

Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache

ISSN 1205-6545 Jahrgang 16, Nummer 2 (Oktober 2011)

Sprachprofilanalyse: methodologische Überlegungen und erste Ergebnisse einer Longitudinalstudie zur Sprachentwicklung einer Schülerin in einer bilingualen Grundschulklasse Französisch

Gérald Schlemminger

Forschungsstelle Bilinguales Lehren und Lernen
Pädagogische Hochschule Karlsruhe
Bismarckstr. 10
D-76133 Karlsruhe
Email: gerald.ingo.schlemminger@ph-karlsruhe.de

Abstract. Im Rahmen einer Langzeitstudie wurde an der Forschungsstelle Bilinguales Lehren und Lernen der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe über vier Schuljahre hinweg die Sprachentwicklung einer Schulklasse in Französisch als Zielsprache (überwiegend die L 2) verfolgt. Die untersuchten Schülerinnen und Schüler werden paritätisch-immersiv unterrichtet, d.h. der Unterricht wird von der Stundentafel her zur Hälfte auf Deutsch und zur anderen Hälfte auf Französisch erteilt; die Unterrichtsmethodik und die Unterrichtsinhalte beziehen sich auf den Bildungsplan des Bundeslandes Baden-Württemberg. – Der vorliegende Artikel stellt die Ergebnisse der Sprachentwicklungsanalysen am Beispiel einer Schülerin vor, die an den Sprachstandserhebungen des Projekts teilgenommen hat.¹

The research center “Bilingual Teaching and Learning” at Karlsruhe University of Education documented and analyzed the language development of a school class in French as the target language (mainly the L 2) over four school years as part of a long-term study. The students in the class are taught in an equal-immersive mode, i.e., half the classes in the timetable are taught in German, half in French. The teaching methodology and the instructional content meet the requirements set out in the curriculum of the federal state of Baden-Wuerttemberg. - This article analyzes the results of language development of one student who participated in the study.

Schlagwörter: Sprachprofilanalyse, immersiver Unterricht Grundschule, Sprachentwicklung L2 Französisch

1. Kontext der Untersuchung

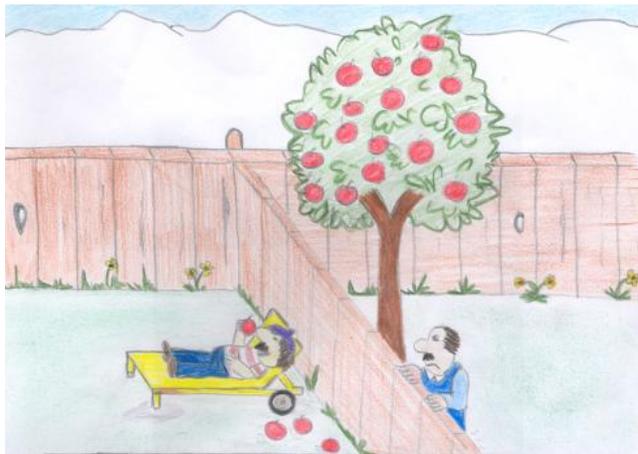
In unserem Forschungsansatz gehen wir von einem interaktionistischen Spracherwerbsmodell (vgl. Bruner 1983; Snow 1978) aus.² Dieses interaktionistische Spracherwerbsmodell erklärt weniger den Spracherwerb, als dass er die Bedingungen beschreibt, unter denen er sich vollzieht, d.h., die Aneignung von Sprache findet immer in ganz bestimmten Interaktionszusammenhängen statt. In einem gemeinsamen Handlungsrahmen mit den Bezugspersonen baut sich der Sprecher / die Sprecherin nicht nur stufenweise das Regelsystem der Sprache auf, sondern eignet sich immer auch Rollenverhalten, soziale Konventionen, Weltansichten usw. an. In Bezug auf den (nicht parallelen) Erwerb einer zweiten Sprache gehen wir davon aus, dass zwar Ähnlichkeiten zwischen dem L1- und dem L2-Erwerb (z.B. in den einzelnen Erwerbsstufen, siehe hier u.a. B. Kielhöfer (1997) für das Französische) bestehen, dass jedoch das Alter in unterschiedlichen Sprachbereichen einen erkennbaren Einfluss auf den Ablauf (z.B. Lerngeschwindigkeit), und die Motivation haben (siehe Überblick bei Schmelter 2010).

Aus der Perspektive der Kognitionspsychologie spielen die vom Entwicklungsalter abhängigen Faktoren wie u.a. Gedächtnisleistung, Entwicklung des impliziten hin zum stärker expliziten Lernen, metakognitives und metalinguistisches Wissen sowie die mit dem Schulalter zunehmende automatisierte Aktivierung des inneren Nachsprechens und die zunehmende Entwicklung von hypothetisch-deduktivem Denken beim Spracherwerb eine Rolle. Als letzter Faktor ist auch noch der Grad der Sprachverwandtschaft L1 – L2 zu nennen, der zumindest die Geschwindigkeit des L2-Erwerbs beeinflusst.

Unser Untersuchungsgegenstand ist der immersive L2-Erwerb Französisch in der Vor- und Grundschule. Die Immersionsforschung in Bezug auf Englisch als Zielsprache wird in Deutschland hauptsächlich von der sog. Wodeschule (ausgehend von der Universität Kiel) bestimmt.³ Ihr Verdienst ist es, zu einer breiten Akzeptanz des Immersionsprinzips in Kindertagesstätten und in der Grundschule beigetragen zu haben. Ihr Forschungsansatz unterscheidet sich jedoch grundlegend von dem Unserigen. Der Schwerpunkt jener Untersuchungen liegt fast ausschließlich auf dem morphosyntaktischen Bereich. Demgegenüber spielt das narrative Element und die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz in unserem Forschungsansatz eine wichtige Rolle. Ausgehend von einem stark konstruktivistischen Ansatz ist es das Ziel jener Untersuchungen, eine Parallelität zwischen dem L1- und dem immersiven L2-Erwerb nachzuweisen, in unserem Forschungsansatz interessieren wir uns jedoch auch im Besonderen für die Unterschiede. Diese epistemologischen Unterschiede machen, ganz abgesehen von dem unterschiedlichen Grad der Sprachverwandtschaft L1 – L2, Vergleiche zwischen beiden Ansätzen schwierig. Für Französisch als Immersivsprache für Grundschulkindern liegen im germanophonen und im frankophonen Bereich bisher nur Ergebnisse unseres Forschungsprojekts vor.⁴

Unser interaktionistischer Sprachbegriff leitet uns auch in der Forschungsmethodologie. Um eine möglichst natürliche Sprechsituation zu erstellen, die zudem in einer Langzeitstudie über mehrere Jahre hin annähernd gleichbleibend sein soll, greifen wir nicht auf direkte Unterrichtssituationen zurück, sondern lehnen uns an die von Griebhaber (2006) und von Reich & Roth (2004) entwickelte Profilanalyse an. Als Erhebungsverfahren verwenden wir ton- und videoaufgezeichnete Sprachdaten. Diese Daten elizitieren wir im Rahmen einer sogenannten Laborsituation: Die SchülerInnen bekommen eine Bildgeschichte (siehe Abb. 1) vorgelegt und sollen sie auf Französisch und Deutsch⁵ erzählen. Diese Erzählungen der Probanden werden transkribiert und anschließend kodiert. Wir beobachten und analysieren besonders die Lexik, die Morphosyntax, die Qualität der Narration und das fremd- oder selbstinitiierte Korrekturverhalten der Sprecher/innen.

In der angloamerikanischen Migrationsforschung zum Erwerb der Schulsprache Englisch, im Besonderen im hispanophonen Sprachkontext, wird hauptsächlich auf das Bilderbuch *Frog, Where Are You?* von Mayer (1969) zurückgegriffen.⁶ Uns erscheint diese Geschichte zu linear; die Erzählung spielt sich in relativ beliebig auswechselbaren Episoden ab, denen es u.a. an kausalen Begründungen fehlt. Für eine Langzeitstudie schien uns daher dieses Bilderbuch ungeeignet. Wir haben uns deshalb an die Bildgeschichte Vater und Sohn von Ohser [E. O. Plauen] (2000) angelehnt und sie nachgezeichnet.



Gérald Schlemminger (2011), Sprachprofilanalyse: methodologische Überlegungen und erste Ergebnisse einer Longitudinalstudie zur Sprachentwicklung einer Schülerin in einer bilingualen Grundschulklasse Französisch. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 16: 2, 93-115. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-16-2/beitrag/Schlemminger.pdf>.

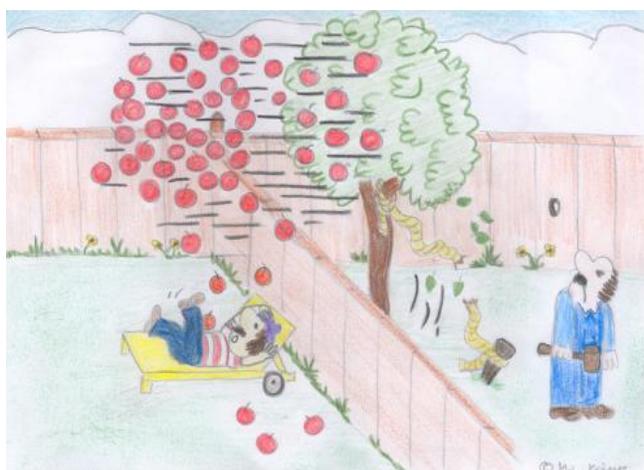
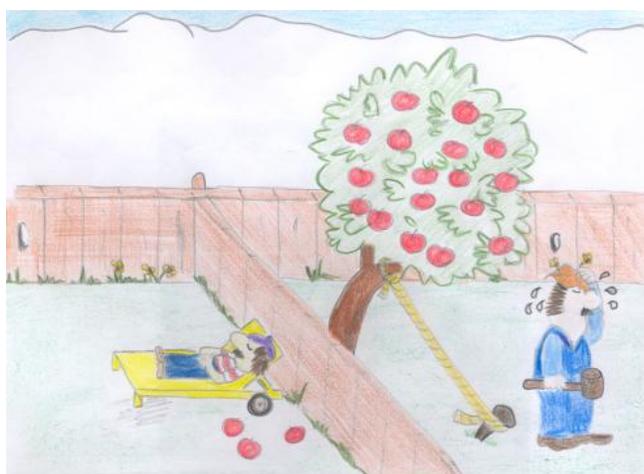
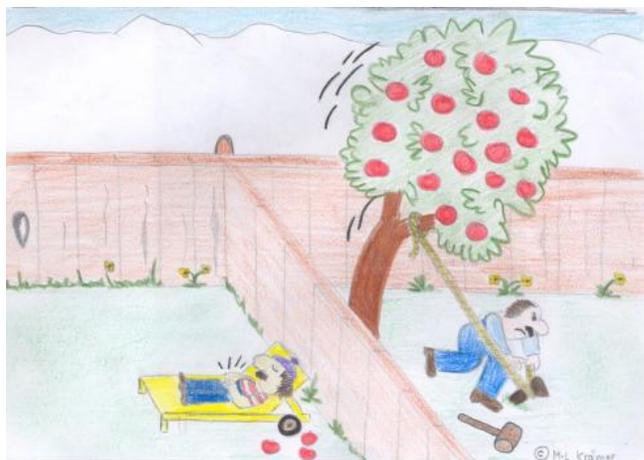


Abb. 1: Bildgeschichte (nach Ohser [E. O. Plauen] (2000), nachgezeichnet von M.-L. Krämer

Gérald Schlemminger (2011), Sprachprofilanalyse: methodologische Überlegungen und erste Ergebnisse einer Longitudinalstudie zur Sprachentwicklung einer Schülerin in einer bilingualen Grundschulklasse Französisch. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 16: 2, 93-115. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-16-2/beitrag/Schlemminger.pdf>.

