Sprachmischungsphänomene nicht wahllos vor, sondern sind mit der Situation und den Gesprächspartnerinnen/Gesprächspartnern verbunden und dienen in erster Linie als Mittel zur Aufrechterhaltung der Kommunikation.

Im Rahmen der Sprachwechselstrategien wird unter anderem der Begriff *Code-Switching* verwendet. Haugen (1956) führte dieses Sprachphänomen ein, wobei Wechsel von einem Sprachcode in einen anderen innerhalb einer Sprecheinheit gemacht werden. *Code-Switching* kann von Satz zu Satz (intersentential) oder innerhalb eines Satzes (intrasentential) vorkommen (Asenova 2001). Innerhalb einer Unterhaltung können beim *Code-Switching* sogar mehrere Sprachen alternieren (Muysken 2000). Im Gegensatz dazu kommen bei *Code-Mixing* häufig lexikalische Items und grammatische Merkmale von zwei oder mehreren Sprachen innerhalb einer Äusserung vor (Muysken 2000). Es fehlt dabei vielfach eine klare Basissprache (*matrix language*), die für den Rahmen des Gesprächs zuständig ist, und es ist nicht immer deutlich, welche die Interaktionssprache ist (Myers-Scotton 1993a). Im Gegensatz zum Begriff des *Language mixing* (Hoffmann 1991), das eher aus Unwissen heraus entsteht (wie zum Beispiel das Vermischen von Dialekt und Standardsprache), wird zudem von *Code-Switching* gesprochen, wenn die Sprachen bewusst vermischt und gezielt eingesetzt werden:

> *Code-switching is the ability to select the language according to the interlocutor, the situational context, the topic of conversation, and so forth, and to change languages within interactional sequence in accordance with sociolinguistic rules and without violating specific grammar constraints.* (Meisel 1994, 415)

Da es in der Fachlinguistik mehrere Definitionen der Begriffe *Code-Switching* und *Code-Mixing* gibt, werden sie häufig als Synonyme verwendet (Pandit 1990; Dauster 2007; Méron-Minuth 2009). Zusätzlich mit dem Hinzukommen des Begriffs *Language Mixing* wird in dieser Arbeit der einfacheren Lesbarkeit halber lediglich der Oberbegriff *Code-Switching* benutzt. Die Verwendung von *Code-Switching* als Kommunikationsstrategie wird auch von Schlemminger (2006c, 139–168) erwähnt. Er ordnet *Code-Switching* acht (meist schülerinitiierten) Sprachwechseltypen zu:

- als stützende, kooperative Kommunikationsstrategie;
- als spontane Äusserung;
- als spontane inhaltsfokussierte Schüler-Schüler Kommunikation;
- im Metadiskurs;
- als Entwicklungselement der Interimsprache;
- durch (subjektiv empfundene) Überforderung;
- als Begleitdiskurs;
- als Lehrerratifizierung.

Lüdi (2006b, 23) weist anhand von konkreten Beispielen von *Code-Switching* und basierend auf den Theorien von Talmy (1985; 1995) nach, dass es klare Regeln und Normen gibt, wann und in welchem linguistischen Sprachrahmen ein Sprachwechsel entstehen kann:

> *[…] there are rules and norms that overlap single languages and govern the harmonic, i.e. the ‚grammatical', mixing of elements from different languages. It may be assumed that the matrix language chosen for various reasons (level of competence of the speaker, presumed level of competence of the audience, conformity with the situation) is activated and provides the cognitive scaffolding for the semiotic organisation of a representation.*

Um die Sprachlücken in der Zielsprache zu füllen, wird die Sprecherin/der Sprecher auf eine von ihr/ihm bekannte Sprache wechseln. Gründe dafür können sein, dass sie/er das gesuchte Wort noch nicht in der Zielsprache kennt, es ihr/ihm gerade verfallen ist oder sie/er benutzt eine andere Sprache, um der Kommunikation eine spezielle Wirkung zu geben oder etwas hervorzuheben. Dies ist jedoch nur möglich, wenn das eingebaute Lemma in die von der Matrixsprache vorgegebene Satzlücke passt. Wenn dies nicht der Fall ist, wird der Sprechende komplett in die eingebaute Sprache wechseln und über eine längere Zeit innerhalb

der sogenannten Sprachinsel (Myers-Scotton 1993b – *embedded language island*) kommunizieren. Die Sprecherin/der Sprecher kann hier auf eine ihr/ihm bekannte Sprache beharren.

Im Rahmen meiner Untersuchung kann zusätzlich ein unbewusstes Wechseln zwischen Schweizer Mundart und Standarddeutsch beobachtet werden. Diese Art von *Code-Switching* wird in der Datenanalyse separat behandelt.

7.3.4 Imitationsstrategien

Bei Verständigungsproblemen imitieren die Lernenden das Gesagte des Gegenübers (Méron-Minuth 2009). Durch das Wiederholen von Wörtern oder Teilsätzen in der Zielsprache wird auch versucht, in der Zielsprache zu bleiben. Das Nachahmen kann ebenso als Zeitgewinn genutzt werden (Dörnyei und Scott 1995a – *other-repetition*). Imitationsstrategien werden vor allem für die anfängliche Erschliessung von neuen lexikalischen Items oder Strukturen benutzt (Lengyel 2009).

7.3.5 Erschliessungsstrategien

Bei den Erschliessungsstrategien versucht der Lernende, während eines Gesprächs die Ausdrücke in der Zielsprache zu erkennen oder zu erraten (Dörnyei und Scott 1995a – *guessing*). Dies geschieht häufig mit der Lehrperson im Unterricht, wenn Frage- oder Aufgabenstellungen in der Zielsprache erschlossen werden müssen. Die Kinder können entweder mit einer Zustimmung (Nicken oder Bejahen) oder einer Verneinung reagieren. Sie können auch versuchen, auf die zu erratende Frage zu antworten. Zusätzlich können die Lernenden so tun, als hätten sie das Gesagte verstanden und somit die Erschliessung in der Zielsprache vortäuschen (Dörnyei und Scott 1995a – *feigning understanding*). Dabei besteht das Risiko, dass die Lernenden das Gesagte falsch interpretieren und danach eine unpassende Antwort geben.

7.3.6 Kooperationsstrategien

Bei den Kooperationsstrategien steht die Interaktion zwischen den Lernenden und deren Gesprächspartnerinnen/Gesprächspartnern im Mittelpunkt. Wenn sich die Kinder in einer Kommunikationsschwierigkeit befinden, können sie entscheiden, ob sie ihrem Gegenüber signalisieren wollen, dass sie Unterstützung und Hilfe brauchen. Sie können um Übersetzung,

Wiederholung/Verdeutlichung, Bestätigung oder Hilfestellung bitten (Tarone 1977 – *appeal for assistance*; Faerch und Kasper 1983c; Dörnyei und Scott 1995a; Méron-Minuth 2009).

7.3.7 Abrufungsstrategien

Vorhandene Wissensbestände aus der Erstsprache oder einer weiteren Sprache bzw. der Zielsprache können im Gespräch abgerufen werden, ohne dass die Lernenden notwendig über eine ausgedehnte Sprachkompetenz in der Zielsprache verfügen. Méron-Minuth (2009) bezeichnet sie als Abrufungsstrategien. Faerch und Kasper (1983c) gliedern sie in die Kategorie der *retrieval strategies* ein. Bei der Suche nach einem lexikalischen Item werden dabei zunächst oft unvollständige oder falsche Formen und Strukturen gebraucht, bevor die richtige Form abgerufen werden kann. Gewisse Spracheinheiten und Themen wurden im schulischen Rahmen schon explizit mit den Kindern geübt, sodass sie im Stande sind, sie während der Kommunikation einzugliedern. Sie werden dann oft fester Bestandteil im fremdsprachlichen Wortschatz und werden in Form von *Chunks* – einer Gruppe von Wörtern, die gewöhnlich in einer fixen Äusserung gebraucht werden, – wiederverwendet. Kurze Sätze wie „Hilf mir, bitte“ oder „Ich weiss es nicht“ sowie häufig gebrauchter Wortschatz wie Zahlen, Farben oder Schulutensilien werden als sogenannte Klassenzimmersprache (*langage de classe*, *classroom discourse*) eingeführt.

7.3.8 Nonverbale und paraverbale Strategien

Während eines Gesprächs in einer exolingualen Sprachsituation kommt es häufig vor, dass die Lernenden nonverbale oder paraverbale Strategien wie Mimik, Gestik, Lautimitation oder Artikulation, Lautstärke, Sprechtempo und Sprachmelodie gebrauchen. So kann das Händeklatschen das Wort „Applaus“ andeuten oder das Nachahmen eines Tierlautes ein Tier verdeutlichen. Diese Strategien werden auch vielfach zur Unterstützung von verbalen Strategien verwendet (Tarone 1983 – *mime*; Faerch und Kasper 1983c – *non-linguistic strategies*). Und zwar kann nonverbales und paraverbales Verhalten die verbale Kommunikation ergänzen, verstärken, betonen oder zum Teil auch wiederholen. Schoffer (1977, 33) hat dazu sechs Thesen zur nonverbalen Kommunikation erarbeitet, die für die Kommunikationsforschung im Fremdsprachenunterricht grundlegend sind:

> 1. Nichtverbales ist nicht Begleiterscheinung, sondern Grundbedingung und konstituierender Rahmen für verbale Kommunikation.
> 2. Wer beim Fremdsprachenlernen das Nonverbale ausschliesst, riskiert, falsch zu verstehen und falsch verstanden zu werden.
> 3. Wer Nonverbales einbezieht, kann fehlende Sprachkenntnisse kompensieren.
> 4. Eine auf Sprache fixierte Forschung verhindert ein ganzheitliches Verständnis von

Kommunikation; Paralinguistik und Verhaltensforschung müssen deshalb in die Sprachlehrforschung einbezogen werden.
5. Ein auf Sprache fixierter Lehrer verhindert einen ganzheitlichen Lernprozess, er muss deshalb lernen, Nonverbales innerhalb und ausserhalb der Schule zu sehen und zu verstehen.
6. Ein auf verbale Sprache fixierter Schüler könnte nicht kommunizieren.

Buller, Burgoon und Woodall (1996, 11) unterscheiden beim Nonverbalen drei Dimensionen, wobei das intentionale nonverbale Verhalten – die „nonverbale Kommunikation" (*nonverbal communication*) – als Teilbereich des nonverbalen Verhaltens und dieses wiederum als Teilbereich der nonverbalen Informationen betrachtet wird. Das intentionale bzw. bewusstseinsfähige nonverbale Verhalten, das bei der Übertragung von kommunikativen Zielen eingesetzt wird, entspricht den hier vorgestellten nonverbalen Strategien in der mündlichen Interaktion.

Weiter differenziert das für diese Untersuchung entwickelte Klassifikationsmodell verschiedene Arten der nonverbalen Kommunikation und integriert in dieser Hauptkategorie auch die paraverbale Kommunikation. Die Untersuchung stützt sich dabei auf die Klassifikationsmodelle von Ekman und Friesen (1969), Efron (1972) und McNeill (2005)[1]. Bei der *Mimik* werden ausschliesslich Kommunikationsausdrücke auf der Gesichtsoberfläche beschrieben. Dazu gehören zum Beispiel die Art und Weise wie eine Person schaut (erstaunt, erschrocken, fragend) oder auch die Veränderung der Gesichtsteile beim Lachen oder Zusammenkneifen der Augen. Die *lexikalisierten Gesten* funktionieren wie Lexeme und werden auch so erlernt. Beispiele dazu sind das automatisierte Kopfschütteln bei Verneinungen oder das Nicken bei einer Zustimmung. Zudem können andere Körperteile miteinbezogen werden, wie das Halten des Zeigefingers an den Mund beim Denkprozess. Die *deiktischen Gesten* sind den Zeigegesten angegliedert und können neben dem klassischen Zeigen mit einem Finger auch andere Körperteile oder Gegenstände, die in der Hand gehalten werden, einbeziehen. Diese Gesten werden häufig auch als abstraktes Zeigen auf nicht vorhandene Orten, Ideen oder Gegenstände gebraucht. Bei den *ikonischen Gesten* werden Wirklichkeiten in übertragener Form abgebildet. Dabei ahmen Lernende eine Handlung, einen Gegenstand oder eine Situation mit ihren Körperteilen nach. Die *ikonischen Gesten* können spontan oder nachgeahmt benutzt werden. So werden den Kindern im schulischen Rahmen Geschichten vorgelesen, die mit passenden Gesten untermauert werden. Beim Geschichtenerzählen setzen Lehrpersonen Gesten und Mimik ein und stützen sich dabei zum Teil auf die Methode der *total physical response* (TPR) von Asher (1969). Diese

[1] Für eine detaillierte Übersicht zu den Gestenklassifikationen siehe Posner und Müller (2004), Kendon (2004) und Knabe (2007).

vorgegebenen Gesten können von den Kindern aufgegriffen und in einem ähnlichen Kontext übernommen werden. Die *rhytmischen Gesten* sind rhytmische Bewegungen, die bei der Kommunikation etwas betonen. Abschwächende oder unterstreichende Handbewegungen heben das Gesagte hervor oder dienen dazu, sich selber beim Sprechen anzutreiben. Weiter können *Geräusche* zum Einsatz kommen, wenn Situationen oder Gegenstände beschrieben oder imitiert werden. Beispiele dazu sind das Geräusch beim Gähnen, um die Müdigkeit auszudrücken oder das Geräusch beim Bellen, um einen Hund zu beschreiben. Nicht zuletzt gehört auch die *paraverbale Kommunikation* zu dieser Hauptstrategie in unserem Klassifikationsmodell. Sie beruht auf die individuellen Stimmeingeschaften und Sprechverhalten der Sprechenden. Auf der Hörebene werden unter anderem die Stimmlage, die Artikulation, die Lautstärke, das Sprechtempo und die Sprachmelodie wahrgenommen. Lernende können die paraverbale Kommunikation auch als Kommunikationsstrategie gebrauchen, wie zum Beispiel eine Erhöhung der Stimmlage zur Imitierung einer fiktiven Person.

7.3.9 Paraphrastische Strategien

Eine weitere Möglichkeit bei Kommunikationsschwierigkeiten ist das Benutzen von paraphrastischen Strategien. Wenn den Lernenden die nötige lexikalische Sprachkompetenz fehlt, dann kommt es vor, dass sie das gesuchte Wort umschreiben und sich dabei teilweise auf lernsprachliches Vorwissen stützen. Dies kann je nach Sprachkenntnissen in der Erstsprache (L1) oder sogar in der Zielsprache (L2) geschehen. Die Lernenden versuchen dabei das gewünschte Item in der jeweiligen Sprache zu umschreiben, indem sie auf dessen Eigenschaften und Tätigkeiten eingehen (Tarone 1983 – *circumlocution*). So können sie zum Beispiel von einem „holzigen Ding mit Griff für die Haare“ sprechen wenn sie das Wort „Bürste“ meinen.

7.3.10 Kompensationsstrategien

Eine weitere Kommunikationsstrategie ist das Kompensieren von Sprachlücken in der Zielsprache. Beim Gespräch können Lernende ein Wort oder eine Struktur der Zielsprache verwenden, das zwar nicht genau dem eigentlichen gewünschten Wort entspricht, jedoch genug semantische Merkmale mit dem gewünschten Wort teilt (Tarone 1983 – *approximation*). Ein Beispiel für eine solche Annäherung wäre das Item „Katze“ für „Wildkatze“ oder „Tiger“. Häufig werden bei den Kompensationsstrategien Ober- und

Unterbegriffe oder Substitutionen verwendet. Weiter kommt es vor, dass Lernende ein neues Wort kreieren, um das gewünschte Konzept ausdrücken zu können (*word coinage*).

7.3.11 Transferstrategien

Die Lernenden greifen bei Kommunikationsproblemen auch auf das lernsprachliche System (Faerch und Kasper 1983c – *Interlanguage (IL) based strategies*) zurück. Dabei können sie Transfers innerhalb der Zielsprache und Transfers zwischen den Sprachen machen und so das gesuchte lexikalische Item oder den Satzteil ersetzen.

Beim Transfer innerhalb einer Sprache (*Intralingual transfer*) werden Eigenschaften in der Interimsprache erkannt und für weitere neue Fälle übernommen. Das Ergebnis ist ein Generalisieren von lernersprachlichen Regeln. So kann ein Kind, das die französische Vergangenheitsform (*Passé composé*) bei Verben mit der Endung „-er“ gelernt hat (zum Beispiel „*j'ai mangé*“), diese Regel auch auf neue Verben der gleichen Gruppe übertragen. Es können auch Übergeneralisierungen vorkommen, wenn die Lernenden eine Verwendungsregel noch nicht vollständig beherrschen und stattdessen eine andere schon bekannte Regel anwenden.

Laut Faerch und Kasper (1983c, 46f.) ergibt sich der Transfer zwischen den Sprachen (*Interlingual transfer)* aus der Kombination von linguistischen Merkmalen der Zielsprache und der Erstsprache (oder einer anderen Sprache). Er beinhaltet nicht nur den Transfer von phonologischen, morphologischen, syntaktischen und lexikalischen Merkmalen, sondern tritt auch auf der pragmatischen und diskursiven Ebene auf. Die Lernenden können zum Beispiel syntaktische Strukturen in die Zielsprache übernehmen und somit die Mitteilung Wort für Wort in der schon bekannten Sprache übersetzen. Sie können aber auch gewisse Items von einer bekannten Sprache direkt übernehmen, ohne sie dabei in die Zielsprache zu übersetzen, wie beispielsweise „cigarette“ für „Zigarette“ (Tarone 1983). Ist ein Transfer zwischen den Sprachen erfolgreich, wird in der Fremdsprachenforschung häufig von Inferenz gesprochen. Hat der Transfer zwischen den Sprachen fehlerhafte Sprachproduktionen als Konsequenz, dann wird der Begriff der Interferenz gebraucht (vgl. dazu Debyser 1970; Carton 1971; Quetz 1974).

Bei dieser Strategie ist wichtig zu erwähnen, dass die beobachtbaren Transfers meist negativer Natur sind (also Übergeneralisierungen und Interferenzen). Die erfolgreichen Transfers, wie Generalisierungen und Inferenzen, werden per se nicht unbedingt als solche erkannt und sind häufig für uns unsichtbar und unhörbar.

7.4 Konsequenzen für die Untersuchung von Kommunikationsstrategien

In der vorliegenden Studie werden fremdsprachenlernende Kinder ab dem Kindergarten bis zur zweiten Klasse der Primarstufe untersucht. Dabei werden durch diese Studie zwei neue Faktoren in der Kommunikationsstrategienforschung abgedeckt. Zum einen stützen sich die oben genannten Taxonomien von Tarone (1983), Faerch und Kasper (1983a; 1983c) und Dörnyei und Scott (1995a) auf kommunikationsstrategische Verhaltensmuster von Erwachsenen in einem bestimmten, frühen Stadium beim Fremdsprachenlernen. Veränderungen und Prozesse beim Gebrauch von Kommunikationsstrategien durch ansteigende Sprachkompetenzen in der Zielsprache werden in ihren Studien aber nicht aufgezeigt. Anhand der vorliegenden Untersuchung, die die Kinder während vier Jahren durch mehrere Sprachstandtests begleitet, wird zum ersten Mal die Entwicklung der Gebrauchshäufigkeit und -art von Kommunikationsstrategien erforscht. Die Kommunikationsstrategieforschung erhält durch diese Longitudinalstudie eine dynamische Perspektive, die aufzeigen soll, dass die Benutzung von Strategien stets in Bewegung steht und Teil des dynamischen Systems der mehrsprachigen Kompetenz der Lernenden ist.

Zum anderen werden im Vergleich zu neueren Studien zu Kommunikationsstrategien von Kindern im Kindergarten- und Primarschulalter (unter anderem Méron-Minuth 2009; Wörle 2013) erstmals Kinder im Rahmen einer reziprok-immersiven Schule untersucht. Sie befinden sich nicht nur mit der Lehrperson in einer exolingualen Situation, sondern erleben sie auch mit ihren Kameradinnen und Kameraden. Sprachenlernen wird hier nicht wie im klassischen Fremdsprachenunterricht erfahren, sondern zeigt sich auf viel intensivere und natürlichere Weise. Dieser sprachlich aussergewöhnliche Umstand verleiht der Untersuchung einen zusätzlichen Aspekt, der bei der Datenanalyse einbezogen werden muss.

Ausgehend von den in Unterkapitel 7.2 und 7.3 diskutierten Taxonomien habe ich ein Klassifikationsmodell von Kommunikationsstrategien erarbeitet, das an die vorliegende Untersuchungsgruppe, d.h. Kinder im reziprok-immersiven Kindergarten und der Primarstufe, angepasst ist (siehe dazu Unterkapitel 9.1). Die Studien von Méron-Minuth (2009) und Wörle (2013) geben des Weiteren Einsicht in das zu erwartende kommunikative Verhalten von Kindern. Ähnlich wie bei diesen vorhergehenden Untersuchungen ist in der vorliegenden Studie zu erwarten, dass die Kommunikationsstrategien bei den Kindern zum Teil bewusst und zum Teil unbewusst eingesetzt werden (vgl. dazu Faerch und Kasper 1983b; Corder 1983; Wendt 1997). Weiter wird die Ansicht geteilt, dass die Benutzung von Kommunikationsstrategien bei Kindern zielsprachliches Lernen fördert. Gewisse

Kommunikationsstrategien zeigen während der Sprachstandtests lernstrategische Charakteristiken auf, die beim Fremdsprachenlernen (explizit) von den Kindern eingesetzt werden. Lengyel (2009, 172) stellt fest, „dass problemlösende wie metasprachliche Strategien die Begriffsentwicklung positiv beeinflussen und von ‚erfolgreichen' Kindern eingesetzt werden." Diese Aussage teilen auch Marrie und Netten (1991), die Kinder in der 3. Primarklasse mit Englisch als Erst- und Französisch als Fremdsprache in einem Immersionsprogramm untersuchten und wissen wollten, ob die erfolgreichen Lernenden andere Strategien einsetzen als die weniger erfolgreichen. Sie fanden heraus, dass es bei der Häufigkeit der Strategiebenutzung keine wesentlichen Unterschiede gab, jedoch bei der Wahl der Strategien. Die erfolgreichen Lernenden benutzten verstärkt Lösungsstrategien (begriffliche Annäherung und Umschreibung sowie Selbstkorrekturen und Wortneuschöpfungen). Die weniger erfolgreichen Lernenden benutzten hingegen mehr Reduktionsstrategien (Themenvermeidung). Grund dafür ist laut Marrie und Netten die grössere Bereitschaft der erfolgreichen Kinder, in der Kommunikation Risiken einzugehen. Auch in der Studie von Jeuk (2003), der die lexikalisch-semantische Entwicklung von neun Kindern mit Migrationshintergrund, die Türkisch als Erst- und Deutsch als Zweitsprache in der Kita haben, untersuchte, wurden ähnliche Zusammenhänge festgestellt. Die Analyse der eingesetzten Strategien der Kinder in Kommunikationssituationen zeigt, dass die Kinder, welche in der Aneignung begrifflichen Wissens erfolgreicher sind, die produktiven Strategien (Paraphrasen, Wortneuschöpfungen und Selbstkorrektur) gebrauchen. Es wird daraus ein Zusammenhang zwischen Strategieneinsatz und Sprachlernerfolg angenommen.

In Anlehnung an das Modell zu Kommunikationsstrategien als Lernförderung von Knapp-Potthoff und Knapp (1982, 141) werden die Strategien in meinem Klassifikationsmodell anhand des zielsprachlichen Lernens eingestuft:

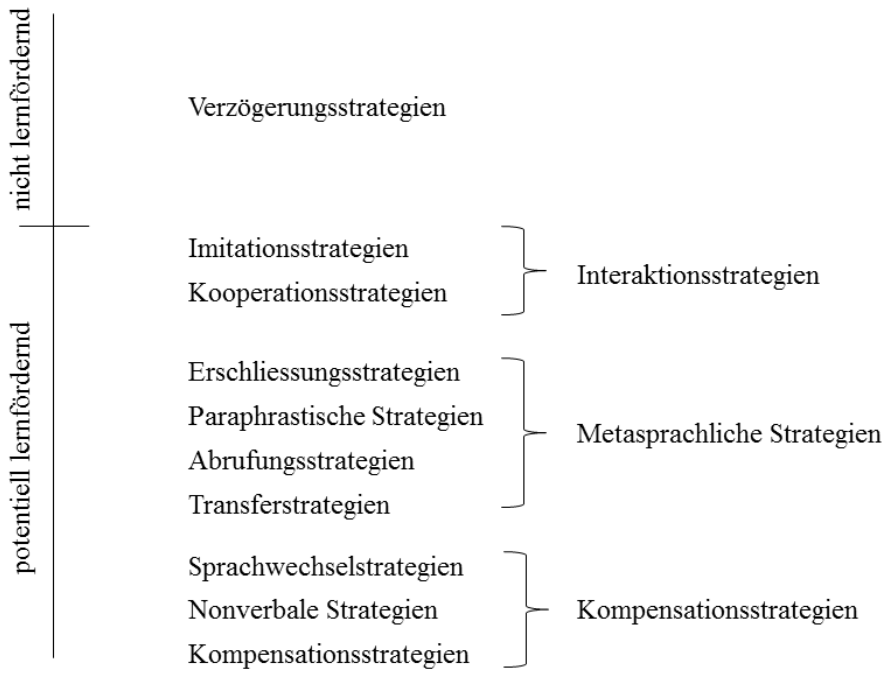


Abb. 10: Lernförderung durch Kommunikationsstrategien

Demzufolge wird vermutet, dass die meisten Kommunikationsstrategien während der Sprachstandtests gleichzeitig zur Aufrechterhaltung des Gesprächs auch eine sprachlernfördernde Funktion einnehmen. Lengyel (2009, 125) fasst diesen letzten Punkt mit der Überlegung der risikofreudigen Anwendung von Strategien zusammen:

> Die Kinder, die in der Kommunikation aktiver sind und durch die Anwendung produktiver Strategien mehr Risiken eingehen, sind insgesamt auch kompetentere Lerner der ZS [Zweitsprache]. Der Gebrauch von Strategien scheint also auch ihre Qualität, die (Eigen-) Aktivität und das Vertrauen des Kindes in seine sprachlichen Kompetenzen widerzuspiegeln. Die Aneignung und Anwendung strategischen Wissens stellt eine eigene Ressource des Lerners dar, auf die es zurückgreifen kann oder die, falls nur unzureichend vorhanden, aktiviert und ausgebaut werden kann. Im pädagogischen Kontext ist die von besonderem Interesse, da hier ein Anknüpfungspunkt sowohl für die Sprachdiagnose (Reich und Roth 2004, vgl.) wie auch für die individuelle Förderung gegeben ist. [Schreibweise der Quellenangabe angepasst]

Im nächsten Kapitel wird das empirische Forschungsdesign der vorliegenden Arbeit dargelegt.

8. Empirisches Forschungsdesign

Das achte Kapitel verbindet die theoretischen Grundlagen mit den empirisch erhobenen Daten. Zuerst werden in Unterkapitel 8.1 die Gütekriterien qualitativer Forschung, die die Basis für die vorliegende Untersuchung sind, dargestellt. Dann werden die Sprachstandtests in der FiBi beschrieben (8.2) und die Untersuchungsgruppe vorgestellt (8.3). Zuletzt widme ich mich Datenmaterial und -erhebung (8.4) sowie der Aufbereitung der Sprachdaten (8.5).

8.1 Gütekriterien

Die aus dem Forschungsdesign entstehenden Methoden und Ergebnisse werden nun mit den klassischen Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität in Verbindung gebracht und mit den standardisierten Gütekriterien qualitativer Forschung wie Verfahrensdokumentation, argumentativer Interpretationsabsicherung, Regelgeleitetheit, Nähe zum Gegenstand und Triangulation ergänzt[1].

- Objektivität, Reliabilität und Validität

In der vorliegenden Studie wird die Objektivität bei den Datenerhebungen und -auswertungen insofern berücksichtigt, als dass sichergestellt wurde, dass schulexterne Testleiterinnen die Sprachstandtests durchführten und die Datenaufbereitung (Transkription und Kodierung) jeweils von einer Zweitperson überprüft wurde.

Die benutzten Sprachstandtests stützen sich auf das Messinstrument „SE FRÜH“, welches unter Berücksichtigung der klassischen Gütekriterien entwickelt und in Untersuchungen daraufhin überprüft wurde (vgl. Wörle 2013). Das Gütekriterium Reliabilität kann somit in diesem Zusammenhang sichergestellt werden.

Die auf die zwei oberen Gütekriterien gestützte Validität lässt sich in dieser Arbeit damit gewährleisten, dass die Daten aus einer gesteuerten, authentischen Kommunikationssituation zwischen einem Kind und einem Erwachsenen im schulischen und zugleich spielerischen Rahmen stammen. Weiter liegen Resultate zu ähnlichen Sprachstandtests und Untersuchungsschwerpunkten vor (vgl. Méron-Minuth 2009; Wörle 2013), die für die Präzisierung der vorliegenden Fragestellungen genutzt wurden. Die Datenerhebung, -aufbereitung und -auswertung wird detailliert dokumentiert. Darüber hinaus

[1] Ausführliche Diskussionen zu den klassischen Gütekriterien befinden sich in Steinke (2013), Mayring (1983; 2016) sowie Denzin und Lincoln (2000). Für eine kritische Auseinandersetzung empirischer Fremdsprachenerwerbsforschung siehe Aguado (2000).

ermöglichen die ausführlichen und longitudinalen Sprachdaten empirisch gefestigte Erkenntnisse zu den kommunikativen Handlungsfähigkeiten in Form von Kommunikationsstrategien und zu deren Entwicklung mit zunehmender Sprachkompetenz bei den Kindern, die einen reziprok-immersiven Unterricht besuchen.

- Verfahrensdokumentation

Die angewandte Vorgehensweise wird im Detail dokumentiert, um die wissenschaftlichen Ansprüche zu erfüllen und den Forschungsprozess nachvollziehbar zu machen. Dabei werden das Vorverständnis der theoretischen und empirischen Grundlagen und die praktische Umsetzung der Datenerhebung, -aufbereitung und -auswertung dargelegt. Im FiBi-Projekt haben die Erziehungsberechtigten eine schriftliche Einverständniserklärung zur wissenschaftlichen Veröffentlichung unterschrieben.

- Argumentative Interpretationsabsicherung

Die in der Datenauswertung dargelegten Interpretationen werden argumentativ begründet und mit dem theoretischen Vorverständnis in Verbindung gebracht. Zudem werden die Interpretationsansätze transparent gemacht, und mögliche Uneinigkeiten werden erklärt. In der Auswertung meiner empirischen Untersuchung baut die Interpretation auf der Beschreibung und Analyse der Sprachdaten auf. Jede Interpretation wird mit den theoretischen Konzepten aus den Kapiteln 3 bis 7 in Verbindung gebracht. Allfällige offene Fragen aus den Interpretationen werden klar dargelegt.

- Regelgeleitetheit

Der Forschungsprozess wird mit der nötigen Offenheit gegenüber dem Untersuchungsgegenstand umgesetzt. Dabei werden vorher festgelegte Analyseschritte regelgeleitet und systematisch gebraucht. Die vorliegende Datenanalyse setzt sich aus den theoriebasierten (vgl. Kapitel 7) und empirisch beobachteten Kommunikationsstrategien und deren Kategorisierung zusammen. Meine Datenanalyse basiert auf den Transkriptionen der erhobenen Sprachdaten und zeigt den Stand der Sprachentwicklungen der acht Testpersonen im jeweiligen Bezugskontext. Anpassungen der Regeln und Analyseeinheiten werden bei Bedarf gemacht und dokumentiert. Dafür wird das Kodierungsprogramm MAXQDA benutzt.

- Nähe zum Gegenstand

Die Sprachstandtests enthalten spielerische und handlungsorientierte Elemente, die dem alltäglichen Kindergarten- und Unterstufenkontext ähnlich sind. Die Tests werden dem Alter und dem Interesse der Kinder angepasst und gehen auf schon bekannte Spracheinheiten (wie

Wortschatz) ein. Damit erweisen sich die Sprachstandtests als nah an der Untersuchungsgruppe („Untersuchungsgegenstand“). Die erhobenen Daten werden basierend auf der qualitativen Inhaltsanalyse erarbeitet, beschrieben, analysiert und interpretiert.

- Triangulation

Die Verbindung von verschiedenen Analyseschritten soll die Qualität einer qualitativen Forschung sichern. In der Tat, wird in der Fremdsprachenforschung eine Datentriangulation als Notwendigkeit angesehen (vgl. Doff 2012). Dabei kann zwischen der Methodentriangulation, die sich auf das Analyseverfahren bezieht (also quantitativ oder qualitativ), und der Datentriangulation, die sich auf die erhobenen Daten stützt, unterschieden werden. Eine Triangulation zielt schlussendlich darauf ab, „dass man versucht, für die Fragestellung unterschiedliche Lösungswege zu finden und die Ergebnisse zu vergleichen“ (Mayring 2016, 147). Eine Übereinstimmung der Daten soll hier nicht der Vorsatz sein, sondern vielmehr das Aufzeigen von Stärken, Schwächen und Möglichkeiten der jeweiligen Analysewege und Erhebungsmethoden.

Die vorliegende Untersuchung stützt sich auf die Erhebungsmethode eines spielerischen, halbstandardisierten und handlungsorientierten Interviewverfahrens (vgl. Wörle 2013), welches eine flexible Handhabung der äusseren Umständen, wie beispielsweise der Konzentrationsfähigkeit oder der Auskunftsbereitschaft der Kinder, ermöglicht. Im Rahmen des FiBi-Projekts und dieser Arbeit wird jedoch eher von sogenannten Sprachstandtests gesprochen, da die Gesprächsart zwischen der Testleiterin und dem Kind weniger einem Interview ähnelt, sondern vielmehr darauf basiert, die im Auswertungsbogen vorgesehenen Sprachkompetenzen zu überprüfen. Man könnte hier auch von halbstrukturierten-leitfadenorientierten Sprachstandtests sprechen (vgl. dazu Bock 1992). Ein vertrauter Kontext für die Kinder wurde sichergestellt, indem die Sprachstanderhebungen während der regulären Schulzeiten und in einem ihnen bekannten Schulzimmer stattfanden (vgl. Nauwerck 2005; Huppertz 2000; 2003). Die fremdsprachlichen und inhaltlichen Untersuchungsgegenstände im Auswertungsbogen und somit auch im Sprachstandtest wurden dem Alter entsprechend angepasst.

Neben den Sprachstandtests benutze ich in dieser Studie zusätzlich die Erhebungsmethode eines Elternfragebogens, der Auskunft über die Sprachbiographie der Kinder geben soll. Es handelt sich hier um einen standardisierten Fragebogen mit geschlossenen, halboffenen und offenen Fragen, der zur Erhebung von personenbezogenen Daten (zum Beispiel Sprachbiographie der Kinder und Sprach- und Bildungshintergrund der Eltern) sowie von

Kernvariablen (zum Beispiel Einstellung der Eltern gegenüber der Zweisprachigkeit) eingesetzt wird (vgl. Dörnyei 2003; Porst 2008). Für die Methoden- und Datentriangulation in der vorliegenden Untersuchung verknüpfen wir einerseits die qualitativen Analysen mit zusätzlichen quantitativen Auswertungen und andererseits verbinden wir die Sprachstandtests mit den sprachbiographischen Angaben aus den Elternfragebogen, damit das Kommunikationsverhalten der Kinder anhand von deren sprachlichem Hintergrund aufgeklärt werden kann und fehlende Informationen auf diesem Wege verschafft werden können.

8.2 Sprachstandtests in dem FiBi-Projekt

Die im Rahmen des FiBi-Projekts durchgeführten Sprachstandtests bilden die Basis für die vorliegende Untersuchung (siehe dazu auch Kapitel 4). Sie werden in den nächsten Abschnitten näher beschrieben. Es werden zunächst die Ziele dieses Erhebungsverfahren verdeutlicht, dann wird dessen genauer Ablauf erklärt, und zum Schluss kann Bezug zu anderen Resultaten im Rahmen dieses Projekts aufgezeigt werden.

8.2.1 Ziele des Erhebungsverfahrens

Um eine dokumentierte und vergleichbare Untersuchung des Lernzuwachses der Schülerinnen und Schüler in deren Erst- und Zweitsprache zu erhalten, wurde ein Sprachstandtest entwickelt, der sich an der Sprachstanderfassung „SE FRÜH“ nach Jutta Wörle und Gérald Schlemminger orientiert (Wörle 2010). Er wurde dem Alter und den Sprachen der Kinder angepasst. Das Hauptziel dieser Arbeit bestand darin, die mündliche Sprachrezeption und -produktion der acht Lernenden zu dokumentieren. Die daraus entstandenen Ergebnisse wurden unter anderem mit den entsprechenden Lehrpersonen diskutiert, eventuelle sprachliche („positive“ wie „negative“) Auffälligkeiten bei den einzelnen Kindern notiert und in die weitere Planung – sei es in den konkreten immersiven Unterricht oder in die Weiterführung der Sprachstanderfassungen – einbezogen. Die sprachlichen Fortschritte der Kinder wurden mehrfach im Rahmen von Elternabenden vorgestellt (siehe dazu Bachmann und Le Pape Racine 2016) und dienten zugleich der Gewährleistung der Weiterführung des Projekts. Neben der vorliegenden Forschungsarbeit wurden im Rahmen der ersten Projektphase (2010 bis 2014) und den daraus resultierenden Sprachstandtests weitere Untersuchungen durchgeführt. Unter der Leitung von Peter Walther (ehemaliger Verantwortlicher für Schule und Sport in Biel) wurde eine quantitative Gesamtauswertung der Sprachstandtests während der ersten vier Jahre gemacht, die unter anderem als Basis für die Realisierung der zweiten Projektphase diente (Walther u. a. 2013). Im Rahmen der

Dissertation von Melanie Buser wird die Entwicklung der beiden Schulsprachen Französisch und (Schweizer-)Deutsch dokumentiert[1]. Sie stützt sich dabei in erster Linie auf die erhobenen quantitativen Daten aus den fünf Sprachstandtests in der ersten Projektphase. In einem qualitativen Teil untersucht sie zudem die beobachteten Strategien des *translanguaging* (García 2009). Zuletzt werden auf die didaktischen Prinzipien der reziproken Immersion eingegangen und daraus erfolgende Ausbildungsziele für die Lehrpersonen aufgezeigt.

8.2.2 Ablauf der Sprachstandtests

Die Sprachstandtests wurden von schulexternen, instruierten und im Umgang mit Kindern gewohnten Testleiterinnen erhoben. Als testführende Spielfigur wurde die Micky Maus-Figur[2] ausgewählt, um die jungen Kinder auf spielerische Weise durch den Test zu leiten. Diese hat bei Kindern eine hohe Akzeptanz. Sie ist sowohl für Mädchen als auch für Knaben interessant und bei Kindern aller Nationalitäten bekannt. Es wurde darauf geachtet, dass der Test einen strukturierten Ablauf beibehält. Dies war aufgrund der folgenden Vorteile wichtig: Die Schülerinnen und Schüler befinden sich in einer ihnen vertrauten und anregenden Situation, werden dazu motiviert, mit der Testleiterin zu kommunizieren und können dadurch den Sprachstand in ihrer Erst-, Zweit- und gegebenenfalls Drittsprache unter Beweis stellen.

Für die erste Projektphase von vier Jahren ergeben sich fünf Sprachstanderfassungen, die sich im Schwierigkeitsniveau von Test zu Test steigern. In den ersten zwei Kindergartenjahren wurden drei verschiedene Sprachstandtests durchgeführt: Sprachstandtest 1 (T1) zu Beginn des ersten Kindergartenjahres, Sprachstandtest 2 (T2) am Ende des ersten Kindergartenjahres und Sprachstandtest 3 (T3) am Ende des zweiten Kindergartenjahres. In den folgenden zwei Jahren Primarstufe wurden zusätzlich zwei weitere Sprachstandtests eingesetzt: Sprachstandtest 4 (T4) am Ende der ersten Klasse der Primarschule und Sprachstandtest 5 (T5) am Ende der zweiten Klasse der Primarschule (siehe dazu auch Tabelle 5 in Kapitel 4).

Jeder Test wurde in Bezug auf die Reihenfolge der Fragen und Aufgabenstellung auf die gleiche Weise durchgeführt und bestand aus festgelegten Elementen (Frage- und Spielanteilen). Die Sprachstandtests im Kindergarten untersuchten folgende Bereiche: das Kommunikationsverhalten (Gespräche führen, erzählen, Rollenspiel), die produktive Sprache

---

[1] Die Publikation dazu wurde bisher nicht ausfindig gemacht. Es wird angenommen, dass sie noch in Bearbeitung ist.

[2] Weiter wurde ab dem vierten Sprachstandtest die Minnie Maus-Figur hinzugezogen. Sie bekam die Rolle der standarddeutschsprachigen Figur, da dies die Kommunikationssprache im vierten Test ist. Im fünften Sprachstandtest kam zudem die Pluto Figur hinzu. Diese übernahm die Rolle der mehrsprachigen Kommunikation und befragte das Kind zu weiteren Sprachen, die es kennt und spricht.

(benennen, berichten, das richtige Verb einsetzen, Satzbau) und das Hörverstehen (Anweisungen folgen). Die Sprachstanderfassungen in der Primarstufe konzentrierten sich auf folgende zusätzliche Bereiche: Oberbegriffe erkennen und benennen, die Metakommunikation und die Syntax (lesen). Als Leitfaden für die Testleiterin diente ein für den jeweiligen Test entwickelter Auswertungsbogen. Dank eines Punktesystems wurden die einzelnen Aktivitäten während des Tests ausgewertet. Am Ende von jedem Auswertungsbogen wurden die Punkte zusammengezählt und mit zusätzlichen Beobachtungen und Bemerkungen ergänzt. Jedes Kind erhielt somit eine Gesamtziffer und von der Testleiterin beobachtete Merkmale zum Sprachstand und zu den kommunikativen Fähigkeiten in den beiden Sprachen. Dadurch konnte jede Sprachstanderfassung auf quantitativer Ebene ausgewertet werden und ermöglichte sowohl den Vergleich der Sprachstandtests eines Kindes über die vier Testjahre als auch den Vergleich der Sprachstandtests verschiedener Kinder innerhalb des FiBi-Projekts. Alle fünf Sprachstandtests sind im Anhang (I–V) abgebildet.

Um ein klareres Verständnis zum Inhalt der Tests zu erhalten, wird hier exemplarisch der erste Sprachstandtest beschrieben. Das Kind wurde von der Testleiterin, die die Micky Maus-Figur in der Hand hielt, während der Unterrichtszeit aus der Kindergartengruppe abgeholt und in einen ruhigen Raum gebracht. Nachdem sich das Kind gesetzt hatte, wurden Diktaphon und Videokamera eingeschaltet, und der Sprachstandtest begann.

Dieser Sprachstandtest (T1) lässt sich in vier Etappen aufteilen: 1. die Einführung mit allgemeinen Informationen zum Kind, 2. das Spiel mit dem Koffer und dessen Inhalt, 3. das Micky Maus-Spiel und der Zauberstab, 4. das Kartenspiel. In der ersten Etappe wurden dem Kind persönliche Fragen zum Namen, Alter, zu seiner Familie und zu weiteren persönlichen Bereichen gestellt. Damit sollte herausgefunden werden, wie die Sprachrezeption und -produktion (Ein-, Zwei- oder Mehrwortsätze) des Kindes im Allgemeinen ist. Gleichzeitig konnte diese *warming-up*-Phase zur Auflockerung und Anregung dienen. Die Testleiterin kommunizierte mit dem Kind durch die Micky Maus-Figur und benutzte zum Teil eine höhere Stimme, um dies zu imitieren.

In der zweiten Etappe holte die Micky Maus-Figur ihren Koffer hervor und nahm nacheinander Figuren heraus. Dabei sollte das Kind die Figuren in der Zielsprache benennen können. Sobald alle Figuren auf dem Tisch lagen, wurden dem Kind einige Fragen zu gewissen Situationen gestellt (zum Beispiel *Wie viele Teller sind auf dem Tisch?* oder *Was macht man mit der Gabel?*). Danach bekam das Kind verschiedene Aufforderungen, die es ausführen musste (zum Beispiel *Gib dem Hund etwas zu Essen* oder *Weck das Kind auf*).

Nach einer Weile langweilte sich die Micky Maus-Figur und wollte ein anderes Spiel ausprobieren. Alle Figuren wurden wieder in den Koffer zurückgelegt, und es wurde das Micky Maus-Spiel gespielt.

In dieser dritten Etappe musste das Kind die verschiedenen Körperteile der Micky Maus-Figur in der Zielsprache benennen. Hier ging es um den produktiven Sprachgebrauch. In einem nächsten Schritt holte die Micky Maus-Figur dann ihren Zauberstab und einen Sack mit verschiedenen Objekten hervor, die sie auf dem Tisch verteilte. Die Aufgabe war, dass das Kind mit dem Zauberstab auf das richtige Objekt zeigt, welches die Micky Maus-Figur in der Zielsprache ausspricht. In dieser Übung wurde die Sprachrezeption geprüft.

In der letzten Etappe holte die Micky Maus-Figur ihre Karten hervor. Zuerst zeigte sie der Schülerin oder dem Schüler Bilder von verschiedenen Kindern, die eine Aktivität ausführen (zum Beispiel Zähne putzen, einen Stern ausmalen oder trinken), und die Kinder mussten dann die Verben in der Zielsprache finden. Danach kamen Bilder mit verschiedenen Objekten, welche beschrieben werden sollten. Damit sollte geprüft werden, ob das Kind im Stande ist, das Objekt in seiner Umgebung zu situieren und die passenden Präpositionen zu gebrauchen (zum Beispiel „Der Feuerwehrmann ist *auf* der Leiter“ oder „Der Apfel ist *neben* dem Baum“). Nach der letzten Etappe bedankte sich die Testleiterin mit der Micky Maus-Figur beim Kind und brachte es wieder zurück.

8.3 Untersuchungsgruppe

Bei der Untersuchungsgruppe dieser Studie handelt es sich um acht Mädchen aus vier verschiedenen Kindergartenklassen bzw. später zwei Primarklassen (siehe dazu auch Kapitel 4). Zu Beginn der Untersuchung (T1) zwischen Oktober, November und Dezember 2010 sind diese zwischen vier und fünf Jahre alt und am Ende der Untersuchung (T5) zwischen Mai und Juni 2014 acht Jahre. Alle acht Mädchen sind französischsprachig und wurden auf (Schweizer-)Deutsch getestet. Neben der Erstsprache Französisch sprechen vier der acht Mädchen eine oder zwei weitere Sprachen zu Hause. Die folgende Tabelle zeigt die Erstsprachen der Testpersonen auf. Um die Anonymität zu bewahren, wurden ihre Vornamen geändert und durch Namen ersetzt, die aus der Herkunftssprache stammen könnten.

Tab. 11: Sprachbiographie der Untersuchungsgruppe (fiktive Namen)

Kind	Erstsprachen
Anaïs	Französisch
Caroline	Französisch
Louise	Französisch
Marie	Französisch
Ana	Serbisch, Französisch
Carmen	Spanisch, Französisch
Kim	Vietnamesisch, Französisch, Englisch
Samira	Arabisch, Französisch

Eine detaillierte Übersicht zu den Sprachbiographien der Schülerinnen wird im Zusammenhang mit den Elternfragebogen zu den Sprachbiographien der Kinder in Abschnitt 8.4.4. gezeigt.

8.4 Datenmaterial und Datenerhebung

Das vorliegende Unterkapitel beschreibt das Datenmaterial für diese Untersuchung. Dieses besteht einerseits aus den Ergebnissen der Sprachstandtests und andererseits aus den Elternfragebogen zur Sprachbiographie der Kinder. Gleichzeitig werden die benutzten Instrumente bei der Datenerhebung vorgestellt.

8.4.1 Messzeitpunkte und Dauer der Sprachstandtests

Die vorliegende empirische Studie erhebt Daten im Zeitraum von vier Schuljahren zwischen 2010 und 2014. Der erste Sprachstandtest wird am Anfang des ersten Kindergartenjahres zwischen Oktober, November und Dezember 2010 durchgeführt. Der zweite Sprachstandtest folgt am Ende des ersten Kindergartenjahres im Juni 2011. Die weiteren Sprachstandtests werden immer am Ende der aufeinanderfolgenden Kindergarten- resp. Schuljahre gemacht (zwischen Mai und Juni 2012 der dritte, im Juni 2013 der vierte und zwischen Mai und Juni 2014 der fünfte Sprachstandtest). Die Testlänge steigt von 10 Minuten im ersten und zweiten Sprachstandtest auf 20 Minuten im dritten Sprachstandtest und auf 30 Minuten im vierten und fünften Sprachstandtest. Je nachdem, wie viel das Kind von sich aus spricht, können pro Test 5 Minuten verlängert oder gekürzt werden.

Tab. 12: Messzeitpunkte Sprachstandtests FiBi Phase 1

	Oktober, November und Dezember 2010	**Juni 2011**	**Mai und Juni 2012**	**Juni 2013**	**Mai und Juni 2014**
Sprachstandtest Deutsch	T1	T2	T3	T4	T5
Minuten Aufnahme pro Kind	10'	10'	20'	30'	30'
Anzahl Kinder	8	8	8	8	8
Totale Aufnahmedauer pro Sprachstandtest (Deutsch)	80'	80'	160'	240'	240'

8.4.2 Audio- und Videoaufnahmen der Sprachstandtests

Die aus den fünf Sprachstandtests gewonnenen Sprachdaten werden sowohl auditiv mit einem Diktaphon (MP3) als auch auf Video mit einer digitalen Videokamera (Sony) vom Typ HDR-CX200 auf einer Sandisk Ultra microSDHC Android Speicherkarte aufgenommen. Die Daten werden anschliessend direkt von der Speicherkarte auf den PC übertragen. Die doppelte Aufnahme mit Diktaphon und Videokamera dient einerseits zur Sicherheit der Daten und andererseits zur leichteren Anwendung für das Transkriptionsprogramm EXMARaLDA.

Die Videoaufnahmen geben die authentische Interaktionssituation zwischen der Moderatorin und dem Kind wider. Gleichzeitig ermöglichen sie, neben der verbalen und paraverbalen Kommunikation auch die nonverbalen Äusserungen wie Mimik und Gestik festzuhalten. Die Audiodaten dienen vor allem zur Überprüfung von sprachlichen Äusserungen bei Verständnisschwierigkeiten, die durch die grössere Distanz zwischen der Videokamera und dem untersuchten Kind auftreten können.

8.4.3 Testleiterinnen der Sprachstandtests

Die in dieser Untersuchung relevanten Sprachstandtests werden von drei Testleiterinnen durchgeführt: Im ersten, zweiten und fünften Sprachstandtest habe ich die Rolle der Testleiterin übernommen, im dritten und vierten Sprachstandtest waren es zwei den Kindern vorher ebenfalls unbekannte pensionierte Primarlehrerinnen[1]. In den Transkriptionen werden die Testleiterinnen mit TL1, TL2 und TL3 abgekürzt. Mir war es in diesem Zusammenhang sehr wichtig, dass ich unter anderem die Daten persönlich erheben konnte. Erstens, weil ich während der Erhebungen schon auf wichtige Untersuchungspunkte aufmerksam wurde, auf

[1] Im dritten Sprachstandtest war es Frau Christine Garo und im vierten Frau Rita Jaggi.

die ich in meiner Datenauswertung genauer eingehen werde. Und zweitens, weil es mir bei der Transkriptionsarbeit half, mich an gewisse Besonderheiten zu erinnern und dadurch mehr ins Detail gehen zu können.

8.4.4 Elternfragebogen Sprachbiographie der Kinder

Die Hauptuntersuchung durch die Sprachstandtests, die in Unterkapitel 8.2 ausgeführt sind, wird mit den Elternfragebogen zu den Sprachbiographien der Kinder ergänzt. Diese standardisierten Fragebogen wurden den Eltern in ihrer Sprache (Deutsch oder Französisch) am Anfang des ersten Kindergartenjahres abgegeben. Die Eltern hatten bis im März 2011 Zeit, die Fragebogen ausgefüllt zurückzuschicken. Sie dienten dem FiBi-Projekt als Informationsquelle zu den personenbezogenen Daten der Kinder und von deren Eltern (Sprachbiographie, Sprach- und Bildungshintergrund) sowie zu deren Einstellungen gegenüber dem Projekt und der Zwei- und Mehrsprachigkeit. Für meine Studie ermöglichen die Elternfragebogen zudem eine Datentriangulation in Ergänzung zu meinen Daten aus den Sprachstandtests. Laut Le Pichon (2010) ist es bei Kommunikationssituationen wichtig, zu überprüfen, welche Einflussfaktoren das metakognitive Bewusstsein des Kindes bei der Interaktion beeinflussen. Für sie sind die folgenden vier Faktoren grundlegend: primärer Bilingualismus, das explizite Lernen einer neuen Sprache, das Alter des Kindes und die kognitive Orientierung des Kindes. Um den Einfluss dieser Faktoren bei der kommunikativen Kompetenz der Kinder überprüfen zu können, bedarf es einer sprachbiographischen Datensammlung[1]:

> *The language biographical approach consists of gathering a detailed linguistic history of each child for each language. The researcher investigates the child's language learning experiences with regard to variety and types of contexts of acquisition. Results obtained include the social context of language acquisition, the nature of the family language related history, the perception that the child has of his/her languages and the timing or order of acquisition.* (Le Pichon 2010, 9)

Der Elternfragebogen im FiBi-Projekt umfasst ähnliche Elemente wie die Auflistung von Le Pichon. Da es sich bei meiner Studie um eine frankophone Untersuchungsgruppe handelt, ist im Anhang VI der komplette Elternfragebogen auf Französisch abgebildet. Die ausgefüllten Elternfragebogen befinden sich auf dem USB-Stick. Der Fragebogen behandelt folgende Teilbereiche:

---

[1] Für mehr Informationen zur sprachbiographischen Datensammlung siehe auch Franceschini und Miecznikowski (2004), Lüdi (2005), Porquier und Py (2004), Molinié (2006) und Moore und Castellotti (2008).

- Grunddaten des Kindes (Name des Kindes und der Bezugspersonen)
- Motivation für die FiBi (Aussagen, die für die Wahl der FiBi für die Eltern wichtig waren)
- Sprachen der Bezugspersonen (Sprachkompetenzen in den vier Bereichen Verstehen, Lesen, Sprechen und Schreiben)
- Kontakt mit Sprachen im aktuellen Umfeld des Kindes (nach Gebrauchshäufigkeit)
- Kontakt mit Sprachen ausserhalb der Familie (Umfeld und Gebrauch)
- Ausbildung und Tätigkeit der Bezugspersonen (höchster erworbener Abschluss, aktuelle Tätigkeit, aktueller Anstellungsgrad)

Für die vorliegende Untersuchung scheinen vor allem die drei Bereiche „Sprachen der Bezugspersonen“, „Kontakt mit Sprachen im aktuellen Umfeld des Kindes“ und „Kontakt mit Sprachen ausserhalb der Familie“ von grosser Bedeutung zu sein, da sie Auskunft über den sprachbiographischen Hintergrund der Kinder geben. Diese Informationen werden während der Analysen der Sprachstandtests eingebunden. Die ausgefüllten Fragebogen sowie eine Übersicht (als Excel-Tabelle) zu den Daten unserer Untersuchungsgruppe befinden sich im Anhang auf dem USB-Stick. In der folgenden Tabelle 13 zeige ich lediglich die für diese Forschungsarbeit relevanten Bereiche der acht Testpersonen. Die sprachbiographischen Daten der acht Mädchen werden schon hier präsentiert, damit in der qualitativen Datenaufbereitung und -auswertung immer wieder darauf verwiesen werden kann. Ausserdem werden die Informationen zu den Sprachbiographien in Zusammenhang mit den Schülerinnenprofilen in Kapitel 15 aufgegriffen.

Tab. 13: Übersicht Sprachbiographie der Testpersonen

Fiktiver Name	Erstsprache(n) der Bezugsperson 1	Erstsprache(n) der Bezugsperson 2	Häufigste Sprache(n) im Umfeld des Kindes	Zweithäufigste Sprache(n) im Umfeld des Kindes	Dritthäufigste Sprache(n) im Umfeld des Kindes	Sprache(n) in der Kindertagesstätte	Sprache(n) in der Spielgruppe	Sprache(n) im Spielplatz	Sprache(n) der Nachbarn/ Freunde
Anaïs	F	F	F	D	-	D	D	-	F
Caroline	F	P/F	F	P	D	F	-	D/F	D/F
Louise	D	F	D/F	-	-	D	-	D/F	D/F
Marie	F	F/D	F	D	I	F	-	-	-
Ana	Ser	Ser	Ser	F	D	-	F	Ser/D	Ser/D
Carmen	Spa	Spa/F	Spa	F	D	F/D	-	Spa/F	Spa/F
Kim	V	F/V	V	F	E	F	F	F	F
Samira	F/Ara	F/Ara	F	Ara	D	F	F	F	F

Ara = Arabisch, E = Englisch, F = Französisch, D = (Schweizer-)Deutsch, I = Italienisch,
P = Portugiesisch, Spa = Spanisch, Ser = Serbisch, V = Vietnamesisch, - = wurde nicht angegeben

8.5 Datenaufbereitung

Das folgende Unterkapitel stellt die Aufbereitung der Daten dar. Dabei werden zuerst die Kriterien für die Datenauswahl beschrieben. Danach werden Transkriptions- und Kodierungsverfahren der Sprachstandtests erläutert.

8.5.1 Datenauswahl

Die Untersuchung richtet sich auf acht Schülerinnen (von insgesamt 48 Schülerinnen und Schüler) aus den zwei Klassen der ersten Kohorte im FiBi-Projekt. Bei der Auswahl wurden das Geschlecht (weiblich) und die Erstsprache Französisch berücksichtigt, um eine gewisse Homogenität sicherzustellen. Gleichzeitig wurden neben den vier Kindern mit der Erstsprache Französisch vier weitere Kinder ausgewählt, die noch eine weitere Erstsprache vorweisen. Dies soll die Möglichkeit gegeben, frankophone mit allophon-frankophonen Kindern zu vergleichen. Während die Zielsprache (Schweizer-)Deutsch bei den frankophonen Kindern die Zweitsprache ist, handelt es sich für die allophon-frankophonen Kinder schon um die Dritt- oder sogar Viertsprache.

Im Vorfeld haben die Bezugspersonen der ersten Kohorte die Einwilligung zur Teilnahme am Projekt unterschrieben. Alle Sprachstandtests der acht Schülerinnen über die vier Jahre wurden transkribiert und analysiert und befinden sich im Anhang auf dem USB-Stick. In dieser Arbeit werden allerdings nicht alle Transkriptionen explizit dargestellt, sondern wir werden eine Auswahl an Transkriptionsausschnitten vornehmen, um die jeweiligen

Kommunikationsstrategien vorzustellen. Sprachliche oder inhaltliche Fehler der Kinder werden nur dann analysiert, wenn sie für die Analyse der Strategien von Bedeutung sind.

8.5.2 Transkriptionsverfahren

Um die fünf Mal acht Sprachstandtests nach dem Gebrauch der Kommunikationsstrategien erforschen zu können, müssen sie zuerst dokumentiert und analysiert werden. Dafür ist es nötig, die mündlichen Sprachproduktionen in Schriftform darzustellen bzw. zu transkribieren (vgl. dazu Kowal und O'Connell 2015). Die Transkription ist dazu da, die geäusserten Wortfolgen (verbale Merkmale) und deren lautliche Darstellung (prosodische Merkmale), die sprachlichen Phänomene beim mündlichen Ausdruck (Pausen, Füllwörter, Auslassungen usw.) sowie nonverbales, sprachbegleitendes Verhalten (Mimik und Gestik) detailliert widerzugeben und so die Besonderheiten der Gesprächssituationen festzuhalten. Gleichzeitig muss erwähnt werden, dass, wenn die gesprochene Sprache verschriftlicht wird, dies immer ein Eingriff in die Authentizität der Daten ist und somit auch eine Reduktion der Informationen mit sich bringt.

Unter den möglichen Transkriptionssystemen (Audiotranscription.de, PCS-Transcriber, EXMARaLDA usw.)[1] habe ich EXMARaLDA (*Extensible Markup Language for Discourse Annotation*) ausgewählt, welches sich schon in verschiedenen wissenschaftlichen Kontexten bewährt hat. EXMARaLDA wurde von Thomas Schmidt und Kai Wörner im Rahmen des Sonderforschungsbereichs Mehrsprachigkeit an der Universität Hamburg entwickelt. Dieses Transkriptionssystem wird unter anderem in der Konversationsanalyse, Diskursanalyse, Dialektologie, Phonologie und in der Sprachenerwerbsforschung gebraucht (vgl. Schmidt und Wörner 2009; Schmidt 2012). Mit EXMARaLDA können verschiedene Transkriptionskonventionen verwendet werden, wie zum Beispiel die „Halbinterpretative Arbeitstranskription" (HIAT), das „Gesprächs-Analytische Transkriptionssystem" (GAT) oder das „Internationale Phonetische Alphabet" (IPA). Für die vorliegende Studie ist das HIAT-Verfahren geeignet, da die Verschriftung nach der Partiturschreibweise erfolgt und somit die Sprechenden parallel notiert werden können. HIAT wurde in den 1970er-Jahren von Konrad Ehlich und Jochen Rehbein entwickelt und wird vor allem im Rahmen der funktional-pragmatischen Diskursanalyse eingesetzt (vgl. Ehlich und Rehbein 1976). Die Einbindung von HIAT-Konventionen in EXMARaLDA wird von den Entwicklern unterstützt. So gibt das

[1] In den letzten Jahrzehnten wurden verschiedenste Transkriptionssysteme und Darstellungsformen entwickelt. Siehe dazu Ehlich und Rehbein (1976), Blanche-Benveniste und Jeanjean (1986), Dittmar (2009) und Kowal und O'Connell (2015).

Handbuch von Rehbein, Schmidt, Meyer, Watzke und Herkenrath (2004) vielseitige Hinweise zur Notation von typischen Phänomenen mündlicher Diskurse und enthält unter anderem ein Kapitel zur „Mehrsprachigkeit in der Transkription“ in Bezug auf die HIAT-Konventionen in EXMARaLDA.

Die nachfolgenden Abschnitte geben einen Überblick über die Darstellungsform der Transkriptionen, die eingebetteten Zusatzinformationen und die verwendeten Sonderzeichen.

- Überschrift und Vorinformation

Jede Transkription ist mit einer Überschrift versehen, die sich von den anderen Transkriptionen unterscheiden lässt. Sie wird aus dem anonymisierten Namen des Kindes, der Nummer des Sprachstandtests (T1, T2, T3, T4 oder T5), der Angabe zur Sprachstandsprache (L2) und der Bezeichnung „Transkription“ zusammengesetzt: Ana_T1_L2_Transkription. Die Bezeichnung ist bewusst knapp gehalten, da sie bei der Untersuchung lediglich zur schnellen Orientierung dienen soll. Gleichzeitig enthält sie die nötigen Informationen zur Differenzierung der einzelnen Daten.

Nach der Überschrift werden für die einzelnen Sprachstandtests relevante und zusätzliche Informationen in einer Tabelle festgehalten. Die Transkriptionstabelle wird hier anhand eines Beispiels entschlüsselt: das Projekt (FiBi), die Transkriptionssituation (Sprachstandtest), der anonymisierte Name des Kindes (Ana), das Datum der Aufnahme (02.12.2010), die Namen der Transkribenten[1] (Kristel Ross, Anna Gasser), die Daten der Transkription (31.03.2011/22.11.2015, 22.11.2015), das Geburtsdatum des Kindes (17.01.2006) und das Alter des Kindes zum Zeitpunkt der Aufnahme (4;1).

Tab. 14: Transkriptionstabelle: Informationen und Kodierung

Projekt, Situation, Kind	**Transkribenten**	**Datum der Transkription**
FiBi Sprachstandtest Ana	Kristel Ross Anna Gasser	31.03.2011 / 22.11.2015 22.11.2015
Datum der Aufnahme	**Geburtsdatum Kind**	**Alter zum Zeitpunkt der Aufnahme**
02.12.2010	17.01.2006	4;1

[1] Die Sprachdaten werden manuell von mir und von studentischen Hilfskräften, die im Rahmen einer Veranstaltung an der Pädagogischen Hochschule FHNW mit Teilen der Transkriptionen arbeiten, transkribiert. Die fertigen Transkriptionen werden danach von mir oder von einer auswärtigen Person, die sich in diesem Bereich auskennt, anhand der Videodateien überprüft und auf ihre Richtigkeit hin kontrolliert. Die Namen befinden sich direkt in der Übersichtstabelle der jeweiligen Transkriptionen.

Unterhalb der Übersichtstabelle mit den relevanten Informationen zur Transkription werden weitere Auskünfte zu den Gesprächspersonen (Sprechertabelle) gegeben: das Geschlecht (f), die verwendeten Sprachen während des Sprachstandtests (deu [Deutsch]; fra [Französisch]), die Erstsprache (L1: srp [Serbisch]; fra [Französisch]) und die Zweitsprache (L2: deu [Deutsch]) der Gesprächspersonen.

Tab. 15: Übersicht Sprachbiographie der Testleiterin und der Testperson

Sprechertabelle

TL1

Geschlecht: f
Verwendete Sprachen: deu
L1: deu; fra
L2: eng

Ana

Geschlecht: f
Verwendete Sprachen: deu; fra
L1: srp; fra
L2: deu

Die Abkürzungen der benutzten Sprachen in der vorliegenden Untersuchung werden hier erläutert, wobei sie jeweils auch oberhalb der Transkriptionsausschnitte in der Datenauswertung ausgeschrieben werden.

Tab. 16: Abkürzungen der benutzten Sprachen in den Transkriptionen

Abkürzung	**Sprache**
deu	Deutsch
fra	Französisch
eng	Englisch
srp	Serbisch
hrv	Kroatisch
spa	Spanisch
vie	Vietnamesisch
ara	Arabisch

- Transkriptionstabelle

Durch die Spalten- bzw. Spurentranskription bei EXMARaLDA lassen sich die sprachlichen, nonverbalen und paraverbalen Äusserungen der Teilnehmer leicht voneinander trennen, und das Lesen sowie die Analyse werden dadurch erleichtert. Die Anordnung in Spalten

gewährleistet nicht nur die Lesbarkeit, sondern auch die Nähe zum realen Ausgangsmaterial am besten (Ochs 1979, 49).

Die Transkriptionstabelle ist vierspurig aufgeteilt und wird von links nach rechts kontinuierlich mit neuen Spalten geschaffen. Die Darstellung auf einem Strang und mit allen vier Spuren gilt nur auf EXMARaLDA. In der Wordversion werden nur diejenigen Spuren dargestellt, welche mit Text versehen sind. Die ersten zwei Spuren sind für die Testleiterin belegt und die anderen zwei für das jeweilige Kind. In der ersten Spur werden die verbalen Äusserungen der Testleiterin aufgeschrieben. Die zweite Spur beinhaltet nonverbale Merkmale und Kommentare. Das Gleiche gilt auch bei den für die Kinder belegten Spuren: In der dritten Spur werden wiederum die verbalen Äusserungen verschriftlicht, und die vierte Spur enthält die nonverbalen Merkmale und Kommentare.

Bei der Spurbeschriftung werden die Kürzel TL1, TL2 und TL3 für die Testleiterinnen (Kristel, Christine und Rita) und die anonymisierten Vornamen der Kinder genommen. Zusätzlich kommt in der ersten und dritten Spur das Kürzel [v] für „verbale Äusserung“ hinzu. Die zweite und vierte Spur wird mit dem Kürzel [nv/k] für „nonverbale Äusserung/Kommentare“ versehen.

Tab. 17: Beispielhafter Transkriptionsausschnitt

[266]

TL3 [v]	mhm	*1* Ja Genau↓
Ana [v]		regnet↓ *1* plu plu plu plu↑
Ana [nv/k]	*das Gesicht*	*Nimmt die Karte mit dem Regen und imitiert mit den*

[267]

TL3 [v]	Und das da↑ Was ist das↑		Ja Genau↑
TL3 [nv/k]	*Zeigt auf die Karte mit dem Schnee*		
Ana [v]		Das is Schnee	
Ana [nv/k]	*Fingern den Regen*		

[268]

TL3 [v]	Wolke	Wolke↓ Und was haben die	
TL3 [nv/k]		*Zeigt auf die Karten mit dem*	
Ana [v]	Und das isch ehm *3* ehm äh	Wolke	
Ana [nv/k]	*Nimmt die Karte mit der Wolke*		

Für jeden neuen Austausch zwischen der Testleiterin und dem Kind wird eine neue Spalte hinzugefügt. Diese kennzeichnet in EXMARaLDA sowohl die Zeitachsen als auch die fortlaufenden Turnnummern. Ausserdem erhalten die Transkriptionen in der Wordversion fortlaufende Nummerierungen pro Transkriptionszeile. Der Lesbarkeit halber und aus Platzgründen werden die ausgewählten Transkriptionsausschnitte in dieser Arbeit lediglich mit diesen Nummerierungen versehen, die zugleich stellvertretend als Turn gebraucht werden

und in der Analyse als „t“ abgekürzt werden. Der beispielhafte Transkriptionsausschnitt würde somit t 266, t 267 und t 268 zeigen. In der Datenauswertung werden in den Transkriptionsausschnitten die analysierten Satz- und Kommentarteile unterstrichen, um sie hervorzuheben (zum Beispiel: *imitiert mit den Fingern den Regen*).

- Sonderzeichen

Die verbalen Äusserungen basieren auf der Standardorthographie. Fehlerhafte, abweichende Äusserungen der Standardsprache (Standarddeutsch oder Französisch) und Aussagen auf Schweizerdeutsch werden jedoch wortgetreu niedergeschrieben. Der Lesbarkeit halber habe ich keine phonetische Umschrift gebraucht. In den Transkriptionen wird zudem bewusst auf die Kennzeichnung von Fehlern (zum Beispiel anhand von *) verzichtet. Einerseits, weil die Kinder in ihrem Spracherwerbsprozess noch am Anfang sind und dadurch noch sehr viele Fehler in der Zielsprache machen, und andererseits, weil es im Schweizerdeutschen unzählige Dialekte gibt und es deshalb keine einheitliche Rechtschreibung gibt.

Der zweite Aspekt lässt sich mit einem konkreten Beispiel erläutern: Auch wenn alle drei Testleiterinnen aus dem Kanton Bern kommen und dadurch in den Sprachstandtests den Schweizer Dialekt Berndeutsch brauchen, sprechen sie gewisse Wörter verschieden aus, wie zum Beispiel das Fragewort „gell“, das bei der Testleiterin 2 (Christine) und der Testleiterin 3 (Rita) als „gäu“ ausgesprochen wird (l-Vokalisierung; „l“ oder „ll“ wird vor einem Konsonanten oder am Ende der Silbe als [ʊ̯] ausgesprochen), wohingegen ich in meinen Tests „gäll“ sage.

Innerhalb der Transkription werden bei den verbalen Äusserungen folgende Sonderzeichen gebraucht:

Tab. 18: Sonderzeichen und ihre Bedeutung in den Transkriptionen

Sonderzeichen [v]	**Bedeutung**
0.5	Pause (0.5 Sekunden); alle Pausen werden mit Zeitangaben in Sekunden aufgeschrieben
äh/öh ähm/öhm/ehm	Verzögerungselemente bzw. „gefüllte Pausen“
hm	Neutrales, nicht lexikalisiertes Hörersignal
hm↑ hä↑	Fragliches, nicht lexikalisiertes Hörersignal
hm↓	Nachdenkliches, nicht lexikalisiertes Hörersignal
ah/äh/ih/oh/öh/ha/hö/he/ou	Lautwiedergabe
mhm/ähä	Zustimmen
mhmh	Nicht zustimmen
haha/hihi	Silbisches Lachen
/	Wortabbruch
(…)	Unverständliche Sequenz
[…]	Auslassung im Transkript Gründe: nicht Teil des Interviews, Unterbruch durch Drittperson, Erwähnung von Namen (Lehrpersonen, Kinder)
↑	Steigende Intonation, zum Beispiel bei Fragen
↓	Auffällige fallende Intonation
:	Auffällige Dehnung
::	Besonders lange Dehnung

Die nonverbalen Äusserungen werden in kursiver Schrift dargestellt. Die untenstehende Liste fasst einige häufig gebrauchte Beschreibungen zusammen:

Tab. 19: Beschreibungen zu den nonverbalen Äusserungen in den Transkriptionen

Nickt	*Nimmt … in die Hand*	*Imitiert das Geräusch einer/eines …*
Schüttelt den Kopf	*Hält die Karte mit … hoch*	*Schaut verwundert/erschrocken/fragend/ verwirrt/verunsichert/verlegen/scheu*
Lacht/Lächelt	*Hält den Zeigefinger an den Mund*	*Imitiert mit der Hand die Gestik bei …*
Hebt die Schultern	*Streckt … Finger auf*	*Mit hoher/tiefer Stimme*
Reagiert nicht	*Macht eine abschwächende/ unterstreichende Handbewegung*	*Zeigt auf die Karte mit …*
Überlegt	*Kneift die Augen zusammen*	*Französische Aussprache bei „…“*

8.5.3 Kodierung und Klassifikation mit MAXQDA 12

Nach dem Transkribieren erfolgt die Kodierung, die „als eigenständiger Schritt in der Transformation der Daten eindeutig getrennt werden“ muss (Rausch 2003, 130; vgl. dazu auch Rehbein und Grießhaber 1996). Sie kann somit als erster Interpretationsschritt angesehen werden. Die 40 Transkriptionen werden hierzu mit dem Kodierungsprogramm MAXQDA 12 anhand des vorgegebenen Klassifikationsmodells kodiert. Dabei verläuft die Kodierung in zwei Phasen: der Pilotierungsphase und der eigentlichen Datenauswertung. In der Pilotierungsphase werden stichprobenartig einzelne Transkriptionen aus verschiedenen Testphasen herausgesucht und auf die Kriterien des vorhandenen Klassifikationsmodells hin durchgesehen. Während dieses ersten Durchgangs überarbeite ich die Kategorien und ergänze das Klassifikationsmodell. In der eigentlichen Datenauswertung werden nun alle 40 Transkriptionen anhand des überarbeiteten Modells nach Kommunikationsstrategien kodiert. Im Sinne der induktiven Kategorienbildung nach Mayring (2015) überprüfe ich in diesem zweiten Durchgang die Änderungen im Kategoriensystem und passe sie gegebenenfalls an. Jeuk (2003, 134) fasst diesen Vorgang folgendermassen zusammen:

> Das Ergebnis ist ein Set von Kategorien, dem bestimmte Textstellen zugeordnet sind. Die Definitionen des Kategoriensystems müssen so genau sein, dass eine Zuordnung des Materials zu Kategorien möglich ist. Zusätzlich können konkrete Textstellen angeführt werden, die als Beispiele für die Kategorie dienen. Diese Ankerbeispiele sind ‘Prototypen’ der Kategorie. Der so entstandene Kategorieleitfaden wird erprobt und während der weiteren Materialdurchgänge modifiziert. […] Erst am Ende des Auswertungsprozesses steht ein abgeschlossenes Kategorienraster.

In beiden Schritten, den Transkriptionen mit EXMARaLDA und den anschliessenden Kodierungen mit MAXQDA, erlaubt die mehrmalige spiralförmige Auseinandersetzung mit den Daten eine praktische Umsetzung der gegenstandsbezogenen Theoriebildung. Während der Transkriptionen heisst dies konkret, dass beim Transkribieren selbst und beim anschliessenden Durchlesen von meiner Seite und von externen Personen gewisse Ausdrücke in den nonverbalen Spuren vereinheitlicht werden (siehe dazu Tabelle 19 in Kapitel 8). Während der Kodierungsphase mit MAXQDA werden folgende neue Kommunikationsstrategien in den Daten entdeckt und in das Klassifikationsmodell einbezogen:

- Die nonverbalen Strategien werden in mehrere Untergruppen aufgeteilt (statt „Geräusche“, „Mimik“ und „Gesten“ kamen neu die Kategorien „lexikalisierte Gesten“, „deiktische Gesten“, „ikonische Gesten“ und „rhythmische Gesten“ hinzu).

- Die paraverbalen Strategien werden neu in die Hauptkategorie der nonverbalen Strategien einbezogen.
- Eine neue Untergruppe „Ober- und Unterbegriffe“ wird entdeckt und in die neue Hauptkategorie der Kompensationsstrategien eingefügt.
- Die Abrufungsstrategien erhalten eine neue Untergruppe „Ausdruck von Unwissen durch *Chunk*“.
- Die paraphrastischen Strategien werden neu in zwei Untergruppen differenziert: Umschreibung in der L1 und Umschreibung in der L2.
- Die Untergruppen „Transfer innerhalb der Sprache“ und „Transfer zwischen den Sprachen“ erhalten neu eine eigene Hauptkategorie, die Transferstrategien.

Zur Qualitätskontrolle der Kodierungen wird ein Rating von einer auswärtigen Person[1], die sich mit MAXQDA auskennt und mit der Theorie der Kommunikationsstrategien vertraut ist, hinzugezogen. Die Stichprobe wurde am 10. August 2016 durchgeführt.

8.5.4 Quantitativ-deskriptive Auswertung mit MAXQDA und Excel

Für die vorliegende Forschungsarbeit wird neben der Hauptarbeit der qualitativen Analyse der Daten ein quantitativ deskriptives Auswertungsverfahren hinzugezogen. Dadurch wird zusätzlich eine Methodentriangulation sichergestellt. Für die quantitativ-deskriptive Auswertung werden die kodierten Kommunikationsstrategien in MAXQDA mit dem Tabellenkalkulationsprogramm Excel in Verbindung gebracht. Es sind folgende Kalkulationen möglich: die Berechnung der Gebrauchshäufigkeit der Kommunikationsstrategien insgesamt und über die fünf Sprachstandtests, das Aufzeigen von häufig verwendeten Strategiekombinationen innerhalb einer Kommunikationssequenz sowie individuelle Verwendungsunterschiede bei den acht Mädchen. Die Berechnung der Gebrauchshäufigkeit sowie der individuellen Verwendungsunterschiede der Kommunikationsstrategien werden anhand der *Retrieval*-Funktion (Wiederauffindung) gemacht. Dabei werden für alle 40 aktivierten Transkriptionen die Segmente, denen aktivierte Codes zugeordnet wurden, im Fenster „Liste der Codings“ zusammengestellt. Dank des *Code-Relation Browsers* von MAXQDA können die Kommunikationsstrategien, die gemeinsam oder nahe beieinander auftreten, zusätzlich visualisiert werden. Für die Berechnung wurde die

[1] Dr. Sandra Tinner aus der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (PH FHNW)

Funktion „Überschneidung von Codes“ innerhalb des gleichen Absatzes gewählt. Zur Illustrierung wurden die Überschneidungen als Zahlen in einer Excel-Tabelle dargestellt.

9. Kategorisierung der Kommunikationsstrategien sowie Sprachstandtest 1: Beschreibung, Analyse und Interpretation von Kommunikationsstrategien der acht beobachteten Mädchen

Im folgenden Kapitel werden die benutzten Kommunikationsstrategien der acht Mädchen während des ersten Sprachstandtests vorgestellt. Im Vergleich zu den anderen Kapiteln zu den Auswertungen der Sprachstandtests (10 bis 13) wird in diesem Kapitel zusätzlich die erarbeitete Kategorisierung der Kommunikationsstrategien vorgestellt (Unterkapitel 9.1).

Der erste Sprachstandtest wurde zwischen Oktober und Dezember 2010 durchgeführt. Die Testpersonen sind zu diesem Zeitpunkt zwischen vier und fünf Jahren alt und haben soeben mit dem reziprok-immersiven Kindergarten begonnen. Alle acht Kinder sind französischsprachig und werden auf Schweizerdeutsch getestet. Neben Französisch sprechen vier der acht Mädchen eine oder zwei weitere Sprachen zu Hause. (Schweizer-)Deutsch ist somit ihre Zweit- oder gar Dritt-/Viertsprache. Das Kapitel setzt sich aus den beobachteten Hauptkategorien von Kommunikationsstrategien zusammen. Jede Hauptkategorie wird anhand von Beispielen aus den Unterkategorien beschrieben und analysiert. Insgesamt sind es in diesem Kapitel 19 Beispiele.

9.1 Erarbeitete Kategorisierung der Kommunikationsstrategien

Anhand von Transkriptionsbeispielen werden die beobachteten Kommunikationsstrategien bei den acht Mädchen im Rahmen der fünf Sprachstandtests über vier Jahre aufgezeigt. Dabei soll vorrangig anhand der qualitativen Auswertung auf die drei Forschungsfragen eigegangen werden, die in Unterkapitel 1.2 vorgestellt wurden:

1. Welche Kommunikationsstrategien können bei frankophonen Mädchen in der reziprok-immersiven Vorschul- und Unterstufe beobachtet werden, wenn sie sich in einer exolingualen Situation – die durch die (schweizer-)deutschsprachigen Sprachstandtests hervorgerufen wird – befinden?
2. Gibt es während der vier Jahre Veränderungen bezüglich der Gebrauchshäufigkeit und der Gebrauchsart dieser Kommunikationsstrategien?
3. Wie entwickelt sich das kommunikationsstrategische Verhalten der Mädchen mit zunehmendem Zielsprachenerwerb innerhalb der vier Jahre?

Die Kategorisierung der Kommunikationsstrategien erfolgt durch den Ansatz der qualitativen Inhaltsanalyse (siehe Unterkapitel 2.3). Die qualitative Auswertung geschieht in drei

Schritten: Beschreibung, Analyse und Interpretation. Eine Interpretation wird jedoch nicht immer bei jedem einzelnen Beispiel gemacht, sondern fasst teilweise eine unterkategorische Strategie zusammen. Durch die grosse Menge der transkribierten Sprachdaten sind die ausgewählten Beispiele der Kommunikationsstrategien nur exemplarisch belegt. Die gesamten Kodierungen sind auf dem beigelegten USB-Stick gespeichert.

Für die Auswertung wurden zehn Hauptkategorien der Kommunikationsstrategien herausgearbeitet, die sich wiederum in 28 Unterkategorien aufteilen lassen (siehe Tabelle 20). Die folgenden Kapitel 9 bis 13 sind nach den fünf Sprachstandtests (T1–T5) aufgebaut und beinhalten je die zehn Hauptkategorien. Beispiele aus ausgewählten Unterkategorien veranschaulichen die Benutzung der Strategien[1]. Gewisse Kategorien werden mit mehreren Beispielen illustriert, um die Strategien differenzierter zu verdeutlichen. Jedes Kapitel wird mit einem Fazit zusammengefasst. Eine Gesamtübersicht zu den Gebrauchshäufigkeiten der jeweiligen Strategien befindet sich in Kapitel 14. Der Lesbarkeit halber werden die Transkriptionsbeispiele aus den vier Jahren durchnummeriert. Sequenzen auf Schweizer Mundart, Französisch oder in anderen Sprachen werden direkt in den Transkriptionsbeispielen sowie teilweise bei der Analyse auf Standarddeutsch übersetzt. Dabei wird versucht, so nahe wie möglich an der Struktur des Originaltextes zu bleiben. Während der Interaktionssequenzen benutzen die Mädchen zum Teil verschiedene Strategien gleichzeitig. In den folgenden Kapiteln wird der Fokus zuerst auf die einzelnen Strategien gelegt, und erst in einem zweiten Schritt (jeweils im Fazit und in Kapitel 14) werden die Wechselwirkungen und Mischformen dieser Strategien besprochen.

[1] In Kapitel 8 wird das Transkriptionsverfahren anhand eines Beispiels exemplarisch erläutert, und die benutzten Abkürzungen und Sonderzeichen werden zur Übersicht aufgelistet.

Tab. 20: Übersicht über die Haupt- und Unterkategorien der Kommunikationsstrategien

Hauptkategorien von Kommunikationsstrategien	**Unterkategorien von Kommunikationsstrategien**	**Schlüsselwörter, Beispiele**
1. Vermeidungsstrategien (Tarone 1983; Dörnyei und Scott 1995a)	• Themenwechsel/Ablenkung	- Nimmt die Playmobil Spielsachen und spielt damit
	• Ignorieren/zum Teil Ablehnung	- Reagiert nicht - Schaut nach unten - Verschränkt die Arme
	• Füllwörter/Warten	- äh/öh/ähm/öhm/ehm - hm: *3* hm↓ - Legt den Oberkörper auf den Tisch
2. Sprachwechselstrategien (Tarone 1983; Faerch und Kasper 1983a; 1983c; Méron-Minuth 2009)	• Verbleiben in der Erstsprache	- Kommuniziert über längere Zeit nur in der Erstsprache - Nach *Code-Switching* Verbleiben in der Erstprache
	• Sprachwechsel (*Code-Switching*)	- Das is mit mache balayer - Auso ig i veux/veux Mami - plu öhm regnets
	• Code-Switching zwischen Schweizer Mundart und Standarddeutsch	- Wenn ig eine Film glugen - Ich habe gerne Katze↓
3. Imitationsstrategien (Dörnyei und Scott 1995a, Méron-Minuth 2009)	• Nachahmung	- Läse tuets > Läse tuets - voleur↑ > der Dieb he↑ > Dieb - J'sais pas > dünn > dünn ah oui
4. Erschliessungsstrategien (Dörnyei und Scott 1995a)	• Zustimmung/Verneinung	- Ja, oui (*Nickt*) - Nein, non (*Schüttelt den Kopf*) - mhm, mhmh
	• Fragen erraten	- Wo si de dSpielsache↑ > jeux
	• Aufgabenstellung erraten	- Was meinsch was het de der Micky gmacht↑ > Was hesch du gmacht Micky↑
5. Kooperationsstrategien (Tarone 1983; Faerch und Kasper 1983a; 1983c; Dörnyei und Scott 1995a; Méron-Minuth 2009)	• Bitte um allgemeine Hilfestellung	- Was ist das↑ - Wie säg i jetzt↑
	• Bitte um Übersetzung	- C'est quoi en allemand↑
	• Bitte um Wiederholung/Verdeutlichung	- hm↑ hä↑

	• Verständigungskontrolle/Abklärung des Gesagten	- mhm↑ - Comment je m'appelle↑
6. Abrufungsstrategien (Faerch und Kasper 1983a; 1983c; Méron-Minuth 2009)	• Anwenden von *Chunk*	- Zahlen
	• Ausdruck von Unwissen durch *Chunk*	- I weiss es nüm - I weiss es nid
7. Nonverbale und paraverbale Strategien (Tarone 1983; Faerch und Kasper 1983a; 1983c; Méron-Minuth 2009)	• Mimik (Gesichtsoberfläche)	- Verzieht das Gesicht - Schaut erschrocken/fragend, Sieht mit grossen Augen
	• Lexikalisierte Gesten	- Nickt - Schüttelt den Kopf - Hebt die Schultern
	• Deiktische Gesten	- Zeigt auf die Schlange im Bild - Hebt die Karte hoch, Nimmt die Karte mit dem Schuh
	• Ikonische Gesten	- Imitiert mit der Hand die Gestik beim Rühren - Streckt vier Finger auf
	• Rhythmische Gesten	- Bewegt die Hand hin und her - Macht eine Handbewegung, um sich selber anzutreiben
	• Geräusche	- Imitiert das Geräusch einer Schlange - Imitiert das Gähnen
	• Paraverbale Kommunikation	- Mit hoher Stimme - Flüstert
8. Paraphrastische Strategien (Tarone 1983; Faerch und Kasper 1983a; 1983c; Dörnyei und Scott 1995a; Méron-Minuth 2009)	• Umschreibung in der Erstsprache	- „pour les fleurs" für „Krug" - „C'est ceux-là qui prend les gens dans les voitures↑" für „Transportmittel"
	• Umschreibung in der Zielsprache	- „im Schnee" für „Schlitten" - „Ein Rund gemacht bei die Beine↑" für „Fesseln"
9. Kompensationsstrategien (Tarone 1983; Faerch und Kasper 1983a; 1983c; Dörnyei und Scott 1995a)	• Ober- und Unterbegriffe in der Zielsprache/Substitution	- Ballon für Luftballon - Katze für Tiger
10. Transferstrategien (Tarone 1983; Faerch und Kasper 1983a; 1983c; Méron-Minuth 2009)	• Transfer innerhalb der Sprache	- Die andere gehelfen - Meine Schwester hat mir Deutsch beigelernt
	• Transfer zwischen den Sprachen	- eine Bavetten, eine Poussetten, ein Straussblume

9.2 Vermeidungsstrategien in T1

Die noch geringen Sprachkompetenzen in der Zielsprache Schweizer Mundart veranlassen die Lernenden dazu, Vermeidungsstrategien zu verwenden. Während des Gesprächs versuchen sie das Thema zu wechseln und lenken so die Testleiterin ab. Weiter ignorieren sie das Gesagte der Testleiterin, oder sie benutzen Füllwörter und warten ab, ob sie von der Testleiterin sprachlich unterstützt werden. Im Folgenden wird anhand von Beispielen gezeigt, wie die Mädchen die Vermeidungsstrategien im Konkreten benutzen.

- Themenwechsel/Ablenkung

Beispiel 1: *Nimmt den Playmobil Teppich*, T1 (04.11.2010), Marie (4;9 J)

[12]	
TL1 [v]	i cha äbe nid so guet Dütsch *0.5* Was heisst das uf Dütsch↑
Marie [nv/k]	*Nimmt den*
[13]	
TL1 [v]	Teppich *2* Und de das↑
TL1 [nv/k]	*Nimmt einen*
Marie [nv/k]	*Playmobil Teppich und stellt ihn auf den Tisch*
[14]	
TL1 [v]	Was isch das↑
TL1 [nv/k]	*Playmobil Tisch hervor*
Marie [nv/k]	*Nimmt den Playmobil Tisch* *Reagiert*
[15]	
TL1 [v]	sch Tisch *1.5* ha: U de hei mer da no eis zwöi *0.5* drü
TL1 [nv/k]	*Nimmt vier Playmobil Stühle hervor Stellt einen*
Marie [nv/k]	*nicht*

In diesem ersten Beispiel wird Marie von der Testleiterin gebeten, die einzelnen Spielfiguren auf Deutsch zu benennen. Marie nimmt die Spielfiguren in die Hand, antwortet jedoch nicht auf die Fragen.

Es wird ersichtlich, dass Marie von den Spielfiguren Kenntnis nimmt, da sie beide in den Händen hält (t 12–14). Sie äussert sich jedoch nicht dazu, sondern spielt stattdessen zunächst mit dem Playmobil Teppich (t 13). Danach konzentriert sie sich auf den Playmobil Tisch und ignoriert währendessen die Testleiterin (t 14–15). Diese Vermeidungsstrategie wird in der Literatur als *topic avoidance* (Tarone 1983) bezeichnet.

- Ignorieren/Ablehnung

Beispiel 2: *Was trinkt de dChatz*, T1 (04.11.2010), Caroline (4;11 J)

[84]

TL1 [v]	Leitere oh: Und de da↑ Was trinkt de dä Cha/was
TL1 [nv/k]	*Nimmt ein Bild hervor*
Caroline [v]	Un chat qui boit

[85]

TL1 [v]	trinkt de dChatz↑ Milch↑ gäll↓ Und sie↓ Wo isch de/wo isch
Caroline [nv/k]	*Reagiert nicht*

[86]

TL1 [v]	dChatz ↑ Da da uf em Tisch gäll Ja Ja mh↑ öh
TL1 [nv/k]	*Nimmt ein Bild*
Caroline [nv/k]	*Reagiert nicht*

Das zweite Sprachstandbeispiel zeigt, wie Caroline zuerst nur auf Französisch antwortet und wie sie auf die Bitte um Präzisierung nicht reagiert.

Caroline ist bereit, der Testleiterin in ihrer Erstsprache Französisch zu antworten (t 84). Sobald sie jedoch von der Testleiterin weitere Fragen zum Bild erhält, gibt sie weder auf Französisch noch in einer anderen Sprache Auskunft. Da sie nicht auf die Fragen reagiert (t 85–86), übernimmt die Testleiterin die Präzisierungen: *Milch↑ gäll↓* (t 85) und *Da da uf em Tisch gäll* (t 86).

Die beiden Beispiele zeigen, welche Strategien Kinder im Gespräch anwenden, um den Gebrauch der Zielsprache Deutsch vermeiden zu können: Sie lenken sich ab oder ignorieren die Testleiterin. Dies führt dazu, dass die Testleiterin selber auf die Fragen antwortet und so das Gespräch fortführt. Obwohl die Kinder durch das Benutzen von Vermeidungsstrategien nicht am Gespräch teilnehmen, führt die Testleiterin die Konversation fort.

9.3 Sprachwechselstrategien in T1

Eine weitere von den Mädchen in den Sprachstandtests verwendete Kommunikationsstrategie ist der Sprachwechsel. Dabei können Sprachwechsel innerhalb eines Gesprächs zwischen den Gesprächspersonen beobachtet werden, zum Beispiel indem die Testleiterin auf Schweizer Mundart spricht und das Kind auf Französisch antwortet. Diese Strategie wird in der vorliegenden Arbeit als „Verbleiben in der Erstsprache“ bezeichnet. Dadurch, dass das Kind in der Erstsprache verbleibt, entsteht automatisch ein zweisprachiges Gespräch mit der Testleiterin, die wiederum in der Zielsprache spricht. Es können aber auch Sprachwechsel beim sprachlichen Ausdruck einer einzelnen Person entdeckt werden. Diese werden dem

Code-Switching zugeordnet. Die Kinder switchen während des Gesprächs zwischen mehreren Sprachen hin und her oder vermischen Schweizer Mundart und Standarddeutsch.

- Verbleiben in der Erstsprache

Beispiel 3: *des jolies étoiles*, T1 (04.11.2010), Caroline (4;11 J)

[69]

TL1 [v]	oh Was macht dä Bueb↓	Genau: Sehr guet
TL1 [nv/k]	*Zeigt auf das Kind auf der Karte*	
Caroline [v]		Un petit garçon qui boit

[70]

TL1 [v]	*0.5*	Und was isch de das:	Ja Genau mit dr/Ja Genau gäll
TL1 [nv/k]		*Nimmt eine Karte hervor*	
Caroline [v]		des jolies étoiles	
Caroline [nv/k]			*Nimmt die Schere und*

[71]

TL1 [v]	mit de Schäri mit däm so schnipp schnipp *1*	Und de das da↑ Was macht das
TL1 [nv/k]		*Nimmt eine Karte hervor*
Caroline [nv/k]	*imitiert das Schneiden*	

[72]

TL1 [v]	da↑	hm: *0.5*	Und de hie↑	Genau
TL1 [nv/k]			*Nimmt eine Karte hervor*	
Caroline [v]	Il mange			Il se brosse les dents

Diese Sequenz zeigt ein zweisprachiges Gespräch zwischen der Testleiterin und Caroline. Während die Testleiterin die Fragen zu den Karten auf Schweizer Mundart stellt, antwortet Caroline konsequent auf Französisch. Auf den Karten sind Kinder abgebildet, die trinken, Sterne ausschneiden, essen oder sich die Zähne putzen.

Die Testleiterin unterstützt ihre Fragen zu den Aktivitäten, indem sie auf die entsprechende Karte zeigt (*Zeigt auf das Kind auf der Karte*; t 69) oder die Karten einzeln hervornimmt (t 70–72). Sie braucht sogar eine echte Schere und demonstriert das Schneiden, um die Fragestellung zu verdeutlichen (t 70–71). Gleichzeitig zeigt sie, dass sie gegenüber nonverbaler Kommunikation offen ist und dass das Kind diese Art für die Beantwortung der Fragen brauchen kann. Caroline antwortet jedoch ausschliesslich in ihrer Erstsprache Französisch: *Un petit garçon qui boit* (t 69), *des jolies étoiles* (t 70), *Il mange* (t 72), *Il se brosse les dents* (t 72). Die Testleiterin lässt dieses Verbleiben in der Erstsprache gelten und fragt bei Caroline nicht nach, ob sie es auch auf Deutsch sagen kann. Diese Sprachtoleranz kommt wahrscheinlich daher, dass sich die Testleiterin bewusst ist, dass Caroline noch ganz am Anfang ihres Zielspracherwerbs ist, und sie sie nicht drängen möchte. Bei zunehmender Zielsprachkompetenz der Kinder wird von Seiten der Testleiterinnen mehr Wert auf die Verwendung der Zielsprache gelegt.

- Sprachwechsel (*Code-Switching*)

Beispiel 4: *Is a baby here*, T1 (27.10.2010), Kim (5;2 J)

[22]

TL1 [v]	Genau Grosi und Grosätti	Was isch de das Schöns↑	
TL1 [nv/k]		*Zeigt auf die Playmobil Mutter*	
Kim [v]	grandma		öh: Is a

[23]

TL1 [v]	Genau Mami Und↑	Bravo: Und de:	
TL1 [nv/k]	*Zeigt auf den Playmobil Vatter*	*Zeigt auf*	
Kim [v]	mommy	Papi	

[24]

TL1 [v]	hei mer da no ganz chlini Lueg oh:	Ja Genau Und de: oh:
TL1 [nv/k]	*die Playmobil Kinder*	*Zeigt auf das Playmobil*
Kim [v]	(…) baby here (…)	

[25]

TL1 [v]		Genau: Ja dä tüe mer hie grad da
TL1 [nv/k]	*Kleinkind*	*Legt das Playmobil Kleinkind in*
Kim [v]	Is a baby here	
Kim [nv/k]	*Zeigt auf das Playmobil Kinderbett*	

[26]

TL1 [v]	dri: gäll So Tüe mer chli a:stosse	wuff wuff
TL1 [nv/k]	*das Playmobil Kinderbett*	*Nimmt einen Playmobil Hund hervor*
Kim [v]	Ja	

[27]

TL1 [v]	oh Was isch de das:↑	Genau *1* ä Hund	Gäll wuff wuff Tüe
Kim [v]	(…) chien	Ja:	
Kim [nv/k]		*Lacht*	

In dieser Gesprächssituation soll das Kind Familienmitglieder und Tiere auf Deutsch benennen können. Die Testleiterin zeigt nacheinander auf die Spielfiguren und fragt gleichzeitig, wie diese heissen (*Was isch de das Schöns*↑, *Und*↑, *Und de: hei mer da no ganz chlini Lueg oh:*, *oh Was isch de das:*↑; t 22–24 und t 27). Kim geht auf die Fragen ein und antwortet dabei in verschiedenen Sprachen: *öh: Is a mommy* (t 22–23), *Papi* (t 23), *baby here* (t 24), *Is a baby here* (t 25), *Ja* (t 26), *chien* (t 27), *Ja:* (t 27).

In der Kommunikationssituation wechselt Kim zwischen den ihr bekannten Sprachen. Diese sind in dieser Sequenz Englisch, Französisch und Deutsch. Laut Elternfragebogen zu ihrer Sprachbiographie ist, neben dem Vietnamesischen als erste Umgangssprache und dem Französischen als zweite Umgangssprache, das Englische als dritte Umgangssprache im Alltag des Kindes präsent. Deutsch wird nun durch die schulische Umgebung zusätzlich gebraucht. Bei den deutschen Äusserungen handelt es sich vor allem um einzelne Wörter oder *Chunks* (*Papi*; t 23, *Ja*; t 26, *Ja:*; t 27). In der Literatur wird diese Sprachwechselstrategie als *conscious transfer* bezeichnet (Tarone 1983, Faerch und Kasper 1983c, Méron-Minuth 2009), wobei fraglich ist, ob diese Sprachwechsel immer bewusst gemacht werden. Faerch und Kasper (1983c, 46) weisen etwa darauf hin, dass abhängig von den

Kommunikationssituationen das Verwenden von mehreren Sprachen zugelassen wird. Dies ist in multilingualen Situationen, wie sie auch im reziprok-immersiven Unterricht zu beobachten sind, der Fall – der Gebrauch von mehreren Sprachen wird gefördert. Lernende sind sich in diesem Zusammenhang bewusst, dass ausser der Zielsprache auch andere Sprachen erlaubt sind. Sprachmischungsphänomene kommen meistens nicht wahllos vor, sondern sind von der Situation und den Gesprächspersonen abhängig (Grosjean 1996). In diesem Beispiel setzt Kim voraus, dass die Testleiterin die von ihr benutzten Sprachen versteht, obwohl diese mit dem Kind nur Schweizer Mundart spricht. Da die Testleiterin jedoch das Gespräch fortführt, ohne auf die Sprachwechsel zu reagieren, mischt Kim die Sprachen weiter.

Diese Art von *Code-Switching* basiert auf einzelnen Wörtern, die jedoch nicht innerhalb eines Satzes gemischt werden, sondern während eines ganzen Gesprächs abwechslungsweise gebraucht werden. *Code-Switching* kann zwar von Satz zu Satz (intersentential) oder innerhalb eines Satzes (intrasentential) vorkommen (Asenova 2001), es können jedoch auch mehrere Sprachen innerhalb einer ganzen Unterhaltung alternieren (Muysken 2000). In diesem Beispiel geht es um eine Kommunikationsstrategie, die wegen der Sprachlücken in der Zielsprache vom Kind eingesetzt wird.

9.4 Imitationsstrategien in T1

Eine weitere Kommunikationsstrategie ist die des Imitierens, wie das folgende Beispiel zeigt.

Beispiel 5: *Läse tuets*, T1 (02.12.2010), Ana (4;11 J)

[21]

TL1 [v]		Ja: Und uf Dütsch weisch ou wie me däm seit↑			Wie me däm
Ana [v]	une chai:se			hm↑	

[22]

TL1 [v]	seit↑ uf Dütsch	Ja Das da wie seit me däm↑		Weisch nid↑
Ana [v]		<u>Dütsch</u>	öh *5*	Nei
Ana [nv/k]			*Überlegt*	

[23]

TL1 [v]	Stuehl	Ja	oh *0.5* Und de das↑		Ja äs
TL1 [nv/k]		*FlüstertNimmt ein Playmobil Bett hervor*			
Ana [v]		<u>Stuehl</u>		lit	
Ana [nv/k]	*Flüstert*	*Flüstert*			

[24]

TL1 [v]	Bett	Ja *1.5*	U de hei mer no öpis Chlises	Ja gäll für
TL1 [nv/k]			*Nimmt ein Playmobil Kinderbett hervor*	
Ana [v]	<u>äs Bett:</u>			bébé

[…]

[49]

TL1 [v]	macht sie↑	gäll	Läse tuets	oh	De hei mer no die da↑
TL1 [nv/k]					*Stellt die vier Teller auf den*
Ana [v]		mh	<u>Läse tuets</u>		
Ana [nv/k]				*Lacht*	

Das Beispiel illustriert, wie das Kind verschiedene Playmobil Figuren benennt. Es teilt der Testleiterin zuerst mit, dass es die deutschen Begriffe nicht kennt, und antwortet danach zum Teil in der Erstsprache Französisch. Die Testleiterin gibt Ana jedes Mal die deutsche Übersetzung. Diese Wörter oder Teilsätze werden dann vom Kind meistens wiederholt.

In dieser Testsequenz kann Ana noch nicht auf ihre deutschen Sprachkenntnisse zurückgreifen. Dies zeigt sich schon bei der ersten Frage, als sie von der Testleiterin gefragt wird, wie die Spielfigur auf Deutsch heisse (*Und uf Dütsch weisch ou wie me däm seit↑ Wie me däm seit↑ uf Dütsch*; t 21–22) und Ana das gesagte Wort *Dütsch* (Deutsch; t 22) nachahmt. Die Testleiterin überprüft dies bei der nächsten Frage *Weisch nid↑* (Weisst du es nicht; t 22) und erhält darauf die Antwort *Nei* (Nein; t 22). Sie entscheidet sich, dem Kind die deutschen Begriffe zu sagen. Daraufhin versucht Ana die benutzten Wörter oder Teilsätze der Testleiterin nachzusprechen: *Stuehl* (Stuhl; t 23), *äs Bett* (ein Bett; t 23) und *Läse tuets* (Lesen tut es; t 49).

Dieses direkte Nachahmen wird als Imitationsstrategie bezeichnet und kann verschiedene Funktionen haben. Es gibt dem Kind die Möglichkeit, in der Zielsprache sprechen zu können und in dieser zu verbleiben. Ein anderer Grund für das Nachahmen könnte sein, dass das Kind der Testleiterin das Gefühl geben will, sich in dieser Sprache verständigen zu können. Imitieren kann ebenfalls als Zeitgewinn genutzt werden (Dörnyei und Scott 1995a – *other-repetition*). Gleichzeitig kann sich das Kind die Wörter durch mehrmaliges Wiederholen einprägen. Neben dem Zweck, in der Fremdsprache kommunizieren zu können, kann das Nachahmen somit noch einen weiteren Nutzen mit sich bringen: Die Imitationsstrategie kann zur Lernstrategie werden, wenn die Kinder das neu gelernte Wort in der Zielsprache vor- sowie nachsprechen und es so in Erinnerung behalten.

9.5 Erschliessungsstrategien in T1

Zu Beginn des Zielspracherwerbs fehlt den Kindern noch der nötige Wortschatz, um die Testleiterin in Schweizer Mundart zu verstehen. Sie versuchen unter anderem das Gesagte zu erschliessen. Diese Strategie wird anhand von zwei Transkriptionssequenzen exemplarisch aufgezeigt.

- Zustimmung

Beispiel 6: *Wie viel Täller*↑, T1 (02.12.2010), Louise (5;5 J)

[52]	
TL1 [v]	Lueg mal Jetzt hei mer daWie viel Täller hei mer da uf em Tisch↑ Wie
Louise [v]	mhm
Louise [nv/k]	*Summt vor sich hin*
[53]	
TL1 [v]	viel Täller↑Louise Wie viel hei mer da↑ eis ei Ja vier
Louise [v]	des assiettes zwöi drü vier
Louise [nv/k]	*Nickt*

Louise wird von der Testleiterin gefragt, wie viele Teller auf dem Tisch sind. Sie antwortet mit dem zustimmenden Wortlaut *mhm* (t 52). Die Testleiterin wiederholt ihre Frage (*Wie viel Täller*↑; t 52–53) und erhält vom Kind ein Kopfnicken. Sie startet einen dritten Versuch (*Louise Wie viel hei mer da*↑; t 53). Nun gibt Louise der Testleiterin die französische Übersetzung (*des assiettes*; t 53).

Das Mädchen scheint die Fragen der Testleiterin nicht zu verstehen und antwortet mit zweifacher Zustimmung. Es lässt sich vermuten, dass Louise durch die Intonation der Fragestellungen erschliesst, dass es sich um Ja/Nein-Fragen handelt. Als die Testleiterin nochmals nachfragt, entscheidet sich Louise für eine andere Antwort. Sie schliesst aus dem Kontext heraus, dass es sich um die Teller auf dem Tisch handelt, und sagt auf Französisch *des assiettes* (t 53). Leider liegt sie bei diesen drei Erschliessungen falsch.

