



Symposium

« Mehrsprachigkeitsdidaktik – Didactique intégrée des langues »

3. Dezember 2008 am IWB, PH Bern

Bericht

Susanne Wokusch



Unité d'enseignement et de recherche
« Didactique des langues et cultures »

Inhaltsverzeichnis

Vorbemerkung	3
Einführung	3
Etappen auf dem Weg zur Mehrsprachigkeitsdidaktik	4
Allgemeines Ziel und Zweck des Symposiums	4
Organisation des Symposiums.....	4
Mehrsprachigkeitsdidaktik – didactique intégrée des langues : Stand der Überlegungen	4
Begriffsklärung « Was ist Mehrsprachigkeit und welche Mehrsprachigkeit wollen wir?»	4
Elemente aus der Diskussion	8
<i>Normativität und Evaluation im Fremdsprachenunterricht</i>	8
<i>Ansätze für die Forschung</i>	8
<i>Literaturhinweise:</i>	9
Stand der Überlegungen in der Deutschschweiz.....	9
<i>Projekt Passepartout</i>	11
<i>Didaktik der Mehrsprachigkeit</i>	12
<i>Informationen zu Aus- und Weiterbildung in der Zentral- und Ostschweiz</i>	12
<i>Mehrsprachigkeitsdidaktik als Haltung</i>	13
<i>Mehrsprachigkeitsdidaktik und Lehrmittel</i>	13
<i>Mehrsprachigkeitsdidaktik und Unterrichtsverfahren</i>	14
<i>Aktuelle Forschungsprojekte im Bereich der Mehrsprachigkeitsdidaktik in der deutschen Schweiz</i>	14
<i>Perspektiven</i>	15
<i>Mögliche Aufträge im Bereich Forschung und Entwicklung, Evaluation</i>	15
<i>Literaturhinweise</i>	16
Stand der Überlegungen in der Westschweiz	16
<i>Vorgeschichte</i>	16
<i>Welche Faktoren beeinflussen die Konzeption einer integrativen Didaktik?</i>	17
<i>Didactique intégrée und Integration didaktischer Ansätze</i>	18
<i>Theoretische Grundlagen</i>	19
<i>Sechs Prinzipien für eine integrierte Didaktik</i>	20
<i>Der aktuelle Stand der didactique intégrée in der Westschweiz</i>	22
<i>Literaturhinweise</i>	23
Zusammenfassung und Kommentar der Diskussion des ersten Teils des Symposiums	23
Im Zentrum der Mehrsprachigkeitsdidaktik: didaktische Ökonomie	24
Ausbildung: Didaktische Ökonomie : Ort und Potenzial. Ein Beispiel aus der LehrerInnenbildung an der PH Fribourg	25
Transfer als Kernelement der Mehrsprachigkeitsdidaktik: Kritische Betrachtungen	26
<i>Sprache als heterogenes Phänomen</i>	26
<i>Implizites und explizites Lernen</i>	27
<i>"Transfer als Hoffnungsträger"</i>	29
<i>Mögliche Transferebenen</i>	29
<i>Transfertypen</i>	30
<i>Transfer intuitiv betrachtet</i>	31
<i>Wissenschaftliche Definitionen von "Transfer"</i>	32
<i>Konsequenzen für die Mehrsprachigkeitsdidaktik</i>	33
<i>Die Lehr- und Lernbarkeit von Transfer</i>	33
<i>Offene Fragen</i>	34
<i>Fazit</i>	35
<i>Literaturhinweise:</i>	35
Diskussion: Der optimale Weg zur individuellen Mehrsprachigkeit? Offene Fragen in der Mehrsprachigkeitsdidaktik	36
Bilanz des Symposiums	39
Anhang	41
Anhang 1:.....	42
Anhang 2 :	43
Anhang 3 :	44

Vorbemerkung

Der nachstehende Bericht beruht auf den Audioaufnahmen der einzelnen Beiträge während des Symposiums, auf den am Projektor protokollierten Aufzeichnungen der Diskussionen sowie auf den Präsentationen der Beitragenden, die sie mir freundlicherweise überlassen haben¹. Ihnen sei hier sehr herzlich gedankt! Victor Saudan und Susanne Flükiger haben eine Vorfassung des Berichts aufmerksam gelesen und kommentiert; Raphael Berthele hat ebenfalls meine Zusammenfassung seines Vortrags durchgelesen und um bibliographische Hinweise ergänzt. Missverständnisse und Fehler sind natürlich dennoch nicht ausgeschlossen und gehen zu Lasten der Verfasserin des Berichts, die nur um Nachsicht bitten kann.