Ziel der Studie ist es, den schulisch gesteuerten L2- (ggf. L3-) Erwerb Französisch bei jungen deutschen Lernern im teil-immersiven Kontext von insgesamt vier Jahren zu untersuchen. Es handelt sich dabei um eine Kohorte von 36 Schülerinnen und Schülern. Die Teilgruppe A hat vor Einschulung drei Jahre lang einen zweisprachigen Kindergarten, die Teilgruppe B einen monolingualen Kindergarten besucht.

Wir gehen im Rahmen der Gesamtstudie folgenden Fragestellungen nach: Wo lassen sich in der Sprachentwicklung der Kohorte eines gesteuerten, immersiven Spracherwerbs Französisch L2 Parallelen und Unterschiede zum natürlichen Spracherwerb des Französischen (L1) festmachen? Wie lassen sich diese Phänomene auf dem Hintergrund unseres Spracherwerbsmodells erklären? Nähern sich in ihrer französischen Sprachentwicklung und -kompetenz die beiden Teilgruppen A und B an? In welchen Kompetenzbereichen? Wie lässt sich dies erklären?

Im vorliegenden Artikel möchten wir exemplarisch die Sprachentwicklung des Französischen einer Schülerin vorstellen, die wir im Folgenden „Sabrina“ nennen. Wir haben sie ausgewählt, weil sie sich im Laufe des Untersuchungszeitraums (ein Jahr) sprachlich besonders gut entwickelt hat. Im Rahmen der Gesamtstichprobe zählt – wie die Auswertung zeigt – „Sabrina“ zum oberen Drittel der Lernenden; das sind die Schüler und Schülerinnen, die im Französischen in Klasse 3 die am weitest entwickelten Sprachkompetenzen aufweisen. Wir wollten herausfinden, wie sich diese Entwicklung gestaltet und wie sich diese erklären lassen kann. „Sabrina“ hat über drei Jahre einen zweisprachigen Kindergarten besucht. Die Mutter ist Spanierin, der Vater Deutscher. Zu Hause spricht „Sabrina“ mit der Mutter Spanisch. Das Französische ist für „Sabrina“ daher die L2. Die erste Aufnahme ist in der 2. Klasse im Alter von 7,6 Jahren, die zweite Aufnahme in Klasse 3 im Alter von 8,6 Jahren erstellt worden. „Sabrina“ ist mit Spanisch und Deutsch als L1 nicht typisch für das Sample. Hier sind fast ausschließlich monolingual deutsche Elternhäuser zu verzeichnen. Es liegt nahe, dass das Spanische als typologisch verwandte Sprache zum Französischen einen Einfluss auf die Sprachentwicklung dieser Schülerin hat.

In dem vorliegenden Artikel verfolgen wir die nachstehenden Fragen:

- Welche qualitativen und quantitativen Entwicklungen zeigt die untersuchte Schülerin im Hinblick auf die Lexik, die Morphosyntax und die Narration?
- Welche Erklärungen lassen sich für Unterschiede in den quantitativen (Lexik, Morphosyntax) und qualitativen (Narration; Wortverwendung) Schüleräußerungen finden?
- Wie lassen sich die Veränderungen erklären?

2. Die lexikalische Entwicklung von „Sabrina“

Bei der Untersuchung der Lexik ist das Ziel, auf der Wortzugriffsebene sowohl quantitativ als qualitativ zu untersuchen, ob und wie sich die Varietät des Wortgebrauchs von einem Jahr zum anderen entwickelt hat. Wir unterscheiden in der Untersuchung zudem zwischen selbstinitiierten und mit der Interviewerin ko-konstruierten Äußerungen.⁷

Quantitativer Aspekt

Um den Umfang des Wortschatzes, seine Variabilität bzw. die lexematische Wortgebrauchsbreite im Korpus von „Sabrina“ im Jahr 2008 und 2009 beurteilen zu können, berechnen wir den Diversifikationsquotienten, der aus dem Verhältnis der unterschiedlichen französischen Wörter zu der Gesamtzahl der französischen Wörter besteht, auch Type-Token-Ratio (TTR) genannt, hier dargestellt durch den Koeffizienten 1. Um die Verzerrungen bei unterschiedlichen Korpusgrößen zu vermeiden, wird in der Sprachforschung allgemein der Doppellogarithmus dieser Ratio gebildet, hier Koeffizienten 2 (vgl. Pregel & Rickheit 1987: 12). Es wird angenommen, dass die Steigerung des Variationsindex TTR ein Indikator für lexikalischen Reichtum ist.

Gérald Schlemminger (2011), Sprachprofilanalyse: methodologische Überlegungen und erste Ergebnisse einer Longitudinalstudie zur Sprachentwicklung einer Schülerin in einer bilingualen Grundschulklasse Französisch. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 16: 2, 93-115. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-16-2/beitrag/Schlemminger.pdf>.

Bei „Sabrina“ ändert sich der Koeffizient 2 (mit oder ohne Ko-Konstruktion) nur im hundertstel Nachkommabereich (vgl. Abb. 3); diese Veränderung ist somit nicht bedeutend. Auf lexikalischer Gesamtebene ließe sich daraus schließen, dass keine entscheidenden Entwicklungen stattgefunden haben.

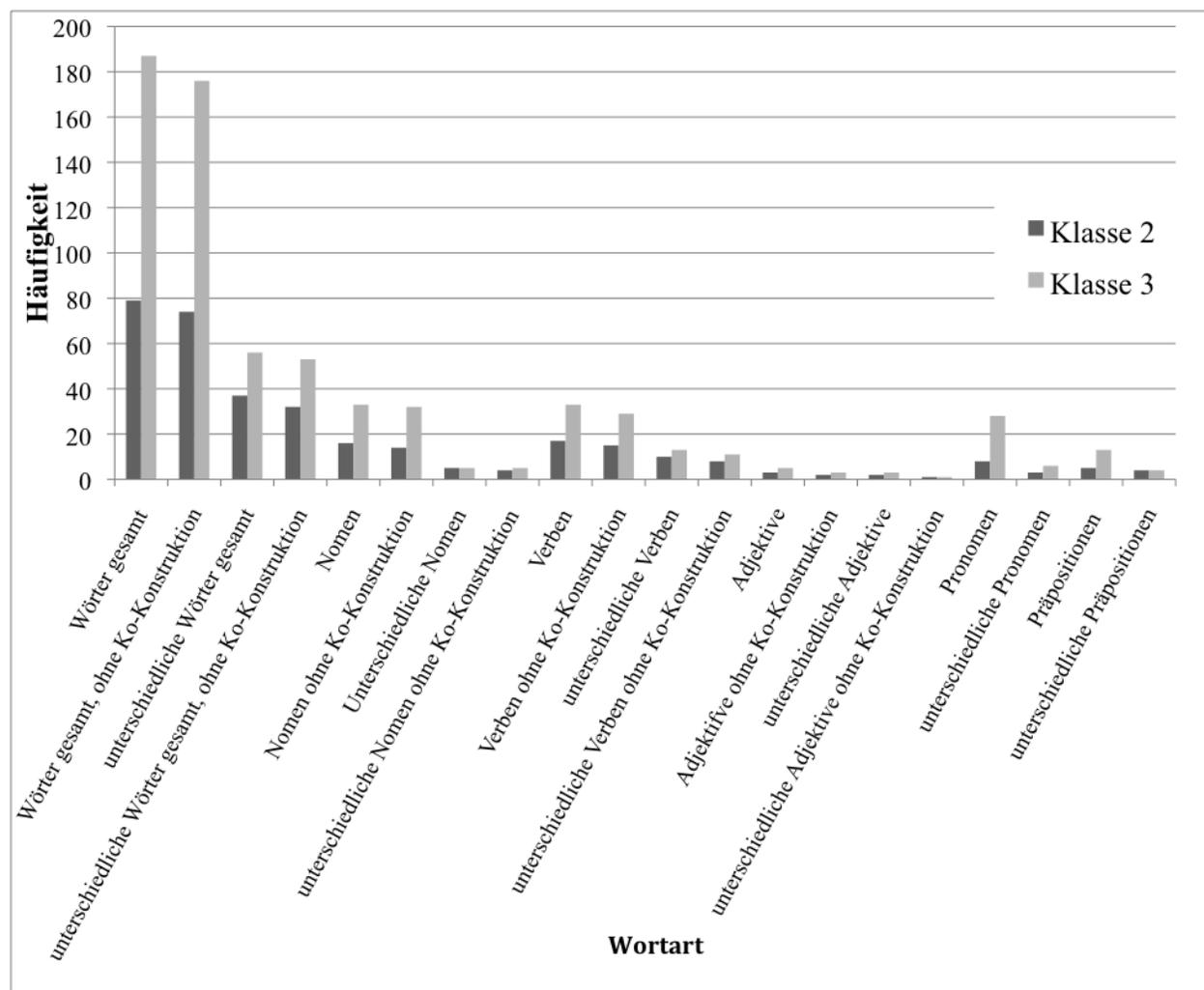


Abb. 2: Lexik quantitativ

In einer quantitativen Detailanalyse (vgl. Abb. 2 und 3) können wir jedoch folgende Ergebnisse zur Erweiterung des Lexikgebrauchs innerhalb eines Jahres feststellen:

- Die Gesamtzahl *aller* geäußerten Wörter hat (mit und ohne Ko-Konstruktion) sich mehr als verdoppelt.
- Die Gesamtzahl der *unterschiedlichen* Wörter ist um ca. ein Drittel angestiegen (mit und ohne Ko-Konstruktion).
- Da sich die Gesamtlänge des Textes erhöht, steigt auch die Anzahl der Äußerungen pro Wortart. Dieser Anstieg wirkt sich besonders stark auf die Benutzung von Pronomina (mehr als Verdreifachung) und Präpositionen (mehr als Verdoppelung) aus. Die Benutzung von Verben und die Nominal-Benennungen verdoppelt sich jeweils, auch wenn die Verwendung unterschiedlicher Verben nur um 3

Gérald Schlemminger (2011), Sprachprofilanalyse: methodologische Überlegungen und erste Ergebnisse einer Longitudinalstudie zur Sprachentwicklung einer Schülerin in einer bilingualen Grundschulklasse Französisch. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 16: 2, 93-115. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-16-2/beitrag/Schlemminger.pdf>.