- Fragen erraten

Beispiel 7: *dans un lait*, T1 (04.11.2010), Marie (4;9 J)

[88]	
TL1 [v]	isch de das Luschtigs↑ Und wo isch der/wo isch de
TL1 [nv/k]	*ein Bild hervor* *Lacht*
Marie [v]	Un chat il boit
[89]	
TL1 [v]	dChatz↑ Ja *1.5* hä zRöhrli isch ir Milch hä↑
Marie [v]	*1.5* dans un lait
Marie [nv/k]	*Zeigt auf den Strohhalm im Bild*
[90]	
TL1 [v]	U dChatz isch uf em Tisch↑ *2* öh Und was isch da↑ Genau Wo si
TL1 [nv/k]	*Nimmt ein Bild hervor*
Marie [v]	des bois
[91]	
TL1 [v]	de/wo si de dHolzstückli↑ *0.5* Wo si de dSpielsache↑
Marie [v]	jeux
Marie [nv/k]	*Zeigt auf die Bauklötze*

In diesem zweiten Beispiel soll das Kind Bilder auf Deutsch beschreiben. Die Testleiterin fragt das Kind, wo sich die Katze auf dem Bild befindet, und erhält als Antwort: **1.5* dans*

un lait (in einer Milch; t 89). Dabei zeigt Marie auf den Strohhalm im Bild. Die Testleiterin fährt mit der Aktivität weiter und nimmt ein neues Bild mit Bauklötzen hervor. Sofort erkennt Marie die Objekte und sagt auf Französisch *des bois* (Holzklötze; t 90). Daraufhin will die Testleiterin wieder wissen, wo sich diese Bauklötze im Bild befinden. Sie benutzt dabei zwei verschiedene Fragestellungen: *Wo si de/wo si de dHolzstückli*↑ (Wo sind denn/wo sind denn die Holzstückchen?; t 90–91) und *Wo si de dSpielsache*↑ (Wo sind denn die Spielsachen?; t 91). Louise erwidert mit *jeux* (Spielsachen; t 91) und zeigt zugleich auf die Bauklötze.

Auch in diesem Beispiel scheint das Mädchen Wortschatzlücken in der Zielsprache zu haben und versucht mit Erraten auf die Fragen der Testleiterin einzugehen. Statt zu sagen, wo sich die Katze im Bild befindet, ergänzt sie ihren vorherigen Satz (*Un chat il boit*; t 88) mit der Erklärung, dass die Katze mit dem Strohhalm Milch trinkt (t 89). Weiter unten geschieht dasselbe, als sie wiederum nicht auf die Ortsfrage eingeht, sondern der Testleiterin das französische Wort für „Spielsachen“ übersetzt (t 91). Es kann vermutet werden, dass das Kind das Wort *Spielsache* bei der Fragestellung der Testleiterin heraushört und sich die Antwort darauf bezieht. Beide Fragen werden in diesem Gespräch jedoch falsch erschlossen.

Dadurch, dass die Kinder in den beiden Interaktionssequenzen die Fragen der Testleiterin falsch erraten, können in den Sequenzen Erschliessungsstrategien erkannt werden. Obwohl Lernende während einer Interaktion ständig Ausdrücke in der Zielsprache erraten müssen (Dörnyei und Scott 1995a – guessing), kann diese Strategie nur dann identifiziert werden, wenn sie das Gesagte falsch interpretieren und dementsprechend eine unpassende Antwort geben. In diesem Zusammenhang tun die Lernenden häufig so, als hätten sie die Fragestellungen verstanden, und täuschen somit die Erschliessung vor (Dörnyei und Scott 1995a – *feigning understanding*).

9.6 Kooperationsstrategien in T1

Ab dem ersten Sprachstandtest nutzen die Kinder Kooperationsstrategien, um besser zu kommunizieren. Dabei beanspruchen sie die Hilfestellung der Testleiterin und bitten sie, französische Wörter ins Deutsche zu übersetzen, ihre Fragestellung zu wiederholen oder zu verdeutlichen. Weiter können die Kinder durch diese Strategie ihr Verständnis kontrollieren oder abklären (Tarone 1977 – *appeal for assistance*; Faerch und Kasper 1983c; Dörnyei und Scott 1995a; Méron-Minuth 2009). Zwei Gesprächsausschnitte sollen das Vorgehen dieser Strategie verdeutlichen.

- Bitte um Wiederholung/Verdeutlichung

Beispiel 8: *hä:*↑, T1 (02.12.2010), Ana (4;11 J)

[75]

TL1 [v]	Täller mehTüe mer zTäller wieder da druf tue
TL1 [nv/k]	*Zeigt auf den Playmobil Tisch*
Ana [v]	hä:↑
Ana [nv/k]	*Hebt die Schultern und zeigt mit*

[76]

TL1 [v]	Ja Wei mer das/lueg das da tüe
TL1 [nv/k]	*Stellt den Playmobil Teller*
Ana [v]	
Ana [nv/k]	*dem Gesichtsausdruck, dass sie es nicht versteht*

Die Testleiterin kommentiert hier die Spielsituation und zeigt dabei auf die Spielfiguren. Ana reagiert mit *hä:* ↑ (t 75), hebt dabei die Schultern und zeigt mit ihrem Gesichtsausdruck, dass sie die Testleiterin nicht verstanden hat. Daraufhin wiederholt die Testleiterin das Gesagte mit anderen Worten.

Das Beispiel illustriert, wie Ana der Testleiterin klarmacht, dass sie das Gesagte in der Zielsprache nicht verstanden hat. Dabei braucht sie ein fragliches, nicht lexikalisiertes Hörersignal (*hä:*↑; t 75) und unterstreicht es mit dem nonverbalen Heben der Schultern und dem entsprechenden Gesichtsausdruck. Die Testleiterin versteht ihre Botschaft und geht auf die Bitte der Wiederholung/Verdeutlichung ein.

- Verständigungskontrolle

Beispiel 9: *Comment je m'appelle*↑, T1 (10.11.2010), Samira (5;3 J)

[1]

TL1 [v]	ah: I bi de Micky wuh: Und du↓ Wie heissisch du↑ Wie heissisch du↑
Samira [v]	hä↑

[2]

TL1 [v]	oh: Samira Was für nä schöne Name
TL1 [nv/k]	*Nickt*
Samira [v]	Comment je m'appelle↑ Samira

[3]

TL1 [v]	Und wie alt bisch du↑ Wie alt bisch du↑ Ja: wie alt füf↑
TL1 [nv/k]	*Streckt vier, dann*
Samira [v]	hä↑ J'ai quel âge↑

Am Anfang des Sprachstandtests fragt die Testleiterin Samira, wie sie heisst (*Wie heissisch du*↑; t 1). Zuerst reagiert Samira mit *hä*↑ (t 1). Die Testleiterin wiederholt ihre Frage (*Wie heissisch du*↑; t 1). Samira übersetzt darauf die Frage auf Französisch und setzt sie in der ersten Person Einzahl (*Comment je m'appelle*↑; t 2). Als die Testleiterin nickt, sagt Samira ihren Namen (t 2). Danach will die Testleiterin noch von Samira wissen, wie alt sie ist (*Wie*

alt bisch du↑; t 3). Wieder reagiert das Mädchen zuerst mit *hä*↑ (t 3) und erhält von der Testleiterin die Frage wiederholt gestellt. Auch hier übersetzt Samira die Frage auf Französisch und in der ersten Person Einzahl (*J'ai quel âge*↑; t 3).

In dieser Interaktionssequenz kann ein gewisses Muster beobachtet werden. Samira braucht im Gespräch mit der Testleiterin zuerst das fragliche, nicht lexikalisierte Hörersignal *hä*↑ (t 1, 3), um der Testleiterin mitzuteilen, dass sie die Frage nicht verstanden hat. Weil die Testleiterin die Frage eins zu eins wiederholt, verwendet Samira daraufhin eine andere Kooperationsstrategie. Sie übersetzt die Frage in ihre Erstsprache und wechselt dabei die Personenperspektive. Aus den Ursprungsfragen *Wie heissisch du*↑ (t 1) und *Wie alt bisch du*↑ (t 3) macht Samira *Comment je m'appelle*↑ (t 2) und *J'ai quel âge*↑ (t 3). Dabei will sie mit diesen Übersetzungen herausfinden, ob sie die Fragen richtig verstanden hat.

In beiden Beispielen verwenden die Mädchen die Kooperationsstrategie der Bitte um Wiederholung/Verdeutlichung, um der Testleiterin mitzuteilen, dass sie sie nicht verstanden haben. Gleichzeitig weist das Verwenden von solchen Strategien drauf hin, dass die Mädchen daran interessiert sind, mit der Testleiterin zu kommunizieren, und bereit sind, die Fragen nochmals zu hören. Bei Samira zeigt sich eine weitere Kooperationsstrategie: die Verständigungskontrolle. Durch Wiederholung der Fragestellung sucht sie nach Bestätigung. Sie möchte wissen, ob sie die Frage richtig gedeutet hat, um in einem nächsten Schritt darauf antworten zu können.

9.7 Abrufungsstrategien in T1

Bei noch geringen Zielsprachenkompetenzen verwenden Kinder von ihnen schon bekannte Wörter oder Redewendungen, um mit der Gesprächspartnerin zu kommunizieren. Es handelt sich dabei um sogenannte *Chunks*, die die Kinder bereits im schulischen Rahmen kennengelernt haben. Dieser häufig gebrauchte Wortschatz gehört zur Klassenzimmersprache (*langage de classe*, *classroom discourse*). Die folgenden zwei Beispiele zeigen diese exemplarisch auf.

- Anwenden von *Chunks*

Beispiel 10: *eis zwöi drü vier*↑, T1 (27.10.2010), Kim (5;2 J)

[43]

TL1 [v]	Und denn hei mer no das: *1*	Und was isch de
TL1 [nv/k]	*vier Finger aufNimmt vier Playmobil Gabeln hervor*	
Kim [v]	(...)	

[44]

TL1 [v]	das da↑ Ja Und was isch vier↑ Was:↑ *2*
Kim [v]	öh eis zwöi drü vier↑ vier

Die Testleiterin legt dem Mädchen verschiedene Spielfiguren auf den Tisch und möchte wissen, wie man diesen in der Zielsprache sagt (*Und was isch de das da*↑; t 43–44). Kim antwortet, indem sie auf vier zählt (*öh eis zwöi drü vier*↑; t 44).

Bei dieser Aktivität geht es um die Benennung von Objekten, wie zum Beispiel der Gabeln. Nacheinander stellt die Testleiterin die Spielfiguren auf den Tisch und fragt immerzu, wie sie auf Deutsch heissen. Da Kim das Wort in der Zielsprache womöglich noch nicht kennt, beginnt sie stattdessen die Objekte zu zählen. Die Zahlen von eins bis zehn haben die Mädchen im reziprok-immersiven Kindergarten schon gelernt und dadurch kann Kim diese Wörter im Gespräch platzieren.

Bei den Abrufungsstrategien nehmen die Kinder die schon bekannten *Chunks* in der Zielsprache auf (wie zum Beispiel die Zahlen) und integrieren sie ins Gespräch (Méron-Minuth 2009). Faerch und Kasper (1983c) teilen die *Chunks* der Kategorie der *retrieval strategies*. Dabei kann es gut sein, dass sie gar nicht in den Kontext passen. Bei der Suche nach einem lexikalischen Item werden zunächst oft unvollständige oder falsche Formen und Strukturen gebraucht, bevor die richtige Form angewendet wird. So hätte Kim aus der Aufgabenstellung heraus die Gabeln nur benennen müssen, hat aber stattdessen die Zahlen auf Deutsch aufgesagt. Falls Kim in diesem Beispiel jedoch die Aufgabenstellung falsch interpretiert hat, könnte man eher von einer Erschliessungsstrategie sprechen.

- Ausdruck von Unwissen durch *Chunk*

Beispiel 11: *I weiss äs nüm*, T1 (27.10.2010), Anaïs (4;6 J)

[14]

TL1 [v]	Wie seit me denn däm uf Dütsch↑ Weisch nüme↑ Teppich
TL1 [nv/k]	
Anaïs [v]	hm *2* I weiss nüm

[15]

TL1 [v]	gloub gäll↑ Und was isch de das da↑ Ja än Tisch
TL1 [nv/k]	*Nimmt einen Playmobil Tisch hervor*
Anaïs [v]	hm *2* än Tisch

[16]

TL1 [v]	*1* Und de hie↑ Stüel ä Stuel gäll↑
TL1 [nv/k]	*Nimmt vier Playmobil Stühle hervor*
Anaïs [v]	*4* I weiss äs nüm

[17]

TL1 [v]	So wie mir au da inne hei än Stuel zum sitze Und denn hei mir da no öpis↑
TL1 [nv/k]	*Nimmt ein Playmobil Bett hervor*

[18]

TL1 [v]	Was isch de das↑		äs Bett *1* gäll↑ Wenn me druf ligt äs
Anaïs [v]	(...)	I weiss nüme	

Auch in dieser Sequenz legt die Testleiterin verschiedene Spielfiguren auf den Tisch und fragt das Kind, wie diese auf Deutsch heissen. Den Playmobil Tisch kann Anaïs sogar auf Schweizer Mundart benennen (*hm *2* än Tisch*; t 15). Bei den anderen Gegenständen sagt sie, dass sie es nicht (mehr) weiss (*hm *2* I weiss nüm*; t 14, **4* I weiss äs nüm*; t 16, *I weiss nüme*; t 18). Daraufhin erhält sie von der Testleiterin die Antwort auf Deutsch (*Weisch nüme↑ Teppich*; t 14, *Stüel ä Stuel gäll↑*; t 16, *äs Bett *1* gäll↑*; t 18).

Wenn Anaïs die Objekte auf Deutsch nicht kennt, dann benutzt sie mehrmals den zielsprachlichen Ausdruck „Ich weiss es nicht (mehr)“, welcher hier als *Chunk* kategorisiert werden kann. Anaïs erhält von der Testleiterin vollstes Verständnis und bekommt die Wörter sofort auf Deutsch nachgeliefert.

Die längeren Pausen in den ersten zwei Fällen (t 14 und 16) deuten darauf hin, dass Anaïs zuerst über die Spielfiguren nachdenkt und erst danach realisiert, dass sie die Wörter auf Deutsch (noch) nicht kennt. Beim dritten Fall sagt Anaïs von Anfang an, dass sie es nicht mehr weiss (t 18) und gibt somit sofort auf. Fraglich ist hier, ob sie das deutsche Wort wirklich nicht mehr in Erinnerung hat oder ob das Abrufen dieses *Chunks* der Einfachheit halber geschieht. Aus der Erfahrung heraus weiss sie nämlich, dass die Testleiterin ihr helfen wird.

9.8 Nonverbale und paraverbale Strategien in T1

Einige der meist gebrauchten Kommunikationsstrategien ab dem ersten Sprachstandtest sind die nonverbalen Strategien. In ihnen sind Mimik, verschiedene Arten von Gesten und Geräusche enthalten. Paraverbale Strategien kommen vor allem mit zunehmender Zielsprachenkompetenz hinzu. Im folgenden Unterkapitel soll eine Auswahl an Interaktionsbeispielen die Verwendung dieser nonverbalen Strategien veranschaulichen. Eine Gesamtinterpretation schliesst dieses Unterkapitel ab.

- Mimik

Beispiel 12: *Imitiert das Geräusch und die Mimik beim Lachen*, T1 (02.12.2010), Ana (4;11 J)

[121]

TL1 [v]		So *1* oh Und das Meitli↑ Was macht sie↑	
TL1 [nv/k]	*Geräusch beim Trinken*	*Nimmt eine Karte hervor*	
Ana [nv/k]			*Imitiert*

[122]

TL1 [v]		*3* lache	Gäll so hihi
TL1 [nv/k]			*Imititert das*
Ana [v]		Ja	
Ana [nv/k]	*das Geräusch und die Mimik beim Lachen*		

[123]

TL1 [v]		oh Und das↑	
TL1 [nv/k]	*Geräusch beim Lachen mit Micky*	*Nimmt eine Karte hervor*	
Ana [nv/k]			*Imitiert das*

[124]

TL1 [v]		Ja so
Ana [nv/k]	*Geräusch und die Mimik beim Weinen*	*Imitiert das Geräusch und die Mimik*

[125]

TL1 [v]		Ja gäll So Tuet/gränne tuets ä so	
TL1 [nv/k]		*Lacht*	*Imitiert das Geräusch beim*
Ana [nv/k]	*beim Weinen*	*Lacht*	

Das Mädchen erhält Karten mit Kindern, die unterschiedliche Dinge machen, und soll sie auf Schweizer Mundart beschreiben. Ana benutzt dafür unter anderem ihre Mimik und macht dazu Geräusche. Sie imitiert in dieser Sequenz das Geräusch und die Mimik beim Lachen (t 121–122) und beim Weinen (t 123–125).

Da dem Mädchen der nötige Wortschatz bzw. die Verben „lachen“ und „weinen“ fehlen, beschreibt sie diese Emotionen mit der eigenen Mimik und unterstreicht sie mit den passenden Geräuschen.

Mimik ist Teil der nonverbalen Strategien und dient hier der Kommunikation zwischen dem Kind und der Testleiterin. Ana gelingt es, sich nur durch Mimik und Geräusche zu verständigen.

- Lexikalisierte Gesten

Beispiel 13: *Hebt die Schultern*, T1 (04.11.2010), Marie (4;9 J)

[4]

TL1 [v]		vier↑	Ja↑ Und hesch de du ou ä Schwöschter
Marie [nv/k]	*Streckt vier Finger auf*	*Nickt*	

[5]

TL1 [v]	oder ä Brüeder↑	Weisch nid↑ *1* Du lernsch ja jetzt Dütsch
Marie [nv/k]	*Hebt die Schultern*	

[6]

TL1 [v]	gäll↑ *1* Im Chindergarte lernsch du Dütsch↑	Chasch mer öpis
Marie [nv/k]	*Reagiert nicht*	

[7]

TL1 [v]	säge uf Dütsch↑	Nid↑ Lueg mal was ig ha I gas schnäll ga
Marie [nv/k]	*Schüttelt den Kopf*	

Marie erhält von der Testleiterin verschiedene Fragen auf Schweizer Mundart zu ihrer Person gestellt. Bei der Frage, ob sie vier Jahre alt ist, nickt sie (t 4). Als sie gefragt wird, ob sie eine

Schwester oder einen Bruder hat, hebt sie die Schultern (t 5). Und als die Testleiterin fragt, ob sie etwas auf Deutsch sagen kann, schüttelt sie den Kopf (t 7).

Im ersten Sprachstandtest spricht Marie noch (fast) kein Deutsch. Stattdessen kommuniziert sie mit der Testleiterin durch das Benutzen von nonverbalen Strategien. In diesem Abschnitt verwendet sie lexikalisierte Gesten wie das Nicken, das Heben der Schultern oder das Kopfschütteln. Die lexikalisierten Gesten sind wie Lexeme und werden auch so erlernt (Ekman und Friesen 1969; Efron 1972; McNeill 2005). Sie lassen sich in derselben Kultur einfach deuten. Marie brauchte gar nichts in der Zielsprache zu sagen und konnte trotzdem mit der Testleiterin kommunizieren.

- Deiktische Gesten

Beispiel 14: *Zeigt auf den Apfel im Bild*, T1 (02.12.2010), Ana (4;11 J)

[155]

TL1 [v]	Ja Und wo isch de dr Öpfel↑		Da Ja näb em Boum
Ana [nv/k]		*Zeigt auf den Apfel im Bild*	

[156]

TL1 [v]	gäll↑ Da	isch der Boum u da isch der Öpfel	ou	Da hei mer no
TL1 [nv/k]		*Zeigt auf den Baum und den Apfel im Bild*		*Nimmt ein Bild*
Ana [v]		Ja	Ja	

[157]

TL1 [v]	zletschte Bildli *0.5* Was isch de da druf↑		Ja
TL1 [nv/k]	*hervor*		
Ana [nv/k]		*Zeigt auf den Feuerwehrmann*	

Dieses Gesprächsbeispiel illustriert, wie die Testleiterin Bilder hervornimmt und dem Kind Fragen dazu stellt. Das Kind soll die Gegenstände in den Bildern orten und dazu Präpositionen benutzen. Statt auf Deutsch zu erklären, wo sich die Gegenstände – also zum Beispiel der Apfel – befinden, zeigt Ana mit dem Finger auf sie: *Zeigt auf den Apfel im Bild* (t 155) und *Zeigt auf den Feuerwehrmann* (t 157).

Auch in diesem Beispiel scheint das Kind noch zu wenig Wortschatz in der Zielsprache zu haben, um sich verbal auszudrücken. Jedoch bemüht sich Ana, auf die Fragen der Testleiterin einzugehen, und verwendet stattdessen die nonverbale Strategie der Zeigegesten (deiktische Gesten).

- Ikonische Gesten

Beispiel 15: *Imitiert die Gestik beim Ausschneiden*, T1 (02.12.2010), Ana (4;11 J)

[130]

TL1 [v]		So Genau	oh
TL1 [nv/k]	*einem Bleistift*		
Ana [nv/k]		*Nimmt den Bleistift und imitiert die Gestik beim Zeichnen*	*Atmet*

[131]

TL1 [v]		Und sie↑	
TL1 [nv/k]		*Nimmt eine Karte hervor*	
Ana [v]			zack
Ana [nv/k]	*stark*		*Imitiert mit der Hand eine Schere und nimmt*

[132]

Ana [v]	
Ana [nv/k]	*dann auch die richtige Schere in die Hand und imitiert die Gestik beim*

[133]

TL1 [v]		Ja Genau mit dr Schäri gäll↑ Tuets schnide mhm		ou Und är↑
TL1 [nv/k]				*Nimmt eine*
Ana [v]			mhm	
Ana [nv/k]	*Ausschneiden*			

[134]

TL1 [v]	Was macht är↑
TL1 [nv/k]	*Karte hervor*
Ana [nv/k]	*Sucht zuerst nach einem passenden Gegenstand auf dem Tisch*

[135]

TL1 [v]		Ja tuet	tschtsch
TL1 [nv/k]			*Imitiert*
Ana [nv/k]	*und imitiert dann mit der Hand die Gestik beim Zähneputzen*		

Diese Sequenz zeigt die gleiche Aktivität wie im ersten Beispiel der nonverbalen Strategien: Das Mädchen soll erklären können, was die Kinder auf den Karten machen. In dieser Sequenz beschreibt Ana die Verben „zeichnen“, „ausschneiden“ und „Zähneputzen“ und macht dies, indem sie die Aktivitäten mit der Hand und mit Gegenständen imitiert: *Nimmt den Bleistift und imitiert die Gestik beim Zeichnen* (t 130), *Imitiert mit der Hand eine Schere und nimmt dann auch die richtige Schere in die Hand und imitiert die Gestik beim Ausschneiden* (131–133) und *imitiert dann mit der Hand die Gestik beim Zähneputzen* (t 135).

Ikonische Gesten werden genutzt, um Wirklichkeiten in übertragener Form abzubilden. Ana ahmt hier mit ihrer eigenen Hand und unter anderem mit der Schere die verschiedenen Verben nach. Sie imitiert die Aktivitäten klar genug, so dass sie von der Testleiterin verstanden wird, die ihr wiederum die Verben auf Schweizer Mundart vorsagt. Das Verwenden dieser nonverbalen Strategien verhilft dem Kind zu einer reibungslosen Kommunikation mit der Gesprächspartnerin.

- Geräusche

Beispiel 16: *Imitiert das Geräusch eines Hundes*, T1 (02.12.2010), Ana (4;11 J)

[34]

TL1 [v]	Hu:nd gäll↑		De hei mer no anderi Tierli	Muesch mal luege Ana
TL1 [nv/k]				*Nimmt eine Playmobil*
Ana [v]		Jup	wau wau	
Ana [nv/k]			*Imitiert das Geräusch eines Hundes*	

[35]

TL1 [v]			Ja ä Chatz	De hei mer
TL1 [nv/k]	*Katze hervor*			*Nimmt ein*
Ana [v]		miau	Chatz wa	
Ana [nv/k]		*Imitiert das Geräusch einer Katze*		

Die Testleiterin nimmt verschiedene Playmobil Tiere hervor und fragt das Kind, wie diese auf Deutsch heissen. Ana antwortet, indem sie die Geräusche der Tiere imitiert. So bellt sie beim Hund (t 34) und miaut bei der Katze (t 35).

Das Imitieren von Geräuschen kommt zum Einsatz, wenn Gegenstände oder Situationen beschrieben werden sollen. Da Ana die Namen der Tiere auf Deutsch wahrscheinlich noch nicht kennt, entscheidet sie sich dafür, die Tiere durch Geräusche zu beschreiben. Die sogenannten Onomatopoeia (verbale Nachahmungen von aussersprachlichen Schallereignissen) werden besonders von Kindern häufig benutzt und unterscheiden sich je nach Sprache, da diese verschiedene Lautinventare haben. Die Laute von Ana scheinen der Testleiterin bekannt zu sein, und so kann sie – im zweiten Fall – darauf eingehen (*Ja ä Chatz*; t 35).

Alle fünf Beispiele illustrieren, wie sich die Mädchen dank nonverbaler Strategien mit der Testleiterin unterhalten und sich verständigen können. Sie verwenden Gesicht, Hände, Körper und externe Gegenstände und scheinen dabei keine Hemmungen zu haben. Im Kindergarten ist die nonverbale Kommunikation omnipräsent. Sie wird beim Spielen, Geschichtenerzählen, Singen usw. eingesetzt und ist den Kindern vertraut. Gerade im reziprok-immersiven Unterricht ist sie Teil der Interaktion zwischen den Kindern sowie mit der Lehrperson. Dadurch scheint es den Mädchen im Sprachstandtest nicht schwerzufallen, sich auf diese Weise auszudrücken.

9.9 Paraphrastische Strategien in T1

Eine weitere Kommunikationsstrategie, die sich in den Daten beobachten lässt, ist die des Paraphrasierens. Die Lernenden umschreiben gesuchte zielsprachliche Wörter oder Ausdrücke in ihrer Erstsprache (L1) oder Zielsprache (L2). Im ersten Sprachstandtest kommt diese Strategie noch selten vor.

- Umschreibung in der Zielsprache

Beispiel 17: *Der Ässe*, T1 (25.11.2010), Carmen (5;1 J)

[105]

TL1 [v]	Ja da uf dr Leitere gäll *1.5* oh *0.5* Und das↑			Ja gäll dr
TL1 [nv/k]		*Nimmt ein Bild hervor*		
Carmen [v]			Der Ässe	
Carmen [nv/k]	*Bild*			

[106]

TL1 [v]	Öpfel *0.5* Und wo isch dr Öpfel↑	Ja Da gäll näb
Carmen [nv/k]	*Zeigt auf den Apfel im Bild*	

Die Testleiterin nimmt ein Bild hervor, in dem ein Apfel am Baum dargestellt ist, und fragt das Mädchen, was man darauf erkennt. Carmen antwortet mit *Der Ässe* (Der Essen; t 105). Die Testleiterin stimmt ihr zu und fügt an, dass es ein Apfel ist (*Ja gäll dr Öpfel*; t 105–106).

Carmen scheint das Wort „Apfel“ noch nicht zu kennen und greift deswegen auf *Der Ässe* (Das Essen; t 105) zurück. Bei diesem Wort kann es einerseits um eine Kompensation gehen und könnte somit auch unter der Kompensationsstrategie eingeteilt werden. Andererseits beinhaltet es jedoch auch eine beschreibende Funktion, welche wiederum für eine paraphrastische Strategie sprechen würde. Wenn den Kindern die nötige Wortschatzkompetenz fehlt, können sie das gesuchte Wort unter anderem umschreiben und sich auf lernsprachliches Vorwissen stützen. Die Umschreibung des Objektes basiert auf dessen Eigenschaften und Tätigkeiten (Tarone 1983 – *circumlocution*). So erklärt Carmen in dieser Interaktionssequenz, dass der Apfel etwas zum Essen ist.

Dieses Beispiel zeigt, wie das Mädchen ihre Wortschatzlücke durch ein beschreibendes Lexem in der Zielsprache kompensiert. Es handelt sich hier um eine vereinfachte paraphrastische Strategie.

9.10 Kompensationsstrategien in T1

Das Kompensieren von Sprachlücken in der Zielsprache ist eine weitere Kommunikationsstrategie. Das folgende Beispiel zeigt, wie diese Strategie im Gespräch mit der Testleiterin angewendet wird.

Beispiel 18: *hm ä Chatz*, T1 (27.10.2010), Anaïs (4;6 J)

[102]

TL1 [v]	das↑	Ja äs Füür↑ Und was isch de no hinter em Füür↑	Ja än
TL1 [nv/k]			
Anaïs [v]	ä Füür		hm ä Chatz

[103]

TL1 [v]	Tiger uh Und was macht dr Tiger↑		ässe meinsch↑ Was macht är ächt mit
Anaïs [v]		ässe	

Die Testleiterin nimmt eine Karte hervor, auf der ein Tiger hinter einem Feuerreifen abgebildet ist. Sie fragt das Mädchen, was sich hinter dem Feuer auf der Karte befindet (Und was isch de no hinter em Füür↑; t 102). Anaïs antwortet mit *hm ä Chatz* (hm eine Katze; t 102). Daraufhin präzisiert die Testleiterin, dass es sich hier um einen Tiger handelt (*Ja än Tiger uh*; t 102–103).

Da das Anaïs auf Deutsch antworten will, benutzt sie ein Wort, welches sie in der Zielsprache schon kennt und welches gleichzeitig genügend semantische Merkmale mit dem gewünschten Originalwort teilt (vgl. Tarone 1983 – *approximation*). Anaïs kompensiert das gesuchte Wort „Tiger“ mit dem Item „Katze“. Bei den Kompensationsstrategien werden häufig Ober- oder Unterbegriffe gebraucht. In diesem Fall ist „Katze“ der Oberbegriff, und „Tiger“ lässt sich in diese Gruppe einordnen.

Das Beispiel veranschaulicht, wie das Kind durch eine semantische Annäherung zweier Begriffe in der Zielsprache verbleiben kann. Diese Kompensationsstrategie erlaubt es dem Kind, sich trotz geringer Zielsprachenkompetenz in dieser zu verständigen.

9.11 Transferstrategien in T1

Ein letztes Hilfsmittel bei Kommunikationsschwierigkeiten sind die Transferstrategien. Das vorliegende Beispiel zeigt exemplarisch auf, wie ein gesuchtes lexikalisches Item durch einen Transfer ersetzt werden kann.

- Transfer zwischen den Sprachen

Beispiel 19: *ä Büechli*, T1 (27.10.2010), Anaïs (4;6 J)

[40]

TL1 [v]	isch de das↑		äs Büechli Und was macht de zGrossi↑
TL1 [nv/k]			*Legt das Playmobil Buch neben die Playmobil*
Anaïs [v]		ä Büechli	

Anaïs soll in diesem Beispiel das Playmobil Buch auf Schweizer Mundart benennen und sagt *ä Büechli* (ein Büchlein; t 40). Die Testleiterin korrigiert sie mit *äs Büechli* (t 40).

Anaïs antwortet zwar in der Zielsprache, jedoch benutzt sie den falschen Artikel. In Schweizer Mundart haben weibliche und männliche Nomen den unbestimmten Artikel „ä“ (zum Beispiel „ä Blueme“ und „ä Tisch“) und sachliche Nomen den unbestimmten Artikel

„äs“. So wäre in diesem Beispiel die korrekte Antwort „äs Büechli“. Einen möglichen Grund für den falschen Artikelgebrauch könnte ein Transfer aus der Erstsprache des Kindes sein. Transfers ergeben sich zwischen den Sprachen (*Interlingual transfer)*, wenn linguistische Merkmale der Zielsprache und der Erstsprache kombiniert werden (Faerch und Kasper 1983c, 46f.). Da im Französischen das Buch männlich ist (*le livre*), könnte es sein, dass Anaïs dieses Phänomen ins Deutsche transferiert und so den Artikel dementsprechend anpasst.

Dieser denkbare Transfer zwischen der Erstsprache Französisch und der Zielsprache Deutsch kann konkreter als syntaktische Interferenz – d.h. eine fehlerhafte Sprachproduktion, welche aus dem Transfer heraus entsteht – bezeichnet werden (vgl. dazu Debyser 1970; Carton 1971; Quetz 1974) und dient in diesem Beispiel der Aufrechterhaltung der zielsprachlichen Kommunikation.

9.12 Gesamtinterpretation Sprachstandtest 1

Der erste Sprachstandtest wurde nur wenige Monate nach dem Eintritt der Kinder in den reziprok-immersiven Kindergarten durchgeführt. Zu diesem Zeitpunkt haben die Kinder noch geringe Zielsprachenkompetenzen und können sich, wenn überhaupt, nur mit vereinzelten Wörtern auf Schweizer Mundart ausdrücken. Als Kompensation verwenden sie deshalb verschiedene Kommunikationsstrategien, die im Folgenden zusammengefasst werden.

Bei manchen Mädchen scheint die Einschränkung in der Zielsprache sie derart an der zielsprachlichen Kommunikation zu hindern, dass sie das Gespräch mit der Testleiterin ganz vermeiden. Sie wechseln während des Gesprächs das Thema und lenken so die Testleiterin ab (Beispiel 1) oder sie ignorieren ihre zielsprachlichen Fragestellungen, indem sie nicht darauf reagieren (Beispiel 2).

Bei manchen Mädchen wiederum ist der Wunsch nach Kommunikation – trotz geringer Zielsprachenkompetenz – ersichtlich. Auf der Grundlage ihrer Erstsprachen verwenden sie Sprachwechselstrategien, um mit der Testleiterin zu sprechen. Sprachwechsel zwischen den zwei Gesprächspersonen ist eine mögliche Kommunikationsstrategie, in der die Testleiterin Deutsch und das Mädchen Französisch redet. Dieser Sprachwechsel – Verbleiben in der Erstsprache genannt – wird vor allem im Anfangsstadium des Fremdsprachenerwerbs gebraucht (Beispiel 3). Einige Mädchen integrieren neben der Erstsprache Französisch noch weitere Sprachen (wie Englisch oder Deutsch) und vermischen sie in Form von *Code-Switchings*. Die *Code-Switchings* bestehen vor allem aus einzelnen Wörtern, die innerhalb

einer ganzen Gesprächssequenz gemischt werden und dazu dienen, auf die Fragen der Testleiterin einzugehen (Beispiel 4).

Weiter benutzen die Mädchen Imitationsstrategien, um während des Gesprächs in der Zielsprache zu kommunizieren (Beispiel 5). Das direkte Nachahmen kann unterschiedliche Verwendungszwecke haben: 1. gibt es dem Kind die Gelegenheit, in der Zielsprache zu sprechen und gleichzeitig der Testleiterin das Gefühl zu geben, sich in dieser Sprache verständigen zu können, 2. kann das Kind dadurch Zeit gewinnen und über die aktuelle Fragestellung nachdenken, 3. erweist sich die Nachahmung als Lernstrategie, denn durch mehrmaliges Wiederholen können Wörter eingeprägt werden, 4. können durch Imitation Tonfall und Prosodie der Zielsprache geübt werden.

Da sich die Mädchen in der Anfangsphase des Zielsprachenerwerbs befinden und sie die Testleiterin in Schweizer Mundart nicht (immer) verstehen können, versuchen sie zum Teil das Gesagte zu erschliessen. Sie stimmen einer Aussage oder Frage zu oder antworten aus dem Kontext heraus (vgl. Beispiele 6 und 7). Diese Erschliessungsstrategien werden gerade in der Anfangsphase häufig gebraucht (Dörnyei und Scott 1995a), können aber nur dann als solche erkannt werden, wenn die Kinder das Gesagte falsch interpretieren und demnach eine unpassende Antwort geben. Es scheint in diesem Zusammenhang, als würden sie manchmal nur so tun, als hätten sie die Fragestellungen verstanden, und als würden sie ihre Antwort – gerade bei der Zustimmung oder Verneinung – dem Zufall überlassen.

Bereits in den ersten Monaten lässt sich beobachten, dass die Mädchen Kooperationsstrategien einsetzen, um den Sinn von zielsprachlichen Äusserungen mit Hilfe verschiedener Appelle in den Erstsprachen oder der Zielsprache zu erfragen. Im ersten Sprachstandtest bitten sie die Testleiterin, französische Wörter ins Deutsche zu übersetzen sowie die Fragestellung zu wiederholen oder zu verdeutlichen (Beispiel 8). Zudem kontrollieren sie ihr Verständnis durch das Wiederholen der Fragestellung (Beispiel 9). Das Verwenden solcher Strategien weist auf, dass die Mädchen Interesse zeigen, mit der Testleiterin zu kommunizieren und dem diskutierten Thema zu folgen. Die Kooperationsstrategie erweist sich für die Aufrechterhaltung und Qualität des Gesprächs als eine der wichtigsten Komponenten.

Abrufungsstrategien können anhand meiner Daten in die beiden Unterkategorien „Anwenden von *Chunks*“ und „Ausdruck von Unwissen durch *Chunk*“ unterteilt werden. Die Kinder stützen sich bei den Sprachstandtests auf schon bekannte Wörter oder Redewendungen in der Zielsprache – sogenannte *Chunks* – und integrieren diese im Gespräch mit der Testleiterin.

Leider werden sie nicht immer im passenden Kontext gebraucht und fallen gerade bei Fehlgebrauch auf. So werden zum Beispiel die Zahlen in der Zielsprache abgerufen (*öh eis zwöi drü vier*↑; t 44, Beispiel 10), obwohl es bei der Fragestellung darum ging, Objekte zu benennen. Die Mädchen kennen zudem bereits den zielsprachlichen Ausdruck für Nicht-Wissen und setzen diesen ein, um den Fragen der Testleiterin auszuweichen (*hm *2* I weiss nüm*; t 14, **4* I weiss äs nüm*; t 16, *I weiss nüme*; t 18, Beispiel 11).

Die nonverbalen Strategien sind im ersten Sprachstandtest – neben den Sprachwechselstrategien – die meistverwendeten Kommunikationsstrategien. Die Mädchen greifen auf Mimik, Geräusche und verschiedene Arten von Gesten (wie die lexikalisierten, deiktischen und ikonischen Gesten) zurück, um sich mit der Testleiterin zu unterhalten. Das Verwenden von Gesicht, Händen, Körper und externen Gegenständen dient hier als Ersatz für zielsprachliche Äusserungen und wird von den Mädchen ohne Hemmungen eingesetzt (Beispiele 12 bis 16). Auffallend ist zudem, dass das Verwenden nonverbaler Strategien von der Kommunikationsbereitschaft der Mädchen abhängt. Kommunikationsfreudige Kinder greifen schlimmstenfalls auf nonverbale Mittel zurück, wenn ihnen sonst keine andere Alternative bleibt.

Paraphrastische Strategien wurden im ersten Sprachstandtest noch wenig beobachtet, da den Kindern der nötige Wortschatz dafür fehlt. Bei einem gesuchten Wort in der Zielsprache können Lernende Umschreibungen zu dessen Eigenschaften und Tätigkeiten benutzen. Dafür braucht es aber lernsprachliches Vorwissen, auf welches sie sich stützen können. Das Paraphrasieren basiert zu diesem Zeitpunkt in meinen Daten nur auf einzelnen Wörtern (*Der Ässe* als Beschreibung für den Apfel, Beispiel 17).

Auch die Kompensationsstrategie wird wegen geringer Zielsprachenkompetenz in der Anfangsphase noch wenig gebraucht. Um Sprachlücken in der Zielsprache mit alternativen Wörtern oder Ausdrücken kompensieren zu können, brauchen Lernende ein breites Wortschatzwissen (Ober- und Unterbegriffe) sowie ein Bewusstsein für zielsprachliche Gegebenheiten, um neue Wörter zu kreieren. Dieser Sprachstand ist im ersten Sprachstandtest noch wenig entwickelt. Ein Beispiel für eine semantische Annäherung zweier Begriffe in der Zielsprache wurde mit *hm ä Chatz* (hm eine Katze; t 102) für „Tiger“ gefunden (Beispiel 18). Das Kind konnte durch diese Kompensation in der Zielsprache kommunizieren und sich dadurch – trotz geringer Zielsprachenkompetenz – verständigen.

Transferstrategien lassen sich im ersten Sprachstandtest wenig beobachten. Bei Kommunikationsproblemen transferieren Lernende phonologische, morphologische,

syntaktische sowie lexikalische Merkmale innerhalb der Zielsprache oder zwischen verschiedenen Sprachen. Mit zunehmender Kompetenz in der Interimsprache werden diese Transfers abwechslungsreicher. Auch wenn die Transfers nicht immer zu korrekten Ergebnissen führen, drücken sie trotzdem den Wunsch aus, zielsprachliche Äusserungen zu benutzen (Beispiel 19).

10. Sprachstandtest 2: Beschreibung, Analyse und Interpretation von Kommunikationsstrategien der acht beobachteten Mädchen

Im Folgenden werden die benutzten Kommunikationsstrategien der acht Mädchen während des zweiten Sprachstandtests dargestellt. Der zweite Sprachstandtest wurde am Ende des ersten Kindergartenjahres im Juni 2011 durchgeführt. Alle Testpersonen sind zu diesem Zeitpunkt fünf Jahre alt. In diesem Kapitel beschreibe und analysiere ich 19 Beispiele.

10.1 Vermeidungsstrategien in T2

Auch während des zweiten Sprachstandtests vermeiden gewisse Kinder die Benutzung der Zielsprache und wenden Strategien wie das Ignorieren oder das Abwarten an.

- Ignorieren

Beispiel 20: *Und uf Dütsch wie seit me däm*↑, T2 (09.06.2011), Marie (5;4 J)

[18]

TL1 [v]	mal luege↑ha: oh: *1* oh Säckleni↓ oh Zersch mal hei mer das↑ *3* öh Was
TL1 [nv/k]	*Öffnet den RucksackNimmt einen Playmobil Tisch aus dem*
Marie [v]	

[19]

TL1 [v]	isch das↑ Ja Und uf Dütsch wie seit me däm↑
TL1 [nv/k]	*Rucksack heraus*
Marie [v]	une ta:ble
Marie [nv/k]	*Reagiert nicht*

[20]

TL1 [v]	Tisch↑ *1* U när hei mer das no↑ *1.5* Was isch de das↑ Genau
TL1 [nv/k]	*Nimmt vier Playmobil Stühle hervor*
Marie [v]	une chaise

[…]

[28]

TL1 [v]	han i no äs anders Säckli↓ *1* oh mit Tier↑ ou *1* öh Was isch das↑
TL1 [nv/k]	*Nimmt einen Playmobil Affen hervor*
Marie [v]	un si:nge

[29]

TL1 [v]	Ja Und uf Dütsch wie seit me däm↑ Weisch nid↑ Aff *1*
Marie [v]	
Marie [nv/k]	*Schüttelt den Kopf*

Während dieses Gesprächsabschnitts muss das Kind die Spielfiguren bezeichnen. Marie antwortet dabei nur auf Französisch. Als die Testleiterin sie fragt, ob sie die Spielfiguren auch auf Deutsch benennen kann, reagiert sie beim ersten Mal nicht darauf, und beim zweiten Mal schüttelt sie nur den Kopf.

Dieses Beispiel zeigt, wie Marie die Bitte, die Spielfiguren auch noch zusätzlich auf Deutsch zu benennen, ignoriert. Dies macht sie beim ersten Mal, indem sie nicht auf die Frage reagiert

(t 19), und beim zweiten Mal schüttelt sie den Kopf (t 29). Sie signalisiert somit, dass sie nicht in der Zielsprache antworten will oder kann. In beiden Situationen geht die Testleiterin auf das Kind ein und übersetzt die entsprechenden Wörter (*Tisch*↑; t 20 und *Weisch nid*↑ *Aff*; t 29).

- Füllwörter/Warten

Beispiel 21: **3* äh mh*, T2 (09.06.2011), Anaïs (5;2 J)

[20]

TL1 [v]	gloubsch was isch da din↑		Wotsch mal rate↑ Was
TL1 [nv/k]			
Anaïs [v]		*3* ou:: tchh: mh:: *3* äh mh	
Anaïs [nv/k]		*Überlegt*	

[…]

[27]

TL1 [v]	oh und die da↑	Wie seit me dene↑	
TL1 [nv/k]	*Nimmt vier Playmobil Stühle hervor*		
Anaïs [v]		*1.5* äh:	ä:hm: *2*
Anaïs [nv/k]			*Überlegt*

[28]

TL1 [v]	Stüehl	Genau Ja	Und da hei mer no öpis *0.5* oh: *3* Was
TL1 [nv/k]			*Nimmt einen Playmobil Teppich hervor*
Anaïs [v]	ähm: *3*	Stüeh	
Anaïs [nv/k]			

Die Testleiterin fragt Anaïs, was wohl im Sack sein könnte. Das Kind überlegt lange, gibt jedoch keine Antwort darauf. Später soll Anaïs Spielfiguren auf Deutsch benennen. Auch hier überlegt sie lange und benutzt Füllwörter. Am Ende antwortet die Testleiterin auf die eigene Frage. Anaïs wiederholt das Gesagte.

Während dieser Sequenz braucht Anaïs Füllwörter wie *ou::, tchh:, mh::, äh, mh* (t 20) oder *äh:* und *ä:hm:* (t 27–28) und macht zwischendurch längere Pausen. Das Verwenden von Füllwörtern (häufig durch Vokale wie *eh, öh, äh* oder nasale Konsonanten wie *mh*) wird in der Literatur als *use of fillers, umming and erring* (Dörnyei und Scott 1995a) bezeichnet. Diese Füllwörter geben dem Kind die Möglichkeit, über die Frage der Testleiterin nachzudenken und unterdessen Zeit zu gewinnen. Ebenfalls kann es eine Art Vermeidung der Frage sein, indem das Kind zwar auf die Frage mit Lauten reagiert, jedoch nicht darauf antwortet. Die Folge ist, dass die Testleiterin die Lösung vorgibt (*Stüehl*; t 28). Anaïs kann dann das Wort wiederholen (*Stüeh*; t 28) und verwendet somit zusätzlich die Imitationsstrategie.

Die beiden Beispiele veranschaulichen, wie die Kinder im zweiten Sprachstandtest Vermeidungsstrategien benutzen, um sich einerseits Zeit zu verschaffen und um andererseits die Testleiterin dazu zu verleiten, ihnen zu helfen. Das Ignorieren von Fragen und

Aufgabenstellungen, das Benutzen von Füllwörtern oder das Abwarten scheinen im Rahmen der Sprachstandtests erfolgreiche Strategien zu sein, um bei geringer Zielsprachenkompetenz Unterstützung von der Gesprächspartnerin zu erhalten. Ob dies von den Kindern bewusst gemacht wird, ist jedoch fraglich. Vielleicht brauchen sie einfach nur mehr Zeit oder eine Wiederholung der Frage- bzw. Aufgabenstellung.

10.2 Sprachwechselstrategien in T2

Während des zweiten Sprachstandtests wird ein bewussteres Verwenden der Sprachwechselstrategien beobachtet. Drei Beispiele sollen dies erläutern.

- Verbleiben in der Erstsprache

Beispiel 22: *Je dis fran:cais*, T2 (09.06.2011), Kim (5;9 J)

[2]	
TL1 [v]	zfrüeh für mi↓ Ja Aber äbe nur uf Dütsch Är redet äbe Dütsch
Kim [v]	Je dis fran:cais
[3]	
TL1 [v]	*0.5* Wär isch denn das↑ Wär bisch du↑ Kim Genau gäll I ha di scho
Kim [v]	Kim
[4]	
TL1 [v]	scho mal gseh hö Tuesch du sie grad abküsse↑ Was hesch
TL1 [nv/k]	*Micky küsst das Kind*
[5]	
TL1 [v]	denn du gmacht↑Ja:
Kim [v]	hm *1* Mon frère il me ta/i il me tapé et i il joué et après (...)
[6]	
TL1 [v]	ah würklech↑ Hesch de du ä Brüeder Isch är älter oder
Kim [v]	j'étais déjà chez moi

Im zweiten Sprachstandtest beginnt Kim direkt mit der Aussage *Je dis fran:çais* (Ich sage Französisch; t 2), worauf die Testleiterin erklärt, dass die Micky Maus-Figur nur Deutsch spricht, und in dieser Sprache fortfährt (t 2–5). Das Kind kann auf die Frage der Testleiterin eingehen (*Wär isch denn das↑ Wär bisch du↑*; t 3) und gibt ihren Namen an (*Kim*; t 3). Danach spricht die Testleiterin mit der Micky Maus-Figur und will dann von Kim wissen, was sie so gemacht hat (*Was hesch denn du gmacht↑*; t 4–5). Kim antwortet auf Französisch: *Mon frère il me ta/i il me tapé et i il joué et après (...) j'étais déjà chez moi* (Mein Bruder hat mich geschlagen und er hat gespielt und nachher (…) war ich schon zu Hause; t 5–6).

Der Interaktionsausschnitt illustriert, wie Kim schon am Anfang des Gesprächs den Wunsch äussert, dass sie auf Französisch sprechen will. Auch nachdem die Testleiterin ihr erklärt, dass das Gespräch auf Deutsch sein sollte, geht Kim nicht darauf ein, sondern fährt mit Französisch weiter.

Diese Sequenz verdeutlicht, dass das Kind bewusst in der Erstsprache verbleibt und diese Strategie als Kommunikationsmittel braucht.

Beispiel 23: *I wot I sage mit Französisch*, T2 (09.06.2011), Samira (5;10 J)

[128]					
TL1 [v]	verzelle↑	Was passiert↑ Tuesch du ihm dGschicht verzelle↑			*1* ah
Samira [v]		Ja:			I wot i säge
[129]					
TL1 [v]		Okay		mhm	
Samira [v]	mit Französisch		garcon et f/la soeur↑		Ils ont
Samira [nv/k]		*Atmet tief ein*			
[130]					
TL1 [v]		mhm	mhm		
Samira [v]	des(…) de gla:ce↑	Et la dame elle a donné		Et après ils ont donné	
[131]					
TL1 [v]		hm			
Samira [v]	de l'argent↓	Après la soeur elle a tombé pour elle la glace↓ Après le garcon il a			
[132]					
TL1 [v]		oh De gäll/Das isch de liebUnd de hie↑ *4*			Was isch
TL1 [nv/k]			*Nimmt drei neue Bilder hervor*		*Flüstert*
Samira [v]	partagé↓				Mami isch

Samira soll in diesem Gesprächsausschnitt auf Deutsch eine Geschichte anhand von Bildern erzählen. Ähnlich wie beim oberen Beispiel bei Kim teilt Samira der Testleiterin am Anfang mit, dass sie auf Französisch sprechen will (*I wot I sage mit Französisch*, t 128–129). Die Testleiterin willigt ein (*Okay*; t 129) und Samira beginnt, die Geschichte auf Französisch zu erzählen: *garcon et f/la soeur*↑ (t 129), *Ils ont des(…) de gla:ce*↑ (t 129–130), *Et la dame elle a donné*; (t 130), *Et après ils ont donné de l'argent*↓ *Après la soeur elle a tombé pour elle la glace*↓ *Après le garcon il a partagé*↓ (t 130–132). Zwischendurch bestätigt die Testleiterin das Gesagte mit den Zustimmungswörtern *mhm* und *hm* (t 129–131). Diese Bildergeschichte handelt von einem Knaben und einem Mädchen, die Eis kaufen gehen. Das Eis des Mädchens fällt hinunter und so teilt der Knabe mit ihr sein Eis. Bei der zweiten Bildergeschichte beginnt Samira wieder auf Schweizer Mundart zu sprechen (Mami isch; t 132).

Anders als im vorherigen Beispiel beharrt Samira nicht auf der französischen Sprache. Dies wird ersichtlich, als Samira bei der zweiten Bildergeschichte wieder in die deutsche Sprache wechselt. Sie nimmt jedoch die Chance bei der ersten Bildergeschichte wahr, als sie von der Testleiterin das Einverständnis erhält. Bei fehlenden oder geringen Sprachkompetenzen in der Zielsprache ist es üblich, dass Lernende komplett in eine von ihnen bekannte Sprache wechseln und über längere Zeit in dieser Sprachinsel verbleiben (*embedded language island*; Myers-Scotton 1993b). Eine Motivationsquelle ist in diesem Zusammenhang sicherlich auch, dass die Kinder diese Sprachtoleranz aus dem reziprok-immersiven Kindergarten her kennen.

Beide Sequenzen illustrieren, wie die Kinder bewusst in der Erstsprache bleiben und diese Strategie brauchen, um die gewünschten Aussagen mit der Testleiterin zu teilen.

- Sprachwechsel (*Code-Switching*)

Beispiel 24: *Auso ig i veux/veux*, T2 (09.06.2011), Samira (5;10 J)

[50]

TL1 [v]	da↑	mh genau ä Bäse	
TL1 [nv/k]			
Samira [v]	Das is mit mache balayer		Ja
Samira [nv/k]	*Imitiert mit der Hand die Gestik beim Fegen*		

[51]

TL1 [v]	Und das↑	äs Velo gäll↑	Und das da↑
TL1 [nv/k]	*Nimmt ein Playmobil Fahrrad hervor*		*Nimmt eine*
Samira [v]		Da vélo:	

[…]

[57]

TL1 [v]		Da het dr Grosätti grad immer bi sich	Weles
TL1 [nv/k]	*Gurt des Playmobil Grossvaters*		
Samira [v]		ah Ja: *1* Auso ig i veux/veux	Mami
Samira [nv/k]			*Nimmt*

[58]

TL1 [v]	wotsch↑	Wotsch du zMami spiele↑	Okay ehm Ig spiele
Samira [v]		Ja	
Samira [nv/k]	*die Playmobil Mutter*		

[…]

[109]

TL1 [v]	tue wägluege↑	aha Okay	Okay Super
Samira [v]	Nei n s ä söu Micky	Je veux que Micky	

[110]

TL1 [v]	Okay guet	Okay	Isch
TL1 [nv/k]		*Versteckt Micky hinter ihren Rücken*	
Samira [v]	Mais je dis pas	I gseh nüteis zwöi drü vier föf sächs	Jetzt
Samira [nv/k]		*Verdeckt sich die Augen*	

Im ersten Abschnitt nimmt die Testleiterin Spielfiguren hervor, und Samira muss sie auf Deutsch benennen. Im zweiten Abschnitt (ab t 57) spielen sie mit den Spielfiguren, und im dritten Abschnitt (ab t 109) verstecken sie die Micky Maus-Figur und müssen sie danach suchen.

Samira soll den Besen auf Deutsch benennen. Da sie das deutsche Wort anscheinend noch nicht kennt, will sie stattdessen den Gegenstand auf Deutsch beschreiben. Leider fehlt ihr aber auch da das entsprechende Verb „fegen“ und so wechselt sie am Ende des Satzes auf Französisch: *Das is mit mache balayer* (Das ist mit machen fegen; t 50). Beim nächsten Gegenstand geschieht dasselbe; Samira fängt mit dem deutschen Wort *Da* (t 51) an und wechselt dann beim Nomen *vélo* (Fahrrad; t 51) ins Französische. Die beiden nächsten Abschnitte illustrieren, wie sich Samira ihrer Erstsprache bedient, um während der Spielsituationen ihr Vorhaben zu sichern. Obwohl die Testleiterin die Regeln festlegt, erlaubt

sich Samira, ihre Wünsche zu betonen, indem sie Imperativsätze auf Französisch braucht: *Auso ig i veux/veux Mami* (t 57), *Je veux que Micky* (t 109), *Mais je dis pas* (t 110).

Während solcher Spielsituationen können die Kinder die Sprachwechselstrategie benutzen, um die Kommunikation zu begünstigen und ihren Platz im Spiel zu sichern. Der Sprachwechsel hat die Rolle des Verteidigens oder Begründens und wird bewusst dafür eingesetzt. Das *Code-Switching* erhält dadurch einen funktionalen Aspekt. Solange sich die Kinder verstanden fühlen, ist die Auswahl der Kommunikationssprache sekundär (vgl. Geiger-Jaillet und Ross 2017).

10.3 Imitationsstrategien in T2

Im Vergleich zu den ersten Sprachstandtests, in welchen das Nachahmen dazu diente, in der Zielsprache zu verbleiben, scheint es in den zweiten Sprachstandtests vor allem eine lernstrategische Funktion zu haben. Dies soll anhand eines Beispiels verdeutlicht werden.

Beispiel 25: *ä Rössli*, T2 (16.06.2011), Carmen (5;8 J)

[26]

TL1 [v]	Dütsch↑	ä Chueh gäll↑ Und de dä↑	äs Rössli Röss/	
TL1 [nv/k]				
Carmen [v]	ä Kuh:	*1* J'sais pas	ä	

[27]

TL1 [v]		mhm ä Aff	*1* oh: Und das
TL1 [nv/k]	*Nimmt einen Playmobil Affen hervor*		*Nimmt eine*
Carmen [v]	Rössli	un singe	Aff

In der Transkriptionssequenz muss das Kind verschiedene Spielfiguren auf Deutsch benennen können. Die Testleiterin nimmt einzelne Tiere hervor und fragt beim Kind nach.

Carmen kennt beim ersten Tier das deutsche Wort (*ä Kuh:*; t 26). Beim Pferd sagt Carmen, dass sie es nicht weiss (*J'sais pas*; t 26). Die Testleiterin gibt ihr die Antwort in Schweizer Mundart, worauf Carmen das Wort wiederholt (*Rössli*; t 27). Als die Testleiterin einen Playmobil Affen hervornimmt, benutzt das Mädchen das französische Lexem (*un singe*; t 27). Darauf übersetzt die Testleiterin es auf Deutsch (*mhm ä Aff*; t 27). Carmen ahmt das Gesagte sofort nach (*Aff*; t 27).

Carmen hat offensichtlich noch Wortschatzlücken in der deutschen Sprache und bedient sich deswegen ihrer Erstsprache. Obwohl die Testleiterin damit einverstanden ist und ihr die gesuchten Wörter übersetzt, gibt sich Carmen Mühe, diese deutschen Wörter zu wiederholen. Diese Imitationsstrategie kann in erster Linie nicht als überlebensnotwendig für die Kommunikation gesehen werden, sondern sie scheint dem Kind als Bewusstmachung und

Festigung von neuem Wortschatzwissen in der Zielsprache zu dienen. Die Imitationsstrategie scheint somit zugleich eine Lernstrategie für sie zu sein.

10.4 Erschliessungsstrategien in T2

Bei den Gesprächen mit der Testleiterin versuchen die Mädchen Ausdrücke und Fragen zu erraten. Die folgenden Transkriptionsausschnitte zeigen zuerst ein Beispiel, in welchem das Mädchen mit einer Verneinung reagiert, und danach eines, in welchem die Aufgabenstellung erraten wird.

- Verneinung

Beispiel 26: *Isch är älter oder jünger als du*↑, T2 (09.06.2011), Kim (5;9 J)

[5]	
TL1 [v]	denn du gmacht↑Ja:
Kim [v]	hm *1* Mon frère il me ta/i il me tapé et i il joué et après (…)
[6]	
TL1 [v]	ah würklech↑ Hesch de du ä Brüeder Isch är älter oder
Kim [v]	j'étais déjà chez moi
[7]	
TL1 [v]	jünger als du↑ Nid↑ mhm Und de was hesch de schüscht gmacht im
Kim [v]	Nei

Kim erzählt auf Französisch der Testleiterin von ihrem Bruder: *Mon frère il me ta/i il me tapé et i il joué et après (...) j'étais déjà chez moi* (t 5–6). Daraufhin möchte die Testleiterin wissen, ob dieser Bruder älter oder jünger ist als sie. Kim entgegnet mit *Nei* (Nein; t 7). Die Testleiterin geht nicht mehr darauf ein und fährt mit dem Gespräch fort.

Das Beispiel zeigt, dass Kim die Frage der Testleiterin nicht verstanden hat. Statt dass sie über ihren Bruder spricht – der laut der vorherigen Aussagen existiert –, antwortet sie mit einer Verneinung. Wahrscheinlich erschliesst Kim aus der Intonation, dass es sich um eine Ja/Nein-Frage handelt, und entscheidet sich deshalb für ein kurzes *Nei*.

- Aufgabenstellung erraten

Beispiel 27: *Was hesch du gmacht Micky*↑, T2 (17.06.2011), Ana (5;5 J)

[5]	
TL1 [v]	Musik *0.5* wo:w Was meinsch was het de der Micky gmacht↑
Ana [v]	Was hesch du
[6]	
TL1 [v]	Ja Was hesch du gmacht↑ *1* Ja I bi äbe zAmerika gsi u ha
Ana [v]	gmacht Micky↑

Die Testleiterin möchte, dass Ana Hypothesen aufstellt, was die Micky Maus-Figur wohl während der Ferien gemacht hat (*Was meinsch was het de der Micky gmacht*↑; t 5). Ana entgegnet mit der Frage *Was hesch du gmacht Micky*↑ (Was hast du gemacht, Micky?; t 5–6). Die Testleiterin nimmt diese Frage auf, fragt bei der Micky Maus-Figur selber nach und antwortet dann darauf.

Statt dass das Mädchen die Frage der Testleiterin beantwortet, stellt sie die Frage der Micky Maus-Figur. Ana versteht offensichtlich den Beginn des Satzes *Was meinsch* (Was meinst du; t 5) nicht, der an sie adressiert gewesen wäre. Stattdessen interpretiert sie die Aufgabenstellung so, als müsse sie der Micky Maus-Figur Fragen zu den Ferien stellen. Oder aber ihr kommt nichts in den Sinn und deshalb stellt sie die Frage zurück.

Anhand dieser Interaktionsbeispiele wird sichtbar, wie die Mädchen aus der Intonation der Fragestellungen sowie aus dem Kontext das Gesprächsthema erschliessen. Diese Erschliessungsstrategien erlauben es ihnen nicht zuletzt, den Redefluss des Gesprächs aufrechtzuerhalten.

10.5 Kooperationsstrategien in T2

Auch im zweiten Sprachstandtest verwenden die Mädchen Kooperationsstrategien, um die Kommunikation zwischen ihnen und der Testleiterin zu verbessern. Das folgende Beispiel veranschaulicht, wie das Kind diese Strategie für das bessere Verständnis braucht.

- Verständigungskontrolle

Beispiel 28: *Qu'est-ce qu'il a fait*↑, T2 (16.06.2011), Carmen (5;8 J)

[5]	
TL1 [v]	bisch dChatz gsi wow Was meinsch was het de dr Micky gmacht↑
Carmen [v]	*2* mh J'
[6]	
TL1 [v]	Weisch nid↑ Wotsch mal rate↑ Was meinsch was het är ächt gmacht↑
Carmen [v]	sais pas
[7]	
TL1 [v]	Ja aha GenauUnd är het no/isch im
Carmen [v]	*1.5* Qu'est-ce qu'il a fait↑ Il a joué

Die Testleiterin möchte, dass Carmen eine Hypothese auf Deutsch aufstellt, was wohl die Micky Maus-Figur während der Ferien unternommen hat (*Was meinsch was het de dr Micky gmacht*↑; t 5). Carmen antwortet auf Französisch und sagt, dass sie es nicht weiss (**2* mh J' sais pas*; t 6). Die Testleiterin geht auf das Kind ein und wiederholt ihre Frage (*Weisch nid*↑ *Wotsch mal rate*↑ *Was meinsch was het är ächt gmacht*↑; t 6). Daraufhin übersetzt Carmen

die Frage auf Französisch (**1.5* Qu'est-ce qu'il a fait*↑; t 7) und erhält von der Testleiterin die Zustimmung (*Ja*; t 7). Carmen antwortet danach mit *Il a joué* (t 7).

Als die Testleiterin Carmen die Frage zum ersten Mal stellt, sagt Carmen, dass sie es nicht wisse. Erst als die Testleiterin die Frage wiederholt, geht sie darauf ein und will vor dem Beantworten sicherstellen, dass sie sie auch richtig verstanden hat. Dazu übersetzt sie die Fragestellung auf Französisch und möchte von der Testleiterin eine Stellungnahme dazu erhalten. Carmen erwartet hier, dass die Testleiterin sie auf Französisch versteht. Dies zeigt sich auch, als sie bei der Hypothesenbildung weiter in ihrer Erstsprache spricht (t 7).

Wie schon in den ersten Sprachstandtests zu beobachten ist, benutzen die Mädchen die französische Sprache, um Fragestellungen von Seiten der Testleiterin zu übersetzen. Dadurch kontrollieren sie, ob sie die Fragen richtig verstanden haben. Sie nutzen diese Verständigungskontrolle als Kooperationsstrategie.

10.6 Abrufungsstrategien in T2

Auch Abrufungsstrategien werden von den Kindern gebraucht, um mit der Testleiterin in der Zielsprache zu kommunizieren. Die nächsten zwei Beispiele bestätigen die Tatsache, dass die Abrufungsstrategien aus *Chunks* heraus entstehen.

- Anwenden von *Chunks*

Beispiel 29: *I chume:*, T2 (09.06.2011), Anaïs (5;2 J)

[90]

TL1 [v]	gäll↑ *4*		Isch gue:t Ja: *1* Wo isch är↑
TL1 [nv/k]		*Versteckt Micky in den Rucksack*	
Anaïs [v]		eis zwei drü vier fü:f sächs siebe	I chume:

In diesem Interaktionsbeispiel spielen die Testleiterin und das Kind Verstecken mit der Micky Maus-Figur. Ziel ist es, dass das Kind in der Zielsprache sagen kann, wo sich die Micky Maus-Figur versteckt hat, und dabei Präpositionen braucht.

Während die Testleiterin die Figur in den Rucksack versteckt, zählt Anaïs auf sieben (*eis zwei drü vier fü:f sächs siebe*; t 90) und sagt danach *I chume:* (Ich komme; t 90). Während des ganzen Sprachstandtests spricht Anaïs noch wenig auf Schweizer Mundart. Das Versteckspiel durfte sie wahrscheinlich im Rahmen des Kindergartens schon kennenlernen und hat so auch die dazugehörigen sprachlichen Elemente (wie das Zählen und das rufende „Ich komme") auf Deutsch gehört und selber angewendet. Diese *Chunks* konnte Anaïs richtig in das Spiel

einbeziehen und hat somit diese Abrufungsstrategie zur Verbesserung der Kommunikation beim Versteckenspiel nutzen können.

Beispiel 30: *I kume*, T2 (16.06.2011), Carmen (5;8 J)

[58]

TL1 [v]	füf		Ja Wo isch är↑	öh: Wie
TL1 [nv/k]		*Versteckt Micky in den Rucksack*		
Carmen [v]		eis zwöi drü vier füf I kume		Dans l'sac
Carmen [nv/k]	*die Augen*	*Flüstert*	*Sucht Micky*	

Das zweite Beispiel illustriert die gleiche Spielsequenz. Auch hier zählt das Mädchen auf Deutsch (*eis zwöi drü vier füf*; t 58) und sagt dann *I kume* (t 58), während die Testleiterin die Micky Maus-Figur in den Rucksack versteckt.

Das Verwenden der gleichen Sprachelemente auf Deutsch wie beim vorherigen Beispiel bestätigt, dass es sich bei den Zahlen und beim anschliessenden „Ich komme" um festgelegte und gelernte Sprachäusserungen handelt, die die Kinder in der Zielsprache bereits gelernt haben und nun im Sprachstandtest abrufen können.

10.7 Nonverbale und paraverbale Strategien in T2

Auch während des zweiten Sprachstandtests werden viele nonverbale Strategien angewendet, während paraverbale Strategien noch wenig vorhanden sind. In den folgenden Gesprächsausschnitten zeige ich Beispiele, in denen deiktische und ikonische Gesten sowie Geräusche für die Kommunikation gebraucht werden.

- Deiktische Gesten

Beispiel 31: *Zeigt auf das Regal*, T2 (16.06.2011), Carmen (5;8 J)

[61]

TL1 [v]	sicher↑Hallo↑ Düdü nomal nomal		
TL1 [nv/k]		*Versteckt Micky hinter ihren Rücken*	
Carmen [v]		eis zwöi drü vier füf	
Carmen [nv/k]	*Lacht*	*Verdeckt sich die Augen*	*<u>Zeigt</u>*

[62]

TL1 [v]	ah Ja Lueg da me dHand hä↑ Super Sehr guet	No einisch
Carmen [v]	Derrière la chaise	
Carmen [nv/k]	*<u>auf die Testleiterin</u>* *Lacht*	

[63]

TL1 [v]	Jetzt duet är sich ganz guet verstecke *3* Isch guet	Wo ischer ächt häre↑
TL1 [nv/k]	*Versteckt Micky auf dem Regal*	
Carmen [v]		au
Carmen [nv/k]	*Verdeckt sich die Augen*	*Sucht Micky*

[64]

TL1 [v]	Nei:↓		Gsehsch ne↑ Wo↑ oh ou Ja gäll Ufem	
Carmen [v]	bureau	là-bas		
Carmen [nv/k]		*<u>Zeigt auf das Regal</u>*	*Lacht*	

In diesem Spielausschnitt versteckt die Testleiterin die Micky Maus-Figur. Das Kind muss sich dabei die Augen verdecken, kann danach die Figur suchen und soll in einem letzten Schritt sagen können, wo sie sich befindet. Es werden hier die Ortspräpositionen (wie „hinter“ und „auf“) abgefragt. In beiden Durchgängen benutzt Carmen Französisch, um die Ortsangabe anzugeben, und zeigt gleichzeitig in die entsprechende Richtung (*Derrière la chaise*; t 62, *là-bas*; t 64).

Carmen scheint die Ortsangaben auf Deutsch noch nicht zu kennen und braucht stattdessen ihre Erstsprache. Gleichzeitig unterstreicht sie ihre Aussagen mit Zeigegesten, um sie zu verdeutlichen. Das Verwenden dieser deiktischen Gesten bekommt hier eine neue Funktion: Sie dienen nicht vorrangig als Kompensation der verbalen Äusserungen, sondern unterstützen diese vielmehr. Da Carmen in die französische Sprache ausweicht, will sie sicherstellen, dass sie die Testleiterin trotzdem versteht. Zugleich muss erwähnt werden, dass solche deiktischen Gesten Teil der gebräuchlichen Kommunikation sind und häufig automatisiert gebraucht werden.

- Ikonische Gesten

Beispiel 32: *Imitiert mit der Hand die Gestik beim Fegen*, T2 (09.06.2011), Samira (5;10 J)

[49]			
TL1 [v]	Wildsöili↑	Ja *0.5* U denn hei mer hie no oh↑ Was isch das	
TL1 [nv/k]		*Nimmt einen Playmobil Besen hervor*	
Samira [v]	Ja aber weiss es nid		

[50]			
TL1 [v]	da↑	mh genau ä Bäse	
TL1 [nv/k]			
Samira [v]	Das is mit mache balayer		Ja
Samira [nv/k]	*Imitiert mit der Hand die Gestik beim Fegen*		

Die Testleiterin nimmt einen Playmobil Besen (Spielfigur) hervor und fragt das Kind, wie dieser auf Deutsch heisst (*U denn hei mer hie no oh↑ Was isch das da*↑; t 49–50). Samira beschreibt den Gegenstand auf Deutsch und Französisch (*Das is mit mache balayer*; t 50). Zudem imitiert sie mit der Hand die Gestik beim Fegen (t 50).

Samira benutzt in ihrer Beschreibung eine Mischform aus Schweizer Mundart, Französisch und Gesten. Wie im vorherigen Beispiel dient die nonverbale Strategie (hier die ikonische Geste) als Unterstützung der verbalen Äusserung.

Es scheint, als würde das Mädchen durch die Nutzung von verbalen und nonverbalen Äusserungen sicherstellen wollen, dass die Testleiterin das Gesagte auch wirklich versteht.

- Geräusche

Beispiel 33: *chr chr chr*, T2 (17.06.2011), Ana (5;5 J)

[30]

TL1 [v]	ähä	*1* Ja	öh Und da↓
TL1 [nv/k]	*Pferd hervor*	*Lacht*	*Nimmt*
Ana [v]	*1* chval	ih:	
Ana [nv/k]		*Imitiert das Geräusch eines Pferdes*	

[31]

TL1 [v]		mhm än Aff*1* oh:	
TL1 [nv/k]	*einen Playmobil Affen hervor*		*Nimmt ein Playmobil*
Ana [v]		si:nge	

[32]

TL1 [v]			Ja äs Wildsöili
TL1 [nv/k]	*Wildschwein hervor*		
Ana [v]		chr chr chr	
Ana [nv/k]		*Imitiert das Geräusch eines Schweinchens*	

Das folgende Beispiel zeigt dieselbe Spielsituation, in welcher das Kind Spielfiguren in der Zielsprache bezeichnen soll. Die Testleiterin nimmt verschiedene Playmobil Tiere hervor. Abwechslungsweise benennt Ana die Tiere entweder auf Französisch (*chval*; t 30, *si:nge*; t 31) oder sie imitiert das Geräusch, das die Tiere machen (*ih:*; t 30, *chr chr chr*; t 32).

Ana scheint die Namen der Tiere noch nicht auf Deutsch zu kennen und benutzt deshalb ihre Erstsprache und die verbalen Nachahmungen der Tiergeräusche (Onomatopoeia). Weshalb sie zwischen diesen zwei Äusserungsformen hin- und herswitcht, ist nicht eindeutig.

Eine Möglichkeit für die Mischform könnte sein, dass sie auf die Geräusche ausweicht, wenn ihr die französischen Wörter nicht in den Sinn kommen. Oder sie ist sich nicht sicher, ob sie von der Testleiterin auf Französisch verstanden wird, und versucht durch die Geräusche eine Kompensation innerhalb des Gesprächs herzustellen. Das Verwenden der Onomatopoeia könnte aber auch eine spielerische Funktion haben.

10.8 Paraphrastische Strategien in T2

Während der Interaktionen mit der Testleiterin greifen die Mädchen immer wieder auf paraphrastische Strategien zurück, um die gesuchten Wörter oder Ausdrücke zu umschreiben. Dies kann sowohl in der Erstsprache als auch in der Zielsprache geschehen. Die folgenden zwei Beispiele zeigen dies exemplarisch auf.

- Umschreibung in der Erstsprache

Beispiel 34: *pour les fleurs*, T2 (17.06.2011), Ana (5;5 J)

[37]

TL1 [v]	Gitarre hä*3* Und was seit/wie seit me däm da↑		mhm
TL1 [nv/k]		*Nimmt einen Playmobil Krug hervor*	
Ana [v]		*3* hm	*2.5* pour les fleurs
Ana [nv/k]			*Nickt*

[38]

TL1 [v]	Genau ä Chrueg oder ä Vase gäll↑	oh: Und das↑
TL1 [nv/k]		*Nimmt eine Playmobil Tasse hervor*
Ana [v]		*1* café
Ana [nv/k]		

[…]

[40]

TL1 [v]	Ja	*3* Gäll	
TL1 [nv/k]		*Nimmt einen Playmobil Hammer hervor und hämmert auf den*	
Ana [v]	Cola		

[41]

TL1 [v]		aha *0.5* ä Hammer	Lueg da chasch da dri stecke
TL1 [nv/k]	*Stuhl*		*Nimmt den Playmobil Hammer und steckt*
Ana [v]	travail		

Ana erhält verschiedene Playmobil Personen, die sie in der Zielsprache benennen soll. Die Testleiterin fragt, was die Gegenstände sind, und Ana antwortet jedes Mal mit französischen Lexemen.

Bei den vom Mädchen benutzten Bezeichnungen handelt es sich nicht um die gesuchten Namenswörter, sondern sie verwendet Wörter, die die Objekte beschreiben. So sagt sie für den „Krug“ **2.5* pour les fleurs* (t 37), für die „Tasse“ benutzt sie **1* café* (t 38) und beim „Hammer“ antwortet sie mit *travail* (t 41). Die Beschreibungen dieser drei Objekte stützen sich auf deren Eigenschaften und Nützlichkeiten. Demzufolge können in einen Krug Blumen gestellt, in einer Tasse kann Kaffee getrunken, und mit dem Hammer kann gearbeitet werden.

Beim ersten Objekt scheint die Beschreibung in mehreren Worten einer Paraphrase zu entsprechen. Bei den anderen beiden Objekten, die lediglich je durch ein Wort ersetzt werden, könnte es sich auch um Kompensationsstrategien handeln. Es bleibt offen, ob Ana die paraphrastischen Strategien braucht, weil ihr die gesuchten Wörter auf Französisch fehlen oder weil sie die Fragestellung anders verstanden hat und glaubt, sie müsse bei jedem Objekt die dazugehörige Nützlichkeit erklären.

- Umschreibung in der Zielsprache

Beispiel 35: *zMami isch dini Mami und Papi*, T2 (09.06.2011), Samira (5;10 J)

[34]

TL1 [v]		äh *0.5* Was isch das↑ Was si de die↑	
TL1 [nv/k]		*Zeigt auf die Playmobil Grosseltern*	
Samira [v]	hä	*0.5* öh	Mami und Pa:pi *1*
Samira [nv/k]			*Zeigt auf die Playmobil Eltern*

[35]

TL1 [v]	Genau		Ja Grosi
Samira [v]		Und ehm I weiss es nid was ist das und das↓	
Samira [nv/k]		*Zeigt auf die Playmobil Grosseltern*	

[36]

TL1 [v]	und Grosätti	gäll↑ und	
Samira [v]		<u>Das is Papi mit äh/mit dini Mami und Papi disch/und</u>	
Samira [nv/k]	*Nickt*	*Zeigt auf die Playmobil Eltern und Grosseltern*	

[37]

TL1 [v]		Genau: Seh:r guet↑ Samira wo:w	Und de die
TL1 [nv/k]			*Zeigt auf die*
Samira [v]	<u>zMami isch dini Mami und Papi</u>		
Samira [nv/k]			

In diesem Interaktionsausschnitt erklärt das Mädchen der Testleiterin, welche Playmobil Figuren die Eltern und welche die Grosseltern sind. Sie spricht dabei auf Schweizer Mundart und zeigt auf die einzelnen Spielfiguren.

Samira kennt die Wörter für „Mutter“ und „Vater“ auf Schweizer Mundart (*Mami und Pa:pi*; t 34). Bei den Grosseltern erklärt sie der Testleiterin, dass sie die Wörter auf Deutsch nicht weiss (Und ehm I weiss es nid was ist das und das↓; t 35). Obwohl sie von der Testleiterin die Bezeichnungen für die Grosseltern erhält (Ja Grosi und Grosätti; t 35–36), beschreibt sie beide Figuren nochmals in ihren eigenen Worten: *Das is Papi mit äh/mit dini Mami und Papi disch/und zMami isch dini Mami und Papi* (Das ist Vater mit äh/mit deiner Mutter und Vater und das ist/und die Mutter ist deine Mutter und Vater; t 36–37). Was das Mädchen vermutlich damit sagen will, ist, dass der Vater auch eine Mutter und einen Vater hat sowie die Mutter eine Mutter und einen Vater besitzt. Die Grosseltern werden in dieser Erklärung somit als „Mutter und Vater von jemandem“ beschrieben.

Beide Beispiele zeigen auf, wie die Mädchen die paraphrastischen Strategien für die Kommunikation brauchen. Die Umschreibungen dienen ihnen zur Aufrechterhaltung des Gesprächs sowie zum Füllen lexikalischer Lücken und weisen auf, dass den Mädchen der Austausch und die Vertiefung eines Themas wichtig sind.

10.9 Kompensationsstrategien in T2

In diesem Unterkapitel präsentiere ich anhand eines Interaktionsbeispiels, wie die Kompensationsstrategie weiterhin zur Überwindung von Sprachlücken dient.

Beispiel 36: *Chlini*, T2 (17.06.2011), Ana (5;5 J)

[24]

TL1 [v]	Genau *0.5* Grosi und Grosätti↑ *0.5* gäll↑		Genau *0.5* Hie↑
TL1 [nv/k]			*Zeigt auf die*
Ana [v]	-mère	Ja:	

[25]

TL1 [v]	mhm die Chline gäll↑ dChind *0.5* Jä oh: Und		
TL1 [nv/k]	*Playmobil Kinder*		*Zeigt auf*
Ana [v]	*1.5* Chlini	Ja	

In der dargestellten Sequenz zeigt die Testleiterin auf verschiedene Spielfiguren, die das Mädchen in der Zielsprache benennen soll. Als sie auf die Playmobil Kinder zeigt und wissen will, wie sie heissen (*Hie*↑; t 24), antwortet Ana mit **1.5* Chlini* (Kleine; t 25). Darauf gibt die Testleiterin genauer an, dass es sich um Kinder handelt: *mhm die Chline gäll*↑ *dChind* (t 25).

Dem Mädchen scheint das gesuchte Wort „Kinder“ nicht bekannt oder entfallen zu sein, und so antwortet sie mit dem Kompensationsbegriff „die Kleinen“. Dieser Begriff nähert sich betreffend Eigenschaft dem Ursprungswort an; nämlich insofern, dass Kinder von der Grösse her klein sind. Zudem wird dieser Begriff im Alltag (zum Beispiel von den Eltern) häufig als Synonym gebraucht.

Die Transkriptionssequenz illustriert, wie das Kind mit der Kompensationsstrategie seine Redeabsicht realisiert.

10.10 Transferstrategien in T2

Es folgen Beispiele zu Transferstrategien in Form von Transfers innerhalb der Sprache und zwischen zwei Sprachen.

- Transfer innerhalb der Sprache

Beispiel 37: *de Mama und de Papa*, T2 (09.06.2011), Anaïs (5;2 J)

[32]

TL1 [v]	die da↑	Ja: Genau Und de die da↑	Mhm
TL1 [nv/k]		*Zeigt auf die Playmobil Eltern*	*Zeigt*
Anaïs [v]	dOma (…)	de Mama und de Papa	

[33]

TL1 [v]	Und de die da↑ Die zwöi↑	Genau Und dä da hie dr Maa↑ Mit em
TL1 [nv/k]	*auf die Playmobil Grosseltern*	*Zeigt auf den Playmobil Grossvater*
Anaïs [v]	de Grosi	

Die Testleiterin zeigt auf verschiedene Playmobil Figuren und will vom Mädchen wissen, wie diese auf Deutsch heissen. Nacheinander benennt Anaïs die Figuren: *dOma* (die Oma; t 32), *de Mama und de Papa* (die Mutter und der Vater; t 32), *de Grosi* (die Grossmutter; t 33).

Während Anaïs die einzelnen Spielfiguren in der Zielsprache beschreibt, braucht sie immer den gleichen bestimmten Artikel „de“. Im Schweizer Dialekt Berndeutsch wird der bestimmte Artikel für die weiblichen Nomen als „d“, für die männlichen Nomen als „der/dr“ und für die sachlichen Nomen als „z“ gebraucht. Die erste Figur beschreibt das Mädchen mit dem korrekten Artikel (*dOma*; t 32). Bei den restlichen Figuren benutzt Anaïs die neue Form „de“, welche sie vermutlich aus dem männlichen Artikel „der/dr“ abgeleitet und transferiert hat. Richtig würde man jedoch auf Berndeutsch „dMama“, „der Papa“ und „zGrosi“ sagen.

Das Beispiel illustriert, wie Anaïs den Artikel „de“ für alle nachfolgenden Nomen übernimmt. Dieser Transfer geschieht innerhalb der Zielsprache und kann als eine Art Übergeneralisierung angesehen werden.

- Transfer zwischen den Sprachen

Beispiel 38: *I ha spiele mit *0.5* mini Freunde*, T2 (09.06.2011), Samira (5;10 J)

[6]

TL1 [v]	gseh	wow Würklech↑	Was hesch de
Samira [v]	I ha spiele mit *0.5* mini Freunde		
Samira [nv/k]		*Nickt*	

[…]

[28]

TL1 [v]	Ja Tisch *0.5* Genau	Wart i ha no no ä Stuehl↓
TL1 [nv/k]		*Sucht den letzten Playmobil*
Samira [v]	Und das da eine Tabl	
Samira [nv/k]	*Zeigt auf den Playmobil Tisch*	

[…]

[31]

TL1 [v]	Was/uf was/was isch das↑	Ja Genau ä Teppich gäll↑ oh Wo han i
TL1 [nv/k]	*Playmobil Teppich hervor*	
Samira [v]	ein Tappis	

Im ersten Abschnitt erklärt Samira der Testleiterin, was sie an diesem Tag im Kindergarten gemacht hat (*I ha spiele mit *0.5* mini Freunde*; t 6). Im zweiten und dritten Abschnitt erhält das Mädchen die Aufgabe, verschiedene Playmobil Figuren in der Zielsprache zu benennen. Beim „Tisch“ sagt Samira *Und das da eine Tabl* (t 28) und beim „Teppich“ antwortet sie mit *ein Tappis* (t 31).

Der erste Abschnitt illustriert, wie sich Samira beim deutschen Satz *I ha spiele mit *0.5* mini Freunde* (t 6) der syntaktischen Struktur ihrer Erstsprache behilft. In der Tat stehen im Französischen das Subjekt sowie das Hilfs- und Hauptverb (in der Vergangenheit) am Anfang des Satzes, gefolgt vom Objekt (*J'ai joué avec mes amis*). Es scheint, als hätte Samira diese Struktur für ihre deutsche Äusserung übernommen bzw. transferiert. Im Deutschen hiesse es nämlich „Ich habe mit meinen Freunden gespielt". Im zweiten und dritten Abschnitt können lexikalische Transfers bei den Nomen beobachtet werden. Den „Tisch" bezeichnet Samira mit dem französischen Wort *table* und verdeutscht lediglich die Aussprache ([tɐ:bl] statt [tabl]). Genauso wird der „Teppich" mit dem französischen Wort *tappis* in Verbindung gebracht und mit deutschem Akzent ausgesprochen ([tɐ:pi] statt [tapi]).

Die drei Beispiele veranschaulichen, wie das Mädchen aus der Erstsprache Syntax und Lexik in die Zielsprache transferiert und in die Kommunikation einbaut. Auch wenn die drei Transfers inkorrekt sind und somit als Interferenzen gelten, dienen sie hier als Kommunikationsstrategien. Die letzten beiden Beispiele (*Und das da eine Tabl* und *ein Tappis*) könnten gleichzeitig auch als morphologische *Code-Switchings* kategorisiert werden.

10.11 Gesamtinterpretation Sprachstandtest 2

Nach einem Jahr reziprok-immersivem Unterricht im Kindergarten haben sich die Kinder schon ein gewisses zielsprachliches Wissen angeeignet und setzen dieses im zweiten Sprachstandtest und unter anderem anhand von Strategien sporadisch ein. Weiterhin dominieren jedoch nichtverbale Strategien das Gespräch.

Im zweiten Sprachstandtest sind Vermeidungsstrategien weiterhin präsent. Die Mädchen ignorieren Fragen oder Aufgabenstellungen, benutzen Füllwörter und warten ab, um sich einerseits Zeit zu verschaffen und andererseits, um sprachliche Unterstützung von der Testleiterin zu erhalten. Diese Strategien scheinen in den dargelegten Beispielen erfolgreich zu sein, denn die Testleiterin kommt den Kindern mit konkreten Lösungsvorschlägen entgegen (Beispiele 20 und 21).

Ferner können Sprachwechselstrategien beobachtet werden. Gewisse Mädchen verbleiben in ihrer Erstsprache Französisch, während die Testleiterin mit ihnen Schweizer Mundart spricht und können so die erstrebten Aussagen ausdrücken. Das Verbleiben in der Erstsprache geschieht einerseits durch bewusstes Beharren (Beispiel 22), und andererseits fragen die Kinder bei der Testleiterin um Erlaubnis (Beispiel 23). In beiden Fällen sind fehlende Sprachkompetenzen in der Zielsprache die Ursache. Da ist es üblich, dass Lernende über

längere Zeit in dieser Sprachinsel verbleiben. Dadurch entsteht ein Sprachwechsel im Gespräch zwischen den französischen Ausdrücken des Kindes und den deutschen Ausdrücken der Testleiterin. Wenn die Kinder jedoch über einen zielsprachlichen Wortschatz verfügen, dann entstehen eher Sprachwechsel in Form von *Code-Switchings*. Im Vergleich zum Kindergartenbeginn werden *Code-Switchings* nach einem Jahr nicht mehr in Ein- oder Zweiwortsätzen gemacht, sondern kommen in komplexeren Satzeinheiten vor. Es lässt sich in den Interaktionsbeispielen eine Basissprache (*matrix-language*; Myers-Scotton 1993a) erkennen. Zudem werden Sprachwechselstrategien ab dem zweiten Sprachstandtest benutzt, um die Kommunikation zu begünstigen oder zu beeinflussen. Sie erhalten somit einen funktionalen Aspekt (Beispiel 24).

Obwohl Imitationsstrategien weiterhin häufig verwendet werden, dienen sie schon ab dem zweiten Sprachstandtest nicht mehr primär dazu, den Eindruck zu vermitteln, sich in der Zielsprache ausdrücken zu können. Vielmehr dient das Nachahmen den Kindern als Bewusstmachung und Festigung von neuem Zielsprachenwortschatz. Imitationsstrategien dienen gleichzeitig zunehmend als Lernstrategien (Beispiel 25). Durch das Wiederholen von gehörten Begriffen sind die Kinder im Stande, sich das Neuerlernte einzuprägen und selbstständig in die Konverstation einzusetzen.

Die Transkriptionsbeispiele zeigen, dass die Mädchen weiterhin Erschliessungsstrategien brauchen, um das Gespräch mit der Testleiterin aufrechtzuerhalten. Sie erschliessen aus der Intonation der Fragestellungen (Beispiel 26) oder aus dem Spielkontext das Gesprächsthema (Beispiel 27). Es scheint für gewisse Mädchen einfacher zu sein, die Fragen- und Aufgabenstellungen zuerst einmal zu erschliessen, als bei der Testleiterin nachzufragen. In anderen Fällen können Erschliessungen auch aus Fehlinterpretationen heraus entstehen.

Um die Kommunikation mit der Testleiterin zu verbessern, greifen die Kinder auch im zweiten Sprachstandtest auf Kooperationsstrategien zurück. Sie benutzen dabei meistens noch ihre Erstsprache und übersetzen die Fragestellungen der Testleiterin. Dadurch wollen sie feststellen, ob sie sie richtig verstanden haben, bevor sie darauf eingehen (Beispiel 28). Diese Verständigungskontrolle ist Teil der Kooperationsstrategien und illustriert, wie die Mädchen darauf bedacht sind, ein reibungsloses Gespräch zu führen.

Andere Transkriptionsbeispiele zeigen, wie die Kinder während der Interaktion mit der Testleiterin zielsprachliche *Chunks* abrufen. Im zweiten Sprachstandtest sprechen sie vorwiegend noch in ihrer Erstsprache. Schweizer Mundart kommt demnach nur anhand von fixen Ausdrücken (*Chunks*) vor, die die Kinder im Rahmen des Kindergartens schon

kennengelernt haben. So wurden sprachliche Elemente wie das Zählen oder der Alarmruf „Ich komme“ beim Versteckspiel immersiv gelernt und können im Spiel mit der Testleiterin abgerufen werden (Beispiele 29 bis 30). Richtig angewendete Abrufungsstrategien leisten einen wichtigen Beitrag zur Kommunikationsqualität.

Nonverbale Strategien werden nach wie vor häufig verwendet. Deiktische und ikonische Gesten dienen ab dem zweiten Sprachstandtest nicht mehr vorrangig der Kompensation der verbalen Äusserungen, sondern der zusätzlichen Unterstützung. Interaktionsbeispiele zeigen, dass, wenn die Mädchen in die Erstsprache ausweichen müssen, sie zudem Gesten zur Illustrierung brauchen (Beispiele 31 und 32). Nonverbale Strategien haben hier die Funktion eines Bindeglieds während des Sprachwechsels zwischen Deutsch und Französisch. Gleichzeitig benutzen die Lernenden diese Strategien, um ihre Aussagen zu verdeutlichen oder gar zu unterstreichen, und sichern sich dadurch das Verständnis der Testleiterin. In der Kommunikation sind solche Hilfestellungen gängig und können automatisiert gebraucht werden. Weiter ist der Gebrauch von Geräuschen in Form von Onomatopoeia immer noch häufig festzustellen (Beispiel 33). Gründe dafür können unterschiedlicher Natur sein: 1. dienen die Geräusche weiterhin als Kompensation für verbale Äusserungen, da der nötige zielsprachliche Wortschatz fehlt, 2. sollen Geräusche – wie bereits bei den Gesten – verbale Aussagen verdeutlichen oder hervorheben, 3. decken Geräusche eine spielerische Funktion beim Erzählen von Geschichten ab.

Auf der Suche nach zielsprachlichen Wörtern oder Ausdrücken verwenden die Mädchen immer mehr paraphrastische Strategien. Je nach Sprachstand in der Zielsprache umschreiben sie sie in ihrer Erstsprache (Beispiel 34) oder der Zielsprache (Beispiel 35). Zu diesem Zeitpunkt basieren die Umschreibungen auf einzelnen Wörtern oder Teilsätzen (*pour les fleurs* für „Krug“, *café* für „Tasse“ und *travail* für „Hammer“; t 37–38 und t 41, Beispiel 34). Das Verwenden von paraphrastischen Strategien zeigt, dass die Mädchen auf die Fragen der Testleiterin eingehen wollen.

Kompensationsstrategien werden am Ende des ersten Kindergartenjahres immer noch selten gebraucht. Synonymwörter sowie Unter- oder Oberbegriffe können vor allem bei einem ausgebauteren Zielsprachenwissen eingesetzt werden. Vereinzelt und je nach Kind lassen sie sich aber auch in gewissen Gesprächssequenzen feststellen. So wird zum Beispiel für das Wort „Kinder“ der Kompensationsbegriff *Chlini* (die Kleinen; t 25, Beispiel 36) verwendet. Aus den Daten zeigt sich, dass die Mädchen, die auf solche Kompensationsstrategien ausweichen können, es einfacher haben, ihre Redeabsichten zu realisieren. Bei ihnen wird der

Redefluss nicht unterbrochen und es gelingt ihnen, die gewünschten Sprechbotschaften auszudrücken.

Im zweiten Sprachstandtest kommen Transfers innerhalb der Zielsprache sowie zwischen den Sprachen vor. Auffallend bei den Transfers innerhalb der Zielsprache sind Eigenkreationen, die die Mädchen anhand von zielsprachlichem Wissen in das Gespräch aufnehmen und in der zielsprachlichen Produktion übergeneralisieren (Beispiel 37). Transfers von einer Sprache in die andere sind vor allem auf der syntaktischen oder lexikalischen Ebene zu beobachten. Dabei werden die transferierten Elemente aus der Erstsprache für die Zielsprache angepasst. So wird zum Beispiel das französische Wort *tappis* (Teppich) mit deutschem Akzent ausgesprochen (Beispiel 38). Wichtig ist hier, nochmals zu erwähnen, dass Transfers vor allem dann zu beobachten sind, wenn sie inkorrekt sind. Ansonsten fallen sie durch ihre Korrektheit in der Kommunikation gar nicht als Transfers auf. Übergeneralisierungen und Interferenzen können nicht zuletzt als Kommunikationsstrategien verwendet werden und fördern den Redefluss sowie die Kommunikationsfähigkeit.

11. Sprachstandtest 3: Beschreibung, Analyse und Interpretation von Kommunikationsstrategien der acht beobachteten Mädchen

In diesem Kapitel beschreibe und analysiere ich die benutzten Kommunikationsstrategien der acht Mädchen während des dritten Sprachstandtests. Der dritte Sprachstandtest wurde am Ende des zweiten Kindergartenjahres zwischen Mai und Juni 2012 durchgeführt. Die acht Testpersonen sind zu diesem Zeitpunkt sechs Jahre alt. Es werden 21 Beispiele dargestellt.

11.1 Vermeidungsstrategien in T3

Im dritten Sprachstandtest werden weiterhin das Ignorieren von Fragestellungen, das Anwenden von Füllwörtern sowie das Abwarten beobachtet.

- Ignorieren

Beispiel 39: *Wo wohnt är↓*, T3 (18.06.2012), Kim (6;9 J)

[9]	
TL2 [v]	chasch ihm so säge wie du chasch↓Wo bini ächt vor allem↑ Wo wohnt är↓
TL2 [nv/k]	*Mit hoher Stimme*
[10]	
TL2 [v]	zBiel↑ Weisch wo dr Micky wohnt↑
Kim [nv/k]	*Reagiert nicht* *Reagiert nicht*
[11]	
TL2 [v]	zAmerika↓ Aber är isch mit em Flugzüg cho gäu↑ Und jetzt won är mit dir
[12]	
TL2 [v]	cha spiele *0.5* Het är ächt ä Rucksack↑ Was meinsch↑ Är het
TL2 [nv/k]	
Kim [nv/k]	*Reagiert nicht*
[13]	
TL2 [v]	ä Täsche lueg emol Hesch die scho gseh die Täsche↑
TL2 [nv/k]	*Nimmt eine Tasche hervor*
Kim [v]	Nei
Kim [nv/k]	*Schüttelt den Kopf*

In diesem Gesprächsbeispiel stellt die Testleiterin dem Kind verschiedene Fragen zur Micky Maus-Figur, aber Kim reagiert nicht auf die Fragen.

Obwohl die Testleiterin mehrmals nachfragt, wo die Micky Maus-Figur wohl lebt (t 9), erhält sie von Kim keine Antwort. Auch nachdem die Testleiterin den Wohnort Biel vorschlägt, reagiert sie nicht darauf (t 10). Die Testleiterin entscheidet sich, mit dem Sprachstandtest fortzufahren, und fragt, ob die Micky Maus-Figur wohl einen Rucksack besitzt (*Het är ächt ä Rucksack↑ Was meinsch↑*; t 12). Auch hier reagiert Kim nicht auf die Frage, und die Testleiterin antwortet selber darauf: *Är het ä Täsche* (Er hat eine Tasche; t 13). Erst bei der Frage, ob Kim schon so eine Tasche gesehen hat, entgegnet sie mit einem *Nei* (Nein; t 13) und

schüttelt dabei den Kopf. Vom Beginn des Gesprächsbeispiels, als die Testleiterin nach dem Wohnort fragt, bis zur Reaktion des Mädchens (*Nei*; t 13) vergehen 23 Sekunden.

- Füllwörter/Warten

Beispiel 40: *Isch ä:s:: *2**, T3 (25.06.2012), Ana (6;5 J)

[196]			
TL2 [v]	Micky Was isch das ä↑ sisch		Das da hie↑ Isch ä
TL2 [nv/k]			*Zeigt auf den Topf auf*
Ana [v]		äch:	schnide Chueche↑
[197]			
TL2 [v]			ä Pfanne*0.5* une casserole gäu↑ U was
TL2 [nv/k]	*dem Foto*		
Ana [v]		ehm: *3* Isch ä:s:: *2*	ä Pfanne

Die Interaktionssequenz zeigt, wie die Testleiterin mit dem Kind die Gegenstände, die auf dem Foto ersichtlich sind, in der Zielsprache bespricht.

Ana benutzt im dritten Sprachstandtest schon einfache Sätze auf Schweizer Mundart und kann auf die Frage, was so auf dem Foto zu sehen ist, antworten: *schnide Chueche*↑ (Kuchen schneiden; t 196). Bei der zweiten Frage zeigt die Testleiterin auf einen Topf auf dem Foto und will vom Kind wissen, wie man dazu sagt. Ana benutzt zuerst das Füllwort *ehm:* (t 197), wartet drei Sekunden, beginnt dann den Satz mit *Isch ä:s::* (Ist es ein; t 197) und wartet wieder zwei Sekunden, bis die Testleiterin das Wort *ä Pfanne* (eine Pfanne/ein Topf; t 197) braucht. Daraufhin wiederholt Ana das Wort *ä Pfanne* (t 197).

Wenn Lernende während des Sprechens merken, dass ihnen der nötige Wortschatz fehlt, um fortzufahren, neigen sie dazu, in der Mitte der Äusserung abzubrechen. Tarone (1983) und Dörnyei und Scott (1995a) bezeichnen diese Vermeidungsstrategie auch als *message abandonment*.

Die Beispiele in den dritten Sprachstandtests zeigen, wie sich die Vermeidungsstrategien je nach Kind voneinander unterscheiden. Bei Kim werden Sprachlücken in der Zielsprache mit Ignorieren gedeckt. Ana hingegen benutzt Füllwörter und wartet auf die Hilfe von Seiten der Testleiterin, um ihre Füllwörter zu kompensieren.

11.2 Sprachwechselstrategien in T3

Die kommunikativen Kompetenzen in der Zielsprache steigen stetig an und werden anhand von Beispielen von bewusstem Einsetzen der Sprachwechselstrategien sichtbar.

- Verbleiben in der Erstsprache

Beispiel 41: *Tu veux quoi*, T3 (12.06.2012), Marie (6;4 J)

[77]		
TL2 [v]	Dütsch säge Chasch säge Guete Tag	U du frogsch↓ Was hättsch
Marie [v]	Guete Tag	
[78]		
TL2 [v]	gärn↑	Was hättsch gärn↑
Marie [v]	*2* Was	Tu veux quoi
Marie [nv/k]	*Schaut fragend zur Testleiterin*	*Flüstert und*
[79]		
TL2 [v]	ehm Du chasch mi froge was i gärn hätt zum	
Marie [v]		
Marie [nv/k]	*lehnt sich auf den Tisch*	
[80]		
TL2 [v]	Choufe↓ Was hättsch gärn↑	I hätt gä:rn *0.5* ä Löi
TL2 [nv/k]		*Zeigt auf den Playmobil*
Marie [v]	*1* Tu veux quoi↑	

In diesem Interaktionsausschnitt spielen die Testleiterin und das Kind Verkaufen. Die Testleiterin ist die Käuferin und das Kind die Verkäuferin. Sie begrüssen sich als Erstes. Danach sagt die Testleiterin zum Kind, was sie sie auf Schweizer Mundart fragen soll: *U du frogsch↓ Was hättsch gärn*↑ (Und du fragst, was möchtest du gerne?; t 77–78). Marie wartet zuerst kurz und fragt dann mit fragendem Blick nach (*Was*; t 78). Darauf wiederholt die Testleiterin die Frage (t 78), und Marie wendet sie flüsternd auf Französisch an (*Tu veux quoi*; t 78). Die Testleiterin reagiert darauf und ermutigt das Kind, die Frage auf Deutsch zu sagen: *ehm Du chasch mi froge was i gärn hätt zum Choufe↓ Was hättsch gärn*↑ (ehm Du kannst mich fragen was ich gerne zum Einkaufen hätte. Was möchtest du gerne?; t 79–80). Marie wiederholt ihre Frage auf Französisch (*Tu veux quoi*↑; t 80). Dieses Mal setzt die Testleiterin das Gespräch fort.

Das Beispiel illustriert, wie Marie in der Erstsprache verbleibt, obwohl sie von der Testleiterin ermutigt und unterstützt wird, die Frage auf Schweizer Mundart zu sagen. Beim ersten Mal versteht Marie die Frage nicht und teilt dies verbal (*Was*; t 78) und nonverbal (*Schaut fragend zur Testleiterin*; t 78) mit. Die Testleiterin geht zwar nochmals darauf ein, jedoch entscheidet sich Marie, die Frage nicht auf Deutsch zu wiederholen, sondern flüstert sie auf Französisch. Gleichzeitig lehnt sie sich zurück und symbolisiert durch ihre Körperhaltung, dass sie damit abgeschlossen hat. Die Testleiterin lässt dies so nicht gelten und hakt nochmals auf Deutsch nach. Aber auch beim dritten Anlauf geht Marie nicht auf sie ein, sondern wiederholt die Frage auf Französisch. Die Testleiterin akzeptiert es und spricht weiter.

Bei diesem Gesprächsausschnitt gelingt es Marie, in ihrer Erstsprache zu verbleiben und trotzdem mit der Testleiterin weiterzuspielen. Dieses Beharren auf der Erstsprache dient ihr als Kommunikationsstrategie.

- Sprachwechsel (*Code-Switching*)

Beispiel 42: *im boite*, T3 (18.06.2012), Anaïs (6;2 J)

[190]		
TL2 [v]	das↑ Was machen i da uf dere Foto↑	Ja ich tue
Anaïs [v]	Micky	Du tuesch eh:m cuisine mache
[…]		
[280]		
TL2 [v]	kennsch du Das si so Bouchlötzli*1* Wo si die↑	im ä nä↑
TL2 [nv/k]	*Zeichnung hervor*	
Anaïs [v]	*1* im me: Koffer	
[281]		
TL2 [v]	*1* Sägs no einisch I ha di nid ganz so guet verstange	Ja Ja Du
Anaïs [v]	ehm im boite	
[282]		
TL2 [v]	chasch das richtig uf Dütsch säge I weiss es	Ja Wo si sie denn↑ am
Anaïs [v]	im Koffer	

In der ersten Sequenz soll das Kind auf Schweizer Mundart beschreiben, was die Micky Maus-Figur auf dem Foto macht. Zu sehen ist die Micky Maus-Figur, die in der Küche am Kochen ist. Anaïs beantwortet die Frage und verwendet dabei sowohl Schweizer Mundart als auch Französisch: *Du tuesch eh:m cuisine mache* (Du tust ehm Küche machen; t 190). In der zweiten Sequenz fragt die Testleiterin das Kind, wo sich die Bauklötze in der Zeichnung befinden. In dieser Aufgabenstellung geht es darum, dass das Kind die Ortsangaben (wie zum Beispiel oberhalb, unter, neben, in) sagen kann. Anaïs antwortet mit *im me: Koffer* (In einem Koffer; t 280). Die Testleiterin fragt nach, weil sie es nicht richtig verstanden hat (*im ä nä↑ *1* Sägs no einisch I ha di nid ganz so guet verstange*; t 280–281). Daraufhin braucht Anaïs nochmals dieselbe Präposition *im*, endet jedoch mit dem französischen Nomen *boite* (t 281). Sie wird von der Testleiterin ermutigt, das Gesagte nochmals auf Deutsch zu sagen. Anaïs antwortet nun mit *im Koffer* (t 282).

Im ersten Gesprächsausschnit (t 190) benutzt Anaïs ein *Code-Switching* innerhalb eines Satzes. Sie beginnt mit Schweizer Mundart (*Du tuesch)*, überlegt kurz beim Nomen (*eh:m*) und benutzt dann das französische Wort *cuisine*. Das Verb kann sie dann wieder auf Deutsch sagen (*mache*). Im zweiten Gesprächsausschnitt beginnt sie mit einem deutschen Satz und wiederholt ihn dann mit einer Mischform von Deutsch und Französisch (*im boite*; t 281). Anaïs merkt wohl, dass das Wort *Koffer* nicht das ideale Wort für Schachtel ist, und benutzt deshalb beim zweiten Versuch das französische Wort. Als sie jedoch von der Testleiterin

ermutigt wird, dasselbe nochmals auf Deutsch zu sagen, wechselt sie wieder ganz ins Deutsche. Dabei korrigiert sie sich selbst und verwendet dieses Mal nur die richtige Präposition für das Wort Koffer, nämlich *im Koffer* (t 282).

Es kann beobachtet werden, dass Anaïs während des Gesprächs die Sprachwechsel als Kommunikationsstrategie verwendet. Dabei scheint es, als könne sie flexibel damit umgehen und als wisse sie, wann sie sich der jeweiligen Sprachen bedienen kann. Diese Leichtigkeit setzt eine bewusste Anwendung der Strategie voraus.

Beispiel 43: *carotte Rüebli*, T3 (25.06.2012), Louise (6;11 J)

[97]				
TL2 [v]	Die cha drum das hei Louise	Lue das isch äs Häsli↓		Was frisst
TL2 [nv/k]		*Zeigt auf den Haasen im Bild*		
Louise [v]			Häsli↓	
[98]				
TL2 [v]	zHäsli↑	ä Kar/äs Rüebli		Lueg
TL2 [nv/k]			*Imitiert das Geräusch beim Essen*	*Zeigt das*
Louise [v]	carotte	Rüebli		

Louise erhält ein Bilderbuch und soll die einzelnen Bilder daraus beschreiben. Die Testleiterin zeigt hier auf den Hasen im Bild und fragt das Kind, was der Hase frisst (*Was frisst zHäsli*↑; t 97–98). Louise antwortet zuerst auf Französisch (*carotte*; t 98) und wiederholt sofort das Gesagte noch auf Schweizer Mundart (*Rüebli*; t 98). Währenddessen wollte die Testleiterin zum französischen Wort das deutsche Parallelwort Karotte sagen, wurde dann aber von Louise unterbrochen (*ä Kar/*; t 98) und wiederholt zum Schluss das schweizerdeutsche Wort *äs Rüebli* (eine Karotte; t 98).

Dieses Interaktionsbeispiel illustriert, wie das Kind zuerst ins Französische wechselt (von *Häsli*↓ zu *carotte*; t 97–98) und sich danach sofort selbst korrigiert und das schweizerdeutsche Wort benutzt (*Rüebli*; t 98).

Im Zusammenhang mit dem *Code-Switching* lässt sich das zusätzliche Sprachphänomen der Selbstkorrektur beobachten. Es handelt sich weniger um einen Sprachwechseltyp, sondern vielmehr um die Handhabung von *Code-Switching*. Bei den Sprachproduktionen der Mädchen erkennt man, dass sie sich mit zunehmender Zielsprachenkompetenz selbst beim Sprachwechsel ertappen und versuchen, das Gesagte zu korrigieren (Ross und Le Pape Racine 2015). Bei erhöhter Zielsprachenkompetenz steigt auch die Komplexität der kommunikativen Kompetenz. Diese Kompetenz ist nach Pekarek Doehler (2005) kontextabhängig und orientiert sich an den Reaktionen der Gesprächspersonen – in unserem Fall der Testleiterin – und an den konkreten Situationen – hier den Sprachstandtests. Die Mädchen zeigen in den

dritten Sprachstandtests einen flexibleren Umgang mit den Sprachwechselstrategien und, dass sie sich in ihrer kommunikativen Kompetenz entwickeln haben. Egal, ob die Mädchen in der Erstsprache verbleiben oder zwischen den Sprachen switchen, sie sind sich der Auswirkung bewusst und nutzen diese Strategien, um die Interaktion aufrechtzuerhalten und den Fragestellungen der Testleiterin gerecht zu bleiben. Laut GER (Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen) können mehrsprachige Personen ihre sprachlichen Kompetenzen kombinieren und vernetzen; d.h., die verschiedenen Sprachen werden miteinander verknüpft und interagieren zusammen (siehe Kapitel 6; Europarat für kulturelle Zusammenarbeit 2001, 163).

11.3 Imitationsstrategien in T3

Imitationen können nicht nur bei einzelnen Wörtern oder Teilsätzen gemacht werden, sondern lassen sich bei erhöhter Zielsprachenkompetenz auch bei ganzen Sätzen beobachten. Im folgenden Beispiel soll dargelegt werden, wie dieses Nachahmen zur Festigung der Zielsprache dienen kann.

Beispiel 44: *I hät gärn*, T3 (25.06.2012), Ana (6;5 J)

[68]

TL2 [v]	när chasch öpis anders choufe↓ ding dong Guete Tag Was
Ana [v]	Ja Guete Tag *0.5* i
Ana [nv/k]	*Nickt* *Lacht*

[69]

TL2 [v]	hätsch gärn↑ Chasch jetzt ou säge mit em I hät gärn äs Skate↑
Ana [v]	öh äs Skate I hät

[70]

TL2 [v]	bord Was hätsch no gärn↑
Ana [v]	gärn äs Ska:te une Foto:↑ *0.5* Ich hät gärn *1* und no gärn

[71]

TL2 [v]	hä↑ Ja su:per Jetzt muesch du froge↑ Was choschtetdas↑
Ana [v]	ä Koffer *3.5* Was
Ana [nv/k]	*Überlegt*

[72]

TL2 [v]	Das choschtet *0.5* siebe Franke↓ Dasch ä chli
Ana [v]	choschtet/Was choschtet das↑

Diese Interaktionssequenz zeigt ein Rollenspiel beim Einkaufen zwischen der Testleiterin und Ana. Dabei erhält das Kind immer wieder sprachliche Hilfestellungen von der Testleiterin: *ding dong Guete Tag* (ding dong Guten Tag; t 68), *Chasch jetzt ou säge mit em I hät gärn äs Skate*↑ (Kannst du jetzt auch sagen mit dem Ich hätte gerne ein Skate?; t 69), *Jetzt muesch du froge*↑ *Was choschtet das*↑ (Jetzt musst du fragen? Was kostet das?; t 71). Ana nimmt die Anweisungen wahr und wiederholt das Gesagte.

Ana beginnt mit dem Wiederholen der Begrüssung *Guete Tag* (Guten Tag; t 68). Als sie von der Testleiterin ermutigt wird, die Bestellung des Rollbretts in einen Satz zu verpacken, imitiert sie diesen mit *I hät gärn äs Ska:te* (Ich hätte gerne ein Skate; t 69–70). Diesen Satzanfang integriert Ana auch bei der nächsten Bestellung, auch wenn sie das Objekt an den Anfang des Satzes stellt und mit dem französischen Artikel beginnt: *une Foto:↑ *0.5* Ich hät gärn* (ein Foto Ich hätte gerne; t 70). Weiter fragt sie mit der gleichen Struktur nach einem Koffer (*und no gärn ä Koffer*; t 70–71). Als es dann um das Bezahlen geht, weiss das Kind noch nicht, wie man nach dem Preis fragt, und erhält von der Testleiterin die Fragestellung präsentiert. Ana ahmt zugleich diese Fragestellung nach, wobei sie den Anfang des Satzes wiederholen muss: *Was choschtet/ Was choschtet das↑* (Was kostet/ Was kostet das?; t 71–72).

Das Imitieren der Sätze erlaubt es dem Kind, ein Rollenspiel in der Zielsprache aufrechtzuerhalten. Ana geht auf die sprachliche Hilfestellungen der Testleiterin ein und gibt sich Mühe, die vorgegebenen Strukturen und Äusserungen zu wiederholen. Durch die stetige Nachahmung kann angenommen werden, dass eine Festigung der Wortabfolgen in der Zielsprache entsteht. Dies wird bestätigt, als das Kind die Äusserungen selbstständig in weitere Sätze integriert (t 70–71).

11.4 Erschliessungsstrategien in T3

Ab dem dritten Sprachstandtest werden vor allem Fragen und Aufgabenstellungen aus dem Kontext erschlossen. Die folgenden zwei Beispiele illustrieren dies.

- Fragen erraten

Beispiel 45: *wenn wotsch du go bisle*, T3 (18.06.2012), Anaïs (6;2 J)

[201]

TL2 [v]	Tüe mer schnäll säge Wie muess i das choche Wie dr Reihe na↑I mues
TL2 [nv/k]	*Zeigt auf das Foto*
Anaïs [v]	Me brucht

[202]

TL2 [v]	
Anaïs [v]	wenn/wenn wotsch du go bisle bruchsch ni Chasch du go bisle bruchsch du

[203]

TL2 [v]	
Anaïs [v]	das mhm uf de Tisch Nächher schnäll springe uf de toilette nachhär bisle

[204]

TL2 [v]	So zRüehre aber wie muess i
Anaïs [v]	Nachhär *1* chasch du das näh Chasch du das
Anaïs [nv/k]	*Zeigt auf das Foto*

Im Gesprächsbeispiel zeigt die Testleiterin ein Foto mit einer Kochsituation. Sie will vom Kind wissen, was man nacheinander machen muss, um die Teigwaren zu kochen. Anaïs antwortet darauf, spricht jedoch von einem anderen Thema.

Obwohl die Testleiterin auf das Foto zeigt und ihre Frage mehrmals deutlich macht (*Tüe mer schnäll säge Wie muess i das choche Wie dr Reihe na↑ I mues*; t 201), antwortet Anaïs nicht darauf, sondern spricht von der Toilette: *Me brucht wenn/wenn wotsch du go bisle bruchsch ni Chasch du go bisle bruchsch du das mhm uf de Tisch Nächher schnäll springe uf de toilette nachhär bisle Nachhär *1* chasch du das näh Chasch du das* (Man braucht wenn/wenn du aufs Klo gehen willst, brauchst du nicht. Du kannst aufs Klo gehen, brauchst du das mhm auf den Tisch. Nachher schnell zur Toilette laufen, aufs Klo gehen *1* kannst du das nehmen. Kannst du das; t 201–204). Während ihrer Erklärung spricht sie ausschliesslich Schweizer Mundart, hat aber offensichtlich die Frage in dieser Zielsprache nicht verstanden. Entweder erratet Anaïs aus dem Kontext die Frage falsch und kommt auf das Thema der Toilette, oder sie entscheidet sich bewusst, über ein anderes Thema zu sprechen.

- Aufgabenstellung erraten

Beispiel 46: *Wär isch das↓*, T3 (04.06.2012), Samira (6;10 J)

[109]	
TL2 [v]	Ascht/Wär hocket do↓ *1* Sägs em Micky Maus↑ Wär isch das↓
Samira [v]	Wär isch
[110]	
TL2 [v]	Was isch das für näs Tier↓ *1* hm↑
Samira [v]	äs Eichhörnli un das↓
Samira [nv/k]	*Reagiert nicht*

Samira wird von der Testleiterin aufgefordert, das Tier im Bilderbuch zu benennen. Samira antwortet, indem sie die Frage der Testleiterin wiederholt.

Die Testleiterin verdeutlicht ihre Frage *Wär hocket do↓* (Wer sitzt da?; t 109) mit der erweiterten Aufforderung *Sägs em Micky Maus↑ Wär isch das↓* (Sag es Micky Maus. Wer ist das?; t 109). Samira versteht die Aufgabenstellung so, dass sie diese Frage der Micky Maus-Figur stellen soll, und wiederholt somit mit *Wär isch das↓* (Wer ist das?; 109–110). Sie wiederholt hier die Fragestellung der Testleiterin. Die Testleiterin fragt nochmals nach (*Was isch das für näs Tier↓ *1* hm↑*; t 110), erhält jedoch keine Reaktion vom Mädchen. Samira wartet stattdessen, dass die Micky Maus-Figur resp. die Testleiterin die Frage beantwortet, was sie dann auch macht (*äs Eichhörnli*; t 110).

In beiden Beispielen wird ersichtlich, wie die Kinder durch Erschliessungsstrategien in der Zielsprache antworten. Sie gehen zwar nicht auf die Fragen und Aufgabenstellungen der Testleiterin ein, beweisen jedoch, dass sie fähig sind, in der Zielsprache zu kommunizieren. Dies ist wohl auch der Grund, weshalb die Testleiterin dieses falsche Erraten akzeptiert und das Gespräch fortführt. Im zweiten Beispiel erweist sich das Wiederholen der Fragestellung, die die Testleiterin gestellt hat, gleichzeitig als Imitationsstrategie.

11.5 Kooperationsstrategien in T3

Die nachfolgenden zwei Beispiele veranschaulichen, wie sich die Mädchen anhand von Kooperationsstrategien Hilfe von Seiten der Testleiterin holen. Dadurch gelingt es ihnen, die Kommunikation fortzusetzen und auf spezifische Fragen einzugehen.

- Bitte um allgemeine Hilfestellung

Beispiel 47: *Was isch acht*↑, T3 (04.06.2012), Samira (6;10 J)

[67]

TL2 [v]	oh: Das choschtet vieu↓	acht Franke Bitte
TL2 [nv/k]		*Streckt acht Finger auf*
Samira [v]	Was choschtet das↑	
Samira [nv/k]		*Reisst Mund weit auf und macht*

[68]

TL2 [v]		Ja Das choschtet acht Ja acht
TL2 [nv/k]		
Samira [v]	acht *0.5* acht Was isch acht↑	
Samira [nv/k]	*grosse Augen*	

[…]

[89]

TL2 [v]	Jawohl ä Kamera↑ Und no ä Würfu↓ *1*	
Samira [v]		Das isch↑
Samira [nv/k]	*legt ihn auf den Tisch*	*Zeigt auf den*

[90]

TL2 [v]	Dasch de Würfu Merci:	Was choschtet das↑
Samira [v]		
Samira [nv/k]	*Würfel Nimmt den Würfel und legt ihn auf den Tisch*	

Die Testleiterin und das Mädchen spielen in diesem Interaktionsbeispiel eine Verkaufssituation nach. In der ersten Sequenz will Samira wissen, wie viel der Einkauf kostet (*Was choschtet das*↑; t 67). Die Testleiterin gibt ihr den Preis an (*oh: Das choschtet vieu*↓ *acht Franke Bitte*; t 67) und streckt gleichzeitig acht Finger auf. Samira reisst den Mund auf, macht grosse Augen und fragt dann nach, was „acht“ bedeutet (*acht *0.5* acht Was isch acht*↑; t 68). Die Testleiterin wiederholt ihren Preis (*Ja Das choschtet acht Ja acht*; t 68). In der zweiten Einkaufssequenz möchte die Testleiterin eine Kamera und einen Würfel kaufen (*Jawohl ä Kamera*↑ *Und no ä Würfu*↓ **1**; t 89). Samira hatte die Kamera schon auf den

Tisch gelegt, zeigt nun auf den Würfel und möchte wissen, ob dies der richtige Gegenstand ist (*Das isch*↑; t 89). Die Testleiterin bestätigt dies (*Dasch de Würfu Merci:*; t 90) und erhält von Samira den Würfel auf den Tisch gelegt.

Obwohl die Testleiterin in der ersten Sequenz den Preis sowohl verbal als auch mit dem Hochhalten der Finger kommuniziert, möchte das Mädchen von ihr wissen, was die Zahl „acht“ bedeutet. Auch in der zweiten Sequenz zeigt Samira schon mit dem Zeigefinger auf den richtigen Gegenstand, fragt aber trotzdem noch nach, ob sie den Würfel richtig zugeordnet hat. Sie erhält in beiden Fällen die Hilfestellung und Bestätigung der Testleiterin.

Das Beispiel zeigt, dass Samira darauf bedacht ist, das Gesagte der Testleiterin korrekt zu deuten. Sie benutzt daher Kooperationsstrategien, um ihre Zweifel oder Unklarheiten zu beseitigen.

- Bitte um Übersetzung in die Zielsprache

Beispiel 48: *Comment on dit des animaux*↑, T3 (25.06.2012), Ana (6;5 J)

[268]		
TL2 [v]	nid↑ Was si de die angere aui↑	
Ana [v]		Aui schisch ä:s *0.5* ehm *1* äh Comment on
Ana [nv/k]		*Zeigt auf die Bilder*
[269]		
TL2 [v]	Genau↓ *1* Das si aues↑	Aues Tier↓ U du
Ana [v]	dit des animaux↑	*0.5* ä Tier↓
Ana [nv/k]		

Ana beschreibt anhand von Bildern verschiedene Tiere in der Zielsprache und wird von der Testleiterin gefragt, wie man diese Obergruppe benennt (*Was si de die angere aui*↑; t 268). Ana zeigt auf die Bilder und beginnt auf Schweizer Mundart *Aui schisch ä:s* (Alle sind ein; t 268). Dann kommt sie ins Stocken (**0.5* ehm *1* äh*; t 268) und fragt auf Französisch *Comment on „dit des animaux“*↑ (t 268–269). Die Testleiterin bestätigt zuerst mal die genannte Obergruppe und fragt dann nochmals nach (*Genau*↓ **1* Das si aues*↑; t 269). Daraufhin kommt Ana selber auf das richtige Wort (**0.5* ä Tier*↓; t 269).

In diesem Gesprächsausschnitt benutzt Ana die französische Sprache, um die Testleiterin um Übersetzung und somit auch um Hilfe zu bitten. Anders als bei den vorherigen Sprachstandtests ist dieses Mädchen mit zunehmender Zielsprachenkompetenz darum bemüht, so viel wie möglich auf Deutsch zu sprechen. Bei Wortlücken weicht sie somit auf die Kooperationsstrategie aus. Es scheint, als wäre sie daran interessiert, ihren deutschen Wortschatz auszuweiten. Da sie von der Testleiterin keine direkte Übersetzung erhält, versucht sie es selber zu lösen und ist dabei erfolgreich.

11.6 Abrufungsstrategien in T3

Ab dem dritten Sprachstandtest lassen sich nur noch vereinzelt Abrufungsstrategien beobachten und sie beschränken sich auf den Ausdruck des Unwissens, d.h. auf das Verwenden des *Chunks* „Ich weiss es nicht (mehr)“.

- Ausdruck von Unwissen durch *Chunk*

Beispiel 49: *Das weiss i nid*↓, T3 (29.05.2012), Carmen (6;8 J)

[49]		
TL2 [v]	Winter uf em Schnee	Das isch
TL2 [nv/k]	*hervor*	
Carmen [v]	ah Das weiss i nid↓	
Carmen [nv/k]	*Macht grosse Augen und schüttelt den Kopf*	
[50]		
TL2 [v]	ä/dr Micky söu drs säge ä Schlitte	Was isch das↑
TL2 [nv/k]		*Nimmt eine Playmobil Schaufel hervor*
[51]		
TL2 [v]		Das isch ä/dasch nid ä Bäse Mit
Carmen [v]	ä Bäse/e nei nid ä Bäse öpis aber i weiss nid	
[52]		
TL2 [v]	däm cha me sLoch mache	ä Schufle
Carmen [v]	Ja I weiss aber i weiss nid	ä
Carmen [nv/k]	*Imitiert die Gestik beim Schaufeln*	

In dieser Interaktionssequenz spielen die Testleiterin und das Kind Verkaufen. Dabei nimmt die Testleiterin nacheinander Gegenstände hervor, die das Kind auf Deutsch benennen soll. Zuerst erhält Carmen einen Schlitten und erklärt der Testleiterin, dass sie es nicht bezeichnen kann (*ah Das weiss i nid*↓; t 49). Gleichzeitig macht sie grosse Augen und schüttelt den Kopf. Die Testleiterin sagt ihr dann den Namen auf Schweizer Mundart (*Das isch ä/dr Micky söu drs säge ä Schlitte*; t 49–50). Danach nimmt sie eine Playmobil Schaufel hervor und Carmen antwortet mit *ä Bäse/e nei nid ä Bäse öpis aber i weiss nid* (ein Besen/nein nicht ein Besen etwas, aber ich weiss es nicht; t 51). Die Testleiterin versucht noch, den Gegenstand zu beschreiben (*Mit däm cha me sLoch mache*; t 51–52), woraufhin Carmen erklärt, dass sie zwar weiss, was es ist, jedoch den Namen dazu nicht kennt (*Ja I weiss aber i weiss nid*; t 52). Gleichzeitig imitiert sie mit den Armen die Gestik beim Schaufeln. Die Testleiterin gibt ihr schlussendlich auch hier die deutsche Benennung.

Das Beispiel zeigt auf, wie sich Carmen ausschliesslich in der Zielsprache verständigt. Wenn ihr der nötige Wortschatz fehlt, weicht sie auf die Aussage *i weiss nid* (t 49, 51 und 52) aus und erhält dann die Hilfestellung der Testleiterin.

Das Abrufen des *Chunks* erweist sich als gelungene Strategie, um das Gespräch aufrechtzuerhalten und der Gesprächspartnerin zu signalisieren, dass sprachliche Hilfestellung notwendig ist.

11.7 Nonverbale und paraverbale Strategien in T3

Ab dem dritten Sprachstandtest lassen sich sowohl nonverbale als auch paraverbale Strategien beobachten. Die Gründe für den Gebrauch können unterschiedlich sein und sollen in den folgenden vier Interaktionssequenzen gezeigt werden.

- Lexikalisierte Gesten

Beispiel 50: *Setzt sich auf und nickt*, T3 (12.06.2012), Marie (6;4 J)

[166]			
TL2 [v]	das uf Dütsch säge↑	Du kennsch ja dFarbe↓	Chum probier
Marie [nv/k]		*Hält die Hände vor den Mund*	*Lehnt sich auf den Tisch*
[167]			
TL2 [v]	Probier↓ Was han i gmacht↑	Was het de Micky gmacht↑ *2*	Är het *2*
TL2 [nv/k]	*Mit hoher Stimme*		
Marie [nv/k]		*Schaut verlegen*	*Steckt den*
[168]			
TL2 [v]		*2* Chasch äs säge↑	
Marie [nv/k]	*Finger in den Mund*	*Versteckt sich hinter ihrem Arm*	*Schüttelt den Kopf*
[169]			
TL2 [v]	Söu i dir häufe↑		Är het die gäube u die blaue gsortiert↓
TL2 [nv/k]			*Zeigt auf die Legosteine*
Marie [nv/k]		*Setzt sich auf und nickt*	

Die Testleiterin fordert das Mädchen auf, ihr auf Deutsch zu erklären, was die Micky Maus-Figur gemacht hat (*das uf Dütsch säge*↑; t 166, *Chum probier Probier*↓ *Was han i gmacht*↑ *Was het de Micky gmacht*↑; t 166–167). Marie hält dabei die Hände vor den Mund, lehnt sich auf den Tisch, schaut verlegen, steckt den Finger in den Mund und versteckt sich hinter ihrem Arm (t 166–168). Die Testleiterin macht einen zweiten Versuch und fragt *Chasch äs säge*↑ (Kannst du es sagen?; t 168). Daraufhin schüttelt Marie den Kopf und die Testleiterin bietet ihr Hilfe an (*Söu i dir häufe*↑; t 169). Marie setzt sich auf und nickt (t 169).

Das Mädchen benutzt verschiedene lexikalisierte Gesten, um der Testleiterin zu signalisieren, dass sie nicht auf die Frage antworten kann. So hält sie zuerst die Hände vor den Mund, lehnt sich auf den Tisch, dann versteckt sie sich hinter ihrem Arm und schüttelt den Kopf. Erst als die Testleiterin ihr Hilfe anbietet, setzt sie sich wieder auf und nickt.

Die lexikalisierten Gesten dienen zwar der Kommunikation (das Kind sendet dadurch klare Signale), jedoch scheinen sie in diesem Fall nicht die Funktion zu haben, das Gespräch

aufrechtzuerhalten oder gar zu verbessern. Nonverbale Strategien können auch genutzt werden, um einen Widerstand gegen eine Interaktion darzustellen.

- Ikonische Gesten

Beispiel 51: *Imitiert mit den Händen das Öffnen einer Schachtel*, T3 (04.06.2012), Samira (6;10 J)

[198]	
TL2 [v]	Was muess är mache zum choche↑ Säg wie
Samira [v]	Chan i säge uf Französisch↑
Samira [nv/k]	*h o c h*
[199]	
TL2 [v]	du chasch↓ Probier↑
Samira [v]	Il ouvre
Samira [nv/k]	*Imitiert mit den Händen das Öffnen einer Schachtel*
[200]	
TL2 [v]	ähä mhm
Samira [v]	hm Il äh *1* Il met dans la casserole
Samira [nv/k]	*Imitiert mit der Hand die Gestik beim Rühren*
[201]	
TL2 [v]	mhm
Samira [v]	Et puis après peut-être il met du l'eau Et puis/puis il met
Samira [nv/k]	*Imitiert mit den Händen das Halten einer Pfanne* *Imitiert mit der*
[202]	
TL2 [v]	mhm
Samira [v]	du sel Et puis i/il ehm *0.5* Il tourne je pense↑
Samira [nv/k]	*Hand das Schütten von Salz*

Samira soll in diesem Abschnitt den Vorgang beim Kochen von Teigwaren erklären. Am Anfang fragt sie die Testleiterin, ob sie es auf Französisch sagen kann (*Chan i säge uf Französisch*↑; 198). Die Testleiterin willigt ein (*Säg wie du chasch*↓ *Probier*↑; t 189–199) und Samira erklärt ab dann den Vorgang auf Französisch: *Il ouvre* (t 199), *Il met dans la casserole* (t 200), *Et puis après peut-être il met du l'eau* (t 236), *Et puis/puis il met du sel* (t 237–238). Während ihrer Erklärung braucht sie zudem ihre Hände und imitiert die Abläufe: *Imitiert mit den Händen das Öffnen einer Schachtel* (t 190), *Imitiert mit der Hand die Gestik beim Rühren* (t 200), *Imitiert mit den Händen das Halten einer Pfanne* (t 201), *Imitiert mit der Hand das Schütten von Salz* (t 201–202).

Da Samira sich entscheidet, den Kochvorgang auf Französisch zu erklären, braucht sie zusätzlich ikonische Gesten, um ihre Schritte zu verdeutlichen. Dadurch sichert sie sich das Verständnis ihrer Gesprächspartnerin.

Beispiel 52: *Imitiert mit der Hand die Gestik beim Rühren*, T3 (29.05.2012), Carmen (6;8 J)

[234]	
TL2 [v]	mhm I de casserole I dPfanne Auso är nimmt
Carmen [v]	Sie tuet si im *1* la casserole
Carmen [nv/k]	*Imitiert mit den Händen das Halten*

[235]

TL2 [v]	Rüäbli i dPfanne U nächhär	
Carmen [v]		Nächhär tuet sie ä chli mischle↑
Carmen [nv/k]	*der Karotten*	*Imitiert mit der Hand die Gestik beim Rühren*

[236]

TL2 [v]	Ja: Und was tuet är na dri	Tue mau zeige Wie
Carmen [v]	Sauz	
Carmen [nv/k]	*Zeigt auf das Salz auf dem Foto*	

[237]

TL2 [v]	macht är das *1* So Und nächhär wie chochet är	
Carmen [v]		Nächhär tuet sie
Carmen [nv/k]	*Imitiert mit der Hand die Gestik beim Streuen*	*Imitiert mit der*

[238]

TL2 [v]	Ja	
Carmen [v]	so und so und so mache	Nächhär tuet sie para/dr Tisch parat
Carmen [nv/k]	*Hand die Gestik beim Rühren*	

Auch in dieser Sequenz erklärt das Kind den Vorgang beim Kochen von Teigwaren. Anders als beim vorherigen Beispiel benutzt Carmen vorwiegend die deutsche Sprache (*Sie tuet si im *1* la casserole*; t 234, *Nächhär tuet sie ä chli mischle*↑; t 235, *Sauz*; t 236, *Nächhär tuet sie so und so und so mache*; t 237–238). Gleichzeitig imitiert sie die Vorgänge mit der Hand: *Imitiert mit den Händen das Halten der Karotten* (t 234–235), *Imitiert mit der Hand die Gestik beim Rühren* (t 235), *Imitiert mit der Hand die Gestik beim Streuen* (t 237), *Imitiert mit der Hand die Gestik beim Rühren* (t 237–238).

Bei den verbalen Äusserungen von Carmen lässt sich beobachten, dass sie von der Komplexität her verschieden sind. Während sie im ersten Satz noch auf das französische Wort *la casserole* (der Kochtopf; t 234) ausweichen muss, kann sie den nächsten Schritt beim Kochen ganz auf Schweizer Mundart sagen (*Nächhär tuet sie ä chli mischle*↑; t 235). In beiden Äusserungen benutzt sie zusätzlich ihre Gestik, um das Gesagte zu unterstreichen oder zu verdeutlichen. Beim Vorgang des Rührens steht dagegen die Gestik im Vordergrund und wird zusätzlich kommentiert (*Nächhär tuet sie so und so und so mache*; t 237–238). In diesem letzten Abschnitt wird ersichtlich, dass dem Mädchen der nötige Wortschatz in der Zielsprache noch fehlt, um den Vorgang klar zu beschreiben.

Beide Beispiele illustrieren, wie die ikonischen Gesten von den Mädchen als Kommunikationsstrategie genutzt werden. Sie können bei Wortschatzlücken in der Zielsprache zur Verdeutlichung dienen, oder sie werden – zusätzlich zur Zielsprache – als hervorhebendes Element verwendet.

- Paraverbale Kommunikation

Beispiel 53: *Mit hoher Stimme*, T3 (25.06.2012), Ana (6;5 J)

[206]

TL2 [v]	ah Ja: *0.5* Är wot ässe Är het ganz fescht↑ Wie
Ana [v]	chet fein *0.5* Sie wot ässe

[207]

TL2 [v]	seit me däm↑		Ja↓	
Ana [v]		oh öh I wot ässe↓	I wot ässe ih	I wot ässe↓
Ana [nv/k]		*Hält sich den Bauch*	*Mit hoher Stimme*	*Mit*

[208]

TL2 [v]	Är seit i wot ässe I ha ga:nz fescht Hu:nger *0.5*
TL2 [nv/k]	*Mit trauriger Stimme*
Ana [v]	
Ana [nv/k]	*trauriger Stimme*

Die Testleiterin möchte in dieser Sequenz herausfinden, ob das Kind den Ausdruck „Hunger haben“ schon auf Deutsch kennt (*Är wot ässe Är het ganz fescht↑ Wie seit me däm↑*; t 206–207). Ana antwortet mit *oh öh I wot ässe↓* (Ich möchte essen; t 207) und hält sich dabei den Bauch. Sie sagt den Satz erneut (*I wot ässe ih*; t 207), jedoch dieses Mal mit hoher Stimme. Die Testleiterin stimmt ihr zu (Ja↓; t 207). Darauf wiederholt sie den Satz ein drittes Mal (*I wot ässe↓*; t 207) und spricht nun mit trauriger Stimme.

Ana wiederholt mehrmals den Imperativ „Ich möchte essen“ und verstärkt mit ihrer Stimmlage und Sprachmelodie dieses Empfinden. Den passenden Ausdruck in der Zielsprache (Ich habe Hunger), der auf einer abstrakteren Sprachebene liegt, kann sie jedoch nicht sagen. Deshalb geht die Testleiterin am Ende der Sequenz noch darauf ein (*Är seit i wot ässe I ha ga:nz fescht Hu:nger*; t 208).

Diese paraverbale Strategie dient der Verdeutlichung oder auch Ersatz des Gesagten und kann somit von den Kindern als kommunikative Strategie gebraucht werden.

11.8 Paraphrastische Strategien in T3

Die paraphrastischen Strategien werden weiterhin sowohl in der Erst- als auch in der Zielsprache benutzt und werden anhand der folgenden zwei Sprachstandbeispiele veranschaulicht.

- Umschreibung in der Erstsprache

Beispiel 54: *Parce que tout cela ils sont avec électrique↑*, T3 (25.06.2012), Louise (6;11 J)

[215]

TL2 [v]	Werum↑ Was si de die angere↑	
Louise [v]		Parce que tout cela ils sont avec électrique↑
Louise [nv/k]		*Zeigt auf die Bilder*

Die Testleiterin zeigt dem Mädchen verschiedene Bilder, auf denen Fahrzeuge abgezeichnet sind sowie ein Bild mit einem Frosch. Sie möchte von Louise wissen, weshalb der Frosch nicht zu den anderen Objekten passt, und fragt nach dem Namen dieser Obergruppe (*Werum↑ Was si de die angere↑*; t 215). Louise antwortet auf Französisch: *Parce que tout cela ils sont avec électrique↑* (t 215).

Louise kennt das Wort „Fahrzeug/Transportmittel“ (*moyen de transport*) noch nicht und weicht deshalb auf eine Beschreibung der Obergruppe aus. Die Beschreibung – sie seien alle elektrisch/mit Strom – scheint für sie auf Deutsch noch nicht zu gehen, und so benutzt sie dafür ihre Erstsprache.

- Umschreibung in der Zielsprache

Beispiel 55: *När im Schnee so*, T3 (25.06.2012), Ana (6;5 J)

[46]

TL2 [v]		Genau
TL2 [nv/k]	*Schlitten hervor*	*Lacht*
Ana [v]	ah Ja im Schnee	När im Schnee so *1* juh juh
Ana [nv/k]		*Macht mit der Hand Wellenbewegungen*

[47]

TL2 [v]		Chöi mer öh im Schnee ga fahre *0.5* ä
TL2 [nv/k]		
Ana [v]		
Ana [nv/k]	*und imitert so das Schlittenfahren*	*Lacht*

[…]

[52]

TL2 [v]	U no öpis Luschtigs↑	
TL2 [nv/k]	*Nimmt eine Playmobil Schaufel hervor*	
Ana [v]		Vo:m *0.5* vom äh: Stand ode:r *1*
Ana [nv/k]		*Imitiert die Gestik beim Schaufeln*

[53]

TL2 [v]	Sand *0.5* oder Schnee	Genau↓ ä Schufle gäu	U das cha me
TL2 [nv/k]			*Nimmt ein*
Ana [v]	Ja	ä Schufle	

[…]

[120]

TL2 [v]	Wenn göh sie ga spaziere↑	hm↑	*2* Wenn lueg ä mol
TL2 [nv/k]			*Zeigt auf das Bild*
Ana [v]	mh:		*2* oh ehm Wenn

[121]

TL2 [v]	mhm	
Ana [v]	isch eh:m *1* morn	*1* Und au we aus tüe schla:fe
Ana [nv/k]		*Hält die Hände an das Gesicht und imitiert die*

[122]

TL2 [v]	Genau		Ja U wie seit
Ana [v]		Aber die drü nei	
Ana [nv/k]	*Gestik beim Schlafen*	*Zeigt auf die drei Kinder im Bild*	*Schüttelt den*

[123]

TL2 [v]	me däm↑ *1* Es isch/es isch nid morge *1* es isch nid Tag↓ *0.5* Wenn göh
Ana [nv/k]	*Kopf und zeigt auf den Himmel im Bild*

[124]

TL2 [v]	sie ga spaziere↑ Du heschs am Micky verzeutJa *1* Ja
Ana [v]	*1* mh: *1* Wenn isch Mond↓
Ana [nv/k]	

In den ersten zwei Ausschnitten nimmt die Testleiterin Playmobil Spielfiguren hervor und fragt das Kind, wie sie auf Deutsch heissen. Im dritten Ausschnitt erhält Ana ein Bild, welches sie beschreiben soll. In allen drei Sequenzen beschreibt Ana die gesuchten Wörter in der Zielsprache.

Im ersten Ausschnitt fragt die Testleiterin nach dem Wort „Schlitten“. Darauf antwortet Ana mit *ah Ja im Schnee När im Schnee so *1* juh juh* (t 46) und macht gleichzeitig mit der Hand Wellenbewegungen, um das Schlittenfahren zu imitieren. Sie beschreibt den Schlitten somit mit dessen Funktion, im Schnee fahren zu können, und benutzt dabei verbale sowie nonverbale Kommunikationsmittel. Im zweiten Ausschnitt soll das Mädchen die „Schaufel“ benennen. Auch hier umschreibt Ana den Gegenstand, indem sie auf dessen Funktion oder Tätigkeit hinweist: *Vo:m *0.5* vom äh: Stand ode:r *1** (t 52). Gleichzeitig imitiert sie die Gestik beim Schaufeln. Die Testleiterin geht darauf ein und erläutert die Umschreibung mit *Sand *0.5* oder Schnee* (t 53). Der dritte Ausschnitt zeigt, wie Ana versucht, die „Nacht“ zu beschreiben. Sie braucht dabei mehrere Anläufe: *ehm Wenn isch eh:m *1* morn* (Wenn es morgen ist; t 120–121) **1* Und au we aus tüe schla:fe* (Und auch wenn alle schlafen; t 121), *Wenn isch Mond*↓ (Wenn der Mond ist; t 124).

Beide Beispiele illustrieren, wie die Mädchen aufgrund des fehlenden Zielsprachenwortschatzes die gesuchten Objekte umschreiben. Das Benutzen dieser paraphrastischen Strategien erlaubt es ihnen, zu den vorgelegten Themen zu kommunizieren.

11.9 Kompensationsstrategien in T3

Es folgen zwei Beispiele für kommunikationsstrategisches Verhalten mit Hilfe von Kompensationsstrategien.

Beispiel 56: *Möbel*, T3 (11.06.2012), Caroline (6;7 J)

[47]

TL2 [v]	Wie seit de Micky dem↑ ä Löi	Das kennsch gäu↑
TL2 [nv/k]		*Zeigt auf die Playmobil*
Caroline [v]	ä Löi	
Caroline [nv/k]	*den Kopf* *Flüstert*	

[48]

TL2 [v]	mhmh ä SchufleUnd öpis zum Ässe kennsch das↑
TL2 [nv/k]	*Schaufel* *Nimmt eine Playmobil Karotte hervor*
Caroline [v]	Möbel

[…]

[168]

TL2 [v]	Wie seit me dem↑ Är het Micky was↑
Caroline [nv/k]	*Imitiert die Gestik beim Schreiben*

[169]

TL2 [v]	Ja↑ Är het Micky zeichnet↓ *0.5*
Caroline [v]	eh *1* zeichnet
Caroline [nv/k]	*Imitiert die Gestik beim Schreiben*

Im ersten Abschnitt fragt die Testleiterin zielsprachlich nach den Spielfiguren und zeigt dabei auf sie. Die „Schaufel“ bezeichnet Caroline mit *Möbel* (t 48) und wird danach von der Testleiterin korrigiert: *mhmh ä Schufle* (mhmh eine Schaufel; t 48). Im zweiten Abschnitt fragt die Testleiterin nach dem Verb „schreiben“. Caroline imitiert zuerst das Schreiben mit der Gestik, antwortet danach mit *eh *1* zeichnet* (t 169) und wiederholt gleichzeitig nochmals die Gestik.

Die beiden Abschnitte zeigen, wie das Mädchen für die gesuchten Wörter kompensierende Begriffe braucht, um in der Zielsprache zu kommunizieren. Beim ersten Wort benutzt Caroline den Oberbegriff „Möbel“, welcher aber mit dem gewünschten Wort nicht direkt zusammenhängt. Für das andere gesuchte Wort „schreiben“ braucht sie dagegen den semantisch nahe gelegenen Ersatz „zeichnen“.

Die beiden Kompensationsstrategien unterscheiden sich in ihrer Annäherung zum gesuchten Wort und somit in ihrer logischen Ableitung. So kann zwischen „Schaufel“ und „Möbel“ keine direkte Verbindung gesehen werden. Dennoch ist denkbar, dass das Mädchen beim Gebrauch dieser Kompensierung eine logische Verbindung für sich hergestellt hat. Möglich wäre, dass sie die Verbindung von „Schaufel“ zu „Möbel“ über den gemeinsamen Aufenthaltsort, nämlich das Haus, gemacht hat. Oder ihr kam der Oberbegriff „Werkzeug“ nicht mehr in den Sinn und so musste sie auf einen anderen, ihr bekannten, Oberbegriff wechseln. Beim zweiten Abschnitt ist eine klare Annäherung des gewünschten Items „schreiben“ und des Kompensationswortes „zeichnen“ erkennbar. Beide Verben sind auf der gleichen semantischen Ebene. Sie beschreiben beide einen schriftlichen Ausdruck, der durch das Verwenden von Stiften hervorgebracht wird. Da das Kind bis dahin den Kindergarten besucht hat und dort der Fokus auf den bildnerischen und gestalterischen Fähigkeiten ist, werden wahrscheinlich Verben wie „zeichnen“ häufiger verwendet als „schreiben“. Dadurch scheint dem Mädchen das Verb „zeichnen“ geläufiger zu sein und wird hier als Substitution gebraucht.

Beispiel 57: *Härdöpfu*, T3 (25.06.2012), Ana (6;5 J)

[272]

TL2 [v]		mhm	U: wie seit/	Öpfu
Ana [v]	*2.5* äh une pomme		Härdöpfu	ä Schueh
Ana [nv/k]	*Zeigt auf das Bild mit dem Apfel*			*Zeigt auf das Bild mit*

In dieser Sequenz sollen Objekte auf Bildern beschrieben werden. Nacheinander zeigt das Mädchen auf die Bilder und benennt sie entweder auf Französisch oder, wenn ihr der Begriff bekannt ist, auf Deutsch. Beim „Apfel“ benutzt Ana zuerst ihre Erstsprache (*äh une pomme*; t 272) und sagt dann auf Schweizer Mundart *Härdöpfu* (Kartoffel/süddeutscher Sprachraum: Erdapfel; t 272). Die Testleiterin korrigiert sie, indem sie ihr das richtige Wort nachliefert (*Öpfu*; t 272).

Das Beispiel macht ersichtlich, wie das Kind den gesuchten Begriff zuerst auf Französisch sagt und danach versucht, die dazugehörige Übersetzung in der Zielsprache zu finden. In Schweizer Mundart wird „*Härdöpfu*“ für „Kartoffel/Erdapfel“ gebraucht. Es ist – wie im süddeutschen Sprachraum – ein Kompositum, welches sich aus den beiden Wörtern „Erde“ (*Härd*) und „Apfel“ (*Öpfu*) zusammensetzt. Ana hat somit für „Apfel“ nicht auf ein semantisch nahegelegenes Wort zurückgegriffen (wie zum Beispiel „Frucht“ oder „Birne“), sondern sie hat sich von den lexikalischen Merkmalen leiten lassen.

Bei diesem Interaktionsbeispiel könnte man von einer lexikalischen Kompensationsstrategie sprechen, welche dank der grossen Ähnlichkeiten mit dem Ursprungswort von der Testleiterin abgeleitet und verstanden werden kann. Die Wortableitung von „*Härdöpfu*“ für den Begriff „*Öpfu*“ könnte aber auch in die Kategorie der Transferstrategien hineinfallen. Beispiele dazu werden im nächsten Unterkapitel gezeigt.

11.10 Transferstrategien in T3

Eine Eigenschaft, die bei den Transferstrategien zum Vorschein kommt, ist das Kreieren von neuen Wörtern oder Wortkombinationen. Die nächsten zwei Gesprächsbeispiele illustrieren dies.

- Transfer innerhalb der Sprache

Beispiel 58: *ä Chund*, T3 (25.06.2012), Ana (6;5 J)

[99]

TL2 [v]	zwöi Ching↓	Wä:n finde die im Abfallkonteiner↑		ä Hung↑
TL2 [nv/k]	*nächste Bild*			
Ana [v]	mhm		ä Chund	

[…]

[253]

TL2 [v]		ä Motor↓ Ja	
Ana [v]	Moto↓	Ja *1*	Und das isch ä ehm
Ana [nv/k]	*Motor des Motorrads im ersten Bild*		*Zeigt auf die Person*

[254]

TL2 [v]			Genau↓	
Ana [v]	*0.5* ä: *0.5* Frou↓	Aber isch Bueb Frou		Bueb↓ *0.5*
Ana [nv/k]	*auf dem Motorrad im ersten BildLacht*			

Im ersten Abschnitt will die Testleiterin anhand eines Bildes vom Kind wissen, wen die Kinder dort in der Mülltonne finden (*Wä:n finde die im Abfallkonteiner*↑; t 99). Ana antwortet mit *ä Chund* (ein Hund; t 99). Im zweiten Abschnitt soll das Kind verschiedene Verkehrsmittel, wie zum Beispiel das Motorrad, auf Bildern beschreiben. Ana zeigt hier auf die Person, welche auf dem Motorrad sitzt, und sagt dazu: *Und das isch ä ehm *0.5* ä: *0.5* Frou↓ Aber isch Bueb Frou* […] *Bueb↓ *0.5** (Und das ist ein ehm ein Frau, aber es ist Knabe Frau […] Knabe; t 253–254).

Bei der Aussprache von „Hund“ wird der /h/ im absoluten Anlaut statt als [h] als [x] ausgesprochen ([xund̥] statt [hund̥]), d.h. mit einer Art *glottal fronting*. Möglicherweise konzeptualisiert hier das Kind den schweizerdeutschen velaren Frikativ [x] derzeit als Allophon von /h/ und hat das Gefühl, dass dieses im absoluten Anlaut so auftritt. Diese Übergeneralisierung des Anlautes [x] kommt in den Sprachdaten immer wieder vor und wird von den Mädchen auch auf andere schweizerdeutschen Wörter transferiert (wie zum Beispiel [xˈuŋəɾ] für [hˈuŋəɾ]).

Übergeneralisierungen treten auf, wenn die Kinder eine Verwendungsregel noch nicht vollständig kennen und sich folglich auf eine andere schon bekannte Regel oder ein Zielsprachenphänomen stützen. Bei Sprachlücken können aus dem schon bekannten Wortschatz auch Eigenkreationen entstehen. Die Lernenden übertragen ihr vorhandenes Zielsprachenwissen auf neue Wörter, wie dies im zweiten Abschnitt (t 254) der Fall ist. Da Ana das Wort „Mann“ nicht (mehr) weiss, versucht sie es mit anderem Wortschatz zu ersetzen und kreiert das Wort *Bueb Frou* (Knabe Frau; t 254). Sie kombiniert somit aus den lexikalischen und semantischen Eigenschaften von *Bueb* (männlich) und *Frou* (erwachsen) eine neue Wortkreation für „Mann“. Der Transfer geschieht dabei innerhalb der Zielsprache.

Beide Abschnitte zeigen, wie das Mädchen phonetische, lexikalische und semantische Eigenschaften der Zielsprache auf neue Wörter transferiert und dadurch die kommunikative Botschaft überbringen kann.

- Transfer zwischen den Sprachen

Beispiel 59: *ä football Bau*, T3 (25.06.2012), Ana (6;5 J)

[116]		
TL2 [v]	Angscht mache↓Mit was spiele die Ching↑	mhm Dasch
TL2 [nv/k]	*Zeigt das nächste Bild*	
Ana [v]		ehm *0.5* mit dr Bau *0.5* Bau
[117]		
TL2 [v]	ä *1* ä spezielle Bau gäu↑ Wie seit me däm↑	Fuessbau Genau
Ana [v]	vo foot	ä football Bau

Das Mädchen erhält die Aufgabe, Bilder in der Zielsprache zu beschreiben. Dabei stellt die Testleiterin konkrete Fragen, wie *Mit was spiele die Ching*↑ (Mit was spielen diese Kinder?; t 116). Darauf antwortet Ana: *ehm *0.5* mit dr Bau *0.5* Bau vo foot* (ehm mit dem Ball, Ball von Fuss; t 116–117). Die Testleiterin fragt nach, wie man denn diesem speziellen Ball sagt, und erhält vom Mädchen als Antwort: *ä football Bau* (t 117).

Das dargestellte Beispiel illustriert, wie das Mädchen beim gesuchten Wort „Fussball“ mehrere Anläufe braucht und zuletzt bei einer eigenen Wortkreation landet. Der Prozess fängt dabei beim allgemeinen Begriff *Bau* (Ball) an und wird mit dem ersten Teil des französischen Kompositums *foot* (Fuss) in Verbindung gebracht (*Bau vo foot*). Erst in einem dritten Schritt verknüpft Ana das ganze französische Kompositum *football* mit dem deutschen Oberbegriff *Bau* und hängt vorne noch den schweizerdeutschen Artikel *ä* an. Sie kombiniert somit lexikalische Merkmale aus dem Französischen mit denen aus der Schweizer Mundart. Aus diesem Transfer heraus entsteht die Wortkreation *ä football Bau*, welche in diesem Fall zur Verdoppelung der semantischen Eigenschaft führt.

Ana schafft es nicht, vom französischen Kompositum *football* auf das deutsche Kompositum „Fussball“ zu schliessen, sondern kreiert ein neues zweisprachiges Wort daraus. Der Transfer zwischen den beiden Sprachen in Form einer Interferenz erlaubt es ihr trotzdem, die Eigenschaft des gesuchten Objektes – nämlich den „*Fuss*ball“ – hervorzuheben.

11.11 Gesamtinterpretation Sprachstandtest 3

Die Interaktionsbeispiele des dritten Sprachstandtests machen sichtbar, dass sich die Kinder auf gewisse Kommunikationsstrategien einschränken. Nicht jedes Mädchen greift auf dieselben Strategien zurück. Auch bei der Gebrauchshäufigkeit gibt es eine Diskrepanz. Die Mädchen verwenden zudem immer mehr verschiedene Kommunikationsstrategien gleichzeitig oder kurz nacheinander.

Vermeidungsstrategien sind, ähnlich wie in den ersten zwei Sprachstandtests, weiterhin zu beobachten. Je nach Kind können jedoch Unterschiede in der Verwendungsart und -häufigkeit festgestellt werden. Manche Mädchen zeigen auch mit zunehmender Zielsprachenkompetenz wenig Interesse, mit der Testleiterin zu sprechen. Ihre Sprachlücken decken sie, indem sie Frage- und Aufgabenstellungen ignorieren (Beispiel 39). Andere Mädchen wiederum zeigen eine grössere Kommunikationsbereitschaft. Wenn sie merken, dass ihnen der nötige Zielsprachenwortschatz fehlt, brechen sie in der Mitte der Äusserung ab. Füllwörter und Pausen werden stattdessen eingesetzt, bis die Testleiterin sprachliche Unterstützung gibt (Beispiel 40).

Sprachwechselstrategien werden nach wie vor von den Mädchen häufig benutzt. Bei gewissen Sprachstandtestsequenzen besteht der Sprachwechsel weiterhin darin, dass die Mädchen in der Erstsprache verbleiben und die Testleiterin in der Zielsprache spricht. Wenn ihnen der zielsprachliche Wortschatz für ganze Sätze fehlt, wechseln sie ganz in ihre Erstsprache zurück und verbleiben dann dort. Die betroffenen Kindergartenkinder beharren dabei regelrecht auf ihrer Erstsprache (Beispiel 41). Auch wenn die Testleiterin sie bittet, auf Deutsch zu antworten, bleiben sie im Französischen. Das Gespräch wird dann trotz unterschiedlicher Basissprache durchgeführt. Auffallend in diesem Zusammenhang ist die Kombination aus Sprachwechsel und Imitation. Wenn die Mädchen wegen Wortschatzlücken in ihrer Erstsprache verbleiben müssen, helfen meist nur Nachahmungen, damit sie wieder in die Zielsprache kommunizieren können. Ab dem dritten Sprachstandtest kann beobachtet werden, wie das Verbleiben in der Erstsprache unmittelbar die Imitationsstrategie abruft. Da gewisse Kinder über eine längere Zeit in ihrer Erstprache sprechen, hilft ihnen meist nur das Imitieren von zielsprachlichen Äusserungen, damit sie wieder in die Zielsprache wechseln können. Bei anderen Mädchen werden die Sprachwechsel in Form von *Code-Switching* verwendet. Dies ist vor allem dann der Fall, wenn die Mädchen nur einzelne Wörter in der Zielsprache noch nicht kennen. Dabei fällt auf, dass diese Mädchen einen flexiblen Umgang mit beiden Sprachen haben und mit Leichtigkeit zwischen der Erst- und Zielsprache hin- und herswitchen können (Beispiel 42). Dies setzt meiner Meinung nach eine gewisse Bewusstheit des Sprachwechsels als Strategie voraus. Neu ist auch zu beobachten, wie sich die Mädchen beim Wechsel in ihre Erstsprache selbst ertappen und danach versuchen, die zielsprachliche Übersetzung für das entsprechende Wort zu finden (Beispiel 43). Auch dieser Umgang mit dem Sprachwechsel in Form einer Selbstkorrektur beweist, dass die Mädchen ein sprachübergreifendes Bewusstsein entwickelt haben und dieses in der Kommunikation einsetzen.

Imitationsstrategien dienen den Kindern im dritten Sprachstandtest ebenfalls vorrangig zur Festigung von neuem Zielsprachenwortschatz. Gerade bei Rollenspielen können Lernende vorgegebene Strukturen und Äusserungen in der Zielsprache nachahmen. Neben dem Aufrechterhalten des Redeflusses können sich die Mädchen die Wortabfolgen so besser merken. In verschiedenen Transkriptionsbeispielen wurde aufgezeigt, wie die Kindergartenkinder vorerst imitierte Äusserungen zu einem späteren Zeitpunkt selbstständig in weitere Sätze integrieren (vgl. Beispiel 44).

Erschliessungsstrategien werden ab dem dritten Sprachstandtest nicht primär wegen mangelnder Zielsprachenkompetenz gebraucht. Die meisten Mädchen beweisen, dass sie fähig sind, in der Zielsprache zu kommunizieren. Wenn sie jedoch nicht auf Fragen oder Aufgabenstellungen der Testleiterin eingehen, dann entweder, weil sie sie falsch interpretiert haben, oder, weil sie sich bewusst entschieden haben, über ein anderes Thema zu sprechen (Beispiele 45 und 46). Hier ist es für die Testleiterin schwierig, einzuschätzen, ob die Lernenden den zielsprachlichen Anforderungen folgen können.

Kooperationsstrategien sind am Ende des zweiten Kindergartenjahres weiterhin festzustellen. Beispiele zeigen, dass die Mädchen bemüht sind, die Kommunikation fortzusetzen und Fragen korrekt zu deuten. Anders als in den ersten zwei Sprachstandtests versuchen die Mädchen, so viel wie möglich auf Deutsch zu sprechen, und bitten unter anderem die Testleiterin auf Französisch um Übersetzungshilfe (Beispiel 48), manchmal in Form von direkten Appellen an die Testleiterin auf Deutsch. Sie wiederholen zum Beispiel zielsprachliche Äusserungen, um Fragen oder Aufgabenstellungen abzuklären oder Unklarheiten zu beseitigen (Beispiel 47).

Ab dem dritten Sprachstandtest treten Abrufungsstrategien nur noch vereinzelt auf und werden lediglich in Form von Ausdruck des Unwissens (Verwendung des *Chunks* „Ich weiss es nicht (mehr)“) beobachtet. Die untersuchten Kindergartenkinder sind nun im Stande, Konversationen in der Zielsprache zu führen, und rufen ständig erlernte zielsprachliche Lexik während eines Gesprächs ab. Einflussfaktoren können im Rahmen des reziprok-immersiven Unterrichts Anweisungen der Lehrpersonen, der Austausch mit den Mitschülerinnen und -schülern, Bilderbücher, Sachfachinhalte usw. sein. In dieser Arbeit wird aufgrund dieser vielfältigen Ressourcenquellen nur auf auffällig häufig verwendete Ausdrücke eingegangen: Wenn den Kindern der nötige Wortschatz fehlt, signalisieren sie mit der Aussage „Ich weiss es nicht (mehr)“, dass sie zielsprachliche Hilfestellung von Seiten der Testleiterin brauchen (Beispiel 49). Diesen Ausdruck eignen sich die Kinder schon früh im reziprok-immersiven

Unterricht an und können ihn hier erfolgreich aufgreifen. Auffallend bei zielsprachlichen Wortschatzlücken in der Rezeption oder Produktion sind neben diesem *Chunk* zwei weitere Reaktionsmöglichkeiten: Entweder verbleiben die Kinder in ihrer Erstsprache und vermitteln so der Testleiterin, dass sie die Fragestellung auf Deutsch nicht beantworten können; oder sie ignorieren gar die Fragestellung der Testleiterin und warten ab, dass sie von ihr die nötige zielsprachliche Hilfestellung erhalten. Diese Strategienvarietät deutet darauf hin, dass die Kinder unterschiedlich mit Zielsprachenlücken umgehen.

Neben nonverbalen Strategien verwenden die Kinder nun auch paraverbale Strategien. Gründe für diese beiden Arten von Kommunikationsstrategien können unterschiedlicher Natur sein. So benutzen die getesteten Mädchen lexikalisierte Gesten wie das Kopfschütteln, um zu signalisieren, dass sie nicht auf Fragestellungen eingehen können oder wollen (Beispiel 50). Ikonische Gesten werden einerseits als Verdeutlichung bei Wortschatzlücken und andererseits als Unterstützung und Begleitung der verbalen Äusserungen gebraucht (Beispiele 51 und 52). Diese begleitende Zusatzdarstellung dient den Mädchen, das Verständnis der Testleiterin zu sichern oder gewisse Äusserungen hervorzuheben. In diesem Zusammenhang wird in Kombination mit den nonverbalen Strategien gleichzeitig das Verwenden von Sprachwechselstrategien beobachtet. Zielsprachlich abgerufene Lexeme werden auch durch paraverbale Strategien verdeutlicht. Gerade beim Geschichtenerzählen kann die Veränderung von Stimmlage und Sprachmelodie als kommunikative Strategie gebraucht werden (Beispiel 53).

Obwohl die Kindergartenkinder im dritten Sprachstandtest vorwiegend in der Zielsprache kommunizieren können, fehlt ihnen zum Teil spezifischer Wortschatz. Das Benutzen von paraphrastischen Strategien erlaubt es ihnen, über gewünschte Themen zu sprechen und die Konversation aufrechtzuerhalten. Die Umschreibungen können sowohl auf Französisch (*Parce que tout cela ils sont avec électrique*↑ für „Fahrzeug/Transportmittel“, Beispiel 54) als auch auf Deutsch (*ah Ja im Schnee När im Schnee so *1* juh juh* für „Schlitten“, Beispiel 55) gemacht werden.

Mit zunehmender Zielsprachenkompetenz können immer mehr Kompensationswörter wie Unter- oder Oberbegriffe für die Kommunikation genutzt werden. Die benutzten Wörter teilen ähnliche semantische oder lexikalische Merkmale mit dem gesuchten Lexem. So wird zum Beispiel für „schreiben“ das semantische Kompensationswort „zeichnen“ gebraucht (Beispiel 56). Wortableitungen wie „*Härdöpfu*“ (Kartoffel/Erdapfel) für den Begriff „*Öpfu*“ (Apfel) können als lexikalische Kompensationsstrategie kategorisiert werden (Beispiel 57).

Weiterhin werden Transferstrategien innerhalb der Zielsprache und zwischen den Sprachen verwendet. Transferstrategien innerhalb der Zielsprache lassen sich in Form von Übergeneralisierungen oder Eigenkreationen feststellen, wobei die Mädchen vorhandenes Zielsprachenwissen – wie zum Beispiel phonetische oder lexikalische Merkmale – auf neue Lexeme übertragen (Beispiel 58). Eine neue Eigenschaft, die bei den Transferstrategien zwischen zwei Sprachen beobachtet wird, ist das Kreieren von neuen Wörtern oder Wortkombinationen. Diese Interferenz entsteht, indem das Kind während einer zielsprachlichen Rede ein französisches Wort einsetzt und es verdeutscht (Beispiel 59). Diese Kommunikationsstrategien weisen darauf hin, dass die Mädchen darauf bestrebt und motiviert sind, sich möglichst in der Zielsprache mit der Testleiterin zu unterhalten.

12. Sprachstandtest 4: Beschreibung, Analyse und Interpretation von Kommunikationsstrategien der acht beobachteten Mädchen

In diesem Kapitel werden die benutzten Kommunikationsstrategien der acht Schülerinnen während des vierten Sprachstandtests aufgezeigt. Ich beschreibe und analysiere dabei 29 Beispiele, welche die zehn Hauptkategorien repräsentativ darstellen. Der vierte Sprachstandtest wurde am Ende der ersten Klasse der Primarschule im Juni 2013 durchgeführt. Die untersuchten Mädchen sind zu diesem Zeitpunkt sieben Jahre alt.

12.1 Vermeidungsstrategien in T4

Die vierten Sprachstandtests zeigen eine grössere Diskrepanz, was das Verwenden von Vermeidungsstrategien bei den einzelnen Kindern betrifft. Bei manchen Mädchen wird in dieser Strategie nur noch die Unterkategorie „Füllwörter/Warten“ beobachtet, bei anderen wiederum zusätzlich die Unterkategorie „Ignorieren“. Beide Kategorien werden hier exemplarisch aufgezeigt.

- Ignorieren

Beispiel 60: *Reagiert nicht und spielt mit dem Koffer*, T4 (18.06.2013), Marie (7;4 J)

[38]

TL3 [v]	zieht man an in der Nacht↑ Was ist das↑
Marie [v]	*2* Das weiss i nüme
Marie [nv/k]	*Schüttelt den Kopf*

[39]

TL3 [v]	Auf Französisch heisst es genau gleich↓ *1* Wie heisst es auf Französisch↑

[40]

TL3 [v]	Und auf Deutsch↑ ein
Marie [v]	un pyjama
Marie [nv/k]	*Reagiert nicht und spielt mit dem Koffer*

[41]

TL3 [v]	Pyjama↓ *1* Genau gleich↓ he↑ Gut↓ *1* So↓ Jetzt *1*
TL3 [nv/k]	*Legt den Koffer auf die Seite*
Marie [nv/k]	*Nickt*

[42]

TL3 [v]	Wa:s macht man mit dem Pyjama↑ Was
Marie [v]	*6*
Marie [nv/k]	*Reagiert nicht und schaut zur Seite*

[43]

TL3 [v]	macht man da↑ Weisst dus auf
Marie [nv/k]	*Reagiert nicht und schaut nach unten*

[44]

TL3 [v]	Französisch↑ Wie↑ Was macht man↑
Marie [v]	Ben on le met et puis
Marie [nv/k]	*Nickt und lächelt*

Marie soll das Objekt Pyjama auf Deutsch benennen und erklären, wofür man es braucht. Da sie es in der Zielsprache nicht weiss (*Das weiss i nüme*; t 38), leitet die Testleiterin sie dazu an, den Vergleich mit der französischen Sprache zu machen (*Auf Französisch heisst es genau gleich↓ *1* Wie heisst es auf Französisch*↑; t 39). Marie sagt das Wort Pyjama zwar auf Französisch (*un pyjama*; t 40), reagiert jedoch dann nicht mehr, wenn es darum geht, das Wort vom Französischen für das Deutsche abzuleiten (t 40). Die Testleiterin gibt die Antwort vor (*ein Pyjama↓ *1* Genau gleich↓ he*↑; t 40–41) und Marie stimmt zu (t 41). Als die Testleiterin von Marie wissen will, was man mit dem Pyjama machen kann, reagiert sie nicht darauf und schaut zur Seite (t 42). Auch als die Testleiterin nachfragt, reagiert Marie nicht und schaut nach unten (t 43). Am Ende dieser Sequenz wird Marie gefragt, ob sie es auf Französisch erklären kann. Marie nickt, lächelt dabei (t 44) und erklärt es dann auf Französisch (*Ben on le met et puis*; t 44).

In diesem Interaktionsbeispiel wird ersichtlich, wie Marie trotz Hilfestellung der Testleiterin in ihrer Erstsprache Französisch bleibt. Die Testleiterin gibt ihr den Hinweis, dass das gesuchte Wort in beiden Sprachen gleich heisst, woraufhin Marie das französische Wort ausspricht. Einen Transfer in die deutsche Sprache macht sie jedoch nicht.

Dadurch, dass Marie nicht auf die Fragen der Testleiterin eingeht und dies mit ihrer Körpersprache zusätzlich unterstreicht, signalisiert sie ein Desinteresse gegenüber der Zielsprache. Sie vermeidet hier die Kommunikation auf Deutsch und ist erst wieder bereit zu sprechen, wenn sie ihre Erstsprache dafür einsetzen kann. Die Vermeidungsstrategien helfen ihr hier, die Konversation auf Französisch zu führen.

- Füllwörter/Warten

Beispiel 61: *Macht Mundgeräusche*, T4 (07.06.2013), Louise (7;11 J)

[22]					
TL3 [v]	*1* Ja *1* ein *1* Badtuch↓he↑		Schau Micky hat da nämlich↓		Was hat er
TL3 [nv/k]			*Nimmt Micky*		*Zeigt auf*
Louise [v]		Badtuch			
Louise [nv/k]		*Flüstert*			
[23]					
TL3 [v]	da angezogen↑	Was ist das↑			
TL3 [nv/k]	*Mickys Badehose*				
Louise [v]		*1* eh		ehm	
Louise [nv/k]		*Lächelt Stellt die Beine auf den Stuhl*			*Macht*
[24]					
TL3 [v]					eine Badehose↓
Louise [v]		eh		*2* eh: *2*	
Louise [nv/k]	*Mundgeräusche*		*Macht Mundgeräusche*		

[25]

TL3 [v]		eine	Badehose↓ Und das ist sein Badtuch he↑ Da kann er drauf
TL3 [nv/k]			*Legt Micky auf das Badetuch*
Louise [v]	Base/	Badehose	
Louise [nv/k]			*Lächelt*

Die Testleiterin will von Louise wissen, was die Micky Maus-Figur angezogen hat (Was hat er da angezogen↑; t 22–23). Sie zeigt dabei auf die Badehose. Daraufhin lächelt Louise und benutzt das Füllwort *eh* (t 23). Die Testleiterin fragt nochmals nach (*Was ist das*↑; t 23). Danach verwendet Louise verschiedene Füllwörter (*eh*, *ehm*; t 23–24), macht Pausen und Mundgeräusche (t 23–24), bis die Testleiterin ihr das Wort vorsagt (*eine Badehose*↓; t 24). Zum Schluss wiederholt Louise das Wort und korrigiert sich dabei selbst (*Base/Badehose*; t 25).

Diese Sequenz illustriert, wie das Kind Füllwörter, Pausen und Mundgeräusche benutzt, statt auf die Frage der Testleiterin einzugehen oder ihr mitzuteilen, dass sie das gesuchte Wort auf Deutsch nicht kennt. Die Testleiterin gibt Louise Zeit zum Überlegen und entscheidet sich dann, ihr das Wort auf Deutsch zu sagen.

Vergleicht man die beiden Beispiele, kann man einen Unterschied beim Benutzen der Vermeidungsstrategie feststellen. Bei Marie scheint es, als wolle sie bewusst die Zielsprache so wenig wie möglich brauchen. Sobald sie die Gelegenheit erhält, in ihrer Erstsprache zu sprechen, lächelt sie und geht sofort darauf ein. Die Funktion des Ignorierens ist hier klar die der Vermeidung der Zielsprache. Anders ist es bei Louise: Sie benutzt zwar viele Füllwörter und Pausen, jedoch könnte deren Funktion eine andere sein. Möglich wäre, dass sie diese Unterstrategie als Anregung beim Denkprozess benötigt und sich gleichzeitig dadurch mehr Zeit verschafft. Es wäre interessant zu sehen, wie das Kind weiter reagieren würde, wenn sie noch mehr Zeit zur Verfügung hätte.

12.2 Sprachwechselstrategien in T4

Im vierten Sprachstandtest können, neben dem Verbleiben in der Erstsprache und den *Code-Switchings*, neu Sprachwechsel zwischen Schweizer Mundart und Standarddeutsch beobachtet werden. Zudem erhalten die Sprachwechselstrategien neue kommunikative Funktionen, die im folgenden Unterkapitel anhand von Beispielen erläutert werden.

- Sprachwechsel (*Code-Switching*)

Beispiel 62: *alat*, T4 (06.06.2013), Ana (7;5 J)

[254]	
TL3 [v]	Genau Wie sagt man allen
Ana [v]	schneiden
Ana [nv/k]	*Armen die Gestik beim Schneiden mit der Motorsäge*
[255]	
TL3 [v]	zusammen↑ ala:t ist das Kroatisch↑
Ana [v]	*1* ehm ala:t *0.5* ehm: C'est un pti p/ehm ist
Ana [nv/k]	*Lächelt*
[256]	
TL3 [v]	Das sind Werkzeuge des outils
TL3 [nv/k]	*Sammelt die*
Ana [v]	nicht so alat c'est la m/ ah↑
Ana [nv/k]	*Schaut verlegen*
[257]	
TL3 [v]	*0.5* des outils Werkzeuge↓ ala:t ist das Kroatisch alat
TL3 [nv/k]	*Karten ein*
Ana [v]	*1* alat Da

Im vierten Sprachstandtest müssen die Kinder unter anderem Oberbegriffe benennen können. Dabei erhalten sie Karten mit verschiedenen Gegenständen und müssen danach den Oberbegriff erraten. In diesem Beispiel geht es um die Werkzeuge. Die Testleiterin fragt Ana, wie man den Gegenständen insgesamt sagt. Ana antwortet auf Serbisch mit *ehm ala:t* (Werkzeug; t 255). Laut Sprachbiographie aus dem Elternfragebogen spricht Ana zuhause Serbisch. Das weiss die Testleiterin jedoch nicht. Sie vermutet, dass es Kroatisch ist, und fragt beim Kind nach (ala:t ist das Kroatisch↑; t 255)[1]. Ana antwortet darauf: *ehm: C'est un pti p/ehm ist nicht so alat* (t 255–256). Sie schaut verlegen zur Testleiterin und versucht einen zweiten Anlauf mit *c'est la m/* (t 256), wird jedoch von der Testleiterin unterbrochen, die ihr die Antwort vorgibt (*Das sind Werkzeuge*; t 256). Ana reagiert mit einem zustimmenden Hörersignal (*ah*↑; t 256). Daraufhin wiederholt die Testleiterin das Gesagte auf Französisch sowie auf Deutsch und will von Ana wissen, ob das Wort *ala:t* Kroatisch ist (t 256–257). Ana entgegnet, indem sie das Wort wiederholt, worauf die Testleiterin das Gleiche tut (t 257).

In diesem Beispiel wechselt Ana zwischen ihren Erstsprachen Serbisch und Französisch und ihrer Zielsprache Deutsch hin und her. Serbisch verwendet sie, um den Oberbegriff Werkzeug zu sagen. In diesem Moment ist ihr der Begriff in den anderen beiden Sprachen nicht (mehr) präsent. Sie muss somit auf eine andere Sprache zurückgreifen. Mehrsprachige Lernende stützen sich für die Dritt- bzw. Zielsprache sowohl auf die Erst- als auch auf die Zweitsprache (Jessner 2008a, 271; Hufeisen 2010b, 205). Als Ana von der Testleiterin darauf angesprochen

[1] Auf Kroatisch würde „Werkzeug" *alatka* heissen.

wird, merkt sie, dass das serbische Wort wohl nicht ideal ist. Das zeigt sie, indem sie erklärt, dass es *nicht so alat* ist, (t 256) und einen verlegenen Gesichtsausdruck macht. Am Ende des Gesprächs bestätigt Ana der Testleiterin, dass *alat* das kroatische resp. serbische Wort für Werkzeug ist (*Da*, Ja; t 257).

Das Transkriptionsbeispiel zeigt, wie sich Kinder all ihrer bekannten Sprachen bedienen, um zu kommunizieren. Ana braucht hier ein mehrsprachiges *Code-Switching*.

Beispiel 63: *pattes von die Hund*, T4 (11.06.2013), Kim (7;9 J)

[165]					
TL3 [v]			Genau↓Was ist das↑		Wie↑
TL3 [nv/k]	*Seite um*		*Zeigt auf eine Zahl im Bild*		
Kim [v]		Das ist die *1* numéro			zwöi
[166]					
TL3 [v]					Wie drei *1*
TL3 [nv/k]		*Zeigt auf eine Zahl im Bild*			
Kim [v]	zwöi Händ		drü *1* drü:*6*		
Kim [nv/k]				*Überlegt*	
[167]					
TL3 [v]	Schweine	Und vier↑			
TL3 [nv/k]		*Zeigt auf eine Zahl im Bild*			
Kim [v]				Si *1* von vier *2* pattes von die	
Kim [nv/k]		*Nickt*			
[168]					
TL3 [v]		Genau↓ *3* Und da↑			
TL3 [nv/k]		*Blättert die Seite um*			
Kim [v]	Hund		Da *0.5* hat eine voleur sie/sie chunnt in sini Haus		
[169]					
TL3 [v]	Ja voleur ist ein Diebauf Deutsch gäu↑Ins Haus von Madame Bodot			he↑ Und	
TL3 [nv/k]				*Blättert die*	
Kim [nv/k]		*Nickt*		*Nickt*	
[170]					
TL3 [v]	jetzt↑				
TL3 [nv/k]	*Seite um*				
Kim [v]		Crictor sie *1* autour von *2* sie und nachhär hat die Polizei sie chunnt			
Kim [nv/k]					
[171]					
TL3 [v]	Ja Er hat den Mann gefesselt gäu↑				
TL3 [nv/k]			*Blättert die Seite um*		
Kim [v]				*2* Und jetzt sie isch die	
[172]					
TL3 [v]			Und was bekommt er da↑		eine
TL3 [nv/k]			*Zeigt auf die Medaille im Bild*		
Kim [v]	mh Cheffe vom/*0.5* vom alles			ein médaille	

In diesem Interviewbeispiel erzählt das Kind die Geschichte von Crictor[1] anhand von Bildern. Die Testleiterin gibt dem Kind sprachliche Hilfestellungen und stellt offene Fragen zum

[1] „Crictor, die gute Schlange“ ist ein Kinderbuch von Tomi Ungerer (2000), welches auf Deutsch, Französisch und Englisch existiert. Die Lehrpersonen hatten vor dem vierten Sprachstandtest den Auftrag, den Kindern das Buch (auf Deutsch oder Französisch) im Schulunterricht vorzulesen. Für den vierten und fünften Sprachstandtest wurden aus dem Buch Bilder herauskopiert und den Kindern vorgelegt. Sie hatten den Auftrag, die Geschichte

Inhalt der Geschichte. Kim wechselt vor allem zwischen Standarddeutsch und Schweizer Mundart. Zwischendurch benutzt sie auch einzelne französische Wörter.

Im Beispiel erkennt man, dass die Basissprache (*matrix-language*; Myers-Scotton 1993a) bei Kim Standarddeutsch resp. Schweizer Mundart ist und sie lediglich einzelne Wörter auf Französisch braucht: *numéro* (t 165), *pattes* (t 167), *voleur* (t 168), *autour* (t 170) und *médaille* (t 172). Auffällig ist, dass es sich dabei meistens um Inhaltswörter (Nomen) handelt. Die dazugehörigen Artikel sind auf Standarddeutsch. In diesem Beispiel wird nur ein Mal ein Adverb, nämlich *autour* (herum; t 170), in der Erstsprache benutzt. Das Beispiel illustriert, wie sich das Kind grosse Mühe gibt, so viel wie möglich auf Deutsch zu sprechen. Der Ein-Wort-Wechsel in die Erstsprache dient hier als Kommunikationsstrategie, die es erlaubt, den Satz zu vervollständigen und dadurch die Kommunikation weiterzuführen. Ferner wird ersichtlich, dass diese Art von *Code-Switching* häufig auch bewusst verwendet wird, um die Kommunikation aufrechtzuerhalten. Dieser Wechsel in eine vom Lernenden bekannte Sprache wird in der Literatur als *conscious transfer* bezeichnet (Tarone 1983, Faerch und Kasper 1983c, Méron-Minuth 2009). Gerade die Lernenden im Rahmen des reziprok-immersiven Unterrichts sind gewöhnt, dass neben der Zielsprache auch andere Sprachen beim Kommunizieren möglich sind. Nach Grosjean (1996) werden diese Sprachmischungsphänomene in diesem Kontext nicht wahllos verwendet, sondern dienen bewusst als Mittel zur Aufrechterhaltung der Kommunikation.

Hier kann vorsichtig die Schlussfolgerung gezogen werden, dass die Sprachwechsel des Kindes Aufschluss erlauben über seine Sprachkompetenz und Sprachbewusstheit. Zwar kann Kim schon ganze Teilsätze in der Zielsprache verständlich produzieren, jedoch ist ihre Fremdsprache noch nicht genügend ausgebildet, damit sie sich komplett darauf stützen könnte. Meiner Meinung nach ist sich Kim ihrer Fertigkeiten in dieser Kommunikationssituation bewusst und merkt, dass ihr vor allem auf der Wortschatzebene die nötigen Mittel in der Zielsprache fehlen. Es wird, wo nötig, in die Erstsprache Französisch gewechselt.

Beispiel 64: *plu öhm regnets*, T4 (06.06.2013), Samira (7;10 J)

[264]

TL3 [v]	Sachen	Was ist das auf Deutsch↑	
TL3 [nv/k]	*Karten*	*Zeigt auf die Karte mit dem Regen*	
Samira [v]	*1.5* Ich weiss nicht		*0.5* öhm:

anhand dieser ausgewählten Bilder frei zu erzählen.

[265]

TL3 [v]	mhm	Ja Genau↑	Und da↑
TL3 [nv/k]			*Zeigt auf die Karte mit dem*
Samira [v]	*0.5* öh: *0.5* plu öhm	regnets	

Die Testleiterin fragt das Kind, wie man dem Wetter, welches auf der Karte abgebildet ist, sagt (*Was ist das auf Deutsch*↑; t 264). Samira antwortet zuerst auf Französisch und verwendet danach das deutsche Wort (*plu öhm regnets*; t 256).

Um auf die Frage zu reagieren, braucht Samira zuerst Füllwörter (öhm: *0.5* öh: *0.5*; t 246–256) und denkt nach. Danach antwortet sie mit dem französischen Partizip Perfekt *plu* (t 256). Sie merkt jedoch, dass sie die falsche Sprache benutzt, und reagiert mit dem Verzögerungselement *öhm* (t 256). Anschliessend korrigiert sie sich selbst, indem sie das deutsche Wort *regnets* (schweizerdeutsche Fragestellung: Regnet es?; t 256) braucht.

Dieses Beispiel illustriert, wie sich das Mädchen selbst beim Sprachwechsel ertappt und versucht, das Gesagte zu korrigieren. Es handelt sich dabei weniger um einen Sprachwechseltyp, sondern vielmehr um die bewusste Handhabung von *Code-Switching*. Wie bereits in den dritten Sprachstandtests sichtbar gemacht wurde, können solche Selbstkorrekturen Beweis für eine sprachbewusste Kompetenz der Kinder sein (vgl. Wörle 2013).

Beispiel 65: *Comment on dit freu*↑, T4 (11.06.2013), Caroline (7;7 J)

[186]

TL3 [v]	kommt da gerade↑	Ja Dann können sie ihn nehmen he↑	
TL3 [nv/k]		*Blättert die Seite um*	
Caroline [v]	die Polizei		
Caroline [nv/k]			*Nickt*

[187]

TL3 [v]			Sie freut
Caroline [v]	*3* ehm Sie *0.5* isch *0.5* viel↑	Comment on dit freu↑	isch freu
Caroline [nv/k]		*Schaut fragend zur Testleiterin*	

[188]

TL3 [v]	sich he↑	
Caroline [v]	Sie freut sich warum sie hat ehm die hm	weiss le voleur↑
Caroline [nv/k]		*Schaut fragend zur*

[189]

TL3 [v]	der Dieb↑	gefangen he↑		Genau↓ Und *0.5*
TL3 [nv/k]				*Blättert die Seite*
Caroline [v]	der Dieb gef/		gefangen	
Caroline [nv/k]	*Testleiterin*			

In dieser Sequenz soll das Kind anhand des Bilderbuches über Crictor eine Geschichte nacherzählen. Caroline spricht weitgehend auf Deutsch. Sie wechselt zweimal in die französische Sprache. Zuerst, als sie von der Testleiterin wissen will, wie man „sich freuen“

sagt (*Comment on dit freu*↑; t 187) und dann, als sie das deutsche Wort „Dieb“ nicht weiss und nachfragen muss (*weiss le voleur*↑; t 188).

Die Basissprache bei Caroline ist in diesem Ausschnitt zwar Deutsch, zwischendurch wechselt sie jedoch bei einzelnen Wörtern auf Französisch. Es ist ersichtlich, dass Caroline beim Verb „sich freuen“ auf die Hilfestellung der Testleiterin angewiesen ist. Das Kind erinnert sich zwar an das Verb, weiss aber nicht, wie man es in der dritten Person Singular konjugiert, und fragt deshalb mit dem französischen *comment on dit freu* (187) nach. Nach der deutschen Übersetzung von der Testleiterin wiederholt Caroline die Verbform (*Sie freut sich*; t 188). In der gleichen Zeile begegnet sie einer weiteren Wortschatzlücke, als sie das französische Wort *voleur* (t 188) benutzt. Dieses wird direkt von der Testleiterin übersetzt und danach von Caroline übernommen. Dank der Hilfestellung von Seiten der Testleiterin kann das Kind das Wort in einen Satz integrieren (*der Dieb gef/*[…] *gefangen*; t 189).

Das *Code-Switching* wird in diesem Beispiel benutzt, wenn das Kind die Testleiterin um sprachliche Unterstützung bittet. Diese Bitte um Hilfestellung geschieht somit immer in der Erstsprache Französisch. Grund dafür könnte sein, dass eine solche Kooperationsstrategie spontan und natürlich von den Kindern hervorgerufen wird und dass dadurch automatisch auf die Erstsprache zurückgegriffen wird. Dank der Übersetzungshilfe der Testleiterin kann das Kind durch Nachahmung die gesuchten deutschen Wörter im Satz einbetten. In diesem Fall lässt sich ein Zusammenspiel von Sprachwechsel-, Kooperations- und Imitationsstrategien beobachten.

- *Code-Switching* zwischen Schweizer Mundart und Standarddeutsch

Beispiel 66: *Wenn ig eine Film glugen*↑, T4 (11.06.2013), Anaïs (7;2 J)

[4]

TL3 [v]	Hast du mich einmal in einem Film gesehen↑
Anaïs [v]	mhm eh:m *1* Wenn ig eine Film

[5]

Anaïs [v]	glugen↑ *1* vieu wenn i eine pub han i↑ Ig lueg/i gseh äs spez/äs spezliMicky
Anaïs [nv/k]	*Zeigt*

[…]

[52]

TL3 [v]	Genau↓
TL3 [nv/k]	*den Tisch Legt eine nächste Karte auf den Tisch*
Anaïs [v]	mh singe schnide

[53]

TL3 [v]	mhm mhm putzen
TL3 [nv/k]	*Legt eine nächste Karte auf den Tisch Legt eine*
Anaïs [v]	ehm putze

[54]

TL3 [v]	malen
TL3 [nv/k]	*nächste Karte auf den Tisch Legt eine nächste Karte auf den*
Anaïs [v]	male

[…]
[167]

TL3 [v]	Das da↑	mhm	
TL3 [nv/k]	*Zucchetti Zeigt auf die Karte mit dem Salat*		*Zeigt auf die Karte*
Anaïs [v]		Salate	mh Härdöpfu

Im ersten Abschnitt fragt die Testleiterin Anaïs, ob sie schon mal einen Film mit Micky Maus gesehen hat. Darauf antwortet sie: *eh:m *1* Wenn ig eine Film glugen↑ *1* vieu wenn i eine pub han i↑ Ig lueg/i gseh äs spez/äs spezli Micky* (Wenn ich einen Film geschaut? Häufig wenn ich eine Werbung habe ich. Ich schaue ein bisschen Micky; t 4–5). Im zweiten Abschnitt soll das Kind verschiedene Aktivitäten, die auf Karten abgebildet sind, beschreiben. Die Testleiterin legt eine Karte nach der anderen auf den Tisch, und Anaïs beschreibt die Aktivitäten mit den schweizerdeutschen Verben *singe, schnide, putze, male* (singen, schneiden, putzen, malen; t 52–54). Im dritten Ausschnitt geht es um auf Karten abgebildetes Gemüse, das das Kind benennen soll. Anaïs benutzt den Plural bei „Salat“ (*Salate*; t 167) und braucht für „Kartoffel“ den schweizerdeutschen Ausdruck *Härdöpfu* (t 167).

Dieses Beispiel zeigt auf, dass das frankophone Kind noch häufig zwischen Schweizer Mundart und Standarddeutsch wechselt. Auffällig ist das Verb *glugen* (geschaut; t 5), das sich aus dem schweizerdeutschen Verb *luege(n)* (sehen) und dem Präfix *g(e)-* für die Vergangenheitsform zusammensetzt. Weiter sind alle unterstrichenen, der Schweizer Mundart entstammenden Wörter dem Standarddeutschen ähnlich, unterscheiden sich jedoch häufig durch die Diphthonge wie „ei“ oder der Endung. So sagt das Kind hier *schnide* für „schneiden“ (t 52) oder benutzt die schweizerdeutsche Endung der Verben „e“ statt „en“, wie bei *singe, schnide, putze* oder *male*. Zudem werden einzelne Wörter wie *ig* (ich; t 4–5) oder *Härdöpfu* (Kartoffel; t 167) aus dem schweizerdeutschen Wortschatz übernommen.

Beispiel 67: *Ich habe gerne Katze↓*, T4 (11.06.2013), Caroline (7;7 J)

[136]

TL3 [v]	Schau mal↓ *2*		
TL3 [nv/k]	*Verteilt die Karten auf dem Tisch*		*Verteilt die Karten auf dem Tisch*
Caroline [v]		hm↑	*2* Ich habe gerne Katze↓ Ich hab
Caroline [nv/k]			*Zeigt auf die Karte mit der Katze*

[137]

TL3 [v]		Hast du eine Katze↓ Was für eine ist das↑
TL3 [nv/k]		*Verteilt die Karten auf dem Tisch*
Caroline [v]	an/an meine Hause eine Katze↓	
Caroline [nv/k]		

Auf einer Karte, die die Testleiterin auf den Tisch legt, ist eine Katze abgebildet. Caroline geht darauf ein und erzählt der Testleiterin, dass sie gerne Katzen hat und selber auch eine zu Hause besitzt (*Ich habe gerne Katze↓ Ich hab an/an meine Hause eine Katze↓*; t 136–137).

In diesem Interaktionsbeispiel lässt sich eine syntaktische Sprachmischung zwischen Schweizer Mundart und Standarddeutsch beobachten. Im ersten Satz *Ich habe gerne Katze↓* (t 136) benutzt Caroline die schweizerdeutsche Satzstruktur (Subjekt – Verb – Adverb – Objekt: I ha gärn Chatze). Gleichzeitig verwendet sie die standarddeutschen Wörter. Möglich wäre aber auch, dass sie die französische Satzstruktur (*J'aime bien les chats*) ins Deutsche transferiert hat. In beiden Fällen ergibt sich daraus eine Interferenz.

Beispiel 68: *Er grennt *0.5* Er ist traurig*, T4 (14.06.2013), Carmen (7;8 J)

[71]

TL3 [v]	gähnt gäu↑Und er↑
TL3 [nv/k]	*Legt eine nächste Karte auf den Tisch*
Carmen [v]	Er grennt *0.5* Er ist traurig
Carmen [nv/k]	*Verschiebt Gegenstände auf*

[72]

TL3 [v]	Gut↓ Und sie↑ Ist sie auch traurig↑
TL3 [nv/k]	*Legt eine nächste Karte auf den Tisch*
Carmen [v]	Nein
Carmen [nv/k]	*dem Tisch um Platz zu schaffen*

In dieser Sequenz erhält das Kind eine Karte mit einem weinenden Knaben und muss sie beschreiben. Carmen sagt zuerst auf Schweizer Mundart *Er grennt* (Er weint; t 71) und wechselt dann ins Standarddeutsche *Er ist traurig* (t 71). Die Testleiterin nimmt den zweiten Satz auf und integriert ihn für die nächste Karte (*Gut↓ Und sie↑ Ist sie auch traurig↑*; t 72).

Das Beispiel zeigt, wie Carmen ihre Ausdrücke selbst korrigiert. Sie sagt zuerst *Er grennt* (t 71) und will damit sagen, dass der Knabe weint. Diese Aussage wird mit dem nächsten Satz *Er ist traurig* (t 71) auf Standarddeutsch verdeutlicht. Es entsteht eine Selbstkorrektur, als Carmen den schweizerdeutschen Ausdruck mit dem standarddeutschen ergänzt. Hier könnte man die Schlussfolgerung ziehen, dass das Kind durch die Wiederholung des standarddeutschen Satzes das Gesagte auf Schweizer Mundart erklären will. Carmen überarbeitet dadurch ihre eigene Sprachproduktion.

In den gezeigten Beispielen können verschiedene Funktionen der Sprachwechselstrategien aufgezeigt werden. Die *Code-Switchings* – zwischen der Zielsprache und einer von den Kindern bekannten Sprache sowie zwischen Schweizer Mundart und Standarddeutsch – dienen unter anderem als Selbstkorrekturen und Kooperationsstrategien. Wie bei Ross (2014, 2015) aufgezeigt, kann *Code-Switching* durchaus bewusst gebraucht werden.

Selbstkorrekturen und Kooperationsstrategien können den Beweis dafür geben. Sprachwechsel können aber auch aus Unwissen heraus entstehen. Dies ist vor allem beim Switchen zwischen Dialekt und Standardsprache ersichtlich. Es ist anzunehmen, dass die Kinder beim Zeitpunkt der vierten Sprachstandtests noch nicht immer zwischen Schweizer Mundart und Standarddeutsch unterscheiden können. Daraus entstehen etliche Wechsel zwischen diesen zwei Sprachvarietäten. Bis und mit Sprachstandtest 3 wurde mit den Kindern nur auf Schweizer Mundart kommuniziert. Der Wechsel in die Standardsprache im vierten Sprachstandtest fördert zwar dessen Gebrauch bei den Kindern, jedoch benötigen diese viel Zeit und eine intensive Auseinandersetzung, um sie auch aktiv und bewusst einsetzen zu können. In der ersten (sowie zweiten) Klasse der Primarstufe scheinen Mischformen in den beiden Sprachvarietäten üblich zu sein. Je länger die Kinder der Standardsprache im schulischen Kontext ausgesetzt sind, desto umgänglicher wird dessen Gebrauch bei den Kindern. Schweizer Mundart wird mit der Zeit dann als natürliche Umgangssprache ausserhalb der Schule oder während der unterrichtsfreien Momenten (wie der Pause) benutzt.

12.3 Imitationsstrategien in T4

Im vierten Sprachstandtest werden Imitationen immer mehr in die Konversationen eingebaut. Das nächste Beispiel zeigt, wie sich diese Strategien als Bindeglied bei der Sprachproduktion erweisen.

Beispiel 69: *Dieb*, T4 (07.06.2013), Louise (7;11 J)

[179]

TL3 [v]	macht der↑	der Dieb he↑	der Dieb	
TL3 [nv/k]			*Hustet*	
Louise [v]	voleur↑	Dieb		
Louise [nv/k]	*Schaut fragend*		*Blättert die Seite um*	

[180]

TL3 [v]		ge/gefesselt he↑
TL3 [nv/k]		*Zeigt auf die Schlange im BildHustet*
Louise [v]	Der Schlange *1* hat *1* der Dieb *0.5*	

[181]

TL3 [v]	Und wer kommt da↑	Wer kommt da↑	Genau↓ der	
TL3 [nv/k]			*Blättert die*	
Louise [v]	gefesselt *1*	hm↑	Poli:ci	
Louise [nv/k]	*Blättert die Seite um*			

Louise erzählt anhand von Bildern die Geschichte von Crictor. Sie blättert selbstständig die Seiten und versucht, in der Zielsprache zu sprechen. In diesem Ausschnitt möchte sie vom Dieb erzählen, der von der Schlage gefesselt worden ist.

Beim Erzählen kommt Louise das Wort „Dieb“ nicht (mehr) in den Sinn. Sie sagt es stattdessen auf Französisch (*voleur*↑; t 179) und schaut die Testleiterin fragend an. Die Testleiterin übersetzt das Wort mit dem dazugehörigen Artikel (*der Dieb he*↑; t 179). Weil Louise danach nur das Nomen nachahmt (*Dieb*; t 179), wiederholt die Testleiterin das Wort nochmals mit dem Artikel (*der Dieb*; t 179). Louise fährt mit dem Satz fort und integriert dabei den neu gelernten Begriff (*Der Schlange *1* hat *1* der Dieb *0.5**; t 180). Da sie das Verb „fesseln“ nicht zu kennen scheint, sagt die Testleiterin ihr das Wort vor (*ge/gefesselt he*↑; t 180). Louise wiederholt zugleich das Verb.

Das Beispiel illustriert, wie das Kind die vorgegebenen Wörter der Testleiterin nachahmt und zugleich im Satz integriert. Das Imitieren dient nicht nur als Strategie, sich in der Zielsprache auszudrücken. Vielmehr scheint die Imitationsstrategie Teil des Lernprozesses zu sein. Laut Lengyel (2009) werden Imitationsstrategien für die anfängliche Erschliessung von neuen lexikalischen Items oder Strukturen benutzt. Sie erweisen sich in diesem Beispiel als Bindeglied bei der Interaktion zwischen dem Kind und der Testleiterin.

12.4 Erschliessungsstrategien in T4

Das folgende Beispiel zeigt exemplarisch auf, wie die Kinder auch im vierten Sprachstandtest aus dem Kontext Fragen und Aufgabenstellungen strategisch erschliessen.

- Fragen und Aufgabenstellung erraten

Beispiel 70: *Hallo*, T4 (11.06.2013), Kim (7;9 J)

[124]	
TL3 [v]	dann↑ Ist nicht die Gleiche↓ Wenn ich sage
Kim [v]	*1* mh: *1* Das ist nicht die Gleiche↓
[125]	
TL3 [v]	Guete Morge Was ist das dann↑ Genau↓ Aber ist es Deu/äh
Kim [v]	*1* Hallo
[126]	
TL3 [v]	Hochdeutsch oder Bärndütsch↑ Guet Danke↓ In
TL3 [nv/k]	*Notiert etwas*
Kim [v]	Hochdeutsch

In dieser Interaktionssequenz will die Testleiterin von Kim wissen, ob sie Standarddeutsch (*Hochdeutsch*; t 126) und Schweizer Mundart (*Bärndütsch*; t 126) schon voneinander unterscheiden kann. Die Testleiterin gibt ihr dazu ein Begrüssungswort auf Schweizer Mundart (*Guete Morge*; t 125) und fragt das Kind, um welche Sprachvarietät es sich handelt (*Was ist das dann*↑; t 125). Kim antwortet nicht auf die Frage, sondern sagt *Hallo* (t 125). Die Testleiterin versucht es erneut, indem sie ihre Frage präzisiert: *Genau*↓ *Aber ist es Deu/äh*

Hochdeutsch oder Bärndütsch↑ (t 125–126). Kim antwortet zwar falsch, geht jedoch dieses Mal auf die Aufgabenstellung ein.

Das Beispiel zeigt, wie das Mädchen aus der Gesprächssituation die Frage resp. die Aufgabenstellung erschliesst. Sie glaubt, es ginge bei dieser Aktivität um das Sammeln von Begrüssungswörtern. Dabei geht es der Testleiterin vielmehr um das Bewusstsein der Unterschiede zwischen Standarddeutsch und Schweizer Mundart. Aus der nachfolgenden (falschen) Antwort von Kim (t 126) ist zu vermuten, dass sie den Unterschied noch nicht bewusst wahrnimmt. Dies erschwert wiederum das Verstehen der ganzen Aufgabenstellung.

12.5 Kooperationsstrategien in T4

Bei den beobachteten Kooperationsstrategien lassen sich weiterhin Unterkategorien bilden. Die folgenden zwei Beispiele zeigen, wie die Kinder die Testleiterin einerseits um allgemeine Hilfestellung und andererseits um Übersetzung in die Zielsprache bitten.

- Bitte um allgemeine Hilfestellung

Beispiel 71: *Da eh C'est la quelle lettre*, T4 (06.06.2013), Ana (7;5 J)

[163]

TL3 [v]	mhm↓ Und weisst du in welchen Fächern↑
Ana [v]	Madame […] Sie sprecht Französisch

[164]

TL3 [v]	Zum Beispiel Mathematik oder Sport oder so
Ana [v]	*1* Nei↑ Was ist Fächer↑ Ja Wir

[…]

[315]

TL3 [v]	Kannst du das lesen↑ Ana↑
TL3 [nv/k]	*Nimmt eine Karte mit einem deutschen Satz hervor und legt sie auf den Tisch*

[316]

TL3 [v]	*1* ein Ä
Ana [v]	*1* ehm *0.5* Da eh C'est la quelle lettre Ä *1*
Ana [nv/k]	*Zeigt auf einen Buchstaben und schaut fragend zur Testleiterin* *Liest*

Ana wird im ersten Abschnitt von der Testleiterin gefragt, in welchen Fächern ihre Lehrperson Französisch spricht (*Und weisst du in welchen Fächern*↑; t 163). Ana sagt zuerst „Nein" (**1* Nei*↑; t 164) und fragt darauf, was das Wort „Fächer" bedeutet (*Was ist Fächer*↑; t 164). Die Testleiterin verdeutlicht dies, indem sie verschiedene Fächer auflistet (*Zum Beispiel Mathematik oder Sport oder so*; t 164). Ana kann danach auf die Frage eingehen. Im zweiten Abschnitt soll das Mädchen einen deutschen Satz vorlesen. Da sie den Buchstaben „Ä" (noch) nicht kennt, fragt sie bei der Testleiterin auf Französisch nach: **1* ehm *0.5* Da eh C'est la quelle lettre* (t 316). Gleichzeitig zeigt sie auf den Buchstaben und schaut die

Testleiterin fragend an. Nachdem sie den Buchstaben von der Testleiterin erhält, beginnt sie mit dem Lesen.

In beiden Frage- resp. Aufgabenstellungen sind deutsche Elemente enthalten, die für die Durchführung relevant sind. Ana scheint dies zu realisieren und fragt deshalb bei der Testleiterin nach. Dabei benutzt sie Deutsch, Französisch und nonverbale Kommunikation. Durch das Benutzen dieser Kooperationsstrategien erhält sie die nötige Hilfestellung und kann daraufhin auf die Fragen und Aufgabenstellungen eingehen.

- Bitte um Übersetzung in die Zielsprache

Beispiel 72: *J'sais pas comment on dit apporte*, T4 (11.06.2013), Caroline (7;7 J)

[162]	
TL3 [v]	erzählen↓ ein Briefträger
Caroline [v]	*1* Dame Ça je ne sais pas comment il s'appelle eine
Caroline [nv/k]	*Zeigt auf den Postboten im Bild*
[163]	
TL3 [v]	bringt
Caroline [v]	Briefträgel ehm *3.5* J'sais pas comment on dit apporte bringt eine *2*
Caroline [nv/k]	*Schaut fragend zur Testleiterin*
[164]	
TL3 [v]	mhm ein Paket
Caroline [v]	un paquet eine Paket↓ für *1* Frau hm
Caroline [nv/k]	*Schaut fragend zur Testleiterin*

Caroline soll anhand von Bildern die Geschichte von Crictor erzählen. Sie versucht dies in ihrer Zielsprache zu machen, jedoch fehlen ihr immer wieder einzelne Wörter auf Deutsch, die sie der Testleiterin dann auf Französisch präsentiert und um Übersetzung bittet: **1* Dame Ça je ne sais pas comment il s'appelle* (t 162), *J'sais pas comment on dit apporte* (t 163), *un paquet* (t 164). Gleichzeitig benutzt Caroline nonverbale Mittel wie Zeigegesten und Mimik. Die Testleiterin reagiert bei allen drei Fragen, indem sie dem Kind die Wörter auf Deutsch übersetzt (*ein Briefträger*; t 162, *bringt*; t 163, *mhm ein Paket*; t 164). Das Mädchen übernimmt die Wörter und integriert sie in ihre Beschreibung (t 162–164).

Das Beispiel illustriert, wie Caroline die Geschichte auf Deutsch erzählen will, ihr jedoch einzelne Wörter dazu fehlen, die für die Bewältigung dieser Aufgabe wesentlich sind. Anstatt diese Wörter einfach auf Französisch zu sagen und die Erzählung fortzuführen, möchte das Mädchen von der Testleiterin wissen, wie man sie auf Deutsch nennt. Dadurch ist es ihr möglich, die neu gewonnenen deutschen Wörter in die Geschichte einzubinden.

Beide Interaktionsbeispiele machen ersichtlich, dass die Mädchen darauf bedacht sind, möglichst viel in der Zielsprache zu sprechen und sie auch zu verstehen. Sie entwickeln ein

Bewusstsein für ihre Sprachlücken und wollen diese mithilfe der Testleiterin füllen. Dieses explizite Bitten um Hilfestellung erweist sich nicht nur als Kommunikationsstrategie, sondern auch als Lernstrategie. Die Kinder lernen dadurch neue Wörter kennen und wenden diese im Sprachkontext an.

12.6 Abrufungsstrategien in T4

Das folgende Beispiel veranschaulicht exemplarisch, wie der Ausdruck von Unwissen auch im vierten Sprachstandtest noch als *Chunk* gebraucht wird.

- Ausdruck von Unwissen durch *Chunk*

Beispiel 73: *Das weiss i nid*, T4 (18.06.2013), Marie (7;4 J)

[191]				
TL3 [nv/k]	*auf die Karte mit dem Regen*	*Zeigt auf die Karte mit dem Gewitter*		
Marie [v]		Rägeboge		
[192]				
TL3 [v]				Was ist
TL3 [nv/k]		*Zeigt auf die Karte mit dem Schnee*		*Zeigt*
Marie [v]	mh: *1* Das weiss i nid		Das ou nid↓	
[193]				
TL3 [v]	das Ganze da↑		Das ist Schnee↓	
TL3 [nv/k]	*auf die Karte mit dem Schnee*			
Marie [v]		*2.5*		
Marie [nv/k]		*Schaut auf die Karte*		*Nickt*
[194]				
TL3 [v]	Schnee↓ Und warum passt der Turnschuh noch/nicht dazu↑			
Marie [v]			*2* Ça ce n'est pas	
Marie [nv/k]			*Legt den*	
[195]				
TL3 [v]		*1* Warum↑	Das weisch nid↓ Das	
TL3 [nv/k]			*Zeigt auf die Karten*	
Marie [v]	de la même famille	*6* Das weiss i nid		
Marie [nv/k]	*Oberkörper auf den Tisch*			

Die Testleiterin zeigt dem Kind verschiedene Karten mit Objekten, die zu einer Obergruppe gehören. Die erste Karte kann Marie auf Deutsch benennen (*Rägeboge*; t 191). Bei der zweiten und dritten Karte sagt sie, dass sie es nicht weiss (*mh: *1* Das weiss i nid*, *Das ou nid*↓; t 192). Bei der vierten Karte möchte die Testleiterin in Erfahrung bringen, weshalb sie nicht zu der Obergruppe gehört (*Und warum passt der Turnschuh noch/nicht dazu*↑; t 194). Sie erhält als Antwort: *Ça ce n'est pas de la même famille* (t 194–195). Als die Testleiterin nach dem Grund fragt, sagt Marie nach einer längeren Pause, dass sie es nicht weiss (**6* Das weiss i nid*; t 195).

Aus dem Beispiel wird ersichtlich, dass Marie im Deutschen noch Sprachlücken hat. Wenn sie das Wort in der Zielsprache weiss, dann sagt sie dies auch (wie bei der ersten Karte). Bei

Unwissen wechselt sie ins Französische oder weicht auf den Ausdruck „Ich weiss es nicht“ aus. Letzteres lässt sich als *Chunk* resp. als Wortgruppe, welche in einer fixen Äusserung gebraucht wird, definieren. Die Kinder sind diesem Ausdruck im Rahmen des reziprok-immersiven Unterrichts schon vielmals begegnet und nutzen ihn im Gespräch mit der Lehrperson und den Schulkameradinnen und -kameraden. Er wurde somit im schulischen Rahmen explizit geübt, sodass die Kinder im Stande sind, ihn während eines Gesprächs zu benützen. Bei Marie dient das Einsetzen des *Chunks* dazu, in der Zielsprache zu sprechen und der Testleiterin mitzuteilen, dass sie sprachliche Unterstützung braucht.

Die Verwendung von fixen Ausdrücken wie „Ich weiss es nicht“ gilt auch im Rahmen der vierten Sprachstandtests als Abrufungsstrategie. Sie dient weiterhin der Kommunikation.

12.7 Nonverbale und paraverbale Strategien in T4

Die nachfolgenden Interaktionsbeispiele illustrieren die Bandbreite der benutzten nonverbalen und paraverbalen Strategien.

- Mimik

Beispiel 74: *Verzieht das Gesicht*, T4 (11.06.2013), Anaïs (7;2 J)

[70]			
TL3 [v]	Und sie↑		Wie sagt man dem↑
TL3 [nv/k]	*eine nächste Karte auf den Tisch*		
Anaïs [v]		Sie isch nid so mh *3* mh:	
Anaïs [nv/k]		*Verzieht das Gesicht*	

[71]			
TL3 [v]	Ja sie hat nicht so fr/Die da ist fröhlich he↑		Und die da
TL3 [nv/k]		*Zeigt auf die erste Karte*	*Zeigt auf die*
Anaïs [v]	Nid so: freud	mhm	

Das Mädchen soll anhand von vorgegebenen Karten verschiedene Gefühle auf Deutsch benennen. Auf der Karte in der vorliegenden Sequenz befindet sich ein Kind, welches einen wütenden Gesichtsausdruck macht. Anaïs beschreibt diese Karte folgendermassen: *Sie isch nid so mh *3* mh:* […] *Nid so: freud* (t 70–71). Im ersten Satz verzieht sie zudem das Gesicht.

Da Anaïs im ersten Satz das Adjektiv „wütend“ nicht in den Sinn kommt (*nid so mh *3* mh:*; t 70), beschreibt sie es mit ihrem Gesichtsausdruck. Nachdem die Testleiterin nochmals nachfragt, beschreibt sie das Adjektiv, indem sie erklärt, dass es das Gegenteil von „fröhlich“ ist (*Nid so: freud*; t 71).

Anaïs scheint die Mimik als Kompensation für ihre Wortschatzlücke in der Zielsprache zu nutzen. Die Testleiterin akzeptiert in diesem Fall diese nonverbale Kommunikationsstrategie nicht, sondern will, dass sie es auf Deutsch sagt. Daraufhin weicht Anaïs auf eine andere Strategie aus und beschreibt das erwünschte Adjektiv mit dem von ihr bekannten zielsprachlichen Wortschatz (paraphrastische Strategie).

- Deiktische Gesten

Beispiel 75: *Nimmt das Buch in die Hände*, T4 (06.06.2013), Samira (7;10 J)

[53]				
TL3 [v]		Genau↓	Genau↓	
TL3 [nv/k]			*Nickt*	
Samira [v]	pfeifen↓	und alle hören		*2* Und ä Buch *0.5* chön man lesen
Samira [nv/k]	*an den Mund*			*Nimmt das Buch in die Hände*
[54]				
TL3 [v]	Guet↓			Genau↓ *0.5*
Samira [v]		*1* Und die Lampen *1* chöi mer eh sehen↓ Wenn sie/		
Samira [nv/k]	*Lächelt*	*Nimmt die Taschenlampe in die Hände*		
[55]				
TL3 [v]	Ganz gut↓		mhm	
Samira [v]		Und die moto können fah:ren		Und der IPhone
Samira [nv/k]		*Nimmt das Playmobil Motorrad in die Hand*		*Nimmt das*
[56]				
Samira [v]	könn me telefonieren↓ *0.5* spielen↓ und Sachen *1* tun↓ Und d/die: *0.5*			
Samira [nv/k]	*Handy in die Hand*			*Nimmt den*
[57]				
TL3 [v]				Und mit ihnen herumfahren
Samira [v]	Chöi mer die: kleine öh *2* Chöi mer die Bebe tun			
Samira [nv/k]	*Playmobil Kinderwagen in die Hand*			

Das Mädchen hat von der Testleiterin verschiedene Gegenstände erhalten und soll nun in einem zweiten Schritt erklären, wofür man sie brauchen kann. Nacheinander beschreibt Samira die Gegenstände, und dies vorwiegend auf Deutsch. Dabei nimmt sie die Gegenstände in die Hände: *Nimmt das Buch in die Hände* (t 53), *Nimmt die Taschenlampe in die Hände* (t 54), *Nimmt das Playmobil Motorrad in die Hand* (t 55), *Nimmt das Handy in die Hand* (t 55–56), *Nimmt den Playmobil Kinderwagen in die Hand* (t 56–57).

Um der Testleiterin zu zeigen, welche Gegenstände sie gerade am Beschreiben ist, nimmt Samira sie einzeln in ihre Hände. Einige Gegenstände nennt sie zuerst beim Namen, bevor sie ihre Funktion beschreibt. Diese verbalen Äusserungen würden eigentlich ausreichen, um zu verstehen, um welche Gegenstände es sich handelt. Bei anderen Gegenständen wechselt Samira jedoch in die französische Sprache (*Und die moto können fah:ren*; t 55) oder sie benennt den Gegenstand nicht (*Und d/die: *0.5* Chöi mer die: kleine öh *2* Chöi mer die*

Bebe tun; t 56–57). Hier sind die zusätzlichen deiktischen Gesten hilfreich, um ihr besser folgen zu können.

Diese deiktischen Gesten dienen dem Mädchen als Kommunikationsstütze und können als nonverbale Strategien kategorisiert werden.