Einheiten steigt, die unterschiedlicher Nomen (fast) gleich bleibt. (Die Ko-Konstruktion verändert die Ergebnisse nicht wesentlich.)

Lexik				
	in Klasse 2	2008	in Klasse 2	2008
	in Klasse 3	2009	in Klasse 3	2009
Ergebnisse mit Ko-Konstruktion der Interviewerin		Ergebnisse ohne Ko-Konstruktion		
Gesamtzahl aller geäußerten französischen Wörter	79	187	Gesamtzahl aller geäußerten französischen Wörter	74
Gesamtzahl der <i>unterschiedlichen</i> französischen Wörter	37	56	Gesamtzahl der <i>unterschiedlichen</i> französischen Wörter	32
Nomen	16	33	Nomen	14
unterschiedliche Nomen	5	5	unterschiedliche Nomen	4
Verben	17	33	Verben	15
unterschiedliche Verben	10	13	Unterschiedliche Verben	8
Adjektive	3	5	Adjektive	2
unterschiedliche Adjektive	2	3	Unterschiedliche Adjektive	1
			Pronomen	8
			unterschiedliche Pronomen	3
			Präpositionen	5
			unterschiedliche Präpositionen	4
Koeffizient 1 (Type-Token-Ratio)	0,47	0,29	Koeffizient 1	0,43
Koeffizient 2 (Type-Token-Ratio)	0,7	0,68	Koeffizient 2	0,65
			Turn taking auf Deutsch	2
			Gesamtzahl der deutschen Wörter	8
			Interimsprachliche Wörter	1

Abb. 3: Lexik quantitativ

- Die Benutzung von Adjektiven ist sehr gering, nimmt in der Anzahl sogar sehr geringfügig ab.
- Die Benutzung von Präpositionen hat sich mehr als verdoppelt, die Anzahl der unterschiedlichen Präpositionen bleibt gleich.
- Der Gebrauch des Pronomens verdreifacht sich.

Gérald Schlemminger (2011), Sprachprofilanalyse: methodologische Überlegungen und erste Ergebnisse einer Longitudinalstudie zur Sprachentwicklung einer Schülerin in einer bilingualen Grundschulklasse Französisch. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 16: 2, 93-115. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-16-2/beitrag/Schlemminger.pdf>.

Klasse 2		Klasse 3	
Nomen		Nomen	
corde	monsieur	Corde	monsieur
jardin	pomme	Jardin	pomme
	pommier		pommier
Verben		Verben	
avoir	faire	Avoir	<i>pouvoir</i>
attacher	manger	Attacher	regarder
boire	tendre	Croire	<i>s'endormir</i>
être	voir	Dire	<i>transpirer</i>
dormir	voler	Dormir	<i>vouloir</i>
		Être	voler
		Manger	
Adjektive		Adjektive	
chaud	Fatigué	Cassée	fatigué
		Fâché	
Pronomen		Pronomen	
elle	c'	Elle	s'
il		Il	que
		Je	qui
Präpositionen		Präpositionen	
au	de	À	dans
avec	pour	Après	de

Abb. 4: Lexik qualitativ: benutzte Lemma

Qualitativer Aspekt

Die Ergebnisse der qualitativen Analyse (vgl. Abb. 4) unterstreichen die Ergebnisse der quantitativen Analyse:

- Gerade der erweiterte Gebrauch der Verben in Klasse 3 ist hervorzuheben. „Sabrina“ benutzt neue Verben wie u.a. *dire*, *transpirer*, *s'endormir*, die Modalverben *vouloir* und *pouvoir*, letzteres im Präteritum: „*monsieur Dupont [...] pou... pouvait manger les pommes*“ (Z. 130)⁸.
- Die Benutzung der Pronomina wird auf das Reflexivpronomen *se* ausgeweitet.
- Das Relativpronomen *qui* und die Konjunktion *que* finden Anwendung.
- Die Qualität der Präpositionen ist gleichbleibend; es handelt sich um eine Auswahl der wichtigsten, strukturell einfachen lokalen, temporalen und Beziehungspräpositionen mit eindeutiger semantischer Zuordnung.

Zusammenfassend können wir sagen, dass die Wörter (und Sätze) in Klasse 3, wie die Videoaufnahme zeigt, spontaner geäußert werden. Wenn auch der Variationsindex TTR keine „Benennungsexplosion“ – wie sie im beginnenden L1-Erwerb auftritt – aufzeigt, so lässt sich doch eine eindeutige Ausweitung des Sprachgebrauchs auf der Ebene der Lexik quantitativ und qualitativ nachweisen. Zwar sind noch kaum diaevaluative Markierungen der Äußerungen, d.h. die Kennzeichnung lexikalischer Einheiten nach der emotionalen Wertung, festzustellen, sieht man einmal von der typisch mündlichen Sprachvarietät des Französischen ab, die – wie in der Äußerung *monsieur Martin je crois qu'il est fâché*“ (Z. 32) belegt – vertreten ist. In dieser Erwerbsstufe lässt sich bei „Sabrina“ schon auf eine gewisse Varietätenbreite des Französischen schließen, wenn sie z.B. Verben wie *s'endormir*, *transpirer* und

Gérald Schlemminger (2011), Sprachprofilanalyse: methodologische Überlegungen und erste Ergebnisse einer Longitudinalstudie zur Sprachentwicklung einer Schülerin in einer bilingualen Grundschulklasse Französisch. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 16: 2, 93-115. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-16-2/beitrag/Schlemminger.pdf>.

Modalverben oder Lokaladverbien wie *dehors* benutzt. Es sei noch erwähnt, dass „Sabrina“ in Klasse 2 und 3 dann auf die deutsche Sprache zurückgreift, wenn man sie fragt, ob sie ein Wort auf Französisch wissen möchte.

3. Morphosyntaktische Sprachentwicklung

Wir untersuchen im Folgenden die verschiedenen Ebenen der Syntaxentwicklung und analysieren im Besonderen die Kongruenz in der Nominalphrase (Genus, Numerus) und die finite Verbform, wie sie sich in den grammatischen Kategorien des Genus, Numerus, Tempus, Agens und Modus ausdrückt.

Syntaxkomplexität und Verbalphrase

In Klasse 2 und Klasse 3 (hier aber geringer) treten Holophrasen auf (siehe Abb. 5). Sie lassen sich weniger im Sinne von Spracherwerbsstufen erklären, denn die Fragetechnik der Interviewerin (geschlossene Fragen) haben in der mündlichen Sprachvarietät oft Einwort-Antworten zur Folge.

„Sabrina“ benutzt in Klasse 2 und 3 Zweiwortäußerungen. Sie sind, bezogen auf die Verbvalenz und die Satzstruktur, syntaktisch erst in Klasse 3 stärker zielsprachenadäquat.

„Sabrina“ verwendet das Verb in Klasse 2 nicht immer in der richtigen finiten Form, bzw. belässt es in der Infinitivform: „*Dupont manger le pomme*“ (Z. 86), „*Il dorme*“ (Z. 103). Bei letzterer Äußerung handelt es sich vermutlich um eine in der Interimsprache typische Übergeneralisierung der Konjugation der Verbenklasse auf „-er“. Zwar tauchen auch in Klasse 3 noch Regelverstöße beim finiten Verb auf, die Regelmäßigkeiten sind jedoch stärker vertreten.

In Klasse 2 sind erste Äußerungen mit dreigliedriger Struktur (Nominalphrase – Verbalphrase - Adjektivphrase / Präpositionalphrase) zu finden, z.B. „*les pommes volent dans*“ (Z. 62); sie sind jedoch oft noch unvollständig, bzw. nicht regelkonform.

	Klasse 2 ⁹		Klasse 3
1	Schülerin erzählt selbst.		
2	Schüler antwortet auf eine inhaltliche Frage der Interviewerin.		
	Holophrasen / Einwortäußerungen		
1	pommier		
2	un jardin		
2	fatigué	2	Fatigué
	Zwei-Wortäußerungen mit finitem Verb / Verbalphrase		
1	M. Dupont dorme.	2	dans le jardin
2	il dorme	1	M. Dupont s'est endormi
2	la corde tend (?)	1	elle transpirer
		2	elle dort
		2	elle dort encore
	Zwei-Wortäußerungen mit Verbalphrase und Präpositionalphrase		
1	M. Dupont mange un pomme	1	elle mange des pommes
1	M. Martin le voit	1	M. Martin vole le pommier
1	il fait très chaud au...		
2	il mange un pomme	1	elle dit « oh ! »

Gérald Schlemminger (2011), Sprachprofilanalyse: methodologische Überlegungen und erste Ergebnisse einer Longitudinalstudie zur Sprachentwicklung einer Schülerin in einer bilingualen Grundschulklasse Französisch. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 16: 2, 93-115. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-16-2/beitrag/Schlemminger.pdf>.

2	[<i>Et pourquoi ?</i>] Dupont manger le pomme	2	elle mange un pomme
2	[<i>Et pourquoi ?</i>] Elle a plus de pommes	2	elle veut le pommier
		2	il est fâché
		2	elle est aussi fâchée
Komplexe Äußerungen: Präpositionalphrase, hypotaktische Verknüpfung			
1	les pommes volent dans...	1	Tou(tes) les pommes volent dans le jardin de M. Dupont
1	(il) l'attache avec le corde	1	M. Dupont est dans un lit
		1	le pommier est dans le jardin de M. Martin
2	[<i>Et que fait Monsieur Martin ?</i>] Le voit comme...	1	M. Martin je crois qu'il est fâché
2	il fait chaud pour...	2	...quand la corde le...
2	les pommes volent pour la corde c'est dagné (?)	2	Elle attache la corde à...
		2	[<i>Pourquoi (il attache la corde) ?</i>] Elle ne veut pas que M. Dupont mange les pommes
		2	[<i>Pourquoi (il est fâché) ?</i>] M. Dupont mange la pomme qui est dans le jardin de elle
		2	les pommes volent dehors
		2	[<i>Pourquoi (il n'a pas réussi ce qu'il voulait faire) ?</i>] les pommes tous est dans le jardin de M. Dupont

Abb. 5: Syntax

In Klasse 3 sind die Präpositionalphrasen stärker und regelhafter vertreten; in der Verbalphrase tritt ein erstes finites reflexives Verben auf: „*et après monsieur Dupont s'est endormi*“ (Z. 35-36). „Sabrina“ versucht sich erfolgreich in hypotaktischen Verknüpfungen. Konnte man in Klasse 2 noch hören: *les pommes volent pour la corde c/s J'est (dagné)*“ (Z. 122-123), so sagt „Sabrina“ in Klasse 3: „*monsieur Dupont mange la pomme qui est dans le jardin de elle*“ (Z. 101), „*[...] monsieur Martin je crois qu'il est fâché.*“ (Z. 32).