- Ikonische Gesten

Beispiel 76: *Streckt die Arme aus und zeigt die Grösse*, T4 (06.06.2013), Ana (7;5 J)

[209]				
TL3 [v]	mhm Sie hat eine Schlange bekommen			he↑
Ana [v]				ha:
Ana [nv/k]	*Bild*			*Hebt die Hände hoch und imitiert das*
[210]				
TL3 [v]		Ja↓	Sie hat Angst	
TL3 [nv/k]			*Blättert die Seite um*	
Ana [v]			U nachher	wie eine kleine Bebe *1*
Ana [nv/k]	*Erschrecken*			*Imitiert das Halten eines Kleinkindes*
[211]				
TL3 [v]	mhm			
Ana [v]		biberon *1* sie essen↓		
Ana [nv/k]		*Imitiert die Gestik beim Trinken aus einer Flasche*		*Blättert die Seite um*
[212]				
Ana [v]	Und *1* sie *2* machen öpis			wie eine Kleid
Ana [nv/k]	*Imitiert mit den Händen die Gestik beim Stricken*			*Imitiert das Anziehen eines*
[213]				
TL3 [v]		mhm↑	Genau↓	
Ana [v]			oder öpis	Und när da eine Bett↑ so so so
Ana [nv/k]	*Kleides*		*Blättert die Seite um*	
[214]				
TL3 [v]	Warum ist das Bett so so so gross↑			
Ana [v]	gross			Warum sie isch gross
Ana [nv/k]				*Streckt die Arme aus und zeigt die Grösse*
[215]				
TL3 [v]	Ja die	Ja die Schlange ist lang↓ Genau↓ Genau↓		
Ana [v]	die Schlange *1* mhm			Sie musst eine *1* Bett
Ana [nv/k]				*Blättert die Seite um*

In diesem Beispiel erzählt Ana der Interviewerin die Geschichte von Crictor. Mit Ausnahme des Wortes *biberon* (t 211) spricht sie ausschliesslich auf Schweizer Mundart und Standarddeutsch. Sie benutzt während des Erzählens zusätzlich Mimik und Gestik.

Das Kind ist darauf bedacht, die Geschichte möglichst in der Zielsprache zu erzählen. Dabei werden ikonische Gesten zum verbalen Ausdruck dazu gebraucht. So hält das Kind die Hände hoch und imitiert – gleichzeitig mit einem Schrei – die erschreckende Situation (t 209–210), in der sich die Frau in der Geschichte befindet, als sie die Schlange entdeckt. Danach imitiert Ana das Halten eines Kleinkindes (t 210), das Trinken aus der Flasche (t 211), das Stricken (t 212) und das Anziehen eines Kleides (t 212–213). Zum Schluss veranschaulicht das Mädchen mit den Armen die Grösse der Schlage (t 214). In diesem Zusammenhang muss erwähnt

werden, dass der Gebrauch dieser ikonischen Gesten nicht unbedingt spontan geschehen muss. Da den Kindern die Geschichte von Crictor von den Lehrpersonen im Voraus vorgelesen wurde, ist es gut möglich, dass sie dieselben Gesten im gleichen Kontext gebraucht haben. Beim Geschichtenerzählen ist es üblich, dass die Lehrperson Mimik und Gesten beim Geschichtenerzählen einsetzt und womöglich auf die Methode der *total physical response* (TPR) von Asher (1969) zurückgreift.

Die ikonischen Gesten, die Ana in diesem Beispiel benutzt, ermöglichen es ihr, mit der Testleiterin klarer zu kommunizieren. Obwohl sich Ana verbal auf Deutsch verständigen kann, entscheidet sie sich für eine zusätzliche nonverbale Illustration des Gesagten. Es sieht aus, als würde sie die nonverbalen Strategien als Unterstützung des Verbalen brauchen. Grund dafür könnte sein, dass sie sich vergewissern will, dass die Testleiterin das Gesagte in der Zielsprache versteht. Die Unterstützung durch die nonverbalen Strategien dient dem Kind als Sicherstellung, verstanden zu werden.

- Rhythmische Gesten

Beispiel 77: *Bewegt die Hand hin und her*, T4 (11.06.2013), Caroline (7;7 J)

[11]

TL3 [v]	Ja↑ Ist das gut für dich so↑		so la la↑
Caroline [v]		mhm	
Caroline [nv/k]	*zögernd*	*Bewegt die Hand hin und her*	

[12]

TL3 [v]	Oder gehts↑	Geht es↑		Gut
TL3 [nv/k]				*Legt Minnie und*
Caroline [v]	hm↑	mhm *1* Comme ci comme ça↓		
Caroline [nv/k]		*Bewegt die Hand hin und her*		

Die Testleiterin fragt Caroline zu Beginn des Sprachstandtests, ob das Benutzen der deutschen Sprache für sie in Ordnung ist (*Ist das gut für dich so*↑; t 11). Das Mädchen stimmt zu und bewegt gleichzeitig die Hand hin und her. Darauf vergewissert sich die Testleiterin, indem sie nochmals nachfragt (*so la la*↑ *Oder gehts*↑ […] *Geht es*↑; t 11–12). Caroline antwortet mit *mhm *1* Comme ci comme ça*↓ (t 12) und bewegt wiederum die Hand hin und her.

Bei der ersten Frage, ob Caroline mit der deutschen Sprache zurechtkommt, stimmt sie zwar zu, signalisiert jedoch gleichzeitig durch die Geste mit ihrer Hand eine gewisse Unsicherheit. Nach der zweiten Frage benutzt Caroline das Händeschwanken wieder; dieses Mal als Verstärkung des Gesagten *Comme ci comme ça*↓ (t 12).

Häufig werden rhythmische Gesten dann vom Lernenden genutzt, wenn etwas bei der Kommunikation betont werden soll. Caroline macht von dieser nonverbalen Strategie Gebrauch.

- Geräusche

Beispiel 78: *äh:*, T4 (06.06.2013), Ana (7;5 J)

[226]			
TL3 [v]	Crictor↑		
Ana [v]	*1* Sie *1* Sie hat gehört	Und nachhärsss	
Ana [nv/k]	*Hält die Hand an das Ohr*	*Imitiert mit dem Arm*	
[227]			
Ana [v]	Und nachhär ist sie auf sie so äh:		
Ana [nv/k]	*eine Schlange*	*Legt die Hände um den eigenen Hals*	
[228]			
TL3 [v]	mhm		
Ana [v]		Und nachhär ist Polizei gekommen	*1* Und
Ana [nv/k]	*und imitiert das Würgen*	*Zeigt auf die Polizei im Bild*	*Blättert die*

In diesem Gesprächsbeispiel erzählt Ana der Testleiterin die Geschichte von Crictor. Dabei spricht sie grösstenteils auf Deutsch und illustriert die beiden Wörter „Schlange“ und „Würgen“ mit Geräuschen (*sss*; t 226, *äh:*; t 227) sowie passenden Gesten (*Imitiert mit dem Arm eine Schlange*; t 226–227, *Legt die Hände um den eigenen Hals und imitiert das Würgen*; t 227–228).

Ana kommt mit der deutschen Sprache gut zurecht und scheint in diesem Abschnitt nur die Wörter „Schlange“ und „Würgen“ nicht (mehr) in der Zielsprache zu kennen. Da sie die Geschichte fertig erzählen will, verwendet sie bei ihren Sprachlücken als Kompensierung Geräusche und ikonische Gesten. Im Falle der „Schlange“ nutzt sie ein Onopatopoeia (*sss*; t 226). Bei der Beschreibung des „Würgens“ hätten die Gesten für das Verständnis gereicht. Hier dient das zusätzliche Geräusch (*äh:*; t 227) als Verstärkung und erhält eine dramatische Funktion.

Das Verwenden der Geräusche vereinfacht in diesem Interaktionsausschnitt das Verständnis zwischen dem Kind und der Testleiterin und fördert so die Kommunikation. Sie gelten somit als kommunikative Strategien.

- Paraverbale Kommunikation

Beispiel 79: *Sie ist wü:tend*, T4 (14.06.2013), Carmen (7;8 J)

[69]		
TL3 [v]	Was ist mit diesem Mädchen los↓	wuh: Sehr he↑
TL3 [nv/k]	*Karte auf den Tisch*	
Carmen [v]	Sie ist <u>wü:tend</u>	
Carmen [nv/k]		*Verzieht das Gesicht Nickt*

[70]

TL3 [v]	Was ist da wohl passiert↑ Und er↑ mhm↓ Er
TL3 [nv/k]	*Legt eine nächste Karte auf den Tisch*
Carmen [v]	Ist *0.5* ganz ganz mü:de↓

Das Mädchen beschreibt in dieser Interaktionssequenz Kinder mit verschiedenen Befindlichkeiten, die auf Karten abgebildet sind: *Sie ist wü:tend* (t 69), *Ist *0.5* ganz ganz mü:de*↓ (t 70).

Um die Befindlichkeiten „wütend“ und „müde“ ausdrucksstärker zu beschreiben, setzt Carmen zusätzlich ihre Artikulation und Stimmlage ein. Bei beiden Verben artikuliert sie ein gedehntes « ü » ([y:]). Nach dem ersten Satz verzieht sie zudem das Gesicht und imitiert so das Befinden von „wütend sein“. Am Ende des zweiten Satzes braucht sie eine auffällig fallende Intonation und unterstreicht so die Trägheit beim „müde sein“. Zudem wiederholt sie das Wort „ganz“ im zweiten Satz, um hervorzuheben, wie müde das Kind auf der Karte ist.

Carmen scheint diese paraverbale Kommunikation als Kommunikationsstrategie zu gebrauchen, um die Befindlichkeiten wirksamer ausdrücken zu können. Sie imitiert dadurch gleichzeitig die fiktiven Personen auf den Karten.

12.8 Paraphrastische Strategien in T4

Mit steigender Zielsprachenkompetenz werden auch die Umschreibungen bei den Mädchen häufiger gebraucht und erscheinen mit komplexeren Satzstellungen. In den vierten (und auch in den fünften) Sprachstandtests können dadurch vermehrt Umschreibungen in der Zielsprache beobachtet werden.

- Umschreibung in der Zielsprache

Beispiel 80: *Eine Polizei tu da dinne*, T4 (11.06.2013), Anaïs (7;2 J)

[35]

TL3 [v]	*1* Weiter↑
Anaïs [v]	Mit/mit das↑ *1* wenn du hesch ehm *1* eh mit ehm *2* Dörfsch
Anaïs [nv/k]	*Nimmt die Pfeife in die Hand*

[36]

Anaïs [v]	du nid das mache↓ Eine Polizei tu da dinne
Anaïs [nv/k]	*Imitiert die Gestik mit dem Mund*

[37]

TL3 [v]	pfeifen pfeifen Genau↓*1* Und das↑ Wann
TL3 [nv/k]	*Zeigt auf das*
Anaïs [v]	pfeifen
Anaïs [nv/k]	*und der Hand beim Pfeifen*

[…]
[173]

TL3 [v]	Was macht man mit denen↑
TL3 [nv/k]	*Zeigt auf die Karten mit den Werkzeugen*
Anaïs [v]	mer nid ässe eh:m Tue mer öpis
Anaïs [nv/k]	

[174]

TL3 [v]	mhm *1* Ja Wie nennt man das↑
Anaïs [v]	mache↑ chöi mer eine Tisch mache↑ oder eine porte mache↑

[…]
[198]

TL3 [v]	mhm
TL3 [nv/k]	*auf die Karte mit dem Koch*
Anaïs [v]	eh:m Öper wo cui/ *1* öpis wot ässe mache↑

In allen drei Sequenzen soll das Mädchen Sachen auf Deutsch benennen, d.h. das Verb „pfeifen“, die Hauptgruppe „Werkzeuge“ oder den Beruf „Koch“. Anaïs spricht meist in der Zielsprache, jedoch umschreibt sie die Sachen, statt sie zu benennen.

Um das Verb „pfeifen“ zu umschreiben, benutzt Anaïs in der ersten Sequenz die exemplarische Situation eines Polizisten, der mit der Pfeife eine Person aufhält: *Mit/mit das↑ *1* wenn du hesch ehm *1* eh mit ehm *2* Dörfsch du nid das mache↓ Eine Polizei tu da dinne* (t 35–36). Danach imitiert sie mit ihrem Mund und der Hand das Pfeifen. In ihrer Paraphrasierung erklärt sie, in welcher Situation das gesuchte Wort vorkommen kann. Als die Testleiterin ihr das Wort vorsagt, wiederholt sie es (t 37). In der zweiten Sequenz definiert Anaïs die Obergruppe der Werkzeuge, indem sie Beispiele gibt, wie man sie einsetzen kann. So dienen Werkzeuge ihrer Ansicht nach dazu, etwas herzustellen, wie zum Beispiel einen Tisch oder eine Türe (*eh:m Tue mer öpis mache↑ chöi mer eine Tisch mache↑ oder eine porte mache↑*; t 173–174). Auch in diesem Beispiel umschreibt das Mädchen den Gegenstand mit dessen Funktionen. In der dritten Sequenz beschreibt Anaïs den Koch, indem sie erklärt, was er im Beruf macht: das Essen zubereiten (*eh:m Öper wo cui/ *1* öpis wot ässe mache↑*; t 198). Diese letzte Sequenz zeigt, wie Anaïs ihre Wortschatzlücke umgeht und einen anderen Weg findet, um in der Zielsprache über das Thema zu sprechen. Da ihr das Wort „Koch“ bzw. „kochen“ nicht (mehr) einfällt, braucht sie stattdessen die Umschreibung „Essen zubereiten“.

Diese Arten von paraphrastischen Strategien weisen eine gereifte Zielsprachenkompetenz auf. Sie zeigen nämlich, dass das Mädchen sich bei Sprachlücken zu helfen weiss und auf genügend Wortschatz zurückgreifen kann, um sich dennoch in der Zielsprache ausdrücken zu können.

Beispiel 81: *die: *1* von Obe*, T4 (11.06.2013), Kim (7;9 J)

[38]

TL3 [v]	man mit der Taschenlampe↑
TL3 [nv/k]	*die Taschenlampe*
Kim [v]	Wenn ich *2* ehm *2* Wenn mi cha nid schlafe↑

[39]

TL3 [v]	Ja zum Beispiel Genau Mit der Taschenlampe kann
TL3 [nv/k]	*Lacht*
Kim [v]	ich cha eine Buch schauen↓

[…]

[196]

TL3 [v]	brumbrumbrumbrum Das ist ein Gewitter↓he↑ ein Gewitter↓ Und das
TL3 [nv/k]	*das Geräusch des Donners*
Kim [nv/k]	*Nickt*

[197]

TL3 [v]	ganze gehört zusammen↓ weil es vom↑ mhm Es ist vom Wetter
Kim [v]	die: *1* von Obe

In den dargestellten Interaktionssequenzen will die Testleiterin vom Kind wissen, was man mit der Taschenlampe macht und wie man dem Gewitter und anderen Witterungen (wie Sonne, Regen, Schnee) sagt. Sie sucht hier die Wörter „leuchten“ und „Wetter“. Kim reagiert mit je einer Umschreibung darauf.

Bei der Taschenlampe erklärt Kim, dass man sie brauchen kann, wenn man nicht einschlafen kann und ein Buch lesen möchte (*Wenn ich *2* ehm *2* Wenn mi cha nid schlafe↑ ich cha eine Buch schauen↓*; t 38–39). Sie scheint das Verb „leuchten“ (noch) nicht zu kennen und entscheidet sich stattdessen, eine Beschreibung zum möglichen Gebrauch der Taschenlampe abzugeben. Möglich ist hier auch, dass Kim die Fragestellung anders verstanden hat und meint, sie müsse konkrete Beispiele für den Gebrauch der Taschenlampe geben. Die Paraphrasierung kann also einerseits als Kompensierung und andererseits als Erläuterung dienen. Als die Testleiterin beim Mädchen nachfragt, weshalb das Gewitter und die anderen Witterungen zusammengehören (*ein Gewitter↓ Und das ganze gehört zusammen↓ weil es vom↑*; t 196–197), antwortet Kim mit *die: *1* von Obe* (die von Oben; t 197). Vermutlich kennt sie die Obergruppe „Wetter“ nicht und beschreibt sie deshalb mit einer Ortsangabe.

Diese Paraphrasierung veranschaulicht, wie kreativ und flexibel Kinder sein können, auch wenn sie in der Zielsprache noch Sprachlücken aufweisen. Diese Art von Strategie hilft ihnen, in der Zielsprache zu verbleiben und auf die Fragen der Testleiterin einzugehen.

12.9 Kompensationsstrategien in T4

Auch während der vierten Sprachstandtests verwenden die Mädchen Kompensationsstrategien, um ihre zielsprachlichen Wortschatzlücken zu umgehen. Zwei Sequenzen aus dem Gespräch mit Samira dienen der Veranschaulichung.

Beispiel 82: *Wie ein Lampe*, T4 (06.06.2013), Samira (7;10 J)

[34]

TL3 [v]	Ja: Genau
TL3 [nv/k]	*Lacht*
Samira [v]	Pyjama↑ *2* Wie ein
Samira [nv/k]	*fragend* *Nimmt eine Taschenlampe aus dem Koffer heraus*

[35]

TL3 [v]	mhm eine Taschenlampe↓ Genau↓
Samira [v]	Lampe *2.5*
Samira [nv/k]	*Nimmt ein Badetuch aus dem Koffer*

[…]

[37]

TL3 [v]	Was hat er da angezogen↓ *0.5* Was ist das da↑ Und
TL3 [nv/k]	*Zeigt auf Mickys Badehose*
Samira [v]	*3* ehm *1* ein Hose↑

[38]

TL3 [v]	was ist das für eine Hose↑Schau↓ Da hat er auch eine Hose↓Aber das da ist
TL3 [nv/k]	*Zeigt auf Mickys Hose* *Zeigt auf Mickys*

[39]

TL3 [v]	eine↑ eine Sporthose Ja Was kann man damit machen↑
TL3 [nv/k]	*Badehose*
Samira [v]	Sporthose
Samira [nv/k]	*Schaut verunsichert*

In diesen zwei Sequenzen sollen Gegenstände in der Zielsprache beschrieben werden. Das Mädchen nimmt zuerst eine Taschenlampe aus dem Koffer heraus und erklärt der Testleiterin, dass es wie eine Lampe ist (*Wie ein Lampe*; t 34–35). Daraufhin erklärt die Testleiterin, dass es sich hier um eine Taschenlampe handelt (*mhm eine Taschenlampe↓ Genau↓*; t 35). Ein bisschen später zeigt die Testleiterin auf die Badehosen, die die Micky Maus-Figur angezogen hat, und fragt nach dem Namen (*Was hat er da angezogen↓ *0.5* Was ist das da↑*; t 37). Samira antwortet mit **3* ehm *1* ein Hose↑* (t 37). Dies genügt der Testleiterin nicht und deshalb grübelt sie beim Mädchen nach: *Und was ist das für eine Hose↑ Schau↓ Da hat er auch eine Hose↓ Aber das da ist eine↑* (t 37–39). Daraufhin antwortet Samira mit verunsichertem Blick: *Sporthose* (t 39).

Das Mädchen benutzt bei der ersten Sequenz den Oberbegriff „Lampe“ als Kompensation für die „Taschenlampe“, da sie diesen Unterbegriff noch nicht zu kennen scheint. Durch den Satzanfang *Wie ein* (t 34–35) macht Samira ersichtlich, dass sie sich bewusst ist, dass sie hier mit „Lampe“ nicht das gewünschte Wort bringt, sondern ein Alternativwort benutzt. Auch in

der zweiten Sequenz greift sie auf einen schon bekannten Oberbegriff („Hose“) zurück. Sie zeigt jedoch mit der Präzisierung von „Sporthose“, dass sie in der Zielsprache schon über Wortvarietäten bzw. Unterbegriffe verfügt. Es ist jedoch unklar, ob sie den gesuchten Unterbegriff „Badehose“ nicht kennt oder ob für sie die Badehose eher wie eine Sporthose aussieht.

Dadurch, dass Samira sich nicht auf den gesuchten Unterbegriff versteift und auf Substitutionen ausweicht, können sie und die Testleiterin den zielsprachlichen Gesprächsfluss beibehalten. Die Äusserungen von Samira sind allemal verständlich.

12.10 Transferstrategien in T4

Um die Vielseitigkeit der verwendeten Transferstrategien darzulegen, wurden für das folgende Unterkapitel sieben Interaktionssequenzen ausgewählt.

- Transfer innerhalb der Sprache

Beispiel 83: *Die andere gehelfen*, T4 (14.06.2013), Carmen (7;8 J)

[5]			
TL3 [v]	haben wir gemacht↑	mhm	
Carmen [v]	Ihr habt gespielt *0.5* Die andere <u>gehelfen</u>		Dann
[6]			
Carmen [v]	und einmal habt ihr <u>chausgefinden</u> vo we/*0.5* ehm *1* probiert		

Am Anfang des Sprachstandtests erzählt das Mädchen der Testleiterin, was die Spielfiguren Micky und Minnie Maus wohl vor ihrem Treffen gemacht haben: *Ihr habt gespielt *0.5* Die andere gehelfen* […] *Dann und einmal habt ihr chausgefinden vo we/*0.5* ehm *1* probiert* (t 5–6).

Carmen gelingt es, ihre Hypothesen auf Standarddeutsch auszudrücken. Bei der Vergangenheitsform der Verben mischt sie zum Teil noch das Vergangenheitspräfix „ge-“ mit der Grundform. So sagt sie statt „geholfen“ *gehelfen* und statt „rausgefunden“ *chausgefinden*. Sie versteht zwar schon die Regel des Vergangenheitspräfixes „ge-“ und kann es auch am rechten Ort im Verb einfügen, scheint aber noch nicht von allen Verben die Vergangenheitsform zu kennen. Deshalb benutzt sie stattdessen den Infinitiv in Verbindung mit dem Präfix „ge-“.

Das Beispiel veranschaulicht, wie das Mädchen die Infinitivformen der Verben in die Vergangenheitsformen transferiert. Diese Übergeneralisierung verhilft ihr zu einer fliessenden Zielsprachenäusserung.

Beispiel 84: *Und alle *0.5* gehelft*, T4 (06.06.2013), Samira (7;10 J)

[230]

TL3 [v]	der Dieb		gefangen he↑ Genau↓		
Samira [v]	all	mhm		Ja Und alle *0.5*	gehelft
Samira [nv/k]	*Wort*			*Hält die Hand hoch*	

Das Interaktionsbeispiel zeigt einen Ausschnitt aus der Crictor-Geschichte. Samira erklärt der Testleiterin, dass die Schlange durch das Fangen des Diebes allen geholfen hat: *Ja Und alle *0.5* gehelft* (t 230).

Ähnlich wie im vorherigen Beispiel braucht das Mädchen hier die Vergangenheitsform. Samira benutzt auch das richtige Vergangenheitspräfix „ge-“ und verbindet es mit einer falschen Verbform, nämlich der Gegenwartsform der 2. Person Mehrzahl („ihr helft“). Hieraus entsteht die Verbkombination *gehelft* statt „geholfen“. Dieser Transfer der Gegenwartsform auf die Vergangenheitsform könnte aus anderen Verben abgeleitet worden sein (zum Beispiel von „ihr putzt“ zu „geputzt“) und kann in diesem Beispiel als Übergeneralisierung bezeichnet werden.

Beide Beispiele illustrieren, wie die Kinder gewisse grammatikalische Regeln (wie das Vergangenheitspräfix „ge-“) in der Zielsprache schon richtig anwenden können und bei anderen wiederum noch mitten im Lernprozess stehen. Faerch und Kasper (1983c) sprechen hier von den interimsprachlichen Strategien (*interlanguage based strategies*), die beim Fremdsprachenlernen typisch sind. Eigenschaften werden in der Zielsprache erkannt und für neue Fälle übernommen bzw. generalisiert.

- Transfer zwischen den Sprachen

Beispiel 85: *eine Bavetten*, T4 (11.06.2013), Anaïs (7;2 J)

[15]

TL3 [v]	mhm↑		gu:t	
Anaïs [v]		*1* eine Bavetten		eine Pyjama:
Anaïs [nv/k]	*Badetuch aus dem Koffer heraus*			*Nimmt ein Pyjama*

[…]

[20]

TL3 [v]	Gut		Wie sagt
Anaïs [v]	eine: mh *0.5* Poussetten↑		
Anaïs [nv/k]	*Nimmt einen Playmobil Kinderwagen aus dem Koffer heraus*		

Das Mädchen nimmt verschiedene Gegenstände aus dem Koffer heraus und soll sie auf Standarddeutsch beschreiben: **1* eine Bavetten* (t 15), *eine: mh *0.5* Poussetten↑* (t 20).

Die Interaktionssequenz zeigt, wie das Mädchen die Gegenstände aus dem französischen Wortschatz nimmt und an die deutsche Sprache anpasst. Anaïs spricht die Wörter deutsch aus,

braucht deutsche Artikel dazu und benutzt die typisch deutschen „-en/-n“-Endungen. Somit greift sie für das Wort „Badetuch/Lappen“ auf das französische Wort *bavette* zurück, fügt die Endung „-n“ hinzu und spricht es Deutsch aus. Beim „Kinderwagen“ verwendet Anaïs das französische Wort *poussette* als Basis, ergänzt es mit der Endung „-n“ und benutzt die deutsche Aussprache.

Die entstandenen Wortkreationen veranschaulichen, wie das Kind Transfers zwischen den Sprachen macht. In der Tat sind misslungene Transfers diejenigen, die von aussen sicht- und hörbar sind. Gleichzeitig sind sie enorm wertvoll, da sie Einblick in den Sprachstand und -erwerbsprozess gewähren. Die „Verdeutschung“ der französischen Wörter, wie sie in diesem Interaktionsbeispiel zu sehen ist, kann sowohl als Transferstrategie als auch als Sprachwechselstrategie auf phonetischer und morphologischer Ebene kategorisiert werden.

Beispiel 86: *ässen*, T4 (07.06.2013), Louise (7;11 J)

[35]			
TL3 [v]	schauen auch	besser sehen he↑ Genau↓	
Louise [v]	schauen		*1* und *0.5* <u>ässen</u> *1*
Louise [nv/k]			*Nimmt die Plastik Birne in die*
[36]			
TL3 [v]	Genau↓ Das kann man essen↓ Genau↓		
Louise [v]	<u>ässen</u>		*1* und *2* <u>pfifen</u>
Louise [nv/k]	*H a n d*		*Nimmt die Pfeife in die Hände*

In diesem Transkriptionsbeispiel nimmt das Mädchen Gegenstände nacheinander in die Hand und erklärt der Testleiterin, was man damit machen kann: **1* und *0.5* ässen *1* ässen* (t 35–36), **1* und *2* pfifen* (t 36).

Bei den Verben braucht Louise die schweizerdeutsche Form und ergänzt sie mit der standarddeutschen Endung „-en/-n“. Daraus entstehen aus „ässe“ und „-n“ *ässen* (t 35–36) und aus „pfife“ und „-n“ *pfifen* (t 36). Louise scheint sich des Unterschieds zwischen der Schweizer Mundart und dem Standarddeutschen noch nicht bewusst zu sein. Da die Testleiterin im vierten Sprachstandtest mit ihr Standarddeutsch spricht, versucht sie sich dementsprechend sprachlich anzupassen und integriert schon bekannte Merkmale daraus (wie die Endung „-en/-n“) in ihre Sprachproduktion.

Ich verstehe Schweizer Mundart und Standarddeutsch als zwei verschiedene Sprachvarietäten, die die Kinder einzeln (jedoch in Verbindung zueinander) lernen. Gewisse sprachliche Phänomene sind nur typisch für eine Sprachvarietät und lassen sich nicht auf die andere übertragen. Demzufolge steht dieses Beispiel unter der Strategie „Transfers zwischen den Sprachen“ und stellt hier eine Interferenz dar.

Beispiel 87: *Sie ist *0.5* freude↓*, T4 (14.06.2013), Carmen (7;8 J)

[74]

TL3 [v]	Oder wie kann man auch sagen↑ Sie hat
Carmen [v]	Sie ist *0.5* freude↓ Sie hat Freude

In diesem Gesprächsbeispiel zeigt die Testleiterin dem Mädchen verschiedene Karten mit Kindern, deren Emotionen beschrieben werden sollen. Bei der Karte mit dem glücklichen Kind sagt Carmen: *Sie ist *0.5* freude↓ Sie hat Freude* (t 74).

Carmen benutzt in diesem Ausschnitt zuerst den Satz *Sie ist *0.5* freude↓*, der dem Französischen „*Elle est contente*“ ähnlich, in dieser Satzform aber nicht korrekt ist. Dies wird sofort vom Kind erkannt und direkt mit dem richtigen standarddeutschen Satz *Sie hat Freude* ergänzt.

Diese Selbstkorrektur zeigt, dass sich Carmen bewusst ist, dass sie in diesem Fall die morphologischen und syntaktischen Merkmale des Französischen nicht übernehmen kann. Möglich ist aber auch, dass sie beim Satz *Sie ist *0.5* freude↓* nicht auf die französische Sprache zurückgegriffen hat, sondern an den deutschen Satz „Sie ist fröhlich“ dachte, ihr jedoch das Wort „fröhlich“ entfallen ist und sie stattdessen ein Synonym dafür braucht.

Beispiel 88: *öh *1.5* hm wie fourchette*, T4 (06.06.2013), Samira (7;10 J)

[196]

Samira [v]	مسكة *1* (...) *1.5* öh *5* لاورس *3* öh *1* سكين öh خُبْز öh *1* öh طائرة
Samira [nv/k]	*Messer (für Schere) - Brot - Flugzeug - Schwein*

[197]

Samira [v]	*زنخري *0.5 öh *1.5* hm wie fourchette
Samira [nv/k]	*Zeigt auf eine Karte und verzieht das Gesicht -*

[198]

TL3 [v]	Ja Super↓ Das machst du w:underbar↓
TL3 [nv/k]	*Lacht*
Samira [v]	
Samira [nv/k]	*Arabisch:* فراشة *[fuʃe:t] - Pinsel* *Lacht*

Im vierten Sprachstandtest haben die Kinder unter anderem die Gelegenheit, die Gegenstände auf den Karten nicht nur in der Zielsprache, sondern auch in ihren Erstsprachen zu benennen. Samira tut dies auf Arabisch (t 196–197). Beim letzten Gegenstand, dem Pinsel, sagt sie nach kurzem Überlegen, dass es wie das französische Wort „*fourchette*“ tönt (*öh *1.5* hm wie fourchette*; t 197), zeigt dabei auf die Karte und verzieht das Gesicht.

In diesem Beispiel denkt das Mädchen laut nach und verbindet die arabische Sprache mit dem Französischen, indem sie einen Vergleich macht. Im Elternfragebogen zur Sprachbiographie des Kindes wird ersichtlich, dass beide Elternteile zu Hause sowohl Französisch als auch

Arabisch sprechen. Dadurch, dass Samira mit beiden Sprachen umgeben und vertraut ist, ist sie auf deren Gemeinsamkeiten sensibilisiert. Das arabische Wort für Pinsel (فرشاة) wird [fuʃe:t] ausgesprochen und ähnelt dem französischen Wort „*fourchette*“ ([fuʀʃe:t]) auf der Lautebene. Samira ist sich dieser Ähnlichkeit bewusst und sagt dementsprechend *wie fourchette* (t 197).

Das Beispiel zeigt, wie Transfers zwischen Sprachen bewusst von den Kindern gebraucht werden können. Mit zunehmender Kompetenz in den Erstsprachen sowie in der Zielsprache erhöht sich auch das metakognitive Verständnis. Dieses kann einen Einfluss auf den Gebrauch von Kommunikationsstrategien haben. Wenn sich das Kind bewusst ist, dass Transfers zwischen verschiedenen Sprachen möglich sind, dann kann es diese gezielt zugunsten der Kommunikation benutzen.

12.11 Gesamtinterpretation Sprachstandtest 4

Aus den Transkriptionsbeispielen lässt sich erkennen, wie die Kommunikationsstrategien im vierten Sprachstandtest zunehmend an Komplexität und Diskrepanz gewinnen. Die Strategien werden nicht mehr nur vereinzelt gebraucht, sondern treten vermehrt in verschiedenen Kombinationen oder unmittelbar nacheinander auf.

Vermeidungsstrategien lassen sich zwar weiterhin beobachten, sie kommen jedoch weniger häufig vor und unterscheiden sich von Kind zu Kind: Manche ignorieren das Gesagte der Testleiterin, während andere vor allem Füllwörter und Pausen verwenden. Bei den Mädchen, die die Strategie des Ignorierens brauchen, scheint es, als möchten sie bewusst so wenig wie möglich in der Zielsprache sprechen (Beispiel 60). Hier handelt es sich klar um eine Vermeidungsstrategie. Bei anderen Mädchen wiederum haben Unterstrategien wie „Füllwörter/Warten“ nicht mehr primär die Funktion, nicht in der Zielsprache kommunizieren zu müssen. Sie scheinen vielmehr als Anregung beim Denkprozess zu dienen und verschaffen den Kindern gleichzeitig mehr Zeit dafür (Beispiel 61).

Sprachwechselstrategien umfassen im vierten Sprachstandtest neben dem Verbleiben in der Erstsprache und den *Code-Switchings* neu auch Sprachwechsel zwischen Schweizer Mundart und Standarddeutsch. Dabei sind weiterhin Sprachwechsel in mehr als zwei Sprachen – also mehrsprachige *Code-Switchings* – möglich. So zeigt das Transkriptionsbeispiel 62, wie sich ein Mädchen all ihrer bekannten Sprachen bedient und zwischen Serbisch, Französisch und Deutsch hin- und herwechselt. Bei den meisten Kindern dominiert die deutsche Sprache, und die verwendeten *Code-Switchings* kommen lediglich in Form von Ein-Wort-Wechseln vor. Es

wird hier ersichtlich, wie sich die Kinder darum bemühen, sich in der Zielsprache auszudrücken. Das Benutzen von *Code-Switchings* erlaubt ihnen, hierfür den Redefluss beizubehalten und die Kommunikation trotz zielsprachlichen Wortschatzlücken fortzuführen (Beispiel 63). Es wird die Annahme getroffen, dass die Mädchen Sprachwechselstrategien der Kommunikation willen zunehmend bewusst anwenden. Weiter kann festgestellt werden, dass ab dem vierten Sprachstandtest die Sprachwechselstrategien neue kommunikative Funktionen haben können. Gewisse Kinder ertappen sich zum Beispiel selber beim *Code-Switching* und versuchen während der Konversation, das Gesagte zu korrigieren (Beispiel 64). Wie bereits im dritten Sprachstandtest erkennbar, können solche Selbstkorrekturen die bewusste Handhabung von Sprachwechsel aufzeigen. Weiter werden *Code-Switchings* bei der Bitte um sprachliche Unterstützung benutzt. Wenn den Mädchen während des Gesprächs Wörter in der Zielsprache fehlen, dann fragen sie bei der Testleiterin auf Französisch nach (*comment on dit*; t 187, Beispiel 65). Möglich ist auch, dass der Wechsel in die Erstsprache gemacht wird, wenn es beim Sprechen schnell gehen muss. So erhält die Sprachwechselstrategie auch die Funktion, Zeit zu sparen oder schnell auf ein Anliegen einzugehen. Anders als bei den bewusst eingesetzten *Code-Switchings* zwischen der Erst- und Zielsprache können gewisse Sprachwechsel aus Unwissen heraus entstehen. Im vierten Sprachstandtest können die Kinder meistens noch nicht zwischen Standarddeutsch und Schweizer Mundart unterscheiden und vermischen dadurch noch häufig diese zwei Sprachvarietäten. *Code-Switchings* zwischen Schweizer Mundart und Standarddeutsch treten vor allem bei Verben auf. Dabei werden schweizerdeutsche Verben dem Präfix „g(e)-“ aus der standarddeutschen Vergangenheitsform nachgestellt (*glugen*; t 5, Beispiel 66) oder die Verben werden mit schweizerdeutschen Merkmalen versehen, wie zum Beispiel die Umkehrung des Diphthongs „ei“ zu „i(e)“ oder die Endung „e“ statt „en“ (*schnide* für „schneiden“, Beispiel 66). Neben den morphologischen Sprachmischungen treten auch syntaktische Vermischungen auf, wobei die Kinder standarddeutsche Äusserungen mit schweizerdeutschen Strukturen brauchen (*Ich habe gerne Katze↓;* t 136, Beispiel 67). Gelegentlich korrigieren die Kinder Ausdrücke in Schweizer Mundart, indem sie sie auf Standarddeutsch sagen (Beispiel 68). Neben dem Gebrauch von Sprachwechselstrategien können auch Kombinationsarten mit anderen Kommunikationsstrategien festgestellt werden: 1. Ab dem vierten Sprachstandtest werden Sprachwechsel von der Zielsprache in die Erstsprache beobachtet, wenn die Mädchen die Testleiterin um Übersetzung oder Bestätigung bitten. Bei diesem *Code-Switching* handelt es sich gleichzeitig um eine Kooperationsstrategie. Häufig erhalten die Mädchen in diesem Fall die zielsprachliche Unterstützung der Testleiterin und wiederholen, was sie ihr gehört haben.

Sie benutzen somit eine Imitationsstrategie, um den neuen Begriff oder Ausdruck zu verinnerlichen. 2. Mit zunehmender Zielsprachenkompetenz treten *Code-Switchings* vor allem in Form von Ein-Wort-Wechseln auf. Diese werden zusätzlich mit nonverbalen oder paraverbalen Strategien unterstützt, um die Verständigung sicherzustellen und den Redefluss nicht zu unterbrechen.

Wie Sprachwechselstrategien bleiben auch Imitationsstrategien präsent. Sie werden von den Mädchen mehrheitlich nicht eingesetzt, um die Testleiterin nachzuahmen, sondern sind vielmehr Teil des Zielsprachenlernprozesses und dienen zur Vervollständigung von Erzählungen. Bei einzelnen Wortschatzlücken sprechen die Kinder Wörter oder Ausdrücke mit der vorgegebenen Prosodie nach und integrieren diese zugleich im gebildeten Satz. Durch die Imitationsstrategien erschliessen die Mädchen neue lexikalische Items oder Strukturen und prägen sich diese durch mehrmaliges Einsetzen im Gespräch ein (Beispiel 69).

Durch die erhöhte Zielsprachenkompetenz müssen die Lernenden nicht mehr häufig auf Erschliessungsstrategien zurückgreifen. Die vierten Sprachstandtests zeigen, dass die Kinder die Testleiterin meistens verstehen. Bei Unklarheiten bemühen sie sich grösstenteils, bei der Testleiterin auf Französisch oder gar auf Deutsch nachzufragen. Bei gewissen Mädchen können jedoch weiterhin vereinzelte Erschliessungsstrategien beobachtet werden. Dabei erraten sie Fragen und Aufgabenstellungen aus dem Kontext heraus und geben dadurch unpassende Antworten (Beispiel 70). Missglückte Erschliessungsstrategien hängen häufig mit komplexeren Fragen und Aufgabenstellungen zusammen, die wiederum das Verstehen bei den Kindern erschweren.

Im vierten Sprachstandtest lässt sich weiterhin feststellen, wie die Mädchen mit der Testleiterin kooperieren. Sie sind darum bemüht, möglichst viel auf Deutsch zu kommunizieren, und entwickeln in diesem Zusammenhang ein Bewusstsein für ihre rezeptiven sowie produktiven Sprachlücken. Diese wollen sie anhand der Hilfestellung der Testleiterin füllen. Vergleicht man die vier Sprachstandtests miteinander, dann können Ähnlichkeiten in der Verwendung der Kooperationsstrategien erkannt werden. Einziger Unterschied ist der Gebrauch einzelner Unterkategorien dieser Strategie. Während in den ersten drei Testreihen vor allem Fragen zur Aufgabenstellung vorkommen, äussern die Mädchen zu einem späteren Zeitpunkt ihres Zielsprachenerwerbs mehr Fragen zum Verständnis oder zum Ausdruck einzelner Lexeme. Der Schwerpunkt der Kooperationsstrategien verändert sich somit mit wachsender Fremdsprachenkompetenz von „Bitte um Hilfestellung“ zu immer häufigerer „Bitte um Übersetzung“ oder „Bitte um

Wiederholung/Verdeutlichung“ in der Zielsprache. Das Beispiel 71 zeigt, wie das Kind Deutsch, Französisch und nonverbale Kommunikation braucht, um bei der Testleiterin die gesuchten deutschen Äusserungen zu erfragen. Sobald es die nötige zielsprachliche Hilfestellung erhalten hat, kann es auf die gestellten Fragen eingehen. In Beispiel 72 fehlen dem Kind einzelne Wörter, um eine Geschichte komplett auf Deutsch zu erzählen. Statt auf die Erstsprache auszuweichen, bittet das Kind die Testleiterin um Übersetzung und kann somit die neu gewonnenen deutschen Wörter in die Erzählung einbinden. Kooperationsstrategien initiieren häufig in einem nachfolgenden Schritt Imitationsstrategien. Es handelt sich hier um einen lernstrategischen Kommunikationsprozess, da die Kinder neue Wörter kennenlernen und danach im Zielsprachenkontext anwenden.

Abrufungsstrategien in Form von *Chunks* kommen im vierten Sprachstandtest nur noch vereinzelt vor. Wenn die Mädchen deutsche Wortschatzlücken haben, können sie unter anderem auf den Ausdruck „Ich weiss es nicht (mehr)“ ausweichen (Beispiel 73). Das Verwenden dieses *Chunks* erlaubt es ihnen, weiterhin auf Deutsch zu sprechen und zudem der Testleiterin mitzuteilen, dass sie zielsprachliche Verstärkung brauchen. Sie dienen schlussendlich als Kommunikationsstrategie.

Nonverbale sowie paraverbale Strategien werden auch nach drei Jahren reziprok-immersiven Unterrichts häufig genutzt. Bei diesen Strategietypen kann im Laufe der vier Sprachstandtests eine auffallende Veränderung des Gebrauchs beobachtet werden. Im ersten Jahr nutzen die Mädchen die nonverbalen Strategien lediglich als Kommunikationsmittel zwischen ihnen und der Gesprächspartnerin. Ziel ist es, mit der Testleiterin kommunizieren zu können. Dabei sind Mimik, verschiedene Gesten und Geräusche Mittel, um verstanden zu werden. Im zweiten Jahr fangen einige Kinder an, die nonverbalen und paraverbalen Strategien zusätzlich zum Gesagten zu gebrauchen, um ihre Kommunikation zu verdeutlichen. Nach drei Jahren sind diese Strategien immer noch häufig im Gespräch vorzufinden. Die Lernenden brauchen die nonverbalen und paraverbalen Strategien immer mehr als Unterstützung und Begleitung zum Verbalen. Man könnte hier von einer Übergangsphase sprechen, in welcher die Verwendung von nonverbalen Strategien – durch die zunehmende Sicherheit in der Zielsprache – sich verändert und zum Teil gar abnimmt. Die Mädchen sprechen zu diesem Zeitpunkt vorwiegend auf Deutsch und nutzen beispielsweise ihre Mimik als Kompensation für einzelne fehlende Wörter (Beispiel 74). Deiktische Gesten dienen den Kindern wiederum als Kommunikationsstütze, wenn sie zum Beispiel auf Gegenstände verweisen und sicherstellen wollen, dass die Testleiterin ihnen folgen kann (Beispiel 75). Häufig werden Zeigegesten

dann eingesetzt, wenn die Kinder wegen fehlendem Zielsprachenwortschatz auf die Erstsprache ausweichen müssen. Das Einsetzen von ikonischen Gesten hilft den Mädchen, das Gesagte zusätzlich zu den zielsprachlichen Äusserungen zu illustrieren und so klarer mit der Testleiterin zu kommunizieren. Sie scheinen dadurch sicherzustellen, dass sie in der Zielsprache verstanden werden. So imitieren sie beispielsweise mit den Händen während des Erzählens einer Geschichte das Trinken aus der Flasche oder das Anziehen eines Kleides (Beispiel 76). Hier muss hervorgehoben werden, dass ikonische Gesten nicht immer spontan gebraucht werden müssen, sondern gerade im schulischen Rahmen in Zusammenhang mit dem Geschichtenerzählen integriert gelernt werden. Lehrpersonen setzen dabei häufig Gesten und Mimik in Form von *total physical response* (TPR) ein, welche die Kinder beim Nacherzählen übernehmen können. Weiter verwenden die Mädchen rhythmische Gesten, wenn sie verbale Äusserungen betonen wollen. Dies kann zum Beispiel durch ein Händeschwanken sein, welches den Ausdruck *Comme ci comme ça* (t 12, Beispiel 77) verstärken soll. Geräusche vereinfachen zusätzlich das Verständnis zwischen dem Kind und der Testleiterin. Bei Sprachlücken in der Zielsprache können Geräusche als Kompensierung dienen, wie etwa die onomatopoetische Darstellung eines Tieres (Beispiel 78). Das Einsetzen von Geräuschen zur Verstärkung der verbalen Äusserungen kann eine dramatische bzw. theatralische Funktion haben. Ähnlich sieht es bei der paraverbalen Kommunikation aus. Um Befindlichkeiten oder fiktive Personen in einer Geschichte wirksamer ausdrücken zu können, werden Artikulation, Intonation und Stimmlage verändert (Beispiel 79).

Mit zunehmender Zielsprachenkompetenz können Wortschatzlücken durch Umschreibungen gefüllt werden. Es lassen sich vermehrt paraphrastische Strategien in der Zielsprache in Form von ganzen Sätzen beobachten. Es werden exemplarische Situationen, Umsetzungsmöglichkeiten oder Eigenschaften beschrieben, die das gesuchte Wort vertreten sollen (Beispiel 80). Zum Teil scheinen paraphrastische Strategien nicht nur als Kompensierung zu dienen, sondern sie werden ausserdem als Erläuterung des dargestellten Wortes gebraucht (Beispiel 81). Je vielseitiger und komplexer der Gebrauch von paraphrastischen Strategien ist, desto reifer scheint die Zielsprachenkompetenz und -reflektion bei den Mädchen zu sein. Sie zeigen nämlich mit dieser Strategie, dass sie sich bei Sprachlücken selber und flexibel behelfen können sowie genügend Wortschatz haben, um in der Zielsprache zu verbleiben.

Ähnlich wie die paraphrastischen Strategien werden die Kompensationsstrategien mit erhöhter Zielsprachenkompetenz häufiger eingesetzt. Die Kinder brauchen dabei Ober- und

Unterbegriffe sowie Synonyme, die die gesuchten Wörter in der Zielsprache ersetzen: zum Beispiel „Lampe“ für „Taschenlampe“ oder „Hose“ für „Badehose“ (Beispiel 82). Durch diese Substitutionen gelingt es den Mädchen, mit der Testleiterin auf Deutsch zu kommunizieren. Meistens reichen sie für die Verständigung aus.

Transfers innerhalb der Zielsprache sowie zwischen verschiedenen Sprachen werden im vierten Sprachstandtest weiterhin beobachtet. Diese Strategie umfasst Übergeneralisierungen und Interferenzen. Bei den Übergeneralisierungen werden vor allem Verbformen falsch zusammengesetzt. So brauchen die Mädchen für die Vergangenheitsform zwar das richtige Präfix „ge-“, verbinden es dann jedoch mit der Infinitivform (*gehelfen*, *chausgefinden*, Beispiel 83) oder der Gegenwartsform der 3. Person Mehrzahl (*gehelft*, Beispiel 84). Die Transkriptionsbeispiele zeigen, dass die Kinder gewisse grammatikalische Regeln, wie zum Beispiel das Vergangenheitspräfix „ge-“, gelernt haben und anwenden können. Bei anderen zielsprachlichen Regeln sind sie noch im Lernprozess und veranschaulichen durch Transferakte den Status ihrer Interimsprache. Bei den Interferenzen entnehmen die Mädchen unter anderem lexikalische Elemente aus ihrer Erstsprache und passen sie an die standarddeutsche Sprache an, indem sie zum Beispiel den deutschen Artikel und die deutsche Endung „-en/-n“ anfügen (*eine Bavetten, eine: mh *0.5* Poussetten*↑, Beispiel 85). Solche Transferstrategien können auch als Sprachwechselstrategien auf phonetischer oder morphologischer Ebene kategorisiert werden. Andere Beispiele zeigen zudem, dass Transfers zwischen Sprachen von den Kindern bewusst wahrgenommen und gezielt für die Kommunikation mit der Testleiterin verwendet werden (Beispiel 88). Zu diesem Sprachbewusstsein gehören auch die Selbstkorrekturen, die in Zusammenhang mit den Transferstrategien vorkommen können (Beispiel 87). Da Schweizer Mundart und Standarddeutsch in der vorliegenden Arbeit als zwei verschiedene Sprachvarietäten verstanden werden, die von den Kindern separat – aber in Verbindung zueinander – gelernt werden, liegen in diesem Zusammenhang auch Interferenzbeispiele vor. Mischformen zwischen schweizerdeutschen Wörtern und standarddeutschen Merkmalen (wie die Endung „-en/-n“) sind ab dem vierten Sprachstandtest häufig vorzufinden (*ässen*, *pfifen*, Beispiel 86). Aus der (fremd-)sprachendidaktischen Perspektive sind solche misslungenen Transfers, die von aussen sicht- und hörbar sind, sehr wertvoll. Sie geben Einblick in den Stand und Erwerbsprozess der Interimsprache jedes einzelnen Kindes.

13. Sprachstandtest 5: Beschreibung, Analyse und Interpretation von Kommunikationsstrategien der acht beobachteten Mädchen

Im folgenden Kapitel stelle ich die benutzten Kommunikationsstrategien der acht Testpersonen während des fünften Sprachstandtests dar. Der fünfte Sprachstandtest wurde am Ende der zweiten Klasse der Primarschule zwischen Mai und Juni 2014 durchgeführt. Zu diesem Zeitpunkt sind alle Schülerinnen acht Jahre alt. Es werden 29 Beispiele beschrieben und analysiert. Sie werden wiederum in Haupt- und Unterkategorien eingegliedert.

13.1 Vermeidungsstrategien in T5

Im fünften Sprachstandtest kann die neue Unterkategorie der Ablehnung beobachtet werden. Weiterhin kommen Füllwörter und Pausen vor.

- Ablehnung

Beispiel 89: *Ich weiss nicht wie man das sagt*↓, T5 (07.05.2014), Ana (8;4 J)

[278]				
TL1 [v]	alt hä↑ Normalerweise sie ist alt	Und was ist das↑ Wenn das alt ist		
TL1 [nv/k]		*Zeigt auf die beiden Hände auf der*		
Ana [v]	Ja sehr sehr alt↓			
[279]				
TL1 [v]	was ist das da↑			
TL1 [nv/k]	*Karte*			
Ana [v]	*1* mh: *3*	Ich weiss nicht wie man das sagt↓		
Ana [nv/k]		*Verzieht das Gesicht und verschränkt die Arme*		
[280]				
TL1 [v]	*2* jung↓	Ja Genau↓ jung und alt↓ *1* Super↓	Jetzt habe	
TL1 [nv/k]		*Räumt die Karten weg*	*Nimmt*	
Ana [v]	jung viel zu jung↓			
Ana [nv/k]	*Klatscht in die Hände*			

Ana soll hier die abgebildeten Hände auf der Karte beschreiben. Gesucht wird das Wort „jung“ (*Wenn das alt ist was ist das da*↑; t 278–279). Ana reagiert, indem sie zuerst ein Füllwort braucht, danach drei Sekunden wartet und der Testleiterin anschliessend mitteilt, dass sie es nicht weiss (**1* mh: *3* Ich weiss nicht wie man das sagt*↓; t 279). Dabei verzieht sie das Gesicht und verschränkt sie die Arme (t 279). Daraufhin gibt die Testleiterin ihr die Antwort (**2* jung*↓; t 280) und Ana wiederholt das Wort integriert in einem Teilsatz (*jung viel zu jung*↓; t 280).

Dieses Beispiel kann als Vermeidungsstrategie und insbesondere als Ablehnung kategorisiert werden, weil Ana durch den verbalen Ausdruck, ihre Mimik und Körpersprache signalisiert, dass sie das gewünschte Wort nicht in der Zielsprache sagen kann. Sie bittet nicht um Hilfe,

sondern drückt Ablehnung aus und vermeidet somit, weiter in der Zielsprache zu sprechen. Daraufhin erhält sie die Antwort von der Testleiterin und kann danach das Gespräch weiterführen.

- Füllwörter/Warten

Beispiel 90: **19**, T5 (06.05.2014), Marie (8;3 J)

[9]	
TL1 [v]	schauen wir nachher↓ Wenn du jetzt Pluto Hallo sagen willst↓ Wie kann man
[10]	
TL1 [v]	sich begrüssen in der Schweiz↑
Marie [v]	*19*
Marie [nv/k]	*Verzieht den Mund, hält die linke Hand an den*
[11]	
Marie [v]	
Marie [nv/k]	*Mund, schaut an die Decke, hält dann den Zeigefinger an den Mund und wartet*
[12]	
TL1 [v]	Wie sagt man Hallo in der Schweiz Ja: Sehr gut *0.5* Und in anderen
Marie [v]	Bonjour

Marie wird von der Testleiterin gefragt, wie man sich in der Schweiz begrüssen kann (t 9–10). Daraufhin verzieht Marie den Mund, hält die linke Hand an den Mund, schaut an die Decke, hält danach den Zeigefinger an den Mund und wartet (t 10–11). Das Ganze dauert 19 Sekunden, bis die Testleiterin interveniert und die Frage nochmals anders stellt (*Wie sagt man Hallo in der Schweiz*; t 12). Marie antwortet mit dem französischen Begrüssungswort *Bonjour* (t 12).

In dieser Sequenz gibt die Testleiterin dem Kind viel Zeit, um über die Frage nachzudenken und darauf zu antworten. Marie macht währenddessen verschiedene nonverbale Bewegungen und begibt sich am Ende in eine Wartestellung. Die nonverbalen Gesten wie das Hochschauen an die Decke oder das Halten des Zeigefingers an den Mund veranschaulichen, dass Marie sich in einem Denkprozess befindet und über die Frage nachdenkt. Demzufolge würde sie nur beim Warten am Ende der 19 Sekunden eine Vermeidungsstrategie benutzen. Gleichzeitig könnte es aber sein, dass diese automatisierten Gesten nur als Vorwand gebraucht werden, um „so zu tun als ob“ sie sich vertieft mit der Frage auseinandersetzt. Hier könnte man auch von einem „verdeckten Warten“ sprechen.

Im fünften Sprachstandtest wird es schwierig, abzuschätzen, ob die Kinder die Füllwörter und Pausen benötigen, um über Fragen nachzudenken, oder ob sie sie als Vermeidung der Zielsprache verwenden. Das Beispiel von Marie verdeutlicht diese Komplexität. Nicht in jedem Fall muss eine solche Reaktion Beweis für eine Vermeidungsstrategie sein.

13.2 Sprachwechselstrategien in T5

Wie schon beim vierten Sprachstandtest dienen die Sprachwechselstrategien im fünften Sprachstandtest nicht mehr nur rein der Aufrechterhaltung des Gesprächs, sondern weisen mit zunehmender Zielsprachenkompetenz weitere metasprachliche und -kognitive Funktionen auf, die hier exemplarisch aufgezeigt werden.

- Verbleiben in der Erstsprache

Beispiel 91: *pendant les vacances*↑, T5 (07.05.2014), Louise (8;10 J)

[95]	
TL1 [v]	Schulen ist es/was ist noch anders hier↑ als bei den anderen Schulen↓
Louise [v]	ehm *1* Ich bi
Louise [nv/k]	*Zeigt mit*
[96]	
TL1 [v]	ähä mhm↑
Louise [v]	in der andere Schule↑ pendant les vacances↑ Und *1* Je Et
Louise [nv/k]	*dem Zeigefinger auf sich*
[97]	
Louise [v]	puis j'étais allée dans le *3* ehm *1* Comment ça s'
Louise [nv/k]	*Hält den Zeigefinger an den Mund* *Schaut fragend*
[98]	
Louise [v]	appelle déjà↑ehm↑ *3.5* ehm↑ *1* C'était *4* c'était c'était c'était où↑ J'sais
Louise [nv/k]	*Überlegt* *Dreht den Kopf zur Seite*
[99]	
Louise [v]	plus comment ça s'appelle Mais je l'avais/j'étais il avait des jeux dedans↓ On
[100]	
Louise [v]	pouvait regarder/il y avait comme/ On pouvait s'asseoir sur un canapé
Louise [nv/k]	*Zeigt mit den Händen die Grösse des Sofas*

Die Testleiterin möchte von Louise wissen, was an der FiBi anders ist als an den anderen Schulen. Louise beginnt von einer anderen Schule, die sie besucht hat, in der Zielsprache zu erzählen. Als sie detailliertere Angaben zur Schule gibt, wechselt sie ins Französische und verbleibt in dieser Sprache.

Bei einfachen Sätzen wie *Ich bi in der andere Schule*↑ (t 95–96) schafft es Louise, auf Deutsch zu kommunizieren. Sie behilft sich ausserdem mit nonverbalen Gesten, um dies zu verdeutlichen (*Zeigt mit dem Zeigefinger auf sich*; t 95–96). Sobald sie aber erklären will, dass sie in den Ferien dorthin gegangen ist, wechselt sie ins Französische (*pendant les vacances*↑; t 96). Sie versucht nochmals einen Anlauf auf Deutsch mit dem Bindewort *Und* (t 96), wechselt jedoch wieder in die französische Sprache zurück, als sie der Testleiterin sagen will, wie diese Schule heisst. Louise versucht sich an den Namen zu erinnern und benutzt dabei ihre Erstsprache beim lauten Denken (*Je Et puis j'étais allée dans le *3* ehm *1* Comment ça s'appelle déjà↑ ehm↑ *3.5* ehm↑ *1* C'était *4* c'était c'était c'était où↑ J'sais plus comment ça s'appelle*; t 96–99). Weil es ihr jedoch nicht in den Sinn kommt,

erzählt sie der Testleiterin weiterhin auf Französisch, wie die Schule ausgesehen hat (*il avait des jeux dedans↓ On pouvait regarder/il y avait comme/ On pouvait s'asseoir sur un canapé*; t 99–100).

Das Beispiel zeigt, wie sich Louise bei komplexeren oder ausführlicheren Themen auf die Erstsprache stützt und dort verbleibt. Der Sprachwechsel hat hier die Funktion, die gewünschte Nachricht in ihrer ganzen Komplexität zu vermitteln.

- Sprachwechsel (*Code-Switching*)

Beispiel 92: *Aber Crictor het das prisonnier gemacht*, T5 (06.05.2014), Anaïs (8;0 J)

[124]			
TL1 [v]			wo:w↓
Anaïs [v]	gangen↓	Aber Crictor het das prisonnier gemacht	*1* und
Anaïs [nv/k]	*Blättert die Seite um*		*Blättert*
[125]			
TL1 [v]	Hat ihn umschlungen hä↑	Ja↓	
Anaïs [v]	Ja	Und da ergibt das à Crictor	
Anaïs [nv/k]	*die Seite um*	*Zeigt auf die Medaille im*	
[126]			
TL1 [v]		mhm lieb hä↑	
Anaïs [v]	wüll är isch mega ehm: *1* l:/gentil↓		Und dä het eine
Anaïs [nv/k]	*Bild*	*Blättert die Seite um*	
[127]			
TL1 [v]	Super↓ Eine Statue hat er bekommen hä↑ im Park↓		
Anaïs [v]	statue von Crictor		mhm
Anaïs [nv/k]	*Lacht*		*Blättert*

Anaïs soll anhand von Bildern die Geschichte von Crictor frei nacherzählen. Sie spricht meistens auf Deutsch und benutzt zwischendurch einzelne französische Wörter, wie *prisonnier* (Gefangener; t 124), *à* (an; t 125), *gentil* (lieb; t 126) und *statue* (Statue; t 127).

Bei den *Code-Switchings* handelt es sich immer um Ein-Wort-Wechsel ins Französische. Neben den Nomen *prisonnier* (t 124) und *statue* (t 127) benutzt das Kind auch die Präposition *à* (t 125). Im Satz *wüll är isch mega ehm: *1* l:/gentil↓* (t 126) sucht Anaïs zuerst nach einem deutschen Adjektiv, das mit dem Buchstaben „l" beginnt (vermutlich „lieb"), und sagt stattdessen das französische Wort. Nach Lüdi (2006b, 23) geht es bei diesen *Code-Switchings* um das Füllen von Sprachlücken in der Zielsprache. Grund dafür ist, dass die Lernenden die gesuchten Wörter noch nicht in der Zielsprache kennen oder vergessen haben.

Die Sprachwechselstrategie erlaubt es dem Kind, die Sätze zu vervollständigen und mit der Testleiterin dadurch fliessend zu sprechen.

Beispiel 93: *Aber jetzt tu ich ein bisschen *2* mélanger*, T5 (10.06.2014), Carmen (8;8 J)

[99]	
Carmen [v]	Weil es hat Kind die/die können auch nicht Deutsch oder Französisch rede
[100]	
TL1 [v]	aha Und dann spricht ihr zusammen Span/auf Spanisch↓
Carmen [v]	Oder manchmal auf
[101]	
TL1 [v]	aha *1* Das ist natürlich gut gell↑ wenn du die Sprachen
Carmen [v]	*1* Deutsch↓
[102]	
TL1 [v]	wechseln kannst↑ Dann kannst du dich immer anpassen und die Sprache
[103]	
TL1 [v]	sprechen wie die anderen↓ aha↑ Ein wenig
Carmen [v]	Ja Aber jetzt tu ich ein bisschen *2* mélanger
Carmen [nv/k]	*Macht mit den Händen Kreisbewegungen*

Die Testleiterin und Carmen sprechen in diesem Ausschnitt über die verschiedenen Sprachen, die das Kind spricht und bei der Kommunikation mit anderen Personen anwendet. Diese metakognitive Reflektion ist Teil des fünften Sprachstandtests. Darin sind unter anderem Fragen zur Handhabung von mehreren Sprachen und zum Gebrauch von Strategien in der Sprachrezeption und -produktion enthalten.

Laut dem Elternfragebogen zu der Sprachbiographie des Kindes wird zu Hause sowohl Französisch als auch Spanisch gesprochen. Carmen ist sich einer zweisprachigen resp. mehrsprachigen Umgebung gewohnt und ist darauf sensibilisiert. Sie merkt, dass sie durch ihre Flexibilität, verschiedene Sprachen zu benutzen, jedoch auch Mischformen macht. In dieser Interaktionssequenz spricht die Testleiterin den Sprachwechsel an (*Das ist natürlich gut gell↑ wenn du die Sprachen wechseln kannst↑ Dann kannst du dich immer anpassen und die Sprache sprechen wie die anderen↓*; t 101–103). Daraufhin sagt Carmen, dass sie dadurch aber die Sprachen vermische und benutzt bei dieser Aussage zugleich Deutsch und Französisch: *Ja Aber jetzt tu ich ein bisschen *2* mélanger* (Ja Aber jetzt tue ich ein bisschen vermischen; t 103). Durch die Kreisbewegungen mit den Händen unterstreicht sie ihre Aussage.

Dieses Beispiel veranschaulicht, wie sich das Kind ihrer Sprachwechsel bewusst ist. Die Anwendung dieser Strategie im realen Gespräch bestätigt sogleich ihre Beobachtung.

Beispiel 94: *expliquer *1* muss erklären↑*, T5 (07.05.2014), Caroline (8;6 J)

[70]	
TL1 [v]	Deutsch und wann sprechen sie Französisch↑
Caroline [v]	Wenn ehm sie muss mir ehm
Caroline [nv/k]	*Spielt mit den Händen*

[71]

TL1 [v]	mhm	
Caroline [v]	expliquer *1* muss erklären↑ wie machen↑	und rien äh Ich hab
Caroline [nv/k]		*Spielt mit dem*

[…]

[82]

TL1 [v]	mehr weisst↓ *1* Was machst du da↑	
Caroline [v]		*1* Après je vais à la maîtresse↑

[83]

Caroline [v]	Nachher geh ich Lehrerin dann helft mich und dann sie/ich kann ich noch äh

[84]

TL1 [v]		mhm Sehr gut↓ mhm Dann kannst
Caroline [v]	dann kann ich äh J'peux ça marche après↓	

Die Testleiterin will von Caroline wissen, wann die Lehrpersonen an der FiBi Deutsch und wann sie Französisch sprechen. Caroline antwortet darauf mit *Wenn ehm sie muss mir ehm expliquer *1* muss erklären↑ wie machen↑* (t 70–71). Im zweiten Ausschnitt fragt die Testleiterin Caroline, was sie macht, wenn sie ein Wort in der Zielsprache nicht mehr weiss. Das Kind schildert den Vorgang: **1* Après je vais à la maîtresse↑ Nachher geh ich Lehrerin dann helft mich und dann sie/ich kann ich noch äh dann kann ich äh J'peux ça marche après↓* (t 82–84).

In beiden Gesprächssequenzen wechselt Caroline zwischen Deutsch und Französisch. Im ersten Ausschnitt wechselt sie ins Französische beim Verb *expliquer* (t 71) und übersetzt es danach wieder ins Deutsche mit *muss erklären↑ wie machen↑* (t 71). Im zweiten Ausschnitt beginnt sie mit ihrer Erstsprache (*Après je vais à la maîtresse*↑; t 82), übersetzt auch hier das Gesagte noch auf Deutsch (*Nachher geh ich Lehrerin*; t 83) und fährt in dieser Sprache weiter (*dann helft mich*; t 83). Dies macht sie, bis sie in der Zielsprache wieder eine Wortlücke hat. Nach mehrmaligem Anlauf (*und dann sie/ich kann ich noch äh dann kann ich äh*; t 83–84) wechselt sie wieder in ihre Erstsprache (*J'peux ça marche après*↓; t 84).

Dieses Beispiel verdeutlicht, wie die Sprachwechsel aus Selbstkorrekturen heraus entstehen und dem Kind die Möglichkeit geben, die eigene Sprachproduktion in der Zielsprache während des Gesprächs zu verbessern und daran zu arbeiten. Caroline bemerkt ihre Wechsel ins Französische und gibt sich Mühe, auf diese sofort zu reagieren und sie für die Testleiterin ins Deutsche zu übersetzen.

Beispiel 95: *Non ce n'est pas schlagen*↓, T5 (07.05.2014), Louise (8;10 J)

[300]

TL1 [v]	geworfen↑	mhm	
Louise [v]		Oui geworfen↑	Und après das Mät/Mätelin/Mäd/Mädchen
Louise [nv/k]			*Zeigt auf die beiden Mädchen im vierten Bild*

[301]

TL1 [v]		mhm
Louise [v]	habe das andere Mädchen ge ge *1* poussé	
Louise [nv/k]	*Imitiert mit der Hand die Gestik beim Stossen*	

[302]

TL1 [v]	
Louise [v]	qui a *1* comment on dit en allemand↓ ähm schla/Non ce n'est pas schlagen↓

[303]

TL1 [v]	schlagen c'est comme ça	he↑	Ist nicht so schön hä↑
TL1 [nv/k]	*Imitiert mit der Hand die Gestik beim Schlagen*		
Louise [v]		Oui	
Louise [nv/k]	*Lacht*		

Das Sprachstandbeispiel zeigt, wie das Kind anhand von Bilderkarten eine Geschichte nacherzählt. Dabei wechselt Louise zwischen Standarddeutsch, Schweizer Mundart und Französisch hin und her.

In der ersten Beschreibung fängt Louise mit Deutsch an (*Und*; t 300), wechselt kurz ins Französische (*après*; t 300) und fährt mit Deutsch fort. Dabei braucht sie vier Anläufe, bis sie das Wort Mädchen auf Standarddeutsch sagen kann (*das Mät/Mätelin/Mäd/Mädchen*; t 300). Diese Sequenz verdeutlicht den Denkprozess beim Kind. Louise versucht es zuerst mit der eigenen schweizerdeutschen Wortvarietät *Mätelin*, welche wohl aus der Schweizer Mundart „*Mäiteli/Meiteli*" abgeleitet wird. Danach wechselt sie zum standarddeutschen Begriff *Mädchen*. Am Ende des Satzes sucht Louise nach dem Verb „stossen". Sie benutzt zwar das Präfix „ge-" für die Vergangenheitsform, endet jedoch mit dem französischen Wort *poussé* (t 301). Gleichzeitig illustriert sie die Aktion mit nonverbalen Gesten, indem sie mit der Hand das Stossen imitiert. Louise scheint mit dem Verb *poussé* nicht zufrieden zu sein und versucht noch einen Anlauf. Sie denkt laut nach und fragt sich auf Französisch, wie man diesem Wort wohl auf Deutsch sagt (*qui a *1* comment on dit en allemand*↓; t 302). Ihre Reflektion geht weiter, indem sie auf das Wort „schlagen" kommt, welches sie jedoch sofort wieder ablehnt (*ähm schla/Non ce n'est pas schlagen*↓; t 302). Daraufhin erhält sie von der Testleiterin Unterstützung.

In diesem Beispiel wird sichtbar, wie das Kind die Erstsprache resp. den Sprachwechsel benutzt, um Sprachlücken zu füllen sowie um über die Zielsprache nachzudenken. Diese Kommunikationsstrategie dient zunehmend als metakognitive Sprachreflektion.

- *Code-Switching* zwischen Schweizer Mundart und Standarddeutsch

Beispiel 96: *Und nächher er muss go trin:ken↓*, T5 (06.05.2014), Anaïs (8;0 J)

[120]

TL1 [v]	
Anaïs [v]	Und nächher da eine: mh so isch da gegangen
Anaïs [nv/k]	*Seite um Zeigt auf das Bild Zeigt auf das*

[121]

TL1 [v]	Ist denn praktisch hä↑
Anaïs [v]	Und nächher Crictor *0.5* ga go das nehmen↓ Und
Anaïs [nv/k]	*Bild Blättert die Seite um*

[122]

TL1 [v]	mhm↓
Anaïs [v]	nächher er muss go trin:ken↓ Und sie auch wie eine Bistro
Anaïs [nv/k]	*Zeigt auf die Frau im Bild Blättert*

Anaïs erzählt in dieser Sequenz anhand eines Bilderbuches die Geschichte von Crictor. Sie mischt dabei Schweizer Mundart und Standarddeutsch. Gleichzeitig benutzt sie Zeigegesten.

Die Basissprache (*matrix-language*; Myers-Scotton 1993a) bei Anaïs ist Standarddeutsch, jedoch braucht sie immer wieder schweizerdeutsche Wörter, wie das Adverb *nächher* (nachher; t 120–122), das Verb *isch* (ist, 3. Sg.; t 120) sowie das Verb *ga* oder *go* (geht, 3. Sg.) in Verbindung mit den Verben nehmen und trinken (t 121–122).

Wie schon beim vierten Sprachstandtest kann hier vermutet werden, dass die Unterscheidung zwischen Schweizer Mundart und Standarddeutsch beim Kind (noch) nicht immer klar ist und dass diese Vermischung der beiden Sprachvarietäten unbewusst geschieht. Die Nähe der beiden Sprachvarietäten spielt dabei sicherlich auch eine Rolle.

13.3 Imitationsstrategien in T5

Auch im fünften Sprachstandtest werden Wörter oder Sätze von den Kindern imitiert. Die zwei nachfolgenden Interaktionsbeispiele illustrieren, welche Funktion das Imitieren mit zunehmender Zielsprachenkompetenz einnimmt.

Beispiel 97: *dünn ah oui*, T5 (07.05.2014), Caroline (8;6 J)

[181]

TL1 [v]	das andere↑ dick und↑ dünn *1* Ja Er ist dünn hä↑ Und das da↑
TL1 [nv/k]	*Legt eine*
Caroline [v]	*1* J'sais pas dünn ah oui

[…]

[184]

TL1 [v]	alt ist das da Und das da ist↑
TL1 [nv/k]	*Zeigt auf die ältere Hand auf der Karte Zeigt auf die junge Hand auf*
Caroline [nv/k]	*Karte*

[185]

TL1 [v]	jung		jung↓ Kennst du das Wort↑
TL1 [nv/k]	*der Karte*		
Caroline [v]	J'sais pas	jung	
Caroline [nv/k]		*Schaut fragend*	

[186]

TL1 [v]	noch nicht↓ Sehr gut *1.5* Okay		Jetzt hab ich noch zwei
TL1 [nv/k]	*Notiert etwas*		*Sammelt die Karten ein*
Caroline [nv/k]	*Schüttelt den Kopf*		

Im ersten Ausschnitt soll das Kind das Gegenteil von „dick" sagen können. Caroline erklärt auf Französisch, dass sie es nicht weiss (**1* J'sais pas*; t 181). Daraufhin gibt die Testleiterin ihr die Antwort auf Deutsch, und Caroline wiederholt das Wort mit *dünn ah oui* (t 181). Im zweiten Ausschnitt wird das Antonym von „alt" gesucht. Auch hier sagt Caroline auf Französisch, dass sie es nicht kennt (*J'sais pas*; t 185). Danach erhält sie die Antwort von der Testleiterin auf Deutsch, wiederholt es und schaut die Testleiterin fragend an. Die Testleiterin reagiert darauf und fragt nach, ob sie denn das Wort kennt. Caroline schüttelt den Kopf (t 186).

In diesem Transkriptionsbeispiel wird ersichtlich, dass das Kind die Wörter bewusst wiederholt und zugleich darauf eingeht. Im ersten Ausschnitt realisiert Caroline, dass sie dem Wort „dünn" schon begegnet ist, und fügt deshalb nach dem Wiederholen des Wortes ein *ah oui* (t 181) an. Das zweite Antonym scheint sie auf Deutsch noch nicht zu kennen und vergewissert sich durch einen fragenden Blick, ob sie das Wort „jung" auch richtig verstanden hat.

Beispiel 98: *Werk was*↑, T5 (10.06.2014), Samira (8;10 J)

[217]

TL1 [v]	mhm↑ Genau↑	Denen kann man Werk*0.5*zeuge sagen↓
TL1 [nv/k]		*Zeigt auf die Karten mit den Werkzeugen*
Samira [v]	zu öpis reparieren↑	

[218]

TL1 [v]	Das sind alles	Werkzeuge↓	mhm Vielleicht kennst
Samira [v]	Werk was↑		Werkzeuge
Samira [nv/k]	*Schaut fragend zur Testleiterin*		

In dieser Interaktionssequenz erklärt die Testleiterin dem Mädchen, das man den Gegenständen auf den Karten Werkzeuge sagen kann. Samira wiederholt den Wortanfang, kombiniert ihn mit dem Fragewort „was" und schaut dabei fragend zur Testleiterin (*Werk was*↑; t 218). Diese wiederholt das Wort und gibt Samira dann die Gelegenheit zur Nachahmung (*Werkzeuge*; t 218).

Auch in diesem Beispiel wird das Nachahmen dazu gebraucht, um das Verständnis zu klären. Samira wiederholt bewusst, was sie gehört hat, und will gleichzeitig wissen, wie das Wort ausgesprochen wird.

Beide Interaktionsbeispiele zeigen, wie sich die Mädchen durch das Nachahmen bewusst mit den deutschen Wörtern auseinandersetzen. Sie wollen genau wissen, ob sie die neuen Wörter richtig aussprechen, und zeigen dadurch Interesse, die Zielsprache richtig anzuwenden. Die Imitationsstrategie erhält hier eine reflektierende und lernstrategische Funktion.

13.4 Erschliessungsstrategien in T5

Auch im fünften Sprachstandtest benutzen die Mädchen Erschliessungsstrategien, um auf die Fragen oder Aufgabenstellungen der Testleiterin eingehen zu können. Zwei Sequenzen aus den Gesprächen mit Louise und Anaïs verdeutlichen dies.

- Fragen erraten

Beispiel 99: *Ich bi in der andere Schule*↑, T5 (07.05.2014), Louise (8;10 J)

[95]

TL1 [v]	Schulen ist es/was ist noch anders hier↑	als bei den anderen Schulen↓	
Louise [v]		ehm	*1* Ich bi
Louise [nv/k]			*Zeigt mit*

[96]

TL1 [v]	ähä	mhm↑	
Louise [v]	in der andere Schule↑	pendant les vacances↑	Und *1* Je Et
Louise [nv/k]	*dem Zeigefinger auf sich*		

In diesem Sprachstandbeispiel wird Louise von der Testleiterin gefragt, was an der FiBi anders als an anderen Schulen ist (*was ist noch anders hier↑ als bei den anderen Schulen↓*; t 95). Louise antwortet, dass sie in einer anderen Schule ist (*Ich bi in der andere Schule↑*; t 95–96), und dies während der Ferien (*pendant les vacances↑*; t 96).

Die Testleiterin spricht bei dieser Frage die Besonderheit der reziproken Immersion in der FiBi an. Louise versteht jedoch nicht, dass es sich hier um eine allgemeine Frage handelt, und bezieht sie auf sich selbst. Sie erschliesst somit die Fragestellung falsch und antwortet dadurch in eine komplett andere Richtung.

- Aufgabenstellung erraten

Beispiel 100: *zwei verschiedene Enden*↓, T5 (06.05.2014), Anaïs (8;0 J)

[232]

TL1 [v]	auch wieder versch/zwei verschiedene Enden↓	Was
TL1 [nv/k]		
Anaïs [v]	*2*	
Anaïs [nv/k]	*Schaut auf die Bilder*	

[233]

TL1 [v]	passiert da↑
Anaïs [v]	*1.5* ehm: *2.5* ehm:
Anaïs [nv/k]	*Schaut auf die Bilder und hält den Zeigefinger an den Mund Zeigt*

[234]

TL1 [v]		Da↑ Denkst du das ist das
TL1 [nv/k]		*Zeigt auf das gleiche Bild*
Anaïs [nv/k]	*auf eines der beiden Bilder am Ende der Geschichte*	

[235]

TL1 [v]	Ende↑	Kannst du es Minnie erzählen↑ was passiert↓
TL1 [nv/k]	*am Ende der Geschichte*	*Zeigt auf die Bilder*
Anaïs [v]	mhm	

Das Mädchen erhält von der Testleiterin sechs Bilder, die sie in der Zielsprache beschreiben soll. Die letzten zwei Bilder zeigen je ein anderes Ende der Geschichte auf. Die Testleiterin will von Anaïs wissen, wie die Geschichte abläuft (*Was passiert da*↑; t 232–233). Anaïs schaut sich die Bilder an und zeigt schlussendlich auf eines der beiden Bildern, am Ende der Geschichte (t 233–234). Die Testleiterin vergewissert sich beim Kind, ob dieses Bild das letzte Bild der Geschichte sein soll (*Da*↑ *Denkst du das ist das Ende*↑; t 234–235). Anaïs stimmt zu (*mhm*; t 235).

In dieser Aufgabenstellung würde es eigentlich darum gehen, dass sich das Kind anhand der beiden letzten Bilder zwei verschiedene Enden ausdenkt. Stattdessen erschliesst Anaïs, dass sie sich für ein Ende bzw. für ein Bild entscheiden muss. Demzufolge zeigt sie – nach längerem Schauen und Überlegen (**1.5* ehm: *2.5* ehm:*; t 233) – auf eines der beiden Bilder.

Die zwei Sequenzen illustrieren, wie die Kinder aus der Gesprächssituation Fragen und Aufgabenstellungen erraten und auf diese eingehen. Wie auch bei den vorherigen Sprachstandtests; können nur die Erschliessungsstrategien beobachtet werden, die misslingen. Es könnte möglich sein, dass die Kinder sich bei den Fragen und Aufgabenstellungen sicher sind und nicht merken, dass sie sie falsch interpretieren. Sie werden sich der falschen Interpretation erst dann bewusst, wenn die Testleiterin sie darauf aufmerksam macht.

13.5 Kooperationsstrategien in T5

Die Kooperationsstrategien erweisen sich zunehmend als Übersetzungs- und Wortklärungshilfe. Die Interaktionssequenzen mit Ana und Louise verdeutlichen dies.

- Bitte um allgemeine Hilfestellung

Beispiel 101: *Was ist überquer*↑, T5 (07.05.2014), Ana (8;4 J)

[67]

TL1 [v]	Ja Danach überquerst du die Strasse↑	
Ana [v]		Was ist überquer↑
Ana [nv/k]	*Motorradfahrer*	*Verzieht das Gesicht*

[68]

TL1 [v]	Überqueren ist wenn du von einer Seite der Strasse zur anderen gehst↓
TL1 [nv/k]	*Zeigt auf die Strasse auf der Autokarte*
Ana [v]	aha↓

Im fünften Sprachstandtest sollen die Kinder anhand von Anweisungen mit einem Playmobil Motorradfahrer eine Strasse auf einer Autokarte entlangfahren. Als die Testleiterin die Anweisung *Danach überquerst du die Strasse*↑ (t 67) gibt, fragt Ana nach, was „überqueren" heisst (*Was ist überquer*↑; t 67). Dabei verzieht sie das Gesicht. Die Testleiterin verdeutlicht die Bewegung, indem sie einerseits eine Definition dafür gibt und andererseits mit dem Zeigefinger die Richtung aufzeigt. Ana entgegnet danach mit einem *aha*↓ (t 68).

Da Ana das Verb „überqueren" nicht versteht, kann sie die Anweisungen nicht befolgen. Sie entscheidet sich, bei der Testleiterin nachzufragen, und erreicht dies in der Zielsprache. Da sie das Verb und somit die Infinitivform noch nicht kennt, übernimmt sie die imperative Form der Testleiterin (*überquer*↑; t 67). Die ausführliche Erklärung hilft dem Kind, die Aufgabenstellung zu lösen.

Die Kooperationsstrategie steht bei Ana im Dienste der reziproken Kompetenzen. Sie nutzt die Nachfrage, um die Anweisungen besser bzw. komplett zu verstehen. Durch ihre Initiative erhält sie die nötige Hilfestellung und kann auf die gestellte Aufgabe eingehen.

- Bitte um Übersetzung in die Zielsprache

Beispiel 102: *Comment on dit garçon en allemand*↑, T5 (07.05.2014), Louise (8;10 J)

[315]

TL1 [v]	aha	der Knabe↑
Louise [v]	Alors das: Comment on dit garçon en allemand↑	Der Knabe

[316]

TL1 [v]	Oder/oder der Junge kannst du auch sagen	
Louise [v]	hat ein Buchgelesen	Oui der Junge habe ein

[317]

TL1 [v]	mhm
Louise [v]	Buch gelesen↑ Und/und après il das Knaben habe
Louise [nv/k]	*Zeigt auf den Knaben im zweiten Bild*

Louise beschreibt anhand von Bildern eine Geschichte. Da sie das Wort „Knabe“ nicht weiss, fragt sie die Testleiterin auf Französisch *Comment on dit garçon en allemand*↑ (t 315). Sie erhält von der Testleiterin die Übersetzung und fährt mit dem Erzählen fort, indem sie das neue Wort im Satz integriert (*Der Knabe hat ein Buch gelesen*; t 315–316). Die Testleiterin fügt noch hinzu, dass man dem Knaben auch „Junge“ sagen kann (t 316), worauf Louise den gleichen Satz nochmals mit diesem neuen Wort sagt (*Oui der Junge habe ein Buch gelesen*↑; t 316–317). Beim zweiten Bild angelangt, fährt sie zuerst auf Deutsch weiter, wechselt dann kurz ins Französische und übernimmt danach das Ursprungswort „Knabe“ in den Satz (*Und/und après il das Knaben habe*; t 317).

Das Beispiel zeigt, wie das Mädchen die Testleiterin um Übersetzungshilfe bittet und die neu gelernten Wörter in einem nächsten Schritt in die Erzählung integriert. Louise ist darauf bedacht, die Geschichte in der Zielsprache zu erzählen und die noch unbekannten Wörter auf Deutsch abzufragen, aufzunehmen und zu lernen. Anders als bei Ana wird die Kooperationsstrategie bei Louise noch auf Französisch gebraucht.

Mit zunehmender Zielsprachenkompetenz können die Mädchen die Testleiterin um Hilfestellung zu komplexeren Wörtern bitten. Die Kooperationsstrategie wird bei Louise gebraucht, um neue Wörter kennenzulernen und die Sprachproduktion auszubauen. Die Testleiterin dient in dieser Unterstrategie meistens als Übersetzerin.

13.6 Abrufungsstrategien in T5

Durch erhöhte Zielsprachenkompetenz werden die explizit geübten *Chunks* vielfältiger und komplexer und lassen sich im Gespräch schwierig herauslesen. Im fünften Sprachstandtest werden diese fixen *Chunks* mit den restlichen Sprachäusserungen vermischt sowie bewusst eingesetzt. Die nächste Interaktionssequenz veranschaulicht dies.

- Ausdruck von Unwissen durch *Chunk*

Beispiel 103: *Ich sag Ich weiss nicht*, T5 (06.05.2014), Anaïs (8;0 J)

[85]

TL1 [v]	*1* Wenn du jetzt etwas auf Deutsch sagen willst und du weisst nicht mehr das

[86]

TL1 [v]	Wort↓ Was machst du da↑ ähä *1.5* Sonst noch
Anaïs [v]	ehm: Ich sag Ich weiss nicht

[87]

TL1 [v]	was↑ mhm↓ Und wenn du etwas nicht
Anaïs [v]	ehm: *1* ehm: *1* Ich weiss/i weiss ni↓

[88]

TL1 [v]	verstehst auf Deutsch↓Was machst du da↑ ähä↓
Anaïs [v]	ehm: I sag ehm ich/ich wissen nicht

[89]

TL1 [v]	*1.5* Gibt es denn so einen Trick↑ den du anwendest↑ wenn du etwas

[90]

TL1 [v]	nicht/nicht sagen kannst↓ Was für Tricks gibt es da↑
Anaïs [v]	ehm: *2.5*
Anaïs [nv/k]	*Überlegt* *Hebt die*

[91]

TL1 [v]	Weisst du nicht↑ *0.5* Und beim Hören↑ Wenn
Anaïs [v]	Weiss ich ni↓
Anaïs [nv/k]	*Schultern*

Im fünften Sprachstandtest wird Anaïs nach den eigenen Kommunikationsstrategien gefragt, welche sie bei der Sprachproduktion (*Wenn du jetzt etwas auf Deutsch sagen willst und du weisst nicht mehr das Wort↓ Was machst du da*↑; t 85–86) und bei der Sprachrezeption (*Und wenn du etwas nicht verstehst auf Deutsch↓ Was machst du da*↑; t 87–88) benutzt. Diese Fragen wurden im fünften Sprachstandtest allen Kindern gestellt und sollen Einblick in ihre metakognitiven Kompetenzen geben. In beiden Fällen erklärt Anaïs der Testleiterin, dass sie es nicht weiss (*ehm: Ich sag Ich weiss nicht*; t 86, *I sag ehm ich/ich wissen nicht*; t 88). Als die Testleiterin wissen will, ob sie noch andere Tricks hat, antwortet sie genau mit denselben Worten (*ehm: *1* ehm: *1* Ich weiss/i weiss ni*↓; t 87, *ehm: *2.5* Weiss ich ni*↓; t 90–91).

In dieser Sprachreflektion wird ersichtlich, wie sich das Mädchen ihrer Kommunikationsstrategien bewusst ist. Bei beiden Fragen nach den Tricks antwortet sie, ohne zu zögern. Gleichzeitig illustriert dieses Beispiel, wie Anaïs im Gespräch mit der Testleiterin genau von dieser Strategie Gebrauch macht. Es ist zu vermuten, dass sie die Testleiterin auf Deutsch versteht, als diese die Fragen zu weiteren Tricks stellt. Die beiden Antworten mit dem fixen Ausdruck „Ich weiss es nicht“ bedeuten wohl, dass dem Mädchen keine weiteren Tricks in den Sinn kommt. Zugleich scheint dieser *Chunk* bei Anaïs häufig benutzt zu werden und dient ihr als Strategie, die sie bei Bedarf abrufen kann.

Das Beispiel veranschaulicht, dass Abrufungsstrategien, wie der Ausdruck „Ich weiss es nicht“ als Ausdruck von Unwissen, bewusst verwendet werden.

13.7 Nonverbale und paraverbale Strategien in T5

Die nonverbalen und paraverbalen Strategien werden immer mehr in Verbindung mit verbalen Äusserungen in der Erst- sowie Zielsprache eingesetzt. Die folgenden Gesprächsbeispiele geben einen Einblick in diese Verwendungsform.

- Mimik

Beispiel 104: *Imitiert die Mimik wenn man Angst hat*, T5 (07.05.2014), Ana (8;4 J)

[329]

TL1 [v]	mhm
Ana [v]	Und er hat Fernseh geschaut↓ *1* Er hat Angst *1*
Ana [nv/k]	*hoher Stimme* *Imitiert die*

[330]

Ana [v]	von *0.5* ein Mann hat eine kleine Mädchen
Ana [nv/k]	*Mimik wenn man Angst hat*

Das Mädchen beschreibt anhand von Bilderkarten eine Geschichte. Sie spricht dabei auf Standarddeutsch: *Und er hat Fernseh geschaut↓ *1* Er hat Angst *1* von *0.5* ein Mann hat eine kleine Mädchen* (t 329–330). Beim Wort „Angst“ imitiert sie die Mimik dazu (t 329–330).

Ana kann sich ohne Probleme in der Zielsprache ausdrücken. Sie entscheidet sich dennoch, die Befindlichkeit der „Angst“ mit ihrer Mimik zu veranschaulichen.

Die nonverbale Strategie der Mimik wird in diesem Beispiel wahrscheinlich nicht aufgrund von Unsicherheiten in der Zielsprache gebraucht, sondern sie dient vielmehr als narratives Mittel. Durch das Einsetzen von Mimik verstärkt und unterstreicht das Kind seine Erzählung.

- Ikonische Gesten

Beispiel 105: *Imitiert mit den Armen die Gestik beim Fangen*, T5 (07.05.2014), Louise (8;10 J)

[305]

TL1 [v]	mhm
Louise [v]	était voulait attraper le ballon↑ Und après
Louise [nv/k]	*Imitiert mit den Armen die Gestik beim Fangen*

[306]

TL1 [v]	mhm
Louise [v]	elle a/va couler parce qu’elle n’arrivait pas très bien nager
Louise [nv/k]	*Senkt den Oberkörper*

[307]

TL1 [v]	Ist sie gesunken hä↓
TL1 [nv/k]	*Zeigt auf das Mädchen im fünften Bild*
Louise [v]	Elle a coulé Sie

[308]

TL1 [v]	Und hier↑
TL1 [nv/k]	*Zeigt auf das sechste Bild*
Louise [v]	Oui Ja Hier *2* mh: Hier habe das Mädchen habe

[309]

Louise [v]	ganz ganz *1* ähm oui un petit peu↓ Elle a
Louise [nv/k]	*Hält die Hände hoch und imitiert das Berühren eines Ballons*

Auch in dieser Sequenz beschreibt das Kind anhand von Bilderkarten eine Geschichte. Louise beginnt auf Französisch, wechselt dann ins Standarddeutsche und endet zuletzt wieder im Französischen. Gewisse Handlungen ahmt sie zudem mit ihren Händen, Armen und dem Oberkörper nach. So imitiert sie bei *attraper le ballon*↑ (t 305) die Gestik beim Fangen, senkt den Oberkörper bei *elle a/va couler* (t 306) und hält die Hände hoch, um das Berühren eines Ballons zu imitieren, als sie *oui un petit peu*↓ (t 309) sagt.

Louise spricht während des fünften Sprachstandtests meistens in der Zielsprache. Bei komplexeren Äusserungen – wie es im vorliegenden Abschnitt der Fall ist – wechselt sie in ihre Erstsprache. Die ikonischen Gesten helfen ihr, das Gesagte zu illustrieren und zu verdeutlichen.

Beispiel 106: *Imitiert mit der Hand die Gestik beim Gebrauch einer Computermaus*, T5 (06.05.2014), Anaïs (8;0 J)

[144]

TL1 [v]	Gruppe↓ *3.5**4.5* *1* Das da↓
TL1 [nv/k]	*Verteilt die Karten auf dem Tisch*
Anaïs [nv/k]	*Zeigt auf die Karte mit der*

[145]

TL1 [v]	Was ist das↑	
Anaïs [v]		Eine für zum: ehm:
Anaïs [nv/k]	*Computermaus*	*Imitiert mit der Hand die Gestik beim Gebrauch*

[146]

Anaïs [v]	in das Computer näh	
Anaïs [nv/k]	*einer Computermaus*	*Imitiert mit den Händen die Gestik beim Schreiben an der*

[147]

TL1 [v]	Ja Genau↓	Dem sagt man auch *0.5* eine Maus	hä↑
TL1 [nv/k]		*Zeigt auf die Karte mit der Computermaus*	
Anaïs [v]			
Anaïs [nv/k]	*Computertastatur*		*Lächelt*

Anaïs erhält von der Testleiterin eine Karte, auf der eine Computermaus abgebildet ist. Diese soll das Mädchen auf Deutsch bezeichnen können (**1* Das da↓ Was ist das*↑; t 144–145). Anaïs antwortet folgendermassen: *Eine für zum: ehm: in das Computer näh* (t 145–146). Gleichzeitig imitiert sie mit den Händen die Gestik beim Gebrauch einer Computermaus (t 145–146) und beim Schreiben an der Computertastatur (t 146–147).

Anaïs kennt das Wort „Computermaus“ (noch) nicht und entscheidet sich dafür, das Objekt zu beschreiben. Dabei drückt sie sich einerseits verbal und andererseits mit Gesten aus. Sie merkt

womöglich, dass ihre verbalen Äusserungen nicht ausreichen, um die Computermaus klar genug beschreiben zu können, und weicht somit auf ikonische Gesten aus.

In beiden Beispielen dienen die ikonischen Gesten als nonverbale Strategien, die das Gesagte verdeutlichen und somit das Verständnis bei der Testleiterin fördern sollen. Sie stehen klar im Dienste der Kommunikationsverbesserung und können folglich als Kommunikationsstrategien kategorisiert werden.

- Rhythmische Gesten

Beispiel 107: *Macht eine abschwächende Handbewegung*, T5 (10.06.2014), Samira (8;10 J)

[75]

TL1 [v]	Du hörst den Unterschied zwischen den zwei(...)
Samira [v]	es↑ Ja Mein Mama red auch
Samira [nv/k]	*Macht eine*

[76]

Samira [v]	kl/ein bisschen: *1* I/Irak
Samira [nv/k]	*abschwächende Handbewegung* *Beugt den Kopf nach*

[…]

[125]

TL1 [v]	ähä
Samira [v]	Er hat/er hat eine: *1* Ja eine: *1*
Samira [nv/k]	*Testleiterin* *Hält die Hand hoch und macht eine*

[126]

Samira [v]	Wie sagt man↑
Samira [nv/k]	*Handbewegung, um sich selber anzutreiben* *Hält die Hand an die Stirn und*

[127]

Samira [v]	ein Brief ge: ein Paket ge:/ge:/ge: sie zu ihm
Samira [nv/k]	*verzieht das Gesicht* *Macht eine unterstreichende Handbewegung* *Zeigt auf*

Im ersten Ausschnitt tauscht sich die Testleiterin mit Samira über die Sprachen aus, die ihre Eltern mit ihr zu Hause sprechen. Samira erklärt, dass ihre Mutter auch ein bisschen die Sprache aus Irak – also Arabisch – redet (*Mein Mama red auch kl/ein bisschen: *1* I/Irak*; t 75–76). Dabei macht sie eine abschwächende Handbewegung. Im zweiten Abschnitt beschreibt das Mädchen die Geschichte von Crictor. Sie sucht nach einem Wort (*Er hat/er hat eine: *1* Ja eine: *1**; t 125) und macht eine Handbewegung, um sich selber anzutreiben. Nach längerem Überlegen sagt sie dann: *ein Brief ge: ein Paket ge:/ge:/ge: sie zu ihm* (t 127). Gleichzeitig macht sie eine unterstreichende Handbewegung.

Der erste Ausschnitt zeigt, wie Samira ihre Handbewegungen benutzt, um ihre Aussage – dass ihre Mutter ein bisschen die Sprache aus Irak spricht – zu unterstreichen. Durch die abschwächende Handbewegung signalisiert sie, dass die Sprachkompetenz ihrer Mutter auf Arabisch gering ist. Im zweiten Ausschnitt braucht Samira ihre Handbewegungen, um sich

selber anzutreiben, da ihr das Wort „Paket“ nicht mehr in den Sinn kommt. Als sie dann weitererzählt, dient eine weitere Handbewegung als Unterstreichung des Gesagten.

Diese verschiedenen rhythmischen Gesten scheinen bei Samira automatisiert zu sein und helfen ihr einerseits beim Denkprozess, und andererseits dienen sie dazu, verbale Äusserungen hervorzuheben. Bei dieser Unterkategorie ist auffallend, dass nicht alle Mädchen von ihr Gebrauch machen. Sie wird vor allem von den ausdrucksstarken Mädchen verwendet, die auch sonst viel durch ihre Körpersprache kommunizieren.

- Paraverbale Kommunikation

Beispiel 108: *Imitiert die Situation im Bilderbuch mit hoher Stimme*, T5 (07.05.2014), Ana (8;4 J)

[134]

TL1 [v]	ähä↑
Ana [v]	Schla/Schlange↑ Und nachher sie *0.5* i/sie *1* ehm sie haben
Ana [nv/k]	

[135]

Ana [v]	vielleicht oh das ist einen: vielleicht einen *2* einen *0.5* Dekoratz↑
Ana [nv/k]	*Imitiert die Situation im Bilderbuch mit hoher Stimme Macht eine*

Beim Erzählen der Geschichte von Crictor spricht Ana fast ausschliesslich auf Deutsch. In dieser Sequenz erhöht sie zudem ihre Stimme, als sie die Hauptfigur nachahmt (t 135).

Im fünften Sprachstandtest beschreibt Ana nicht nur, was in der Geschichte geschieht, sondern sie nimmt eine narrative Rolle ein. So gibt sie vor, die Hauptfigur zu sein, und imitiert durch die erhöhte Stimme die Reaktion, als die Hauptfigur das Paket erhält und sich fragt, was wohl drin ist.

Die Erhöhung ihrer Stimmlage dient in diesem Fall der Imitation einer fiktiven Person und kann als paraverbale Strategie kategorisiert werden.

Beispiel 109: *Ich sag Ich weiss nicht*, T5 (10.06.2014), Samira (8;10 J)

[128]

TL1 [v]	ähä↑
Samira [v]	gesp/gebracht↑ Die sagt Was ist das↑
Samira [nv/k]	*das Bild* *Imitiert die Situation im Bilderbuch*

[129]

TL1 [nv/k]	*Blättert die Seite*
Samira [v]	Sie sagt Danke↑
Samira [nv/k]	*Imitiert die Situation im Bilderbuch mit hoher Stimme*

[130]

TL1 [nv/k]	*um*
Samira [v]	Nachher sie offnet und sie sagt einen Schlange↑
Samira [nv/k]	*Imitiert die Situation im Bilderbuch mit*

[131]

TL1 [v]	uh↑ Ja	Schau mal	
TL1 [nv/k]		*Zeigt auf das Bild*	
Samira [v]			Sie ist so
Samira [nv/k]	*hoher Stimme*		*Imitiert die Mimik wenn man*

[…]

[309]

Samira [v]	Also↓ Es war eine Jung:↓ Er liest ein Buch↓ *1* mit vie::lem↓ ganze schöne
Samira [nv/k]	*Mit erzählerischer Stimme*

[310]

TL1 [v]	mhm	
Samira [v]	Bilder↓	Nachher er sagtoh Ich will nie/ich will nüm lesen↓Nachher
Samira [nv/k]		*Imitiert die Situation im Bilderbuch*

Auch dieses Beispiel zeigt im ersten Ausschnitt, wie das Mädchen die Geschichte von Crictor erzählt. Samira spricht dabei ausschliesslich auf Deutsch und imitiert mit ihrer hohen Stimme die Situationen im Bilderbuch (t 128–131). Im zweiten Ausschnitt erfindet sie anhand von Bildern eine eigene Geschichte. Sie nimmt hier eine erzählerische Rolle ein und imitiert wiederum die Situation im Bilderbuch.

In beiden Ausschnitten verändert Samira ihre Stimmlage, um die Hauptfiguren in der Geschichte nachzuahmen. Zudem entscheidet sie sich im zweiten Ausschnitt, den Anfang der Geschichte mit erzählerischer Stimme zu präsentieren.

Wie im oberen Beispiel versetzt sich das Mädchen hier in die Rolle der Geschichtenerzählerin und benutzt ihre Stimme, um die Geschichte lebendiger und ausdrucksvoller zu machen. Diese Art von paraverbaler Kommunikation gehört auch zu den Kommunikationsstrategien (siehe Kapitel 7).

13.8 Paraphrastische Strategien in T5

In diesem Unterkapitel veranschauliche ich, wie die paraphrastischen Strategien im fünften Sprachstandtest aussehen können. Dazu dienen die folgenden drei Beispiele.

- Umschreibung in der Erstsprache

Beispiel 110: *prend les gens dans les voitures*↑, T5 (07.05.2014), Louise (8;10 J)

[208]

Louise [v]	*2* uiuiui *1* C'est ceux-là qui/quiprend les gens dans les voitures↑
Louise [nv/k]	*Fahrzeug* *Macht eine unterstreichende*

[209]

TL1 [v]	ähä		ähä
Louise [v]	(...)	Et puis qui peuvent s'asseoir	comme
Louise [nv/k]	*Handbewegung*	*Macht eine unterstreichende Handbewegung*	

[210]

TL1 [v]	Wie sagt man dem auf Französisch↑	mhm	
Louise [v]	ça J'sais pas/	ehm↓ J'sais pas↓	ehm: *3*Oui J'
Louise [nv/k]		*Schaut verlegen*	*Überlegt*

Im dargestellten Beispiel will die Testleiterin von Louise wissen, ob sie die Obergruppe „Fahrzeuge/Transportmittel" schon auf Deutsch kennt. Das Mädchen beginnt, diese Obergruppe auf Französisch zu beschreiben: **2* uiuiui *1* C'est ceux-là qui/qui prend les gens dans les voitures*↑ (t 208), *Et puis qui peuvent s'asseoir comme ça* (t 209–210). Zuletzt sagt sie, dass sie das gesuchte Wort sowohl auf Deutsch als auch auf Französisch nicht weiss (*J'sais pas/*[…] *ehm*↓ *J'sais pas*↓; t 210).

Die letzte Zeile bestätigt, dass das Mädchen das gesuchte Wort sowohl auf Deutsch als auch auf Französisch nicht (mehr) weiss. Deswegen entscheidet sich Louise im Vornhinein, die Obergruppe zu umschreiben. Sie bleibt dabei in ihrer Erstsprache und erklärt, dass diese Obergruppe Leute transportiert und dass man sich darin setzen kann. Bei dieser Paraphrasierung stützt sie sich auf die Funktionen und Eigenschaften des gesuchten Wortes.

Da sie die Obergruppe auch in ihrer Erstsprache nicht benennen kann, ist es nachvollziehbar, dass sie sich bei der Umschreibung nicht in eine Sprache begibt, in der sie sich noch nicht sicher fühlt. Gleichzeitig erhofft sich Louise, dass die Testleiterin ihre Erklärungen auf Französisch versteht. Vielleicht benutzt sie deshalb als Unterstützung die unterstreichenden Handbewegungen.

- Umschreibung in der Zielsprache

Beispiel 111: *Ein Rund gemacht bei die Beine*↑, T5 (07.05.2014), Ana (8;4 J)

[180]

Ana [v]	gekommen in *0.5* die Haus↓*1* Sie haben *1* ähm *2*	
Ana [nv/k]	*Zeigt auf das Bild*	*Imitiert mit dem Finger die Gestik*

[181]

Ana [v]	Wie man sagt das↑ *2* rund *0.5* Ein Rund gemacht bei die	
Ana [nv/k]	*beim Fesseln*	*Zeigt auf die Schlange im Bild*

[182]

Ana [v]	Beine↑ bei den Bauch↑	bei den *0.5* Hals↑ *0.5*
Ana [nv/k]	*Berührt ihren Bauch*	*Hält die Hand an den Hals und imitiert die*

[183]

TL1 [v]	ähä	mhm↑
Ana [v]	Die Polizei ist gekommen↑	
Ana [nv/k]	*Gestik beim Würgen*	*Blättert die Seite um*

In der folgenden Interaktionssequenz wird die Bildergeschichte von Crictor vom Mädchen auf Deutsch erzählt. Sie versucht zu erklären, dass die Schlange den Dieb gefesselt hat, bevor die Polizei kommt. Sie beginnt mit *Sie haben *1* ähm *2** und imitiert gleichzeitig mit den

Fingern die Gestik beim Fesseln (t 180–181). Danach fragt sie, wie man dem sagt (*Wie man sagt das*↑; t 181), und fährt dann weiter mit *rund *0.5* Ein Rund gemacht bei die Beine*↑ *bei den Bauch*↑ *bei den *0.5* Hals*↑ *0.5** (t 181–182). Zudem zeigt sie auf die Schlange im Bild, berührt ihren Bauch und hält die Hand an den Hals, um das Würgen zu imitieren.

Die Sequenz illustriert, wie das Mädchen das gesuchte Verb „würgen“ mit eigenen Worten umschreibt. Dabei bleibt Ana in der Zielsprache und benutzt zudem verschiedene Gesten, um das Gesagte zu verdeutlichen. Bei dieser Paraphrasierung geht sie auf verschiedene Körperteile ein. Diese detaillierte Beschreibung soll sicherstellen, dass sie die Testleiterin auch wirklich versteht.

In diesem Beispiel wird deutlich, wie es dem Mädchen gelingt, ihre Sprachlücken durch paraphrastische Strategien zu umgehen und so ihre zielsprachlichen Äusserungen zu realisieren.

Beispiel 112: *Das ist für Baumen*, T5 (07.05.2014), Ana (8;4 J)

[224]

TL1 [v]	das↑		
TL1 [nv/k]			
Ana [v]	Das ist all:es für *1*	Das ist für Baumen	zum *1* zum
Ana [nv/k]		*Zeigt auf die Karte mit der Motorsäge*	*Imitiert mit*

[225]

TL1 [v]			eine
Ana [v]	*4*	ähm *2* zum *5*	Ich weiss nicht↓
Ana [nv/k]	*der Hand die Gestik beim Sägen*	*Überlegt*	

[226]

TL1 [v]	Motorsäge↓		
Ana [v]	Ja eine Motorsäge↓	Und das ist für	vielleicht
Ana [nv/k]		*Zeigt auf die Karte mit dem Rechen*	

[227]

Ana [v]	fü:r *1* ähm	Blätter↑ *1*	Aber nicht diese
Ana [nv/k]	*Imitiert mit den Händen das Fallen der Blätter*		*Zeigt auf die*

[228]

TL1 [v]			ähä↓
Ana [v]	Blätter	von dem Baum↑	
Ana [nv/k]	*Karten auf dem Tisch*	*Macht eine unterstreichende Handbewegung*	

[229]

TL1 [v]	Genau↓		
Ana [v]	Und das ist ein/und das ist für de		für das↑ *1* zum
Ana [nv/k]	*Schaut auf die Karte mit dem Schraubenzieher*		*Zeigt auf die Schraube*

[230]

TL1 [v]	ah Genau↓		Ja ein
Ana [v]			
Ana [nv/k]	*im Stuhl*	*Imitiert mit dem Finger die Gestik beim Schrauben*	

[231]

TL1 [v]	Schraubenzieher↓		
Ana [v]		Ja zum *2* gut ähm *2*	Wie man
Ana [nv/k]		*Imitiert mit dem Finger die Gestik beim Schrauben*	*Verzieht*

[232]

TL1 [v]			Ja↑	Sehr gut↓
Ana [v]	sagt↑	befesten↑		oder nicht befesten↓
Ana [nv/k]	*das Gesicht*	*Hält den Stuhl mit beiden Händen fest*		*Imitiert mit den*

In dem Transkriptionsbeispiel bezeichnet das Mädchen verschiedene Werkzeuge, die auf Karten abgebildet sind. Dabei benennt Ana die Objekte nicht beim Namen, sondern sie beschreibt, wie und wann man die Objekte einsetzen kann.