Kongruenz

Schon in Klasse 2 ist für „Sabrina“ klar, dass die Nominalphrase sich (mindestens) aus einem Nomen und einem Determinanten zusammensetzt. Die Kongruenz in der Nominalphrase nimmt bei ihr von Klasse 2 zu Klasse 3 zu, wie Abbildung 6 zeigt. Der (im Deutschen unbekannt) unbestimmte Pluralartikel taucht auf und wird richtig verwendet (*des pommes*), jedoch bleiben in komplexeren Adjektiv-Konstruktionen noch Kongruenzprobleme bestehen. Es ist zu vermuten, dass „Sabrina“ in Klasse 3 die erste Regelmäßigkeit des Genusgebrauchs, nämlich die der Kongruenz, erkannt hat, da sie die Nomen mehrfach mit dem gleichen Determinanten besetzt, und dies meist auch richtig.

	Klasse 2	Häufigkeit	Klasse 3	Häufigkeit
Kongruenz	les pommes	2	les pommes	3
	plus de pommes	1	des pommes	1
	un jardin	1	la pomme	1
	la corde	2	le pommier	4
			le jardin	5
			la corde	2

Gérald Schlemminger (2011), Sprachprofilanalyse: methodologische Überlegungen und erste Ergebnisse einer Longitudinalstudie zur Sprachentwicklung einer Schülerin in einer bilingualen Grundschulklasse Französisch. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 16: 2, 93-115. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-16-2/beitrag/Schlemminger.pdf>.

fehlende Kongruenz	un lit		1
	un pomme	2	1
	le pomme	1	2
	les pommes tous		1
	le autre		1

Abb. 6: Kongruenz

Pronominalisierung

Als Proform ist die Pronominalisierung das Strukturelement, das auf nominale Bezugselemente rekurriert, und damit eine wichtige Erwerbsstufe. In der Progression steht zunächst die direkte anaphorische Verbindung durch ein Personalpronomen, das in seiner Vertreterfunktion rückwärts weist. Abbildung 7 belegt die Pronomenbenutzung von „Sabrina“.

In Klasse 2 tritt nur ganz vereinzelter Gebrauch der Pronomen auf. Erst in Klasse 3 greift „Sabrina“ gehäuft auf die Pronominalisierung zurück und gibt so zu erkennen, dass sie ihre anaphorische Funktion begriffen hat. Sie benutzt jedoch für das maskuline Nomen *monsieur Dupont / Martin* fast ausschließlich das feminine Pronomen *elle*. (Dies mag am Einfluss des Spanischen betonten Maskulin-Pronomen *él* liegen.) Auch wenn das Genus so gut wie systematisch falsch ist (von 17 Personalpronomen werden 15 nicht richtig verwendet), hat sie wie beim Genusgebrauch die Kongruenzregel beachtet, d.h. sie hat einen sinnstiftenden Zusammenhang zwischen der Proform und dem nominalen Bezugselement erkannt.

Zu erwähnen ist die Benutzung des Lokaladverbs *dehors*: „*Les pommes volent dehors*“ (Z. 118), das, wenn auch hier funktional nicht ganz korrekt benutzt, einen klaren anaphorischen Charakter hat, der sich auf den vorher erwähnten *jardin de monsieur Dupont* bezieht.

	Äußerung	Klasse 2				Klasse 3			
		kongruent	Häufigkeit	nicht kongruent	Häufigkeit	kongruent	Häufigkeit	nicht kongruent	Häufigkeit
Personalpronomen	M. Dupont, M. Martin	il	2	Elle	2	il	2	elle	15
	le autre					il	1		
bestimmtes / unbestimmtes Pronomen	<i>Qu'est-ce qu'il [M. Dupont] fait?</i> il fait très chaud au			Il	1				
Personalpronomen als Pronominalobjekt	[M. Martin] le voit comme	le	1						
Possessives	dans le jardin					de	3		

Gérald Schlemminger (2011), Sprachprofilanalyse: methodologische Überlegungen und erste Ergebnisse einer Longitudinalstudie zur Sprachentwicklung einer Schülerin in einer bilingualen Grundschulklasse Französisch. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 16: 2, 93-115. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-16-2/beitrag/Schlemminger.pdf>.

Objekt- pronomen	de M.								
Possessiv- pronomen	dans le jardin de elle							de elle	1
Relativ- pronomen	...la pomme qui est...					qui	1		
Pronominal- adverb	Les pommes volent dehors.					dehors	1		

Abb. 7: Pronomen

Weitere Aspekte

Hervorzuheben ist die korrekt benutzte, mündliche Sprachvarietät des Französischen in Klasse 3: *monsieur Martin je crois qu'il est fâché.*“ (Z. 32). Auf der Spracherwerbsstufe von „Sabrina“ folgt die Anapher *il*, Zielpunkt des Verweises, dem zugehörigen Antezedenz, hier in der koreferenten Nominalphrase *monsieur Martin*. Jedoch unterbricht „Sabrina“ diese Struktur durch den Einschub *je crois que*; die Abfolge Antezedenz – Anapher garantiert aber weiterhin die diskursive Kohärenz.

Wie Abbildung 8 zeigt, drückt „Sabrina“ in Klasse 2 sprachlich noch keine Besitzbeziehungen, z.B. mit Hilfe von Possessivpronomen oder determinativen Präpositionen wie *de*, aus. In Klasse 3 wird die Präposition *de* in allen Fällen zielsprachenadäquat eingesetzt, selbst in der Äußerung *dans le jardin de elle*, die funktional falsch ist, in der „Sabrina“ aber die Besitzbeziehungen mit einer Präposition grammatisch korrekt ausdrückt. Die Vermutung liegt nahe, dass hier die L1 der Mutter, das Spanische, interferiert hat.

	Äußerung	Klasse 2				Klasse 3			
		kongru- ent	Häufig- keit	nicht kongru- ent	Häufigkeit	kongru- ent	Häufig- keit	nicht kongru- ent	Häufig- keit
determinative Präposition	dans le jardin de M.					de	3		
	dans le jardin de elle							de elle	1

Abb. 8: determinative Präpositionen

In Klasse 2 treten noch keine hypotaktischen Strukturen auf; in Klasse 3 sind es drei:

- subjunktional eingeleiteter Nebensatz als Objektsatz mit *que*: „*Elle ne veut que, elle ne veut pas que monsieur [mange la pomme]*“ (Z. 91-92);
- durch das Relativpronomen subjunktional eingeleiteter Nebensatz mit *que*: „*Monsieur Dupont mange la äh la pomme qui est dans le jardin de elle*“ (Z. 101).

Die Negation taucht bei „Sabrina“ nicht spontan, sondern erst als Antwort auf die Frage der Interviewerin je einmal in Klasse 2 und 3 auf: „*elle a plus de pommes*“ (Z. 128); „*elle ne veut pas que monsieur* (Z. 91). Die zeitliche beschränkte Verneinung *ne...plus* ist umgangssprachlich – gerade ohne den Negationspartikel *ne* – häufig, jedoch für

Gérald Schlemminger (2011), Sprachprofilanalyse: methodologische Überlegungen und erste Ergebnisse einer Longitudinalstudie zur Sprachentwicklung einer Schülerin in einer bilingualen Grundschulklasse Französisch. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 16: 2, 93-115. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-16-2/beitrag/Schlemminger.pdf>.

die Spracherwerbsstufe in Klasse 2 von „Sabrina“ erstaunlich. Das Gleiche gilt für die Verneinung, die einen Nebensatz einleitet.

Ein anderer Tempusgebrauch als das (Erzähl-)Präsens kommt erst in Klasse 3 vor:

- Perfekt: „monsieur Dupont euh ähm, s'est endormi“ (Z. 35-36).
- Präteritum „[il] pouvait manger les pommes“ (Z. 130).

Die Okkurrenzen für den Gebrauch der Negation und der Tempa sind jedoch zu gering, um daraus Schlüsse ziehen zu können.

Die Analyse der Morphosyntax hat ergeben, dass „Sabrina“ besonders auf der Ebene der Satzstruktur (Parataxe, Hypotaxe, Negation) und der anaphorischen Benutzung der Personalpronomen in einem Jahr beachtliche Fortschritte gemacht hat.

4. Die narrative Entwicklung

Es soll hier nicht der Frage nachgegangen werden, ob das Zeigen einer Bildgeschichte das geeignete Mittel zur Elizitierung des Diskurstypen „Erzählen“ ist. Auch wenn in der Feldforschung Bildgeschichten immer noch ein häufig benutztes Mittel sind, um Kinder „erzählen“ zu lassen (vgl. D. Wolf; D. Boueke & F. Schüle 2007), sind Nachzählungen, freies Erzählen nach Eingangstimulus, Phantasiegeschichte usw. andere Ansätze, die jeweils unterschiedliche Diskurstypen hervorbringen. Wir sprechen deshalb in unserem Kontext auch eher von einer „mündlichen Sprachproduktion“ oder vom „mündlichen Text“ als von einer „Geschichte“. Es ist hier nicht der Platz, auf die verschiedenen Theorien des Erwerbs von narrativen Strukturen einzugehen (vgl. dazu C. Piovan 2010).

Bei der Untersuchung der Narration ist das Ziel, auf der Begriffsebene sowohl quantitativ als auch qualitativ zu untersuchen, ob die Aktivierung von Ausdrücken für die Konzepte und Sachverhalte dem zu versprachlichenden Sachverhalt entsprechen. Wir nehmen dabei drei unterschiedliche Kognitionsebenen an: das Benennen der beschreibenden Elemente, das Erkennen der visuellen Zeichen und das Begründen und Erklären von Zusammenhängen.

Benennen der beschreibenden Elemente

In Abbildung 9 wird auf der deskriptiven Ebene der Bildbeschreibung rein quantitativ Folgendes deutlich:

- „Sabrina“ äußert sowohl in Klasse 2 als auch in Klasse 3 alle benannten Elemente immer auf Französisch.
- „Sabrina“ hat in Klasse 2 sechs beschreibende Elemente benannt, davon die Hälfte in Ko-Konstruktion.
- In Klasse 3 zählt sie acht Elemente auf, davon wieder die Hälfte in Ko-Konstruktion.

Quantitativ hat auf der beschreibenden Ebene eine Entwicklung von Klasse 2 zu Klasse 3 stattgefunden; wir haben schon auf der qualitativ-lexikalischen Ebene die Entfaltung der Wortgebrauchsbreite festgehalten.

Gérald Schlemminger (2011), Sprachprofilanalyse: methodologische Überlegungen und erste Ergebnisse einer Longitudinalstudie zur Sprachentwicklung einer Schülerin in einer bilingualen Grundschulklasse Französisch. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 16: 2, 93-115. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-16-2/beitrag/Schlemminger.pdf>.

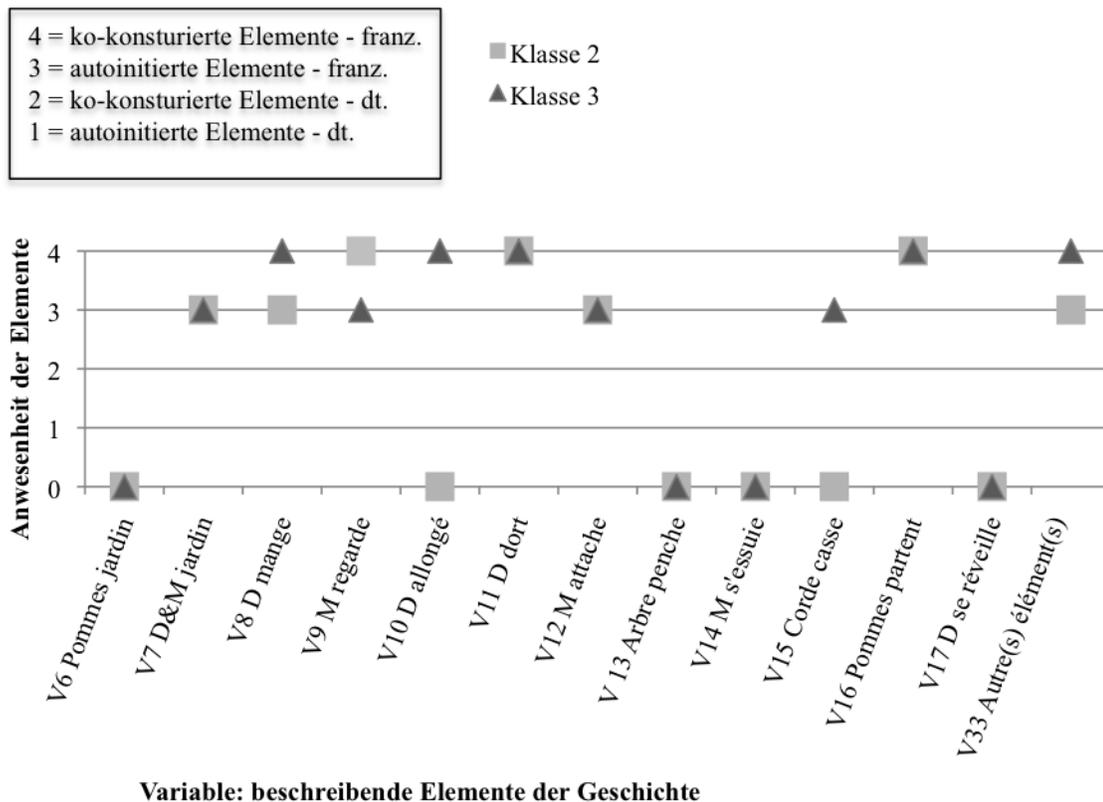


Abb. 9: Beschreiben

Erkennen und Benennen der visuellen Zeichen

In der Kategorie „Wiedererkennung der visuellen Elemente der Bildgeschichte“ (vgl. Abb. 10) können wir eine ähnliche Zunahme feststellen. In Klasse 2 benennt die Schülerin zwei visuelle Zeichen:

- Zur (zeichnerisch) sichtbaren Verfassung des unzufriedenen Monsieur Martin befragt (Variable 20, 23), antwortet „Sabrina“ sachrichtig auf die Frage „*Est-ce qu'il [M. Martin] est content ?*“: „*Non*“ (Z. 83).
- Auf die Frage nach dem offensichtlich schwitzenden Monsieur Martin „*Qu'est-ce qu'il fait ?*“ äußert sie: „**Il fait très chaud au*“ (Z. 59), gemeint ist vom Kontext her: *il a très chaud*.

In Klasse 3 ergänzt „Sabrina“ die Zustandsbeschreibung der handelnden Personen, indem sie das Staunen, Überrascht- und Verärgertsein des Nachbarn (Variable 24, 20), dessen Äpfel in den Garten des anderen geschleudert werden, in direkter Rede belegt. „[...] *et elle [M. Dupont] elle dit <oh !>*“ (Z. 63-64). Diese Charakterisierung durch eine Interjektion ist minimalistisch, aber kommunikativ angemessen. Das rhetorische Mittel des fiktiven Zitats ist jedoch eine bezeichnende Diskursleistung der Sprecherin.

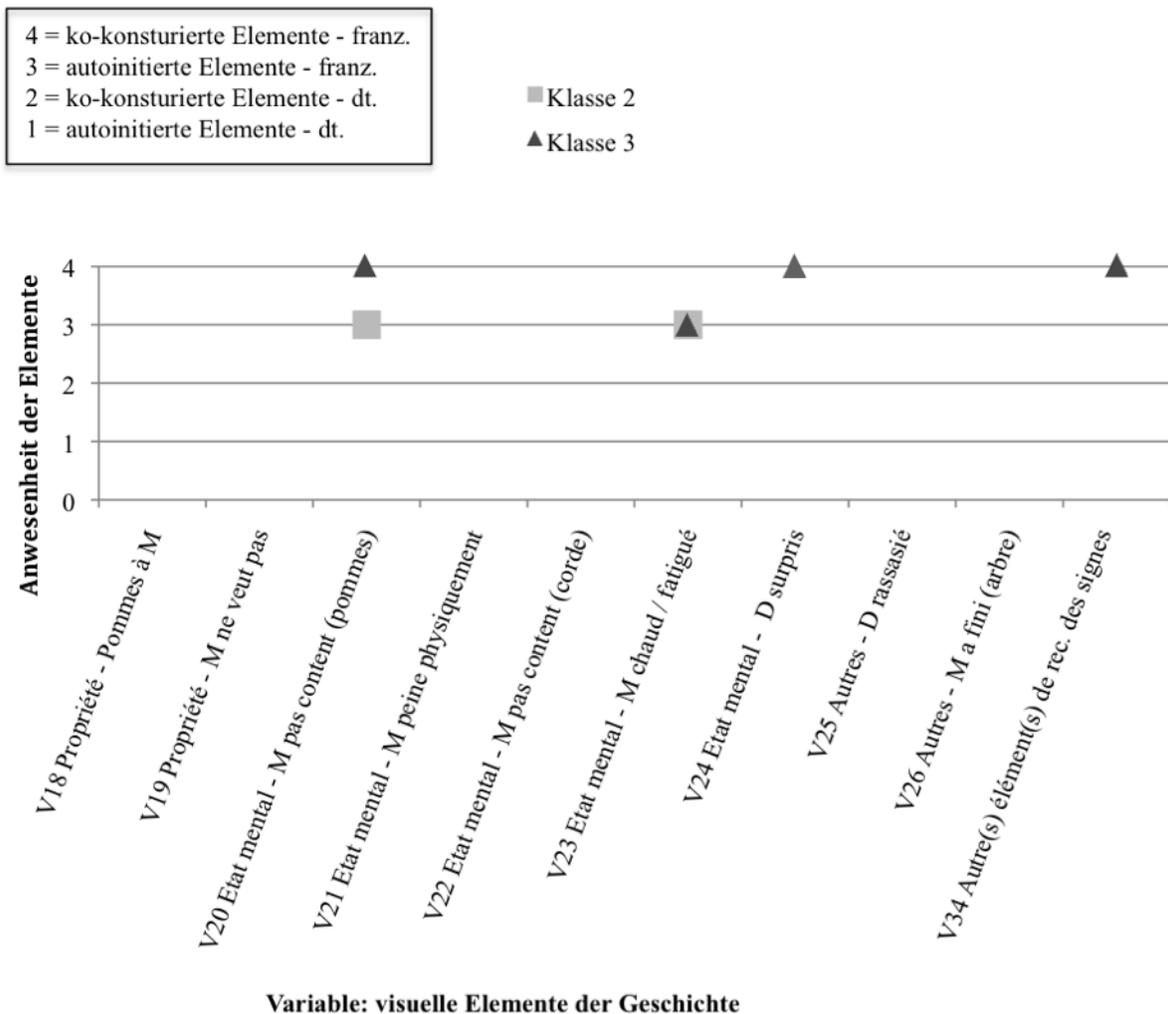


Abb. 10: Benennen

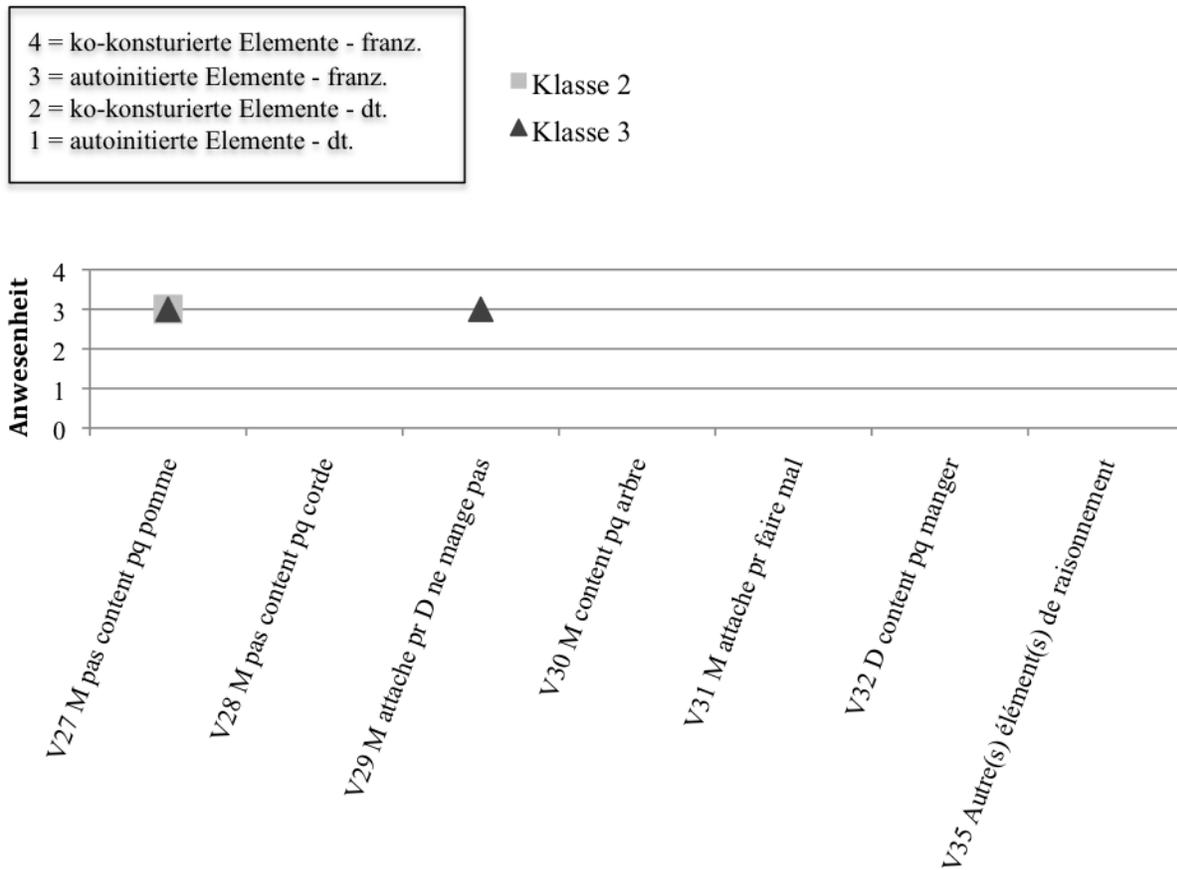
Betrachtet man die Variable V20 (Herr Martin ist verärgert, weil Herr Dupont seine Äpfel isst) in beiden Klassen genauer, so stellen wir fest, dass die sprachlich-stilistische Ausdifferenzierung in Klasse 3 eindeutig höher ist. In Klasse 2 antwortet sie auf die Frage: „*Est-ce qu'il est content ?*“ mimisch und nonverbal: „,*Sabrina*“ (*fait non de la tête*)“ (Z. 82). In der 3. Klasse erhalten wir die (bereits weiter oben analysierte) Aussage: „[...] *je crois qu'il est fâché*“ (Z. 31-32). Auf der Diskursebene verhält sich „Sabrina“ hier differenziert, denn sie nimmt durch den Einschub „*je crois que*...“ als Sprecher eine gewisse Distanz zum Inhalt der Aussage.