Beim ersten Werkzeug geht es um eine Motorsäge. Ana erklärt, dass das Werkzeug für die Bäume verwendet wird (*Das ist all:es für *1* Das ist für Baumen*; t 224), und will das passende Verb „sägen“ hinzufügen. Jedoch kommt ihr das Wort nicht in den Sinn (*zum *1* zum *4* ähm *2* zum *5**; t 224–225) und so imitiert sie mit der Hand die Bewegung beim Sägen (t 224–225). Als sie der Testleiterin zugesteht, dass sie das Wort nicht weiss (*Ich weiss nicht*↓; t 225), gibt die Testleiterin ihr die Antwort, die sie dann sofort wiederholt. Das zweite Werkzeug, den Rechen, umschreibt das Mädchen folgendermassen: *Und das ist für vielleicht fü:r *1* ähm Blätter*↑ *1** (t 226–227). Auch hier braucht sie nonverbale Mittel, um das Gesagte zu verdeutlichen. Sie imitiert mit den Händen das Fallen der Blätter. Danach stellt sie klar, dass es sich bei den Blättern nicht um Papierblätter handelt (*Aber nicht diese Blätter*; t 227–228), sondern um diejenigen an den Bäumen (*von dem Baum*↑; t 228). Diese Verdeutlichung zeigt auf, inwiefern sich das Mädchen der zielsprachlichen Varietäten bewusst ist. Auch das dritte Werkzeug, den Schraubenzieher, kann Ana auf Deutsch (noch) nicht benennen (*Und das ist ein/ und das ist für de für das*↑ *1* zum*; t 229). Stattdessen behilft sie sich mit nonverbalen Äusserungen. Sie zeigt auf die Schraube im Stuhl, auf dem sie sitzt, und imitiert mit dem Finger die Bewegung beim Schrauben (t 229–230). Auch als die Testleiterin ihr das Wort auf Deutsch sagt (*Schraubenzieher*↓; t 231), fährt Ana mit der Beschreibung weiter: *Ja zum *2* gut ähm *2* Wie man sagt*↑ *befesten*↑ […] *oder nicht befesten*↓ (t 231–232). Gleichzeitig benutzt sie wieder ihre Gesten, um den Vorgang zu veranschaulichen.

Das Beispiel zeigt, wie das Mädchen alles versucht, um in der Zielsprache zu kommunizieren. Sie verbindet paraphrastische Strategien mit nonverbalen Äusserungen und sichert sich so das Verständnis der Testleiterin.

13.9 Kompensationsstrategien in T5

Das folgende Transkriptionsbeispiel zeigt, wie die verwendeten Kompensationsstrategien mit zunehmender Zielsprachenkompetenz komplexer und differenzierter werden.

Beispiel 113: *nur ein: klein Minuten↑ oder Uhr↑*, T5 (10.06.2014), Samira (8;10 J)

[33]

TL1 [v]	*1* Was sind das↑		
TL1 [nv/k]	*Zeigt auf die Karte*	*Legt eine nächste Karte auf den Tisch*	
Samira [v]	zeichnen↑	Bleistift	Farbstift

[…]

[207]

Samira [v]	Cartoon hab ich's gesehen↑ dass eh öper se traurigs ist↑		weil sein
Samira [nv/k]		*Beugt den Kopf nach vorne*	

[208]

TL1 [v]		mhm	
Samira [v]	Ballon nur ein:klein Minuten↑ oder Uhr↑		Nachher er ist auf den
Samira [nv/k]	*Hält den Arm hoch*		*Senkt den Arm und imitiert*

[209]

Samira [v]	einen Haus ge/ge	am Boden↑
Samira [nv/k]	*so das Fallen eines Luftballons*	*Klopft mit dem Zeigefinger*

Beim Anblick der vorgelegten Karte, auf der Farbstifte abgebildet sind, sagt das Mädchen zuerst *Bleistift* (t 33) und fügt dann noch *Farbstift* (t 33) hinzu. Zu einem späteren Zeitpunkt im Gespräch erzählt Samira der Testleiterin eine Geschichte, die sie im Fernsehen gesehen hat. Sie erklärt, dass jemand traurig war, weil sein Luftballon nach wenigen Minuten schon wieder auf dem Boden gelandet war: *öper se traurigs ist↑ weil sein Ballon nur ein: klein Minuten↑ oder Uhr↑* […] *Nachher er ist auf den einen Haus ge/ge am Boden↑* (t 207–209).

Im ersten Ausschnitt wird ersichtlich, wie sich das Kind selber korrigiert. Samira bezeichnet die abgebildeten Farbstifte zuerst als „Bleistifte" und verwendet somit eine Substitution, die semantische Ähnlichkeiten mit dem gewünschten Wort teilt. Sie scheint jedoch sofort zu merken, dass sie dadurch ein wichtiges Element (also die Farben) bei den Stiften vernachlässigt hat und liefert so noch das korrekte Wort nach. Im zweiten Ausschnitt braucht Samira gleich zwei Kompensationsstrategien: Einerseits sagt sie „Ballon", als sie vom „Luftballon" erzählt, und andererseits benutzt sie den Ausdruck *nur ein: klein Minuten↑ oder Uhr↑* (t 208), um auszudrücken, dass es sich „nur um ein paar Minuten" handelte. Ersteres ist eine typische Kompensation durch einen Oberbegriff („Ballon") für einen Unterbegriff („Luftballon"). Grund dafür ist wohl, dass dem Mädchen der Unterbegriff in der Zielsprache nicht bekannt ist. Zweiteres scheint ein komplexeres Kompensationsphänomen zu sein: statt dem Ausdruck „ein paar Minuten" braucht Samira die von ihr abgeänderte Form *ein: klein Minuten↑* (t 208). Das Wort „paar" wird mit „klein" kompensiert. Dadurch entsteht ein nichtssagender Ausdruck, den Samira sogleich bemerkt und mit dem Zusatz *oder Uhr↑* (t 208) zu korrigieren versucht.

Das Beispiel illustriert, wie das Mädchen sich der verwendeten Begriffe bewusst ist und sie sogleich mit Substitutionen ersetzt. Im ersten Ausschnitt (*Bleistift Farbstift*; t 33) gelingt es

ihr, das Gesagte mit dieser Selbstkorrektur zu verdeutlichen. Im zweiten Ausschnitt (*nur ein: klein Minuten↑ oder Uhr↑*; t 208) sorgt dies eher für Irritation.

13.10 Transferstrategien in T5

Mit den letzten vier Beispielen zeige ich exemplarisch auf, wie die Transferstrategien im fünften Sprachstandtest genutzt werden.

- Transfer innerhalb der Sprache

Beispiel 114: *mir Deutsch ge/beibe/*0.5* beigelernt*, T5 (10.06.2014), Carmen (8;8 J)

[92]	
TL1 [v]	auch↑
Carmen [v]	hab noch gelernt Französisch als kleines Kind Meine Schwester hat
[93]	
TL1 [v]	mhm↑
Carmen [v]	mir Deutsch ge/beibe/ *0.5* beigelernt und ich hab ihr Französisch
Carmen [nv/k]	*Kneift die Augen zu*
[94]	
TL1 [v]	ah Das ist aber toll↑ Habt ihr einander die Sprachen *1* beigebracht
Carmen [v]	gelernt

Carmen erzählt der Testleiterin, wie sich ihre Schwester und sie gegenseitig die Sprachen beigebracht haben: *Meine Schwester hat mir Deutsch ge/beibe/*0.5* beigelernt* (t 92–93), *und ich hab ihr Französisch gelernt* (t 94).

Das Beispiel zeigt den Denkprozess auf, welchen Carmen in t 93 macht, als sie das Verb „beibringen“ sucht. Sie fängt mit dem deutschen Vergangenheitspräfix *ge* an, unterbricht sich mit dem zweiten Versuch *beibe* und verbindet dann die beiden Anfänge mit dem Verb „lernen“. Daraus entsteht die Wortkreation *beigelernt*. Weiter unten nimmt sie das Verb wieder auf, braucht aber dieses Mal nur noch *gelernt*. Es scheint, als kenne das Mädchen den Unterschied zwischen dem Verb „lernen“ und „lehren“ noch nicht. Gleichzeitig kommt ihr beim Wort „beibringen“ der Hauptteil „bringen“ nicht mehr in den Sinn. So transferiert sie den Anfang „bei-“ in das Verb „lernen“. Das Kneifen der Augen lässt vermuten, dass sich Carmen der Verbäusserung nicht sicher ist und selber merkt, dass der Transfer hier nicht gelungen ist. Dass sie in t 94 nur noch *gelernt* braucht, unterstreicht diese Annahme.

Carmen verbindet zielsprachliches Wissen, um sich auszudrücken. Diese Art von Transferstrategie verdeutlicht, wie die Interimsprache der Kinder dynamisch und kreativ sein kann. Wortproduktionen wie *beigelernt* werden hier nicht als Fehler betrachtet, sondern geben Aufschluss darüber, in welchem Lernstadium sich das Kind befindet und welche Lernhilfen es in der Zielsprache noch benötigt (vgl. Le Pape Racine 2000).

- Transfer zwischen den Sprachen

Beispiel 115: *ehm: die Hand het eh: Ri:den↓*, T5 (06.05.2014), Anaïs (8;0 J)

[199]

TL1 [v]	Und wenn man Runzeln hat so↓ Was ist dann die Hand↑
TL1 [nv/k]	*Zeigt auf die ältere Hand auf der Karte*
Anaïs [v]	ehm: die Handhet eh:
Anaïs [nv/k]	*Zeigt*

[200]

TL1 [v]	mhm↑ mhm↓ *1*Ist sie eher alt↑
TL1 [nv/k]	*Zeigt auf die ältere Hand auf der Karte*
Anaïs [v]	Ri:den↓
Anaïs [nv/k]	*auf die eigene Hand*

Die Testleiterin zeigt in diesem Ausschnitt auf eine ältere Hand, die auf einer Karte abgebildet ist. Gleichzeitig fragt sie das Kind, wie man der Hand sagt, wenn man Runzeln hat (*Und wenn man Runzeln hat so↓ Was ist dann die Hand↑*; t 199). Darauf antwortet Anaïs mit *ehm: die Hand het eh: Ri:den↓* (t 199–200) und zeigt dabei auf die eigene Hand.

Bei der Wortkreation *Ri:den↓* (t 200) nimmt Anaïs das französische Wort „*ride*“ und verdeutscht es, indem sie die deutsche Endung „-en/-n“ hinzufügt und das Ganze dann mit deutscher Aussprache ausdrückt. Solche lexikalischen Transfers zwischen zwei Sprachen wurden schon in den vierten Sprachstandtests beobachtet und kommen auch in den fünften Sprachstandtests häufig vor.

Das Beispiel illustriert, wie das Kind wegen Lücken in der Zielsprache auf den Erstsprachenwortschatz zurückgreift und diesen in die Zielsprache entlehnt. Statt einen Sprachwechsel zu machen, bemüht sich das Kind, das Wort mit den grammatikalischen und phonetischen Merkmalen der Zielsprache zu versehen. Diese Wortkreation zeigt, inwieweit Anaïs die grammatikalischen und phonetischen Regeln der deutschen Sprache schon versteht und anwenden kann. Gleichzeitig veranschaulicht sie, dass das Mädchen keine Scheu zeigt, sich in der Zielsprache auszudrücken und mit ihr zu experimentieren.

Beispiel 116: *Ich muss in die Toile*0.5*tte*, T5 (07.05.2014), Louise (8;10 J)

[232]

TL1 [v]	man hier↑ Sagen sie immer ich/ich muss *0.5* auf die Toilette↑
Louise [v]	*5* Il y en a des

[233]

TL1 [v]	mhm
Louise [v]	qui disent aussi i/i/je dois aller aux toilettes↑ ou Ich muss in die

[234]

TL1 [v]	mhm mhm Genau↓ Oder manchmal sagt man auch WC↑
Louise [v]	Toile*0.5*tte mh:
Louise [nv/k]	*Lächelt*

Im dargestellten Interaktionsbeispiel soll das Kind deutsche Synonymwörter für „Toilette“ finden (*Sagen sie immer ich/ich muss *0.5* auf die Toilette*↑; t 232). Louise gibt zuerst eine Antwort auf Französisch und übersetzt diese dann noch auf Standarddeutsch: **5* Il y en a des qui disent aussi i/i/je dois aller aux toilettes*↑ *ou Ich muss in die Toile*0.5*tte* (t 232–234).

Es scheint, als hätte Louise die Fragestellung nicht ganz richtig verstanden und als glaube sie, sie müsse einen synonymen Ausdruck in beiden Sprachen finden. Auf Französisch wird der Ausdruck „*je dois aller aux toilettes*“ benutzt. Dieser wird vom Mädchen eins zu eins ins Deutsche übersetzt, obwohl die Testleiterin den deutschen Ausdruck vorher schon erwähnt hat (*Sagen sie immer ich/ich muss *0.5* auf die Toilette*↑; t 232). Es entsteht ein syntaktischer Transfer vom französische „*aux*“ ins deutsche „*in*“.

Dadurch, dass Louise den Ausdruck in beiden Sprachen braucht, können direkte Transferverbindungen zwischen diesen aufgezeigt werden. Das Mädchen scheut sich nicht, ihre zielsprachlichen Kompetenzen zu brauchen, und schafft es dadurch auch mit kleinen Fehlern wie dem Gebrauch der falschen Präposition, im Redefluss zu bleiben.

Beispiel 117: *ein Straussblume*, T5 (10.06.2014), Carmen (8;8 J)

[216]

TL1 [v]	macht erauch noch		
Carmen [v]	Er	Il se vache	
Carmen [nv/k]		*Streicht sich mit den Händen über die Arme und imitiert so*	

[217]

TL1 [v]		mhm↑		Genau↓ Er wäscht sich↓
Carmen [v]		I/	W/Er wascht sich	
Carmen [nv/k]	*die Gestik beim Duschen*			

[…]

[247]

TL1 [v]	Und das da hie:r ist auch↑		ein	Ja: Genau↓
TL1 [nv/k]				*Sammelt die*
Carmen [v]		Blume	ein	Straussblume
Carmen [nv/k]				*Hält die Hände hoch*

In diesen beiden Sequenzen werden Aktivitäten und Gegenstände auf Karten besprochen. Im ersten Ausschnitt soll Carmen Synonymwörter für „sich waschen/sich duschen“ finden. Sie beginnt mit dem Satz *Er Il se vache* (t 216) und streicht sich dabei mit den Händen über die Arme, um die Gestik beim Duschen zu imitieren. Danach fügt sie noch *I/W/Er wascht sich* (t 217) hinzu. Im zweiten Ausschnitt beschreibt das Mädchen einen Blumenstrauss auf einer Karte und sagt dabei: *Blume ein Straussblume* (t 247).

Carmen transferiert im ersten Ausschnitt das deutsche Verb „sich waschen“ in den französischen Satz *Il se vache* (t 216) und passt dabei die Aussprache ins Französische an. Ihr scheint der passende deutsche Ausdruck in diesem Moment entfallen zu sein, denn sie beginnt

zwar mit dem deutschen Subjekt „Er“, wechselt jedoch dann in die französische Sprache. Das Verb stammt jedoch aus dem Deutschen. Nachdem sie den französischen Satz ausgesprochen hat, kommt ihr der deutsche Ausdruck wieder in den Sinn, und so sagt sie dann *Er wascht sich* (t 217). Im zweiten Ausschnitt konstruiert Carmen aus den beiden deutschen Wörtern „Strauss“ und „Blume“ ein Kompositum. Dabei orientiert sie sich an der französischen Wortordnung „*bouquet de fleurs*“, in welcher das Hauptwort immer am Anfang steht (*Straussblume*; t 247).

Die beiden Interaktionsausschnitte illustrieren, wie das Mädchen phonetische, lexikalische, morphologische und syntaktische Transfers sowohl vom Deutschen ins Französische als auch umgekehrt macht. Carmen setzt erst- und zielsprachenbasierte Strategien ein, um ihre Sprachlücken zu überbrücken. Ihre Wortkreationen geschehen proaktiv und erlauben ihr so, die Äusserungsabsichten zu verwirklichen. Gleichzeitig geben die beiden Beispiele Aufschluss über den Denkprozess, welchen das Kind bei der Sprachproduktion durchläuft.

13.11 Gesamtinterpretation Sprachstandtest 5

Wie bereits im vierten Sprachstandtest werden auch im fünften Sprachstandtest die Kommunikationsstrategien kombiniert oder nacheinander benutzt. Die Mädchen befinden sich zu diesem Zeitpunkt am Ende der zweiten Klasse der Primarstufe und weisen eine vierjährige Erfahrung im reziprok-immersiven Unterricht auf. Seit zwei Jahren werden sie auf Standarddeutsch unterrichtet.

Vermeidungsstrategien werden im fünften Sprachstandtest nur noch vereinzelt gebraucht. Die Kinder brauchen zum Beispiel Mimik und Körpersprache, um zu signalisieren, dass sie ein bestimmtes Wort in der Zielsprache nicht sagen können, und drücken dadurch eine gewisse Ablehnung aus (Beispiel 89). Manche Kinder stützen sich auf Füllwörter und längere Pausen, um über eine Frage nachzudenken und sich Zeit zu verschaffen. Dabei benutzen sie verschiedene nonverbale Hilfsmittel, um den Denkprozess zu veranschaulichen. Bei auffallend langen Pausen stellt sich die Frage, ob die Kinder „nur so tun als ob“ sie am Nachdenken sind und so auf die Hilfestellung der Testleiterin warten (Beispiel 90).

Sprachwechselstrategien werden weiterhin häufig von den Kindern gebraucht und dienen neben der Aufrechterhaltung der Kommunikation auch als metasprachliche und -kognitive Mittel. Bei komplexeren und ausführlicheren Themenbehandlungen weichen die Mädchen auf ihre Erstsprache aus und verbleiben dort, bis die gewünschte Nachricht vermittelt wurde (Beispiel 91). Meistens lassen sich die Sprachwechselstrategien jedoch in Form von *Code-*

Switchings beobachten. Es handelt sich dabei um Ein-Wort-Wechsel ins Französische, die die Kinder machen, um ihre Sprachlücken in der Zielsprache zu füllen und den Redefluss aufrechtzuerhalten (*Aber Crictor het das prisonnier gemacht*, Beispiel 92). Neben lexikalischem *Code-Switching*, in welchem ein französisches Wort eins zu eins in den deutschen Satz eingefügt wird, kommt vermehrt phonetisches *Code-Switching* vor. Hier werden französische Wörter verdeutscht. Gleichzeitig können diese Wortkreationen als Transferstrategien kategorisiert werden. Zum Teil sind sich die Mädchen der Sprachwechselstrategie als Überbrückung von Sprachlücken bewusst und setzen sie gezielt ein (Beispiel 93). Transkriptionsbeispiele illustrieren zudem, wie gewisse Mädchen ihre Sprachwechsel selbst bemerken und diese zu korrigieren versuchen. Sie gehen sofort darauf ein und übersetzen das Gesagte zusätzlich ins Deutsche (Beispiel 94). Diese Selbstkorrekturen werden in meinen Daten vor allem vom Französischen ins Deutsche gemacht. Die daraus entstehenden *Code-Switchings* zeigen auf, wie weit sich die Lernenden im metasprachlichen Lernprozess befinden. Selbstkorrekturen ermöglichen es ihnen, während des Gesprächs an der eigenen Zielsprache zu arbeiten. Bei manchen Mädchen werden *Code-Switchings* nur noch gebraucht, um über die Zielsprache nachzudenken oder zu reflektieren (*ähm schla/Non ce n'est pas schlagen*↓, Beispiel 95). Die Strategie erhält dadurch eine metakognitive Funktion. Wie bereits im vierten Sprachstandtest wird mit den Kindern im fünften Sprachstandtest Standarddeutsch gesprochen. Da sie noch nicht immer zwischen Schweizer Mundart und Standarddeutsch unterscheiden können, kommen weiterhin *Code-Switchings* zwischen diesen beiden Sprachvarietäten vor. Es ist anzunehmen, dass die Mädchen diese Vermischungen unbewusst machen. Meistens handelt es sich um einzelne schweizerdeutsche Wörter, wie Adverbien oder Verben, die im standarddeutschen Satz eingefügt werden (Beispiel 96).

Die Kinder imitieren weiterhin Wörter oder Teilsätze, die sie von der Testleiterin zu hören bekommen. Sie setzen sich vermehrt bewusst damit auseinander und wiederholen das Gesagte, um ihr Verständnis abzusichern. So vergewissern sie sich durch die Imitation, dass sie das gesuchte Wort richtig verstanden (Beispiel 97) oder richtig ausgesprochen (Beispiel 98) haben. Die Imitationsstrategie erhält neu eine reflektierende Funktion. Die Kinder denken laut über die neu gelernten Begriffe nach, indem sie sie wiederholen und gleichzeitig mit der Testleiterin thematisieren wollen. Weiter wird beobachtet, wie nachgeahmte Wörter während des Gesprächs in der Sprachproduktion der Kinder wieder auftauchen und im richtigen Kontext eingebaut werden.

Die Mädchen verwenden auch im fünften Sprachstandtest Erschliessungsstrategien, um auf Fragen und Aufgabenstellungen der Testleiterin reagieren zu können (Beispiele 99 und 100). Wie bereits in den vorherigen Sprachstandtests festgestellt wurde, können nur die falsch erratenen Beispiele beobachtet werden. Es ist jedoch unklar, ob die Mädchen in diesen Fällen die Erschliessungsstrategien bewusst anwenden oder gar nicht bemerken, dass sie die Fragen und Aufgabenstellungen falsch verstanden haben.

Kooperationsstrategien werden zunehmend als Übersetzungs- und Wortklärungshilfe genutzt. Dank erhöhter Zielsprachenkompetenz erlauben sich die Mädchen, die Testleiterin direkt zu komplexeren Wörtern und Ausdrücken zu befragen. Einerseits wollen sie ein besseres Verständnis über neu Gelerntes haben und fragen somit nach der Bedeutung (*Was ist überquer*↑, Beispiel 101). Andererseits bitten sie die Testleiterin bei Wortschatzlücken, ihnen das Wort auf Deutsch zu übersetzen (*Comment on dit garçon en allemand*↑, Beispiel 102). Nach der Hilfestellung der Testleiterin wiederholen die Kinder häufig die neu gelernten Lexeme und integrieren sie nachfolgend in die Sprachproduktion. Zu beobachten sind demzufolge auch Imitationsstrategien. Da die Kooperationsstrategien zum Teil noch in der Erstsprache erscheinen, lassen sich zudem Sprachwechselstrategien feststellen. Die Mädchen benutzen zum Teil ihre Erstsprache, um bei der Testleiterin um Hilfestellung zu bitten.

Mit zunehmender Zielsprachenkompetenz ist es fast unmöglich, die Abrufungsstrategien in Form von *Chunks* herauszukristallisieren. Die Mädchen haben sich in den vier Jahren zielsprachliches Wissen angeeignet und sind im Stande, dieses im Gespräch einzusetzen. Umso schwieriger wird es, die fix gelernten *Chunks* von den restlichen Sprachäusserungen zu differenzieren. Auffällig ist lediglich das Abrufen des Ausdrucks „Ich weiss es nicht (mehr)“, welcher bei Unwissen im fünften Sprachstandtest häufig eingesetzt und sogar bei einigen Mädchen bewusst als Strategie erkannt wird (Beispiel 103).

Im fünften Sprachstandtest lassen sich unter den nonverbalen und paraphrastischen Strategien weiterhin Mimik, lexikalisierte, deiktische, ikonische und rhythmische Gesten sowie Geräusche und paraphrastische Kommunikation beobachten. Sie werden immer häufiger als Begleitung und Zusatzdarstellung der erst- oder zielsprachlichen Redeabsicht gebraucht. So dient die Mimik dazu, das Gesagte zu verstärken, und wird als narratives Mittel eingesetzt (Beispiel 104). Ikonische Gesten werden vor allem dann gebraucht, wenn die Mädchen wegen zielsprachlicher Wortschatzlücken in die Erstsprache wechseln (Beispiel 105) oder das gesuchte Wort beschreiben müssen (Beispiel 106). Sie helfen, die verbalen Äusserungen zu verdeutlichen. Es lässt sich in diesem Zusammenhang ein Wechselspiel zwischen den

ikonischen Gesten und den zielsprachlichen Äusserungen feststellen, welches als eine Art *Code-Switching* zwischen verbalem und nonverbalem Ausdruck kategorisiert werden kann. Rhythmische Gesten, die meistens anhand von zusätzlichen Handbewegungen vorzufinden sind, können zielsprachliche Redeabsichten unterstreichen oder abschwächen. Manchmal scheinen sie beim Sprechen automatisiert zu sein; zum Beispiel wenn sie von den Mädchen beim Denkprozess eingesetzt werden, um sich selber anzutreiben (Beispiel 107). Beim Geschichtenerzählen versetzen sich die Mädchen in die Rolle der Erzählerin und benutzen ihre Stimme, um der Geschichte Lebendigkeit und Ausdruck zu verleihen. Dabei verändern sie ihre Stimmlage, um die Hauptfiguren in der Geschichte nachzuahmen (Beispiel 108), oder nehmen eine narrative Stimme ein (Beispiel 109). Diese paraverbale Kommunikationsart dient ihnen als Strategie, die Redeabsichten hervorzuheben.

Paraphrastische Strategien sind weiterhin Teil der Gespräche zwischen dem Kind und der Testleiterin. Wenn sich die Mädchen in der Zielsprache noch nicht sicher genug sind, bleiben sie bei der Umschreibung des gesuchten Lexems in ihrer Erstsprache (Beispiel 110). Sie beschreiben dabei die Funktionen und Eigenschaften des Lexems und erhalten dann von der Testleiterin die deutsche Übersetzung. Andere Mädchen trauen sich, in der Zielsprache zu paraphrasieren, und setzen zur Verdeutlichung häufig nonverbale Strategien ein (Beispiele 111 und 112). Die gesuchten Wörter können anhand von Beispielen oder Imitationen von konkreten Situationen beschrieben werden.

Kompensationsstrategien werden mit zunehmender Zielsprachenkompetenz gezielter verwendet. Um den zielsprachlichen Redefluss beizubehalten, brauchen die Mädchen bei Wortschatzlücken Kompensationsbegriffe. Die Transkriptionsbeispiele zeigen, dass sie selbst merken, wenn diese Begriffe nicht dem Originalwort entsprechen, und gleich versuchen, eine andere Substitution dafür zu finden (Beispiel 113). Diese Selbstkorrektur kann dazu dienen, ein näher gelegenes Wort zu finden. Manchmal werden jedoch daraus neu erfundene Wörter gemacht, die eher für Irritation sorgen.

Auch im fünften Sprachstandtest transferieren die Kinder erst- sowie zielsprachliches Wissen in ihre Sprachproduktion. Die unterschiedlichen deutschen Verbzeitformen werden in diesem Stadium noch häufig vermischt und geben Einblick in den Zielsprachenerwerbsprozess der Kinder (Beispiel 114). Auffällig sind Mischformen aus der Infinitivform der Verben und einer entsprechenden Endung der Person, wie zum Beispiel „er helft“. Neue Wortkreationen zeigen auf, wie dynamisch und erfinderisch die Lernenden mit ihrer Interimsprache umgehen. Diese Transfers innerhalb der deutschen Sprache werden immer häufiger verwendet, da sich die

Kinder darin mehr zutrauen. Weiterhin werden Interferenzen beobachtet, die in Form von entlehnten französischen Wörtern in der deutschen Sprache angepasst werden (*ehm: die Hand het eh: Ri:den*↓, Beispiel 115). Sie geben Aufschluss darüber, inwieweit die Kinder die grammatikalischen und phonetischen Merkmale der Zielsprache verstanden haben. Bei weiteren Transkriptionsbeispielen lassen sich auch syntaktische Interferenzen feststellen, indem die Mädchen französische Satzstrukturen für deutsche Äusserungen übernehmen (Beispiel 116). Bei Transfers auf der lexikalischen Ebene – wie im Beispiel 115 –, können Lernende Wörter und Ausdrücke sowohl vom Deutschen ins Französische als auch vom Französischen ins Deutsche transferieren (Beispiel 117).

14. Gebrauchsveränderung und -häufigkeit von Kommunikationsstrategien

Nachdem die verwendeten Kommunikationsstrategien in den fünf Sprachstandtests einzeln dargestellt wurden, werden sie in einem nächsten Schritt longitudinal verglichen (Unterkapitel 14.1). Ich widme mich hier der Forschungsfrage, wie sich der Gebrauch der beobachteten Kommunikationsstrategien über die vier Jahre verändert. Ein quantitativer Ansatz veranschaulicht in Unterkapitel 14.2 die Gebrauchshäufigkeit der Strategien in den fünf Sprachstandtests sowie deren individuelle Verwendungsunterschiede bei den acht Mädchen.

14.1 Gesamtschlussfolgerung der qualitativen Auswertungen

In dieser Forschungsarbeit konnte ich aufzeigen, dass sich die verwendeten Kommunikationsstrategien bei den acht Mädchen über eine Zeitspanne von vier Jahren in der Gebrauchshäufigkeit und -art verändern. Die aufgeführten Gesamtinterpretationen nach jedem vorgestellten Sprachstandtest in Kapitel 9 bis 13 verdeutlichen dies. Eine Gesamtschlussfolgerung soll hier die wichtigsten Beobachtungspunkte betreffend der Gebrauchsveränderung der Kommunikationsstrategien nochmals aufgreifen. Der Fokus liegt bei der **qualitativen** Beantwortung der zweiten und dritten Forschungsfrage:

- Gibt es während der vier Jahre Veränderungen bezüglich der Gebrauchshäufigkeit und der Gebrauchsart dieser Kommunikationsstrategien?
- Wie entwickelt sich das kommunikationsstrategische Verhalten der Mädchen mit zunehmendem Zielsprachenerwerb innerhalb der vier Jahre?

Vergleicht man meine Forschungsarbeit mit vorangehenden Studien, wird ersichtlich, dass die meisten Taxonomien zu den Kommunikationsstrategien deren Verwendung zu einem festgelegten Zeitpunkt zeigen (Tarone 1983; Faerch und Kasper 1983c; Dörnyei und Scott 1995a). Bei Wörle (2013) jedoch stammen die Daten aus vier Kohorten, welche zu drei unterschiedlichen Zeitpunkten untersucht wurden. Eine Kohorte wurde in zwei aufeinanderfolgenden Jahren geprüft und ermöglichte somit einen longitudinalen Einblick. Méron-Minuth (2009) untersuchte die Kommunikationsstrategien über eine Zeitspanne von vier Jahren. Sie verglich die Resultate aus den Messzeitpunkten miteinander und passte entsprechend ihre Klassifikation an. Resultate zum Entwicklungsprozess der Kommunikationsstrategien über die vier Jahre werden bei ihr in der Schlussfolgerung kurz angedeutet. In ihren Beobachtungen „[…] entwickeln sich die Kommunikationsstrategien im

Laufe der vier beobachteten Schuljahre komplexer, treten nicht mehr vereinzelt auf und werden innerhalb der Kooperation mit der Lehrkraft und den Mitlernenden zunehmend zu kombinierten Strategien“ (Méron-Minuth 2009: 259f.). Auf diesen Aspekt der Veränderung und Entwicklung der Kommunikationsstrategien wurde in meiner Arbeit vermehrt verwiesen. Anders als bei den vorangehenden Studien – die zum Teil auch longitudinal aufgebaut sind – liegt der Fokus in der vorliegenden Forschungsarbeit auf der Untersuchung von Veränderungs- und Entwicklungsmöglichkeiten der Kommunikationsstrategien; immer in Zusammenhang mit der zunehmenden Zielsprachenkompetenz. Im theoretischen Teil dieser Forschungsarbeit wurde das Prinzip der dynamischen Mehrsprachigkeit von Jessner (2008a) und Hufeisen (2010b) thematisiert, welches unter anderem besagt, dass sich die Lernenden in einer sich ständig veränderbaren Zielsprachenkompetenz befinden. Dieser dynamische Aspekt wurde beim Gebrauch der Kommunikationsstrategien im Rahmen meiner Arbeit ebenfalls festgestellt. Meine Beobachtungen bestätigen die geschilderten Rückschlüsse von Méron-Minuth (2009), die besagen, dass die Kommunikationsstrategien im Laufe der Zeit komplexer werden und nicht mehr nur vereinzelt auftreten. Diese Faktoren zur Komplexität und Gebrauchshäufigkeit der Strategien sowie weitere Erkenntnisse aus meinen Daten fasse ich in fünf Punkten zusammen. Sie decken Teile der zweiten und dritten Forschungsfrage ab.

Erstens kann man zwischen dem ersten und fünften Sprachstandtest der acht Mädchen eine Veränderung in der Komplexität der gebrauchten Kommunikationsstrategien beobachten. Paraphrastische Strategien sowie Kompensationsstrategien werden beispielsweise mit erhöhter Zielsprachenkompetenz komplexer und umfassender. Um ein gesuchtes Wort in der Zielsprache zu beschreiben, bedienen sich die Mädchen am Anfang einzelner Wörter. In den späteren Sprachstandtests können längere Umschreibungen und passendere Kompensationswörter beobachtet werden.

Zweitens erkennt man bei den acht Mädchen, dass sie mit steigender Zielsprachenkompetenz eine grössere Vielfalt an Kommunikationsstrategien in einem einzelnen Gespräch anwenden. In den ersten Sprachstandtests wurden von ihnen meistens nur einzelne Strategien für die Kommunikation gebraucht. Dies könnte bedeuten, dass die Mädchen während des Gesprächs gemerkt haben, welche Kommunikationsstrategie(n) ihnen am meisten nützt, und sich folglich auf diese beschränkt haben. Durch die wachsende Zielsprachenkompetenz können sich die Mädchen in den späteren Sprachstandtests mit einer grösseren Auswahl an Strategien behelfen. Die Transkriptionsbeispiele zeigen, dass ihre Kommunikation damit vielfältiger wird. Zudem werden einige Strategien – wie die paraphrastischen Strategien, die

Kompensations- sowie die Transferstrategien – erst mit einer gewissen entwickelten Zielsprachenkompetenz (Grundwortschatz in der Zielsprache vorhanden) genutzt. Es lassen sich zwangsläufig mehr unterschiedliche Strategien in den späteren Sprachstandtests feststellen, da die Mädchen mehr Strategien zur Verfügung haben.

Drittens wenden die Kinder im Gespräch mit der Testleiterin zunehmend kombinierte Kommunikationsstrategien an. Da die oberste Priorität ist, verstanden zu werden, nutzen sie die von ihnen verfügbaren Strategien dafür. Eine häufig anzutreffende Kombination ist jene aus den nonverbalen oder paraverbalen Strategien und den verbalen Ausdrücken. Die Kinder verbinden das Gesagte mit nonverbaler oder paraverbaler Kommunikation, um eine bessere Verständlichkeit zu sichern. Anders als bei Méron-Minuth (2009), die die nonverbalen Strategien im vierten Jahr (von neun- bis elfjährigen Kindern) in ihren Daten nur noch vereinzelt beobachten konnte, sind diese in meinen Daten noch häufig vorhanden und dienen den Kindern als Begleitung und Zusatzdarstellung der erst- oder zielsprachlichen Redeabsicht.

Eine weitere Kombination ist jene aus den Kooperations-, Sprachwechsel- und Imitationsstrategien. Wenn die Mädchen die Testleiterin um sprachliche Hilfestellung bitten und somit Kooperationsstrategien anwenden, wechseln sie zum Teil in ihre Erstsprache. Diese Sprachwechselstrategie wird meistens nur bei komplexen Fragestellungen beobachtet. Nach der Hilfestellung der Testleiterin wiederholen die Mädchen häufig das neu gelernte Wort und integrieren es in ihre weitere Sprachproduktion. Sie brauchen somit zudem die Imitationsstrategie.

Die Vermischung dieser drei Strategietypen wird vor allem im vierten und fünften Sprachstandtest vermehrt festgestellt und unterstützt die Theorie, dass die Kinder mit erhöhter Zielsprachenkompetenz kombinierte Strategien anwenden. Gleichzeitig muss darauf hingewiesen werden, dass gewisse Kommunikationsphänomene mehreren Strategien identifiziert werden können. Dies heisst, dass die Strategien nicht immer eindeutig zugeteilt werden können. So lassen sich bei den Kompensations- oder Transferstrategien zum Teil auch sprachwechselstrategische Merkmale feststellen. Dadurch, dass die Kinder sprachliche Elemente aus der Erstsprache in die zielsprachlichen Ausdrücke hineinfliessen lassen, entstehen phonetische, lexikalische, morphologische oder syntaktische Mischformen, die gleichzeitig als Sprachwechselstrategien identifiziert werden können. Es entstehen somit automatisch Überschneidungen bei der Kategorisierung der Strategien.

Viertens wenden die Mädchen in den späteren Sprachstandtests ihre Kommunikationsstrategien bewusster an. Sprachwechsel, Kompensationsbegriffe oder

Transfers werden mit zunehmender Zielsprachenkompetenz von den Mädchen selbst erkannt und während des Gesprächs korrigiert. Diese Selbstkorrektur beweist, dass sie sich ihrer Sprachproduktion sowie ihrer Kommunikationsstrategien bewusster werden und selber darauf reagieren können. Während die Kinder in den ersten drei Sprachstandtests ihre Strategien unbewusster zu gebrauchen scheinen, sind sie im vierten und fünften Sprachstandtest im Stande, darüber zu reflektieren. Die Reaktionen der Kinder bei der metakognitiven Frage zu den Strategien im fünften Sprachstandtest bestätigen diese Beobachtung. Als die Testleiterin von den Mädchen wissen will, was sie bei Sprachlücken in der Zielsprache für Tricks anwenden, präsentieren sie ihr konkrete Strategien. Interessant ist hier, dass die Mädchen Strategien erwähnen, die sie selbst während des Gesprächs brauchen. So erklären zum Beispiel Caroline und Samira, dass sie bei der Lehrperson oder den Mitschülerinnen und -schülern nachfragen, wenn sie etwas in der Zielsprache nicht verstehen oder wenn ihnen das gesuchte Wort nicht in den Sinn kommt: **1* Après je vais à la maîtresse↑ Nachher geh ich Lehrerin dann helft mich und dann sie/ich kann ich noch äh dann kann ich äh J'peux ça mache après↓* (Caroline T5, t 82–84). Diese Kooperationsstrategie wird von ihnen auch während der Sprachstandtests für die Kommunikation genutzt. Auch Kim, Ana und Carmen machen von ihr Gebrauch und sind sich dessen bewusst. Gleichzeitig erwähnen diese drei Mädchen im fünften Sprachstandtest, dass sie bei Sprachlücken zudem auf ihre Erstsprache zurückgreifen müssen: *Ich muss auf Französisch sagen↓* (Ana T5, t 112). Bei Louise kann die Sprachwechselstrategie in beiden Sprachen vorkommen: *Si je sais pas en allemand j'dis en français↓* […] **2* Ou si j'sais pas en français j'dis en allemand* (Louise T5, t 125–127). Diese Sprachwechselstrategie lässt sich zugleich bei den vier Mädchen Kim, Ana, Carmen und Louise während des Gesprächs mit der Testleiterin beobachten. Eine weitere Strategie, die im fünften Sprachstandtest explizit aufgezählt und zugleich während des Gesprächs angewendet wird, ist die Abrufungsstrategie. Anaïs erklärt der Testleiterin, dass sie bei Sprachlücken auf den *Chunk* „Ich weiss es nicht" zurückgreift (*ehm: Ich sag Ich weiss nicht*; Anaïs T5, t 86), und benutzt wenig später genau diese Strategie in der Interaktion. Aus den Gesprächen mit den Mädchen im fünften Sprachstandtest hat sich gezeigt, dass sie über ihre eigenen Strategien reflektieren und sie bewusst zu ihrem Nutzen einsetzen können.

Fünftens erhalten die Kommunikationsstrategien in den späteren Sprachstandtests weitere Funktionen im Gespräch mit der Testleiterin. In den ersten zwei Jahren wurden die Kommunikationsstrategien vor allem gebraucht, um die Verständigung und den Redefluss aufrechtzuerhalten. Mit zunehmender Zielsprachenkompetenz nutzen gewisse Mädchen ihre Strategien, um die zielsprachlichen Äusserungen hervorzuheben oder zu verdeutlichen (siehe

dazu die Schülerinnenprofile in Kapitel 15). Es lassen sich zum Beispiel vermehrt nonverbale und paraverbale Strategien begleitend zum Verbalen beobachten. Die Mimik kann in diesem Zusammenhang als narratives Mittel gebraucht werden, indem sie das Gesagte verstärkt. Rhythmische Gesten werden verwendet, um zielsprachliche Äusserungen zu unterstreichen oder abzuschwächen. Gewisse Mädchen nutzen ihre Stimme, um beispielsweise beim Erzählen einer Geschichte die Hauptfiguren oder Situationen darin hervorzuheben. Sie verleihen der Erzählung durch ihre narrative Stimme mehr Lebendigkeit und Ausdruck. Auch bei den Sprachwechselstrategien lässt sich bei fortgeschrittener Zielsprachenkompetenz eine zusätzliche Funktion feststellen. Manche Mädchen wechseln zum Beispiel nur noch in ihre Erstsprache, wenn sie über die Zielsprache nachdenken oder reflektieren. *Code-Switchings* können dadurch eine metakognitive Funktion erhalten. Ähnlich sieht es mit den Imitationsstrategien aus. Imitationsstrategien dienen nicht mehr nur als Wörterwiedergabe in der Zielsprache, sondern sie gibt dem Kind die Möglichkeit, das neu Gehörte von der Testleiterin zu wiederholen, zu hinterfragen und zu analysieren. So wiederholen die Mädchen das Gesagte der Testleiterin, um sicherzustellen, dass sie es richtig verstanden haben, und setzen sich bewusst mit dem neu gelernten Lexem auseinander. Die Imitationsstrategie erhält immer mehr eine lernstrategische und reflektierende Funktion. Während in den ersten drei Sprachstandtests Kooperationsstrategien vor allem dann gebraucht wurden, um Aufgabenstellungen abzuklären, werden sie ab dem vierten Sprachstandtest mehrheitlich als Übersetzungs- und Worterklärungshilfe verwendet. Dann thematisieren die Mädchen komplexere Wörter oder Ausdrücke in der Zielsprache direkt mit der Testleiterin.

Zusammenfassend – und rückblickend auf die Forschungsfragen zu den Veränderungen bezüglich der Gebrauchshäufigkeit und der Gebrauchsart der Kommunikationsstrategien sowie dem kommunikationsstrategischen Verhalten der Mädchen mit zunehmendem Zielsprachenerwerb – lassen sich anhand der Daten in meiner Forschungsarbeit fünf Bereiche beobachten, in denen sich die Kommunikationsstrategien longitudinal entwickeln: in der Komplexität, in der Vielfalt/Häufigkeit, in der Kombination mit anderen Kommunikationsstrategien, in der bewussten Anwendung und in der Funktion.

Im nächsten Unterkapitel können die beiden Bereiche Vielfalt/Häufigkeit und Kombination anhand von quantitativen Auswertungen weiterverfolgt werden. Die Bereiche Komplexität, bewusste Anwendung und Funktion der Kommunikationsstrategien müssten anhand von Reflexionsgesprächen mit den Testpersonen weiterverfolgt werden und gehören in dieser Forschungsarbeit zu den Forschungsdesiderata.

14.2 Quantitativ-deskriptive Auswertung

Vergleicht man die Gesamtzahl der kodierten Kommunikationsstrategien über die fünf Sprachstandtests (T1–T5) resp. über die vier Jahre hinweg, kann festgestellt werden, dass die Strategien unterschiedlich häufig und in verschiedenen Kombinationen verwendet wurden. Diese Beobachtungen werden mithilfe der Software MAXQDA sowie des Tabellenkalkulationsprogramms Excel quantitativ berechnet[1]. Es wird in diesem Unterkapitel eine deskriptive Auswertung zur Anzahl resp. Häufigkeit der Hauptstrategien, zu deren Beziehungen (*Code-Relation Browser*) anhand der Kodierungen und zu den individuellen Gebrauchsunterschieden bei den einzelnen Mädchen gemacht. Es sollen im Speziellen **quantitative** Ergebnisse zu der zweiten und dritten Forschungsfrage gegeben werden, die lauteten:

- Gibt es während der vier Jahre Veränderungen bezüglich der Gebrauchshäufigkeit und der Gebrauchsart dieser Kommunikationsstrategien?
- Wie entwickelt sich das kommunikationsstrategische Verhalten der Mädchen mit zunehmendem Zielsprachenerwerb innerhalb der vier Jahre?

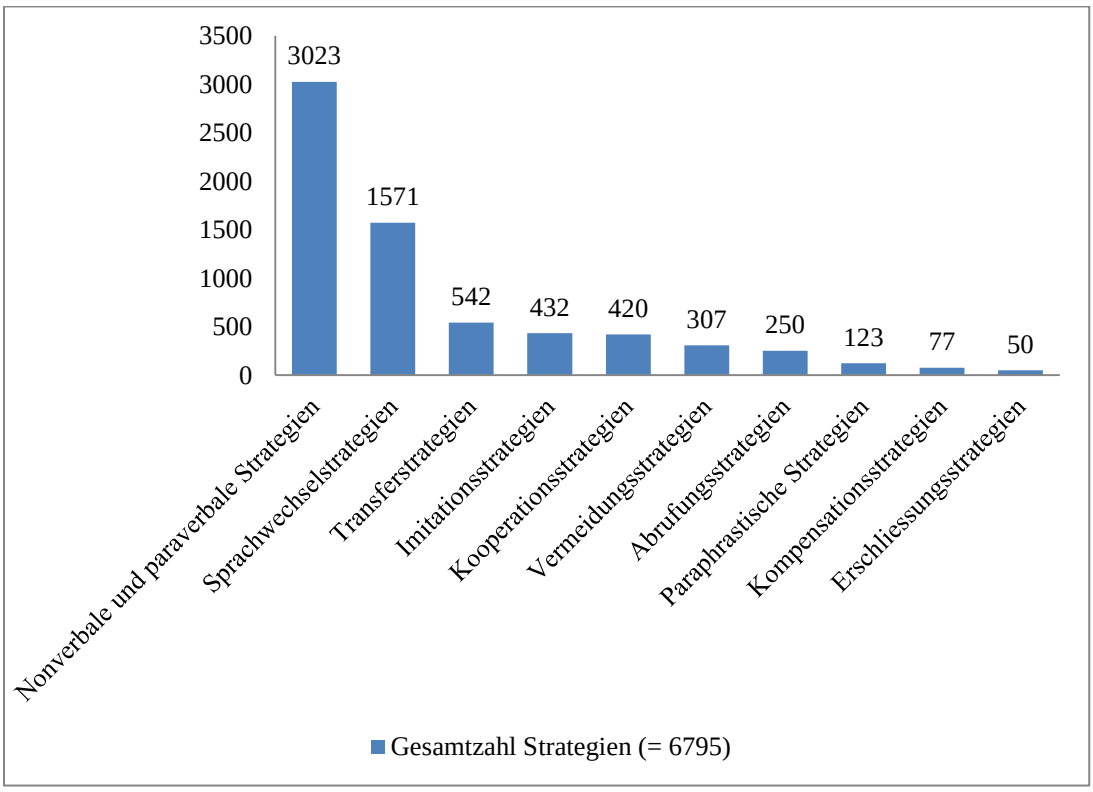
Die quantitativen Auswertungen werden mit den qualitativen Analysen in Verbindung gesetzt. Daraus entsteht eine reflektierende Diskussion zu den Gründen der Gebrauchshäufigkeiten der Kommunikationsstrategien und es resultieren weitere Fragen, die zum Teil in die Forschungsdesiderata aufgenommen werden.

14.2.1 Anzahl resp. Häufigkeit der verwendeten Kommunikationsstrategien

Das Diagramm 1 zeigt auf, wie häufig die Hauptstrategien über die fünf Sprachstandtests hinweg kodiert wurden (siehe auch Tabelle 21 im Anhang VII). Insgesamt wurden 6795 Kommunikationsstrategien mit MAXQDA kodiert. Weit hinaus, mit einer Anzahl von 3023 Kodierungen, ragen darin die nonverbalen und paraverbalen Strategien. Diese Anzahl ist doppelt so gross wie die zweitplatzierten Sprachwechselstrategien mit 1571 Kodierungen. An dritter Stelle sind die Transferstrategien, die 542 Mal benutzt wurden. Gefolgt werden sie von den Imitationsstrategien (432 Mal) und den Kooperationsstrategien (420 Mal). Weiter wurden insgesamt 307 Mal Vermeidungsstrategien elizitiert. 250 Mal habe ich Abrufungsstrategien beobachtet. Die paraphrastischen Strategien wurden 123 Mal kodiert. An zweitletzter Stelle

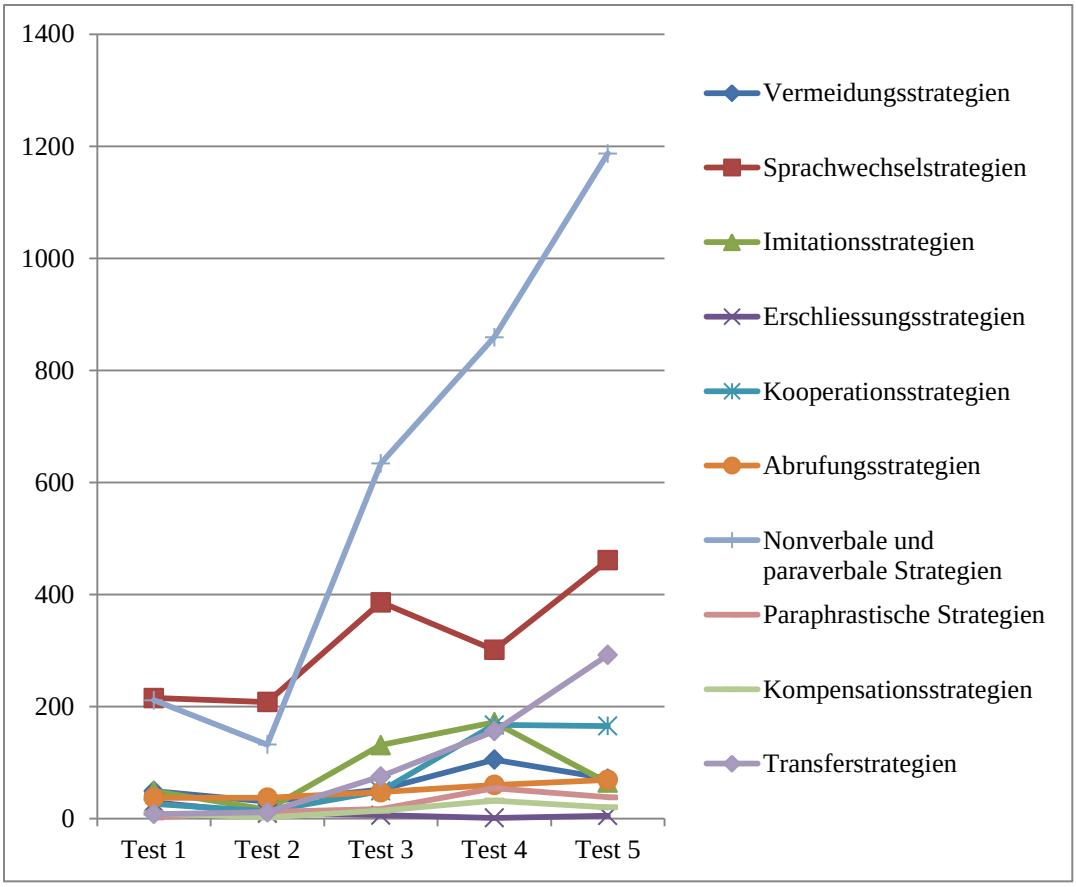
[1] Die MAXQDA-Kodierungen sowie die Auswertungen auf Excel, die für die Erstellung der Diagramme in diesem Unterkapitel und in Kapitel 15 nötig waren, sind im Anhang auf dem USB-Stick gespeichert.

finden wir die Kompensationsstrategien mit 77 Kodierungen. Die am wenigsten gebrauchten Strategien sind die Erschliessungsstrategien mit 50 Kodierungen.



Diagr. 1: Gesamtzahl der Hauptstrategien in den fünf Sprachstandtests (T1–T5)

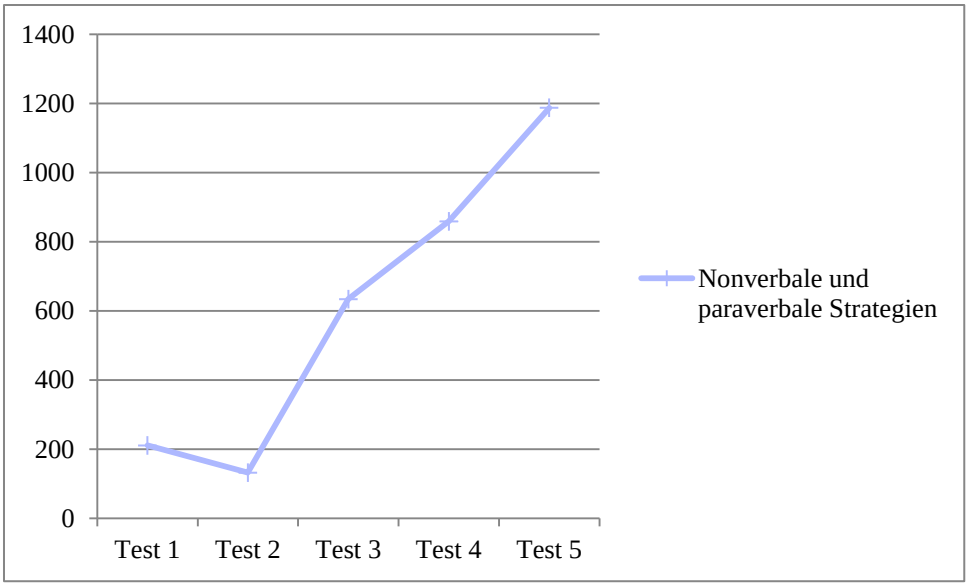
Das Diagramm 2 verdeutlicht, wie sich die Gebrauchshäufigkeit der Hauptstrategien über die fünf Sprachstandtests verändert. Bei den nonverbalen und paraverbalen Strategien, Sprachwechsel-, Vermeidungs- sowie Kooperationsstrategien lässt sich eine Zunahme über die vier Jahre feststellen. Die Imitations- und Transferstrategien steigen zwar bis zum vierten Sprachstandtest an, zeigen jedoch beim fünften Sprachstandtest eine Rückbildung. Die restlichen Strategien werden über die vier Jahre fast gleich häufig verwendet.



Diagr. 2: Gebrauch der Hauptstrategien über die fünf Sprachstandtests (T1-T5)

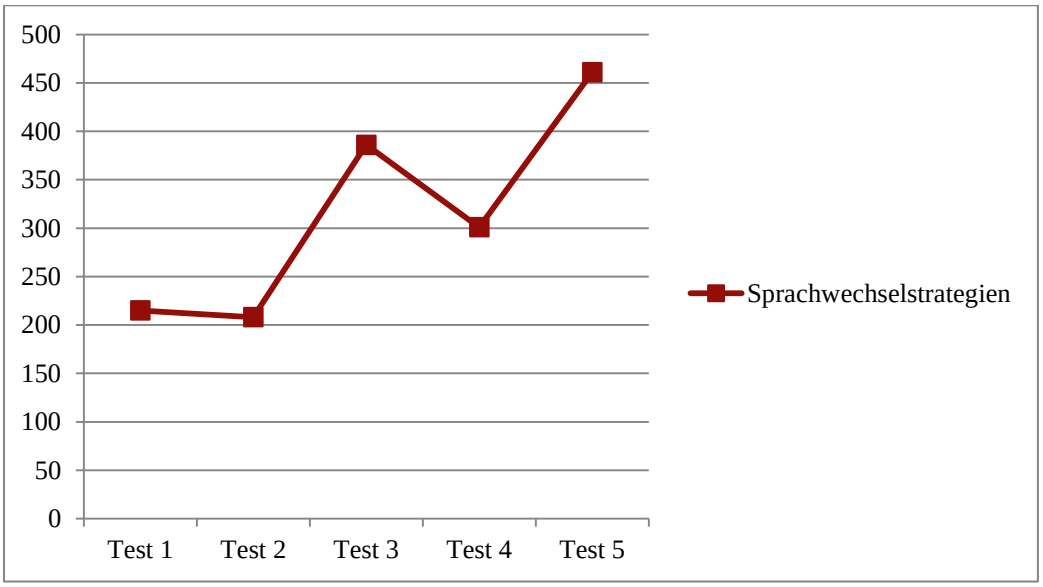
Aus den Kurven im Diagramm 2 fällt auf, dass bei fast allen Kommunikationsstrategien die Gebrauchshäufigkeit mit zunehmender Zielsprachenkompetenz steigt. Zwei Hauptstrategien stechen bei der Gebrauchshäufigkeit besonders hervor: die nonverbalen und paraverbalen Strategien sowie die Sprachwechselstrategien. Wie bereits im qualitativen Teil dieser Arbeit beobachtet, kommen diese beiden Strategien während aller fünf Sprachstandtests vor.

Im ersten Sprachstandtest werden die nonverbalen und paraverbalen Strategien 211 Mal benutzt, im zweiten sinkt die Gebrauchshäufigkeit auf 132 Mal. Beim dritten Sprachstandtest steigt die Anzahl drastisch auf 634 Mal und dauert auch im vierten (859 Mal) und fünften Sprachstandtest (1187 Mal) an (siehe Diagramm 3).



Diagr. 3: Gebrauch der nonverbalen und paraverbalen Strategien über die fünf Sprachstandtests (T1-T5)

Die Sprachwechselstrategien werden mit 215 Mal im ersten Sprachstandtest fast gleich häufig wie die nonverbalen und paraverbalen Strategien gebraucht (siehe Diagramm 4). Die Anzahl bleibt im zweiten Sprachstandtest fast gleich (208 Mal) und steigt erst im dritten Sprachstandtest wieder an (386 Mal). Im vierten Sprachstandtest sinkt die Gebrauchshäufigkeit nochmals ein bisschen (301 Mal) und erhöht sich dann im fünften Sprachstandtest mit 461 Mal wieder.

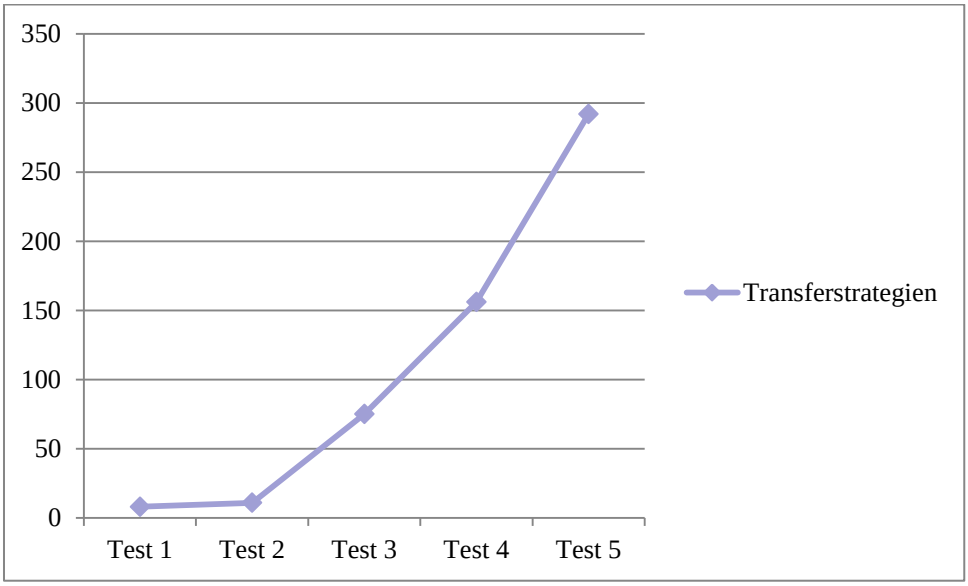


Diagr. 4: Gebrauch der Sprachwechselstrategien über die fünf Sprachstandtests (T1-T5)

Nonverbale und paraverbale Strategien – wie die lexikalisierten Gesten (Nicken oder Kopfschütteln) – können, unabhängig vom Sprachstand, fester Bestandteil der Kommunikation sein. Sie erhalten mit erhöhter Zielsprachenkompetenz aber auch eine andere

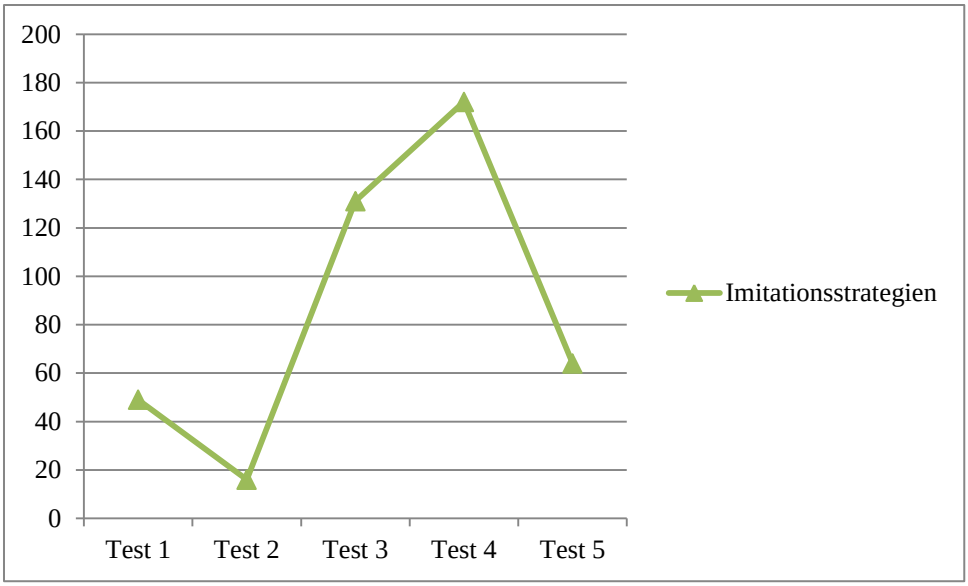
Funktion. Zu Beginn des Zielsprachenerwerbs werden sie häufig als einziges Kommunikationsmittel genutzt. Mit zunehmender Zielsprachenkompetenz dienen sie mehr und mehr als Unterstützung und Verdeutlichung des Gesagten. Obwohl die Lernenden zu diesem Zeitpunkt genügend Zielsprachenkompetenz besitzen, um sich verständnigen zu können, greifen sie zusätzlich auf diese Kommunikationsstrategien zurück. Die Frage stellt sich hier, ob die Benutzung der nonverbalen und paraverbalen Strategien als Unterstützung des verbalen Ausdrucks in dieser Phase der Interimsprache typisch ist. Gibt die Benutzung dieser Strategien ihnen mehr Sicherheit? Wollen sie dadurch sicherstellen, dass sie die Gesprächspartnerin auch richtig und komplett versteht? Ist es womöglich ein Automatismus, den sie sich zu Beginn angeeignet haben und nur schwierig abgewöhnen können?

Nach den nonverbalen und paraverbalen Strategien sowie den Sprachwechselstrategien, werden folgende drei Strategietypen noch häufig verwendet: die Transfer-, Imitations- und Kooperationsstrategien. Laut Diagramm 5 kommen die Transferstrategien in den ersten zwei Sprachstandtests zwar noch wenig vor (8 und 11 Mal), jedoch steigt die Anzahl ab dem dritten Sprachstandtest stetig auf: im dritten Sprachstandtest sind es schon 75 Mal, im vierten 156 Mal und im fünften 292 Mal.



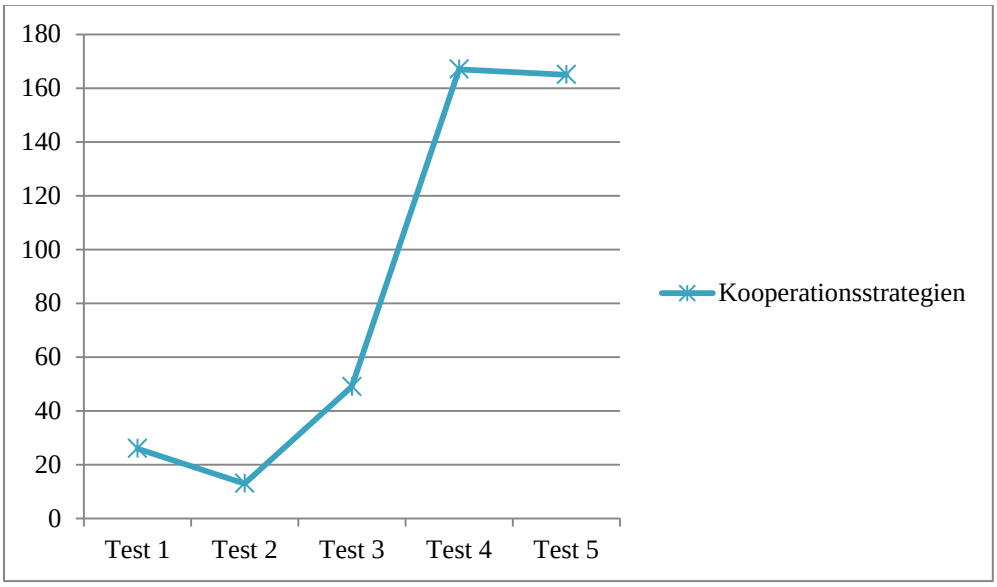
Diagr. 5: Gebrauch der Transferstrategien über die fünf Sprachstandtests (T1-T5)

Bei den Imitationsstrategien lässt sich eine wellenartige Kurve beobachten (siehe Diagramm 6). Im ersten Sprachstandtest werden sie 49 Mal gebraucht, im zweiten sind es nur 16 Mal und im dritten wiederum 131 Mal. Die grösste Gebrauchsanzahl zeigt der vierte Sprachstandtest mit 172 Kodierungen. Im fünften Sprachstandtest sinkt die Kurve erneut (64 Mal).



Diagr. 6: Gebrauch der Imitationsstrategien über die fünf Sprachstandtests (T1-T5)

Aus dem Diagramm 7 wird ersichtlich, dass die Kooperationsstrategien im ersten Sprachstandtest 26 Mal und im zweiten sogar nur 13 Mal benutzt werden. Ab dem dritten Sprachstandtest steigt die Kurve wieder an (49 Mal). Es sind jedoch vor allem die vierten und fünften Sprachstandtests, die die höchte Anzahl Kodierungen haben (167 und 165 Mal).

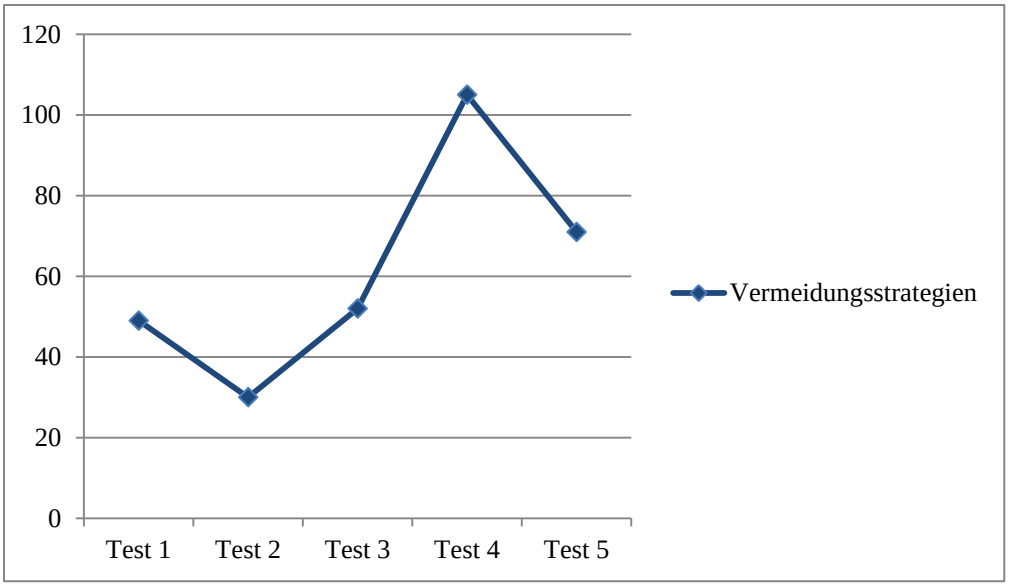


Diagr. 7: Gebrauch der Kooperationsstrategien über die fünf Sprachstandtests (T1-T5)

Die Transfer-, Imitations- und Kooperationsstrategien verlangen vom Kind eine gewisse Offenheit gegenüber der Zielsprache sowie die Bereitschaft, mit der Testleiterin zu kommunizieren. Auch wenn Transfers innerhalb der Sprache oder zwischen zwei Sprachen häufig unbewusst gemacht werden, bedarf es stets einer offenen Haltung, mit diesen Sprachen zu experimentieren und einfach draufloszusprechen. Diagramm 5 zeigt, dass der Gebrauch

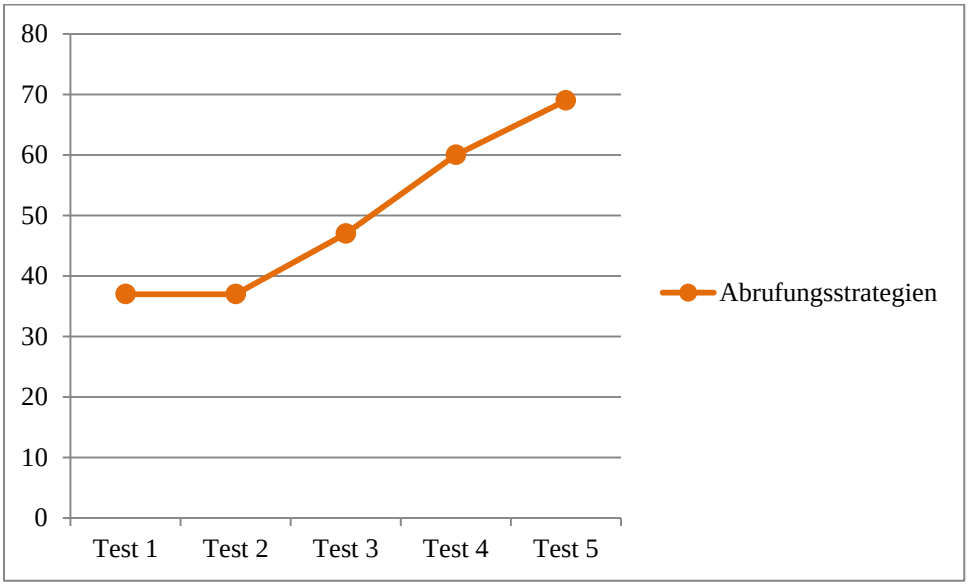
dieser Strategie über die fünf Sprachstandtests stetig wächst. In der qualitativen Analyse wurde mehrfach beobachtet, wie die Kinder neue Wörter und Ausdrücke wiederholten, um sie zu verinnerlichen und sie selbst anwenden zu können. Diese Imitationsstrategien als Lernstrategien zu nutzen, ist ein weiterer Beweis dafür, dass die Kinder gegenüber der Zielsprache offen und interessiert sind. Zwischen dem ersten und vierten Sprachstandtest werden die Imitationsstrategien immer häufiger genutzt (siehe Diagramm 6). Auch die Verwendung von Kooperationsstrategien ist ein Beweis dafür, dass die Kinder gegenüber der Testleiterin und dem Gesprächsthema offen sind. Immer häufiger bitten die Mädchen die Testleiterin um Hilfestellung (siehe Diagramm 7). Es stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, ob diese Offenheit und Kommunikationsbereitschaft besonders bei den acht untersuchten Mädchen, bei den FiBi-Kindern oder allgemein bei Kindern der Fall ist. Dadurch, dass sich die untersuchten Mädchen bzw. die FiBi-Kinder durch den reziprok-immersiven Unterricht gewohnt sind, in mehreren Sprachen zu interagieren, scheinen sie eine grosse Kommunikationsbereitschaft und ein Interesse gegenüber der Zielsprache zu zeigen. Ob dies bei allen Kindern typisch ist oder vor allem bei immersiven Klassen zu beobachten ist, ist unklar.

Vermeidungs- und Abrufungsstrategien werden von den Mädchen unterschiedlich häufig genutzt. Die Mädchen, die sie als Kommunikationsstrategien brauchen, verwenden sie während aller fünf Sprachstandtests. Es werden nur geringe Veränderungen in der Gebrauchshäufigkeit über die vier Jahre beobachtet. So variieren bei den Vermeidungsstrategien – mit Ausnahme des vierten Sprachstandtest (105 Mal) – die Anzahl Kodierungen zwischen den Sprachstandtests wenig: im ersten Sprachstandtest sind es 49 Mal, im zweiten 30 Mal, im dritten 52 Mal und im fünften 71 Mal (siehe Diagramm 8).



Diagr. 8: Gebrauch der Vermeidungsstrategien über die fünf Sprachstandtests (T1-T5)

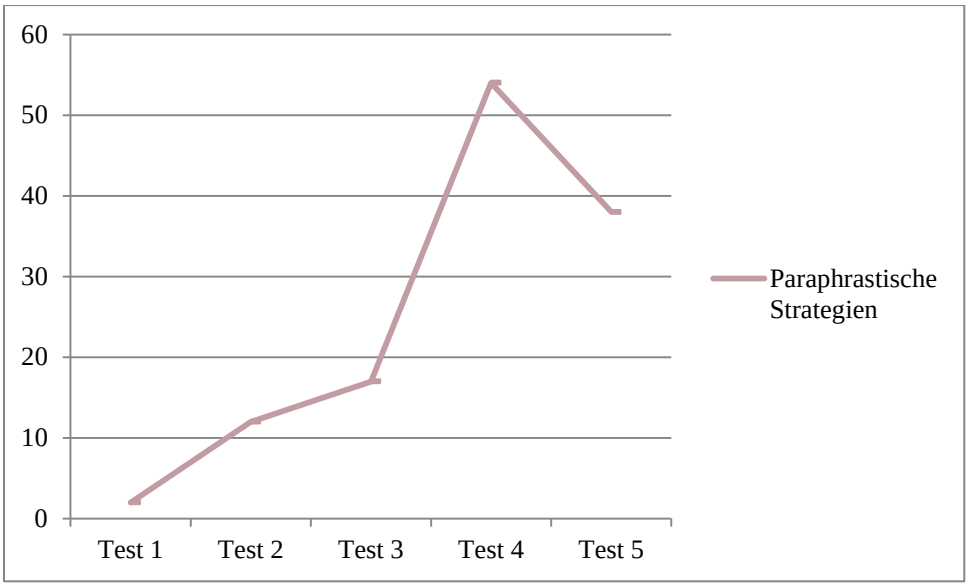
Obwohl es laut Diagramm 9 bei den Abrufungsstrategien einen Anstieg über die vier Jahre gibt, sind die Unterschiede zwischen den fünf Sprachstandtests noch geringer. In den ersten zwei Sprachstandtests werden sie je 37 Mal verwendet, im dritten sind es dann 47 Mal, im vierten 60 Mal und im fünften 69 Mal. Es gibt aber auch gewisse Kinder, die von den Vermeidungs- und Abrufungsstrategien wenig Gebrauch machen. Dies dürfte der Grund sein, weshalb diese beiden Strategien im Vergleich zu anderen Strategien wenig beobachtet wurden.



Diagr. 9: Gebrauch der Abrufungsstrategien über die fünf Sprachstandtests (T1-T5)

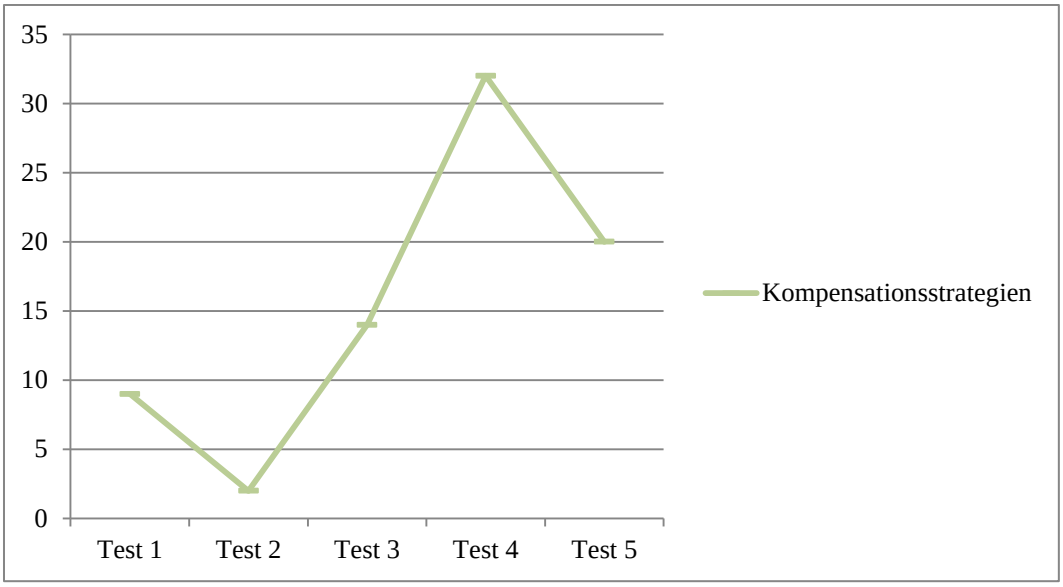
Auf den letzten drei Plätzen der Gebrauchshäufigkeit befinden sich die paraphrastischen Strategien sowie die Kompensations- und Erschliessungsstrategien. Es ist festzustellen, dass

diese Strategien wenig genutzt werden und sie sich in der Menge über die vier Jahre kaum verändern. Aus den Kodierungen und dem Diagramm 10 ist ersichtlich, dass die paraphrastischen Strategien vor allem im vierten (54 Mal) und fünften (38 Mal) Sprachstandtest vorkommen. Im ersten Sprachstandtest wurde diese Strategie lediglich 2 Mal beobachtet, im zweiten 12 Mal und im dritten 17 Mal.



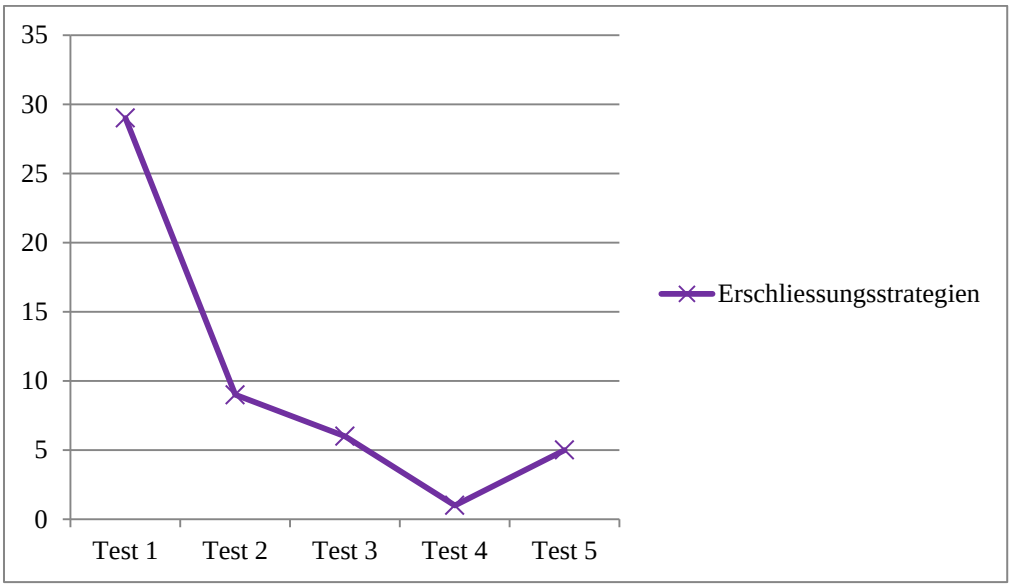
Diagr. 10: Gebrauch der paraphrastischen Strategien über die fünf Sprachstandtests (T1-T5)

Die Kompensationsstrategie wird im ersten Sprachstandtest 9 Mal benutzt, im zweiten dann nur 2 Mal (siehe Diagramm 11). Die Anzahl Kompensationsstrategien steigt minim an im dritten Sprachstandtest mit 14 Mal und im vierten mit 32 Mal. Im fünften Sprachstandtest wird die Strategie 20 Mal beobachtet.



Diagr. 11: Gebrauch der Kompensationsstrategien über die fünf Sprachstandtests (T1-T5)

Bei den Erschliessungsstrategien wird die höchste Gebrauchsanzahl – anders als bei allen anderen Strategien – im ersten Sprachstandtest festgestellt (29 Mal). Danach sinkt die Kurve: Im zweiten Sprachstandtest wird die Erschliessungsstrategie noch 9 Mal benutzt, im dritten 6 Mal, im vierten lediglich 1 Mal und im fünften 5 Mal (siehe Diagramm 12).



Diagr. 12: Gebrauch der Erschliessungsstrategien über die fünf Sprachstandtests (T1-T5)

Bei den paraphrastischen Strategien und den Kompensationsstrategien bedarf es einer ausgereiften Zielsprachenkompetenz, um davon Gebrauch zu machen. Wenn zum Beispiel ein Kind ein Wort sucht und es umschreiben oder eine Substitution dafür geben will, muss es genügend Wortschatz in der Zielsprache haben, um dies zu tun. Gerade die Umschreibungen werden meist – wenn überhaupt – in der Zielsprache gemacht. Denn wenn die Kinder in die Erstsprache wechseln müssen, übersetzen sie meistens direkt das gesuchte Wort. Dementsprechend werden Umschreibungen in der Erstsprache nicht häufig genutzt und Umschreibungen in der Zielsprache nur dann gebraucht, wenn sich das Kind darin sicher genug fühlt. Das Gleiche gilt auch für die Kompensationswörter. Bei den Erschliessungsstrategien ist das Problem, dass meist nur diejenigen festzustellen sind, die misslungen sind. Richtig erschlossene Fragen oder Aufgabenstellungen können von aussen nicht beobachtet werden. Dies bedeutet für meine Daten, dass der Teil der misslungenen Erschliessungsstrategien kodiert wurde. Folglich müssten die Unterkategorien „Fragen erraten“ und „Aufgabenstellung erraten“ eher als „Fragen falsch erraten“ und „Aufgabenstellung falsch erraten“ kategorisiert werden.

Die quantitativen Daten in Diagramm 1 bis 12 zeigen auf, dass es grosse Unterschiede in der Gebrauchshäufigkeit sowie der Gebrauchsveränderung der einzelnen Hauptstrategien gibt.

14.2.2 Kombinationen von Kommunikationsstrategien

Neben den Resultaten zur Gebrauchshäufigkeit von Kommunikationsstrategien können auch Aussagen zu verschiedenen Gebrauchskombinationen dieser Strategien gemacht werden. Die Überschneidungen aller Strategien (also aller Unterstrategien) können mit der Funktion *Code-Relation Browsers* von MAXQDA dargelegt werden. Ich habe mich für die Berechnung der Überschneidungen im gleichen Absatz entschieden (siehe Kapitel 8). Eine Tabelle (22) illustriert, wie häufig zwei Strategien innerhalb eines Absatzes gleichzeitig vorkommen (siehe Anhang VIII). Im nächsten Abschnitt sollen nur die Strategiekombinationen diskutiert werden, welche mindestens 40 Überschneidungen aufzeigen. Anders als bei den Überschneidungen unter 40 können bei den Strategiekombinationen mit über 40 Überschneidungen sinnreiche Schlüsse gezogen werden. Zwei Unterstrategien kommen dabei häufig in Kombination mit anderen Strategien vor: das *Code-Switching* und die deiktischen Gesten.

Beim *Code-Switching* werden gleichzeitig oder nachfolgend 100 Mal die deiktischen Gesten, 54 Mal die lexikalisierten Gesten, 49 Mal die Imitationsstrategien und 40 Mal die Bitte um Übersetzung gebraucht. Wir belegten dies mit den Beispielen 4, 25, 48, 65, 72, 92, 95 und 102. Die erste und weitaus meist verwendete Kombination zwischen dem *Code-Switching* und den deiktischen Gesten lässt sich folgendermassen erklären: Dadurch, dass die Kinder auf ihre Erstsprache zurückgreifen müssen, benutzen sie zusätzlich die Zeigegesten, um sicherzustellen, dass sie die Testleiterin auch versteht. Zudem werden gerade bei den offenen Fragestellungen (wie dem Geschichtenerzählen) Karten oder Bilder als Unterstützung gebraucht. Die Mädchen zeigen beim Erzählen häufig darauf. Das Gleiche lässt sich auch bei den lexikalisierten Gesten in Verbindung zum *Code-Switching* feststellen. Auch hier brauchen die Kinder zusätzlich das Nonverbale, um das Gesagte zu verdeutlichen. Die Imitationsstrategien werden meist nach dem *Code-Switching* verwendet. Da die Kinder in ihre Erstsprache ausweichen müssen und das gesuchte Wort oder den Ausdruck nicht in der Zielsprache kennen, erhalten sie von der Testleiterin die Übersetzung auf (Schweizer-)Deutsch. Daraufhin imitieren die Kinder vielfach das neu gehörte Lexem. Bei der Bitte um Übersetzung kommt es häufig vor, dass die Mädchen dies in ihrer Erstsprache tun. Dabei wechseln sie entweder schon zu Beginn des Satzes („*C'est quoi en allemand?*“) oder sie sagen lediglich das gesuchte Wort in ihrer Erstsprache („Wie sagt man *chaise* auf Deutsch?“).

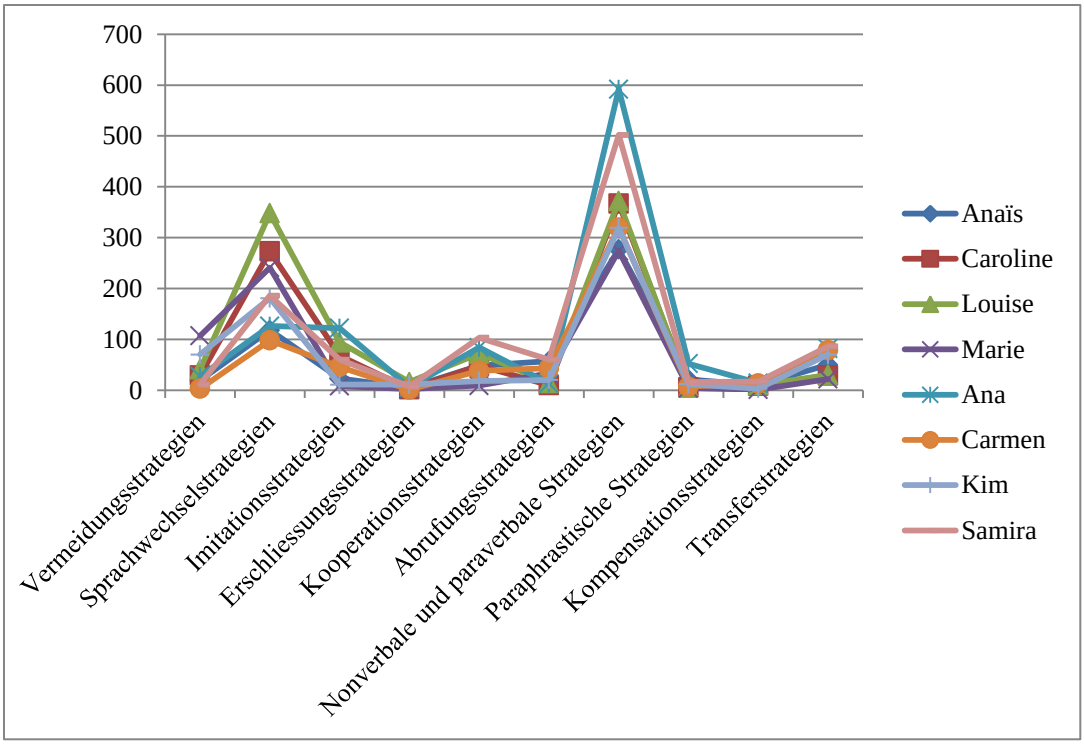
Die deiktischen Gesten werden 52 Mal mit den ikonischen Gesten, 40 Mal mit der Umschreibung in der Zielsprache und 40 Mal mit den *Code-Switchings* zwischen Schweizer

Mundart und Standarddeutsch kombiniert. Wir belegten dies mit den Beispielen 15, 35, 67, 80, 96, 106, 111 und 112. Die deiktischen und ikonischen Gesten gehören beide zu den nonverbalen Strategien und werden vor allem beim Geschichtenerzählen häufig kombiniert gebraucht. Kinder, die nonverbale Strategien für die Kommunikation nutzen, brauchen meist beide Arten von Gesten und setzen sie in kurzen Abständen voneinander ein. Die Kombination der deiktischen Gesten mit der Umschreibung in der Zielsprache lässt sich dadurch begründen, dass die Mädchen dadurch das Verständnis der Testleiterin sicherstellen wollen. Bei Umschreibungen in der Zielsprache können sie sich zum Teil (noch) unsicher fühlen und benutzen dadurch ihre Zeigegesten, um das Gesagte zu verdeutlichen. *Code-Switchings* zwischen Schweizer Mundart und Standarddeutsch werden mit deiktischen Gesten kombiniert, weil die Kinder beim freien Sprechen (zum Beispiel Geschichtenerzählen) gleichzeitig auf die Elemente (auf Karten oder Bilder) zeigen, um sicherzustellen, dass sie verstanden werden.

Eine letzte häufige Kombination (51 Mal) ist jene zwischen der Verständniskontrolle bzw. der Abklärung des Gesagten und der Mimik. Wenn die Kinder bei der Testleiterin abklären, ob sie sie richtig verstanden haben, schauen sie sie gleichzeitig fragend oder mit grossen Augen an. Dadurch unterstreichen sie ihre Unsicherheit oder Verwunderung.

14.2.3 Individuelle Verwendungsunterschiede von Kommunikationsstrategien

In diesem letzten Abschnitt liegt der Fokus auf den einzelnen Mädchen und der Häufigkeit von deren Gebrauch der Hauptstrategien. Es wird aufgezeigt, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede die Mädchen bei der Verwendung von Kommunikationsstrategien aufweisen.



Diagr. 13: Benutzte Hauptstrategien pro Kind

Die Kurven in Diagramm 13 zeigen, dass bei fast allen Mädchen die gleichen Kommunikationsstrategien hervorstechen (siehe auch Tabelle 23 im Anhang IX). Auffällig sind zum Beispiel die beiden Spitzen bei den Sprachwechselstrategien sowie bei den nonverbalen und paraverbalen Strategien. Es lässt sich jedoch auch feststellen, dass es individuelle Unterschiede bei der Menge der gebrauchten Strategien gibt. Dies wird wiederum bei den Sprachwechselstrategien oder den nonverbalen und paraverbalen Strategien sichtbar. Louise benutzt über die fünf Sprachstandtests ungefähr 350 Mal die Sprachwechselstrategien, wohingegen Carmen nur ungefähr 100 Mal Gebrauch davon macht. Bei den nonverbalen und paraverbalen Strategien ist die Differenz zwischen der höchsten und tiefsten Gebrauchsanzahl noch grösser: Während Ana diese Strategie knapp 600 Mal verwendet, wird sie bei Anaïs nur ungefähr 250 Mal beobachtet. Bei den Vermeidungs-, Imitations-, Kooperations-, Abrufungs- und Transferstrategien sowie den paraphrastischen Strategien können (wenn auch geringere) individuelle Unterschiede bei der Gebrauchshäufigkeit beobachtet werden. Durch das Diagramm lässt sich zudem feststellen, welche Strategien bei allen Mädchen am wenigsten gebraucht werden: die Erschliessungs- und Kompensationsstrategien. Das Diagramm 13 zeigt auf, dass es zwar bei der Gebrauchsart der Kommunikationsstrategien Synergien bei allen acht untersuchten Mädchen gibt und dass gewisse Kommunikationsstrategien (wie bei den Sprachwechselstrategien oder den nonverbalen und paraverbalen Strategien) von der Verwendungsmenge herausstechen, es jedoch bei der Gebrauchshäufigkeit zum Teil

kennzeichnende individuelle Unterschiede gibt. Diese Erkenntnis führt dazu, dass bei den quantitativen Aussagen zur Gebrauchshäufigkeit in Diagramm 1 bis 12 Vorsicht geboten ist. So kommen beispielsweise die Sprachwechselstrategien im Vergleich zu anderen Strategien zwar häufig vor, jedoch werden sie je nach Mädchen unterschiedlich viel gebraucht.

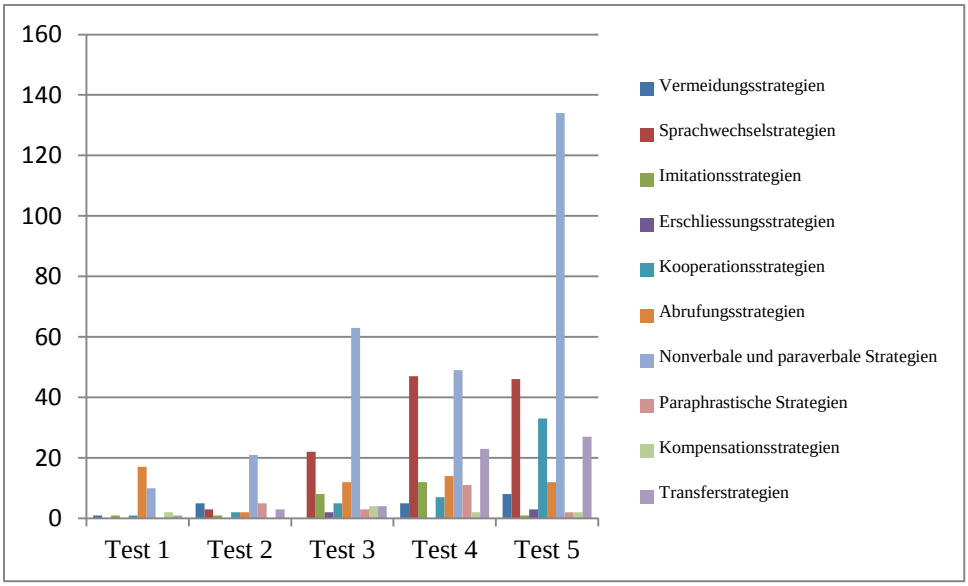
15. Schülerinnenprofil zu den Kommunikationsstrategien

Im vorliegenden Kapitel wird vertieft auf die individuellen Unterschiede bei den acht Schülerinnen während der Sprachstandtests eingegangen. Bei jedem Mädchen wird die Gebrauchshäufigkeit und -veränderung der Kommunikationsstrategien im Verlauf der vier Jahre betrachtet[1]. Die Beobachtungen werden anschliessend mit den Sprachbiographien der Mädchen in Beziehung gesetzt. Es stellt sich die Frage, ob sich gewisse Muster von Gebrauchshäufigkeit der Strategien bei den einzelnen Mädchen herauskristallisieren und ob diese mit den Sprachbiographien konnotiert sind. Gibt es beispielsweise Unterschiede zwischen Kindern, die zu Hause zwei Sprachen sprechen und nun im reziprok-immersiven Unterricht bereits die Drittsprache erwerben, und Kindern, bei denen es erst die Zweitsprache ist? Weitere Fragen wären, in welchen kommunikationsstrategischen Bereichen alle acht Kinder Ähnlichkeiten aufweisen und was die Verwendung von gewissen Kommunikationsstrategien sonst noch über die zielsprachliche Kompetenz der Kinder aussagt. Für eine bessere Visualisierung werden die frankophonen und die allophon-frankophonen Kinder gruppiert und getrennt analysiert.

15.1 Sprachprofil der frankophonen Schülerinnen

Während der ersten zwei Sprachstandtests benutzt Anaïs noch sehr selten Kommunikationsstrategien (siehe Diagramm 14). Sie benutzt vor allem Abrufungsstrategien sowie nonverbale und paraverbale Strategien. Erst ab dem dritten Sprachstandtest scheint es, als ob sie anhand einzelner Strategien vermehrt kommuniziert. Auffällig ist der Gebrauch von nonverbalen und paraverbalen Strategien sowie von Sprachwechselstrategien.

[1] Die Auswertungen auf Excel, die für die Erstellung der Diagramme in diesem Kapitel nötig waren, sind im Anhang auf dem USB-Stick aufgeführt.



Diagr. 14: Gebrauch der Hauptstrategien von Anaïs über die fünf Sprachstandtests (T1-T5)

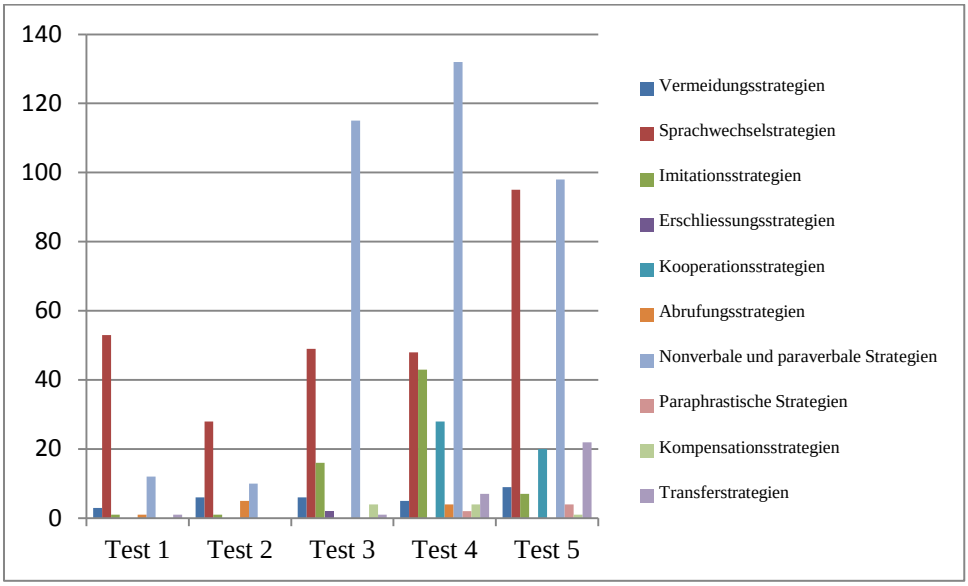
Bis und mit dem dritten Sprachstandtest sprachen die Testleiterinnen ausschliesslich Schweizer Mundart mit den Kindern. Erst ab dem vierten Sprachstandtest wurde dann auf Standarddeutsch gewechselt. Dieser Wechsel widerspiegelt sich auch bei der Sprachproduktion der Kinder. Während bei Anaïs die Sprachwechselstrategien im Kindergarten (T1-T3) lediglich anhand von *Code-Switchings* zwischen Französisch und Schweizer Mundart beobachtet werden können, wechselt sie ab der ersten Klasse Primarstufe (T4, T5) ausserdem zwischen Schweizer Mundart und Standarddeutsch. Über die Hälfte der benutzten Sprachwechselstrategien lassen sich in diese Unterkategorie einordnen.

In der ersten und zweiten Klasse der Primarstufe kommen Mischformen in den beiden Sprachvarietäten Schweizer Mundart und Standarddeutsch noch häufig vor. Die Kinder sind in diesem Alter noch nicht in der Lage, zwischen den Sprachvarietäten zu unterscheiden und kennen noch nicht für alle schweizerdeutschen Wörter oder Ausdrücke die Standarddeutsche Entsprechung. Aus diesem Grund wurde bei der Erstellung der Sprachstanderfassungen für den vierten und fünften Test zwischen Antworten auf Schweizer Mundart und Standarddeutsch unterschieden (siehe Anhang IV und V). Die Kinder wurden in den letzten beiden Sprachstandtests zudem gefragt, wann ihre Lehrperson mit ihnen Schweizer Mundart und wann Standarddeutsch spreche. Damit sollte herausgefunden werden, ob die Kinder den Unterschied dieser beiden Sprachvarietäten schon heraushören konnten und eine entsprechende Erklärung haben. Im vierten Sprachstandtest beantwortet Anaïs diese Frage mit: *immer Ho/Hochdeutsch Hochdeutsch Hochdütsch und aber weiss i nid so guet*↓ (Immer Hochdeutsch und aber ich weiss es nicht so gut; T4, t 119–120). Im fünften Sprachstandtest gesteht sie, dass sie den Unterschied nicht kennt (**0.5* ehm: Ich weiss nid da:s différence*;

T5, t 83). Weitere Beispiele dafür, wie Anaïs zwischen Schweizer Mundart und Standarddeutsch wechselt, werden in Unterkapitel 12.2 und 13.2 gezeigt.

Betrachtet man die Sprachbiographie von Anaïs, dann fällt auf, dass ihre Umgebungssprache ausschliesslich Französisch ist. Sowohl zuhause als auch mit Freunden und Nachbarn wird mit ihr nur Französisch gesprochen. Deutsch begegnet sie nur in institutionellem Rahmen: Sie hat beispielsweise vor dem Schuleintritt eine deutschsprachige Kindertagesstätte und Spielgruppe besucht, wo mit den Kindern vor allem Schweizer Mundart gesprochen wird. Diese Informationen bestärken die Vermutung, dass sich Anaïs bis zur ersten Klasse der Primarstufe nicht mit Standarddeutsch auseinandersetzen musste und dies erst seit der Einschulung schrittweise tat. Das Datenmaterial aus den fünf Sprachstandtests bestätigt, dass sie sich auf der rezeptiven Ebene Kompetenzen in der Standardsprache erworben hat, sich jedoch auf der produktiven Ebene noch in einem „Zwischenstadium“ befindet. Durch die intensive Auseinandersetzung mit Standarddeutsch im reziprok-immersiven Unterricht, wird Anaïs lernen, allmählich zwischen den beiden Sprachvarietäten zu unterscheiden und sie bewusst einsetzen zu können.

Caroline hingegen benutzt in allen fünf Sprachstandtests vermehrt Sprachwechselstrategien (siehe Diagramm 15). Im dritten und vierten Sprachstandtest dominieren bei ihr die nonverbalen und paraverbalen Strategien. Im fünften Sprachstandtest benutzt sie beide Hauptstrategien fast gleich häufig. Auffallend ist zudem die hohe Anzahl an Imitationsstrategien im vierten Sprachstandtest.

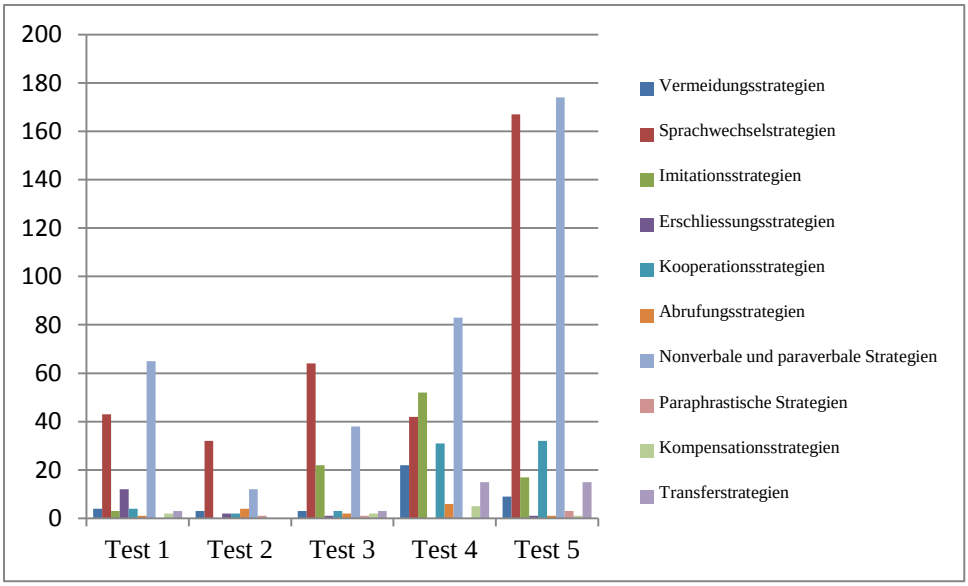


Diagr. 15: Gebrauch der Hauptstrategien von Caroline über die fünf Sprachstandtests (T1-T5)

Im Vergleich zu Anaïs werden bei Caroline die Sprachwechselstrategien in Form von „Verbleiben in der L1“ (Französisch) festgestellt. Vor allem in den ersten zwei Sprachstandtests antwortet Caroline fast ausschliesslich auf Französisch und verbleibt über längere Gesprächssequenzen in dieser Sprache. Ab dem dritten Sprachstandtest benutzt sie häufiger auch *Code-Switchings* zwischen Französisch und Schweizer Mundart. Um sich besser zu verständigen greift Caroline zusätzlich auf nonverbale Strategien wie die lexikalisierten und deiktischen Gesten (Nicken, Kopfschütteln, Zeigegesten) zurück.

Die Sprachbiographie von Caroline zeigt, dass ihre Haussprache vor allem Französisch ist. Sie begegnet der deutschen Sprache lediglich ausserhalb von zuhause durch Freunde und Nachbarn sowie auf dem Spielplatz. Es ist anzunehmen, dass sie sich erst seit dem Kindergarten aktiv mit der deutschen Sprache auseinandersetzen musste. Somit griff sie zu Beginn des immersiven Unterrichts noch häufig auf ihre Erstsprache Französisch zurück. Es scheint, als ob Caroline vor allem seit der Einschulung in die erste Klasse Primarstufe die eigene Sprachproduktion in der Zielsprache aufbaut. Im vierten und fünften Sprachstandtest spricht sie vermehrt Schweizer Mundart oder Standarddeutsch und verwendet ausserdem Imitations-, Kooperations- und Transferstrategien. Durch die Benützung von Imitationsstrategien wiederholt das Mädchen das neu Gehörte in der Zielsprache und kann es gleichzeitig verinnerlichen. Der Einsatz von Kooperationsstrategien zeigt, dass Caroline darauf aus ist, mit der Testleiterin zu kommunizieren und ihre Hilfestellung in der Zielsprache auch annimmt. Transferstrategien sind Beweis dafür, dass das Kind mit der Erst- und Zielsprache experimentiert und das Gelernte bei der Sprachproduktion einsetzen will.

Louise greift in den ersten drei Sprachstandtests noch wenig auf Kommunikationsstrategien zurück und wenn, dann mehrheitlich auf die Sprachwechselstrategien und die nonverbalen und paraverbalen Strategien (siehe Diagramm 16). Im vierten Sprachstandtest kommen die Strategien zwar weiterhin wenig vor, sie sind jedoch vielfältiger. Neben den Sprachwechselstrategien und nonverbalen und paraverbalen Strategien benutzt Louise zusätzlich Imitations- und Kooperationsstrategien. Im fünften Sprachstandtest verdoppelt sich der Gebrauch von Sprachwechselstrategien und nonverbalen und paraverbalen Strategien.