Begründen und Erklären von Zusammenhängen

In dieser Kategorie (vgl. Abb. 11) gilt es zu untersuchen, inwieweit „Sabrina“ Zusammenhänge (kausal) herleiten kann. Auf der syntaktischen Ebene ist festzuhalten, dass sie sowohl in Klasse 2 als auch in Klasse 3 keine begründenden, hypotaktischen Satzverbindungselemente (wie *parce que*) verwendet. Betrachten wir z.B. die Variable V27 „Herr Martin ist verärgert, weil Herr Dupont seine Äpfel isst“, so antwortet „Sabrina“ in Klasse 3 auf die Frage, warum Herr Martin verärgert sei: „*Dupont manger [......] le pomme*“ (Z. 19, 25). In Klasse 3 ist die Antwort „*Mon-*

Gérald Schlemminger (2011), Sprachprofilanalyse: methodologische Überlegungen und erste Ergebnisse einer Längsschnittstudie zur Sprachentwicklung einer Schülerin in einer bilingualen Grundschulklasse Französisch. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 16: 2, 93-115. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-16-2/beitrag/Schlemminger.pdf>.

seur Dupont mange la [...] pomme qui est dans le jardin de elle“ (Z. 101-102). Zwar fehlt formal die einleitende kausale Konjunktion, das verhindert in diesem Falle aber nicht, die Aussage zu verstehen.



Variable: erklärende Elemente der Geschichte

Abb. 11: Begründen, Erklären

Zur Variable V29 „Herr Martin bindet den Baum fest, *damit* Herr Dupont seine Äpfel nicht essen kann.“ beantwortet sie in Klasse 3 die entsprechende Frage der Interviewerin mit „*Elle ne veut que, elle ne veut pas que monsieur [mange la pomme]*“ (Z. 91-92). Sie stellt den final-kausalen Bezug zwischen den beiden Agenten nicht direkt her, sondern modalisiert ihre Argumentation und behält so das grammatische und logische Subjekt bei:

- „*Elle veut le pommier et le, quand la corde le [est attachée au piquet]*“ (Z. 80).
- „*Elle ne veut que, elle ne veut pas que monsieur [mange la pomme]*“ (Z. 91-92).

Sie begründet damit sachgerecht und auf einem ihr angemessenen Sprachniveau die Beziehung der Handlungen und ihre Auswirkung.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass quantitativ gerade in der Kategorie „Erkennen und Benennen der visuellen Zeichen“ mehr Äußerungen zu erwarten waren. Dies mag jedoch auch am Elizitierverfahren liegen: Die Bilder lie-

Gérald Schlemminger (2011), Sprachprofilanalyse: methodologische Überlegungen und erste Ergebnisse einer Longitudinalstudie zur Sprachentwicklung einer Schülerin in einer bilingualen Grundschulklasse Französisch. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 16: 2, 93-115. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-16-2/beitrag/Schlemminger.pdf>.

gen beiden Akteuren („Sabrina“, Interviewerin) vor; es braucht sich nicht über etwas Abwesendes verständigt zu werden; die eigene Phantasie wird nicht gefordert. Die Erklärung dessen, was jeder sieht, ist damit diskursanalytisch redundant. – Auf der qualitativen Ebene sind ihre Argumentationsstrategien und die Beherrschung wichtiger Diskurstypen der mündlichen Sprache hervorzuheben.

5. Gesamtbetrachtung der sprachlichen Entwicklung von „Sabrina“

Schaut man sich die Videoaufnahmen von „Sabrina“ in Klasse 2 und dann die von Klasse 3 an, ist der erste Eindruck, dass sich ihr Sprachgebrauch lexikalisch und morphosyntaktisch stark entwickelt hat. Die quantitative Analyse über den Variationsindex TTR (der eher die lexematische Breite angibt) bestätigt zunächst nicht diese erste, subjektive Wahrnehmung, da der Anstieg im Laufe des Schuljahres gering ist. Die quantitative Detailanalyse ermöglicht jedoch, die Wortgebrauchsbreite zu differenzieren. In Anlehnung an eine Sprachentwicklung in L1 war ein starker (wenn auch kein „explosionsartiger“) Anstieg in den Nominal-Benennungen in Klasse 3 zu erwarten. Die stark steigende Benutzung der Verbalphrase überrascht daher zunächst, lässt sich jedoch mit dem Alter und der kognitiven Entwicklung der Sprecherin erklären: Im Gegensatz zum Kleinkind, bei dem kognitive und sprachliche Entwicklung parallel laufen, hat „Sabrina“ den kognitiven Entwicklungsstand eines Grundschulkindes und drückt sich damit auch verbal stärker als Kleinkinder auf dem gleichen Sprachentwicklungsstand aus. Die Verwendung von Adjektiven bleibt im Vergleich zu anderen Wortarten wie Nomen und Verben noch gering. Diese Ergebnisse werden durch die qualitative Analyse der Lexik bestätigt.

Die sprachliche Entwicklung der Probandin von Klasse 2 zu Klasse 3 ist auf morphosyntaktischer Ebene interessant. Die Präpositionalphrasen und Äußerungen mit dreigliedriger und hypotaktischer Struktur nehmen zu:

- a) Die Regelangemessenheit der Aussagen steigt an, da „Sabrina“ das Prinzip der Kongruenz (z.B. in der Genusfrage) verstanden hat.
- b) Die sehr starke Zunahme der Pronomen könnte dadurch erklärt werden, dass „Sabrina“ ihre anaphorische Bedeutung erkannt hat. Dies führt in der gesprochenen Sprache zu einer starken diskursiven Kohärenz und lässt die Interaktion „fließender“ werden.

Wenn sich „Sabrina“ auch morphosyntaktisch noch auf einer unteren Entwicklungsstufe befindet, so zeigt jedoch die zunehmend gewandte Sprachverwendung, dass sie die Diskursebene eines altersgemäßen Grundschulkindes besitzt.

Bei der Analyse der narrativen Entwicklung zu Klasse 3 haben wir festgestellt, dass die Äußerungen zwar formalsprachlich nicht immer zielsprachenadäquat sind, jedoch ist hier entscheidend, dass „Sabrina“:

- a) typische Diskurselemente des (mündlichen) Sprachgebrauchs entwickelt (jemanden fiktiv zitieren; Distanz zum Gesagten herstellen);
- b) Aussagen modalisiert;
- c) zwar noch keine hypothetisch-deduktiven Argumentationsschemata aufbaut, jedoch mit den ihr zur Verfügung stehenden sprachlichen Mitteln kausale Beziehungen herstellt. Es ist daher anzunehmen, dass sie die Stufe des konkret-operativen Denkens beherrscht.

Mit der Erzählung dieser Bildgeschichte lässt sich wohl verallgemeinern, dass „Sabrina“ in Klasse 3 kognitive Operationen, die (noch) an anschaulich erfahrbare Inhalte gebunden sind, mit relativer Beweglichkeit in ihren sprachlichen Mitteln der L2 verständlich und situationsangemessen ausdrücken kann. Sie kann in der L2 verschiedene Aspekte eines Sachverhalts oder eines Vorgangs gleichzeitig sprachlich erfassen und zueinander in Beziehung setzen, was eine verstärkte Verwendung verbaler Strukturen erklärt, die für gedankliche Operationen notwendig sind, die über die (Nominal-) Benennungen hinausgehen.

Gérald Schlemminger (2011), Sprachprofilanalyse: methodologische Überlegungen und erste Ergebnisse einer Longitudinalstudie zur Sprachentwicklung einer Schülerin in einer bilingualen Grundschulklasse Französisch. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 16: 2, 93-115. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-16-2/beitrag/Schlemminger.pdf>.

Auf dieser kognitiven Ebene zeigt sich der Unterschied zum L1-Erwerb: Die lexikalische und lexematische Entwicklung ist über den gleichen Zeitraum in der L1 stärker; bei den anderen Elementen mögen sich die Stufen in L1 (Deutsch) und L2 ähneln (z.B. Erwerb der Pronominalisierung). Der große Unterschied besteht jedoch in der Diskursfähigkeit: bei einem Kleinkind baut sie sich erst auf, „Sabrina“ kann hier auf ihre Erfahrungen im kommunikativen Umgang mit andern Sprachen (Deutsch, ggf. Spanisch) zurückgreifen. Die insgesamt günstige Ausgangslage und Entwicklung der vorgestellten Probandin kann vermutlich auf ihre mehrsprachige Sprachlernerfahrung zurückgeführt werden. Es bedarf weiterer Untersuchungen, um den Zusammenhang des Spracherwerbs zwischen den verschiedenen Sprachen genauer zu beleuchten.