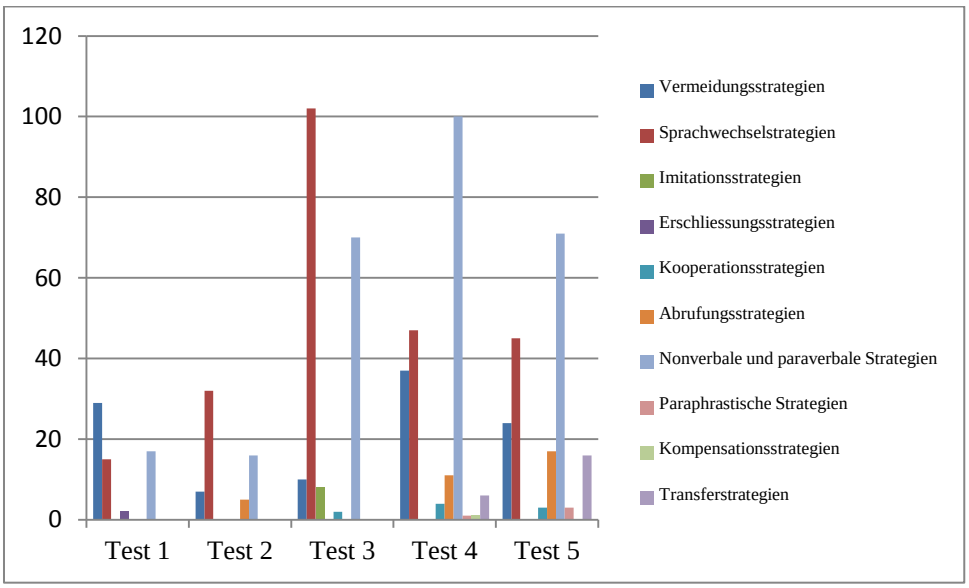
Diagr. 16: Gebrauch der Hauptstrategien von Louise über die fünf Sprachstandtests (T1-T5)

Ähnlich wie bei Caroline, spricht Louise in den ersten zwei Sprachstandtests mehrheitlich Französisch mit der Testleiterin. Erst ab dem dritten Sprachstandtest beginnt sie ausserdem mit *Code-Switchings* zwischen Französisch und (Schweizer-)Deutsch. Während zu Beginn des ersten Kindergartenjahres die nonverbalen Strategien aus lexikalisierten und deiktischen Gesten bestehen, kommen bei Louise ab der ersten Klasse Primarstufe zusätzlich Mimik und ikonische Gesten (Nachahmung von Handlungen, Gegenständen und Situationen) hinzu. Die Imitations- und Kooperationsstrategien zeigen, dass das Mädchen aktiv mit der Testleiterin interagiert und darauf bedacht ist, die Kommunikation aufrechtzuhalten.

Gemäss dem Elternfragebogen zur Sprachbiographie, wächst Louise in einem zweisprachigen (Französisch/Deutsch) Haushalt auf. Auch in der Umgebung (Freunde und Nachbarn) sowie auf dem Spielplatz ist sie beiden Sprachen ausgesetzt. Den Sprachstandtests ist jedoch zu entnehmen, dass Louise in der Zielsprache (Schweizer-)Deutsch nur auf der rezeptiven Ebene (Hörverständnis) Sprachkompetenzen aufweist. Bei der Sprachproduktion muss sie zu Beginn aufs Französische ausweichen. Es ist zu vermuten, dass zuhause überwiegend Französisch die Interaktionssprache ist. Durch den reziprok-immersiven Unterricht und den intensiven Kontakt mit deutschsprachigen Lehrpersonen und Kindern, entwickelt sie mit der Zeit immer mehr produktive Sprachkompetenzen, die sie in den letzten beiden Sprachstandtests unter Beweis stellen kann.

Anders als bei den oben beschriebenen drei frankophonen Mädchen, ist bei der ebenfalls frankophonen Marie die Vermeidungsstrategie eine der meistgebrauchten Strategien über die vier Jahre hinweg. Sie wird – insbesondere ab dem dritten Sprachstandtest – mit der

Sprachwechselstrategie und der nonverbalen und paraverbalen Strategie ergänzt, die dann in den Gesprächen dominieren (siehe Diagramm 17).



Diagr. 17: Gebrauch der Hauptstrategien von Marie über die fünf Sprachstandtests (T1-T5)

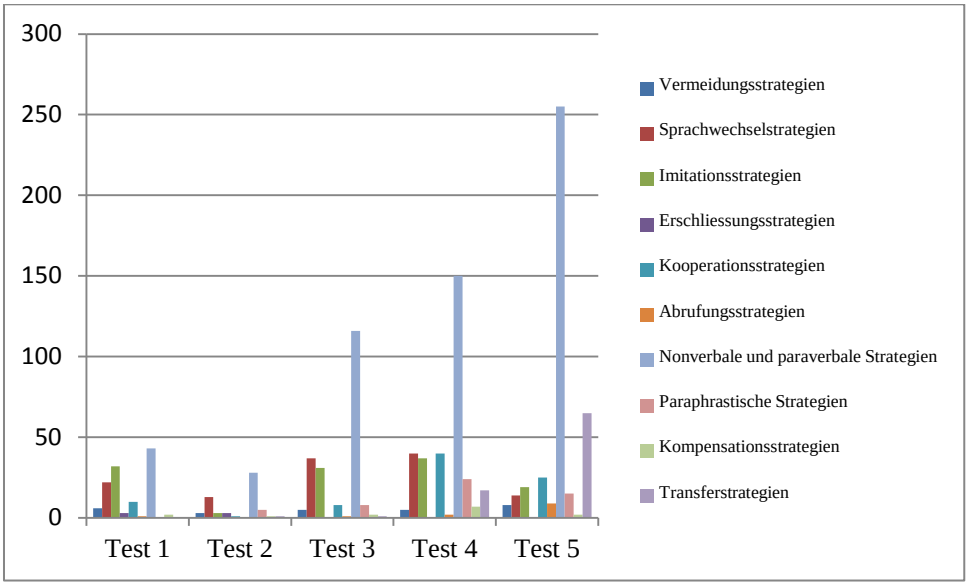
Marie benutzt die Zielsprache in allen fünf Sprachstandtests selten. Die Interaktion mit der Testleiterin hält sie vor allem anhand von Kommunikationsstrategien auf. Im ersten Sprachstandtest führt überwiegend die Testleiterin das Gespräch, da Marie die Frage- und Aufgabenstellungen meist ignoriert oder (ab)wartet, bis sie von der Testleiterin beantwortet werden. Ab dem zweiten Sprachstandtest weicht Marie ausserdem auf die Erstsprache aus. Zwischen ihr und der Testleiterin entstehen zweisprachige Gesprächssequenzen. Diese können auch als Sprachwechselstrategie kategorisiert werden. Ab dem dritten Sprachstandtest weiss sich Marie anhand von nonverbalen Strategien zusätzlich zu helfen. Bei Fragen von Seiten der Testleiterin benutzt sie häufig lexikalisierte Gesten wie das Nicken, Kopfschütteln oder das Heben der Schultern.

Im Fragebogen zur Sprachbiographie von Marie wird ersichtlich, dass in ihrem Zuhause vorwiegend Französisch gesprochen wird. Ihre zweite Bezugsperson spricht neben Französisch auch Deutsch. Es bleibt jedoch unklar, ob mit dem Kind in beiden Sprachen kommuniziert wird. Leider wurden im Fragebogen keine Informationen zu der Umgebungssprache (Freunde, Nachbarn, Spielplatz) ausserhalb des Hauses gegeben. Anhand der Sprachdaten aus den Tests ist zu vermuten, dass Marie erst durch den reziprok-immersiven Unterricht regelmässigen und vertieften Kontakt mit der deutschen Sprache erhalten hat. Anhand der fünf Sprachstandtests kann festgestellt werden, dass Marie vor allem in der Sprachrezeption grosse Fortschritte gemacht hat. In der Sprachproduktion bleibt sie eher zurückhaltend und kommuniziert in der Zielsprache primär in Ein- oder Zweiwortsätzen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die vier frankophonen Mädchen auf ähnliche Kommunikationsstrategien zurückgreifen, nämlich auf die Sprachwechselstrategien sowie die nonverbalen und paraverbalen Strategien. Sie sind zu Beginn des reziprok-immersiven Kindergartens noch sehr unsicher in der Zielsprache und bevorzugen es, auf ihre Erstsprache Französisch auszuweichen oder die Interaktion zu vermeiden. Erst ab dem dritten Sprachstandtest (also ab Ende des zweiten Jahres Kindergarten) sind sie aktiver am Gespräch beteiligt und benutzen immer mehr die Zielsprache. Die Kommunikationsstrategien dienen weiterhin, Sprachlücken zu überbrücken.

15.2 Sprachprofil der frankophon-allophonen Schülerinnen

Bei Ana wird über alle Sprachstandtests hinweg eine grosse Auswahl an Strategien beobachtet, welche sich jedoch von der Menge her unterscheiden (siehe Diagramm 18). Auffallend ist der grosse Anstieg an nonverbalen und paraverbalen Strategien ab dem dritten Sprachstandtest. Im fünften Sprachstandtest wurden diese 255 Mal kodiert. Zudem benutzt sie im fünften Sprachstandtest häufig Transferstrategien.



Diagr. 18: Gebrauch der Hauptstrategien von Ana über die fünf Sprachstandtests (T1-T5)

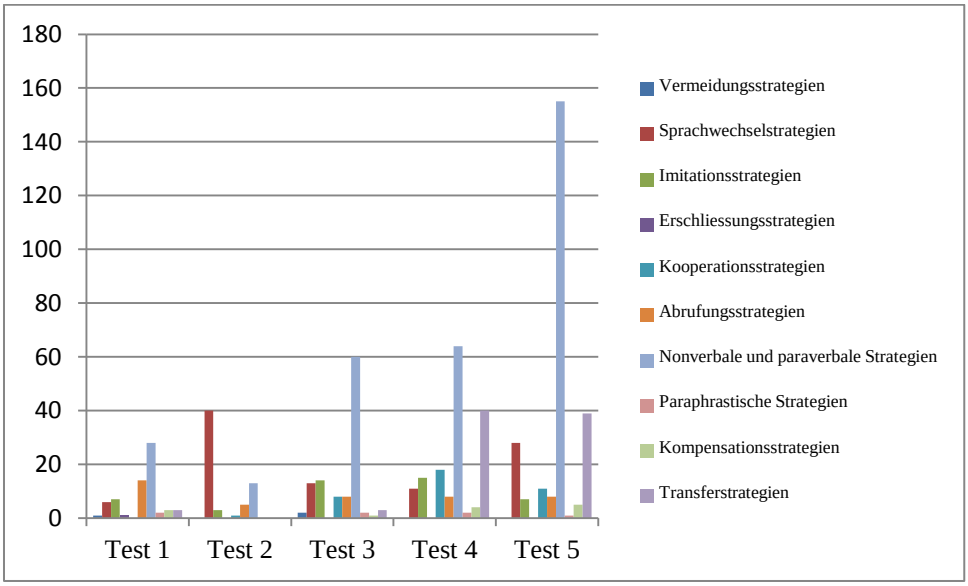
Der Einsatz der unterschiedlichsten Strategien zeigt, dass Ana ein sehr kommunikatives Mädchen ist, das ab dem ersten Sprachstandtest versucht, ihre strategischen Mittel einzusetzen, damit sie mit der Testleiterin interagieren kann. Da ihr zu Beginn (T1) die nötigen zielsprachlichen Kompetenzen fehlen, verwendet sie verschiedenste nonverbale Strategien. Im Vergleich zu den anderen Mädchen können bei ihr neben den lexikalisierten

und deiktischen Gesten, zusätzlich ikonische und rhythmische Gesten (Betonung des Gesagten) sowie Mimik und Geräusche beobachtet werden.

Ab Beginn des Kindergartens imitiert Ana Worte oder Ausdrücke der Testleiterin und kann diese zu einem späteren Zeitpunkt selbstständig wiedergeben. Diese Lernstrategie kann ein Grund dafür sein, weshalb sie schon ab dem dritten Sprachstandtest zielsprachliche Hauptsätze mit verschiedenen Variationen ausdrücken kann. So benutzt sie beispielsweise beim Beschreiben eines Zaubertricks die Modalverbkonstruktionen und die Personalpronomen der 2. Person: *Denn da chasch nüme ehm: *0.5* gäub Hesch nime Farbe u när chasch die la si* (Denn da kannst du nicht mehr gelb. Du hast keine Farben und nachher kannst du diese sein lassen; T3, t 175–176). Ausserdem verwendet sie Inversionen, um die Handlungsschritte beim Kochen zu beschreiben: *Und/und sie mues so: mache↑ Und wenn isch sie↑ *0.5* und isch fertig↓ Sie cha/a ässe↓* (Und muss so machen. Und wenn sie fertig ist, kann sie essen; T3, t 214–215). Ihre zielsprachlichen Kompetenzen entwickeln sich weiter bis zum fünften Sprachstandtest; dann ist sie imstande, komplexere Haupt- und Nebensätze zu bilden. Diese sind zum Teil noch fehlerhaft, aber verständlich. Hinzu kommen nun auch Präfixverben, wie das folgende Beispiel zeigt: *Sie haben Milch gegeben zum Trinken↓ Und nachher sie habt öh die grösseren *0.5* geschaut Und hat *1* eine Bett gemacht↓* (T5, t 145–147). Im fünften Sprachstandtest verwendet Ana vermehrt auch Transferstrategien: Bei zielsprachlichen Lücken transferiert sie Elemente aus anderen Sprachen oder sie übergeneralisiert Regelungen aus der Zielsprache (*Das ist ein Bus ein Camio:n eine: *0.5* ein Avio:n*; T5, t 213–214).

Im Fragebogen zur Sprachbiographie von Ana haben beide Bezugspersonen Serbisch als Erstsprache angegeben. Die Haussprache ist somit vorwiegend Serbisch, Französisch ist jedoch als zweite Umgangssprache ebenfalls präsent, denn Ana hat die französischsprachige Spielgruppe besucht. Auf dem Spielplatz, bei Freunden und Nachbarn wird neben Serbisch auch Deutsch gesprochen. Bei Eintritt in den Kindergarten kennt Ana bereits die zwei Erstsprachen (Serbisch und Französisch) und ist der Zielsprache (Schweizer-)Deutsch schon begegnet. Diese Erfahrung kann einen positiven Einfluss darauf haben, wie das Mädchen mit der Zielsprache umgeht und wie sie mit der Testleiterin kommuniziert. Tatsächlich zeigt Ana eine offene und kommunikationswillige Haltung während der Sprachstandtests. Sie ist von Beginn des Kindergartens an bedacht, die Interaktion mit der Testleiterin aufrechtzuerhalten. Das zeigt sich insbesondere in der grossen Auswahl an Kommunikationsstrategien, die sie während der Gespräche benutzt.

Carmen benutzt verschiedene Strategien seit dem ersten Sprachstandtest, jedoch macht sie von den einzelnen wenig Gebrauch (siehe Diagramm 19). Auffallend ist lediglich der Anstieg an nonverbalen und paraverbalen Strategien über die vier Jahre hinweg. Der fünfte Sprachstandtest zeigt, verglichen mit den ersten vier, eine Verdoppelung an nonverbalen und paraverbalen Strategien. Carmen benutzt ausserdem immer wieder Sprachwechsel- und Transferstrategien. Im ersten Sprachstandtest bedient sie sich zudem häufig der Abrufungsstrategien.

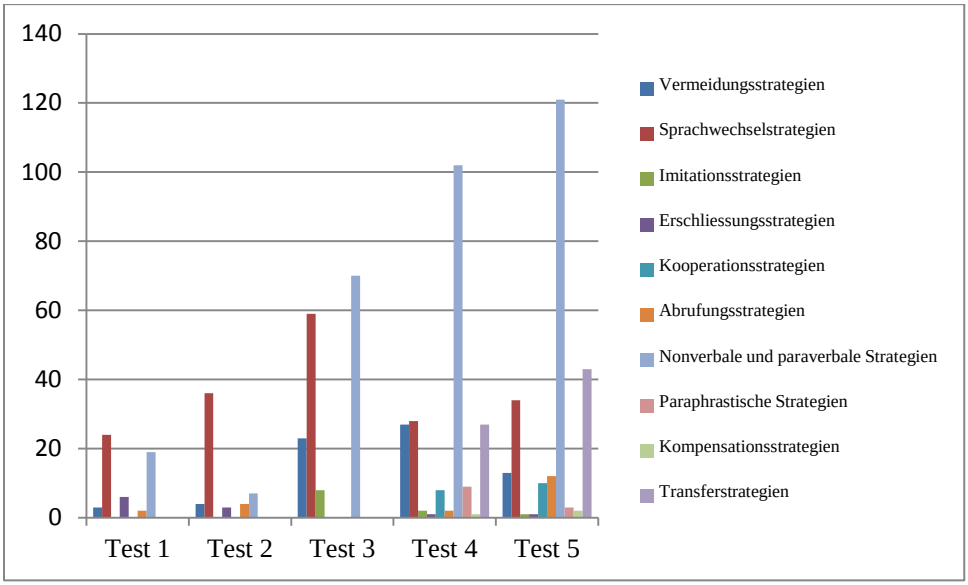


Diagr. 19: Gebrauch der Hauptstrategien von Carmen über die fünf Sprachstandtests (T1-T5)

Bereits ab dem ersten Sprachstandtest versucht Carmen, wenn möglich, in der Zielsprache zu reden. Einige Wörter kann sie bereits auf Schweizerdeutsch sagen, wie beispielsweise die Zahlen (*zwöi drü vier*; T1, t 40), einzelne Wörter (*Nei*; T1, t 3, *gross*; t 69, *Da*; t 71) oder Teilsätze (*Tuet ässe*; T1, t 43, *Die tue zeichne*; t 85). Wenn ihr der Wortschatz in der Zielsprache fehlt, braucht sie häufig den Ausdruck „Ich weiss es nicht“ (*Ich weiss nid*; T1, t 8), welcher in meiner Datenanalyse als Abrufungsstrategie klassifiziert wird. Bei den Sprachwechselstrategien können vor allem *Code-Switchings* zwischen Französisch und (Schweizer-)Deutsch beobachtet werden. Dabei fällt auf, dass Carmen die Sprachwechselstrategien meistens dann verwendet, wenn sie bei der Testleiterin um Hilfestellung oder Übersetzung bittet (*Wie heisst das noch↓ drei *1* cochons*; T5, t 158). Über alle fünf Sprachstandtests hinweg benutzt das Mädchen nonverbale Strategien in Form von lexikalisierten und deiktischen Gesten. Während diese Gesten im Kindergarten noch als Sprechersatz gebraucht werden, dienen sie ab der Primarstufe immer mehr, um das Gesagte zu unterstützen oder hervorzuheben.

Laut der Sprachbiographie von Carmen wird bei ihr zuhause vorwiegend Spanisch gesprochen. Französisch wird von ihren Eltern als zweite Umgebungssprache genannt. Auf dem Spielplatz und mit Freunden und Nachbarn werden diese beiden Sprachen ebenfalls gebraucht. Carmen ist Deutsch nur in der Kindertagesstätte begegnet, wobei auch dort Französisch präsent war. Die Sprachstandtests zeigen, dass Carmen mit wenigen Vorkenntnissen in (Schweizer-)Deutsch trotzdem imstande ist, mit der Testleiterin zu kommunizieren. Sie schafft es von Beginn an, auf (Schweizer-)Deutsch zu interagieren und den limitierten Wortschatz in der Zielsprache für sich zu nutzen. Dadurch, dass sie sich auf verschiedene Kommunikationsstrategien abstützt, verleiht sie dem Gespräch eine gewisse Abwechslung. Die Strategien scheinen bei Carmen jedoch nicht primär dafür zu sein, die zielsprachlichen Lücken zu überbrücken, sondern vielmehr die zielsprachlichen Äusserungen zu unterstützen. Es ist denkbar, dass Carmen Zuhause auf ähnliche Weise dieselben Strategien im Französischen schon nutzte und ihre Erfahrungen auf den schulischen Kontext übertragen kann.

Bei Kim dominieren in den ersten drei Sprachstandtests die Sprachwechselstrategien. Gleichzeitig steigen ab dem dritten Sprachstandtest die nonverbalen und paraverbalen Strategien. Im vierten und fünften Test kann eine grössere Vielfalt an Strategien beobachtet werden (siehe Diagramm 20).



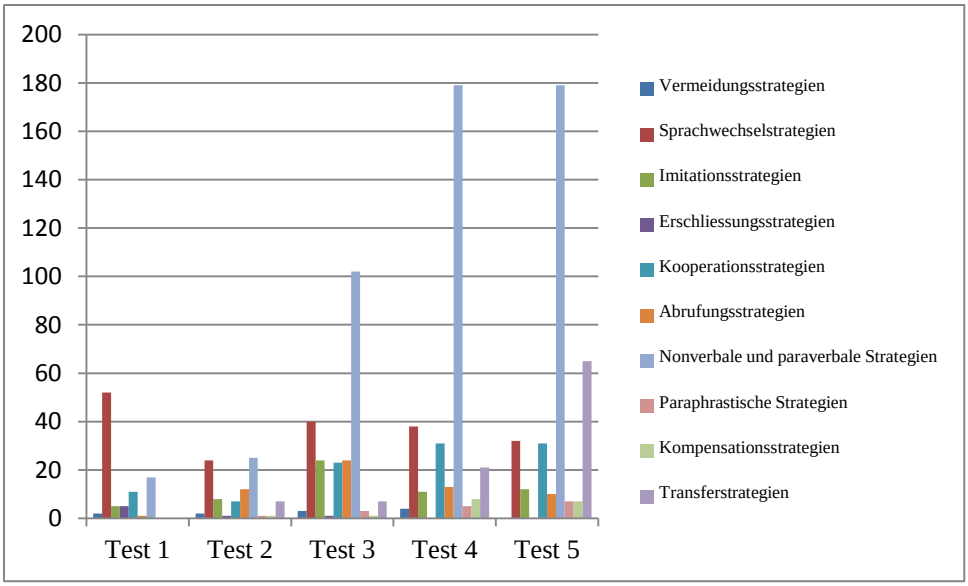
Diagr. 20: Gebrauch der Hauptstrategien von Kim über die fünf Sprachstandtests (T1-T5)

In den ersten drei Sprachstandtests spricht Kim wenig mit der Testleiterin und scheint schüchtern zu sein. Bei ihren Äusserungen beschränkt sie sich vor allem auf Sprachwechselstrategien und nonverbale Strategien. Dabei bestehen die

Sprachwechselstrategien von Kim vor allem aus dem Verbleiben in der Erstsprache und dem gelegentlichen *Code-Switching* zwischen Französisch und (Schweizer-)Deutsch. Bei den nonverbalen Strategien beschränkt sie sich auf die lexikalisierten und deiktischen Gesten sowie auf die Mimik. Erst ab dem vierten Sprachstandtest in der Primarstufe kommen bei Kim häufiger zielsprachliche Äusserungen vor. Sie benutzt neu *Code-Switchings* zwischen Schweizer Mundart und Standarddeutsch. Gleichzeitig können weiterhin *Code-Switchings* zwischen Französisch und (Schweizer-)Deutsch beobachtet werden. Zusätzlich verwendet Kim Transferstrategien, die es ihr erlauben, vermehrt in der Zielsprache zu verbleiben (*Das ist eine Junge*↑ **1** *und är luegt die Televizione*↑; T5, t 226). Die nonverbalen Strategien benutzt sie im vierten und fünften Sprachstandtest immer häufiger, um das Gesagte in der Zielsprache zu unterstützen.

Kim spricht zuhause neben Vietnamesisch und Französisch zusätzlich noch Englisch. Gemäss dem Fragebogen zu ihrer Sprachbiographie wird in ihrem Zuhause Vietnamesisch und Französisch gesprochen. In der Kindertagesstätte, Spielgruppe, auf dem Spielplatz und mit Freunden und Nachbarn ist es ausschliesslich Französisch. Englisch wird als dritte Umgebungssprache benannt, jedoch ist unklar, wer mit ihr diese Sprache spricht. Während des ersten Sprachstandtests greift Kim immer wieder auf das Englische zurück (*Is a a grandma*; T1, t 21–22, *baby here*; t 24). Mit den Jahren scheint diese Sprache an Präsenz verloren zu haben. Kim begegnet der deutschen Sprache erst durch den Eintritt in den reziprok-immersiven Kindergarten. Sie scheint sie zu Beginn vor allem rezeptiv zu gebrauchen. Erst mit zunehmender Sprachkompetenz (ab dem vierten Sprachstandtest), getraut sie sich vermehrt auf (Schweizer-)Deutsch zu sprechen.

Bei Samira ist auffallend, dass sie von Anfang an viele unterschiedliche Kommunikationsstrategien benutzt (siehe Diagramm 21). Während in den ersten zwei Sprachstandtests die Sprachwechselstrategien dominieren, sind es ab dem dritten Sprachstandtest die nonverbalen und paraverbalen Strategien, die sich von der Menge her im vierten und fünften Sprachstandtest verdoppeln.



Diagr. 21: Gebrauch der Hauptstrategien von Samira über die fünf Sprachstandtests (T1-T5)

Samira ist ein sehr aufgewecktes und kommunikatives Kind. Die grosse Vielfalt an Strategien zeigt, dass sie darauf bedacht ist, mit der Testleiterin zu interagieren. Im ersten Sprachstandtest muss sie zwar noch häufig aufs Französische zurückgreifen und verbleibt über längere Gesprächssequenzen in dieser Erstsprache. Doch bereits ab dem zweiten Sprachstandtest integriert sie (schweizer-)deutsche Ausdrücke in ihre Äusserungen und produziert viele *Code-Switchings* zwischen Französisch und (Schweizer-)Deutsch. Ab dem dritten Sprachstandtest nutzt sie nonverbale und paraverbale Strategien für sich, um ihre (zum Teil noch fehlerhaften) Äusserungen in der Zielsprache zu verdeutlichen. Neben den lexikalisierten und deiktischen Gesten benutzt sie Mimik, ikonische und rhythmische Gesten sowie paraverbale Kommunikation. Zudem behilft sie sich ab dem dritten Sprachstandtest vermehrt mit Imitations- und Abrufungsstrategien, damit sie möglichst viel auf (Schweizer-)Deutsch sprechen kann. Der hohe Anteil an Verständigungskontrollen, welche zu den Kooperationsstrategien gehören, beweist zudem, dass Samira Interesse daran hat, so viel wie möglich in der Zielsprache zu verstehen.

Laut der Sprachbiographie spricht Samira zuhause mit ihren Eltern Arabisch und Französisch. In der Kindertagesstätte, Spielgruppe, auf dem Spielplatz und mit Freunden und Nachbarn wird ausschliesslich Französisch gesprochen. Der deutschen Sprache begegnet sie erst im Rahmen des reziprok-immersiven Unterrichts. Bei Samira scheint es, als wäre sie nicht abgeschreckt, in einer ihr noch unbekannten Sprache zu kommunizieren. Ihre offene Haltung sowie die vielfältigen Kommunikationsstrategien helfen ihr, anfängliche zielsprachliche Lücken zu überbrücken. Ob dies damit zu tun hat, dass sie mit (Schweizer-)Deutsch bereits

die Drittsprache erwirbt und somit Erfahrungen im kommunikativen Umgang mit einer neuen Sprache hat, bleibt offen.

Wie bei den frankophonen Mädchen, benutzen auch die frankophon-allophonen Mädchen vor allem Sprachwechselstrategien sowie nonverbale und paraverbale Strategien. Die Sprachgruppen ähneln sich von der Gebrauchshäufigkeit und -veränderung der Kommunikationsstrategien. Es gibt jedoch Unterschiede im kommunikativen Umgang mit der Testleiterin. Mit Ausnahme von Kim, die sich erst ab dem vierten Sprachstandtest sprachlich öffnet, scheinen die frankophon-allophonen Mädchen von Beginn an (also ab dem ersten Sprachstandtest) kommunikationswilliger und -offener gegenüber der Zielsprache zu sein. Sie experimentieren viel mehr mit der Zielsprache und versuchen von Anfang an, möglichst häufig auf (Schweizer-)Deutsch zu sprechen. Diese Erkenntnis wird von Le Pichon (2010) bestätigt, die in ihrer Studie unter anderem aufzeigt, dass die bilingualen Kinder gegenüber den monolingualen Kindern williger sind zu kommunizieren (siehe dazu Abschnitt 7.2.2). Im Vergleich zu den frankophonen Mädchen, scheinen die frankophon-allophonen Mädchen die Kommunikationsstrategien nicht nur zu gebrauchen, um zielsprachliche Lücken zu umgehen. Vielmehr benutzen sie sie, um ihre zielsprachlichen Äusserungen zu verdeutlichen oder hervorzuheben. Dadurch, dass sie die Kommunikationsstrategien zusätzlich zur Verbesserung der Gesprächsqualität nutzen, beweisen sie eine erhöhte kommunikative Kompetenz. Die insgesamt offenere Ausgangslage und kommunikativere Sprachentwicklung der frankophon-allophonen Mädchen kann auf deren mehrsprachige Sprachlernerfahrungen zurückgeführt werden.

Aus den empirischen qualitativen und quantitativen Ergebnissen dieser Forschungsarbeit lässt sich eine Reihe didaktischer Konsequenzen für die Förderung von Kommunikationsstrategien im Kindergarten und in der Primarstufe ableiten. Diese werden im nächsten Kapitel diskutiert.

16. Methodisch-didaktische Konsequenzen für den Unterricht

Im folgenden Kapitel werden aus den gewonnenen qualitativen und quantitativen Ergebnissen methodisch-didaktische Konsequenzen für den Unterricht gezogen. Dazu wird in einem ersten Schritt erklärt, weshalb die Integration und Thematisierung der Kommunikationsstrategien im Unterricht relevant ist. In einem zweiten Schritt werden verschiedene Denkanstösse und Fragen, die Lehrpersonen mit ihren Schülerinnen und Schülern behandeln könnten, gegeben. Anhand eines Modells folgt eine konkrete Abfolge, wie die Kommunikationsstrategien im Unterricht eingebettet werden könnten. In einem vierten Schritt werden Ideen für die bewusste Thematisierung von einzelnen Kommunikationsstrategien gegeben. Zuletzt zeige ich auf, wie die Kommunikationsstrategien in der aktuellen Fremdsprachen- und Mehrsprachigkeitsdidaktik sowie in den neuen Fremdsprachenlehrmitteln integriert werden.

Die vorliegende Forschungsarbeit zeigt, dass die untersuchten Mädchen anhand von Kommunikationsstrategien in mehreren Sprachen interagieren können. Dies zeigen die Resultate aus den vorstrukturierten Sprachstandtests. Die Erkenntnisse lassen den Schluss zu, dass die Verwendung der Kommunikationsstrategien als Interaktionsmittel auf den immersiven sowie fremdsprachlichen Unterricht übertragen werden kann. Die Kinder behelfen sich dort ebenfalls mit diesen kommunikativen Strategien. Daher gilt die vorliegende Diskussion in diesem Kapitel für beide Unterrichtsmodelle. Es stellt sich nun die Frage, welche methodisch-didaktischen Konsequenzen für den Unterricht gezogen werden können. Sollen Lehrpersonen Kommunikationsstrategien ignorieren, tolerieren oder bewusst wahrnehmen und als Förderung des Sprachlernprozesses ansehen?

Meine Forschungsarbeit zeigt, dass Kommunikationsstrategien bei den jüngeren mehrsprachigen Kindern in der Sprachproduktion häufig vorkommen und Phänomene aus der Interimsprache Teil des Lernprozesses sind (vgl. Kapitel 5). In der heutigen Fremdsprachendidaktik sowie Spracherwerbsforschung sollten Phänomene wie das *Code-Switching* als normale ausserschulische Erscheinung bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern gelten. Diese Phänomene sollen nicht unterdrückt oder gar als Fehler angesehen (Eichler, Hager und Müller 2012). Es lassen sich jedoch je nach Schulsystem und Unterricht grosse Unterschiede in der Handhabung dieser Phänomene feststellen. So ist das *Code-Switching* im Elsass noch heute mehrheitlich verpönt oder gar verboten. In der Schweiz werden Phänomene wie das *Code-Switching* sowie weitere Kommunikationsstrategien explizit in den Lehrplänen unter lernstrategischen Kompetenzen aufgeführt, wie

beispielsweise im Lehrplan *Passepartout* (vgl. Bertschy, Egli Cuenat und Stotz 2015, 25). Indem Lehrpersonen die Koexistenz sowie den Gebrauch verschiedener Kommunikationsstrategien in Zusammenhang mit unterschiedlichen Sprachen in der Schule zulassen, können sie diese auf eine positive Art im immersiven oder fremdsprachlichen Unterricht integrieren. Die offene Haltung der Lehrperson gegenüber den Strategien als Kommunikationsmittel ist Voraussetzung dafür. Hellmich und Wernke (2009, 38) bestätigen, dass Strategien im Unterricht durchaus explizit vermittelt werden können und einen positiven Einfluss auf das Sprachenlernen haben:

> Lernstrategische Kompetenzen werden im Schulalter zu einem entscheidenden Faktor erfolgreichen Lernens […]. Im Unterschied zu anderen internen Voraussetzungen erfolgreichen Lernens sind strategische Kompetenzen durchaus „lehrbar". Dies eröffnet Perspektiven für die Planung schulischen Unterrichtens mit dem Ziel, nicht nur spezifische Wissensbestände und Fertigkeiten bei den Kindern aufzubauen, sondern in bereichsübergreifender Weise Lernkompetenzen zu vermitteln.

In Anlehnung an das überarbeitete Modell von Knapp-Potthoff und Knapp (1982, 141), welches in Unterkapitel 7.4 dargestellt wurde, kann eine grosse Mehrzahl der Kommunikationsstrategien als Lernförderung angesehen werden.

Hier soll die von Lengyel (2009, 125) zusammengefasste Überlegung der risikofreudigen Anwendung von Strategien nochmals erwähnt werden:

> Die Kinder, die in der Kommunikation aktiver sind und durch die Anwendung produktiver Strategien mehr Risiken eingehen, sind insgesamt auch kompetentere Lerner der ZS [Zweitsprache]. Der Gebrauch von Strategien scheint also auch ihre Qualität, die (Eigen-)Aktivität und das Vertrauen des Kindes in seine sprachlichen Kompetenzen widerzuspiegeln. Die Aneignung und Anwendung strategischen Wissens stellt eine eigene Ressource des Lerners dar, auf die es zurückgreifen kann oder die, falls nur unzureichend vorhanden, aktiviert und ausgebaut werden kann. Im pädagogischen Kontext ist dies von besonderem Interesse, da hier ein Anknüpfungspunkt sowohl für die Sprachdiagnose (Reich und Roth 2004, vgl.) wie auch für die individuelle Förderung gegeben ist. [Schreibweise der Quellenangabe angepasst]

Gerade in einem zwei- oder mehrsprachigen ausserschulischen Umfeld (wie es in Biel/Bienne der Fall ist) kommen kommunikationsstrategische Phänomene wie der Sprachwechsel häufig vor (Müller und Cantone 2009) und können im Unterricht aufgegriffen werden. Kommunikationsstrategien erhalten die Funktion des *Scaffoldings* (Wood, Bruner und Ross 1976), das den Kindern als Gerüst bei der zielsprachlichen Produktion dienen kann. Wie können Lehrpersonen nun konkret auf diese Kommunikationsstrategien reagieren?

Zuerst einmal können die Lehrpersonen die Kinder für mögliche Kommunikationsstrategien sensibilisieren. Ähnlich wie bei den metakognitiven Fragen im fünften Sprachstandtest

können die Lehrpersonen die Kinder direkt auf ihre Erfahrungen betreffend den Gebrauch von Strategien bzw. „Tricks“ aufmerksam machen[1]:

- Was machst du, wenn du ein Wort nicht weisst?
- Was machst du, wenn du etwas nicht verstehst?
- Kennst du irgendwelche Tricks, wie du in der anderen Sprache trotzdem sprechen kannst?
- Kennst du irgendwelche Tricks, wie du die andere Sprache trotzdem verstehen kannst?
- Welche Tricks brauchst du am meisten?

Nachdem mögliche Kommunikationsstrategien in der Klasse thematisiert worden sind, können die Lehrpersonen den Kindern die Möglichkeit geben, diese in analogen Situationen anzuwenden. Dabei kann es von Vorteil sein, dass den Kindern vielfältige Lern- und Sprachangebote zur Verfügung stehen, damit sie unterschiedliche Kommunikationsstrategien vereinzelt sowie kombiniert einsetzen können. Wie in Kapitel 14 und 15 aufgezeigt wurde, wählen nicht alle Mädchen die gleichen Strategien. Häufig verbleiben sie in den jeweiligen Strategien, mit denen sie die Kommunikation erfolgreich aufrechterhalten können. Bei der Umsetzung und Anwendung von Kommunikationsstrategien kann die Lehrperson zu Beginn einer Unterrichtssituation das Vorwissen der Kinder mit folgenden Fragen abrufen:

- Was gibt es für Tricks bzw. Möglichkeiten, wenn ihr etwas in der anderen Sprache sagen wollt oder etwas nicht versteht?
- Wie könnt ihr euch weitere Tricks merken? Und wie könnt ihr sie anwenden?

Aus den Ergebnissen in Unterkapitel 14.2 wird ersichtlich, dass gewisse Kommunikationsstrategien (wie zum Beispiel die Sprachwechselstrategie oder die nonverbalen Strategien) von Beginn an bzw. mit geringer Zielsprachenkompetenz genutzt werden können. Andere wiederum (wie die paraphrastischen Strategien oder die Kompensationsstrategien) verlangen eine ausgereifte Zielsprachenkompetenz. Es ergibt Sinn, diese zu einem späteren Zeitpunkt im Sprachenerwerb – d.h. ab der Unterstufe mit Kindern ab sieben Jahren – einzuführen.

Um die Kommunikationsstrategien vollständig im schulischen Rahmen zu integrieren, bedarf es einer strukturierten Implementierung, die von der Lehrperson ausgeht und schrittweise in

[1] Hier soll auf die Forschungsarbeit von Stude (2013) verwiesen werden, die die interaktiven Ressourcen des frühen Erwerbs metasprachlicher Kompetenzen bei Vorschulkindern untersucht hat.

Richtung Kind übergeht. Gestützt auf die Modelle von Gaskins und Elliot (1991) sowie Duke und Pearson (2002), die die Implementierung der Strategien in mehreren Schritten präsentieren, wird hier eine angepasste Version mit konkreten Fallbeispielen für die graduelle Integrierung der Kommunikationsstrategien im Unterricht vorgeschlagen:

1. **Präsentation:** Die Lehrperson präsentiert der Kindergarten- oder Schulklasse die möglichen Strategien, die in einer konkreten Situation angewendet werden können. Es wird mit der Klasse thematisiert, welche Strategien bzw. Tricks existieren und weshalb diese für die Kommunikation hilfreich sein können. Beispielsweise kann die Lehrperson den Kindern eine Ausgangssituation schildern: „Stellt euch vor, ihr tauscht euch mit einer anderssprachigen Person aus. Welche Tricks benutzt ihr, um euch mit der Person zu verständigen?“. Die Lehrperson animiert dadurch die Kinder, Strategien, die ihnen in den Sinn kommen, aufzuzählen. Gleichzeitig hält die Lehrperson die gesammelten Kommunikationsstrategien an der Wandtafel fest. Gemeinsam mit der Klasse wird darüber diskutiert, ob diese Strategien hilfreich für die Kommunikation sind.

2. **Modell:** Die Lehrperson zeigt anhand einer konkreten Situation, wie die aufgezählten Strategien in einem mündlichen Austausch angewendet werden können. Sie kann entweder mit einem der Kinder ein Gespräch durchführen, oder sie führt es anhand eines Videobeispiels vor.

3. **Assistierte Anwendung:** Nun bringt die Lehrperson die Kinder dazu, die Kommunikationsstrategie im Sinne eines Transfers in anderen Situationen anzuwenden. Sie gibt ihnen zum Beispiel die Aufgabe, sich über neue, im Unterricht noch nicht behandelte Themen auszutauschen. Dadurch kommen die Kinder automatisch an zielsprachliche Lücken, die sie nun mit Hilfe der Kommunikationsstrategien überbrücken können. Die Lehrperson geht im Klassenzimmer herum, unterstützt die Kinder und nimmt eine assistierende Rolle ein.

4. **Reflexion/Evaluation:** Nach der assistierten Anwendung der Kommunikationsstrategien werden die Kinder dazu ermutigt, über sie zu reflektieren und sie zu evaluieren. Dazu können konkrete Fragen, wie zum Beispiel zu der erfolgreichen oder missglückten Umsetzung, helfen.

5. **Transfer:** Immer mehr übergibt die Lehrperson den Kindern die Verantwortung. Sie müssen nun selber die Kommunikationsstrategien anwenden und evaluieren. Von Zeit zu Zeit macht die Lehrperson die Lernenden auf die unterschiedlichen Strategien

aufmerksam und gibt ihnen Rückmeldungen. Falls die Anwendungssequenz per Video aufgenommen wurde, können sich die Kinder selber beobachten oder gegenseitig Rückmeldungen geben.

Gleichzeitig kann die Lehrperson den Kindern aufzeigen, welchen Nutzen und welche Funktion die Kommunikationsstrategien haben. Sie dürfen nicht als Ersatz für den zielsprachlichen Ausdruck dienen, sondern können den Kindern primär als Kommunikationsstütze helfen. Colombo (2005) erklärt am Beispiel der schriftlichen Kommunikationsstrategien, dass mit den Kindern darüber reflektiert werden kann, damit es einerseits nicht zu Fossilisierungen (siehe Kapitel 6) kommt und andererseits die Kinder ein Bewusstsein über die Strategieanwendung entwickeln können.

> Wenn aber beim Schreiben Kommunikationsstrategien eingesetzt werden und die Schreibprodukte ohne weitere Überarbeitung zur Stoffwiederholung herangezogen werden, besteht die Gefahr, dass die in der Kommunikationssituation als positiv aufzufassenden Strategien zu Fossilisierungen führen können. Aus diesem Grund ist die Sprachreflexion mithilfe des Lehrers für einen erfolgreichen Spracherwerb unabdingbar. […] Die detaillierte Analyse der Auffälligkeiten und die Ermittlung der dahinter stehenden Kommunikationsstrategien sind besonders wichtig, um den Bewusstheitsgrad bei den Strategieanwendungen zu erhöhen, da sie m. E. in den meisten Fällen eher unterbewusst vorgenommen werden. (Colombo 2005, 339f.)

Dieses Anliegen kann auch für die mündlichen Kommunikationsstrategien gelten. In den letzten Abschnitten zeige ich anhand von einzelnen Kommunikationsstrategien auf, wie die Lehrperson diese methodisch-didaktisch im immersiven oder fremdsprachlichen Unterricht mit den Kindern thematisieren kann. In diesem Zusammenhang wird ausserdem aufgezeigt, welchen Platz die Kommunikationsstrategien in der aktuellen Fremdsprachendidaktik haben.

Eine der Hauptempfehlungen für die Lehrpersonen im immersiven oder fremdsprachlichen Unterricht ist, dass sie den Kindern Gerüste anbieten, um sie beim Lernen der neuen Sprache zu unterstützen. Sogenannte *Scaffolds* können eine hilfreiche Strategie sein. Sie bringen den Kindern bestimmte sprachliche Muster im Alltag näher und helfen ihnen, diese im Sprachinput zu erkennen (vgl. Snow 1990; Peregoy 1991). Die Lehrperson kann so zum Beispiel verbale Gerüste anbieten, indem der Input den Zielsprachenkompetenzen der Kinder angepasst oder Redundanz durch die Verwendung von Wiederholungen und Umschreibungen geschaffen wird. Gleichzeitig wird den Kindern genügend Zeit für die eigene Sprachproduktion gegeben, um auf den Zielspracheninput einzugehen. Weiter sollen Sprachwechselstrategien wie das *Code-Switching* erlaubt sein und wenn nötig, sollen die Kinder unterstützende Fehlerkorrekturen erhalten können (vgl. Massler und Ioannou-Georgiou 2010; Myers-Scotton 2006).

Wie in den Sprachstandtests beobachtet werden konnte, antworten Kinder zum Teil für eine ganze Weile in ihrer Erstsprache. Gründe dafür sind einerseits, dass sie noch nicht die nötigen Sprachkompetenzen in der Zielsprache besitzen und andererseits, dass sie wissen, dass ihre Erstsprache von der Testleiterin verstanden wird und sie somit keinen Grund sehen, die Mühe auf sich zu nehmen und auf die Zielsprache zurückzugreifen. Dasselbe kann auch im Klassenzimmer passieren. Hier ist zu empfehlen, den Kindern die nötige individuelle Zeit zu geben, bis sie die neue Sprache selbst verwenden. Transfers zwischen den Sprachen (wie Interferenzen) oder auch innerhalb der Zielsprache (wie Übergeneralisierungen) sind natürliche Elemente beim Erwerb einer neuen Sprache und gerade im immersiven Unterricht omnipräsent. Bei steigender Zielsprachenkompetenz werden die Kinder am Anfang oft Wörter aus einer ihnen bekannten Sprache einbetten oder bekannte Grammatikformeln und Strukturen aus der Erstsprache übernehmen.

Bei Sprachwechselstrategien kann die Lehrperson häufig verwendete *Code-Switchings* zwischen zwei Sprachen sowie zwischen Schweizer Mundart und Standarddeutsch dem Kind oder der ganzen Klasse bewusst machen. Wichtige Wörter oder Ausdrücke, wie zum Beispiel die Bindewörter *comme* (wie), *alors* (also), *parce que* (weil), können zudem von der Lehrperson gesammelt und von Zeit zu Zeit im Unterricht aufgegriffen werden. Sie kann die Wörter oder Ausdrücke vorsagen und die Kinder ermuntern, das Gehörte laut zu wiederholen. Dadurch versichert sie sich, dass die Kinder es richtig verstanden haben und gleichzeitig die Aussprache üben. Es besteht die Möglichkeit, die Wörter oder Ausdrücke geschrieben zu zeigen, um den Zusammenhang zwischen Klang und Schrift darzulegen. Wenn das Behandelte zudem irgendwo im Klassenzimmer aufgehängt bleibt, kann immer wieder Bezug darauf genommen werden.

Wenn die Kinder Kooperationsstrategien brauchen und von der Lehrperson wissen wollen, wie ein bestimmtes Wort in der Zielsprache heisst, kann dieser Frageakt auch umgedreht werden: Die Lehrperson kann beim Kind oder bei den Klassenkameradinnen und -kameraden nachfragen, ob sie eine Vermutung haben. Gerade im immersiven Unterricht gibt es meistens ein Kind, welches darauf antworten und helfen kann. Ross und Le Pape Racine (2015, 108) sprechen hier von einem Dreischritt, der den Kindern nahegelegt werden soll: „Ich überlege, ob ich das fehlende Wort selbst herausfinden kann. Wenn nicht, frage ich im zweiten Schritt eine Kameradin oder einen Kameraden. Erst, wenn mir niemand helfen kann, frage ich die Lehrerin.“

Die in der vorliegenden Arbeit beobachtbaren Selbstkorrekturen in Zusammenhang mit den Sprachwechsel-, Kompensations- und Transferstrategien können von der Lehrperson bestätigt und positiv verstärkt werden. Selbstkorrektur führt bei den Lernenden zu Autonomie und zu Selbstvertrauen. Die Kinder sollen von Anfang an den Mut haben, Fehler in der Zielsprache zu machen und diese mit wachsender Sprachkompetenz selber zu erkennen und zu verbessern. Das Experimentieren mit der Sprache wird ebenfalls durch das Benutzen von paraphrastischen Strategien sowie Kompensationsstrategien gefördert. Durch Gesellschaftsspiele wie „Tabu“, in dem die Kinder Begriffe ohne die auf einer Karte angegebenen Ausdrücke erklären, können diese Strategien geübt werden.

Die Offenheit, einfach loszusprechen und keine Hemmungen in der Zielsprache zu haben, wurde in den vorliegenden Sprachstandtests häufig beobachtet und soll auch im Unterricht ganz im Sinne der „funktionalen Mehrsprachigkeit“ unterstützt werden (vgl. Sauer und Saudan 2008). Aktuelle Fremdsprachenlehrmittel in der Schweiz, wie die Französischlehrmittel *Mille feuilles* (Bertschy, Grossenbacher und Sauer 2011) oder *dis donc!* (Egli u. a. 2017) sowie das Englischlehrmittel *New World* (Arnet-Clark u. a. 2013), fördern die funktionale kommunikative Kompetenz. Sie bieten den Kindern vielfältige Möglichkeiten zum mündlichen Austausch (Sprechanlässe) und geben dieser Kompetenz einen besonderen Stellenwert. Dafür werden den Kindern von Anfang an Redemittel (Klassenzimmersprache, *langage de classe*, *classroom discourse*) zur Verfügung gestellt, die sie sich durch explizites Anwenden allmählich aneignen. Damit die Kinder mehr und mehr bereit sind und sich sicher fühlen, in der Zielsprache zu kommunizieren, werden anhand der Lehrmittel sogenannte Produktionsstrategien geübt (vgl. Kapitel 7). Diese sind mit dem in dieser Arbeit benutzten Begriff der Kommunikationsstrategien gleichzustellen. Die Erkenntnisse aus der vorliegenden Untersuchung können folglich in die (in den Lehrmitteln vorgestellten) Handhabungen der Strategien einfliessen.

17. Schlussfolgerungen und Forschungsdesiderata

Die Kapitel 1 bis 8 haben den theoretischen Hintergrund zu den Kommunikationsstrategien aufgezeigt. In den Kapiteln 9 bis 15 wurden empirische Ergebnisse aus der vorliegenden Untersuchung präsentiert. In Kapitel 16 habe ich mich mit den methodisch-didaktischen Konsequenzen für den Unterricht auseinandergesetzt. Abschliessend werden Schlussfolgerungen aus allen Untersuchungsschwerpunkten (qualitativ sowie quantitativ) gezogen und daraus Forschungsdesiderata beschrieben.

17.1 Schlussfolgerungen

Aus der reziprok-immersiven Situation heraus müssen sich die untersuchten Kinder ständig in den unterschiedlichen Sprachen bewegen und entwickeln daraus eine dynamische Kompetenz in diesen Sprachen. Sie entwickeln folglich auch eine sich ständig veränderbare und dynamische Zielsprachenkompetenz, die sich aus den Elementen der vorangehenden bekannten Sprachen sowie aus den Eigenschaften der neuen Sprache zusammensetzt. Kommunikationsstrategien können Teil dieses Prozesses sein und Einblick in den Zielsprachenerwerb geben.

In der vorliegenden Forschungsarbeit wurde aufgezeigt, welche Kommunikationsstrategien Kinder in der reziprok-immersiven Vorschul- und Unterstufe im Rahmen von fünf Sprachstandtests brauchen, wie sich die Gebrauchsart dieser Strategien über vier Untersuchungsjahre verändert und wie häufig sowie in welcher Kombination sie vorkommen. Die ersten zwei Forschungsschwerpunkte (Strategietypen und Gebrauchsart) wurden anhand qualitativer Auswertung beschrieben, analysiert und interpretiert. Der dritte und vierte Forschungsschwerpunkt (Gebrauchshäufigkeit und Kombination) konnte dank quantitativ-deskriptiver Auswertung dargestellt werden. Insgesamt konnten 10 Haupt- und 28 Unterkategorien der Kommunikationsstrategien zusammengestellt werden (siehe Unterkapitel 9.1). In der longitudinalen Untersuchung von vier Jahren wurden zudem Veränderungen in der Gebrauchsart in fünf Bereichen beobachtet. Die Kommunikationsstrategien scheinen sich mit zunehmender Zielsprachenkompetenz in der Komplexität, in der Vielzahl/Häufigkeit, in der Kombination mit anderen Kommunikationsstrategien, in der bewussten Anwendung sowie in der Funktion zu verändern. Was die Gebrauchshäufigkeit betrifft, können grosse Unterschiede zwischen den Strategien festgestellt werden. Nonverbale und paraverbale Strategien werden weitaus am meisten gebraucht, gefolgt von den Sprachwechselstrategien. Transfer-, Imitations- und Kooperationsstrategien kommen in den Sprachstandtests auch

häufig vor. Vermeidungs- und Abrufungsstrategien werden nur von einigen Mädchen regelmässig verwendet. Die acht Mädchen machen von den paraphrastischen Strategien sowie den Kompensations- und Erschliessungsstrategien wenig Gebrauch. Quantitative Berechnungen zeigen jedoch auf, dass es bei einigen Strategien auffallende individuelle Unterschiede in der Verwendungshäufigkeit gibt. Es scheint, als beschränkten sich die Mädchen auf eine Auswahl an Strategien, auf die sie in der Interaktion immer wieder zurückgreifen können. Finden die Mädchen eine oder mehrere Strategien, mit denen sie mit der Testleiterin kommunizieren können, dann bleiben sie während des ganzen Sprachstandtests dabei. Weiter werden in den fünf Sprachstandtests die häufig auftretenden Kombinationen des *Code-Switchings* und der deiktischen Gesten mit anderen Strategien beobachtet. Sprachwechselstrategien sowie nonverbale und paraverbale Strategien scheinen besonders häufig und gut in Verbindung mit anderen Strategien zu funktionieren. Vergleicht man die Sprachprofile der frankophonen und frankophon-allophonen Mädchen, dann fällt auf, dass sie sich von der Gebrauchshäufigkeit und -veränderung der Kommunikationsstrategien ähneln. Im kommunikativen Umgang mit der Testleiterin scheinen die frankophon-allophonen Mädchen jedoch von Beginn an kommunikationswilliger und -offener gegenüber der Zielsprache zu sein. Sie brauchen die Kommunikationsstrategien nicht nur, um zielsprachliche Lücken zu umgehen, sondern auch, um ihre zielsprachlichen Äusserungen zu verdeutlichen oder hervorzuheben. Diese zusätzliche Funktion der Kommunikationsstrategien legt eine erhöhte kommunikative Kompetenz bei den frankophon-allophonen Mädchen nahe. Ihre offenere Ausgangslage und kommunikativere Sprachentwicklung kann auf deren mehrsprachigen Sprachlernerfahrungen zurückgeführt werden.

Die Untersuchungsergebnisse geben Aufschluss über die strategischen Ziel- resp. Fremdsprachenkompetenzen der Kinder und können für den Unterricht methodisch-didaktische Konsequenzen hervorbringen. Kommunikationsstrategien sind Teil des Sprachenerwerbs und sollen im reziprok-immersiven Unterricht sowie im Fremdsprachenunterricht berücksichtigt werden. Die Lehrpersonen können die Lernenden auf mögliche Kommunikationsstrategien aufmerksam machen, indem sie sie im Unterricht integrieren. Die bewusste Thematisierung von Strategien als Unterstützung beim Sprachenlernen wird nicht zuletzt immer mehr in der Fremdsprachen- und Mehrsprachigkeitsdidaktik sowie in den Fremdsprachenlehrmitteln gefördert. Die Kinder können so ihre kommunikativen Kompetenzen in der Zielsprache entfalten und ausbauen.

Die vorliegenden Forschungsergebnisse belegen, dass Kinder im reziprok-immersiven Unterricht schon ab dem Kindergarten kommunikative Zielsprachenkompetenzen entwickeln. Sie behelfen sich von Beginn an mit Kommunikationsstrategien, um zu interagieren. Diese funktionale kommunikative Kompetenz, die sich durch Sprachkontakt bei den Kindern entwickelt, soll nicht nur in immersiven Unterrichtsmodellen, sondern auch im Fremdsprachenunterricht an Bedeutung gewinnen. Es wird nochmals auf die Förderung der dynamischen und funktionalen Mehrsprachigkeit hingewiesen, die beim heutigen Sprachenlernen im Zentrum stehen soll. Die vorliegende Forschungsarbeit trägt dazu bei, eine Mikrotheorie in der Fremdsprachenforschung zu entwickeln. Die ausgearbeitete Typologie für Kommunikationsstrategien kann einerseits für weiterführende Theoriebildungen dienen und andererseits als Anhaltspunkt für die Förderung der Zielsprachenproduktion im Unterricht gebraucht werden.

17.2 Forschungsdesiderata

Mit der vorliegenden Forschungsarbeit wurden neue Aspekte in der Fremdsprachenforschung und in der Typologie von Kommunikationsstrategien hervorgebracht. So wie diese Studie die Arbeiten von Méron-Minuth (2009) aus dem Grundschulbereich und Wörle (2013) aus dem Kindergartenbereich erweitert hat, ist es ein Desideratum, dass weitere Forschungsarbeiten das untersuchte linguistische und didaktische Feld mit zusätzlichen Ergebnissen ergänzen.

In der qualitativen Untersuchung der vorliegenden Studie konnten Aussagen zu den individuellen Sprachkompetenzen der acht Mädchen gemacht werden. Um genauere Aussagen zu den Kommunikationsstrategien bei Kindern zu machen, scheint es dringend nötig, eine grössere Anzahl Testpersonen zu untersuchen. Mit einer quantitativen Herangehensweise könnten die Bereiche Komplexität, bewusste Anwendung und Funktion der Kommunikationsstrategien weiteruntersucht werden. Die Komplexität und Funktion der Kommunikationsstrategien könnten mit einem erstellten Kriterienraster analysiert werden. Anhand von Reflexionsgesprächen mit den Testpersonen könnte über die bewusste Anwendung der Kommunikationsstrategien diskutiert werden.

Mit einer grösseren Datenmenge wäre es zudem interessant, weitere Faktoren in Zusammenhang mit dem Gebrauch von Kommunikationsstrategien zu erheben. Die soziokulturellen und -linguistischen Hintergründe der Kinder könnten beispielsweise noch vertiefter in Korrelation zu den verwendeten Kommunikationsstrategien gebracht werden. Allophone Kinder, die zuhause schon in mehreren Sprachen interagieren, sind sich zum Teil

exolinguale Situationen und dadurch die Verwendung von Kommunikationsstrategien gewohnt. Gleichzeitig lernen sie in der Schule – im Vergleich zu den einsprachigen Kindern – schon die dritte Sprache. Aus den Theorien in Kapitel 5 wird ersichtlich, dass sich der Drittspracherwerb anders als der Zweitspracherwerb entwickelt. Dies hat wiederum einen Einfluss auf den Gebrauch von Kommunikationsstrategien. In der vorliegenden Forschungsarbeit wurden zwar frankophone und frankophon-allophone Kinder untersucht und verglichen (siehe Kapitel 15), jedoch konnten wegen der begrenzten Anzahl an Testpersonen nur beschränkt Aussagen zu möglichen Korrelationen gemacht werden.

Ein weiterer Faktor, der mit dem Gebrauch von Kommunikationsstrategien in Verbindung gebracht werden könnte, ist die Diglossie. Die untersuchten Sprachstandtests wurden sowohl auf Schweizer Mundart als auch auf Standarddeutsch durchgeführt. Anhand der Datenanalyse in Kapitel 9 bis 13 sowie der Schülerinnenprofile in Kapitel 15 wurde aufgezeigt, dass sich die Mädchen bezüglich der zwei Sprachvarietäten zum Teil auf der kommunikationsstrategischen Ebene verändern (z.B. *Code-Switching* zwischen Schweizer Mundart und Standarddeutsch ab dem vierten Sprachstandtest). Da die zwei Sprachvarietäten normalerweise situationsgebunden gebraucht werden (Schweizer Mundart als natürliche Umgangssprache und Standarddeutsch als Schulsprache), stellt sich hier zusätzlich die Frage, ob die Auswahl der Sprachvarietäten der Testleiterinnen einen Einfluss auf den kommunikativen und sozialen Umgang der Kinder während der Sprachstandtests hat.

Auch der Faktor Alter könnte mit dem Gebrauch der Kommunikationsstrategien korrelieren. Untersuchungen, die sich mit Testpersonen aus verschiedenen Altersgruppen auseinandersetzen, könnten diese vergleichen und der Frage nachgehen, ob es altersbedingte Strategien gibt. Beispielsweise kommen Imitationsstrategien bei den untersuchten Kindern in meiner Studie häufig vor, jedoch ist es denkbar, dass ältere Kinder oder Erwachsene wegen Hemmungen weniger davon Gebrauch machen.

Zu den fremdsprachendidaktischen Grundlagen gehört auch die Erforschung von schriftlichen Kompetenzen. Sprachgebrauchsstrategien, wie sie in der Studie von Fournier (2015) untersucht wurden, könnten mit den Kommunikationsstrategien verglichen werden. Diese Untersuchung ist erforderlich, weil die Ergebnisse zur Verwendung von Strategien in verschiedenen Kompetenzbereichen in die methodisch-didaktische Umsetzung eingebunden werden können. Im immersiven Unterricht sowie im aktuellen Fremdsprachenunterricht in der Schweiz werden Mündlichkeit und Schriftlichkeit miteinander verbunden. So erhalten die Kinder beispielsweise den Auftrag, schriftlich verfasste Texte mündlich frei zu präsentieren.

Die Thematisierung von Strategien kann dadurch kompetenzübergreifend geschehen. In diesem Zusammenhang kann ebenfalls der sprachübergreifende Aspekt hinzugezogen werden. Bisher wurden in der Schweiz, in Frankreich und in Deutschland die Untersuchungen von Kommunikationsstrategien bei Kindern weitgehend bei Mehrheitssprachen (wie Deutsch, Französisch, Englisch oder Italienisch) durchgeführt. Es wäre interessant, kommunikationsstrategisches Verhalten in weiteren Sprachen, gerade auch in Minoritätssprachen, zu erheben.

In Kapitel 14 wurden die quantitativ-deskriptiven Auswertungen mit den qualitativen Analysen in Verbindung gesetzt. Es entstanden weiterführende Fragen zu den Gründen der Gebrauchshäufigkeiten der einzelnen Kommunikationsstrategien, die hier nochmals als Forschungsdesiderata aufgegriffen werden. Die nonverbalen und paraverbalen Strategien werden mit zunehmender Zielsprachenkompetenz häufig zur Unterstützung des verbalen Ausdrucks gebraucht. Hier könnte weiter untersucht werden, ob diese Strategiebenutzung in der Interimsprache typisch ist und welche Funktion sie mit sich bringt. Weiter wurde festgestellt, dass gewisse Kommunikationsstrategien (wie die Transfer-, Imitations- und Kooperationsstrategien) von den Kindern eine gewisse Offenheit gegenüber der Zielsprache sowie die Bereitschaft, mit der Testleiterin zu kommunizieren, verlangen. In diesem Zusammenhang wäre eine weitere Untersuchungsfrage, ob diese Offenheit und Kommunikationsbereitschaft besonders bei den acht untersuchten Mädchen, bei den FiBi-Kindern oder allgemein bei Kindern der Fall ist.

Die Forderung nach einer bewussten Implementierung der Kommunikationsstrategien im reziprok-immersiven Unterricht sowie im Fremdsprachenunterricht hat sich bereits als Schlussfolgerung aus den Untersuchungsergebnissen ergeben. In Kapitel 16 habe ich aus meinen Ergebnissen erste methodisch-didaktische Konsequenzen für den Unterricht erörtert. Es ergeben sich daraus weitere Diskussionspunkte zur Integration und Behandlung der Kommunikationsstrategien im reziprok-immersiven Unterricht sowie im Fremdsprachenunterricht. Diese Diskussionspunkte können sowohl in der Theorie – anhand von weiteren Forschungsarbeiten – als auch in der Praxis – im institutionellen und schulischen Bereich – thematisiert werden und aus denen gegebenenfalls erarbeitete Konzepte resultieren.

Die aus der vorliegenden Forschungsarbeit gewonnenen Ergebnisse geben einen ersten Einblick in die Gebrauchshäufigkeit und -art von Kommunikationsstrategien innerhalb einer Langzeitstudie und können auf verschiedene Weise weiter vertieft werden. Die

Auseinandersetzung mit der Entwicklung von Kommunikationsstrategien hat für die zukünftige Forschung noch viele interessante und relevante Facetten zu bieten.

Bibliographie

Abel, Andrea. 2010. Sprachen in der Ausbildung – Schulsystem und Lehrerausbildung in Südtirol. In: *Lehren und Lernen in deutschsprachigen Grenzregionen*, hg. von Anemone Geiger-Jaillet, 115–138. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Achermann, Brigitte, Michel Bawidamann, Martine C. Tchang-George und Hanna Weinmann. 2000. *Envol 5, Französischlehrmittel für die Primarschule*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

Aguado, Karin. 2000. Empirische Fremdsprachenerwerbsforschung. Ein Plädoyer für mehr Transparenz. In: *Zur Methodologie in der empirischen Fremdsprachenforschung*, hg. von Karin Aguado, 119–131. Hohengehren: Schneider Verlag.

Akhtar, Salman. 2007. *Immigration und Identität: Psychosoziale Aspekte und kulturübergreifende Therapie.* Giessen: Psychosozial-Verlag.

Arnet-Clark, Illya, Silvia Frank Schmid, Guido Ritter und Jean Rüdiger-Harper. 2013. *New World I*. Baar: Klett und Balmer Verlag.

Aronin, Larissa und Muiris ÓLaoire. 2004. Exploring multilingualism in cultural contexts: Towards a notion of multilinguality. In: *Trilingualism in family, school and community*, hg. von Charlotte Hoffmann und Jehannes Ytsma, 11–29. Clevedon: Multilingual Matters.

Asenova, Petia. 2001. Les interférences dans le dialecte de Golo Bárdo – Albanie. In: *„Was ich noch sagen wollte...“: A multilingual Festschrift for Norbert Boretzky on occasion of his 65th birthday*, hg. von Birgit Igla und Thomas Stolz, 2:157–176. Studia typologica. Akademie Verlag.

Asher, James J. 1969. The Total Physical Response Approach to Second Language Learning. *The Modern Language Journal* 53; 1: 3–17.

Bachman, Lyle F. 1990. *Fundamental Considerations in Language Testing.* Oxford: Oxford University Press.

Bachman, Lyle F. und Adrian S. Palmer. 1996. *Language Testing in Practice. Designing and Developing Useful Language Tests.* Oxford: Oxford University Press.

Bachmann, Doris und Christine Le Pape Racine. 2016. *Didaktisches Konzept und Erfahrungsbericht: Filière Bilingue, Zweisprachiger Klassenzug Biel/Bienne, Kindergarten und 1.+2. Klasse*. http://www.plurilingua.ch/media/publications/TOUT_GesamtberichtFibi-2016-18-12def.pdf (zugegriffen: 24. Mai 2017).

Badertscher, Hans und Thomas Bieri. 2009. *Wissenserwerb im Content and Language Integrated Learning. Empirische Befunde und Interpretationen.* 1. Aufl. Bern: Haupt.

Baecher, Richard E. und Charles D. Coletti. 1986. Two-way bilingual programs: Implementation of an educational innovation. *SABE Journal* 2: 42–58.

Baetens Beardsmore, Hugo. 2000. Typologies des modèles de l’éducation bilingue. *Le français dans le monde*: 77–84.

Bagaric, Vesna und Jelena Mihaljevic Djigunovic. 2007. Defining communicative competence. *Metodika* 8(1): 94–103.

Baker, Colin. 1988. *Key Issues in Bilingualism and Bilingual Education.* Clevedon [u.a.]: Multilingual Matters.

---. 2001. *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Third Edition. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Barbuto, John E. und Richard W. Scholl. 1998. Motivation sources inventory: development and validation of new scales to measure an integrative taxonomy of motivation. *Psychological Reports*, Nr. 82.

Bausch, Karl-Richard, Herbert Christ und Hans-Jürgen Krumm, Hrsg. 2007. *Handbuch*

Fremdsprachenunterricht. 5. Aufl. Tübingen: Francke.
Baylon, Christian und Xavier Mignot. 1994. *La communication.* Paris: Nathan Université.
---. 2000. *Initiation à la sémantique du langage*. Paris: Nathan Université.
Berelson, Bernard. 1952. *Content analysis in communication research.* Glencoe, III: Free Press.
Berthele, Raphael. 2010. Mehrsprachigkeitskompetenz als dynamisches Repertoire – Vorüberlegungen zu einer integrierten Sprachendidaktik. In: *Sprachen lernen – Lernen durch Sprachen*, hg. von Franziska Bitter Bättig und Albert Tanner, 225–239. Zürich: Seismo.
Bertschy, Ida, Mirjam Egli Cuenat und Daniel Stotz. 2015. *Passepartout-Lehrplan Französisch und Englisch*. Basel: Gremper AG. http://www.passepartout-sprachen.ch/ (zugegriffen: 24. Mai 2017).
Bertschy, Ida, Barbara Grossenbacher und Esther Sauer. 2011. *Mille feuilles 3 (3.1: Quelle collection / 3.2: Et Voilà / 3.3: C'est la classe)*. Bern: Schulverlag plus AG.
Bertschy, Ida und Christine Le Pape Racine. 2012. Immersive oder bilinguale Inseln auf der Sekundarstufe I. In: *Zweisprachiger Unterricht: Modelle, Ausbildung, Nachhaltigkeit. L'enseignement bilingue. Modèles, formation et continuité.*, hg. von Claudine Brohy, 53–58. Zug: Université de Fribourg/Universität Freiburg.
Bialystok, Ellen. 1983. Some factors in the selection and implementation of communication strategies. In: *Strategies in Interlanguage Communication*, hg. von Claus Faerch und Gabriele Kasper, 100–118. Harlow, UK: Longman.
---. 1984. Strategies in interlanguage learning and performance. In: *Interlanguage*, hg. von Alan Davies, Clive Criper, und Anthony P.R. Howatt, 37–48. Edinburgh: Edinburgh University Press.
---. 1990. *Communication Strategies*. Oxford: Blackwell.
Bimmel, Peter und Ute Rampillon. 2000. *Lernerautonomie und Lernstrategien*. München: Langenscheidt.
Blanche-Benveniste, Claire und Colette Jeanjean. 1986. *Le français parlé. Transcription et édition.* Paris: Institut National de langue Française (CNRS).
Bloomfield, Leonard. 1933. *Language.* Chicago: University Press.
Blum-Kulka, Shoshana und Eddie A. Levenston. 1978. Universals of lexical simplification. *Language Learning*, Nr. 28(2): 399–415.
Bock, Marlene. 1992. „Das halbstrukturierte-leitfadenorientierte Tiefeninterview": Theorie und Praxis der Methode am Beispiel von Paarinterviews. In: *Analyse verbaler Daten: über den Umgang mit qualitativen Daten*, hg. von Jürgen H. P. Hoffmeyer-Zlotnik, 90–109. Opladen: Westdeutscher Verlag.
Bongaerts, Theo, Eric Kellerman und Andy Bentlage. 1987. Perspectives and proficiency in L2 referential communication. *Studies in Second Language Acquisition* 9: 171–200.
Bongaerts, Theo und Nanda Poulisse. 1989. Communication strategies in L1 and L2: Same or different? *Applied Linguistics* 10: 253–268.
Bonnet, Andreas und Stefan Breidbach. 2004. *Didaktiken im Dialog. Konzepte des Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht.* Frankfurt am Main: Lang.
Bortz, Jürgen und Nicola Döring. 2006. *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler.* 4. überarb. Aufl. Berlin: Springer.
Boyle, Andrea, Diane August, Lisa Tabaku, Susan Cole und Ashley Simpson-Baird. 2015. Dual Language Education Programs: Current State Policies and Practices. Washington, DC: American Institutes for Research.
Bregy, Anne-Lore und Claudine Brohy. 1998. *Le point sur l'enseignement bilingue.* Neuchâtel: IRDP.
Bregy, Anne-Lore und Nadia Revaz. 2001. *Evaluation des enseignements/apprentissages bilingues en classes de 4eme primaire de Sierre.* Neuchâtel: IRDP.

Briquet, Robert. 2006. *L'immersion linguistique*. Tournai, BE: Éditions Labor.
Brohy, Claudine. 1998. Expériences et projets plurilingues dans les écoles en Suisse. Bienne: Conférence de l'APEPS.
---. 2001. *Enseignement partiel en langue partenaire dès l'école enfantine à Cressier – Jeuss-Lurtigen- Salvenach (FR): année scolaire 1999/2000 = Teilimmersion in der Partnersprache ab Kindergarten in Cressier – Jeuss-Lurtigen-Salvenach (FR): Schuljahr 1999/2000.* Neuchâtel; Fribourg: IRDP; Université de Fribourg, Centre d'enseignement et de recherche en langues étrangères.
Brohy, Claudine und Jean-Luc Gurtner. 2011. Evaluation des bilingualen Unterrichts (bili) an Berufs-fachschulen des Kantons Zürich. Schlussbericht. Freiburg/Schweiz: Universität Freiburg.
---. 2014. Evaluation der Einführung eines zweisprachigen Maturitätsgangs Deutsch / Französisch an den Kantonsschulen Freudenberg und Zürich Nord. Schlussbericht. Freiburg/Schweiz: Universität Freiburg.
Brohy, Claudine und Jean-François De Pietro, Hrsg. 1995. *Situations d'enseignement bilingue*. Neuchâtel: Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques.
Bronckart, Jean-Paul, Ecaterina Bulea und Michèle Pouliot. 2005. *Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences?* Villeneuve d'Asq: Presses Universitaires du Septentrion.
Bruner, Jérôme S. 1983. *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris: Retz.
---. 1987. *Child's Talk: Learning to Use Language*. Oxford: Oxford University Press.
Budach, Gabriele. 2009. Multilingual Education in Germany: Discourses, Practices, and Experiences in Two-Way Immersion. In: *Global Perspectives on Multilingualism: Unity in Diversity*, hg. von María E. Torres-Guzmán und Joel Gómez, 106–133. New York: Teachers College Press.
Bufe, Wolfgang. 1994. Les lycées à section bilingue en Allemagne: analyse critique. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*: 165–173.
Buller, David B., Judee K. Burgoon und William Gill Woodall. 1996. *Nonverbal communication: The unspoken dialogue*. New York: McGraw-Hill.
Bürgi, Heidi. 2007. *Im Sprachbad. Besseres Englisch durch Immersion. Eine Evaluation zwei-sprachiger Ausbildungsgänge an drei kantonalen Gymnasien in der Schweiz.* Bern: Hep.
Buser, Mélanie. 2014a. Deux plans d'études, une école: scolarisation plurilingue dans la FiBi de Biel/Bienne. Une école publique basée sur le concept de l'enseignement par immersion réciproque. Portrait de la Filière Bilingue. *Enjeux Pédagogiques (HEP-BEJUNE)* 23: 31–36.
---. 2014b. L'hétérogénéité linguistique dans la Filière Bilingue (FiBi) à Biel/Bienne: du plurilinguisme à l'école vers un curriculum professionnalisant à la HEP-BEJUNE. *Les Actes de la Recherche (HEP-BEJUNE)* 10: 75–101.
Buser, Mélanie und Guiseppe Melfi. 2015. Bilinguisme et multilinguisme: une comparaison entre filière d'enseignement monolingue et filière bilingue par immersion réciproque (FiBi) en Suisse. *Actes du 27ème colloque de l'Admee Europe* Liège: Admee Europe (Association pour le Développement des Méthodologies d'Évaluation en Éducation): 18–22.
Buser, Mélanie und Christine Le Pape Racine. 2012. La Filière Bilingue (FiBi) à Biel/Bienne – Entretien avec Ch. Le Pape Racine et M. Buser. *Synergies Europe, Éducation bilingue en Europe et ailleurs: statu quo et itinéraires de recherche possible* 7: 25–31.
Bussmann, Hadumod. 2002. *Lexikon der Sprachwissenschaft.* 3., aktualisierte und erweiterte Aufl. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.
Butzkamm, Wolfgang und Jürgen Butzkamm. 1999. *Wie Kinder sprechen lernen – Kindliche Entwicklung und die Sprachlichkeit des Menschen*. Tübingen; Basel: Francke.

Calvé, Pierre. 1991. Vingt-cinq ans d'immersion au Canada: 1965–1990. *Études de Linguistique Appliquée* 82: 7–23.
Campbell, Robin und Roger Wales. 1970. The study of language acquisition. In: *New Horizons in Linguistics*, hg. von John Lyons, 242–260. Harmondsworth: Penguin.
Canale, Michael. 1983. From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. In: *Language and Communication*, hg. von Jack C. Richards und Richard W. Schmidt, 2–27. Harlow, UK: Longman.
Canale, Michael und Merrill Swain. 1980. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics* 1: 1–47.
Candlin, Christopher N. 1978. Discoursal patterning and the equalising of integrative opportunity. In: *Conference on English as an International and Intranational Language, The East-West Center. Mimeo*. Hawaii: Langenscheidt-Longman.
Cardinaux-Mamie, Anne-Marie, Hrsg. 1995. *Un apprentissage bilingue à l'école?* Neuchâtel: Département de l'Instruction publique du Canton du Valais, Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques (IRDP).
Carton, Aaron S. 1971. Inferencing: a process in using and learning language. In: *The Psychology of Second Language Learning*, hg. von Paul Pimsleur und Terence Quinn, 45–58. Cambridge: Cambridge University Press.
Caspari, Daniela, Beate Helbig und Lars Schmelter. 2003. Forschungsmethoden: Explorativ-interpretatives Forschen. In: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, hg. von Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, und Hans-Jürgen Krumm, 499–505. 4. Aufl. Tübingen; Basel: Francke.
Cathomas, Rico. 2005. *Schule und Zweisprachigkeit. Immersiver Unterricht: Internationaler Forschungsstand und eine empirische Untersuchung am Beispiel des rätoromanisch-deutschen Schulmodells in der Schweiz.* Münster; New York; München; Berlin: Waxmann.
Cathomas, Rico und Werner Carigiet. 2008. *Top-Chance Mehrsprachigkeit*. Bern: Schulverlag.
Cenoz, Jasone. 2003. Cross-linguistic influence in third language acquisition: Implications of the organization of the multilingual lexicon. *Bulletin VALS/ASLA* 78: 1–11.
Cenoz, Jasone und Fred Genesee. 1998. *Beyond bilingualism: Multilingualism and multilingual education.* Clevedon, UK: Multilingual Matters.
Chomsky, Noam. 1965. *Aspects of the Theory of Syntax.* Cambridge, MA: MIT Press.
---. 1969. *Aspekte der Syntax-Theorie.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Christ, Herbert. 2002. In der Grundschule in zwei Sprachen lernen. In: *Bilingualität und Mehrsprachigkeit. Modelle, Projekte, Ergebnisse*, hg. von Claudia Finkbeiner, 43–51. Hannover: Schroedel Verlag.
Christian, Donna. 1994. *Two-Way Bilingual Education: Students Learning through Two Languages*. Santa Cruz, CA and Washington, DC: National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning.
---. 2008. School-Based Programs for Heritage Language Learners. Two-Way Immersion. In: *Heritage Language Education: A New Field Emerging*, hg. von Donna M. Brinton, Olga Kagan, und Susan Bauckus, 257–268. New York; London: Routledge, Taylor & Francis.
Christian, Donna, Chris Montone, Kathryn Lindholm und Isolda Carranza. 1997. *Profiles in Two-Way Immersion Education*. Washington, DC: Delta Systems and ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics.
Cluseret, V. 2001. *L'éducation bilingue et interculturelle dans les trois lycées franco-allemands d'Europe*. Université Louis Pasteur, Strasbourg: Mémoire de Maîtrise des Sciences de l'Education.
Cohen, Andrew D. 1998. *Strategies in learning and using a second language*. London:

Longman.
Collier, Virginia P. und Wayne P. Thomas. 2004. The astounding effectiveness of dual language education for all. *NABE Journal of Research and Practice* 2(1): 1–20.
Colombo, Simona. 2005. *Deutsch als Fremdsprache. Kommunikationsstrategien im geschriebenen und gesprochenen Deutsch italienischer Studierender*. Frankfurt am Main: Peter Lang (veröffentlichte Dissertationsschrift).
Cook, Vivian J. 1995. Multi-competence and effects of age. In: *The Age Factor in Second Language Acquisition*, hg. von David Singleton und Zsolt Lengyel, 51–66. Clevedon: Multilingual Matters.
---. 2003. The changing L1 in the L2 user's mind. In: *Effects of the second language on the first*, hg. von Vivian J. Cook, 1–18. Clevedon: Multilingual Matters.
---. 2006. The nature of the L2 user. Ankara: Presented at the EUROSLA conference. http://homepage.ntlworld.com/vivian.c/Writings/Papers/EURO2006.htm (zugegriffen: 24. Mai 2017).
Corder, Pit. 1978. Language-Learner Language. In: *Understanding Second and Foreign Language Learning*, hg. von Jack C. Richards, 71–93. Rowley, Massachusetts: Newbury House.
---. 1983. Strategies of Communication. In: *Strategies in Interlanguage Communication*, hg. von Claus Faerch und Gabriele Kasper, 15–19. London: Longman.
Coseriu, Eugenio. 2001. *L'homme et son langage.* Louvain: Peeters.
Crago, Martha B. 1992. Communicative interaction and second language acquisition. *TESOL Quarterly* 26(3): 487–505.
Cummins, Jim. 1979. Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research* 49: 222–251.
---. 1981. The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. Schooling and language minority students: A theoretical framework. Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University, Los Angeles: California State Department of Education.
---. 1984. *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy.* Clevedon: Multilingual Matters.
---. 2001. *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. 2. Aufl. Los Angeles: California Association for Bilingual Education.
---. 2008. Teaching for transfer: Challenging the two solitudes assumption in bilingual education. In: *Encyclopedia of language and education*, hg. von Jim Cummins und Nancy H. Hornberger, 65–75. 2. Aufl. Bilingual education, 5. New York: Springer Science/Business Media LLC.
---. 2009. Bilingual and Immersion Programs. In: *The Handbook of language teaching*, hg. von Michael H. Long und Catherine J. Doughty, 161–181. Oxford: Wiley-Blackwell.
Cummins, Jim und David Corson. 1997. *Bilingual Education.* Bd. Encyclopedia of Language and Education, 5. Dordrecht: Kluwer.
Cuq, Jean-Pierre und Isabella Gruca. 2005. *Cours de didactique du français langues étrangère et seconde*. Grenoble: Presses Universitaires de France.
Curtiss, Susan. 1977. *Genie: A Psycholinguistic Study of a Modern Day „Wild Child"*. New York: Academic Press.
Datler, Wilfried. 2008. *Annäherungen an das Fremde: ethnographisches Forschen und Arbeiten im psychoanalytisch-pädagogischen Kontext.* Giessen: Psychosozial-Verlag.
Dauster, Judith. 2007. *Früher Fremdsprachenunterricht Französisch. Möglichkeiten und Grenzen der Analyse von Lerneräusserungen und Lehr-Lern- Interaktion.* Stuttgart: ibidem (veröffentlichte Dissertationsschrift).
Debyser, Francis. 1970. La linguistique constrative et les interférences. *Langue Française* 8(1): 31–62.

Deci, Edward L. und Richard M. Ryan. 1985. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.

---, Hrsg. 2002. *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester: The University of Rochester Press.

Delaunay, Alice. 1973. *Pédagogie de l'Ecole Maternelle, Principes et Pratiques*. Tome II. Paris: Fernand Nathan.

Delhaxhe, Arlette, Natahlie Baïdak, Olga Borodankova, Daniela Kocanova und Akvile Motiejunaite. 2012. Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen an den Schulen in Europa 2012. Schlüsselzahlen. Brüssel: Eurydice/Eurostat.

Demierre-Wagner, Andrea und Irène Schwob. 2004. Evaluation de l'enseignement bilingue en Valais. Neuchâtel: Institut de recherche et de documentation pédagogique. http://www.irdp.ch/publicat/textes/041.pdfhttp://www.irdp.ch/publicat/textes/041.pdf (zugegriffen: 24. Mai 2017).

Denzin, Norman K. und Lincoln, Hrsg. 2000. *Handbook of Qualitative Research*. 2. Aufl. London: Sage Publications.

Dittmar, Norbert. 2009. *Transkription. Ein Leitfaden mit Aufgaben für Studenten, Forscher und Laien.* 3. Aufl. Bd. 10. Qualitative Sozialforschung. Opladen: Leske + Budrich.

Doff, Sabine, Hrsg. 2012. *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen. Grundlagen – Methoden – Anwendung*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Dörnyei, Zoltán. 1995. On the Teachability of Communication Strategies. *TESOL Quarterly* 29(1): 55–85.

---. 2003. *Questionnaires in Second Language Research. Construction, Administration, and Processing.* Mahwah, NJ: Erlbaum.

Dörnyei, Zoltán und Judit Kormos. 1998. Problem-solving mechanisms in L2 communication. *Studies in Second Language Acquisition* 20(3): 349–385.

Dörnyei, Zoltán und Mary Lee Scott. 1995a. Communication Strategies: An empirical analysis with retrospection. In: *Selected Papers from the Proceedings of theTwenty-First Annual Symposium of the Deseret Language and Linguistic Society*, hg. von J. S. Turley und K. Lusby, 155–168. Provo, UT: Brigham Young University.

---. 1995b. Communication strategies: What are they and what are they not? In: *Annual Conference of the American Association for Applied Linguistics (AAAL).* Long Beach, CA.

---. 1997. Communication Strategies in a Second Language: Definitions and Taxonomies. *Language Learning* 47(1): 173–210.

Doyé, Peter. 1998. Eine Untersuchung zum Hörverstehen der Schülerinnen und Schüler der Staatlichen Europa-Schule Berlin. In: *Beiträge zur Schulentwicklung. Europaschule – Das Berliner Modell*, hg. von Michael Göhlich, 53–65. Neuwied, Kriftel (DE): Hermann Luchterhand Verlag GmbH.

Dressler, Cheryl und Michael Kamil. 2006. First- and second-language literacy. In: *Developing literacy in second-language learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth*, hg. von Diane August und Timothy Shanahan, 197–238. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Ducrot, Oswald und Tzvetan Todorov. 1972. *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage.* Paris: Seuil.

Duke, Nell K. und David P. Pearson. 2002. Effective Practices for Developing Reading Comprehension. In: *What research has to say about reading instruction*, hg. von Alan E. Farstrup und S. Jay Samuels, 205–243. 3. Aufl. Newark, DE: International Reading Association.

Dulay, Heidi C. und Marina K. Burt. 1974. Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning* 24: 37–53.

Duverger, Jean. 1996. *L'enseignement bilingue aujourd'hui.* Paris: Albin Michel.

EDK. 1995a. *Mehrsprachiges Land – mehrsprachige Schulen*. Bd. 33. Bern: Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).

---. 1995b. *Empfehlungen und Beschlüsse. Erklärung zur Förderung des zweisprachigen Unterrichts in der Schweiz.* Bern: Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).

Efron, David. 1972. *Gesture, race and culture.* The Hague: Mouton.

Egli, Isabelle, Eliane Hueber, Marlies Keller-Lee, Christine Rast, Catherine Sachser und Barbara Wolfer. 2017. *Dis donc!* 1. Aufl. Zürich: Lehrmittelverlag Zürich; St. Gallen.

Ehlich, Konrad und Jochen Rehbein. 1976. Halbinterpretative Arbeitstranskriptionen. *Linguistische Berichte*.

Eichler, Nadine, Malin Hager und Natascha Müller. 2012. Code Switching within Determiner Phrases in Bilingual Children. *Zeitschrift für französische Sprache und Literatur* 122(3): 227–258.

Ekman, Paul und Wallace V. Friesen. 1969. The repertoire or nonverbal behavior: categories, origins, usage, and coding. *Semiotica* 1: 49–98.

Ellis, Rod. 1997. *Second Language Acquisition.* Oxford: Oxford University Press.

---. 2005. *Second Language Acquisition*. Oxford introductions to language study. Oxford [u.a.]: Oxford University Press.

---. 2008. *The study of second language acquisition*. 2. Aufl. Oxford: Oxford University Press.

Elmiger, Daniel. 2010. Trois langues à l'école primaire en Suisse romande. Un nouvel état des lieux. Neuchâtel: Institut de recherche et de documentation pédagogique.

Elmiger, Daniel und Anton Näf. 2008. *Die zweisprachige Maturität in der Schweiz: Die variantenreiche Umsetzung einer bildungspolitischen Innovation.* Bern: Eidgenössisches Departement des Innern, Staatssekretariat für Bildung und Forschung (SBF).

Elmiger, Daniel, Anton Näf, Natacha Reynaud Oudot und Gabriela Steffen. 2010. *Immersionsunterricht am Gymnasium. Eine Fallstudie zur zweisprachigen Maturität in der Schweiz.* Bern: hep Verlag.

Eriksson, Brigit, Christine Le Pape Racine und Hans Reutener, Hrsg. 2000. *Prêt-à-partir. Immersion in der Praxis: Unterrichtsmaterialien für den bilingualen Sachunterricht Französisch/Deutsch auf der Sekundarstufe I.* Zürich: Verlag Pestalozzianum.

Erziehungsdirektion des Kantons Bern. 2013. Lehrplan für die Volksschule des Kantons Bern. Primarstufe und Sekundarstufe I. Staatlicher Lehrmittelverlag des Kantons Bern. http://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/informationen_fuereltern/lehrplaene/volksschule.assetref/dam/documents/ERZ/AKVB/de/03_Lehrplaene_Lehrmittel/lehrplaene_lehrmittel_lp_vs_d.pdf (zugegriffen: 24. Mai 2017).

---. 2014. Merkblatt für den Kindergarten. Staatlicher Lehrmittelverlag des Kantons Bern, 28. August. http://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/informationen_fuereltern/kindergarten.assetref/dam/documents/ERZ/AKVB/de/14_Schuleingangsphase/schuleingangsphase_merkblatt_fuer_den_kindergarten_d.pdf (zugegriffen: 24. Mai 2017).

ESEA Title VII Bilingual Demonstration Project. 1982. *An Exemplary Approach to Bilingual Education: A Comprehensive Handbook for Implementing an Elementary-Level Spanish-English Language Immersion Program*. San Diego Unified School District, San Diego, CA: Publication #I-B-82-58.

Europäische Kommission. 2006. Die Europäer und ihre Sprachen. Eurobarometer Spezial 243.

Europarat für kulturelle Zusammenarbeit, Hrsg. 2001. *Gemeinsamer europäischer*

Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Strassburg: Langenscheidt.

Fäcke, Christiane. 2007. Sprachliche Bildung und zweisprachige Erziehung. Überlegungen zum Partnersprachenmodell der Staatlichen Europa-Schule Berlin (SESB). In: *Fremdsprachenkompetenzen für ein wachsendes Europa: Das Leitziel Multiliteralität*, hg. von Daniela Elsner, Lutz Küster, und Britta Viebrock, 241–256. Frankfurt am Main: KFU, Peter Lang.

Faerch, Claus und Gabriele Kasper. 1980. Processes and strategies in foreign language learning and communication. *Interlanguage Studies Bulletin* 5: 47–118.

---. 1983a. On Identifying Communication Strategies in Interlanguage Production. In: *Strategies in Interlanguage Communication*, hg. von Claus Faerch und Gabriele Kasper, 210–238. London: Longman.

---. 1983b. *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman.

---. 1983c. Plans and Strategies in Foreign Language Communication. In: *Strategies in Interlanguage Communication*, hg. von Claus Faerch und Gabriele Kasper, 20–60. London: Longman.

Falkmann, Christian Friedrich. 1839. *Einige Bemerkungen über den Unterricht in den neuern Sprachen.* Lemgo: o.V.

Faye, Jean-Pierre. 1972a. *Langages totalitaires. Critique de la raison narrative.* Paris: Editions Herman.

---. 1972b. *Théorie du récit, Introduction aux langages totalitaires.* Paris: Editions Herman.

Fortune, Tara Williams und Diane J. Tedick. 2008. One-Way, Two-Way and Indigenous Immersion: A Call for Cross-Fertilization. In: *Pathways to Multilingualism: Evolving Perspectives on Immersion Education*, hg. von Tara Williams Fortune und Diane J. Tedick, 3–21. Clevedon: Multilingual Matters.

Fournier, Léonie. 2015. *Direkte und Indirekte Sprachgebrauchsstrategien am Beispiel von Grundschülern in einem deutsch-französischen Zug*. Bd. 34. LINGUA - Fremdsprachenunterricht in Forschung und Praxis. Hamburg: Verlag Dr. Kovac (veröffentlichte Dissertationsschrift).

Franceschini, Rita und Johanna Miecznikowski, Hrsg. 2004. *Leben mit mehreren Sprachen. Vivre avec plusieurs langues. Sprachbiographien – Biographies langagières*. Bern: Peter Lang.

Gajo, Laurent. 2001. *Immersion, bilinguisme et interaction en classe.* Paris: Didier, coll. LAL.

---. 2007. Linguistic Knowledge and Subject Knowledge: How Does Bilingualism Contribute to Subject Development? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*.

Gajo, Laurent und Anne-Claude Berthoud. 2008. *Construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires dans l'enseignement bilingue au secondaire et au tertiaire. Diversité des langues et compétences linguistiques en Suisse. Rapport final*. Genève: Université de Genève.

Galván, José und Russell N. Campbell. 1979. An examination of the communication strategies of two children in the Culver City Spanish Immersion Program. In: *The acquisition and use of Spanish and English as first and second languages*, hg. von Roger Andersen, 133–150. Washington, DC: TESOL.

García, Orfelia. 2009. *Bilingual education in the 21st century: A global perspective.* New York: Blackwell/Wiley.

Gaskins, Irene und Thorne Elliot. 1991. *Implementing cognitive strategy instruction across the school. The Benchmark Manual for Teachers.* Cambridge, MA: Brookline Books.

Geiger-Jaillet, Anemone. 2003. Zur Typologie bilingualer Unterrichtsmodelle: Gedanken zu einer möglichen Systematik, gefolgt von Beispielen aus der Praxis. *Education et sociétés plurilingues* 15, Nr. Décembre 2003: 43–58.

---. 2005a. Mehrsprachige Lehrerbildung für bilingualen Sachfachunterricht in Deutschland und Frankreich. In: *Nach Europa unterwegs: Grenzüberschreitende Modelle der Lehrerbildung im Zeichen von europäischer Identität, Kultur und Mehrsprachigkeit*, hg. von Rudolf Denk, 81–97. Pfaffenweiler: Centaurus-Verlag.

---. 2005b. *Le bilinguisme pour grandir. Naître bilingue ou le devenir par l'école.* Paris: L'Harmattan.

---. 2006. Sprachunterricht im Elsass – die Modelle 3 - 6 - 13 und ihre Umsetzung. In: *Aspekte bilingualen Lehrens und Lernens. Schwerpunkt Grundschule*, hg. von Gérald Schlemminger, 95–138. Sprachenlernen Konkret! Beiträge zur angewandten Linguistik und Sprachvermittlung. Hg. von E. Werlen, G. Schlemminger, Th. Piske. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

---. 2007a. Zum Sprachstand und zur Erzählkompetenz sechsjähriger Kinder im Elsass in der L2 Deutsch. In: *Wege zu anderen Sprachen und Kulturen. Festschrift für Frau Prof. Dr. Heidemarie Sarter.*, hg. von Barbara Stein, 117–136. Lingua 9. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.

---, Hrsg. 2007b. *Lehren und Lernen in einer Grenzregion, Schwerpunkt Oberrhein*. Bd. 4. Sprachenlernen Konkret! Angewandte Linguistik und Sprachvermittlung. Baltmannsweiler: Schneider.

---, Hrsg. 2010. *Lehren und Lernen in deutschsprachigen Grenzregionen*. 1., Aufl. Lang, Peter Bern.

Geiger-Jaillet, Anemone und Kristel Ross. 2017. Des pratiques langagières mixées en préscolaire à leur visée sociale. In: *Processus de différenciation: des pratiques langagières à leur interprétation sociale. Actes du colloque VALS-ASLA 2016 (Genève, 20-22 janvier 2016)*, 77–88. Tome II.

Geiger-Jaillet, Anemone, Gérald Schlemminger und Christine Le Pape Racine. 2016. *Enseigner une discipline dans une autre langue: méthodologie et pratiques professionnelles. Approche CLIL-EMILE.* 2. Aufl. Pieterlen: Peter Lang – Internationaler Verlag der Wissenschaften.

Genesee, Fred. 1987. *Learning through two Languages: Studies of Immersion and Bilingual Education.* Cambridge, MA: Newbury House.

Genesee, Fred und Kathryn Lindholm-Leary. 2013. Two case studies of content-based language education. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education* 1(1): 3–33.

Genesee, Fred, Kathryn Lindholm-Leary, William M. Saunders und Donna Christian. 2006. *Educating English language learners: A synthesis of research evidence.* New York: Cambridge University Press.

Glenn, Charles L. 1990. *Introduction, Two-way Integrated Bilingual Education*. Boston: Departement of Education, Office of Educational Equity.

Golay, David. 2005. *Das bilinguale Sachfach Geographie: Eine empirische Untersuchung zum sachfachlichen Lernzuwachs im bilingual deutsch-französischen Geographieunterricht in der Sekundarstufe I.* Nürnberg: Hochschulverband für Geographie und ihre Didaktik.

---. 2007. Sachfachlicher Leistungsnachweis im bilingual deutsch-französischen Geographieunterricht in der Sekundarstufe I: Ergebnisse einer empirischen Studie und deren Folgerungen für die Praxis. In: *Bilingualer Unterricht in der Zielsprache Französisch. Entwicklung und Perspektiven*, hg. von Olivier Mentz, Sebastian Nix, und Paul Palmen, 87–114. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Gomez, Leo, David Freeman und Yvonne Freeman. 2005. Dual language education: A promising 50-50 model. *Bilingual Research Journal* 29: 145–164.

Gourault, Jacqueline. 2004. Rapport „Projet de loi Baccalauréat et lycées franco-allemands". http://www.senat.fr/rap/l03-288/l03-288_mono.html#toc6 (zugegriffen: 25. April

2017).
Gräfe-Bentzien, Sigrid. 2001. *Evaluierung bilingualer Kompetenzen. Eine Pilotstudie zur Entwicklung der deutschen und italienischen Sprachfähigkeiten in der Primarstufe beim Schulversuch der staatlichen Europa-Schule Berlin (SESB).* Berlin: Freie Universität Berlin (veröffentlichte Dissertationsschrift).
Green, David W. 1986. Control, activation and resource: A framework and a model for the control in bilinguals. *Brain and Language* 27: 210–223.
---. 1998. Mental control of the bilingual lexico-semantic system. *Bilingualism: Language and Cognition* 1: 67–81.
Greene, John O. und Brant R. Burleson. 2003. *Handbook of Communication and Social Interaction Skills.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
Grevé, Annette, Ursula Neumann und Hans-Joachim Roth. 2004. *Bericht 2004. Stand der Untersuchungen, Schulorganisatorische und didaktische Perspektiven, Leistungsbeurteilung. Schwerpunktthema: Biliteralität – Schreiben und Lesen in zwei Sprachen. Schulversuch bilinguale Grundschulklassen in Hamburg*. Hamburg: Universität Hamburg.
Grießhaber, Wilhelm. 2005. Sprachstandsdiagnose im Zweitspracherwerb: Funktional-pragmatische Fundierung der Profilanalyse. Arbeiten zur Mehrsprachigkeit. Hamburg SFB 538: Universität Hamburg. http://spzwww.uni-muenster.de/griesha/pub/tprofilanalyse-azm-05.pdf (zugegriffen: 24. Mai 2017).
---. 2006. Sprachstandsdiagnose im kindlichen Zweitspracherwerb: Funktional-pragmatische Fundierung der Profilanalyse. In: Arbeiten zur Mehrsprachigkeit. *Arbeiten zur Mehrsprachigkeit* Hamburg SFB 538. Universität Hamburg.
---. 2010. *Spracherwerbsprozesse in Erst- und Zweitsprache*. 1. Aufl. Duisburg: Univ.-Verl. Rhein-Ruhr.
---. 2012. Die Profilanalyse. In: *Einblicke in die Zweitspracherwerbsforschung und ihre methodischen Verfahren*, hg. von Bernt Ahrenholz, 173–193. Berlin; Boston: De Gruyter.
---. 2013. *Die Profilanalyse für Deutsch als Diagnoseinstrument zur Sprachförderung.* Universität Duisburg Essen: Stiftung Merkator. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/griesshaber_profilanalyse_deutsch.pdf (zugegriffen: 24. Mai 2017).
Grob, Barbara. 2011. *Die bilinguale Basisstufe an der Schweizer Schule Rom. Eignet sich das neue Modell der Schuleingangsstufe auch für Kinder mit Deutsch als Fremdsprache?* Bern: Hep.
Grosjean, François. 1985. The bilingual as a competent but specific speaker-hearer. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 6: 467–477.
---. 1992. Another view of bilingualism. In: *Cognitive Processing in Bilinguals*, hg. von Richard Jackson Harris, 51–62. Amsterdam: Elsevier Science Publishers B.V.
---. 1996. Bilingualismus und Bikulturalismus. Versuch einer Definition. In: *Mehrsprachigkeit und Fremdsprachigkeit: Arbeit für die Sonderpädagogik?*, hg. von Hansjakob Schneider und Judith Hollenwger, 161–184. Luzern: Ed. SZH/SPC.
---. 2001. The bilingual's language modes. In: *One mind, two languages: Bilingual language processing*, hg. von Janet Nicol, 1–25. Oxford: Blackwell.
---. 2008. *Studying bilinguals.* Oxford: Oxford University Press.
Grossenbacher, Barbara, Esther Sauer und Dieter Wolff. 2012. *Mille feuilles – Neue fremdsprachendidaktische Konzepte: Ihre Umsetzung in den Lehr- und Lernmaterialien.* Bern: Schulverlag plus.
Grossmann, Francis. 2005. Le rôle de la compétence lexicale dans le processus de lecture et l'interprétation des textes. In: *Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences?*, hg. von Jean-Paul Bronckart, Ecaterina Bulea,

und Michèle Pouliot, 117–139. Villeneuve d'Asq: Presse universitaire du Septentrion.
Grotjahn, Rüdiger. 2003. Konzepte für die Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Forschungsmethodologischer Überblick. In: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, hg. von Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, und Hans-Jürgen Krumm, 493–499. 4. Aufl. Tübingen; Basel: Francke.
Gumperz, John J. 1982. *Discourse Strategies.* Cambridge, UK: Cambridge University Press.
Gurtner, Jean-Luc, Isabelle Monnard und Chantal Tièche-Christinat. 1996. *Enseignement d'une langue seconde à l'école enfantine: évaluation scientifique des expériences fribourgeoises de Villars-sur-Glâne et de Morat.* Neuchâtel; Fribourg: IRDP; Université de Fribourg, Institut de pédagogie.
Haarmann, Harald. 1980. *Multilingualismus (1). Probleme der Systematik und Typologie*. Tübingen: Narr.
Habermas, Jürgen. 1970. *Über Sprachtheorie. Einführende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz.* Wien: Verein „Gruppe Hundsblume".
---. 1992. *Faktizität und Geltung.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Haenni Hoti, Andrea und Sybille Heinzmann. 2009. Zwei Fremdsprachen auf der Primarstufe: Wie wirksam ist das neue Modell mit der Sprachfolge Englisch-Französisch? *Babylonia* 2/2009: 16–21.
Halliday, Michael Alexander Kirkwood. 1970. Language structure and language function. In: *New Horizons in Linguistics*, hg. von John Lyons, 142–143. Harmondsworth: Penguin.
Halsall, Nancie D. 1989. *Immersion/regular program study*. Ottawa: Carleton Board of Education.
Hamers, Josiane F. und Michel Blanc. 1984. *Bilingualité et Bilinguisme*. Paris: Mardaga.
Haugen, Einar. 1953. *The Norwegian Language in America: A study in Bilingual Behaviour*. Philadelphia, Oslo: Pennsylvania Press.
---. 1956. *Bilingualism in the Americas: A bibliography and research guide.* Montgomery: University of Alabama Press.
Häussermann, Ulrich und Hans-Eberhard Piepho. 1996. *Aufgaben-Handbuch. Deutsch als Fremdsprache. Abriss einer Aufgaben- und Übungstypologie.* München: iudicium.
Hellmich, Frank und Stephan Wernke, Hrsg. 2009. *Lernstrategien im Grundschulalter. Konzepte, Befunde und praktische Implikationen.* Stuttgart: Kohlhammer.
Herdina, Philip und Ulrike Jessner. 2002. *A Dynamic Model of multilingualism: Changing the Psycholinguistic Perspective.* Clevedon: Multilingual Matters.
Hoff, Erika. 2009. *Language development.* 4. Aufl. Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.
Hoffmann, Charlotte. 1991. *An Introduction to Bilingualism.* London: Longman.
Hollenwger, Judith, Katharina Maag Merki, Rita Stebler, Michael Prusse und Markus Roos. 2005. Schlussbericht Evaluation „Zweisprachiger Ausbildungsgang an Mittelschulen". Zürich: ARGE bilingual (Uni Zürich, Pädagogisches Institut; Uni und ETH Zürich, Zürcher Hochschulinstitut für Schulpädagogik und Fachdidaktik; Pädagogische Hochschule Zürich).
Holmes, Janet. 2008. *An introduction to sociolinguistics*. 3. Aufl. Harlow: Pearson Education.
Howard, Elizabeth R. 2002. Two-way immersion: A key to global awareness. *Educational Leadership* 60 (2): 62–64.
Huck, Dominique. 2006. Zwischen Wunsch und Wirklichkeit. Ambiguitäten beim Deutsch-Lernen im elsässischen Grenzgebiet. In: *Europa konkret! Grenzräume als Chance für Bildungsinnovationen?*, hg. von Jacqueline Breugnot und Markus Molz, 59–70. Landau: Knecht Verlag.
Hufeisen, Britta. 1998. L3-Stand der Forschung – Was bleibt zu tun? In: *L2-L3 und ihre zwischensprachliche Interaktion: Zu individueller mehrsprachigkeit und gesteuertem*

lernen, hg. von Britta Hufeisen und Beate Lindemann, 169–183. Tübingen: Stauffenburg.
---. 2010a. Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, hg. von Andrea Bogner, Konrad Ehlich, Ludwig M. Eichinger, Andreas F. Kelletat, Hans-Jürgen Krumm, Willy Michel, Ewald Reuter, Alois Wierlacher, und Barbara Dengel, 36:75–82. Intercultural German Studies. München: IUDICIUM Verlag GmbH.
---. 2010b. Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens – Faktorenmodell 2.0. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, hg. von Andrea Bogner, Konrad Ehlich, Ludwig M. Eichinger, Andreas F. Kelletat, Hans-Jürgen Krumm, Willy Michel, Ewald Reuter, Alois Wierlacher, und Barbara Dengel, 36:200–207. Intercultural German Studies. München: IUDICIUM Verlag GmbH.
Hunkeler, Reto und Hans-Peter Hodel. 2012. Bilingualer Sachfachunterricht an der Primarschule. In: *Zweisprachiger Unterricht: Modelle, Ausbildung, Nachhaltigkeit. L'enseignement bilingue. Modèles, formation et continuité.*, hg. von Claudine Brohy, 59–63. Zug: Université de Fribourg/Universität Freiburg.
Huppertz, Norbert, Hrsg. 2000. *Bilinguale Bildung Französisch im Kindergarten: das Projekt am Oberrhein*. Ilsede: Brackmann.
---. 2003. *Fremdsprachen im Kindergarten.* Oberried bei Freiburg im Breisgau: PAIS-Verlag.
Hutterli, Sandra. 2012. Koordination des Sprachenunterrichts in der Schweiz: Aktueller Stand – Entwicklungen – Ausblick. Studien + Berichte. Bern: Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
Hutterli, Sandra, Daniel Stotz und Daniela Zappatore. 2008. *Do you parlez andere lingue? Fremdsprachen lernen in der Schule.* Zürich: Verlag Pestalozzianum.
Hymes, Dell H. 1962. The Ethnography of Speaking. In: *Anthropology and Human Behavior*, hg. von Thomas Gladwin und William C. Sturtevant, 13–53. Washington, DC: Anthropology Society of Washington.
---. 1964. Directions in (ethno-)linguistic theory. In: *Transcultural studies of cognition*, hg. von A. Kimball Romney und Roy Goodwin D'Andrade, 2:6–56. American Anthropologist 66(3).
---. 1972. On communicative competence. In: *Sociolinguistics*, hg. von John Pride und Janet Holmes, 269–293. Harmondsworth: Penguin.
---. 1979. On communicative competence. In: *The communicative approach to language teaching*, hg. von Christopher J. Brumfit und Keith Johnson, 5–26. Oxford: Oxford University Press.
Jakobson, Roman. 1961. Linguistics and Communication Theory. Hg. von Roman Jakobson. *Structure of Language and its Mathematical Aspects: Proceedings of Symposia in Applied Mathematics* XII. American Mathematical Society: 87–99.
Jeannot, Laurence und Thierry Chanier. 2008. Stratégies d'un apprenant de langue dans une formation en ligne sur une plate-forme audio-synchrone. *Alsic* 11, Nr. 2: 39–78.
Jessner, Ulrike. 2006. *Linguistic awareness in multilinguals: English as a third language.* Edinburgh, UK: Edinburgh University Press.
---. 2007. Language awareness in multilinguals. In: *Knowledge about language: Vol. V. Handbook of language and education*, hg. von Nancy H. Hornberger und Jasone Cenoz, 35–369. New York: Springer.
---. 2008a. A DST Model of multilingualism and the role of metalinguistic awareness. *Modern Language Journal* 92: 270–283.
---. 2008b. Teaching third languages: Findings, trends and challenges: A State-of-the-Art Article. *Language Teaching* 41(1): 15–56.
Jeuk, Stefan. 2003. *Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch: Eine empirische Untersuchung zum Zweitspracherwerb türkischer Migrantenkinder in Kindertageseinrichtungen.* 2. unveränderte Aufl. 2011. Freiburg: Fillibach.