Literatur

- Bruner, Jerome S. (1983), *Child's Talk: Learning to Use Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Cicurel, Francine (Hrsg.) (2003), *Discours, action et appropriation des langues*. Paris: Presses Sorbonne Nouvelle.
- Geiger-Jaillet, Anemone (2007), Zum Sprachstand und zur Erzählkompetenz sechsjähriger Kinder im Elsass in der L2 Deutsch. In: Stein, Barbara (Hrsg.) (2007), *Wege zu anderen Sprachen und Kulturen. Festschrift für Frau Prof. Dr. Heidemarie Sarter*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac, 112- 129.
- Grießhaber, Wilhelm (2006), Sprachstandsdiagnose im kindlichen Zweitspracherwerb. Funktional-pragmatische Fundierung der Profilanalyse. [Online: spzwww.uni-muenster.de/~griesha/pub/tprofilanalyse-azm-05.pdf.]
- Kersten, Karin; Imhoff, C. & Sauer, B. (2002), The acquisition of English verbs in an elementary school immersion program in Germany. In: Burmeister, Petra; Piske, Thorsten & Rohde, Andreas (Hrsg.) (2002), *An Integrated View of Language Development: Papers in Honor of Henning Wode*. Trier: WVT.
- Kielhöfer, Bernd (1997), *Französische Kindersprache - Stauffenburg-Einführungen*, Tübingen: Stauffenburg-Verlag.
- Mauser, Tiphane (2008), *Évaluation des compétences langagières dans une classe bilingue (CM1) en Alsace et une classe bilingue (4. Klasse) au Pays de Bade*. Karlsruhe: Pädagogische Hochschule (Abschlussarbeit).
- Mayer, Mercer (1969), *Frog, Where Are You?* New York: Dial Press.
- Ohser, Erich [E. O. Plauen] (2000), *Vater und Sohn*, (2. Bd.). Konstanz: Südverlag.
- Piovan, Caroline (2010), *Erzählen in der Grundschule*. Karlsruhe: unveröffentlichtes Manuskript.
- Piske, Thorsten & Burmeister, Petra (2008), Erfahrungen mit früher englischer Immersion an norddeutschen Grundschulen. In: Schlemminger, Gérald (Hrsg.) (2008), *Erforschung des Bilingualen Lehrens und Lernens. Forschungsarbeiten und Erprobungen von Unterrichtskonzepten und -materialien in der Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 131-150.
- Piske, Thorsten (2009), Frühe englische Immersion an Kindergärten und Grundschulen: Umsetzungsmöglichkeiten und bisherige Erfahrungen. In: Werlen, Erika & Tissot, Fabienne (Hrsg.) (2009), *Sprachvermittlung in Europa. Beiträge der Angewandten Linguistik zum Dialog zwischen Wissenschaft und Gesellschaft. Sprachvermittlung und Leistungsmessung im Kontext der Mehrsprachigkeit*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 155-162.
- Pregel, Dietrich & Rickheit, Gert (1987), *Der Wortschatz im Grundschulalter: Häufigkeitswörterbuch zum verbalen, substantivischen und adjektivischen Wortgebrauch*. Hildesheim: Olms.
- Reich, Hans H. & Roth, Hans-Joachim (2004), *HAVAS 5 - Hamburger Verfahren zur Sprachstandsanalyse Fünfjähriger. Auswertungsbogen und Auswertungshinweise*. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung.

Gérald Schlemminger (2011), Sprachprofilanalyse: methodologische Überlegungen und erste Ergebnisse einer Longitudinalstudie zur Sprachentwicklung einer Schülerin in einer bilingualen Grundschulklasse Französisch. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 16: 2, 93-115. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-16-2/beitrag/Schlemminger.pdf>.

- Schlemminger, Gérald (2011), Quelques réflexions méthodologiques à propos de l'évaluation de classes bilingues. *Cahier du GEPE* 2010, 2 (im Druck).
- Schmelter, Lars (2010), (K)eine Frage des Alters – Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 1. [Online: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-1/beitrag/Schmelter2.htm>.]
- Serra, Cecilia (1999), Le développement de la compétence discursive et conversationnelle en français L2. Apprendre en deux langues à l'école secondaire. *Tranel* 30, 29-91.
- Snow, Catherine E. (Hrsg.) (1978), *Talking to children; papers from a conference sponsored by the Comm. on Sociolinguistics of the Social Science Research Council (USA)*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Wode, Henning; Berger, Claudia; Klust, Svenja & Tonn, Gesa (2001), *L2-Lauterwerb in bilingualen Kindertagesstätten*. Kiel: Englisch Seminar u. Zentrum für Mehrsprachigkeit und Sprachkontakt, Christian-Albrechts-Universität.
- Wode, Henning; Devich-Henningsen, S.; Fischer, U.; Franzen, V. & Pasternak, R. (2002): *Englisch durch bilinguale Kitas und Immersionsunterricht in der Grundschule: Erfahrungen aus der Praxis und Forschungsergebnisse*. Kiel: Englisch Seminar u. Zentrum für Mehrsprachigkeit und Sprachkontakt, Christian-Albrechts-Universität.
- Wolf, Dagmar; Boueke, Dietrich & Schüle, Frieder (2007), Erzählen nach Bildergeschichten und ‚freies Erzählen‘. Ein Vergleich von Kindertexten aus der Vor- und Grundschulzeit. In: Meng, Katharina & Rehbein, Jochen (Hrsg.) (2007), *Kindliche Kommunikation - einsprachig und mehrsprachig*. Münster: Waxmann, S. 155-182.
- Zangl, Renate & Peltzer-Karpf, Annemarie (1998), *Die Diagnose des frühen Fremdspracherwerbs*. Tübingen, Narr.
- Ziegler, Gudrun & Dauster, Judith (2004), Frühfranzösisch im Saarland ab Klassenstufe 1 - Perspektiven der wissenschaftlichen Begleitung. *Fruhes Deutsch* 1: 2, 24-28.
- Zinsmeister, Melanie (2008), *Les stratégies de communication des élèves en classes bilingues : l'exemple d'une classe de la Grundschule Iffezheim et d'une classe de l'école ABCM) Strasbourg*. Karlsruhe: Pädagogische Hochschule (Abschlussarbeit).

Gérald Schlemminger (2011), Sprachprofilanalyse: methodologische Überlegungen und erste Ergebnisse einer Längsschnittstudie zur Sprachentwicklung einer Schülerin in einer bilingualen Grundschulklasse Französisch. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 16: 2, 93-115. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-16-2/beitrag/Schlemminger.pdf>.

Anhang

Anhang 1:

Stundentafel, Grundschule Klasse 1-4 (Wochenstunden)

Unterrichtsfach	Regelklasse		bilingualer Zug	
	Auf Deutsch unterrichtet	Auf Französisch unterrichtet	Auf Deutsch unterrichtet	Auf Französisch unterrichtet
Religionslehre	2	0	2	0
Deutsch	6,5	0	6,5	0
Französisch	0	2	0	4
Mathematik	4,75	0	4,75	0
Mensch, Natur u. Kultur	6,25	0	0	6,25
Bewegung, Spiel, Sport	3	0	0	3
Kursstunden	1,25	1,25	1,25	1,25
Gesamtwochenstundenzahl	23,75	3,25	14,5	14,5

Anhang 2:

Transkription: Mai 2008, 2. Klasse, "Sabrina"

- | | |
|--|--|
| 1 E (Aide présente les différentes personnes | 18 E Alors, peux-tu me raconter l'histoire en |
| 2 dans la salle et dit à "Sabrina" ce qu'elle doit | 19 français ? |
| 3 faire.) | 20 Sabr. Monsieur Dupont mange un (2") |
| 4 Sabr. (regarde les images) (11") <Wie heisst die | 21 E M-hm |
| 5 Männer nochmal ? Ich hab's vergessen wie | 22 Sabr. (2") |
| 6 die beiden heissen.> | 23 E Qu'est-ce que c'est ? |
| 7 E (Aide revient) <Also das ist monsieur Du- | 24 Sabr. un (7") |
| 8 pont und das monsieur Martin> (Aide | 25 E Qu'est-ce qu'il mange ? |
| 9 montre les personnages du doigt en même | 26 Sabr. (2") un (sab ?) (1") <pfff> pomme |
| 10 temps qu'elle les nomme) | 27 E Une pomme |
| 11 Sabr. <Ja, aber manche Sachen, die kenn' ich | 28 Sabr. Et monsieur Martin le (3") boit |
| 12 nicht. Wie des, was der macht> (Sabr. | 29 E oui |
| 13 montre la corde du doigt) | 30 Sabr. (2") ähm (3") monsieur (3") <Dupain> (3") |
| 14 E M-hm <Es ist nicht schlimm> | 31 dorme |
| 15 Sabr. (Sabr. regarde les images) (23") | 32 E M-hm, oui |
| 16 E Ça va ? Tu as regardé toutes les images ? | 33 Sabr. Et (2") hmm (4") hmm (3") |
| 17 Sabr. (Sabr. fait oui de la tête) | 34 E Et monsieur Martin ? |
| | 35 Sabr. (4") hmm (2") (hausse les épaules) (5") |

Gérald Schlemminger (2011), Sprachprofilanalyse: methodologische Überlegungen und erste Ergebnisse einer Longitudinalstudie zur Sprachentwicklung einer Schülerin in einer bilingualen Grundschulklasse Französisch. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 16: 2, 93-115. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-16-2/beitrag/Schlemminger.pdf>.

- 36 E Tu cherches un mot ?
 37 Sabr. (fait oui de la tête)
 38 E Tu peux me le dire e...en allemand si tu ne
 39 sais pas en français.
 40 Sabr. Hmm
 41 E Le mot que tu cherches.
 42 Sabr. (2") <t...ts> <Der zieht den Apfelbaum da
 43 runter> (3")
 44 E Alors pommier
 45 Sabr. Pommier
 46 E Qu'est-ce qu'il fait avec le pommier ?
 47 Sabr. (6") <pff> (3")
 48 E Il le coupe ? Il l'attache ? Qu'est-ce qu'il fait
 49 ?
 50 Sabr. (2") l' attache avec
 51 E Oui
 52 Sabr. (2") Le (10")
 53 E Qu'est-ce que tu cherches comme mot ?
 54 Sabr. <S...Seil, oder>
 55 E Corde
 56 Sabr. Corde (12") (Sabr. regarde la troisième
 57 image) Monsieur <Dupain> dorme (2")
 58 E Oui
 59 Sabr. (2") Et monsieur Martin elle c...c'est (16")
 60 E M-hm qu'est-ce qu'il [fait ?
 61 Sabr. [Il fait très chaud au
 62 E Oui
 63 Sabr. (3") et (13") (regarde la dernière image) les
 64 pommes volent dans (fait des signes en
 65 même temps qu'elle parle)
 66 E Oui
 67 Sabr. (2") ähm (5")
 68 E Autre chose ?
 69 Sabr. (1") hmm (3") m-m (fait non de la tête)
 70 E Alors je vais enlever les caches et je vais te
 71 poser quelques questions. Où sont monsieur
 72 Dupont et monsieur Martin ?
 73 Sabr. (7") (regarde la première image)
 74 E Qu'est-ce que c'est ?
 75 Sabr. Un jardin
 76 E Oui et que fait monsieur Dupont ?
 77 Sabr. Il mange une pomme
 78 E Et que fait monsieur Martin ?
 79 Sabr. Le voit comme (1")
 80 E Regarde les visages. Monsieur Martin,
 81 comment se sent-il ?
 82 Sabr. (4")
 83 E Est-ce qu'il est content ?
 84 Sabr. (fait non de la tête) (2")
- 85 E Non.
 86 Sabr. (4")
 87 E Et pourquoi ?
 88 Sabr. (6") Dupont manger le pomme
 89 E Oui, et que fait monsieur Martin, ici ? (E
 90 montre la deuxième image du doigt)
 91 Sabr. (regarde l'image) (25")
 92 E Tu ne sais plus ?
 93 Sabr. (fait non de la tête) (3")
 94 E Tu...tu sais encore comment ça s'appelle ? (E
 95 montre la corde du doigt sur l'image 2)
 96 Sabr. (fait 'non' de la tête) (3")
 97 E Non ? Corde.
 98 Sabr. (fait 'oui' de la tête)
 99 E Et qu'est-ce qu'il fait avec la corde ?
 100 Sabr. (2") Et là (montre l'image deux du doigt)
 101 (5") (la saut ?) (2")
 102 E Bon on va regarder l'autre image. (montre la
 103 troisième image du doigt) Monsieur Dupont,
 104 que fait-il ?
 105 Sabr. Il dorme
 106 E Et monsieur Martin que fait-il ?
 107 Sabr. (3") Il fait chaud (se passe la main sur le
 108 front comme monsieur Martin sur l'image)
 109 pour (hausse les épaules) (1")
 110 E Alors regarde les visages. Comment se sent
 111 monsieur Martin ?
 112 Sabr. (14") (regarde l'image)
 113 E Est-ce qu'il est content ? Est-ce qu'il est
 114 fatigué ?
 115 Sabr. Fatigué
 116 E Et pourquoi ?
 117 Sabr. (5") Et là (montre la troisième image du
 118 doigt) la corde tend (3")
 119 E Oui
 120 Sabr. (3")
 121 E Et on va regarder la dernière image. (E
 122 montre l'image du doigt) Qu'est-ce qui se
 123 passe ?
 124 Sabr. (5") <sss> les pommes volent pour la corde
 125 c'est (3") (dagné ?) (2")
 126 E Et est-ce que monsieur Martin a atteint son
 127 but ? Est-ce qu'il a réussi ?
 128 Sabr. (fait non de la tête) M-m
 129 E Pourquoi ?
 130 Sabr. (7") Elle a plus de pommes
 131 E Oui. Très bien. Je vais remettre les caches.
 132 (Aide arrive et demande à l'Sabr. de rester
 133 assis)