Kasper, Gabriele und Eric Kellerman. 1997. *Communication Strategies: Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives.* Harlow, UK: Longman.
Kendon, Adam. 2004. *Gesture: Visible Action as Utterance.* Cambridge, UK: Cambridge University Press.
Kerbrat-Orecchioni, Catherine. 1980a. *L'Énonciation. De la subjectivité dans le langage.* Paris: Armand Colin.
---. 1980b. *Les interactions verbales.* Tome I. Paris: Armand Colin.
Kielhöfer, Bernd. 2004. Strukturen und Entwicklungen in der zweisprachigen Grundschule – eine Evaluation an der Berliner Europa-Schule Judith Kerr. *Neusprachliche Mitteilungen* 57(3): 168–176.
Klee, Peter. 2012. Zweisprachiger Unterricht in der Praxis: Oberstufe Speicher (AR). In: *Zweisprachiger Unterricht: Modelle, Ausbildung, Nachhaltigkeit. L'enseignement bilingue. Modèles, formation et continuité.*, hg. von Claudine Brohy, 48–52. Zug: Université de Fribourg/Universität Freiburg.
Knabe, Kristin. 2007. *Fremdsprachen effektiver lernen mit Gestik? Zur Theorie und Praxis von Gestik in der Fremdsprachendidaktik.* Frankfurt am Main: Peter Lang.
Knapp-Potthoff, Annelie und Karlfried Knapp. 1982. *Fremdsprachenlernen und -lehren: Eine Einführung in die Didaktik der Fremdsprachen vom Standpunkt der Zweitsprachenerwerbsforschung*. Stuttgart, Berlin: Verlag W. Kohlhammer.
König, Katharina. 2010. Sprachliche Kategorisierungsverfahren und subjektive Theorien über Sprache in narrativen Interview. *Zeitschrift für angewandte Linguistik, Cahier*: 31–57.
Königs, Frank G. 2003. Die Dichotomie Lernen/Erwerben. In: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, hg. von Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, und Hans-Jürgen Krumm, 435–439. 4. Aufl. Tübingen: Francke.
Kowal, Sabine und Daniel C. O'Connell. 2015. Zur Transkription von Gesprächen. In: *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, hg. von Uwe Flick, Ernst von Kardorff, und Ines Steinke, 437–447. 11. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
Kracauer, Siegfried. 1952. The challenge of qualitative content analysis. *Public Opinion Quarterly* 16: 631–642.
Kracht, Annette. 2000. *Migration und kindliche Zweisprachigkeit. Interdisziplinarität und Professionalität sprachpädagogischer und sprachbehindertenpädagogischer Praxis.* Münster: Waxmann.
Krashen, Stephen D. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
Krashen, Stephen D. und Tracy D. Terrell. 1983. *The natural approach*. Oxford: Pergamon Press.
Krechel, Hans-Ludwig. 2003. Bilingual Modules. In: *Praxis des bilingualen Unterrichts*, hg. von Manfred Wildhage und Edgar Otten, 194–216. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
Krippendorff, Klaus. 1969. Models of messages: three prototypes. In: *The analysis of communication content*, hg. von George Gerbner, Ole Holsti, Klaus Krippendorff, William J. Paisly, und Philip J. Stone, 69–106. New York: Wiley.
Kull, Anna und Thomas Roderer. 2014. Sprachlernstrategien in der Primarschule: Mit Hilfe von Theorien und Praxis zu einem formativen Evaluationsinstrument. *Babylonia* 1/2014: 55–59.
Kunkel, Melanie. 2013. Teamteaching und sprachenübergreifendes Lernen in der Two-Way-Immersion. In: *Mehrsprachigkeit und Mehrschriftigkeit: Sprachliches Handeln in der Schule*, hg. von Jürgen Erfurt, Tatjana Leichsering, und Reseda Streb, OBST; 83:115–131. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
Kunkel, Melanie und Gabriele Budach. 2008. Two-way immersion in Germany: Notes on teaching and learning practice. In: *How we're going about it. Teachers' voices on innovative approaches to teaching and learning languages*, hg. von Melinda Dooly

und Diana Eastment, 18–30. Newcastle, UK: Cambridge Scholars Publ.
Lado, Robert. 1957. *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers.* Ann Arbor: University of Michigan Press.
Lambelet, Amelia und Raphael Berthele. 2014. Alter und schulisches Fremdsprachenlernen: Stand der Forschung: Bericht des Wissenschaftlichen Kompetenzzentrums für Mehrsprachigkeit. Freiburg: KFM Institut für Mehrsprachigkeit. http://www.zentrum-mehrsprachigkeit.ch/Web_DE_Age-Brosch%C3%BCre_04.11.2014.pdf (zugegriffen: 24. Mai 2017).
Lambert, Wallace E. und G. Richard Tucker. 1972. *Bilingual Education of Children: The St. Lambert Experiment.* Rowley, MA: Newbury House.
Lamnek, Siegfried und Claudia Krell. 2010. *Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch*. 5., überarbeitete Aufl. Weinheim: Beltz.
Lantolf, James P. 2011. The sociocultural approach to second language acquisition. In: *Alternative approaches to second language acquisition*, hg. von Dwight Atkinson, 24–47. Abingdon: Routledge.
Lapkin, Sharron, Doug Hart und Merrill Swain. 1991. Early and middle French immersion programs: French language outcomes. *The Canadian Modern Language Review* 48: 11–40.
Larsen-Freeman, Diane und Michael H. Long. 1991. *An introduction to second language acquisition research*. London: Longman.
Lengyel, Drorit. 2009. *Zweitspracherwerb in der Kita: Eine integrative Sicht auf die sprachliche und kognitive Entwicklung mehrsprachiger Kinder*. Münster: Waxmann (veröffentlichte Dissertationsschrift).
Lenneberg, Eric H. 1967. *Biological foundations of language*. New York: Wiley.
Levelt, Willem J.M. 1989. *Speaking: From intention to articulation.* Cambridge, MA: MIT Press.
Lindholm, Kathryn. 1990. Bilingual immersion education: Criteria for program development. In: *Bilingual education: Issues and strategies*, hg. von Amado M. Padilla, Halford H. Fairchild, und Concepcion M. Valadez, 91–105. Newbury Park: Sage.
---. 1992. Two-way bilingual/immersion education: Theory, conceptual issues, and pedagogical implications. In: *Critical Perspectives on Bilingual Education Research*, hg. von Raymond V. Padilla und Alfredo H. Benavides. Tucson, AZ: Bilingual Review/Press.
---. 2011. Student outcomes in chinese two-way immersion programs: language proficiency, academic achievement and student attitudes. In: *Immersion Education: Practices, Policies, Possibilities*, hg. von Diane J. Tedick, Donna Christian, und Tara Williams Fortune, 81–103. Bristol: Multilingual Matters.
Lindholm, Kathryn und Halford H. Fairchild. 1990. First year evaluation of an elementary school bilingual immersion program. In: *Bilingual education: Issues and strategies*, hg. von Amado M. Padilla, Halford H. Fairchild, und Concepcion M. Valadez, 126–136. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
Lindholm-Leary, Kathryn. 2001. *Dual Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
Lindholm-Leary, Kathryn und Elizabeth R. Howard. 2008. Language Development and Academic Achievement in Two-Way Immersion Programs. In: *Pathways to Multilingualism: Evolving Perspectives on Immersion Education*, hg. von Tara Williams Fortune und Diane J. Tedick, 177–200. Clevedon: Multilingual Matters.
Lüdi, Georges. 2003. Code-switching and unbalanced bilingualismus. In: *Bilingualism: Beyond basic principles. Festschrift in honour of Hugo Baetens Beardsmore*, hg. von Jean-Marc Dewaele, Alex Housen, und Jan D. ten Thije, 174–188. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
---. 2005. Intérêt épistémologique de l'autobiographie linguistique pour

l'acquisition/enseignement des langues. In: *Plurilinguisme et apprentissages: Mélanges Daniel Coste*, hg. von Marie-Anne Mochet, Marie-José Barbot, Véronique Castellotti, und Jean-Louis Chiss, 143–154. Lyon: ENS Lettres et Sciences humaines.

---. 2006a. Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit in Europa – Konsequenzen für Sprachpolitik und Sprachunterricht. In: *Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht*, hg. von Eva Neuland, 4:31–49. Sprache - Kommunikation - Kultur. Soziolinguistische Beiträge. Frankfurt am Main: Peter Lang.

---. 2006b. Multilingual repertoires and the consequences for linguistic theory. In: *Beyond Misunderstanding: Linguistic analyses of intercultural communication*, hg. von Kristin Bührig und Jan D. ten Thije, 11–42. John Benjamins Publishing.

Lüdi, Georges und Bernard Py. 1984. *Zweisprachig durch Migration.* Tübingen: Gunter Narr Verlag.

---. 2009. To be or not to be ... a plurilingual speaker. *International Journal of Multilingualism* 6:2: 154–167.

Lys, Irene und Gabriella Gieruc. 2005. *Étude de la maturité bilingue dans le canton de Vaud. Enjeux, outils d'évaluation et niveaux de compétence.* Lausanne: URSP.

Mackey, William Francis. 1970. The description of bilingualism. In: *Readings in the Sociology of Language*, hg. von Joshua Fishman, 554–584. Mouton: The Hague.

Mackey, William Francis. 1976. *Bilinguisme et contact des langues*. Paris: Klincksieck.

Mansour, Gerda. 1993. *Multilingualism and nation building.* Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Marrie, Barbara und Joan E. Netten. 1991. Communication strategies. *The Canadian Modern Language Review* 47(3): 442–462.

Massler, Ute und Sophie Ioannou-Georgiou. 2010. Best practice: How CLIL works. In: *CLIL und Immersion*, hg. von Ute Massler und Petra Burmeister, 61–75. Braunschweig: Westermann.

Matthey, Marinette. 2005. Plurilinguisme, compétences partielles et éveil aux langues: De la sociolinguistique à la didactique des langues. In: *Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences?*, hg. von Jean-Paul Bronckart, Ecaterina Bulea, und Michèle Pouliot, 139–159. Villeneuve d'Ascq cedex: Presses Universitaires du Septentrion.

May, Anna. 2003. *Zweisprachigkeit durch zweisprachige Erziehung? Die Staatliche Europa-Schule Berlin – ein Konzept und seine Realisierung*. 1. Osnabrück: Der Andere Verlag.

Mayring, Philipp. 1983. *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.

---. 2000. Qualitative Inhaltsanalyse [28 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 1(2). Art. 20. *http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002204*. (zugegriffen: 18. Mai 2017).

---. 2015. *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 12. Aufl., erste Aufl. 1983. Weinheim: Beltz.

---. 2016. *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken.* 6. Aufl. Weinheim: Beltz.

McLaughlin, Barry. 1990. The relationship between first and second languages: Language proficiency and language aptitude. In: *The development of L2 proficiency*, hg. von Brigit Harley, Patrick Allen, Jim Cummins, und Merrill Swain, 158–174. Cambridge: Cambridge University Press.

McNeill, David. 2005. *Gesture and Thought*. Chicago: The University of Chicago Press.

Meier, Gabriela. 2010. *Social and intercultural benefits of bilingual education: A peace-linguistic evaluation of Staatliche Europa-Schule Berlin*. MSU - Mehrsprachigkeit im Unterricht 12. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

---. 2014. „Cette entraide et ce tutorat naturel qui s'organise entre eux": A research framework for two-way bilingual immersion programmes. In: *Lernen und Lehren in multilingualen Kontexten: Zum Umgang mit sprachlich-kultureller Diversität im Klassenraum*, hg. von Nancy Morys, Claudine Kirsch, Ingrid de Saint-Georges, und Gérard Gretsch, 47–67. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Meisel, Jürgen, Harald Clashen und Manfred Pienemann. 1979. On determining developmental stages in natural second language acquisition. *Wuppertaler Arbeitspapiere zur Sprachwissenschaft* 2(79): 1–53.

Meisel, Jürgen M. 1994. Code-Switching in young bilingual children. The acquisition of grammatical constraints. *Studies in Second Language Acquisition* 16: 413–439.

---. 2004. The bilingual child. In: *The handbook of bilingualism*, hg. von Tej K. Bhatia und William C. Ritchie, 91–113. Malden, MA: Blackwell.

Mentz, Olivier. 2008. Bilingualer Unterricht für alle? *Der bilinguale Unterricht* 1/2008: 6–9.

Merkelbach, Christian. 2001. *Concept pour un projet d'enseignement bilingue à l'école primaire de Bienne-Boujean = Konzept für das Projekt zweisprachiger Unterricht an der Quartierschule Bözingen-Biel.* Tramelan: Office de recherche pédagogique.

---. 2002. Voyage en immersion à l'école des langues. Rapport intermédiaire sur l'expérience d'enseignement bilingue à l'école de quartier Bienne-Boujean.

Merkt, Gérard, Hrsg. 1993. *Immersion. Une autre forme d'enseignement / apprentissage des langues vivantes*. Neuchâtel: Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques.

Méron-Minuth, Sylvie. 2009. *Kommunikationsstrategien von Grundschülern im Französischunterricht. Eine Untersuchung zu den ersten vier Lernjahren*. Tübingen: Gunter Narr (veröffentlichte Dissertationsschrift).

Merten, Stephan. 1997. *Wie man Sprache(n) lernt. Eine Einführung in die Grundlagen der Erst- und Zweitspracherwerbsforschung mit Beispielen für das Unterrichtsfach Deutsch.* Frankfurt am Main: Peter Lang.

Mesthrie, Rajend und Walt Wolfram, Hrsg. 2011. *The Cambridge handbook of sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Meyerhoff, Miriam. 2011. *Introducing sociolinguistics*. 2. Aufl. Abingdon: Routledge.

Mitchell, Rosamond, Florence Myles und Emma Marsden. 2004. *Second language learning theories*. Oxford: Oxford University Press.

Moirand, Sophie. 1982. *Enseigner à communiquer en langue étrangère. Recherches/applications.* Paris: Hachette.

Molinié, Muriel. 2006. Activité biographique et développement du sujet plurilingue: des acquis méthodologiques aux questions de formation. *Biographie langagière et apprentissage plurilingue*. Le français dans le monde: recherches et applications: 171–189.

Moore, Danièle. 2006. Plurilingualism and Strategic Competence in Context. *International Journal of Multilingualism* 3.2: 125–138.

Moore, Danièle und Véronique Castellotti, Hrsg. 2008. *La compétence plurilingue: regards francophones*. Bd. 23. Transversales. Bern: Peter Lang.

Morkötter, Steffi. 2005. *Language Awareness und Mehrsprachigkeit. Eine Studie zur Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit aus der Sicht von Fremdsprachenlernern und Fremdsprachenlehrern.* Frankfurt am Main: Lang (veröffentlichte Dissertationsschrift).

Morrow, Keith. 1977. *Techniques of evaluation for a notional syllabus.* London: Royal Society of Arts.

Müller-Hartmann, Andreas und Marita Schocker-von Ditfurth, Hrsg. 2001. *Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen.* Tübingen: Gunter Narr.

Müller, Natascha und Katja Cantone. 2009. Code-switching in young bilingual children. In:

The Handbook of Code-switching, hg. von Barbara E. Bullock und Almeida J. Toribio, 199–220. Cambridge: Cambridge University Press.
Müller, Natascha, Tanja Kupisch, Katrin Schmitz und Katja Cantone. 2006. *Einführung in die Mehrsprachigkeit: Deutsch, Französisch, Italienisch.* Tübingen: Narr Francke Attempto.
Murphy, Victoria A. 2014. *Second Language Learning in the Early School Years: Trends and Contexts*. Oxford: Oxford University Press.
Muysken, Pieter. 2000. *Bilingual Speech: A typology of code-mixing.* Cambridge: Cambridge University Press.
Myers-Scotton, Carol. 1993a. *Duelling Languages. Grammatical Structure in Code-Switching.* Oxford: Clarendon Press.
---. 1993b. *Social Motivations for Codeswitching: Evidence from Africa.* Oxford: Clarendon Press.
---. 2006. *Multiple Voices. An Introduction to Bilingualism.* Malden: Blackwell.
Näf, Anton und Daniel Elmiger. 2008. *Die zweisprachige Maturität in der Schweiz – Evaluation der Chancen und Risiken einer bildungspolitischen Innovation. Schlussbericht.* Bern: Schweizerischer Nationalfonds, NFP 56.
Nauwerck, Patricia. 2005. *Zweisprachigkeit im Kindergarten: Konzepte und Bedingungen für das Gelingen.* Freiburg im Breisgau: Fillibach.
Nicholas, Howard, Patsy M. Lightbown und Nina Spada. 2001. Recasts as Feedback to Language Learners. *Language Learning* 51.4: 719–758.
Nussbaum, Fanny. 2014. *Wenn französischsprachige Kinder in der Schule (Schweizer)deutsch lernen – Zur reziproken Frühimmersion an der Primarschule Plänke in Biel-Bienne*. Neuchâtel/Schweiz: Université Neuchâtel (Masterarbeit, unveröffentlicht).
Ochs, Elinor. 1979. Transcription as Theory. In: *Developmental Pragmatics*, hg. von Elinor Ochs und Bambi B. Schieffelin, 43–72. New York: Academic Press.
---. 1988. *Culture and language development: language acquisition and language socialisation in a Samoan village.* Cambridge: Cambridge University Press.
Oksaar, Els. 1980. Mehrsprachigkeit, Sprachkontakt, Sprachkonflikt. Hg. von Peter H. Nelde. *Sprachkontakt und Sprachkonflikt (Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik, Beiheft 32)*: 43–52.
---. 2003. *Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung.* Stuttgart: Kohlhammer.
O'Malley, J. Michael und Anna Uhl Chamot. 1990. *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
---. 2002. *Learning strategies in second language acquisition.* Cambridge: Cambridge University Press.
Oxford, Rebecca L. 1990. *Language Learning Strategies. What every Teacher Should Know.* Boston: Newbury House.
---. 2011. *Teaching and researching language learning strategies*. Harlow: Pearson Education.
Pallotti, Gabriele. 2001. External appropriations as a strategy for participating in intercultural multi-party conversations. In: *Culture in communication*, hg. von Aldo Di Luzio, Susanne Günthner, und Franca Orletti, 295–334. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing.
Palmer, Adrian S. 1978. Measures of achievement, communication, incorporation, and integration for two classes of formal EFL learners. In: *5th AILA Congress. Mimeo*. Montreal.
Palmer, Deborah. 2007. A Dual Immersion Strand Programme in California: Carrying Out the Promise of Dual Language Education in an English-dominant Context. *Internatinal*

Journal of Bilingual Education and Bilingualism.
Palmer, Deborah K. 2008. Diversity Up Close: Building Alternative Discourses in the Two-Way Immersion Classroom. In: *Pathways to Multilingualism: Evolving Perspectives on Immersion Education*, hg. von Tara Williams Fortune und Diane J. Tedick, 97–116. Clevedon: Multilingual Matters.
Pandit, Ira. 1990. Grammaticality in codeswitching. In: *Codeswitching as a worldwide phenomenon*, hg. von Rodolfo Jacobson, 33–69. New York: Peter Lang.
Le Pape Racine, Christine. 2000. *Immersion: Starthilfe für mehrsprachige Projekte: Einführung in eine Didaktik des Zweitsprachunterrichts.* Zürich: Verlag Pestalozzianum.
---. 2007. Integrierte Sprachendidaktik. Immersion und das Paradoxe an ihrem Erfolg. *Beiträge zur Lehrerbildung* 25 (2): 156–167.
---. 2009. Reziprokes Lehren (Reciprocal Teaching) in der L1, im Fremdsprachen- und im CLIL-EMILE-Unterricht, eine Anleitung für die Praxis. In: *Sprachlehrforschung. Festschrift für Prof. Dr. Madeline Lutjeharms*, hg. von Katja Lochtman und Heidy Margrit Müller, 79–95. Bochum: AKS-Verlag.
---. 2014. Mehrsprachendidaktik und immersiver Unterricht in der Schweiz. In: *Europäische Mehrsprachigkeit in Bewegung: Treffpunkt Luxemburg. Des plurilinguismes en dialogue: rencontres luxembourgeoises*, hg. von Sabine Ehrhart, 115–142. Frankfurt am Main: Peter Lang.
Le Pape Racine, Christine, Christian Merkelbach, Claire-Lise Salzmann und Peter Walther. 2010. Konzept Filière Bilingue (FiBi) v1.0/ Concept de filière bilingue (FiBi) v1.0. 29. Januar. http://www.biel-bienne.ch/files/pdf1/bsk_sus_sc_extranet_fb_konzept_v1_d_190110_d.pdf (zugegriffen: 24. Mai 2017).
Paribakht, Tahereh. 1985. Strategic competence and language proficiency. *Applied Linguistics* 6: 132–146.
Peal, Elizabeth und Wallace E. Lambert. 1962. The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs* 76, Nr. 27: 1–23.
Pekarek Doehler, Simone. 2005. De la nature située des compétences en langue. In: *Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences,* hg. von Jean-Paul Bronckart, Ecaterina Bulea, und Michèle Pouliot, 41–68. Villeneuve d'Asq: Presse universitaire du Septentrion.
Peltzer-Karpf, Annemarie und Renate Zangl. 1998. *Die Dynamik des frühen Fremdsprachenerwerbs.* Tübinger Beiträge zur Linguistik 432. Tübingen: Gunter Narr.
Peregoy, Suzanne F. 1991. Environmental scaffolds and learner responses in a two-way Spanish immersion kindergarten. *The Canadian Modern Language Review* 47(3): 463–476.
Pérez, Bertha. 2004. *Becoming Biliterate: A study of Two-Way Bilingual Immersion Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
Petit, Jean. 2001. *L'immersion, une révolution.* Colmar: Jérôme Do. Bentzinger.
---. 2002. Le bilinguisme précoce et ses avantages. http://christian.huber.pagesperso-orange.fr/bilinguismebis.htm#didactique (zugegriffen: 24. Mai 2017).
Le Pichon, Emmanuelle. 2010. What children know about communication: a language biographical approach of the heterogeneity of plurilingual groups. *Lot Dissertation Series* 253. http://www.lotpublications.nl/publish/articles/004108/bookpart.pdf. (zugegriffen: 24. Mai 2017).
Piepho, Hans-Eberhard. 1974. *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht.* Limburg: Frankonius.
Pool, Ithiel De Sola. 1959. *Trends in content analysis.* Urbana: University of Illinois Press.

Porquier, Rémy. 1984. Communication exolingue et apprentissage des langues. *Acquisition d'une langue étrangère III*. Paris: Presses universitaires de Vincennes; Neuchâtel: Centre de linguistique appliquée: 17–47.

Porquier, Rémy und Bernard Py. 2004. *Apprentissage d'une langue étrangère: contextes et discours*. Paris: Didier Scolaire.

Porst, Rolf. 2008. *Fragebogen. Ein Arbeitsbuch.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Posner, Roland und Cornelia Müller, Hrsg. 2004. *The Semantics and Pragmatics of Everyday Gestures.* Berlin: Weidler Buchverlag.

Poulisse, Nanda. 1990. *The Use of Compensatory Strategies by Dutch Learners of English.* Dordrecht: Foris.

---. 1993. A Theoretical Account of Lexical Communication Strategies. In: *The Bilingual Lexicon*, hg. von Robert Schreuder und Berti Weltens, 157–189. Amsterdam: John Benjamins.

Quetz, Jürgen. 1974. Inferenz und Interferenz bei Semantisierungsprozessen in der Fremdsprache. *Neusprachliche Mitteilungen* 27: 65–73.

Raupach, Manfred. 1983. Analysis and evaluation of communication strategies. In: *Strategies in Interlanguage Communication*, hg. von Claus Faerch und Gabriele Kasper, 199–209. London: Longman.

Rausch, Monika. 2003. *Linguistische Gesprächsanalyse in der Diagnostik des Sprachverstehens von Kindern am Beginn der expressiven Sprachentwicklung*. Idstein: Schulz-Kirchner.

Rehbein, Jochen und Wilhelm Grießhaber. 1996. L2-Erwerb versus L1-Erwerb: Methodologische Aspekte ihrer Erforschung. In: *Kindliche Sprachentwicklung: Konzepte und Empirie*, hg. von Konrad Ehlich, 67–119. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Reich, Hans H. 2005. Forschungsstand und Desideratenaufweis zu Migrationslinguistik und Migrationspädagogik für die Zwecke des „Anforderungsrahmens". In: *Anforderungen an Verfahren der regelmässigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund*, hg. von Konrad Ehlich, 121–169. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

Reich, Hans H. und Hans-Joachim Roth. 2004. *HAVAS 5 – Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands bei Fünfjährigen*. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung.

Rickheit, Gert und Hans Strohner. 2008. *Handbook of communication competence. Handbook of applied linguistics.* Berlin; New York: Mouton de Gruyter.

Rickheit, Gert, Hans Strohner und Constanze Vorwerg. 2008. The concept of communicative competence. In: *Handbook of communication competence. Handbook of applied linguistics*, 15–62. Berlin; New York: Mouton de Gruyter.

Roche, Jörg. 2013. *Mehrsprachigkeitstheorie. Erwerb – Kognition – Transkulturation – Ökologie.* Tübingen: Narr.

Romaine, Suzanne. 1995. *Bilingualism*. 2. Aufl. Oxford: Basil Blackwell.

Ross, Kristel. 2014. Veränderungen im Gebrauch von Kommunikationsstrategien bei mehrsprachigen Kindern in der reziproken Immersion des FiBi-Projektes in Biel/Bienne (CH). In: *Mehrsprachigkeit als Chance - Herausforderungen und Potentiale individueller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit.*, hg. von Stéfanie Witzigmann und Jutta Rymarczyk, 123–141. Frankfurt am Main: Peter Lang.

---. 2015a. Wie Kinder beim Fremdsprachenlernen bewusst Lernstrategien aufbauen. *Schulblatt Aargau und Solothurn, alv.* 11/2015: 30.

---. 2015b. Les stratégies communicatives chez les enfants plurilingues en milieu réciproque-

immersif. In: *Revue Synergies Pays Germanophones*, 109–122. 8/2015. Gerflint.
Ross, Kristel und Christine Le Pape Racine. 2015. Code-Switching als Kommunikationsstrategie im reziprok-immersiven Unterricht an der Filière bilingue (FiBi) in Biel/Bienne (Schweiz) und didaktische Empfehlungen. In: *Revija za Elementarno Izobraževanje/The Journal of Elementary Education (JEE)*, 8 (1-2):93–112. Maribor: Založba PEF.
Roth, Hans-Joachim, Julia Owen-Ortega und Annette Grevé. 2004. *Seguimos con el otro. Bericht zu den spanisch-deutschen Klassen im ersten Schuljahr. Zur Entwicklung der gesprochenen und geschriebenen Sprachen. Schulversuch bilinguale Grundschulklassen in Hamburg.* Hamburg: Universität Hamburg.
Ruhstaller, Brigitte und Christine Le Pape Racine. 2014. Projektdokumentation: Îlots immersifs an der Primarschule. Kanton Aargau: Departement Bildung, Kultur und Sport, Abt. Volksschule und Pädagogische Hochschule der Fachhochschule der Nordwestschweiz (PH FHNW).
Rust, Holger. 1983. *Inhaltsanalyse. Die Praxis der indirekten Interaktionsforschung in Psychologie und Psychotherapie.* München: Urban & Schwarzenberg.
Sauer, Esther und Victor Saudan. 2008. Didaktische Grundsätze des Fremdsprachenunterrichts in der Volksschule. Neukonzeption des Fremdsprachenunterrichts im Rahmen der interkantonalen Kooperation zwischen den Kantonen BL, BS, BE, FR, SO und VS (mit Kurzglossar). Passepartout – Fremdsprachen an der Volksschule. http://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/fremdsprachenunterricht/paedagogische_grundlagenundthemen/didaktische_grundsaetze.assetref/dam/documents/ERZ/AKVB/de/13_Fremdsprachenunterricht/FSU_paedagog_Grundlagen_und_Themen_didaktische_Grundsaetze_d.pdf (zugegriffen: 24. Mai 2017).
Savignon, Sandra J. 1972. *Communicative Competence: An Experiment in Foreign-Language Teaching.* Philadelphia: The Center for Curriculum Development.
Schlemminger, Gérald. 2004. Interaktionsanalyse bilingualen Unterrichts – Skizze eines Forschungsdesigns mit exemplarischen Beispielen. In: *Didaktiken im Dialog. Konzepte des Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht*, hg. von Andreas Bonnet und Stefan Breidbach, 191–202. Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht. Frankfurt am Main: Peter Lang.
---. 2006a. *Aspekte bilingualen Lehrens und Lernens. Schwerpunkt Grundschule*. Bd. 1. Sprachenlernen Konkret! Beiträge zur angewandten Linguistik und Sprachvermittlung. Hg. von E. Werlen, G. Schlemminger, Th. Piske. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
---. 2006b. Entwurf eines Karlsruher Modells zum bilingualen Lehren und Lernen. *Johannes-Peter Timm (Hrsg.) (2006): Fremdsprachenlernen: Kompetenzen, Standards, Aufgaben, Evaluation. Festschrift für Helmut Johannes Vollmer* 8. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik: 159–177.
---. 2006c. Wenn Schüler auf die Muttersprache zurückgreifen… Sprachwechsel im bilingualen Lehren und Lernen. Ergebnisse einer empirischen Unterrichtsforschung. In: *Schlemminger, Gérald ed. 2006. Aspekte bilingualen Lehrens und Lernens. Schwerpunkt Grundschule.*, 139–168. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
---. 2008. Prolegomena eines oberrheinischen Modells zum bilingualen Lehren und Lernen. In: *Praxis des bilingualen Unterrichts und seine Erforschung*, hg. von Gérald Schlemminger, 13–57. Baltmannsweiler: Schneider.
---. 2011. Sprachprofilanalyse: methodologische Überlegungen und erste Ergebnisse einer Longitudinalstudie zur Sprachentwicklung einer Schülerin in einer bilingualen

Grundschulklasse Französisch. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht (Online Zeitschrift)* 16, Nr. 2.

Schlemminger, Gérald, Christine Le Pape Racine und Anemone Geiger-Jaillet. 2015. *Sachfachunterricht in der Fremdsprache Deutsch oder Französisch. Methodenhandbuch zur Lehreraus- und -fortbildung.* Sprachenlernen Konkret! Angewandte Linguistik und Sprachvermittlung 17. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Schlemminger, Gérald und Claude Springer. 2006. Du <kva> au <kwa>: comment interagir dans environnement bilingue? Modèles d'interaction pour l'enseignement bilingue d'une discipline non linguistique. In: *La classe de langues: méthodes, pratiques et theories*, hg. von Martine Faraco, 29–43. Aix-en-Provence: Presses Universitaires de Provence à Aix-en-Provence.

Schmidt, Thomas. 2012. EXMARaLDA and the FOLK tools. In: *Proceedings of LREC*, ELRA:236–240.

Schmidt, Thomas und Kai Wörner. 2009. EXMARaLDA – Creating, analysing and sharing spoken language corpora for pragmatic research. *Pragmatics* 19: 565–582.

Schoffer, Heidemarie. 1977. Nichtverbale Kommunikation im Fremdsprachenunterricht. In: *Nonverbale pädagogische Kommunikation*, hg. von Gerd-Bodo Reinert und Joachim Thiele, 22–34. München: Ehrenwirth.

Schwob, Irène und Céline Duc. 2002. *Évaluation de l'enseignement/apprentissage bilingues en classe de 4e primaire de Monthey, Sierre et Sion.* Neuchâtel: IRDP.

Selinker, Larry. 1972. Interlanguage. *IRAL; International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 10(3): 209–231.

Serra, Cecilia. 2007. Assessing CLIL at Primary School: A Longitudinal Study. *Internatinal Journal of Bilingual Education and Bilingualism*.

Skinner, Burrhus Frederic. 1957. *Verbal Behavior*. New York: Appleton.

Snow, Marguerite Ann. 1990. Instructional methodology in immersion foreign language education. In: *Foreign Language Education. Issues and Strategies*, hg. von Amado M. Padilla, Halford H. Fairchild, und Concepcion M. Valadez, 156–171. Newbury Park: Sage.

Spitzberg, Brian H. 2003. Methods of skill assessment. In: *Handbook of communication and social interaction skills*, hg. von John O. Greene und Brant R. Burleson, 93–134. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Spitzberg, Brian H. und William R. Cupach. 1984. *Interpersonal Communication Competence*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.

---. 1989. *Handbook of interpersonal competence research*. New York: Springer-Verlag.

Spolsky, Bernard. 1989. *Conditions for second language learning: Introduction to a general theory*. Oxford: Oxford University Press.

Stebler, Rita und Katharina Maag Merki. 2010. *Zweisprachig lernen. Prozesse und Wirkungen eines immersiven Ausbildungsganges an Gymnasien.* Münster; New York; München; Berlin: Waxmann.

Steinke, Ines. 2013. Gütekriterien qualitativer Forschung. In: *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, hg. von Uwe Flick, Ernst von Kardorff, und Ines Steinke, 319–331. 10. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Steinlen, Anja K. und Thorsten Piske, Hrsg. 2016. *Wortschatzlernen in bilingualen Schulen und Kindertagesstätten*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Steinlen, Anja K. und Andreas Rohde, Hrsg. 2013. *Mehrsprachigkeit in bilingualen Kindertagesstätten und Schulen. Voraussetzungen - Methoden - Erfolge.* Berlin: Dohrmann Verlag.

Stern, Hans Heinrich. 1978. The formal-functional distinction in language pedagogy: a conceptual clarification. In: *5th AILA Congress. Mimeo*. Montreal.

---. 1979. Language Learning on the spot: some thoughts on linguistic preparation for bilingual student exchanges. In: *The Ontario Institute for Studies in Education. Mimeo*. Toronto.

Stern, Otto, Brigit Eriksson, Christine Le Pape Racine, Hans Reutener und Cecilia Serra. 1999. *Französisch – Deutsch. Zweisprachiges Lernen auf der Sekundarstufe I.* 1. Aufl. Chur; Zürich: Verlag Rüegger.

Straub, Kristel. 2011. *Kommunikationsstrategien bei Kindern im immersiven Kindergarten*. Freiburg/Schweiz: Universität Freiburg (Masterarbeit, unveröffentlicht).

---. 2014. Kommunikationsstrategien bei mehrsprachigen SchülerInnen im reziprok-immersiven Kindergarten FiBi (Filière Bilingue) in Biel/Bienne (CH). Hg. von Amelia Lambelet und Martina Zimmermann. *Babylonia. Je früher desto besser? Frühes Fremdsprachenlernen* 1/2014: 44–47.

Stude, Juliane. 2013. *Kinder sprechen über Sprache: Eine Untersuchung zu interaktiven Ressourcen des frühen Erwerbs metasprachlicher Kompetenzen.* Stuttgart: Fillibach bei Klett.

Swain, Merrill, Penny Kinnear und Linda Steinman. 2011. *Sociocultural theory in second language education: an introduction through narratives*. Bristol: Multilingual Matters.

Swain, Merrill und Sharron Lapkin. 1982. *Evaluating Bilingual Education: A Canadian Case Study.* Clevedon: Multilingual Matters.

Szikra, Orsolya. 2009. *Kommunikationsstrategien im Fremdsprachenerwerb. Theorie und empirische Untersuchung.* Saarbrücken: Verlag Dr. Müller.

Talmy, Leonard. 1985. Lexicalization patterns: semantic structure in lexical form. In: *Language typology and syntactic description III*, hg. von Timothy Shopen, 51–149. New York: Cambridge University Press.

---. 1995. The relation of grammar to cognition. In: *Linguistique et modèles cognitifs*, hg. von Georges Lüdi und Claude-Anne Zuber, 139–173. Basel: Institut des langues et littératures romanes/Sion, Institut universitaire Kurt Bösch [=Acta Romanica Basiliensia [ARBA], 3].

Tarone, Elaine. 1977. Conscious Communication Strategies in Interlanguage: A Progress Report. In: *TESOL '77*, hg. von Douglas H. Brown, Carlos A. Yorio, und Ruth H. Crymes, 194–203. Washington: TESOL.

---. 1980. Communication Strategies, Foreigner Talk, and Repair in Interlanguage 1. *Language Learning* 30, Nr. 2: 417–428.

---. 1981. Some thoughts on the notion of „communication strategy". *TESOL Quarterly*, Nr. 15(3): 285–295.

---. 1983. Some Thoughts on the Notion of Communication Strategies. In: *Strategies in Interlanguage Communication*, hg. von Claus Faerch und Gabriele Kasper, 61–74. London: Longman.

---. 2010. Social context and cognition in SLA: a variationist perspective. In: *Sociocognitive perspectives on language use and language learning*, hg. von Rob Batstone, 54–72. Oxford: Oxford University Press.

Tarone, Elaine, Andrew D. Cohen und Guy Dumas. 1976. A Closer Look at some Interlanguage Terminology: a Framework for Communication Strategies. *Working Papers on Bilingualism* 9: 76–90.

Tarone, Elaine und George Yule. 1989. *Focus on the language learner. Approaches to identifying and meeting the needs of second language learners.* Oxford: Oxford University Press.

Tedick, Diane J., Donna Christian und Tara Williams Fortune, Hrsg. 2011. *Immersion Education: Practices, Policies, Possibilities*. Bilingual education and bilingualism. Bristol: Multilingual Matters.

Timm, Johannes-Peter, Hrsg. 2006. *Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenforschung:*

Kompetenzen, Standards, Lernformen, Evaluation. Festschrift für Helmut Johannes Vollmer. Tübingen: Gunter Narr.

Tönshoff, Wolfgang. 1997. Training von Lernerstrategien im Fremdsprachenunterricht unter Einsatz bewusstmachender Vermittlungsverfahren. In: *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*, hg. von Ute Rampillon und Günther Zimmermann, 203–215. Ismaning: Hueber Verlag.

---. 2003. Lernerstrategien. In: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, hg. von Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, und Hans-Jürgen Krumm, 331–334. 4. Aufl. Tübingen; Basel: Francke.

Toohey, Kelleen. 2000. *Learning English at school: Identity, social relations and classroom practice.* Clevedon: Multilingual Matters.

Tröster, Heinrich, Judith Flender und Dirk Reineke. 2004. *DESK 3-6, Dortmunder Entwicklungsscreening für den Kindergarten*. 1. Aufl. Göttingen: Hogrefe.

Ulich, Dieter, Karl Hausser, Philipp Mayring, Petra Strehmel, Maya Kandler und Blanca Degenhardt. 1985. *Psychologie der Krisenbewältigung. Eine Längsschnittuntersuchung mit arbeitslosen Lehrern.* Weinheim: Beltz.

Ungerer, Tomi. 2000. *Crictor, die gute Schlange*. 10. Aufl., deutsche Erstausgabe: 1963. Zürich: Diogenes.

Valdés, Guadalupe. 2003. *Expanding definitions of giftedness: The case of young interpreters from immigrant communities.* Mahwah, NJ: Erlbaum.

Váradi, Tamás. 1980. Strategies of target language learner communication: message adjustment. *IRAL; International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 6: 71–90.

Vildomec, Věroboj. 1963. *Multilingualism*. Leyden: A. W. Sythoff.

Vollmer, Helmut J. 2000. Förderung des Spracherwerbs im bilingualen Sachfachunterricht. In: *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*, hg. von Gerhard Bach und Susanne Niemeier, 139–158. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Walther, Peter, Christian Merkelbach, Christine Le Pape Racine und Mélanie Buser. 2013. Zwischenbericht zur Evaluation der FiBi. Biel/Bienne: Stadt Biel/Bienne.

Wardhaugh, Ronald. 2010. *An introduction to sociolinguistics*. 6. Aufl. Malden, MA: Wiley-Blackwell.

Watson, John B. 1913. Psychology as the Behaviorist Views it. *Psychological Review* 20: 158–177.

Weinert, Franz Emanuel. 2001. Concept of competence: A conceptual clarification. In: *Defining and selecting key competencies*, hg. von Dominique Simone Rychen und Laura Hersh Salganik, 45–65. Göttingen: Hogrefe.

Weinreich, Uriel. 1953. *Languages in Contact: Findings and Problems.* New York: Linguistic Circle.

Wendt, Michael. 1993. *Strategien des fremdsprachlichen Handelns. Lerntheoretische Studien zur begrifflichen Systematik.* Giessener Beiträge zur Fremdsprachdidaktik. Bd. 1. Die drei Dimensionen der Lernersprache Bde. Tübingen: Gunter Narr.

---. 1997. Strategien und Strategieebenen am Beispiel von Lernaktivitäten im Spanischunterricht. In: *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*, hg. von Ute Rampillon und Günther Zimmermann, 77–94. Ismaning: Max Hueber Verlag.

Werlen, Erika. 2006. Kontexte und Ziele Bilingualen Lehrens und Lernens – Grundzüge einer Didaktik des Bilingualen Lehrens und Lernens. In: *Aspekte bilingualen Lehrens und Lernens. Schwerpunkt Grundschule*, hg. von Gérald Schlemminger, 199–220. Sprachenlernen Konkret! Beiträge zur angewandten Linguistik und Sprachvermittlung. Hg. von E. Werlen, G. Schlemminger, Th. Piske. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Werlen, Iwar. 1994. Mehrsprachigkeit und Europa. In: *Multikultur und Bildung in Europa.*

Multiculture et éducation en Europe., hg. von Christina Allemann-Ghionda, 321–332. Explorationen 8. Bern et al.: Lang.
---. 2010. Mehrsprachigkeitsdidaktik und Multikompetenz – die Sicht von LINEE. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, hg. von Andrea Bogner, Konrad Ehlich, Ludwig M. Eichinger, Andreas F. Kelletat, Hans-Jürgen Krumm, Willy Michel, Ewald Reuter, Alois Wierlacher, und Barbara Dengel, 36:173–182. Intercultural German Studies. München: IUDICIUM Verlag GmbH.
Wesche, Marjorie Bingham. 2002. Early French Immersion: How has the original Canadian model stood the test of time? In: *An Integrated View of Language Development. Papers in Honor of Henning Wode*, hg. von Petra Burmeister, Thorsten Piske, und Andreas Rhode, 357–379. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.
Wiater, Werner, Hrsg. 2006. *Didaktik der Mehrsprachigkeit. Theoriegrundlagen und Praxismodelle.* Augsburger Schriftenreihe 73. München: Verlag Ernst Vögel.
Widdowson, Henry G. 1975. Two types of communication exercise. In: *Explorations in Applied Linguistics.*, hg. von Henry G. Widdowson. London: Oxford University Press.
Wiemann, John. 1977. Explication and test of a model of communicative competence. *Human Communication Research* 3: 195–213.
Willems, Gérard M. 1987. Communication strategies and their significance in foreign language teaching. *System* 15: 351–364.
Williams, Sarah und Björn Hammarberg. 1998. Language switches in L3 production: Implications for a polyglot speaking model. *Applied Linguistics* 19(3): 295–333.
Wode, Henning. 1995. *Lernen in der Fremdsprache. Grundzüge von Immersion und bilingualem Unterricht.* Ismaning: Max Hueber Verlag.
---. 2002. Fremdsprachenvermittlung in Kita, Grundschule und Sekundarbereich: Ein integrierter Ansatz. In: *Bilingualität und Mehrsprachigkeit. Modelle, Projekte, Ergebnisse.*, hg. von Claudia Finkbeiner, 33–42. Hannover: Schroedel Verlag.
Wood, David J., Jerome S. Bruner und Gail Ross. 1976. The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychiatry and Psychology* 17 (2): 89–100.
Wörle, Jutta. 2010. *SE Früh, Karlsruhe/Schlemminger, Gérald, Päd. Hochschule Karlsruhe/Tröster, Heinrich/Flender, Judith/Reineke, Dirk (2004) DESK 3-6, Dormund Lehrplan für den Kindergarten des deutschsprachigen Kantons Bern und Plan d'études romand (PER) Dormund.*
---. 2013. *Kommunikationsstrategien und Anzeichen für Sprachbewusstheit von Kindern beim Französischlernen in einer Kindertagesstätte in der Rheinschiene*. Bd. 12. Sprachenlernen Konkret! Angewandte Linguistik und Sprachvermittlung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (veröffentlichte Dissertationsschrift).
Wygotski, Lev S. 1962. *Thought and Language*. russische Erstausgabe: 1934. New York: The MIT Press.
---. 1964. *Denken und Sprechen*. Hg. von Johannes Helm. Übers. von Gerhard Sewekow. Berlin: S. Fischer Verlag.
---. 1978. *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
Yates, Lynda, Howard Nicholas und Michele de Courcy. 2010. Social and cognitive influences on the English language development of three age groups of Iraqi refugees. In: *Sociocognitive perspectives on language use and language learning*, hg. von Rob Batstone, 94–111. Oxford: Oxford University Press.
Yoshioka, Joseph G. 1929. A study of bilingualism. *Journal of Genetic Psychology* 36: 437–479.
Young, Amy und Diane J. Tedick. 2016. Collaborative dialogue in a two-way Spanish/English immersion classroom. Does heterogeneous grouping promote peer linguistic scaffolding? In: *Peer Interaction and Second Learning: Pedadogical*

potential and research agenda, hg. von Masatoshi Sato und Susan Ballinger, 135–160. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Yule, George. 1997. *Referential Communication Tasks*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Zellerhoff, Rita. 2009. *Didaktik der Mehrsprachigkeit. Didaktische Konzepte zur Förderung der Mehrsprachigkeit bei Kindern und Jugendlichen.* Frankfurt am Main: Peter Lang.

Zimmermann, Günther. 1997. Anmerkungen zum Strategienkonzept. In: *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*, hg. von Ute Rampillon und Günther Zimmermann, 95–113. Ismaning: Max Hueber Verlag.

Zydatiß, Wolfgang. 2000. *Bilingualer Unterricht in der Grundschule. Entwurf eines Spracherwerbskonzepts für zweisprachige Immersionsprogramme*. Ismaning: Max Hueber Verlag.

Anhänge

Anhänge bezüglich der Sprachstandtestbögen

I Deutscher Sprachstandtestbogen T1……385

II Deutscher Sprachstandtestbogen T2……388

III Deutscher Sprachstandtestbogen T3……391

IV Deutscher Sprachstandtestbogen T4……395

V Deutscher Sprachstandtestbogen T5……401

Anhänge bezüglich der Elternfragebogen

VI Französischer Elternfragebogen zur Sprachbiographie der Kinder……405

Anhänge bezüglich der Auswertungen

VII Tabelle Gesamtzahl der Hauptstrategien……409

VIII Tabelle *Code-Relation Browser* von MAXQDA……410

IX Tabelle Hauptstrategien pro Kind……412

Anhänge auf USB-Stick

X Korpus Transkriptionen

XI MAXQDA-Kodierungen

XII Excel-Tabelle Haupt- und Unterstrategien pro Kind

XIII Ausgefüllte Elternfragebogen zur Sprachbiographie der Kinder

XIV Übersicht Excel-Tabelle zu den Daten der Sprachbiographien der Kinder

I Deutscher Sprachstandtestbogen T1

„ PRISMA“ 1. Kohorte
1. Sprachstanderfassung / Test 2010 (Durchführungsprotokoll) L1 □ L2 □

(nach SE Früh von Jutta Wörle / Ergänzungen von Christine Le Pape Racine und Doris Bachmann)
Zeitspanne: September - Dezember

Angaben zum Kind:

Name:	**Vorname:**	**Geburts-datum:**	**Klasse: Bezeichnung**	**Lehr-person 1:**	**Einschrei-bung dt. oder franz.**	**ID Nummer:**
Geschlecht:	**Nationalität:**	**Erhält das Kind DaZ-Unterricht:**	**Klassen-grösse:**	**Lehr-person 2:**		
Erstsprache:	**Andere Sprachkennt-nisse: Welche?**					

Angaben zu der Durchführung des Tests:

Datum der Durchführung:	**Test-Sprache:**	**Name und Funktion des Interviewers / der Interviewerin:**	**Alter des Kindes / Jahre – Monate bei der Durchführung**

Legende Bereiche:
I = Kommunikationsverhalten, Gespräche Führen
II = Produktive Sprache / benennen, berichten
III = Rezeptive Sprache / zuhören, Hörverstehen
IV = Produktive Sprache / kommentieren, erzählen
Test (grau bezeichnete Zeile: nur bei Sprachstanderfassung in der Zweitsprache)

Nr.	**Fragen/ Impulse**	**Überprüfung / Ergebnisse**	mögl.Punkte	erreichte P.	Bereich
1	„Micky kennt Dich noch nicht, sagst Du ihm…. 1. 1 „wie du heißt?“ 1. 2 „wie alt du bist?“ 1. 3 „hast Du eine Schwester oder einen Bruder?“	1.1 □ es sagt seinen Namen	1		I
		1.2 □ es sagt sein Alter	1		I
		1.3 □ es zählt die Geschwister auf	1		I
2	„Du lernst Deutsch im Kindergarten: Was kannst du denn schon auf Deutsch sagen?“	2.1.Das Kind reagiert a □ spontan, offen, weiß etwas auf dt.(3P) b □ spontan offen, kann noch kein dt. (2P) c □ schüchtern, unsicher (1P) d □ antwortet nicht (0P)	3		

		2.2 □ es berichtet über seine Zweitsprachkenntnisse (3P)	3		
3	„Warum hat Micky wohl einen Rucksack dabei?“ „Was macht man mit einem Rucksack?“ „Hast Du auch einen Rucksack zuhause?“ „Was hat es wohl im Rucksack drin?“	3.1 □ es erzählt spontan	1		II
		3.2 es spricht in a □ 5 Wort Sätzen (3P) b □ 3 Wort Sätzen (2P) c □ 1 bis 2 Wort Sätzen (1P) d □ es spricht nicht (0P)	3		
		3.3 Sein Wortschatz ist a □ differenziert (3P) b □ wenig differenziert (2P) c □ geringer Wortschatz (1P) d□ es spricht nicht (0P)	3		
4	Im Rucksack hat es verschiedene Figuren & Gegenstände: „Micky kann noch nicht so gut Deutsch, sagst Du ihm wie die Sachen heißen?“ Bett, Stuhl, Tisch, Teppich	4a □ benennt alle 4 Möbel richtig (3P) 4b □ benennt 3 Möbel richtig (2P) 4c □ benennt 1 – 2 Möbel richtig (1P) 4d □ das Kind äussert sich nicht (0P)	3		II
5	Figuren: Mutter, Vater, Kind, Säugling, Großmutter, Großvater	5a □ benennt alle 6 Figuren richtig (3P) 5b □ benennt 4 Figuren richtig(2P) 5c □ benennt 1 Figur richtig (1P) 5d □ das Kind äussert sich nicht (0P)	3		
6	Tiere: Hund, Katze, Hase, Wildschwein, Ziege	6a □ benennt alle 5 Tiere richtig (3P) 6b □ benennt 3< Tieren richtig (2P) 6c □ benennt 1< Tier richtig (1P) 6d □ das Kind äussert sich nicht (0P)	3		
7	Gegenstände: Teller, Gabel, Ball, Puppe, Buch, Milchflasche	7a □ benennt alle 6 Gegenstände richtig(3P) 7b □ benennt 4 < Gegenstände richtig(2P) 7c □ benennt 2 < Gegenstände richtig(1P) 7d □ das Kind äussert sich nicht (0P)	3		
8	„Wollen wir spielen?“ 3 verschiedene Handlung werden animiert und entsprechend drei Anweisungen dazu gegeben: Die Kinderfigur wirft den Teller vom Tisch. Die Mutterfigur sagt: „Stelle den Teller wieder auf den Tisch!“. Der Hund bellt, er hat Hunger. Die Vaterfigur sagt: „Gib dem Hund zu Fressen!“ Das Kind liegt im Bett. Die Großmutter ruft: „Steh auf, das Frühstück ist fertig!“	8a □ es führt 3 Anweisungen korrekt aus(3P) 8b □ es führt 2 Anweisungen korrekt aus(2P) 8c □ es führt 1 Anweisung korrekt aus(1P) 8d □ es hat den Auftrag nicht verstanden(0P)	3		III
9	Mit den Figuren und Gegenständen die Handlung spielen oder zeigen: 9a: „Wie viele Sachen habe ich hier?“ 9b: „Wer liest das Buch?“ 9c: „Was macht das Kind mit der Gabel?“	9a □ es antwortet richtig (1P) 9b □ es antwortet richtig (1P) 9c □ es antwortet richtig (1P)	3		
10	Micky langweilt sich, er möchte etwas anderes spielen: . „Kennst du die Teile seines Körpers?“ ***	10a □ es benennt 10 < Körperteile (4P) 10b □ es benennt 7 bis 10 Körperteile (3P) 10c □ es benennt 3 bis 6 Körperteile (2P) 10d □ es benennt 1 bis 2 Körperteile (1P) 10e □ es antwortet nicht (0P)	4		II

11	Micky hat 10 Gegenstände. Er sagt den Namen und Du darfst den Gegenstand mit dem Zauberstab berühren. **	11a □ es zeigt 7 bis 10 Gegenstände (3P) 11b □ es zeigt 3 bis 6 Gegenstände (2P) 11c □ es kennt 1 bis 2 Gegenstände (1P) 11d □ es antwortet nicht (0P)	3		III
12	Da sind 8 Karten. Erzähle Micky von den Aktivitäten (sage zu Micky, was die Figuren machen), er wird es dann auch machen.“ • Zähne putzen • Hände waschen • Trinken mit einem Röhrli • Essen • Zeichnen • Ausschneiden • Lachen • Weinen	12a □ es kann 8 Tätigkeiten sagen (3P) 12b □ es kann 5< Tätigkeiten sagen (2P) 12c □ es kann 2< Tätigkeiten sagen (1P) 12d □ es sagt nichts (0P)	3		IV
13	Da sind lustige Bilder. „Erzähle Micky, was Du siehst?“ Gezieltes Fragen: Wo ist der Feuerwehrmann? (auf der Leiter) Wo liegt der Apfel? (unter dem Baum) Wo ist die Katze? (auf dem Tisch) Wo sind die Bauklötze? (in der Kiste) Wo ist der Tiger? (hinter dem Reif)	13a □ es kann 5 Präpositionen sagen (3P) 13b □ es kann 3< Präpositionen sagen (2P) 13c □ es kann 1< Präposition sagen (1P) 13d □ es sagt nichts (0P)	3		
		Gesamttotal / mögliche Punkte = **L1: 41/ L2: 47**			

Bemerkungen zum Verlauf des Tests:

**** Gegenstände: Erdnuss, Socke, Kamm, Bleistift, Schere, Kissen, Pflaster, Knopf, Feuerzeug, Seife**
***** Mögliche Körperteile:** **Kopf, Bauch, Rücken, Arme, Beine, Hände, Füsse, Augen, Nase, Mund, Ohren, Hals, Popo, Knie, Ellbogen, Finger, Knie, Nasenlöcher, Augenbrauen, Zunge, Schwanz, Bauchnabel, "Schnäbi" (Penis)**

II Deutscher Sprachstandtestbogen T2

„ PRISMA“
2. Sprachstanderfassung / Test (Durchführungsprotokoll) □L1 □L2

(nach SE Früh von Jutta Wörle / Ergänzungen von Christine Le Pape Racine und Doris Bachmann)
Zeitspanne: Mai/ Juni

Angaben zum Kind:

Name:	**Vorname:**	**Geburts-datum:**	**Klasse: Bezeichnung**	**Lehr-person 1:**	**Einschrei-bung dt. oder franz.**	**ID Nummer:**
Geschlecht:	**Nationalität:**	**Erhält das Kind DaZ-Unterricht:**	**Klassen-grösse:**	**Lehr-person 2:**		
Erstsprache:	**Andere Sprachkennt-nisse: Welche?**					

Angaben zu der Durchführung des Tests:

Datum der Durchführung:	**Test-Sprache:**	**Name und Funktion des Interviewers / der Interviewerin:**	**Alter des Kindes / Jahre – Monate bei der Durchführung**

Legende Bereiche:
I = Kommunikationsverhalten, Gespräche Führen
II = Produktive Sprache / benennen, berichten
III = Rezeptive Sprache / zuhören, Hörverstehen
IV = Produktive Sprache / kommentieren, erzählen

Nr.	**Fragen/ Impulse**	**Überprüfung / Ergebnisse**	mögl.Punkte	erreichte P.	Bereich
1	Mickey war lange fort; jetzt möchte er wissen, was Du seit her im Kindergarten erlebt und gemacht hast?	1.1 □ es erzählt zum Thema	3		I
		1.2 □ es erzählt etwas anderes	2		I
		1.3 □ es ist schüchtern und sagt wenig	1		I
		1.4 □ es antwortet nicht	0		
2	Was denkst Du: „Wo war Mickey so lange?“	2.1 □ es stellt eine Vermutung an	1		I
		2.2 □ es sagt nichts	0		
3	Mickey kommt heute mit seinem Rucksack: „Was hat es wohl darin?“ „Hast Du auch einen Rucksack?“ „Wozu brauchst Du ihn?“ „Was packst Du in Deinen Rucksack?“	3.1 □ es erzählt spontan	1		II
		3.2 es spricht in a □ 5 Wort Sätzen (3P) b □ 3 Wort Sätzen (2P) c □ 1 bis 2 Wort Sätzen (1P)	3		

		d □ es spricht nicht (0P)			
		3.3 Sein Wortschatz ist a □ differenziert (3P) b □ wenig differenziert (2P) c □ geringer Wortschatz (1P) d □ es spricht nicht (0P)	3		
4	Im Rucksack hat es verschiedene Figuren & Gegenstände: „Sagst Du Mickey wie die Sachen heißen?“ Stuhl, Tisch, Teppich, Pflanze	4a □ benennt alle 4 Dinge richtig (3P) 4b □ benennt 3 Dinge richtig (2P) 4c □ benennt 1 – 2 Dinge richtig (1P) 4d □ das Kind äussert sich nicht (0P)	3		II
5	Figuren: Mutter, Vater, Kind, Säugling, Großmutter, Großvater	5a □ benennt alle 6 Figuren richtig (3P) 5b □ benennt 4 Figuren richtig(2P) 5c □ benennt 1 Figur richtig (1P) 5d □ das Kind äussert sich nicht (0P)	3		II
6	Tiere: Wildschwein, Ziege, Affe, Pferd, Kuh	6a □ benennt alle 5 Tiere richtig (3P) 6b □ benennt 3< Tieren richtig (2P) 6c □ benennt 1< Tier richtig (1P) 6d □ das Kind äussert sich nicht (0P)	3		
7	Gegenstände: Besen, Tasse, Flasche, Gitarre, Velo, Hammer, Krug	7a □ benennt alle 7 Gegenstände richtig(3P) 7b □ benennt 5 < Gegenstände richtig(2P) 7c □ benennt 3 < Gegenstände richtig(1P) 7d □ das Kind äussert sich nicht (0P)	3		
8	„Wollen wir spielen?“ 3 verschiedene Handlung werden animiert und entsprechend drei Anweisungen dazu gegeben: Die Mutterfigur sagt zum Kind: „Wische den Boden auf!“ Die Kinderfigur sagt zur Großmutter: „Spiel mir etwas auf der Gitarre vor?“ Die Vaterfigur sagt zum Kind: „Schenk mir bitte Kaffee ein?“	8a □ es führt 3 Anweisungen korrekt aus(3P) 8b □ es führt 2 Anweisungen korrekt aus(2P) 8c □ es führt 1 Anweisung korrekt aus(1P) 8d □ es hat den Auftrag nicht verstanden(0P)	3		III
9	Mit den Figuren und Gegenständen die Handlung spielen oder zeigen: 9a: „Wie viele Räder hat das Velo?“ 9b: „Wer spielt Gitarre?“ (z.B.der Affe) 9c: „Was macht der Grossvater mit dem Hammer?“ (z.B. „er flickt den Stuhl“)	9a □ es antwortet richtig (1P) 9b □ es antwortet richtig (1P) 9c □ es antwortet richtig (1P)	3		
10	Micky langweilt sich, er möchte etwas anderes spielen: Er versteckt sich, und Du musst sagen wo er ist! Im Rucksack! Unter dem Tisch! Hinter dem Stuhl! Auf dem Gestell!	10a □ es benennt 4 Präpositionen richtig(4P) 10b □ es benennt 3 Präpositionen richtig(3P) 10c □ es benennt 2 Präpositionen richtig(2P) 10d □ es benennt 1 Präposition richtig (1P) 10e □ es antwortet nicht (0P)	4		II
11	Micky hat 10 Gegenstände. Er sagt den Namen und Du darfst den Gegenstand mit dem Zauberstab berühren. **	11a □ es zeigt 7 bis 10 Gegenstände (3P) 11b □ es zeigt 3 bis 6 Gegenstände (2P) 11c □ es kennt 1 bis 2 Gegenstände (1P) 11d □ es antwortet nicht (0P)	3		III

12	Mickey hört gerne Geschichten: 1. Geschichte: „Kannst Du ihm erzählen, was passiert?“ (3 – Bilder – Geschichte)	12a □ es kann den Zusammenhang der Geschichte verständlich erzählen (3P) 12b □ es kann teilweise die Geschichte erzählen (2P) 12c □ es benennt einzelne Personen oder Gegenstände (1P) 12d □ es sagt nichts (0P)	3		IV
13	2. Geschichte: „Kannst Du ihm erzählen, was bei dieser Geschichte passiert?“	13a □ es kann den Zusammenhang der Geschichte verständlich erzählen (3P) 13b □ es kann teilweise die Geschichte erzählen (2P) 13c □ es benennt einzelne Personen oder Gegenstände (1P) 13d □ es sagt nichts (0P)	3		
14	Mickey kann noch nicht gut zählen: „Kannst Du Mickey helfen, die richtige Karte zu finden?“ wir suchen die Karte mit…. zwei Tieren → 7 Tieren einem Buch → vielen Büchern einem Frosch → 4 Fröschen einer Kerze→ 7 Kerzen	14a □ es zeigt 4 Karten richtig (4P) 14b □ es zeigt 3 Karten richtig (3P) 14c □ es zeigt 2 Karten richtig (2P) 14d □ es zeigt 1 Karte richtig (1P) 14e □ es zeigt keine Karte richtig (0P)	4		II
		Gesamttotal / mögliche Punkte = 46			

Bemerkungen zum Verlauf des Tests:

**** Gegenstände: Erdbeere, Socke, Faden, Taschentücher, Schere, Kissen, Pflaster, Pinsel, Fotoapparat, Blume**

III Deutscher Sprachstandtestbogen T3

„ PRISMA“ 3. Sprachstanderfassung / Test (Durchführungsprotokoll) ☐ = L1 ☐ = L2

(nach SE Früh von Jutta Wörle / Ergänzungen von Christine Le Pape Racine und Doris Bachmann)
Zeitspanne: Mai/ Juni

Angaben zum Kind:

Name:	**Vorname:**	**Geburts-datum:**	**Klasse: Bezeichnung**	**Lehr-person 1:**	**Einschrei-bung dt. oder franz.**	**ID Nummer:**
Geschlecht:	**Nationalität:**	**Erhält das Kind DaZ-Unterricht:**	**Klassen-grösse:**	**Lehr-person 2:**		
Erstsprache:	**Andere Sprachkennt-nisse: Welche?**					

Angaben zu der Durchführung des Tests:

Datum der Durchführung:	**Test-Sprache:**	**Name und Funktion des Interviewers / der Interviewerin:**	**Alter des Kindes / Jahre – Monate bei der Durchführung**

Legende Bereiche:
I = Kommunikationsverhalten / Gespräche führen, erzählen, Rollenspiel,
II = Produktive Sprache / benennen, berichten
III = W Fragen beantworten (wer, womit, wann, wen)
IV = Produktive Sprache / richtige Verben einsetzen, Satzbau
V = Produktive Sprache / Oberbegriffe erkennen und benennen
VI = Metakommunikation
VII = Syntax

Nr.	**Fragen / Impulse**	**Überprüfung / Ergebnisse**	**Mögliche Punkte**	**Erreichte Punkte**	**Bereich**
	Zum Anwärmen: Mickey fragt das Kind: "Weißt Du noch wie ich heisse?" "Sagst Du mir nochmals Deinen Namen?"				
1	Mickey war lange fort; Was weißt Du noch über ihn? Wo wohnt er? Wo war er?	1.a ☐ erzählt von Mickey (3 P) 1.b ☐ ist schüchtern und sagt wenig/ erzählt etwas anderes (1P) 1.c ☐ antwortet nicht (0 P)	3		I
2	Mickey hat eine Tasche mitgebracht: Was hat es wohl darin?	2.a ☐ stellt reichlich Vermutungen an (3 P) 2.b ☐ stellt eine Vermutung an (1 P) 2.c ☐ sagt nichts (0 P)	3		I

3	Im Rucksack hat es ein Portemonnaie mit Geld: Kannst Du die Münzen darin zählen?	3.a ☐ zählt richtig 12 und mehr (3 P) 3.b ☐ zählt richtig bis 10 (2 P) 3.c ☐ zählt richtig bis 5 (1 P)	3		II
4	Mickey hat Dinge dabei, die man kaufen kann: Was kann man bei Mickey kaufen? Schlitten / Löwe/ Schaufel/ Rollbrett / Eis-Crème/ Koffer/ Bananen/ Karotte/ Glocke/ Würfel/ Vogel	4.a ☐ benennt alle Gegenstände richtig (4 P) 4.b ☐ benennt 6 - 9 Gegenstände richtig (3 P) 4.c ☐ benennt 3 - 5 Gegenstände richtig (2 P) 4.d ☐ benennt 1 - 2 Gegenstände richtig (1 P)	4		II
5	Wir spielen einkaufen: Dem Kind das Portemonnaie geben… Das Kind kauft ein: Guten Tag, ich hätte gerne eine Karotte….was kostet es?….danke…auf wiedersehen	5.a ☐ spricht spontan mit richtigem Ablauf (4 P) 5.b ☐ spricht richtig nach, bei einmaligem vorsprechen (3 P) 5.c ☐ spricht richtig nach, bei mehrmaligem Vorsprechen (2 P) 5.c ☐ kann dem Dialog nicht folgen, macht nonverbal mit (1 P) 5.d ☐ sagt nichts (0 P)	4		I
6	Das Kind verkauft: Guten Tag, was hättest Du gerne? …es kostet 3 Franken…..danke….auf wiedersehen (die Moderatorin spricht den Dialog vor, wenn das Kind nicht spontan spricht)	6.a ☐ spricht spontan mit richtigem Ablauf (4 P) 6.b ☐ spricht richtig nach, bei einmaligem vorsprechen (3 P) 6.c ☐ spricht richtig nach, bei mehrmaligem Vorsprechen (2 P) 6.c ☐ kann dem Dialog nicht folgen, macht nonverbal mit (1 P) 6.d ☐ sagt nichts (0 P)	4		I
7Ü	Metakommunikation: Nur L1 "Kommst Du gerne in den KG?"				VI
7	Du lernst Französisch im Kindergarten: "Wie viel verstehst Du schon von der neuen Sprache?" (Bild mit Menge)	7.a ☐ wenig 7.b ☐ viel 7.c ☐ alles			VI
8	"Warum denkst Du, ist das so?"		Qualitative VI Auswertung		
9	Sprichst Du gerne französisch?	9.a ☐ nein 9.b ☐ es geht so / ist mir gleich 9.c ☐ sehr gerne			VI
10	"Warum?"		Qualitative Auswertung		VI
11	(Welche Sprachen kennst Du?) Welche Sprache gefällt Dir am besten?	11.a ☐ Deutsch CH 11.b ☐ Französisch 11.c ☐ andere Sprache / Welche?			VI
12	„Warum?“		Qualitative Auswertung		VI
13Ü	Schau, was hier passiert ist: (Bilder W – Fragen) Zuerst wird 1 Übungsfrage gestellt Was frisst der Hase?	Eine Karotte			III
13	Schau, was hier passiert ist: Testfragen	(Pro richtige Antwort gibt es einen Punkt) 13.a ☐ den Hund (Wen finden die Kinder im Abfallcontainer?) 13.b ☐ der Knabe (wer kippt den Container?) 13.c ☐ mit der Säge (womit sägt der Bauarbeiter die Äste ab?)	7		III

		13.d ☐ das Eichhörnchen (wer sitzt auf dem Ast?) 13.e ☐ Der Knabe/das Kind (wer schimpft mit dem Hund?) 13.f ☐ mit dem Fussball (womit spielen die Kinder?) 13.g ☐ Am Abend (wann gehen die Kinder mit den Luftballons spazieren?)			
14Ü	Schau, was Mickey macht: Zuerst wird eine Übungsaufgabe gestellt… Mickey hat ein Blatt Papier und Farbstifte… (verdecken - aufdecken) Was hat er gemacht?.....	Antwort: **Bewertungsbeispiele:** Er hat ein Schiff gefaltet, gemacht (3 P) Schiff gemacht (2 P) Schiff (1 P)			
14	Mickey hat eine Schere und ein Stück Papier… Was hat er gemacht?	14.a ☐ er hat ein Dreieck ausgeschnitten (3 P) 14 b ☐ Dreieck, ausschneiden (2 P) 14.c ☐ Dreieck (1P)	3		IV
15	Mickey hat ein Blatt Papier und einen Stift…. Was hat er gemacht?	15.a ☐ er hat seinen Namen geschrieben (3P) 15.b ☐ Namen schreiben (2 P) 15.c ☐ Bleistift/ Papier (1 P)	3		IV
16	Mickey hat eine Schachtel mit Legosteinen… Was hat er gemacht?	16.a ☐ er hat die Lego sortiert /die Steine nach Farben getrennt(6P) 16.b ☐ gelbe Lego und blaue Lego auf Haufen gelegt/gemacht (3P) 16.c ☐ auseinander Lego gelbe und blau (1 P)	6		IV
17	Mickey hat eine Schachtel mit Legosteinen… Was hat er gemacht?	17.a ☐ er hat die Lego ausgeleert / die Schachtel umgedreht / die Legos versteckt (6P) 17.b ☐ Lego raus gemacht / unter Schachtel (3P) 17.c ☐ Lego weg (1 P)	6		IV
18	Schau dir das Bild an! Frage „was ist hier geschehen?“ dann folgen 2 weitere Fragen: Warum kocht Mickey? Wie kocht Mickey?	1. Bild 18.a ☐ erzählt was zu sehen ist (2 P) 18.b ☐ beantwortet die Warum Frage (3 P) 18.c ☐ beantwortet die Wie Frage (3 P)	8		VII
	Warum ist Mickey krank? Wie wird Mickey wieder gesund?	2. Bild 18.d ☐ erzählt was zu sehen ist (2P) 18.e ☐ beantwortet die Warum Frage (3 P) 18.f ☐ beantwortet die Wie Frage? (3 P)	8		VII
19	Oberbegriffe erkennen und benennen: Was fällt Dir auf bei diesen Karten?	19.a ☐ benennt Oberbegriff „Fahrzeuge“ / Ausnahme: Frosch (4 P) 19.b ☐ benennt einzelne Karten / Ausnahme: Frosch (2 P) 19.c ☐ benennt einzelne Karten (1 P)	4		V
		19.d ☐ benennt Oberbegriff „Tiere“ / Ausnahme: Luftballon (4 P) 19.e ☐ benennt einzelne Karten / Ausnahme: Luftballon (2 P) 19.f ☐ benennt einzelne Karten (1 P)	4		V
		19.g ☐ benennt Oberbegriff „“Esswaren" / Ausnahme: Schuhe (4 P) 19.h ☐ benennt einzelne Karten / Ausnahme: Schuhe (2 P) 19.i ☐ benennt einzelne Karten (1 P)	4		V
20	Gezieltes Fragen: Tisch und Katze (Karten)	20.a ☐ kann 5 Präpositionen sagen (3P) 20.b ☐ kann 3 & 4 Präpositionen sagen (2P)	3		II

	Wo ist die Katze? **auf, hinter, neben** und **unter** dem Tisch Wo sind die Bauklötze? **In** der Kiste	20.c ☐ kann 1 & 2 Präposition sagen (1P) 20.d ☐ sagt nichts (0P)			
		Total	**77**		

Bemerkungen:

IV Deutscher Sprachstandtestbogen T4

Mickey IV 4. Sprachstanderfassung / Test (Durchführungsprotokoll) ☐ = L1 ☐ = L2

(nach SE Früh von Jutta Wörle / Ergänzungen von Christine Le Pape Racine und Doris Bachmann, Esther Cuendet, Kristel Straub, Melanie Buser)
Zeitspanne: Mai – Juni 2013

Angaben zum Kind:

Name:	**Vorname:**	**Geburts-datum:**	**Klasse: Bezeichnung**	**Lehr-person 1:**	**Einschrei-bung dt. oder franz.**	**ID Nummer:**
Geschlecht:	**Nationalität:**	**Erhält das Kind DaZ-Unterricht:**	**Klassen-grösse:**	**Lehr-person 2:**		
Erstsprache:	**Andere Sprachkennt-nisse: Welche?**					

Angaben zu der Durchführung des Tests:

Datum der Durchführung:	**Test-Sprache:**	**Name und Funktion des Interviewers / der Interviewerin:**	**Alter des Kindes / Jahre – Monate bei der Durchführung**

Legende Bereiche:
I = Kommunikationsverhalten / Gespräche führen, erzählen, Rollenspiel,
II = Produktive Sprache / benennen, berichten
III = Höhrverstehen
IV = Produktive Sprache / richtige Verben einsetzen, Satzbau
V = Produktive Sprache / Oberbegriffe erkennen und benennen
VI = Metakommunikation
VII = Syntax (lesen)

Nr.	**Fragen / Impulse**	**Überprüfung / Ergebnisse**	**Mögliche Punkte**	**Erreichte Punkte**	**Bereich**
	„Warm-up“: Mickey fragt das Kind: "Weißt du noch wie ich heisse?" "Sagst du mir nochmals deinen Namen?"				

1	Mickey war lange fort; Was weißt du noch über ihn? Wo wohnt er? Wo war er? Mickey hat jemanden mitgebracht Kennst du diese Figur?	**L1**	**1.a** ☐ erzählt von Mickey und Minnie in **L1 (3 P)** 1.b ☐ erzählt von Mickey und Minnie in L1 mit Wörtern in **L2 (2 P)** **1.c** ☐ sagt wenig/ erzählt etwas anderes in **L1 (1 P)** 1.d ☐ antwortet nicht / erzählt etwas anderes in L2 **(0 P)**	3		I
		L1 = Dt. Mundart	***1.e*** *☐ erzählt von Mickey und Minnie in* ***L1 (3 P)*** *1.f ☐ erzählt von Mickey und Minnie in L1 mit Wörtern in* ***L2 (2 P)*** ***1.g*** *☐ sagt wenig/ erzählt etwas anderes in* ***L1 (1 P)*** *1.h ☐ antwortet nicht / erzählt etwas anderes in L2* ***(0 P)***			
2	Was hat es diesmal im Rucksack ? **Badtuch, Badeanzug, Pyjama, Brille, Buch, Pfeife, Handy, Mikrophon, Motorrad, Kinderbuggy, Birne, Taschenlampe**		**2.a ☐ benennt alle Gegenstände richtig in L1 (8 P)** 2.b ☐ benennt alle Gegenstände richtig, ca. **25%** in L2 (3,5 P) **2.c ☐ benennt 6 - 9 Gegenstände richtig in L1 (6 P)** 2.d ☐ benennt 6 - 9 Gegenstände richtig, ca. **50%** L2 (2,5 P) **2.e ☐ benennt 3 - 5 Gegenstände richtig in L1 (4 P)** 2.f ☐ benennt 3 - 5 Gegenstände richtig, ca. **75%** in L2 (1,5 P) **2.g ☐ benennt 1 - 2 Gegenstände richtig in L2 (2 P)** 3.h ☐ benennt 1 - 2 Gegenstände richtig, **100%** in L2 (0,5 P)	8		II
		L1 = Dt. Mundart	***2.i ☐ benennt alle Gegenstände richtig in L1 (8 P)*** *2.j ☐ benennt alle Gegenstände richtig, ca.* ***25%*** *in L2 (3,5 P)* ***2.k ☐ benennt 6 - 9 Gegenstände richtig in L1 (6 P)*** *2.l ☐ benennt 6 - 9 Gegenstände richtig, ca.* ***50%*** *L2 (2,5 P)* ***2.m ☐ benennt 3 - 5 Gegenstände richtig in L1 (4 P)*** *2.n ☐ benennt 3 - 5 Gegenstände richtig, ca.* ***75%*** *in L2 (1,5 P)* ***2.o ☐ benennt 1 - 2 Gegenstände richtig in L2 (2 P)*** *2.p ☐ benennt 1 - 2 Gegenstände richtig,* ***100%*** *in L2 (0,5 P)*			

3	Was macht man damit? Badetuch – **abtrocknen** Badeanzug – **schwimmen, baden** Pyjama – **schlafen** Brille, **lesen, besser sehen** Buch – **lesen** Motorrad – **fahren** Kinderbuggy - **stossen, spazieren** Birne – **essen** Taschenlampe – **leuchten** Pfeife – **pfeifen** Handy – **telefonieren** Mikrophon - **singen**	**L1**	**3.a ☐ benennt alle 12 Verben richtig in L1 (12 P)** 3.b ☐ benennt alle Verben richtig, ca.**25%** in L2 (3,5 P) **3.c ☐ benennt 7 - 9 Verben richtig in L1 (9 P)** 3.d ☐ benennt 7 - 9 Verben richtig, ca.**50%** in L2 (2,5 P) **3.e ☐ benennt 3 – 6 Verben richtig in L1 (6 P)** 3.f ☐ benennt 3 – 6 Verben richtig, ca. **75%** in L2 (1,5 P) **3.g ☐ benennt 1 - 2 Verben richtig in L1 (3 P)** 3.h ☐ benennt 1 - 2 Verben richtig, **100%** in L2 (0,5 P)	12		IV
		L1 = Dt. Mundart	***3.i ☐ benennt alle 12 Verben richtig in L1 (8 P)*** *3.j ☐ benennt alle Verben richtig, ca.**25%** in L2 (3,5 P)* ***3.k ☐ benennt 7 - 9 Verben richtig in L1 (6 P)*** *3.l ☐ benennt 7 - 9 Verben richtig, ca.**50%** in L2 (2,5 P)* ***3.m ☐ benennt 3 – 6 Verben richtig in L1 (4 P)*** *3.n ☐ benennt 3 – 6 Verben richtig, ca. **75%** in L2 (1,5 P)* ***3.o ☐ benennt 1 - 2 Verben richtig in L2 (2 P)*** *3.p ☐ benennt 1 - 2 Verben richtig, **100%** in L2 (0,5 P)*			
4	**Detektivspiel I** (Karten mit Verben und Gegenständen aus 3→ Geschichte wird erzählt). Immer wenn du ein bestimmtes Wort hörst, dann musst du auf den entsprechenden Gegenstand oder die Karte mit den Verben zeigen: kochen, schreiben, putzen, schneiden, singen, malen, tanzen, fahren	4.a ☐ Zeigt alles richtig (8 P) 4.b ☐ Zeigt die Hälfte richtig an (5 P) 4.c ☐ Zeigt 1- 2 mal richtig (3 P) 4.d ☐ Kann der Erzählung nicht folgen (0P)		8		III
5	**Detektivspiel II** Jetzt kommen noch die Karten dazu, die zeigen, wie Mickey sich gefühlt hat: Traurig, fröhlich, müde, wütend	5.a ☐ Zeigt alles richtig (8 P) 5.b ☐ Zeigt die Hälfte richtig an (5 P) 5.c ☐ Zeigt 1- 2 mal richtig (3 P) 5.d ☐ Kann der Erzählung nicht folgen (0P)		8		III
6	**Metakommunikation**: Nur L1 Welche Sprache sprechen deine Kameradinnen und Kameraden?	6.a ☐ Deutsch 6.b ☐ Französisch 6.c ☐ Andere……				VI
7	Welche Sprachen sprichst du?	7.a ☐ Deutsch 7.b ☐ Französisch 7.c ☐ Andere…				VI
8	Welche Sprache spricht dein bester Freund, deine beste Freundin?	8.a ☐ Deutsch 8.b ☐ Französisch 8.c ☐ Andere…				VI

9	Wann sprechen deine Lehrerinnen Deutsch oder Französisch?		9.a ☐ bei anderen Fächern 9.b ☐ an anderen Wochentagen 9.c ☐ ……..			VI
10	Wann spricht deine Lehrerin Deutsch? und wann Hochdeutsch?		10.a ☐ hört den Unterschied und hat eine Erklärung 10.b ☐ hört den Unterschied nicht			VI
11	In welcher / welchen Sprachen kannst du lesen?		11.a ☐ Deutsch 11.b ☐ Französisch 11.c ☐ Andere…			VI
12	In welcher / welchen Sprachen kannst du schreiben?		12.a ☐ Deutsch 12.b ☐ Französisch 12.c ☐ Andere…			VI
13	Mickey hat viele **Kärtchen** mit Abbildungen bei sich, kannst du sie alle auf Hochdeutsch / Mundart und Französisch benennen? Lampe, Brot, Pinsel, Schere, Hose, Farbstift, Flugzeug, Schuh, Fisch, Schwein, Mütze (Kappe), Uhr, Fotoapparat, Gabel, Haus, Katze, Socke, Pullover, Schiff, Apfel, Tasse	**L1**	13.a ☐ benennt alle 20 Kärtchen in L1 (6 P) 13.b ☐ benennt 12 und mehr der Kärtchen in L1 (5 P) 13.c ☐ benennt 6 und mehr der Kärtchen in L1 (3P) 13.d ☐ benennt 2 und mehr der Kärtchen in L1 (1P)	6		II
		L1 = Dt. Mundart	*13.e ☐ benennt alle 20 Kärtchen in L1 (6 P)* *13.f ☐ benennt 12 und mehr der Kärtchen in L1 (5 P)* *13.g ☐ benennt 6 und mehr der Kärtchen in L1 (3P)* *13.h ☐ benennt 2 und mehr der Kärtchen in L1 (1P)*			
		L2	13.i ☐ benennt in L2 13.j ☐ benennt **75%** in L2, 25% in L1 13.k ☐ benennt **50%** in L2, 50% in L1 13.l ☐ benennt **25%** in L2, 75% in L1			II
14		**Andere Sprache: L3**	14.a ☐ benennt alle 20 Kärtchen in L3 14.b ☐ benennt 12 und mehr der Kärtchen in L3 14.c ☐ benennt 6 und mehr der Kärtchen in L3 14.d ☐ benennt 2 und mehr der Kärtchen in L3			VI
15		**Andere Sprache: L4**	15.a ☐ benennt alle 20 Kärtchen in L4 15.b ☐ benennt 12 und mehr der Kärtchen in L4 15.c ☐ benennt 6 und mehr der Kärtchen in L4 15.d ☐ benennt 2 und mehr der Kärtchen in L4			VI
16	**Crictor:** Du kennst die Geschichte von Crictor bereits: Kannst du sie Mickey in L1 erzählen? Und in L2 (**keine Punkte!**)? * Erstsprache =_____	**L1**	16.a ☐ Kann den Inhalt korrekt nacherzählen in L1 (10P) 16.b ☐ Kann den Inhalt teilweise korrekt nacherzählen in L1 (8P) 16.c ☐ nimmt beim Erzählen die L2 zur Hilfe (7P) 16.d ☐ nimmt beim Erzählen Berndeutsch zur Hilfe (5P) 16.e ☐ nimmt beim Erzählen die Erstsprache* zur Hilfe (3P) 16.f ☐ Kann wenig erzählen in L1 (1P)	10		VII

		L1 = Dt. Mundart	*16.a ☐ Kann den Inhalt korrekt nacherzählen in L1 (10P)* *16.b ☐ Kann den Inhalt teilweise korrekt nacherzählen in L1 (8P)* *16.c ☐ nimmt beim Erzählen die L2 zur Hilfe (7P)* *16.d ☐ nimmt beim Erzählen Berndeutsch zur Hilfe (5P)* *16.e ☐ nimmt beim Erzählen die Erstsprache* zur Hilfe (3P)* *16.f ☐ Kann wenig erzählen in L1 (1P)*			
		L2	16.g ☐ Kann den Inhalt korrekt nacherzählen in L2 16.h ☐ erzählt in L2 und nimmt die L1 zur Hilfe 16.i ☐ erzählt in L2 und nimmt Berndeutsch zur Hilfe 16.j ☐ erzählt in L2 und nimmt die Erstsprache***** zur Hilfe 16.k ☐ Kann wenig erzählen in L2			VII
17	**Oberbegriffe** erkennen und benennen: Was fällt dir auf bei diesen Karten? Gemüse: Salat, Karotte (Rübchen), Kartoffel, Lauch, Zucchetti / FROSCH	**L1**	17.a ☐ benennt Oberbegriff „Gemüse“ / Ausnahme: Frosch (4 P) 17.b ☐ benennt einzelne Karten / Ausnahme: Frosch (2 P) 17.c ☐ benennt einzelne Karten (1 P)	4		V
		L1 = Dt. Mundart	*17.a ☐ benennt Oberbegriff „Gemüse“ / Ausnahme: Frosch (4 P)* *17.b ☐ benennt einzelne Karten / Ausnahme: Frosch (2 P)* *17.c ☐ benennt einzelne Karten (1 P)*			
	Berufe: Arzt, Polizist, Koch, Coiffeuse, Bauarbeiter / LUFTBALLON	**L1**	17.d ☐ benennt Oberbegriff „Berufe“ / Ausnahme: Luftballon (4 P) 17.e ☐ benennt einzelne Karten / Ausnahme: Luftballon (2 P) 17.f ☐ benennt einzelne Karten (1 P)	4		V
		L1 = Dt. Mundart	*17.d ☐ benennt Oberbegriff „Berufe“ / Ausnahme: Luftballon (4 P)* *17.e ☐ benennt einzelne Karten / Ausnahme: Luftballon (2 P)* *17.f ☐ benennt einzelne Karten (1 P)*			
	Wetter: Wolke, Sonne, Regen, Schnee, Gewitter (Blitz) / SCHUHE	**L1**	17.g ☐ benennt Oberbegriff „“Wetter" / Ausnahme: Schuhe (4 P) 17.h ☐ benennt einzelne Karten / Ausnahme: Schuhe (2 P) 17.i ☐ benennt einzelne Karten (1 P)	4		V
		L1 = Dt. Mundart	*17.g ☐ benennt Oberbegriff „Wetter“ / Ausnahme: Schuhe (4 P)* *17.h ☐ benennt einzelne Karten / Ausnahme: Luftballon (2 P)* *17.i ☐ benennt einzelne Karten (1 P)*			
	Werkzeuge: Hammer, Motorsäge, Schaufel, Rechen, Schraubenzieher / APFEL	**L1**	17.j ☐ benennt Oberbegriff „“Werkzeuge" / Ausnahme: Apfel (4 P) 17.k ☐ benennt einzelne Karten / Ausnahme: Schuhe (2 P) 17.l ☐ benennt einzelne Karten (1 P)	4		V
		L1 = Dt. Mundart	*17.j ☐ benennt Oberbegriff „Werkzeuge“ / Ausnahme: Apfel (4 P)* *17.k ☐ benennt einzelne Karten / Ausnahme: Luftballon (2 P)* *17.l ☐ benennt einzelne Karten (1 P)*			
18	**Laute** hören und richtig zuordnen:	18.a ☐ zeigt 8 - 10 Begriffe richtig (5 P) 18.b ☐ zeigt 4 – 7 Begriffe richtig (3 P)		5		III

	Hase / Nase Fee / Reh Rose / Hose Gelb / Geld Gras / Glas	18.c ☐ zeigt 1 – 3 Begriffe richtig(1 P)			
19	**Vorlesen**: Ein Satz auf Deutsch Ein Satz auf Französisch	19.a ☐ liest beide Sätze richtig (4 P) 20.b ☐ liest den Satz richtig in L1 (3 P) 20.c ☐ liest den Satz richtig in L2 (2 P) 20.d ☐ kann noch nicht lesen (0 P)	4		VII
		Total	**80**		

Bemerkungen:

V Deutscher Sprachstandtestbogen T5

Mickey-Test 5 *Filière Bilingue* Biel/Bienne / 5. Sprachstanderhebung ☐ **= L1** ☐ **= L2**
(Melanie Buser, Christine Le Pape Racine, Kristel Straub, Doris Bachmann, Esther Cuendet)

Nach vier Schuljahren

Angaben zum Kind:

Name:	**Vorname:**	**Geburts-datum:**	**Klasse: Bezeichnung**	**Lehr-person 1:**	**Einschrei-bung dt. oder franz.**	**ID Nummer:**
Geschlecht:	**Nationalität:**	**Erhält das Kind DaZ-Unterricht:**	**Klassen-grösse:**	**Lehr-person 2:**		
Erstsprache:	**Andere Sprachkennt-nisse: Welche?**					

Angaben zu der Durchführung des Tests:

Datum der Durchführung:	**Test-Sprache:**	**Name und Funktion des Interviewers / der Interviewerin:**	**Alter des Kindes / Jahre – Monate bei der Durchführung**

Legende Bereiche:
I = Kommunikationsverhalten (Gespräche führen, erzählen)
II = Mündliche Produktion / benennen, berichten
III = Hörverstehen (mündliche Rezeption)
IV = Mündliche Produktion / richtige Verben und Objekte einsetzen (Dativ & Akkusativ) > Syntax (Satzbau)
V = Mündliche Produktion / Oberbegriffe, Synonym/Antonym und Homophone erkennen und benennen
VI = Metakognition (strategische Kompetenz)
VII = Schriftliche Rezeption (Lesen)
VIII = Interkulturalität

Nr.	**Fragen / Impulse**	**Überprüfung / Ergebnisse**	**Mögliche Punkte**	**Erreichte Punkte**	**Bereich**
	„Warm-up“: Pluto fragt das Kind: "Weißt du, wie ich heisse/ wer ich bin/ was für ein Tier ich bin?" "Sagst du mir nochmals deinen Namen?"				

1	**Interkulturalität** Wie begrüsst man sich denn in der Schweiz? Und wie begrüsst man sich in anderen Ländern/ in deinem Land?	**L1**	1.a ☐ Kann Inhalte korrekt widergeben 1.b ☐ Kann Inhalte teilweise korrekt widergeben			VIII
2	Mickey kennt Pluto auch; warum? Was machen die beiden zusammen? Und hier kommt noch eine Figur: wer ist das? Minnie kennt Pluto auch. Warum?	**L1**	**2.a** ☐ erzählt von Pluto, Mickey und Minnie in **L1 (3P)** **2.b** ☐ sagt wenig/ erzählt etwas anderes in **L1 (1P)** 2.c ☐ antwortet nicht **(0P)**	3		I
		L1 = Dt. Mundart	***2.d*** *☐ erzählt von Pluto, Mickey und Minnie in* ***L1 (2 P)*** ***2.e*** *☐ sagt wenig/ erzählt etwas anderes in* ***L1 (0,5 P)*** *2.f ☐ antwortet nicht* ***(0 P)***			
3	**Mündliche Produktion: Verben und Objekte** Was macht Minnie damit? PLUTO + Verb + Objekt (auf Bild) **1.** Ball: Pluto spielt mit dem Ball **2.** Eis: P. isst ein Eis **3.** Radio: P. hört Radio/ Musik **4.** Buch: P. liest ein Buch **5.** Hund: P. spielt mit dem Hund **6.** Farbstifte: P. malt ein Bild **7.** Auto: P. fährt (mit dem) Auto **8.** Bonbon (Täfeli): P. isst ein Bonbon (Täfeli) **9.** Fahrrad (Velo): P. fährt mit dem Fahrrad (Velo) **10.** Birne: P. isst eine Birne **11.** Schlüssel: P. schliesst mit dem Schlüssel etwas/ XY auf	**L1**	3.a ☐ benennt alle 11 Verben und Objekte richtig in L1 (11P) 3.b ☐ benennt 7 - 9 Verben und Objekte richtig in L1 (9 P) 3.c ☐ benennt 3 - 6 Verben und Objekte richtig in L1 (6 P) 3.d ☐ benennt 1 - 2 Verben und Objekte richtig in L1 (3 P)	11		IV
		L1 = Dt. Mundart	*3.e ☐ benennt alle 11 Verben und Objekte richtig in L1 (8 P)* *3.f ☐ benennt 7 - 9 Verben und Objekte richtig in L1 (6 P)* *3.g ☐ benennt 3 - 6 Verben und Objekte richtig in L1 (3 P)* *3.h ☐ benennt 1 - 2 Verben und Objekte richtig in L2 (1 P)*			
4	**Hörverstehen: Motorrad-Spiel** (Vorbereitete, laminierte Autokarte) Nimm den Motorrad-Fahrer und fahre mit ihm so wie ich es dir sage. (falls etwas falsch ausgeführt >korrigieren!)	4.a ☐ Erfüllte alle 17 Anweisungen richtig (**17P**) 4.b ☐ Erfüllt 12-16 Anweisungen richtig (**13P**) 4.c ☐ Erfüllt 7-11 Anweisungen richtig (**9P**) 4.d ☐ Erfüllt 4-6 Anweisungen richtig (**5P**) 4.e ☐ Erfüllt 1-3 Anweisungen richtig (**1P**)		17		III
5	**Metakognition: Nur in L1** Welche Sprachen sprichst du? In welchen Sprachen kannst du schreiben/lesen?	5.a ☐ Deutsch 5.b ☐ Französisch 5.c ☐ Andere…				VI
6	Verglichen mit den anderen Schulen in Biel: was ist speziell	6.a ☐ Zweisprachige Schule & allophone Kinder 6.b ☐ Zweisprachige Schule				VI

	an der FiBi?	6.c ☐ Nichts ist speziell in der FiBi 6.d ☐ Andere…				
7	Wann sprechen deine Lehrerinnen Deutsch oder Französisch?	7.a ☐ bei anderen Fächern 7.b ☐ an anderen Wochentagen 7.c ☐ ……..				VI
8	Wann spricht deine Lehrerin Schwyzertütsch? und wann Hochdeutsch?	8.a ☐ hört den Unterschied und hat eine Erklärung 8.b ☐ hört den Unterschied nicht				VI
9	Was machst du, wenn du auf Französisch (resp. Deutsch) ein Wort nicht weisst?	9.a ☐ Hat eine Erklärung 9.b ☐ Hat keine Erklärung				VI
10	Was machst du, wenn du auf Französisch (resp. Deutsch) etwas nicht verstehst?	10.a ☐ Hat eine Erklärung 10.b ☐ Hat keine Erklärung				VI
11	Kennst du irgendwelche "Tricks", wie du in der anderen Sprache trotzdem sprechen kannst?	11.a ☐ Hat eine Erklärung 11.b ☐ Hat keine Erklärung				VI
12	Kennst du irgendwelche "Tricks", wie du die andere Sprache trotzdem verstehen kannst?	12.a ☐ Hat eine Erklärung 12.b ☐ Hat keine Erklärung				VI
13	**Mündliche Produktion: Crictor** Du kennst die Geschichte von Crictor bereits: Kannst du sie Pluto in L1 erzählen? (**ohne Text unter den Bildern**)	**L1**	13.a ☐ Kann den Inhalt korrekt nacherzählen (**10P**) 13.b ☐ Kann den Inhalt teilweise korrekt nacherzählen (**6P**) 13.c ☐ Kann wenig erzählen (**2P**)	10		II
14	**Oberbegriffe** erkennen und benennen: Was fällt dir auf bei diesen Karten? 14.a – 14.c : **Instrumente : Flöte, Violine (Geige), Gitarre, Klavier (Piano), Schlagzeug / MAUS (Tier)**	**L1**	14.a ☐ benennt Oberbegriff „**Instrumente**“ / Ausnahme: **Maus (Tier)** (**4P**) 14.b ☐ benennt einzelne Karten / Ausnahme: **Maus** (**2P**) 14.c ☐ benennt einzelne Karten (**1P**)	4		V
	14.d – 14. f : **Sportarten Eishockey, Karate, Fussball, Schwimmen, Ski / MAUS (Computer)**	**L1**	14.d ☐ benennt Oberbegriff „**Sportarten**“ / Ausnahme: **Maus** (**Computer**) (**4P**) 14.e ☐ benennt einzelne Karten / Ausnahme: Maus (**2P**) 14.f ☐ benennt einzelne Karten (**1P**)	4		V
	14.g – 14.i : **Transportmittel : Bus, Lastwagen, Fahrrad (Velo), Flugzeug, Schiff / LUFTBALLON**	**L1**	14.g ☐ benennt Oberbegriff „**Transportmittel**" / Ausnahme: **Luftballon** (**4P**) 14.h ☐ benennt einzelne Karten / Ausnahme: **Luftballon** (**2P**) 14.i ☐ benennt einzelne Karten (**1P**)	4		V

	14.j – 14.l : **Werkzeuge : Hammer, Motorsäge, Schaufel, Rechen, Schraubenzieher / APFEL**	**L1**	14.j ☐ benennt Oberbegriff „“**Werkzeuge**" / Ausnahme: **Apfel** (**4P**) 14.k ☐ benennt einzelne Karten / Ausnahme: **Apfel** (**2P**) 14.l ☐ benennt einzelne Karten (**1P**)	4		V
15	**a) Synonyme** erkennen und benennen (*Verb und Nomen*)	1. Duschen/ sich waschen/ sich reinigen (**1P**) 2. WC/Toilette (**1P**)		7		V
	b) Antonyme erkennen und benennen (*Adjektive*)	1. kurz > **lang** (**1P**) 2. dick > **dünn** (**1P**) 3. alt > **jung** (**1P**)				
	c) Homophone erkennen und benennen (*Nomen*): 2 richtige Bilder (aus mehreren Bildern) auswählen und Nomen (Homophon) benennen	1. **Schloss (Tür/Prinz) (1P)** 2. **Strauss (Vogel/Blumen) (1P)**				
16	**2 Bildergeschichten erzählen (6 Bilder)**	**Bildergeschichte 1** 16.a ☐ Kann den Inhalt korrekt nacherzählen (**6P**) 16.b ☐ Kann den Inhalt teilweise korrekt nacherzählen in L1 (**3P**) 16.c ☐ Kann wenig erzählen in L1 (**1P**)		12		II
		Bildergeschichte 2 16.d ☐ Kann den Inhalt korrekt nacherzählen (**6P**) 16.e ☐ Kann den Inhalt teilweise korrekt nacherzählen (**3P**) 16.f ☐ Kann wenig erzählen (**1P**)				
17	**Vorlesen**: Drei Sätze auf Deutsch vorlesen	17.a ☐ liest alle 3 Sätze richtig (**6P**) 17.b ☐ liest 2 Sätze richtig (**4P**) 17.c ☐ liest 1 Satz richtig (**2P**) 17.d ☐ kann noch nicht lesen (**0P**)		6		VII
		Total		**82**		

Bemerkungen:

Aufgabe 4 „Motorad-Spiel“

1. Fahre gerade aus in die Stadt (Start beim roten Balken)
2. biege links ab
3. fahre bis zum STOP
4. fahre gerade aus weiter und
5. biege nach der halben Kreuzung nach rechts ab
6. Jetzt hältst du auf dem Parkplatz an
7. Nun fährst du weiter der Strasse entlang bis zum Fussgängerstreifen
8. dort hältst du an
9. fahre weiter um die grosse Kurve herum bis zum STOP
10. beim STOP biegst du rechts ab und
11. dann spurst du gleich nach links ein und
12. fährst weiter bis zum Fussgängerstreifen
13. Jetzt fährst du rückwärts bis zum Ausweichplatz
14. danach überquerst du die Strasse und hältst beim STOP
15. nun biegst du links ab und
16. fährst dann rechts um die Kurve
17. und gerade aus bis zum Ende der Strasse und hinaus aus der Stadt

VI Französischer Elternfragebogen zur Sprachbiographie der Kinder

Questionnaire Filière Bilingue

Nous vous saurions gré de nous aider à améliorer la filière bilingue. Ce questionnaire nous fournira des informations importantes pour son développement.

Elève

ID:

Ecole enfantine:

Personnes de référence
Deux principales personnes de référence (veuillez préciser, p. ex., mère, père, maman de jour, grand-mère, tante, voisine, etc.):

Personne de référence 1: ……

Personne de référence 2: ……

Motivation quant à la filière bilingue

Veuillez cocher les affirmations importantes dans le choix de la filière bilingue pour votre enfant (1 = très important, 2 = important, 3 = plutôt peu important, 4 = sans importance)

	1	2	3	4
La maîtrise de plusieurs langues est en général un atout.	☐	☐	☐	☐
L'apprentissage d'une deuxième langue dès l'école enfantine favorise le développement de l'enfant.	☐	☐	☐	☐
L'on parle déjà l'allemand et le français dans l'environnement de notre enfant.	☐	☐	☐	☐
La filière bilingue offre de meilleures perspectives professionnelles à notre enfant.	☐	☐	☐	☐
Nous souhaitions que notre enfant fréquente l'École de la Plaenke.	☐	☐	☐	☐

Aviez-vous d'autres raisons de choisir la filière bilingue?

……..…
……..

Langues des personnes de référence

Veuillez évaluer ici les compétences linguistiques des personnes de référence.

Langues de la personne de référence 1:

Langue que vous maîtrisez le mieux: ……

	un peu	moyen	bien	très bien
Je comprends cette langue:	☐	☐	☐	☐
Je lis cette langue:	☐	☐	☐	☐
Je parle cette langue:	☐	☐	☐	☐
J'écris cette langue:	☐	☐	☐	☐

Deuxième langue: ……

	un peu	moyen	bien	très bien
Je comprends cette langue:	☐	☐	☐	☐
Je lis cette langue:	☐	☐	☐	☐
Je parle cette langue:	☐	☐	☐	☐
J'écris cette langue:	☐	☐	☐	☐

Troisième langue: ……

	un peu	moyen	bien	très bien
Je comprends cette langue:	☐	☐	☐	☐
Je lis cette langue:	☐	☐	☐	☐
Je parle cette langue:	☐	☐	☐	☐
J'écris cette langue:	☐	☐	☐	☐

Quatrième langue: ……

	un peu	moyen	bien	très bien
Je comprends cette langue:	☐	☐	☐	☐
Je lis cette langue:	☐	☐	☐	☐
Je parle cette langue:	☐	☐	☐	☐
J'écris cette langue:	☐	☐	☐	☐

Autres langues apprises: ……

……

Langues de la personne de référence 2:

Langue que vous maîtrisez le mieux: ……

	un peu	moyen	bien	très bien
Je comprends cette langue:	☐	☐	☐	☐
Je lis cette langue:	☐	☐	☐	☐
Je parle cette langue:	☐	☐	☐	☐
J'écris cette langue:	☐	☐	☐	☐

Deuxième langue: ……

	un peu	moyen	bien	très bien
Je comprends cette langue:	☐	☐	☐	☐
Je lis cette langue:	☐	☐	☐	☐
Je parle cette langue:	☐	☐	☐	☐
J'écris cette langue:	☐	☐	☐	☐

Troisième langue: ……

	un peu	moyen	bien	très bien
Je comprends cette langue:	☐	☐	☐	☐

Je lis cette langue:	☐	☐	☐	☐
Je parle cette langue:	☐	☐	☐	☐
J'écris cette langue:	☐	☐	☐	☐

Quatrième langue: ……

	un peu	moyen	bien	très bien
Je comprends cette langue:	☐	☐	☐	☐
Je lis cette langue:	☐	☐	☐	☐
Je parle cette langue:	☐	☐	☐	☐
J'écris cette langue:	☐	☐	☐	☐

Autres langues apprises: ……

……

Langues de l'environnement extrascolaire actuel de l'enfant

Veuillez indiquer ci-dessous les langues parlées dans l'environnement de l'enfant.
(1 = plusieurs fois par jour, 2 = quotidiennement, 3 = au moins 1x par semaine, 4 = rarement)

		1	2	3	4
Langue la plus souvent parlée:	……	☐	☐	☐	☐
Deuxième langue:	……	☐	☐	☐	☐
Troisième langue:	……	☐	☐	☐	☐
Quatrième langue:	……	☐	☐	☐	☐

Biographie linguistique de l'enfant

Dans quel environnement, excepté chez vous, votre enfant s'est jusqu'ici familiarisé avec une langue?
(1 = plus de 100 jours, 2 = 20-100 jours, 3 = moins de 20 jours)

	Langue	1	2	3
Garderie	……..	☐	☐	☐
Groupe de jeux	……..	☐	☐	☐
Place de jeux	……..	☐	☐	☐
Voisins et amis	……..	☐	☐	☐
……..	……..	☐	☐	☐

Formation et activité des personnes de référence

Formation achevée la plus élevée:	Pers. de référence 1	Pers. de référence 2
Scolarité obligatoire	☐	☐
Cycle secondaire II : formation professionnelle	☐	☐
Cycle secondaire II : gymnase	☐	☐

Formation professionnelle supérieure	☐	☐
Haute école	☐	☐

Activité actuelle:	Pers. de référence 1	Pers. de référence 2
Aucune activité professionnelle lucrative	☐	☐
Employé/e, collaborateur/collaboratrice	☐	☐
Cadre moyen	☐	☐
Cadre supérieur	☐	☐
Profession indépendante	☐	☐

Taux d'occupation actuel:	Pers. de référence 1	Pers. de référence 2
Aucune activité professionnelle lucrative	☐	☐
0-30%	☐	☐
31-70%	☐	☐
71-90%	☐	☐
91-100%	☐	☐

Nous vous remercions de votre colaboration!

Veuillez remettre ce questionnaire dûment rempli à Ecole & Sport, Sabrina Stauffer, Rue Centrale 60, 2502 Bienne

VII Tabelle Gesamtzahl der Hauptstrategien

Tab. 21: Gesamtzahl der Hauptstrategien in den fünf Sprachstandtests (T1–T5)

	Vermeidungsstrategien	Sprachwechselstrategien	Imitationsstrategien	Erschliessungsstrategien	Kooperationsstrategien	Abrufungsstrategien	Nonverbale und paraverbale Strategien	Paraphrastische Strategien	Kompensationsstrategien	Transferstrategien
Test 1	49	215	49	29	26	37	211	2	9	8
Test 2	30	208	16	9	13	37	132	12	2	11
Test 3	52	386	131	6	49	47	634	17	14	75
Test 4	105	301	172	1	167	60	859	54	32	156
Test 5	71	461	64	5	165	69	1187	38	20	292
Total	307	1571	432	50	420	250	3023	123	77	542

VIII Tabelle *Code-Relation Browser* von MAXQDA

Tab. 22: Code-Relation Browser der Kommunikationsstrategien

	Themenwechsel/Ablenkung	Ignorieren/Ablehnung	Füllwörter/Warten	Verbleiben in der Erstsprache	Sprachwechsel (Code-Switching)	Code-Switching CH und D	Nachahmung	Zustimmung/Verneinung	Fragen erraten	Aufgabenstellung erraten	Bitte um allg. Hilfestellung	Bitte um Übersetzung	Bitte um Wiederholung/Verdeutlichung	Verständigungskontrolle/Abklärung des Gesagten	Ausdruck von Unwissen durch Chunk	Anwenden von Chunk	Mimik	Lexikalisierte Gesten	Deiktische Gesten	Ikonische Gesten	Rhythmische Gesten	Geräusche	Paraverbale Kommunikation	Umschreibung in der Erstsprache	Umschreibung in der Zielsprache	Ober- und Unterbegriffe in der Zielsprache	Transfer innerhalb der Sprache	Transfer zwischen den Sprachen
Themenwechsel/Ablenkung	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ignorieren/Ablehnung	0	0	5	1	4	0	3	0	0	0	1	1	0	0	2	0	1	5	2	0	0	1	0	0	0	0	0	0
Füllwörter/Warten	0	5	0	6	16	8	10	0	0	1	2	6	1	5	15	0	11	26	3	1	0	1	0	2	5	1	9	1
Verbleiben in der Erstsprache	0	1	6	0	27	0	2	0	10	0	5	6	1	17	2	4	4	23	17	11	6	3	0	10	0	1	1	2
Sprachwechsel (Code-Switching)	0	4	16	27	0	35	49	0	2	0	9	40	4	37	15	0	33	54	100	22	4	3	3	6	8	5	38	29
Code-Switching CH und D	0	0	8	0	35	0	10	0	0	0	3	3	2	16	9	0	11	18	40	15	3	4	6	0	18	6	35	19
Nachahmung	0	3	10	2	49	10	0	0	1	0	5	30	3	17	12	0	23	12	8	8	2	0	0	0	9	5	8	5
Zustimmung/Verneinung	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Fragen erraten	0	0	0	10	2	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Aufgabenstellung erraten	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Bitte um allg. Hilfestellung	0	1	2	5	9	3	5	0	0	0	0	0	0	0	7	0	19	8	4	2	3	0	0	1	2	0	5	1
Bitte um Übersetzung	0	1	6	6	40	3	30	0	0	0	0	0	0	1	9	0	34	15	39	7	0	1	0	0	1	3	7	6
Bitte um Wiederholung/Verdeutlichung	0	0	1	1	4	2	3	0	0	0	0	0	0	2	1	0	9	2	0	1	0	0	0	0	2	0	0	0
Verständigungskontrolle/Abklärung des Gesagten	0	0	5	17	37	16	17	0	0	0	0	1	2	0	4	0	51	11	9	10	0	0	3	0	8	4	18	5
Anwenden von Chunk	0	0	0	4	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ausdruck von Unwissen durch Chunk	0	2	15	2	15	9	12	0	0	0	7	9	1	4	0	0	15	14	7	1	0	0	0	0	2	0	7	0
Mimik	0	1	11	4	33	11	23	0	0	0	19	34	9	51	15	0	0	25	17	16	2	4	5	0	4	3	9	4
Lexikalisierte Gesten	3	5	26	23	54	18	12	4	4	1	8	15	2	11	14	0	25	0	35	30	5	2	3	1	22	1	16	0
Deiktische Gesten	0	2	3	17	100	40	8	0	3	3	4	39	0	9	7	1	17	35	0	52	8	1	4	2	40	3	29	13
Ikonische Gesten	0	0	1	11	22	15	8	0	0	0	2	7	1	10	1	0	16	30	52	0	1	16	1	0	29	3	10	8
Rhythmische Gesten	0	0	0	6	4	3	2	0	0	0	3	0	0	0	0	0	2	5	8	1	0	0	1	2	7	0	6	1
Geräusche	0	1	1	3	3	4	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	4	2	1	16	0	0	0	0	0	0	0	0

Paraverbale Kommunikation	0	0	0	0	3	6	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	5	3	4	1	1	0	0	0	2	2	13	3
Umschreibung in der Erstsprache	0	0	2	10	6	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	2	0	2	0	0	0	0	0	0	0
Umschreibung in der Zielsprache	0	0	5	0	8	18	9	0	0	0	2	1	2	8	2	0	4	22	40	29	7	0	2	0	0	3	13	7
Ober- und Unterbegriffe in der Zielsprache	0	0	1	1	5	6	5	0	0	0	0	3	0	4	0	0	3	1	3	3	0	0	2	0	3	0	3	3
Transfer innerhalb der Sprache	0	0	9	1	38	35	8	0	0	0	5	7	0	18	7	0	9	16	29	10	6	0	13	0	13	3	0	18
Transfer zwischen den Sprachen	0	0	1	2	29	19	5	0	0	0	1	6	0	5	0	0	4	0	13	8	1	0	3	0	7	3	18	0

IX Tabelle Hauptstrategien pro Kind

Tab. 23: Benutzte Hauptstrategien pro Kind

	Vermeidungsstrategien	Sprachwechselstrategien	Imitationsstrategien	Erschliessungsstrategien	Kooperationsstrategien	Abrufungsstrategien	Nonverbale und paraverbale Strategien	Paraphrastische Strategien	Kompensationsstrategien	Transferstrategien
Anaïs	19	118	23	5	48	57	277	21	10	50
Caroline	29	273	68	2	48	10	367	6	9	29
Louise	41	348	94	16	72	14	372	5	10	30
Marie	107	241	8	2	9	33	274	4	1	22
Ana	27	126	122	6	84	13	592	52	14	82
Carmen	3	98	46	1	38	43	320	7	13	79
Kim	70	181	11	11	18	20	319	12	3	70
Samira	11	186	60	7	103	60	502	16	17	86

Stichwort- und Autorenverzeichnis

Abrufungsstrategie 137, 138, 141, 144, 146, 150, 181, 319, 325, 326, 331
Bachman und Palmer 104, 111
Badertscher und Bieri 46, 53
Basissprache 147
Baylon und Mignot 104, 107, 108
Berthele 91, 92
Berthoud 47, 53, 54, 55
Bialystok 122, 126, 136
BICS 86, 87
Bimmel und Rampillon 128, 129
Briquet 33
Brohy 41, 44, 46, 47
Bronckart, Bulea und Pouliot 104, 112, 113, 117
Bussmann 74
CALP 86, 87
Campbell und Wales 103, 105, 109
Canale und Swain 104, 109, 110, 125, 126
Cenoz 82, 94
Chomsky 103, 104, 105, 109
Christian 17, 36, 37, 38, 52, 59
Code-Mixing 147, 148
Code-Switching 91, 140, 141, 144, 147, 148, 149, 180, 318, 329, 346, 350, 351
Cohen und Dumas 125, 126
Corder 125, 126, 154
Cummins 33, 81, 86, 87, 88
De Pietro 44
Dörnyei und Scott 124, 127, 132, 134, 135, 136, 147, 149, 150
Drittspracherwerb 81–88, 81–88, 96
Duverger 39, 75
Dynamik der Mehrsprachigkeit 93–102
EDK 43, 44
Ellis 71, 72, 100
Elmiger 46, 50, 53, 119
Erschliessungsstrategie 146, 149, 180, 320, 326, 328, 331
Erstspracherwerb 66–70, 100
Exolinguale Situation 123–24
Faerch und Kasper 112, 125, 126, 127, 131, 136, 137, 147, 150, 153
Faktor - soziokulturell 86, 98–102, 105, 107, 109, 114, 115
Faktor - soziolinguistisch 78, 87, 98–102, 109
Filière bilingue 17, 47, 56, 79
Fournier 128, 129, 356
Fremdsprachenlernen 68–70, 85, 86, 104, 107, 126, 129, 131
Fremdsprachenunterricht 42, 48, 82, 116, 129, 130, 140, 142, 150, 154, 354, 355
Funktionale Mehrsprachigkeit 91, 119, 352, 355
Gajo 34, 47, 53, 54, 55
Galván und Campbell 139, 141
Geiger-Jaillet 32, 33, 35, 40, 47, 100
Genesee 38, 39, 49, 54, 94
GER 88, 118, 229
Grießhaber 26, 27, 175
Grosjean 74, 75, 76, 88, 91, 96, 147
Habermas 103, 105
Herdina 75, 84, 93, 94, 95, 96
Hoff 77, 78
Howard 36, 37, 54
Hufeisen 81, 84, 85, 86, 93
Hutterli 34, 43, 68, 86
Hymes 103, 104, 105, 106, 109
Imitationsstrategie 141, 144, 146, 149, 180, 319, 320, 323, 324, 325, 329, 331, 353
Immersion - früh 35
Immersion - mittlere 35
Immersion - reziprok 35, 36, 49–55, 49–55, 82, 83
Immersion - spät 35
Interimsprache 71, 73, 79–81, 129, 131, 144, 153
Jakobson 108
Jessner 67, 69, 70, 75, 78, 81, 82, 84, 93, 94, 95, 96, 97, 130, 131
Kerbrat-Orecchioni 104, 108
Knapp-Potthoff und Knapp 128, 130, 155, 347
Kommunikationsstrategie 180–81, 180–81, 180–81, 180–81, 180–81
Kommunikative Kompetenz 58, 89, 91, 92, 103–21, 352, 355
Kompensationsstrategie 137, 138, 146, 152, 181, 320, 326, 327, 328, 331
Kooperationsstrategie 138, 139, 141, 144, 146, 149, 180, 319, 320, 323, 324, 325, 331
Krashen 67, 68, 73
Lambert und Tucker 39, 49
Le Pape Racine 32, 33, 34, 35, 44, 46, 47, 52, 55, 56, 58, 73, 80, 83, 100, 101, 160, 228, 351
Le Pichon 124, 142, 143, 166
Lengyel 92, 98, 99, 127, 128, 149, 155, 156
Lindholm-Leary 36, 37, 38, 49, 50, 54
Lüdi 75, 92, 116, 117, 118, 120, 148
Mackey 34, 75
Matthey 123, 124
Mayring 28, 29, 145, 159, 175
Mehrsprachigkeitsdidaktik 48, 119, 346, 354
Meisel 148

Méron-Minuth 79, 127, 128, 130, 141, 149, 314, 315
Moirand 104, 111
Nonverbale und paraverbale Strategie 146, 150, 181, 322, 353, 354
Oksaar 70, 89, 91
O'Malley und Chamot 128, 131
Oxford 128
Paraphrastische Strategie 146, 152, 181, 319, 326, 327, 328, 331
Peal und Lambert 78
Pekarek Doehler 104, 114, 115, 117, 228
Peltzer-Karpf und Zangl 140
Petit 39
Piepho 104, 108
Poulisse 126, 132, 136
Py 75, 92, 117, 118, 120
Rickheit, Strohner und Vorwerg 104, 112, 113, 114
Romaine 76
Sachfachunterricht in der Zielsprache 33, 39–42
Savignon 109, 110, 125
Schlemminger 26, 32, 33, 35, 62, 100, 104, 114, 115, 116, 148, 160
Seliker 118
Sprachlernstrategie 128–31
Sprachstandtest 160–63
Sprachwechselstrategie 146, 147, 180, 319, 321, 322, 323, 331, 332
Stern 34, 46, 53, 109, 110
Swain und Lapkin 39
Tarone 101, 125, 127, 132, 133, 134, 147, 150, 152
Transferstrategie 146, 153, 181, 319, 320, 323, 324, 331, 353
translanguaging 161
Vermeidungsstrategie 146, 180, 319, 320, 325, 326, 331, 354
Weinreich 74, 75, 76
Wode 39, 101
Wörle 62, 144, 160, 314
Wygotski 99, 103, 106, 107
Zweitspracherwerb 71, 68–88, 96, 110, 123, 125

Hiermit versichere ich, Kristel Ross, dass die Dissertation selbstständig angefertigt wurde, wörtliche wie inhaltliche Entlehnungen kenntlich gemacht sind und ausser den in der Dissertation genannten keine weiteren Hilfsmittel Verwendung fanden;

Zudem versichere ich, dass die Dissertation weder im Ganzen noch in Teilen Gegenstand eines Promotionsverfahrens an einer anderen Hochschule war;

Ich versichere, dass der Text der Dissertation weder im Ganzen oder in Teilen Gegenstand einer anderen akademischen Prüfung oder Abschlussarbeit war;

Und ich versichere, dass die elektronische Version den auf Papier gedruckten Exemplaren entspricht.

Solothurn, den 30. Mai 2017

Résumé de la thèse

Les stratégies communicatives d'enfants plurilingues scolarisés dans le milieu réciproque-immersif de la Filière bilingue à Bienne (Suisse) durant leur école enfantine et leurs 1ère et 2ème années d'école primaire

1. Questions de recherche

Le projet Filière Bilingue (FiBi), qui a débuté à Bienne (Suisse) en août 2010, est un programme réciproque-immersif destiné aux élèves à partir de l'école enfantine. Cet enseignement leur permet de se plonger dans un monde bilingue (suisse-allemand et français) puis plurilingue (allemand, suisse-allemand et français). Ayant donc à se mouvoir dans des situations exolingues, les enfants doivent s'appuyer sur des stratégies communicatives pour pouvoir interagir avec leurs interlocuteurs tout au long de la journée. Dans le cadre d'un enseignement réciproque-immersif, ces stratégies communicatives vont constituer un élément fixe lors des interactions entre enfants et enseignants d'une part, et entre les enfants eux-mêmes d'autre part. Maîtriser des stratégies communicatives représente donc un enjeu décisif lors de l'apprentissage de langues étrangères, tout comme il l'est lors de l'acquisition de langues secondes. Notre travail de recherche a pour objectif de mettre en évidence le développement de ces outils communicatifs tout au long de l'apprentissage d'une nouvelle langue, quand celui-ci s'effectue dans un contexte réciproque-immersif.

Il existe de nombreuses études concernant les stratégies communicatives des adultes (Tarone 1977 ; 1980 ; Faerch et Kasper 1983a ; 1983b ; Canale 1983 ; Bongaerts, Kellerman et Bentlage 1987 ; Bongaerts et Poulisse 1989 ; Dörnyei et Scott 1995 ; 1997 ; Colombo 2005). Par contre, les études consacrées aux stratégies communicatives des enfants s'avèrent plus rares, notamment celles portant sur les élèves qui apprennent une langue étrangère en contexte scolaire. Selon Méron-Minuth (2009, 60), de telles stratégies communicatives sont employées :

> *[…] um Defizite im sprachlichen System zu kompensieren und nach alternativen Möglichkeiten zu suchen, um eine Äusserung zu realisieren, die verständlich ist, auch wenn sie situativ und idiomatisch nicht vollkommen angemessen sein mag. Die Versuche des Lernenden, sich kommunikativ in der Zweitsprache einzubringen, sind also immer auch durch ihr begrenztes linguistisches System gekennzeichnet.*

Dans le domaine des stratégies communicatives à l'oeuvre chez les enfants, il convient de citer ici les études de Galván et Campbell (1979), Peltzer-Karpf et Zangl (1998), Méron-Minuth (2009), Le Pichon (2010) et Wörle (2013).

Notre corpus se compose de deux types de données. Il s'agit d'une part des productions orales

d'enfants francophones, recueillies lors d'interviews guidées qui se sont déroulées en (suisse-) allemand. Ces interviews ont été effectuées à deux reprises durant la première année (T1, T2) et une fois lors de chacune des trois années suivantes (T3, T4, T5). Il s'agit d'autre part des réponses des parents aux questionnaires qui leur ont été adressés avant la première interview guidée. Ces questionnaires portaient sur les biographies linguistiques des enfants et ils nous ont offert la possibilité d'effectuer une triangulation des données. Nous avons ainsi pu interpréter plus finement les différences relevées dans les stratégies communicatives des enfants en fonction de leurs particularités linguistiques.

Les interviews guidées qui constituent notre corpus ont toutes été enregistrées (MP3) et filmées (avec une caméra du type HDR-CX200 sur une carte mémoire Sandisk Ultra microSDHC Android), puis transcrites. Les stratégies communicatives ont ensuite été minutieusement recensées et catégorisées en suivant des procédures d'analyse qualitative.

Voici nos questions de recherche :

1. Quelles sont les stratégies communicatives que l'on peut observer chez de jeunes élèves (filles) francophones qui suivent un enseignement réciproque-immersif durant leur école enfantine ainsi que leurs 1ère et 2ème années primaires, lorsqu'elles se trouvent dans la situation exolingue que représentent pour elles des interviews guidées en (suisse-) allemand ?

2. Assiste-t-on à des changements dans la fréquence et dans le mode d'utilisation de ces stratégies communicatives au cours des quatre années d'observation ?

3. Comment se développe le comportement stratégique-communicatif de chacun de nos sujets, en relation avec l'augmentation de l'apprentissage de la langue cible pendant les quatre années ?

Nous avons opté pour une approche empirique de nature qualitative, afin de pouvoir accéder à une compréhension en profondeur des stratégies communicatives. De toutes façons, notre corpus (huit élèves) s'avère trop restreint et pas assez représentatif pour autoriser la réalisation d'une étude quantitative. Néanmoins, la codification des stratégies observées nous permettra de présenter quelques résultats quantitatifs à titre descriptif.

2. L'enseignement réciproque-immersif dans la Filière bilingue (FiBi)

En comparaison avec les pays pionniers en matière d'enseignement immersif, comme le Canada (Lambert et Tucker 1972 ; Swain et Lapkin 1982 ; Wesche 2002), ou encore l'Allemagne et la France (Duverger 1996 ; Petit 2001 ; Geiger-Jaillet 2003 ; 2005a ; 2005b ;

2006 ; 2007 ; Schlemminger 2006 ; 2011), force est de constater que la Suisse a une histoire relativement courte dans ce domaine, que ce soit en termes de recherches ou de projets immersifs. Ce n'est qu'à partir des années 1990 que l'enseignement immersif a pris place dans la culture scolaire de ce pays. C'est le lancement et la réalisation de quelques projets d'envergure (Stern u. a. 1999 ; Merkelbach 2002 ; Gajo et Berthoud 2008 ; Badertscher et Bieri 2009 ; Elmiger u. a. 2010 ; Klee 2012 ; Hunkeler et Hodel 2012 ; Ruhstaller et Le Pape Racine 2014) qui a permis d'ouvrir la voie à ce type d'enseignement. Il s'est alors progressivement fait une place dans les différents cantons, au point que nous pouvons affirmer que l'enseignement immersif joue maintenant un rôle toujours plus important dans le système éducatif suisse. C'est particulièrement dans les degrés du secondaire inférieur et supérieur (surtout au gymnase) que le nombre de cours immersifs a fortement augmenté. Mis à part les gymnases, d'autres écoles comme les écoles professionnelles proposent également des formations en immersion. Au niveau de l'école obligatoire (école enfantine, écoles primaire et secondaire) aucune mise en œuvre généralisée de l'enseignement immersif n'existe toutefois. Néanmoins, selon une enquête cantonale menée par le Centre d'information et de documentation IDES de la CDIP (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique) en 2002, l'enseignement se faisait alors déjà en deux langues dans certaines classes primaires des cantons suivants : les cantons bilingues que sont Berne, Fribourg, Grisons et Valais, et les cantons monolingues que sont Bâle, Jura, Zurich, Appenzell, Argovie et Neuchâtel. Nous avons ainsi pu trouver que, pour la période allant de 1993 et 2017, plus de 20 projets immersifs ont été mis sur pied, dont la plupart ont bénéficié d'un accompagnement scientifique. Par ailleurs, nombre de plans d'études supracantonaux, comme par exemple *Passepartout* (Bertschy, Egli Cuenat et Stotz 2015), intègrent l'enseignement bilingue et immersif dans leurs concepts didactiques.

Notre recherche porte sur un des projets en cours, à savoir le projet pilote Filière bilingue (FiBi) qui se déroule à Bienne, une ville située à la frontière des langues (français et suisse-allemand). La FiBi offre un modèle immersif presque unique[1] en Suisse : l'enseignement

[1] Aux États-Unis des programmes réciproques-immersives existent depuis les années 1960. Ils sont représentés aujourd'hui dans 39 États (Boyle u. a. 2015, 30f.). Ce type de programme réciproque-immersive est aussi mis en pratique en Europe depuis les années 1990 et le nombre d'écoles le proposant augmente depuis lors. Parmi elles, nous pouvons compter en Allemagne les écoles suivantes : à l'école primaire la SESB (*Staatliche Europaschule in Berlin*), la *Grundschule Falkenschule* à Kehl et la *Holzhausenschule* à Frankfurt a. M. et au niveau gymnasial le *Deutsch-Französisches Gymnasium* à Saarbrücken et le *Königin-Katharina-Stift* à Stuttgart, Baden-Württemberg. En Suisse nous trouvons ce modèle réciproque-immersif dans le cadre d'une école publique qu'à

réciproque-immersif. Le terme « enseignement réciproque-immersif » peut être assimilé au terme anglais *Two-way bilingual education* : « *Two-way bilingual programs integrate language minority and language majority students and provide instruction in, and through, two languages* » (Christian 1994, 2). Dans le projet FiBi les deux langues, français et (suisse-) allemand, sont considérées comme langues majoritaires. Dans l'enseignement réciproque-immersif, des élèves qui ont deux langues premières différentes, sont inclus dans une classe où l'enseignement se déroule dans ces deux langues cibles. Des localités bilingues (comme Bienne) peuvent particulièrement bien bénéficier d'un tel système. Le programme réciproque-immersif FiBi, qui combine les deux langues officielles français et (suisse-) allemand[1], a débuté en 2010.

La FiBi couvre progressivement toutes les années de l'école obligatoire. La première phase, qui a démarré en 2010, concernait seulement les années depuis l'école enfantine jusqu'à la 2ème année primaire. Une 2ème phase du projet s'est mise en place en 2014 pour les années scolaires suivantes, soit de la 3ème à la 6ème années primaires. Une 3ème phase est prévue pour le niveau secondaire (de la 7ème à la 9ème année), c'est-à-dire pour les élèves jusqu'à l'âge de 15 ans. Chaque année la FiBi met à disposition 48 nouvelles places d'élèves, correspondant à deux classes. La répartition à l'intérieur de chaque classe est la suivante : un tiers d'enfants germanophones, un tiers d'enfants francophones et un tiers d'enfants allophones (mais ayant des connaissances en allemand ou en français). Sur les 22 leçons hebdomadaires, environ la moitié sont données en français et la moitié en (suisse-) allemand. Cela signifie que, pour chaque enfant, le taux d'immersion est d'à peu près 50%.

La 1ère phase du projet FiBi a donné lieu à un vaste suivi scientifique visant à fournir des informations sur le développement linguistique des élèves. Des interviews guidées ont notamment été réalisées avec tous les enfants, dans la langue cible (langue d'immersion) de chacun, c'est-à-dire le (suisse-) allemand pour les jeunes francophones et le français pour les enfants germanophones. A partir de là, plusieurs sous-études ont été conduites (Walther u. a. 2013 ; Ross 2014 ; Ross 2015a ; Ross 2015b ; Ross et Le Pape Racine 2015 ; Bachmann et Le Pape Racine 2016)[2]. Buser O.J.£ Notre propre recherche se concentre sur les interviews en

---

l'école primaire de la FiBi et au gymnase du *Liceo artistico* à Zürich.

[1] A l'école enfantine, l'enseignement se fait en suisse-allemand et en français. L'allemand standard est ajouté à partir de la 1ère année primaire.

[2] Dans le cadre d'une thèse de doctorat Buser présente à partir de données empiriques le développement des deux langues de scolarisation (français et (suisse-)allemand). La publication n'a jusqu'à présent pas pu être repérée. On suppose qu'elle est encore en préparation. Un résumé de la thèse se trouve sous : http://www.theses.fr/2015USPCA125 (consulté le 17 mai 2017).

(suisse-) allemand effectuées avec huit sujets francophones.

3. Les stratégies communicatives

Pour définir les stratégies communicatives il faut tout d'abord présenter le contexte dans lequel elles apparaissent. Les stratégies communicatives se rencontrent dans des situations exolingues, caractérisées par l'absence de symétrie dans l'interaction entre les interlocuteurs. Porquier (1984, 18f.) précise qu'une situation de cette nature se met en place quand les deux interlocuteurs ne peuvent ou ne veulent pas communiquer ensemble. Ils prennent conscience de la situation dans laquelle ils se trouvent et ils essaient, en conséquence, d'adapter leur comportement langagier ainsi que leur façon d'interagir. Matthey (2005, 3f.) décrit la situation exolingue comme ceci :

> La situation est […] exolingue lorsque les interlocuteurs la considèrent comme telle, c'est-à-dire lorsque ils se manifestent mutuellement, par des productions discursives récurrentes, leur statut respectif dans l'interaction. […] La situation n'est […] pas exolingue en soi ; l'exolinguisme est une situation construite discursivement par les interlocuteurs.

Une situation devient donc exolingue par le fait que les interlocuteurs présentent des compétences langagières différentes. Nous pouvons souvent observer comment, dans un tel contexte, les interlocuteurs ont recours aux stratégies communicatives pour gérer ces différences langagières.

Il y a eu de nombreuses recherches à propos des stratégies. Le terme « stratégie » peut être considéré comme synonyme des termes « compétence », « technique » ou encore « *skill* » (cf. Zimmermann 1997 ; Oxford 2011). Le champ de recherches sur les langues étrangères porte sur deux types de stratégies : les stratégies d'apprentissage et les stratégies communicatives. Jeannot et Chanier (2008, 6) définissent les stratégies d'apprentissage comme les « mesures prises pour favoriser la construction des connaissances ». Leur objectif est donc d'améliorer le processus d'apprentissage. Knapp-Potthoff et Knapp (1982), Oxford (1990 ; 2011), Bimmel et Rampillon (2000), O'Malley et Chamot (2002) ainsi que Fournier (2015) se sont intéressés à ce type de stratégies pour lesquelles ils ont, notamment, créé des classifications. Contrairement aux stratégies d'apprentissage, le but principal de l'utilisation des stratégies communicatives est la participation à une conversation ; il s'agit d'éviter une rupture dans l'interaction. Les stratégies aident à surmonter des lacunes langagières dans une langue cible. Ainsi Tarone (1980, 420) définit les stratégies communicatives comme étant « *[…] a mutual attempt of two interlocutors to agree on a meaning in situations where requisite meaning structures do not seem to be shared* ». Dans leur définition, Faerch et Kasper (1983a, 212) intègrent, en plus, l'aspect de l'utilisation consciente (*consciousness*) :

Communication strategies are potentially conscious plans for solving what to an individual presents itself as a problem in reaching a particular communicative goal.

En plus de Tarone (1977 ; 1980) et Faerch et Kasper (1983a ; 1983b), d'autres auteurs ont conduit des recherches sur les stratégies communicatives : Canale (1983), Corder (1983), Dörnyei et Scott (1995), Méron-Minuth (2009) et Wörle (2013). Sur la base d'analyses et de descriptions, ils nous présentent différents modèles de classification. Tarone (1977 ; 1980), pionnière en matière de typologies des stratégies communicatives, distingue cinq stratégies principales : l'évitement (évitement de thèmes et de tâches), la paraphrase (approchement, mémorisation de nouveaux mots, description), le transfert conscient (traduction littérale, alternance linguistique), la demande d'aide, et enfin la mimique et les gestes. Faerch et Kasper (1983c) considèrent les stratégies communicatives comme partie intégrante de la production langagière. Dans leur modèle, ils nous exposent trois groupes principaux de stratégies. Dans les stratégies de réduction formelle (*formal reduction strategies*), les apprenants communiquent à l'aide d'un système limité afin d'éviter une production langagière qui manquerait de fluidité ou serait incorrecte. Dans les stratégies de réduction fonctionnelle (*functional reduction strategies*), les apprenants réfrènent leur envie de communiquer pour éviter une rupture de l'interaction. Enfin, dans les stratégies de performance (*achievement strategies*), les apprenants essaient de résoudre leurs problèmes de communication en élargissant leurs ressources communicatives. Dörnyei et Scott (1995a) différencient trois catégories de stratégies communicatives qu'ils dénomment *direct devices*, *indirect devices* et *interactional devices*. Les deux premières catégories sont caractérisées par le fait qu'il n'y a aucune interaction : quand surgit un problème de communication, chaque interlocuteur se débrouille par lui-même, avec ses propres moyens. Par contre, la troisième catégorie s'appuie sur une approche résolutive qui se fait par un échange coopératif entre deux ou plusieurs interlocuteurs.

Pour l'heure, il n'existe encore que peu de recherches sur les stratégies communicatives des enfants lors de l'apprentissage d'une langue cible en milieu scolaire. Néanmoins, nous pouvons trouver, dans certaines des recherches les plus récentes, une augmentation de l'intérêt porté aux stratégies communicatives enfantines. Pour notre recherche nous nous référons aux études de Galván et Campbell (1979), Peltzer-Karpf et Zangl (1998), Méron-Minuth (2009), Le Pichon (2010) et Wörle (2013). Par ailleurs, nous nous basons sur la typologie établie par Méron-Minuth (2009, 258), qui est spécifiquement consacrée aux stratégies communicatives des jeunes apprenants (voir tableau 1).

Tableau 1 : classification des stratégies communicatives selon Méron-Minuth (2009)

L1/L3 basierte Strategien

- *Code-switching*
- *Foreignizing*
- *Direkter Transfer*

Lernersprachlich (IL) basierte Strategien

- *Wortbildung*
- *Assoziation*
- *Paraphrase*
- *Übergeneralisierung*

Kooperationsstrategien

- *Direkte Appelle an die Lehrkraft:*
- *Bitte um Klärung*
- *Indirekte Appelle an die Lehrkraft:*
- *Übersetzung zum Absichern des Verständnisses*
- *Direkte Appelle an die Mitschüler/innen:*
- *Bitte um Unterstützung*
- *Indirekte Appelle an die Mitschüler/innen:*
- *Übersetzung als Aufmerksamkeitslenkung*

Nonverbale Strategien

- *Mimik, Gestik*
- *Geräuschimitation*

Imitationsstrategien

Abrufungsstrategien

- *Aus L1 Wissensbeständen*
- *Aus L2 (zielsprachlichen) Wissensbeständen*

Comme l'indique le tableau 1, Méron-Minuth (2009) met l'accent sur des stratégies de types différents, en l'occurrence le transfert (alternances linguistiques), la compensation (association, paraphrase, surgénéralisation), la coopération (demande d'aide, de traduction et de soutien), le non verbal (mimique, gestes et bruits), l'imitation et l'appel au savoir préalable (en L1 et L2).

Pour notre travail de recherche nous avons pris en considération l'ensemble des modèles des auteurs cités ci-dessus, que ce soit ceux consacrés aux stratégies communicatives des adultes et ceux, plus récents, dédiés aux stratégies communicatives des enfants. Sur cette base, nous avons établi une classification provisoire, que nous avons ensuite élargie pour intégrer les observations ayant émergé lors de l'analyse de nos données.

4. Les interviews guidées

Comme nous l'avons dit plus haut, tous les enfants ont été évalués dans le cadre du suivi scientifique du programme FiBi, afin d'analyser leur développement langagier. Ces évaluations se sont effectuées dans le cadre d'interviews guidées, conduites au moyen de l'instrument SE FRÜH que nous devons à Jutta Wörle et Gérald Schlemminger (Wörle 2010), et que l'équipe scientifique avait adaptée aux besoins du projet. Cette technique présente plusieurs avantages : les enfants se trouvent dans une situation tout à la fois rassurante et stimulante, ils sont encouragés à communiquer avec l'interlocutrice et à faire montre de leur niveau de langue dans ce qui constitue, pour eux, la L1, la L2, voire la L3. Des interviews de cette nature ne sont toutefois pas fréquentes avec ce type de sujets.

Pour chaque interview, une interlocutrice, dont la langue maternelle est celle de la langue cible, a interrogé l'enfant en individuel. Chaque interview guidée a été conduite à l'identique (structure, ordre des questions et tâches) et faisait appel à des éléments fixes (questions, personnages, jouets)[1].

Notre propre recherche inclut les données de cinq interviews guidées, réalisées entre 2010 et 2014. Deux interviews ont été effectuées durant la première année (T1 entre octobre et décembre 2010, T2 en juin 2011) puis une interview pendant chacune des trois années suivantes (T3 entre mai et juin 2012, T4 en juin 2013, et T5 entre mai et juin 2014). La longueur des deux premières interviews était d'environ 10 minutes ; les troisième et quatrième interviews duraient 20 minutes cependant que la cinquième interview durait 30 minutes.

5. Plan de recherche

C'est sur un échantillon de huit sujets de sexe féminin que notre travail de recherche s'est concentré. Ces fillettes ont fait partie de la première volée du projet FiBi et elles ont donc été évaluées, pour la première fois, au début de leur école enfantine, en septembre 2010. Elles étaient âgées de quatre à cinq ans lors de la première interview et de huit ans lors de la dernière interview. Toutes ont en commun d'être francophones au départ du projet. Il est à relever que, en plus du français, trois d'entre elles parlent une autre langue à la maison alors que la dernière en parle même trois (voir le tableau 2). Toutes ont été interviewées en (suisse-) allemand, qui représente donc soit leur L2, soit leur L3 soit, pour ce qu'il en est de Kim, leur

[1] Chaque interview guidée a été évaluée au moyen d'un système de points, débouchant sur l'attribution d'un score total. Un groupe de chercheurs (Walther et al. 2013) s'est consacré à cette évaluation quantitative et comparative de tous les élèves de la FiBi.

L4.

Tableau 2 : biographie langagière de l'échantillon (prénoms anonymisés)

Enfants	**Langues premières**
Anaïs	Français
Caroline	Français
Louise	Français
Marie	Français
Ana	Français, Serbe
Carmen	Français, Espagnol
Samira	Français, Arabe
Kim	Français, Vietnamien, Anglais

Afin de pouvoir analyser les 40 interviews de notre corpus, nous avons commencé par les transcrire au moyen du système de transcription EXMARaLDA (Schmidt 2012). Ce système permet de faire une transcription sous la forme d'une « bande temporelle » qui peut rendre compte de la simultanéité, respectivement de la successivité des éléments. Par ailleurs, l'organisation en lignes permet de relever, de manière différenciée, les remarques linguistiques tout comme les expressions non verbales, de la part tant des intervieweuses que des élèves. Dans cette recherche, les trois intervieweuses (Kristel, Christine et Rita) se sont vues attribuer les sigles TL1, TL2 et TL3, cependant que les sujets sont indiqués par leurs noms anonymisés. Le code [v] désigne les expressions verbales alors que le code [nv/k] est utilisé pour les expressions non verbales et les commentaires. Le numéro figurant entre crochets, comme par exemple [267], permet de repérer où l'on se situe dans le déroulement temporel de l'interview (voir l'exemple de codage).

Exemple de codage

[267]

TL3 [v]		Und das da↑ Was ist das↑	Ja Genau↑
TL3 [nv/k]		*Zeigt auf die Karte mit dem Schnee*	
Ana [v]			Das is Schnee
Ana [nv/k]	*Fingern den Regen*		

6. Catégorisation des stratégies communicatives

La recherche avait pour objectif d'analyser et de catégoriser les stratégies communicatives observées chez nos sujets. La catégorisation des stratégies communicatives que nous proposons au final est le résultat d'un travail d'élaboration effectué en plusieurs étapes. Nous avons d'abord construit une première classification sur la base de définitions et de catégorisations existantes (Selinker 1972 ; Tarone 1983 ; Faerch et Kasper 1983a ; 1983b ; Bialystok 1990 ; Dörnyei et Scott 1995 ; Méron-Minuth 2009 ; Le Pichon 2010 ; Wörle 2013). Puis, dans une phase pilote, nous avons choisi au hasard des transcriptions de différentes interviews afin de tester, à l'aide du logiciel MAXQDA 12, les critères de cette classification préalable. Durant cette phase, nous avons modifié quelques stratégies et nous en avons aussi ajouté d'autres. Enfin, sur la base de ce modèle révisé, nous avons procédé à la phase d'analyse des données à proprement parler. Toujours au moyen du logiciel MAXQDA, nous avons codé toutes les stratégies communicatives apparaissant dans les 40 interviews de notre corpus. L'analyse des données à l'aide de la formation de catégories inductives d'après Mayring (2015) nous a ensuite permis de vérifier la nouvelle classification d'une manière spiroïdale.

Au terme de toute cette procédure d'analyse nous avons pu mettre en évidence le développement de l'utilisation des stratégies communicatives chez nos sujets et déboucher sur des conclusions non dénuées d'intérêt. Ce travail a en effet permis de :

- rendre visible les différents types de communications utilisés par des enfants qui suivent un enseignement réciproque-immersif ainsi que leur évolution sur les quatre ans d'étude ;
- révéler que les stratégies de communication peuvent remplir d'autres fonctions utiles pour l'acquisition, respectivement pour l'enseignement d'une langue (étrangère), notamment celle de servir aussi de stratégies d'apprentissage.

Pour notre étude nous avons intégré une analyse quantitative descriptive des données, ce qui a aussi rendu possible une triangulation des méthodes. Les données codées par MAXQDA ont été traitées au moyen du tableur Excel. Nous avons ainsi pu mettre en évidence :

- le nombre total de stratégies communicatives observées sur l'ensemble des interviews, tous sujets confondus ;
- les combinaisons de stratégies couramment utilisées au sein d'une séquence de

communication ;

- les différences inter-individuelles dans l'utilisation des stratégies.

Les stratégies communicatives observées dans les interviews guidées, de 2010 à 2014, peuvent être classifiées en dix catégories principales et 28 sous-catégories. Celles-ci sont listées dans le tableau 3.

Tableau 3 : catégorisation définitive des stratégies communicatives

Catégories principales	**Sous-catégories**
1. Stratégies d'évitement (Modèles de départ : Tarone 1983 ; Dörnyei et Scott 1995)	• Changer de thème/Dévier
	• Ignorer
	• Utiliser des mots de remplissage/Attendre
2. Stratégies d'alternance linguistique (Modèles de départ : Tarone 1983 ; Faerch et Kasper 1983a ; 1983b ; Méron-Minuth 2009)	• Rester dans la L1
	• Changer de langues (*code-switching*)
	• Changer de langues (*code-switching)* entre dialecte et allemand standard
3. Stratégies d'imitation (Modèles de départ : Dörnyei et Scott 1995 ; Méron-Minuth 2009)	• Répéter
4. Stratégies d'exploration (Modèle de départ : Dörnyei et Scott 1995)	• Marquer son accord/désaccord
	• Deviner les questions
	• Deviner les tâches
5. Stratégies de coopération (Modèles de départ : Tarone 1983 ; Faerch et Kasper 1983a ; 1983b ; Dörnyei et Scott 1995 ; Méron-Minuth 2009)	• Demander de l'aide
	• Demander une traduction
	• Demander de répéter/d'expliquer
	• Contrôler la compréhension
6. Stratégies d'appel (Modèles de départ : Faerch et Kasper 1983a ; 1983b ; Méron-Minuth 2009)	• Appliquer des *chunks*
	• Appliquer des *chunks* par ignorance
7. Stratégies non verbales et paraverbales (Modèles de départ : Tarone 1983 ; Faerch et Kasper 1983a ; 1983b ; Méron-Minuth 2009)	• Mimique
	• Gestes lexicaux
	• Gestes déictiques (de pointage)

	• Gestes iconiques
	• Gestes rythmant la parole
	• Bruits
	• Communication paraverbale
8. Stratégies paraphrastiques (Modèles de départ : Tarone 1983 ; Faerch et Kasper 1983a ; 1983b ; Méron-Minuth 2009)	• Périphrase en L1
	• Périphrase en L2
9. Stratégies de compensation (Modèle de départ : Méron-Minuth 2009)	• Termes génériques et inférieurs
10. Stratégies de transfert (Modèles de départ : Faerch et Kasper 1983a ; 1983b ; Méron-Minuth 2009)	• Transfert intra-langue
	• Transfert inter-langue

7. Analyse qualitative des stratégies communicatives

L'essentiel de ce chapitre (de 7.1 à 7.10) est consacré à l'illustration d'un certain nombre de stratégies, que nous avons sélectionnées afin de rendre compte de la variété existant parmi les 28 stratégies de notre classification. Pour chaque stratégie nous procédons à l'identique. Nous commençons par présenter un extrait de transcription, en mentionnant tout d'abord comment il se situe au sein de notre corpus. Par exemple, pour l'extrait 1, intitulé « *Reagiert nicht und spielt mit dem Koffer* », l'indication « T4 (18.06.2013) » désigne le numéro et la date de passation de l'interview guidée, cependant que l'indication « Marie (7;4) » correspond au nom anonymisé de l'enfant et à son âge au moment de l'interview.

Nous procédons ensuite à la description de cet extrait, puis nous passons à son analyse spécifiquement sous l'angle de la stratégie que nous souhaitons illustrer. Si un sujet utilise plusieurs stratégies, nous les décrivons toutes, mais nous n'analysons puis n'interprétons que la stratégie en question.

Quant aux interactions et aux combinaisons de plusieurs stratégies ainsi qu'aux observations générales que nous avons faites concernant l'évolution des stratégies durant les quatre années, elles seront présentées à la fin du chapitre (7.11).

7.1 Stratégies d'évitement

- **Ignorer**

Extrait 1 : *Reagiert nicht und spielt mit dem Koffer*, T4 (18.06.2013), Marie (7;4)

[38]

TL3 [v]	zieht man an in der Nacht↑ Was ist das↑
Marie [v]	*2* Das weiss inüme
Marie [nv/k]	*Schüttelt den Kopf*

[39]

TL3 [v]	Auf Französisch heisst es genau gleich↓ *1* Wie heisst es auf Französisch↑

[40]

TL3 [v]	Und auf Deutsch↑ ein
Marie [v]	un pyjama
Marie [nv/k]	*Reagiert nicht und spielt mit dem Koffer*

[41]

TL3 [v]	Pyjama↓ *1* Genau gleich↓ he↑ Gut↓ *1* So↓ Jetzt *1*
TL3 [nv/k]	*Legt den Koffer auf die Seite*
Marie [nv/k]	*Nickt*

[42]

TL3 [v]	Wa:s macht man mit dem Pyjama↑ Was
Marie [v]	*6*
Marie [nv/k]	*Reagiert nicht und schaut zur Seite*

[43]

TL3 [v]	macht man da↑ Weisst dus auf
Marie [nv/k]	*Reagiert nicht und schaut nach unten*

[44]

TL3 [v]	Französisch↑ Wie↑ Was macht man↑
Marie [v]	Ben on le met et puis
Marie [nv/k]	*Nickt und lächelt*

Marie est invitée à nommer l'objet « pyjama » en allemand et à expliquer à quoi il nous sert. Comme elle ne sait pas le dire dans sa langue cible (*Das weiss i nüme* ; t 38)[1], l'intervieweuse attire son attention sur le fait que ça se dit la même chose en français (*Auf Französisch heisst es genau gleich↓ *1* Wie heisst es auf Französisch↑* ; t 39). Marie arrive bien à dire le mot pyjama en français (*un pyjama* ; t 40), mais elle ne réagit pas quand l'intervieweuse l'incite à le dire en allemand (t 40). L'intervieweuse lui souffle alors la solution (*ein Pyjama↓ *1* Genau gleich↓ he↑* ; t 40–41) et Marie approuve de la tête (t 41). Lorsque l'intervieweuse demande à Marie ce qu'on peut faire avec ce pyjama, elle ne réagit de nouveau pas et regarde de côté (t 42). Même après que l'intervieweuse ait renouvelé sa question, Marie ne répond pas davantage et elle regarde maintenant vers le bas (t 43). À la fin de cet extrait, l'intervieweuse propose à Marie de l'expliquer en français. Marie hoche la tête, sourit (t 44) et l'explique dans sa langue première (*Ben on le met et puis* ; t 44).

[1] Le « t » est utilisé comme abréviation de *turn* pour signaler au lecteur où il peut retrouver, dans l'extrait de transcription, les expressions ou conduites mises en exergue. Ainsi « t 38 » indique qu'il faut se référer au numéro 38.

Cet extrait nous montre que, malgré l'aide de l'intervieweuse, Marie reste dans sa première langue. Lorsque l'intervieweuse lui indique que le mot pyjama est similaire dans les deux langues, Marie répond bien en français, mais elle ne fait pas pour autant de transfert vers la langue allemande.

Le fait que Marie ne prenne pas en considération les questions de l'intervieweuse et que, en plus, elle signale son rejet par l'expression de son langage corporel, démontre un manque d'intérêt de la part de cette enfant envers la langue cible. Elle évite en fait de communiquer en allemand et n'est disposée à parler que lorsqu'elle peut utiliser sa langue première. Les stratégies d'évitement (langage et expressions corporelles) lui permettent ici de marquer son insistance à poursuivre la conversation en français.

7.2 Stratégies d'alternance linguistique

- **Changer de langues (*code-switching*)**

Extrait 2 : *Auso ig i veux/veux*, T2 (09.06.2011), Samira (5;10)

[50]

TL1 [v]	da↑ mh genau ä Bäse
TL1 [nv/k]	
Samira [v]	Das is mit mache balayer Ja
Samira [nv/k]	*Imitiert mit der Hand die Gestik beim Fegen*

[51]

TL1 [v]	Und das↑ äs Velo gäll↑ Und das da↑
TL1 [nv/k]	*Nimmt ein Playmobil Fahrrad hervor* *Nimmt eine*
Samira [v]	Da vélo:

[…]

[57]

TL1 [v]	Da het dr Grosätti grad immer bi sich Weles
TL1 [nv/k]	*Gurt des Playmobil Grossvaters*
Samira [v]	ah Ja: *1* Auso ig i veux/veux Mami
Samira [nv/k]	*Nimmt*

[58]

TL1 [v]	wotsch↑ Wotsch du zMami spiele↑ Okay ehm Ig spiele
Samira [v]	Ja
Samira [nv/k]	*die Playmobil Mutter*

[…]

[109]

TL1 [v]	tue wägluege↑ aha Okay Okay Super
Samira [v]	Nei n s ä söu Micky Je veux que Micky

[110]

TL1 [v]	Okay guet Okay Isch
TL1 [nv/k]	*Versteckt Micky hinter ihren Rücken*
Samira [v]	Mais je dis pas I gseh nüteis zwöi drü vier föf sächs Jetzt
Samira [nv/k]	*Verdeckt sich die Augen*

Dans la première partie de cette séquence, l'intervieweuse sort des figurines et Samira est invitée à les dénommer en allemand. Dans la deuxième partie, elles jouent avec les figurines puis, dans la troisième, elles jouent à cacher la peluche de Mickey.

Au début, Samira est censée dire quel est le mot allemand pour « balai ». Elle ne connaît apparemment pas ce mot dans la langue cible et décide plutôt de décrire cet objet, en allemand. Malheureusement, il lui manque le verbe correspondant, alors elle finit la phrase en français : *Das is mit mache balayer* (t 50). La même chose se produit avec le prochain objet qui lui est proposé. Samira commence par le mot allemand *Da* (t 51), puis passe au français, en utilisant le mot *vélo* (t 51). Dans les deux parties suivantes, Samira recourt au français pour mieux réussir à imposer sa volonté : *Auso ig i veux/veux Mami* (t 57), *Je veux que Micky* (t 109), *Mais je dis pas* (t 110).

Dans de telles situations de jeu, les enfants peuvent utiliser des stratégies d'alternance linguistique afin de promouvoir la communication et de garantir leur place dans le jeu. Le *code-switching* a un rôle de défense ou de justification et il est utilisé consciemment pour cela. Le *code-switching* présente par conséquent un aspect fonctionnel. Dans les jeux, les enfants se servent de plusieurs langues, en privilégiant la communication. Ils ne se soucient plus de la langue cible (l'allemand) que lorsque l'échange risque d'être compromis (cf. Geiger-Jaillet et Ross 2017).

- **Changer de langues (*code-switching*) entre dialecte et allemand standard**

Extrait 3 : *Und nächher er muss go trin:ken↓*, T5 (06.05.2014), Anaïs (8;0)

[120]

TL1 [v]	
Anaïs [v]	Und nächher da eine: mh so isch da gegangen
Anaïs [nv/k]	*Seite um* *Zeigt auf das Bild* *Zeigt auf das*

[121]

TL1 [v]	Ist denn praktisch hä↑
Anaïs [v]	Und nächher Crictor *0.5* ga go das nehmen↓ Und
Anaïs [nv/k]	*Bild* *Blättert die Seite um*

[122]

TL1 [v]	mhm↓
Anaïs [v]	nächher er muss go trin:ken↓ Und sie auch wie eine Bistro
Anaïs [nv/k]	*Zeigt auf die Frau im Bild* *Blättert*

Anaïs raconte ici l'histoire de Crictor, à l'aide d'un livre d'images. Elle mélange le dialecte suisse-allemand et l'allemand standard mais elle utilise aussi, en parallèle, des gestes déictiques.

La langue de base (*matrix-language* ; Myers-Scotton 1993) d'Anaïs est l'allemand standard, mais elle se sert régulièrement de mots suisse-allemands, comme l'adverbe *nächher* (après ; t 120–122) ou les expressions verbales *isch* (est ; t 120) et *ga* ou *go* (va ; t 121) en combinaison avec les verbes *nehmen* (prendre ; t 121) et *trinken* (boire ; t 122).

On peut supposer que cette enfant ne peut pas encore différencier le dialecte suisse-allemand de l'allemand standard et que le mélange des deux langues se fasse alors inconsciemment. La proximité des deux variétés de langues joue certainement un rôle majeur dans un tel cas.

7.3 Stratégies d'imitation

- **Répéter**

Extrait 4 : *Läse tuets*, T1 (02.12.2010), Ana (4;11)

[21]

TL1 [v]	Ja: Und uf Dütsch weisch ou wie me däm seit↑ Wie me däm
Ana [v]	une chai:se hm↑

[22]

TL1 [v]	seit↑ uf Dütsch Ja Das da wie seit me däm↑ Weisch nid↑
Ana [v]	Dütsch öh *5* Nei
Ana [nv/k]	*Überlegt*

[23]

TL1 [v]	Stuehl Ja oh *0.5* Und de das↑ Ja äs
TL1 [nv/k]	*FlüstertNimmt ein Playmobil Bett hervor*
Ana [v]	Stuehl lit
Ana [nv/k]	*Flüstert Flüstert*

[24]

TL1 [v]	Bett Ja *1.5* U de hei mer no öpis Chlises Ja gäll für
TL1 [nv/k]	*Nimmt ein Playmobil Kinderbett hervor*
Ana [v]	äs Bett: bébé

[…]

[49]

TL1 [v]	macht sie↑ gäll Läse tuets oh De hei mer no die da↑
TL1 [nv/k]	*Stellt die vier Teller auf den*
Ana [v]	mh Läse tuets
Ana [nv/k]	*Lacht*

L'extrait 4 illustre la façon dont Ana identifie les différentes figurines Playmobil. Tout d'abord elle fait comprendre à l'intervieweuse qu'elle ne connaît pas les termes allemands et elle répond alors partiellement dans sa langue première (en français). L'intervieweuse lui donne à chaque fois la traduction du mot en allemand. Ces mots ou ces expressions sont ensuite répétés par l'enfant.

Lors de cette interview Ana ne peut pas encore recourir à des compétences langagières suffisantes en allemand. Cela se remarque dès la première question, lorsque l'intervieweuse lui demande comment dénommer les figurines en allemand (*Und uf Dütsch weisch ou wie me däm seit↑ Wie me däm seit↑ uf Dütsch* ; t 21–22) et que Ana répète le dernier mot prononcé *Dütsch* (allemand ; t 22). Pour être sûre, l'intervieweuse pose encore la question *Weisch nid*↑ (Tu ne le sais pas ? ; t 22). Recevant la réponse *Nei* (Non ; t 22), elle décide de lui dire les termes en allemand. C'est alors que Ana répète les mots ou les expressions utilisés par l'intervieweuse : *Stuehl* (chaise ; t 23), *äs Bett* (un lit ; t 23) et *Läse tuets* (Il lit ; t 49).

Nous considérons cette répétition instantanée comme étant une stratégie d'imitation qui peut avoir différentes fonctions. Dans la séquence que nous analysons ici, elle permet à cette fillette de s'exprimer en restant dans la langue cible. Cette imitation pourrait aussi signifier que Ana veut donner l'impression à l'intervieweuse de savoir déjà communiquer dans cette langue. Signalons toutefois que, dans d'autres circonstances, l'imitation peut aussi être utilisée pour gagner du temps (Dörnyei und Scott 1995 – *other-repetition*). Mais, en plus de servir la finalité de communication dans la langue cible, l'imitation peut également présenter un autre avantage : elle peut devenir, pour les enfants, une véritable stratégie d'apprentissage. Répéter les nouveaux mots dans la langue cible conduit en effet les enfants à les mémoriser.

7.4 Stratégies d'exploration

- **Marquer son accord**

Extrait 5 : *Wie viel Täller*↑, T1 (02.12.2010), Louise (5;5)

[52]

TL1 [v]	Lueg mal Jetzt hei mer daWie viel Täller hei mer da uf em Tisch↑ Wie
Louise [v]	mhm
Louise [nv/k]	*Summt vor sich hin*

[53]

TL1 [v]	viel Täller↑Louise Wie viel hei mer da↑ eis ei Ja vier
Louise [v]	des assiettes zwöi drü vier
Louise [nv/k]	*Nickt*

L'intervieweuse commence par demander à Louise combien d'assiettes se trouvent sur la table. Louise répond d'un *mhm* qui veut dire oui (t 52). L'intervieweuse répète sa question (*Wie viel Täller*↑ ; t 52–53) et reçoit de l'enfant un hochement de tête en guise de réponse. Au troisième essai (*Louise Wie viel hei mer da*↑ ; t 53), Louise finit par donner le nom en français : *des assiettes* (t 53).

Louise semble ne pas avoir compris les questions que lui pose l'intervieweuse et répond donc simplement par des manifestations d'acquiescement. On peut supposer que cette fillette s'est basée sur l'intonation utilisée par l'intervieweuse pour deviner ses propos comme étant une question à laquelle il fallait répondre par oui ou non. Lorsque l'intervieweuse intervient à nouveau, Louise se décide à répondre différemment. En se basant sur le contexte, elle pense qu'il est en fait question des assiettes sur la table et elle formule sa réponse en français : *des assiettes* (t 53). Malheureusement, sa déduction n'était pas la bonne.

Le procédé consistant pour un enfant à essayer de deviner quelles sont les questions de l'interlocuteur, fait partie des stratégies d'exploration et se montre entre outre à travers des marques d'accord. Bien que les apprenants sont constamment amenés à deviner ce que veulent

dire des expressions dans leur langue cible (Dörnyei et Scott 1995 – *guessing*), une telle stratégie ne peut être identifiée que lorsqu'ils interprètent mal ce qui a été dit et que, par conséquent, ils fournissent une réponse qui se révèle inappropriée. Dans ce contexte, les apprenants font souvent semblant d'avoir compris les questions – ici par des manifestations d'acquiescement – et tentent de dissimuler leur incompréhension en apportant simplement une réponse, quelle qu'elle soit (Dörnyei et Scott 1995 – *feigning understanding*).

7.5 Stratégies de coopération

- **Demander de l'aide**

Extrait 6 : *Was isch acht*↑, T3 (04.06.2012), Samira (6;10)

[67]

TL2 [v]	oh: Das choschtet vieu↓	acht Franke Bitte
TL2 [nv/k]		*Streckt acht Finger auf*
Samira [v]	Was choschtet das↑	
Samira [nv/k]		*Reisst Mund weit auf und macht*

[68]

TL2 [v]		Ja Das choschtet acht Ja acht
TL2 [nv/k]		
Samira [v]	acht *0.5* acht Was isch acht↑	
Samira [nv/k]	*grosse Augen*	

[…]

[89]

TL2 [v]	Jawohl ä Kamera↑ Und no ä Würfu↓ *1*	
Samira [v]		Das isch↑
Samira [nv/k]	*legt ihn auf den Tisch*	*Zeigt auf den*

[90]

TL2 [v]	Dasch de Würfu Merci:	Was choschtet das↑
Samira [v]		
Samira [nv/k]	*WürfelNimmt den Würfel und legt ihn auf den Tisch*	

Dans cette séquence, l'intervieweuse et Samira jouent à la marchande. Dans un premier temps, Samira veut savoir combien coûtent ses achats (*Was choschtet das*↑ ; t 67). L'intervieweuse lui donne le prix total (*oh: Das choschtet vieu*↓ *acht Franke Bitte* ; t 67) et elle montre le nombre 8 avec les doigts. Samira ouvre grand la bouche, écarquille les yeux et demande alors ce que *acht* veut dire (*acht *0.5* acht Was isch acht*↑ ; t 68). L'intervieweuse lui répète le prix (*Ja Das choschtet acht Ja acht* ; t 68). Plus tard, l'intervieweuse indique qu'elle aimerait acheter un appareil photo et un dé (*Jawohl ä Kamera*↑ *Und no ä Würfu*↓ **1** ; t 89). Samira, qui a déjà placé l'appareil photo sur la table, montre alors le dé et s'enquiert s'il s'agit du bon objet (*Das isch*↑ ; t 89). L'intervieweuse le lui confirme (*Dasch de Würfu Merci:* ; t 90) et reçoit alors le dé de la part de Samira.

Dans la première partie, bien que l'intervieweuse lui communique le prix verbalement tout en lui montrant le nombre de doigts correspondant, Samira demande quand même ce que signifie

acht. Dans la deuxième partie, Samira montre spontanément le bon objet mais elle va, ici aussi, s'assurer par une question que c'est bien juste. A ces deux occasions, l'intervieweuse va lui fournir de l'aide et lui confirmer la bonne réponse.

L'analyse de cette séquence montre donc que Samira se soucie d'interpréter correctement ce qui a été dit par l'intervieweuse. Elle recourt à des stratégies de coopération afin d'éliminer ses doutes ou de résoudre certains manques de clarté.

- **Demander une traduction**

Extrait 7 : *Comment on dit des animaux*↑, T3 (25.06.2012), Ana (6;5)

[268]	
TL2 [v]	nid↑ Was si de die angere aui↑
Ana [v]	Aui schisch ä:s *0.5* ehm *1* äh Comment on
Ana [nv/k]	*Zeigt auf die Bilder*
[269]	
TL2 [v]	Genau↓ *1* Das si aues↑ Aues Tier↓ U du
Ana [v]	dit des animaux↑ *0.5* ä Tier↓
Ana [nv/k]	

Ana décrit différents animaux dans la langue cible en utilisant des images. L'intervieweuse essaie alors de lui faire énoncer le terme générique approprié (*Was si de die angere aui*↑ ; t 268). Ana montre les images correspondantes et commence en suisse-allemand : *Aui schisch ä:s* (Tous, c'est un ; t 268). Puis elle hésite (**0.5* ehm *1* äh* ; t 268) et demande en français : *Comment on dit des animaux*↑ (t 268–269). L'intervieweuse souligne tout d'abord l'exactitude du terme générique mentionné par l'enfant en français et enchaîne en posant de nouveau la question à propos du terme générique en allemand (*Genau*↓ **1* Das si aues*↑ ; t 269). Ensuite, Ana arrive toute seule à trouver le mot correct en allemand (**0.5* ä Tier*↓ ; t 269).

Dans cette séquence, Ana utilise la langue française pour demander une traduction dans la langue cible, sollicitant en cela l'aide de l'intervieweuse. Grâce à l'amélioration de ses compétences langagières dans la langue cible, sa confiance va en augmentant et elle cherche à s'exprimer de plus en plus en allemand. Quand elle est confrontée à des lacunes de vocabulaire, elle se sert de stratégies de coopération. Elle donne l'impression de souhaiter élargir son vocabulaire allemand. Étant donné que l'intervieweuse ne lui souffle aucune traduction directement, elle essaie de trouver la solution par elle-même, et elle y parvient.

7.6 Stratégies d'appel

- **Appliquer des *chunks***

Extrait 8 : *eis zwöi drü vier*↑, T1 (27.10.2010), Kim (5;2)

[43]

TL1 [v]	Und denn hei mer no das: *1* Und was isch de
TL1 [nv/k]	*vier Finger aufNimmt vier Playmobil Gabeln hervor*
Kim [v]	(...)

[44]

TL1 [v]	das da↑ Ja Und was isch vier↑ Was:↑ *2*
Kim [v]	öh eis zwöi drü vier↑ vier

L'intervieweuse présente différents petits jouets à Kim. Elle l'invite à dire leurs noms dans la langue cible (*Und was isch de das da*↑ ; t 43–44). Kim répond en comptant jusqu'à quatre (*öh eis zwöi drü vier*↑ ; t 44).

Il s'agit, dans cette activité, de dénommer des objets, comme par exemple des « fourchettes ». L'intervieweuse pose les petits jouets les uns après les autres sur la table et demande à l'enfant comment ils se disent en allemand. Kim ne connaît probablement pas encore tous les mots dans la langue cible ; c'est pourquoi, au lieu de répondre à cette demande, elle commence à compter les objets. Comme tous les enfants suivant l'enseignement réciproque-immersif du projet FiBi, elle avait déjà appris à l'école enfantine à compter jusqu'à 10 et elle essaie donc de placer ce bout de savoir dans la conversation.

Dans les stratégies d'appel, les enfants utilisent des *chunks* qui leur sont déjà familiers dans la langue cible (comme par exemple les nombres) pour les intégrer dans la conversation (Méron-Minuth 2009). Faerch et Kasper (1983c) classent les *chunks* dans les *retrieval strategies*. Il peut arriver que les *chunks* ne soient pas adaptés au contexte. C'est ce qui arrive lorsque Kim utilise la suite des nombres en allemand au lieu de nommer les objets. Mais il est aussi possible qu'elle ait mal interprété la tâche qui lui était demandée. Si tel était le cas, on parlerait alors plutôt d'une stratégie d'exploration.

7.7 Stratégies non verbales et paraverbales

- **Mimique et bruits**

Extrait 9 : *Imitiert das Geräusch und die Mimik beim Lachen*, T1 (02.12.2010), Ana (4;11)

[121]

TL1 [v]	So *1* oh Und das Meitli↑ Was macht sie↑
TL1 [nv/k]	*Geräusch beim Trinken* *Nimmt eine Karte hervor*
Ana [nv/k]	*Imitiert*

[122]

TL1 [v]		*3* lache	Gäll so hihi
TL1 [nv/k]			*Imititert das*
Ana [v]		Ja	
Ana [nv/k]	*das Geräusch und die Mimik beim Lachen*		

[123]

TL1 [v]		oh Und das↑	
TL1 [nv/k]	*Geräusch beim Lachen mit Micky*	*Nimmt eine Karte hervor*	
Ana [nv/k]			*Imitiert das*

[124]

TL1 [v]		Ja so
Ana [nv/k]	*Geräusch und die Mimik beim Weinen*	*Imitiert das Geräusch und die Mimik*

[125]

TL1 [v]	Ja gäll So Tuet/gränne tuets ä so		
TL1 [nv/k]	*Lacht*		*Imitiert das Geräusch beim*
Ana [nv/k]	*beim Weinen*	*Lacht*	

Ana reçoit une à une des cartes illustrant des enfants en train de faire différentes choses, qu'elle est censée décrire, au fur et à mesure, en suisse-allemand. Pour cet exercice, elle va en fait recourir à des expressions mimées, qu'elle souligne par des bruitages. Elle imite ainsi les images en produisant de petits bruits avec sa bouche et en faisant des mimiques pour exprimer tout d'abord le rire (t 121–122) puis les pleurs (t 123–125).

Puisque cette fillette ne dispose pas encore du vocabulaire nécessaire en allemand, en l'occurrence des verbes signifiant « rire » et « pleurer », elle va décrire ces émotions en recourant à la mimique, doublée de la production de bruitages appropriés.

La mimique fait partie des stratégies non verbales. Dans le cas de cette enfant, elle représente un support important et efficace dans sa communication avec l'intervieweuse. Ana arrive en effet à mieux communiquer grâce aux expressions mimiques et aux bruits qu'elle produit.

- **Gestes iconiques**

Extrait 10 : *Imitiert mit den Händen das Öffnen einer Schachtel*, T3 (04.06.2012), Samira (6;10)

[198]

TL2 [v]	Was muess är mache zum choche↑		Säg wie
Samira [v]		Chan i säge uf Französisch↑	
Samira [nv/k]	*hoch*		

[199]

TL2 [v]	du chasch↓ Probier↑	
Samira [v]		Il ouvre
Samira [nv/k]		*Imitiert mit den Händen das Öffnen einer Schachtel*

[200]

TL2 [v]	ähä		mhm
Samira [v]	hm Il äh *1*	Il met dans la casserole	
Samira [nv/k]		*Imitiert mit der Hand die Gestik beim Rühren*	

[201]

TL2 [v]		mhm	
Samira [v]	Et puis après peut-être il met du l'eau		Et puis/puis il met
Samira [nv/k]	*Imitiert mit den Händen das Halten einer Pfanne*		*Imitiert mit der*

[202]

TL2 [v]	mhm	
Samira [v]	du sel	Et puis i/il ehm *0.5* Il tourne je pense↑
Samira [nv/k]	*Hand das Schütten von Salz*	

Dans cette séquence, Samira doit expliquer comment faire pour cuire des pâtes. Au début, elle demande à l'intervieweuse si elle peut le dire en français (*Chan i säge uf Französisch*↑ ; t 198). L'intervieweuse accepte (*Säg wie du chasch*↓ *Probier*↑ ; t 189–199) et Samira commence à expliquer la façon de faire : *Il ouvre* (t 199), *Il met dans la casserole* (t 200), *Et puis après peut-être il met du l'eau* (t 236), *Et puis/puis il met du sel* (t 237–238). Au fil de son explication, elle se sert aussi de ses mains pour imiter les différentes actions qui se succèdent : *Imitiert mit den Händen das Öffnen einer Schachtel* (Imite avec les mains comment on ouvre une boîte ; t 190), *Imitiert mit der Hand die Gestik beim Rühren* (Imite avec la main le geste de remuer ; t 200), *Imitiert mit den Händen das Halten einer Pfanne* (Imite avec les mains comment on tient une casserole ; t 201), *Imitiert mit der Hand das Schütten von Salz* (Imite avec la main comment on secoue la salière ; t 201–202).

Samira a décidé d'expliquer en français la manière de cuire des pâtes, tout en se servant de gestes des mains pour illustrer et clarifier ce qu'elle dit verbalement. Nous pouvons constater que, dans ce cas-là, les expressions verbales et non verbales sont produites de façon simultanée. C'est une manière pour cette enfant de s'assurer qu'elle va être comprise.

L'analyse de cet extrait nous démontre donc que les gestes iconiques peuvent être utilisés en tant que stratégies non verbales. Samira utilise simultanément des stratégies non verbales et des expressions verbales pour s'assurer de la compréhension de son interlocutrice. Par conséquent, les stratégies non verbales viennent ici en renfort pour mieux assurer que l'objectif communicationnel soit atteint.

- **Communication paraverbale**

Extrait 11 : *Sie ist wü:tend*, T4 (14.06.2013), Carmen (7;8)

[69]

TL3 [v]	Was ist mit diesem Mädchen los↓	wuh: Sehr he↑
TL3 [nv/k]	*Karte auf den Tisch*	
Carmen [v]	Sie ist wü:tend	
Carmen [nv/k]		*Verzieht das Gesicht Nickt*

[70]

TL3 [v]	Was ist da wohl passiert↑ Und er↑	mhm↓ Er
TL3 [nv/k]	*Legt eine nächste Karte auf den Tisch*	
Carmen [v]	Ist *0.5* ganz ganz mü:de↓	

Dans cette séquence, Carmen décrit les « états d'âme » d'enfants représentés sur des cartes :

Sie ist wü:tend (Elle est furieuse ; t 69), *Ist *0.5* ganz ganz mü:de*↓ (Est très très fatiguée ; t 70).

Pour décrire les états d'âme « être furieux » et « être fatigué », Carmen joue sur l'articulation et l'intonation. Dans les deux mots « *wütend* » et « *müde* » elle produit un long « ü » ([y:]) tout en donnant une inflexion à sa voix afin de mieux mettre en évidence ces sentiments. Après avoir énoncé la première phrase, elle rajoute une grimace qui illustre le fait d'être furieux. À la fin de la deuxième phrase, elle répète le mot « *ganz* » (signifiant ici : très) pour accentuer la description de l'état de fatigue de l'enfant représenté sur la carte.

Carmen semble utiliser la communication paraverbale comme stratégie communicative afin d'exprimer les états d'âme de manière plus efficace. En même temps qu'elle décrit verbalement ces états d'âme, elle imite donc les personnes fictives qui sont représentées sur les cartes.

7.8 Stratégies paraphrastiques

- **Périphrase en L2**

Extrait 12 : *die: *1* von Obe*, T4 (11.06.2013), Kim (7;9)

[38]

TL3 [v]	man mit der Taschenlampe↑
TL3 [nv/k]	*die Taschenlampe*
Kim [v]	Wenn ich *2* ehm *2* Wenn mi cha nid schlafe↑

[39]

TL3 [v]	Ja zum Beispiel Genau Mit der Taschenlampe kann
TL3 [nv/k]	*Lacht*
Kim [v]	ich cha eine Buch schauen↓

[…]

[196]

TL3 [v]	brumbrumbrumbrum Das ist ein Gewitter↓he↑ ein Gewitter↓ Und das
TL3 [nv/k]	*das Geräusch des Donners*
Kim [nv/k]	*Nickt*

[197]

TL3 [v]	ganze gehört zusammen↓ weil es vom↑ mhm Es ist vom Wetter
Kim [v]	die: *1* von Obe

Dans la première partie, l'intervieweuse questionne Kim sur l'utilisation possible d'une lampe de poche. Elle veut donc lui faire expliquer à quoi sert cet objet. Dans la seconde partie, elle lui demande comment se dit le mot « orage » en allemand. Plus tard elle fera de même à propos d'autres manifestations météorologiques (telles que le soleil, la pluie, la neige). Elle s'attend ici à ce que Kim utilise des mots comme « éclairer » et « temps ». Mais la fillette répond par des paraphrases.

Pour la lampe de poche Kim explique qu'on en a besoin quand on ne peut pas s'endormir et

qu'on aimerait regarder un livre (*Wenn ich *2* ehm *2* Wenn mi cha nid schlafe↑ ich cha eine Buch schauen↓* ; t 38–39). Nous remarquons que Kim ne possède pas encore suffisamment de vocabulaire allemand pour dire « éclairer » (*leuchten*). Elle décide donc de décrire une situation concrète dans laquelle on peut utiliser une lampe de poche. Il est aussi possible que Kim ait interprété la question différemment et qu'elle pense qu'il faut donner des exemples concrets de l'utilisation d'une lampe de poche. La paraphrase peut ainsi lui avoir servi à la fois de compensation et d'explication. Lorsque l'intervieweuse demande à la fillette ce que l'orage et d'autres manifestations météorologiques ont en commun, autrement dit pourquoi ils « vont ensemble » (*ein Gewitter↓ Und das ganze gehört zusammen↓ weil es vom↑* ; t 196–197), Kim répond par : *die: *1* von Obe* (ceux *1* d'en haut ; t 197). Elle ne connaît probablement pas le terme générique « temps » et se tire d'affaire en disant d'où viennent l'orage et la pluie.

Ces paraphrases montrent que des enfants peuvent déjà être créatifs et flexibles dans leur langue cible, même lorsque leurs compétences langagières sont encore limitées. Chez Kim, ce type de stratégie lui a permis de maintenir le lien communicationnel avec l'intervieweuse et de répondre aux questions en allemand.

7.9 Stratégies de compensation

- **Termes génériques et inférieurs**

Extrait 13 : *eh *1* zeichnet*, T3 (11.06.2012), Caroline (6;7)

[168]

TL2 [v]	Wie seit me dem↑ Är het Micky was↑
Caroline [nv/k]	*Imitiert die Gestik beim Schreiben*

[169]

TL2 [v]	Ja↑ Är het Micky zeichnet↓ *0.5*
Caroline [v]	eh *1* zeichnet
Caroline [nv/k]	*Imitiert die Gestik beim Schreiben*

L'intervieweuse demande à Caroline ce que Mickey a fait. Elle aimerait obtenir de sa part l'utilisation du mot allemand pour « écrire ». Mais l'enfant répond par une imitation gestuelle puis elle poursuit en disant *eh *1* zeichnet* (eh dessiner ; t 169) tout en répétant le geste qu'elle avait déjà fait.

Dans cette séquence, Caroline utilise un terme de compensation pour le mot recherché, afin de pouvoir communiquer dans la langue cible. Ce terme de remplacement est « dessiner », qui est sémantiquement proche du mot « écrire ».

La ressemblance sémantique entre les deux verbes « dessiner » et « écrire » vient de ce que

chacun d'eux décrit une activité de traçage qui se fait avec un crayon. A l'école enfantine, l'accent est surtout mis sur l'expression artistique et le verbe « dessiner » est donc probablement utilisé plus souvent que le verbe « écrire ». Caroline n'ayant, au moment de cette interview guidée, fréquenté que l'école enfantine, le verbe « dessiner » lui est certainement plus familier et elle l'utilise donc comme substitution du verbe « écrire ».

7.10 Stratégies de transfert

- **Transfert intra-langue**

Extrait 14 : *mir Deutsch ge/beibe/*0.5* beigelernt*, T5 (10.06.2014), Carmen (8;8)

[92]

TL1 [v]	auch↑
Carmen [v]	hab noch gelernt Französisch als kleines Kind Meine Schwester hat

[93]

TL1 [v]	mhm↑
Carmen [v]	mir Deutsch ge/beibe/ *0.5* beigelernt und ich hab ihr Französisch
Carmen [nv/k]	*Kneift die Augen zu*

[94]

TL1 [v]	ah Das ist aber toll↑ Habt ihr einander die Sprachen *1* beigebracht
Carmen [v]	gelernt

Carmen raconte à l'intervieweuse comment sa sœur et elle se sont mutuellement appris les langues : *Meine Schwester hat mir Deutsch ge/beibe/*0.5* beigelernt* […] *und ich hab ihr Französisch gelernt* (Ma sœur m'a appris l'allemand, et moi je lui ai appris le français ; t 92–94).

Dans cette séquence, on peut voir le processus de pensée que suit Carmen (t 93) lorsqu'elle cherche le verbe « *beibringen* » (apprendre quelque chose à quelqu'un). Elle commence par le préfixe du passé allemand qui est *ge*, s'interrompt pour faire un deuxième essai avec *beibe* et relie ensuite les deux préfixes avec le verbe « *lernen* ». Il en résulte la création du mot *beigelernt*. Puis elle reprend le verbe et n'utilise cette fois-ci que *gelernt*. Il se peut que cette fillette ne connaisse pas encore la différence entre le verbe « *lernen* » (apprendre quelque chose) et le verbe « *lehren* » (apprendre quelque chose à quelqu'un). Par ailleurs elle ne se souvient plus du verbe principal « *bringen* » dans « *beibringen* ». C'est pour cette raison qu'elle transfère le préfixe « *bei-* » au début du verbe « *lernen* ». Nous pouvons supposer que Carmen cligne des yeux parce qu'elle doute de son choix et qu'elle remarque par elle-même que l'assemblage des deux mots n'est pas une réussite. Le fait qu'elle utilise ensuite uniquement *gelernt* (t 94) semble confirmer cette hypothèse.

Pour s'exprimer, Carmen combine différentes connaissances qu'elle a de la langue cible. Ce type de stratégie – stratégie de transfert – démontre que l'interlangue des enfants peut être

dynamique et créative. Des inventions de mots, comme par exemple *beigelernt*, ne sont pas à considérer comme des erreurs, mais au contraire comme des sources d'information quant au stade où se situe l'enfant sur son chemin d'acquisition et à ce dont il a encore besoin dans son apprentissage de la langue cible (cf. Le Pape Racine 2000).

- **Transfert inter-langue**

Extrait 15 : *eine Bavetten*, T4 (11.06.2013), Anaïs (7;2)

[15]

TL3 [v]	mhm↑	gu:t	
Anaïs [v]		*1* eine Bavetten	eine Pyjama:
Anaïs [nv/k]	*Badetuch aus dem Koffer heraus*		*Nimmt ein Pyjama*

[…]

[20]

TL3 [v]	Gut		Wie sagt
Anaïs [v]	eine: mh *0.5* Poussetten↑		
Anaïs [nv/k]	*Nimmt einen Playmobil Kinderwagen aus dem Koffer heraus*		

Dans la séquence en question, Anaïs sort divers objets d'une valise, qu'elle est invitée à décrire en allemand standard, ce qu'elle fait de la manière suivante : **1* eine Bavetten* (t 15), *eine: mh *0.5* Poussetten*↑ (t 20).

Nous pouvons observer comment, dans cet exercice, Anaïs se réfère au vocabulaire français et de quelle façon elle l'adapte à la langue allemande. Elle prononce les mots avec un accent allemand, mais elle utilise aussi des articles allemands et applique des terminaisons typiquement germanophones comme celles en « -en/-n ». Ainsi, elle choisit le mot français « bavette » au lieu du mot allemand « *Badetuch » ou « Lappen* », ajoute la terminaison « -n » et prononce ce mot avec un accent allemand. Pour « *Kinderwagen* » elle se sert du mot français « poussette » et le complète avec la terminaison « -n » en le prononçant de nouveau avec un accent allemand.

Les créations de mots sont des transferts que l'enfant fait, soit à l'intérieur d'une langue (cf. sous-chapitre 7.9), soit entre des langues différentes, comme c'est le cas ici. Même si ces assemblages de mots sont inventés et qu'on a tendance à ne voir en eux que leur imperfection, ils s'avèrent extrêmement précieux, car ils fournissent un aperçu du développement linguistique des élèves. La germanisation de mots français, telle que nous avons pu la constater dans l'exemple d'interaction ci-dessus, peut être considérée à la fois comme une stratégie de transfert et comme une stratégie d'alternance linguistique sur le plan phonétique et morphologique.

7.11 Évolution des stratégies communicatives au fil du temps

La plupart des taxonomies sur les stratégies communicatives ont été construites à partir de conduites observées chez des sujets à un moment donné (Tarone 1983 ; Faerch et Kasper 1983a ; 1983b ; Dörnyei et Scott 1995), tandis que les études plus récentes de Méron-Minuth (2009) et Wörle (2013) sont de nature longitudinale. Ces dernières études ne nous fournissent toutefois guère de résultats sur les changements dans la fréquence et le mode d'utilisation des stratégies communicatives. Notre travail de recherche avait, entre autres objectifs, celui d'étudier le développement des stratégies communicatives en lien avec la progression des compétences langagières de nos sujets dans la langue cible.

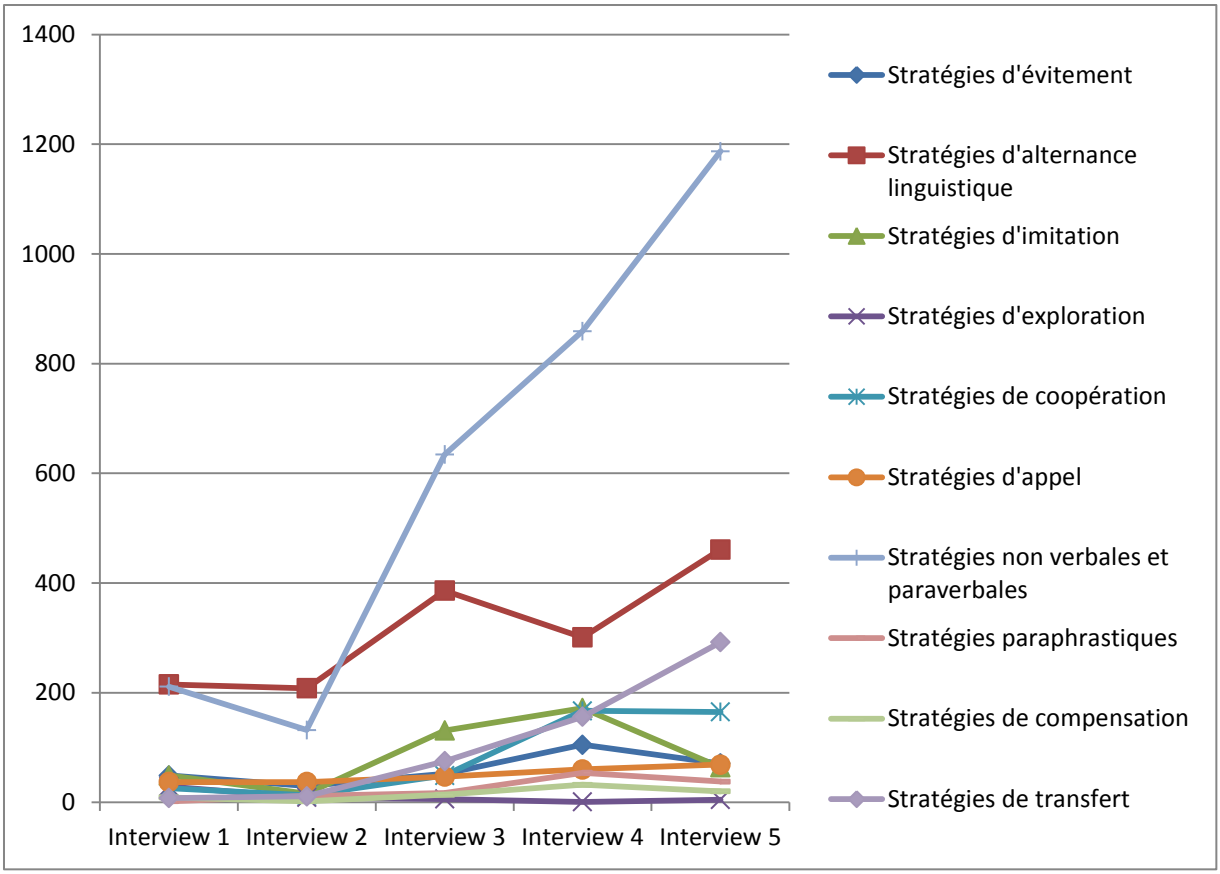
Nous avons pu mettre en évidence des changements dans l'utilisation des stratégies communicatives au fil des cinq interviews guidées que nous avons conduites pendant les quatre années. Premièrement, nous avons observé une augmentation de la **complexité** avec laquelle les différentes stratégies sont mises en œuvre. Avec l'amélioration des compétences langagières, les stratégies ne sont plus employées à minima, mais elles s'étoffent progressivement. Par exemple, en ce qui concerne les stratégies de compensation et les stratégies paraphrastiques, les fillettes ne se serviront plus uniquement de mots simples, mais elles vont commencer à employer des expressions plus longues et à utiliser des termes génériques plus pertinents. Deuxièmement, nous avons pu noter une diversification dans la **variété** des stratégies communicatives chez nos sujets (filles), allant de pair avec la progression de leurs compétences langagières. Alors qu'elles n'ont généralement utilisé qu'une seule stratégie lors des premières interviews, elles ont recouru à des stratégies multiples par la suite. Troisièmement, on observe un emploi toujours plus fréquent de la **combinaison** (utilisation simultanée) de plusieurs stratégies communicatives. Par exemple nos sujets ont pu associer les stratégies non verbales et les expressions verbales, afin de garantir une meilleure compréhension. Quatrièmement, il convient de relever une toujours meilleure prise de **conscience**, par les fillettes de notre corpus, des stratégies qu'elles utilisent. Ainsi, elles identifient de mieux en mieux les alternances linguistiques, les termes de compensation, ainsi que les transferts intra- et inter-langue manqués, qu'elles corrigent spontanément en cours de conversation. Ces autocorrections prouvent qu'elles sont devenues plus conscientes quant à leur mode de fonctionnement linguistique ainsi qu'à leur utilisation des stratégies communicatives et qu'elles peuvent donc s'adapter par elles-mêmes. L'analyse des conversations entretenues avec les fillettes lors des dernières interviews (T5) nous a permis de constater qu'elles étaient alors capables de réfléchir aux stratégies utilisées et de

s'en servir, consciemment pour progresser. Cinquièmement, les stratégies de communication voient leur **fonction** changer de façon positive tout au long des interviews. En effet, pendant les deux premières années, les stratégies sont principalement utilisées pour maintenir la communication et sa fluidité. Avec l'augmentation de leurs compétences langagières au cours des quatre années, les élèves sont devenues capables de se servir des stratégies pour souligner ou clarifier leurs expressions dans la langue cible. Ainsi, l'utilisation des stratégies non verbales ou paraverbales évolue et vient en soutien et en accompagnement des expressions verbales dans la langue cible. En outre les stratégies d'imitation reçoivent de plus en plus une fonction d'apprentissage et de réflexion. Elles permettent aux fillettes de questionner et d'analyser les nouveaux mots avec l'aide de l'enseignant.

8. Analyse quantitative des stratégies communicatives principales

Au total, 6'795 stratégies communicatives ont été identifiées et codées dans le logiciel MAXQDA. Dans l'ensemble de notre corpus, ce sont les stratégies non verbales et paraverbales qui dominent : elles ont été utilisées à 3'023 reprises. Cela représente pratiquement le double de la fréquence observée pour les stratégies d'alternance linguistique, lesquelles figurent en deuxième position avec 1'571 occurrences. Les stratégies de transfert ont été utilisées à 542 reprises, ce qui les place en troisième position. Suivent les stratégies d'imitation (432) et les stratégies de coopération (420). Nous avons également pu observer 307 recours à des stratégies d'évitement et 250 à des stratégies d'appel. Quant aux stratégies paraphrastiques, elles ont été appliquées à 123 reprises cependant que les stratégies de compensation l'ont été 77 fois. Quant aux stratégies les moins utilisées, ce sont les stratégies d'exploration avec 50 occurrences.

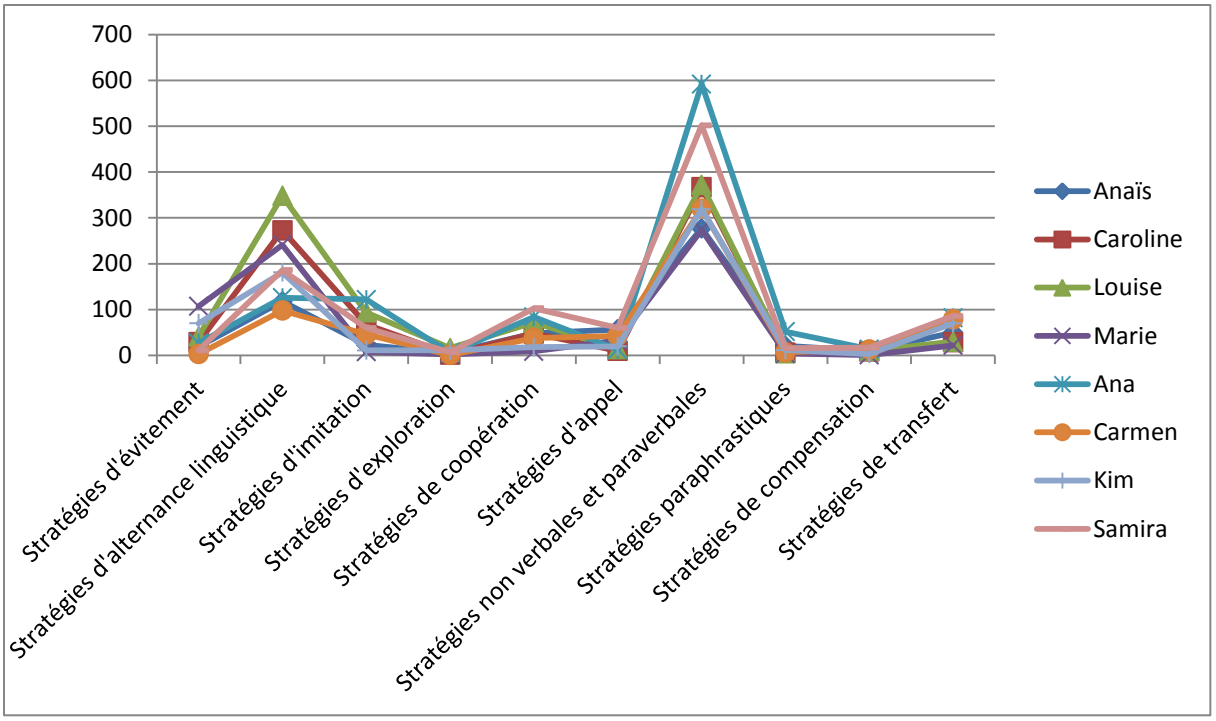
Le graphique 1 montre l'évolution de la fréquence d'utilisation des stratégies communicatives au cours des cinq interviews guidées. Nous avons observé une augmentation pour les stratégies suivantes : les stratégies non verbales et paraverbales, les stratégies d'alternance linguistique, les stratégies de transfert ainsi que, dans une moindre mesure, les stratégies de coopération. Les stratégies d'imitation et les stratégies d'évitement augmentent jusqu'à la quatrième interview, puis tendent à régresser à la cinquième interview. Quant aux autres stratégies, elles sont appliquées presque avec la même fréquence tout au long des quatre années de recherche.



Graphique 1 : fréquence d'utilisation des dix stratégies communicatives dans les cinq interviews

Les courbes représentées dans le graphique 1 nous permettent de constater que, pour presque toutes les stratégies, la fréquence d'utilisation augmente au fur et à mesure que les compétences langagières progressent dans la langue cible. Deux stratégies dominent dans tous les interviews : les stratégies non verbales et paraverbales ainsi que les stratégies d'alternance linguistique. D'après nos observations, ce sont aussi ces deux stratégies qui sont le plus souvent utilisées en combinaison avec d'autres stratégies.

Venons-en maintenant au comportement stratégique-communicatif des huit sujets, pris individuellement. Le graphique 2 nous révèle à quelle fréquence chacune a utilisé chacune des stratégies. Nous pouvons remarquer que presque toutes présentent le même profil d'utilisation de ces stratégies. La plupart d'entre elles emploient prioritairement les stratégies non verbales et paraverbales, ainsi que les stratégies d'alternance linguistique.



Graphique 2 : fréquence d'utilisation des stratégies communicatives par les huit sujets

9. Conclusion

L'analyse des interviews des huit sujets concernés montrent clairement que les stratégies communicatives sont à la fois verbales et non verbales et qu'elles font partie des stratégies d'apprentissage de ces élèves. Nous avons également pu constater que les enfants sont capables de communiquer et d'interagir même quand ils ne disposent que de compétences limitées en langue cible, et qu'ils le font avec engagement et créativité. Les fillettes que nous avons testées ont su utiliser de nombreuses stratégies communicatives lors des interactions. Environ 6'800 stratégies ont ainsi été détectées pour l'ensemble de notre corpus, tous sujets confondus. Nous avons pu établir que l'utilisation de la plupart des stratégies a augmenté au cours des quatre années. Par ailleurs, nous avons également remarqué un changement dans le mode d'utilisation des stratégies communicatives au fur et à mesure des cinq interviews qui ont jalonné notre recherche longitudinale, un changement qui s'est manifesté de cinq manières différentes : par la complexité de leur mise en œuvre, par la variété de leur choix, par le fait de combiner différentes stratégies entre elles, par l'émergence d'une prise de conscience et enfin par la fonction qui leur est assignée.

D'un point de vue didactique, notre étude soutient l'idée d'inclure des stratégies communicatives dans l'enseignement des langues étrangères, d'attirer l'attention sur les

différents types de stratégies possibles et de sensibiliser aux modes de communication des élèves.

Si, en tant qu'enseignants ou éducateurs, nous savons accepter la coexistence et l'utilisation réelle de plusieurs langues en classe ou dans le groupe, nous pouvons alors inclure de manière positive ces stratégies communicatives dans l'enseignement des langues ou dans l'approche immersive. De plus, en ayant conscience de ces phénomènes, nous pouvons encadrer positivement les échanges en donnant des retours (*feedbacks*) aux enfants concernant l'utilisation des stratégies communicatives. C'est en étant soi-mêmes sensibilisés à ces phénomènes et en intégrant des stratégies communicatives en classe que nous serons en mesure d'améliorer la conscience métalinguistique des enfants et, de ce fait, de les rendre plus autonomes dans leur apprentissage, dès le plus jeune âge. L'analyse des transcriptions a pu mettre en évidence que l'apprentissage linguistique n'a pas seulement lieu quand un enseignant propose une situation encadrée, mais que les façons dont les enfants combinent leurs connaissances dans les deux langues en vue d'une utilisation pragmatique constituent des moyens d'appropriation linguistique aussi variés que créatifs.

Notre recherche a permis de mettre en évidence que l'évolution des stratégies communicatives se fait dans plusieurs dimensions à la fois. Il pourrait dès lors être intéressant d'approfondir certaines d'entre elles. Nous pensons ici aux aspects de complexité, à la prise de conscience chez les apprenants et au changement de fonction lors de l'utilisation des stratégies communicatives. Selon nous, ces aspects pourraient être avantageusement investigués par le biais d'entretiens réflexifs.

Bibliographie

Bachmann, Doris und Christine Le Pape Racine. 2016. Didaktisches Konzept und Erfahrungsbericht: Filière Bilingue, Zweisprachiger Klassenzug Biel/Bienne, Kindergarten und 1.+2. Klasse. http://www.plurilingua.ch/media/publications/TOUT_GesamtberichtFibi-2016-18-12def.pdf (zugegriffen: 24. Mai 2017).

Badertscher, Hans und Thomas Bieri. 2009. Wissenserwerb im Content and Language Integrated Learning. Empirische Befunde und Interpretationen. 1. Aufl. Bern: Haupt.

Bertschy, Ida, Mirjam Egli Cuenat und Daniel Stotz. 2015. Passepartout-Lehrplan Französisch und Englisch. Basel: Gremper AG. http://www.passepartout-sprachen.ch/ (zugegriffen: 24. Mai 2017).

Bialystok, Ellen. 1990. Communication Strategies. Oxford: Blackwell.

Bimmel, Peter und Ute Rampillon. 2000. Lernerautonomie und Lernstrategien. München: Langenscheidt.

Bongaerts, Theo, Eric Kellerman und Andy Bentlage. 1987. Perspectives and proficiency in L2 referential communication. Studies in Second Language Acquisition 9: 171–200.

Bongaerts, Theo und Nanda Poulisse. 1989. Communication strategies in L1 and L2: Same or different? Applied Linguistics 10: 253–268.

Boyle, Andrea, Diane August, Lisa Tabaku, Susan Cole und Ashley Simpson-Baird. 2015. Dual Language Education Programs: Current State Policies and Practices. Washington, DC: American Institutes for Research.

Canale, Michael. 1983. From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. In: Language and Communication, hg. von Jack C. Richards und Richard W. Schmidt, 2–27. Harlow, UK: Longman.

Christian, Donna. 1994. Two-Way Bilingual Education: Students Learning through Two Languages. Santa Cruz, CA and Washington, DC: National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning.

Colombo, Simona. 2005. Deutsch als Fremdsprache. Kommunikationsstrategien im geschriebenen und gesprochenen Deutsch italienischer Studierender. Frankfurt am Main: Peter Lang (veröffentlichte Dissertationsschrift).

Corder, Pit. 1983. Strategies of Communication. In: Strategies in Interlanguage Communication, hg. von Claus Faerch und Gabriele Kasper, 15–19. London: Longman.

Dörnyei, Zoltán und Mary Lee Scott. 1995. Communication Strategies: An empirical analysis with retrospection. In: Selected Papers from the Proceedings of theTwenty-First Annual Symposium of the Deseret Language and Linguistic Society, hg. von J. S. Turley und K. Lusby, 155–168. Provo, UT: Brigham Young University.

---. 1997. Communication Strategies in a Second Language: Definitions and Taxonomies. Language Learning 47(1): 173–210.

Duverger, Jean. 1996. L'enseignement bilingue aujourd'hui. Paris: Albin Michel.

Elmiger, Daniel, Anton Näf, Natacha Reynaud Oudot und Gabriela Steffen. 2010. Immersionsunterricht am Gymnasium. Eine Fallstudie zur zweisprachigen Maturität in der Schweiz. Bern: hep Verlag.

Faerch, Claus und Gabriele Kasper. 1983a. On Identifying Communication Strategies in Interlanguage Production. In: Strategies in Interlanguage Communication, hg. von Claus Faerch und Gabriele Kasper, 210–238. London: Longman.

---. 1983b. Plans and Strategies in Foreign Language Communication. In: Strategies in Interlanguage Communication, hg. von Claus Faerch und Gabriele Kasper, 20–60. London: Longman.

Fournier, Léonie. 2015. Direkte und Indirekte Sprachgebrauchsstrategien am Beispiel von

Grundschülern in einem deutsch-französischen Zug. Bd. 34. LINGUA - Fremdsprachenunterricht in Forschung und Praxis. Hamburg: Verlag Dr. Kovac (veröffentlichte Dissertationsschrift).

Gajo, Laurent und Anne-Claude Berthoud. 2008. Construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires dans l'enseignement bilingue au secondaire et au tertiaire. Diversité des langues et compétences linguistiques en Suisse. Rapport final. Genève: Université de Genève.

Galván, José und Russell N. Campbell. 1979. An examination of the communication strategies of two children in the Culver City Spanish Immersion Program. In: The acquisition and use of Spanish and English as first and second languages, hg. von Roger Andersen, 133–150. Washington, DC: TESOL.

Geiger-Jaillet, Anemone. 2003. Zur Typologie bilingualer Unterrichtsmodelle: Gedanken zu einer möglichen Systematik, gefolgt von Beispielen aus der Praxis. Education et sociétés plurilingues 15, Nr. Décembre 2003: 43–58.

---. 2005a. Mehrsprachige Lehrerbildung für bilingualen Sachfachunterricht in Deutschland und Frankreich. In: Nach Europa unterwegs: Grenzüberschreitende Modelle der Lehrerbildung im Zeichen von europäischer Identität, Kultur und Mehrsprachigkeit, hg. von Rudolf Denk, 81–97. Pfaffenweiler: Centaurus-Verlag.

---. 2005b. Le bilinguisme pour grandir. Naître bilingue ou le devenir par l'école. Paris: L'Harmattan.

---. 2006. Sprachunterricht im Elsass – die Modelle 3 - 6 - 13 und ihre Umsetzung. In: Aspekte bilingualen Lehrens und Lernens. Schwerpunkt Grundschule, hg. von Gérald Schlemminger, 95–138. Sprachenlernen Konkret! Beiträge zur angewandten Linguistik und Sprachvermittlung. Hg. von E. Werlen, G. Schlemminger, Th. Piske. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

---. 2007. Zum Sprachstand und zur Erzählkompetenz sechsjähriger Kinder im Elsass in der L2 Deutsch. In: Wege zu anderen Sprachen und Kulturen. Festschrift für Frau Prof. Dr. Heidemarie Sarter., hg. von Barbara Stein, 117–136. Lingua 9. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.

Geiger-Jaillet, Anemone und Kristel Ross. 2017. Des pratiques langagières mixées en préscolaire à leur visée sociale. In: Processus de différenciation: des pratiques langagières à leur interprétation sociale. Actes du colloque VALS-ASLA 2016 (Genève, 20-22 janvier 2016), 77–88. Tome II.

Hunkeler, Reto und Hans-Peter Hodel. 2012. Bilingualer Sachfachunterricht an der Primarschule. In: Zweisprachiger Unterricht: Modelle, Ausbildung, Nachhaltigkeit. L'enseignement bilingue. Modèles, formation et continuité., hg. von Claudine Brohy, 59–63. Zug: Université de Fribourg/Universität Freiburg.

Jeannot, Laurence und Thierry Chanier. 2008. Stratégies d'un apprenant de langue dans une formation en ligne sur une plate-forme audio-synchrone. Alsic 11, Nr. 2: 39–78.

Klee, Peter. 2012. Zweisprachiger Unterricht in der Praxis: Oberstufe Speicher (AR). In: Zweisprachiger Unterricht: Modelle, Ausbildung, Nachhaltigkeit. L'enseignement bilingue. Modèles, formation et continuité., hg. von Claudine Brohy, 48–52. Zug: Université de Fribourg/Universität Freiburg.

Knapp-Potthoff, Annelie und Karlfried Knapp. 1982. Fremdsprachenlernen und -lehren: Eine Einführung in die Didaktik der Fremdsprachen vom Standpunkt der Zweitsprachenerwerbsforschung. Stuttgart, Berlin: Verlag W. Kohlhammer.

Lambert, Wallace E. und G. Richard Tucker. 1972. Bilingual Education of Children: The St. Lambert Experiment. Rowley, MA: Newbury House.

Matthey, Marinette. 2005. Plurilinguisme, compétences partielles et éveil aux langues: De la sociolinguistique à la didactique des langues. In: Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences?, hg. von Jean-Paul

Bronckart, Ecaterina Bulea, und Michèle Pouliot, 139–159. Villeneuve d'Ascq cedex: Presses Universitaires du Septentrion.
Mayring, Philipp. 2015. Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12. Aufl., erste Aufl. 1983. Weinheim: Beltz.
Merkelbach, Christian. 2002. Voyage en immersion à l'école des langues. Rapport intermédiaire sur l'expérience d'enseignement bilingue à l'école de quartier Bienne-Boujean.
Méron-Minuth, Sylvie. 2009. Kommunikationsstrategien von Grundschülern im Französischunterricht. Eine Untersuchung zu den ersten vier Lernjahren. Tübingen: Gunter Narr (veröffentlichte Dissertationsschrift).
O'Malley, J. Michael und Anna Uhl Chamot. 2002. Learning strategies in second language acquisition. Cambridge: Cambridge University Press.
Oxford, Rebecca L. 1990. Language Learning Strategies. What every Teacher Should Know. Boston: Newbury House.
---. 2011. Teaching and researching language learning strategies. Harlow: Pearson Education.
Le Pape Racine, Christine. 2000. Immersion: Starthilfe für mehrsprachige Projekte: Einführung in eine Didaktik des Zweitsprachunterrichts. Zürich: Verlag Pestalozzianum.
Peltzer-Karpf, Annemarie und Renate Zangl. 1998. Die Dynamik des frühen Fremdsprachenerwerbs. Tübinger Beiträge zur Linguistik 432. Tübingen: Gunter Narr.
Petit, Jean. 2001. L'immersion, une révolution. Colmar: Jérôme Do. Bentzinger.
Le Pichon, Emmanuelle. 2010. What children know about communication: a language biographical approach of the heterogeneity of plurilingual groups. Lot Dissertation Series 253. http://www.lotpublications.nl/publish/articles/004108/bookpart.pdf. (zugegriffen: 24. Mai 2017).
Porquier, Rémy. 1984. Communication exolingue et apprentissage des langues. Acquisition d'une langue étrangère III. Paris: Presses universitaires de Vincennes; Neuchâtel: Centre de linguistique appliquée: 17–47.
Ross, Kristel. 2014. Veränderungen im Gebrauch von Kommunikationsstrategien bei mehrsprachigen Kindern in der reziproken Immersion des FiBi-Projektes in Biel/Bienne (CH). In: Mehrsprachigkeit als Chance - Herausforderungen und Potentiale individueller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit., hg. von Stéfanie Witzigmann und Jutta Rymarczyk, 123–141. Frankfurt am Main: Peter Lang.
---. 2015a. Les stratégies communicatives chez les enfants plurilingues en milieu réciproque-immersif. In: Revue Synergies Pays Germanophones, 109–122. 8/2015. Gerflint.
---. 2015b. Wie Kinder beim Fremdsprachenlernen bewusst Lernstrategien aufbauen. Schulblatt Aargau und Solothurn, alv. 11/2015: 30.
Ross, Kristel und Christine Le Pape Racine. 2015. Code-Switching als Kommunikationsstrategie im reziprok-immersiven Unterricht an der Filière bilingue (FiBi) in Biel/Bienne (Schweiz) und didaktische Empfehlungen. In: Revija za Elementarno Izobraževanje/The Journal of Elementary Education (JEE), 8 (1-2):93–112. Maribor: Založba PEF.
Ruhstaller, Brigitte und Christine Le Pape Racine. 2014. Projektdokumentation: Îlots immersifs an der Primarschule. Kanton Aargau: Departement Bildung, Kultur und Sport, Abt. Volksschule und Pädagogische Hochschule der Fachhochschule der Nordwestschweiz (PH FHNW).
Schlemminger, Gérald. 2006. Entwurf eines Karlsruher Modells zum bilingualen Lehren und Lernen. Johannes-Peter Timm (Hrsg.) (2006): Fremdsprachenlernen: Kompetenzen, Standards, Aufgaben, Evaluation. Festschrift für Helmut Johannes Vollmer 8. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik: 159–177.
---. 2011. Sprachprofilanalyse: methodologische Überlegungen und erste Ergebnisse einer

Longitudinalstudie zur Sprachentwicklung einer Schülerin in einer bilingualen Grundschulklasse Französisch. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht (Online Zeitschrift) 16, Nr. 2.

Schmidt, Thomas. 2012. EXMARaLDA and the FOLK tools. In: Proceedings of LREC, ELRA:236–240.

Selinker, Larry. 1972. Interlanguage. IRAL; International Review of Applied Linguistics in Language Teaching 10(3): 209–231.

Stern, Otto, Brigit Eriksson, Christine Le Pape Racine, Hans Reutener und Cecilia Serra. 1999. Französisch – Deutsch. Zweisprachiges Lernen auf der Sekundarstufe I. 1. Aufl. Chur; Zürich: Verlag Rüegger.

Swain, Merrill und Sharron Lapkin. 1982. Evaluating Bilingual Education: A Canadian Case Study. Clevedon: Multilingual Matters.

Tarone, Elaine. 1977. Conscious Communication Strategies in Interlanguage: A Progress Report. In: TESOL ’77, hg. von Douglas H. Brown, Carlos A. Yorio, und Ruth H. Crymes, 194–203. Washington: TESOL.

---. 1980. Communication Strategies, Foreigner Talk, and Repair in Interlanguage 1. Language Learning 30, Nr. 2: 417–428.

---. 1983. Some Thoughts on the Notion of Communication Strategies. In: Strategies in Interlanguage Communication, hg. von Claus Faerch und Gabriele Kasper, 61–74. London: Longman.

Walther, Peter, Christian Merkelbach, Christine Le Pape Racine und Mélanie Buser. 2013. Zwischenbericht zur Evaluation der FiBi. Biel/Bienne: Stadt Biel/Bienne.

Wesche, Marjorie Bingham. 2002. Early French Immersion: How has the original Canadian model stood the test of time? In: An Integrated View of Language Development. Papers in Honor of Henning Wode, hg. von Petra Burmeister, Thorsten Piske, und Andreas Rhode, 357–379. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.

Wörle, Jutta. 2010. SE Früh, Karlsruhe/Schlemminger, Gérald, Päd. Hochschule Karlsruhe/Tröster, Heinrich/Flender, Judith/Reineke, Dirk (2004) DESK 3-6, Dormund Lehrplan für den Kindergarten des deutschsprachigen Kantons Bern und Plan d’études romand (PER) Dormund.

---. 2013. Kommunikationsstrategien und Anzeichen für Sprachbewusstheit von Kindern beim Französischlernen in einer Kindertagesstätte in der Rheinschiene. Bd. 12. Sprachenlernen Konkret! Angewandte Linguistik und Sprachvermittlung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (veröffentlichte Dissertationsschrift).

Zimmermann, Günther. 1997. Anmerkungen zum Strategienkonzept. In: Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen, hg. von Ute Rampillon und Günther Zimmermann, 95–113. Ismaning: Max Hueber Verlag.