Transkription: Juni 2009, 3. Klasse, "Sabrina"

- 1 E Also das ist Caroline und hier siehst du 'ne
2 Geschichte. Es sind ganz viel Bilder. Und
3 dort ist die Kamera und das Mikro, damit
4 man dich ganz gut verstehen kann. Ok ?
5 Sabr. <Ja>
6 E Also, auf den Bildern sind zwei Menschen.
7 Hier ist M. Dupont und der steht da auch
8 nochmal und das ist der M. Martin. M. Mar-
9 tin und M. Dupont. Jetzt nimmst du dir
10 schön Zeit, schaut dir die Bilder an,
11 Sabr. <Ja>
12 E und wenn du soweit bist, erzählst es Caroli-
13 ne. Ok ?
14 Sabr. <Ähm [auf französisch ?>
15 E [Genau. Oui en français. Mais tu y arrives !
16 Hast du sonst noch 'ne Frage ?
17 Sabr. <'Ne>
18 E Ne ? Perfekt ! Super ! (Aide s'en va)
19 Sabr. (regarde les images) (30")
20 E D'accord, t'es prête ?
21 Sabr. (fait 'oui' de la tête)
22 E Ok, donc j'te rappelle ça c'est M. Dupont, tu
23 le vois là. Et M. Martin.
24 Sabr. Oui
25 E Donc moi je m'appelle Caroline et toi tu
26 t'appelles comment à [nouveau ?
27 Sabr. [?"Sabrina"
28 E "Sabrina", d'accord. Tu peux me raconter ?
29 Sabr. Oui. Monsieur Dupont est dans un un lit et
30 elle, elle mange des pommes.
31 E Mhm
32 Sabr. Et m...monsieur Martin je crois qu'il est
33 fâché.
34 E Mhm
35 Sabr. Et après euh monsieur Dupont euh ähm, s'est
36 endormi
37 E Oui
38 Sabr. Et monsieur Martin elle (5"), elle vole le
39 pommier.
40 E Mhm
41 Sabr. (2") Hmm
42 E Très bien.
43 Sabr. (3") Äh, monsieur monsieur Martin elle est
44 hmm (3"),
45 E Tu cherches un mot ?
46 Sabr. Mhm
47 E Lequel ?
48 Sabr. Ähm <schwitzen>
49 E Transpirer.
50 Sabr. Elle transpirer et <pff> (2") et le pommier
51 est est dans le jardin de monsieur Martin.
52 E Mhm, très bien.
53 Sabr. Äh après euh (2") monsieur Martin elle (2"),
54 le äh, le pommier est ähm (7")
55 E Tu cherches un mot ? [Lequel ?
56 Sabr. [Mhm. <Das Seil ist gerissen.>
57 E Oh, est-ce que tu sais dire <Seil> ?
58 Sabr. M-m
59 E Corde et, la corde est cassée.
60 Sabr. La corde est cassée et tou(tes) les pommes
61 (2") volent äh
62 E Mhm
63 Sabr. dans le jardin de monsieur Dupont et elle
64 (3") elle dit <oh !>.
65 E Oui. Très bien, maintenant j'ai quelques
66 questions. D'accord ?
67 Sabr. (fait 'oui' de la tête) Oui
68 E Donc M. Martin et M. Dupont, ils sont où ?
69 Sabr. Dans le jardin.
70 E Oui exactement. Et M. Dupont, qu'est-ce
71 qu'il fait sur la première image ?
72 Sabr. mange un pomme.
73 E Oui, très bien. Et M. Martin ?
74 Sabr. (5")
75 E Il regarde ? Il danse ? [Il court ?
76 Sabr. [Elle, il regarde.
77 E Exactement, très bien et sur la deuxième
78 image, il fait quoi M. Martin ? Donc lui.
79 (montre le personnage du doigt)
80 Sabr. (2") Elle veut le pommier et le, quand la
81 corde le (5")
82 E Hmm, tu cherches un mot ?
83 Sabr. Mhm
84 E Lequel ?
85 Sabr. <Der bindet des da fest.>
86 E Attacher
87 Sabr. Elle attache le, la corde à <pff>
88 E Au piquet.
89 Sabr. Oui
90 E Oui, très bien et pourquoi ?
91 Sabr. (2") Elle ne veut que, elle ne veut pas que
92 monsieur
93 E Exactement et M. Dupont, qu'est-ce qu'il fait
94 pendant ce temps ?

- 95 Sabr. Elle dort.
 96 E Oui, très bien. Euh, dis-moi encore juste,
 97 comment il se sent M. Martin là ? (E montre
 98 le personnage sur la première image)
 99 Sabr. Il est fâché.
 100 E Exactement et pourquoi ?
 101 Sabr. (2") Monsieur Dupont mange la äh la
 102 pomme qui est dans le jardin de elle.
 103 E Oui, très bien. Génial ! Et sur cette image,
 104 qu'est-ce qu'il fait M. Dupont ? (E montre le
 105 personnage du doigt sur l'image trois)
 106 Sabr. Elle dort encore.
 107 E Exactement et M. Martin ?
 108 Sabr. (4")
 109 E Tu l'as dit tout à l'heure.
 110 Sabr. (2") Sabr. transpirer.
 111 E Génial ! Et comment il se sent à part qu'il
 112 transpire ?
 113 Sabr. (4")
 114 E Il est triste ? Il est fatigué ?
 115 Sabr. Fatigué (reconnaît le mot immédiatement).
 116 E Fatigué, mhm. Et sur l'image numéro quatre,
 117 qu'est-ce qui se passe ?
 118 Sabr. Les pommes volent dehors.
 119 E Mhm
 120 Sabr. Tou(tes) les pommes.
 121 E Oui. Et M. Martin il a atteint son but ?
 122 Sabr. (2") Et le autre, elle est aussi fâchée.
 123 E Mhm
 124 Sabr. X (Sabr. chuchote et hausse les épaules)
 125 E Est-ce qu'il a réussi ce qu'il voulait faire ?
 126 Sabr. Non
 127 E Non ? Pourquoi ?
 128 Sabr. Ähm les pommes tous est dans le jardin de
 129 monsieur Dupont et il y a, et <nö> et XX
 130 pou...pouvait manger les pommes.
 131 E Oui. Génial ! T'as vraiment très, très, très
 132 bien raconté l'histoire ! Maintenant tu veux
 133 bien la raconter une fois encore en allemand
 134 mais à Anna ?
 135 Sabr. Oui
 136 E Oui ? Alors je vais la chercher, d'accord ?
 137 Toi tu peux rester assise. (E s'en va)

Anmerkungen

¹ Ich bedanke mich bei Aurélie Pelchat und Carolin Piovan für die Unterstützung in dieser Untersuchung.

² Die französische Diskussion zum interaktionistischen Ansatz spiegelt sich u.a. wider in Cicurel (2003) und in der Zeitschrift *Language, interaction and acquisition - Langage, interaction et acquisition*.

³ Wode; Berger; Klust & Tonn (2001); Kersten; Imhoff & Sauer (2002); Wode; Devich-Henningsen; Fischer; Franzen & Pasternak (2002); Piske & Burmeister (2008); Piske (2009). Siehe aber auch Zangl & Peltzer-Karpf (1998).

⁴ Im Rahmen der Forschungsstelle „Bilinguales Lehren und Lernen“ der pädagogischen Hochschule Karlsruhe: Zinsmeister (2008); Mauser (2008); Schlemminger (2011).

Es sei jedoch die Untersuchung von C. Serra (1999) zu Gesprächsfähigkeit in Französisch L2 von teilimmersiv beschulten Schüler und Schülerinnen der Sekundarstufe 1 erwähnt. Die Erhebungsmethode entspricht unserem Ansatz. Da die Sprachkompetenz dieser Lernenden jedoch eindeutig höher ist, lassen sich beide Studien nur sehr begrenzt vergleichen.

⁵ Wir nehmen die Erzählung der Bildgeschichte auch in der Muttersprache (bzw. Schulsprache) Deutsch auf, um ggf. feststellen zu können, ob „Fehler“ in der Narration in der mangelnden Zielsprachenkompetenz oder in der kognitiven Durchdringung begründet sind. In dem vorliegenden Fallbeispiel wird die deutschsprachige Erzählung nicht zum Vergleich herangezogen, da die Narration im Französischen kognitiv kohärent ist. Mögliche narrative Fehler in der Erzählung bedürfen nicht der Überprüfung im Deutschen.

⁶ Vgl. aber auch A. Geiger-Jaillet (2007), die auf dieses Bilderbuch zurückgreift.

⁷ Es handelt sich bei ko-konstruierten Äußerungen um Antworten der Interviewerin auf Fragen der / des interviewten Schülerin / Schülers. Sie beziehen sich auch auf direkte Nachfragen, die die Interviewerin stellt, um Äußerungen des Schülers zu elizitieren. Vgl. dazu auch die Transkription im Anhang.

⁸ Bei Zeilenangaben beziehen wir uns auf die Transkription im Anhang.

⁹ Transkriptionsregeln: Eckige Klammer geben die Äußerungen der Interviewerin wieder. Runde Klammern ergänzen die Äußerung zum besseren Verständnis.