Einführung

Victor Saudan, Präsident der AG Sprachen der NW EDK

Das Symposium hatte die folgenden Ziele²:

1. Informationsaustausch zum Stand der Arbeiten in der Schweiz
2. Elemente zur Fragestellung, inwieweit und in welchen Bereichen eine im schulischen Kontext gelernte dritte Sprache von einer zweiten Sprache profitieren kann (Tertiärsprachendidaktik)
3. Bedarfsanalyse: Erhebung der Notwendigkeit von Aufträgen (konzeptuelle Arbeit, Aus- und Weiterbildungskonzepte, Materialentwicklung, Öffentlichkeitsarbeit)
4. Stellungnahme zur Klärung der Begrifflichkeit (cf. „Aspekte einer Didaktik der Mehrsprachigkeit“, Projekt *Passepartout*)

Victor Saudan, Präsident der AG Sprachen der NW EDK³ skizziert aufgrund seiner 10-jährigen Tätigkeit in den EDK-Sprachgremien die Entwicklung der Ansätze zu einer Mehrsprachigkeitsdidaktik als zunehmende Konvergenz von (z.T. gegensätzlichen) Bestrebungen aus drei Bereichen bzw. Richtungen:

- a. von der Unterrichtspraxis in heterogenen Klassen her: wie die soziale Mehrsprachigkeit vermehrt als Potential nutzen?
- b. von der Forschung und Didaktik her: wie die individuelle Mehrsprachigkeit als Modell für das Sprachenlernen verstehen und didaktisch nutzen?
- c. von der Bildungsplanung her: wie den kompetenzorientierten Gesamtsprachenkonzepten zu Kohärenz und Transparenz verhelfen und einer Atomisierung von Teilprojekten entgegenwirken?

Ein Symposium zum Thema MUSS also gezwungenermassen pluridisziplinär sein.

Victor Saudan unterstreicht daher die Wichtigkeit der Zusammenarbeit zwischen Unterrichtspraxis, Forschung/Lehrerbildung und Bildungsverwaltung. Das Symposium deckt diese Vielfalt ab: eingeladen sind die AG Sprachen der NW EDK, der Zentralschweiz, Ostschweiz (leider abgemeldet, aber indirekt vertreten), Vertretungen aus der Westschweiz und dem Tessin (CIIP), Vertretung der Projektgruppe Fremdsprachendidaktik der COHEP. Für das Projekt *Passepartout* sind Mitglieder der AG Rahmenbedingungen präsent, ausserdem Ruedi Gerber, Gesamtprojektleiter, und Mitglieder des Lehreraus- und Weiterbildungsgremiums. Peter Lenz repräsentiert das Projekt HarmoS, die EDK ist vertreten durch Sandra Hutterli, der Kanton Graubünden durch Barbara Tscharner und der Deutschschweizer Lehrplan durch Kathrin Schmoker.

Die Fachreferenten und –referentinnen an diesem Symposium sind Raphael Berthele von der Universität Fribourg, Giuseppe Manno von der Universität Zürich und PH St. Gallen, Christine Le Pape Racine, FH NW und Projekt *Passepartout* und Susanne Wokusch, HEP Vaud.

¹ Die Tatsache, dass der Bericht auf der Grundlage von Vorträgen verfasst wurde, hat im Stil des Dokuments einige Spuren hinterlassen, die aber hoffentlich seiner Lesbarkeit nicht schaden.

² Für das Programm siehe Anhang 1

³ Die Einführung hat Victor Saudan persönlich formuliert.

Etappen auf dem Weg zur Mehrsprachigkeitsdidaktik

Die Anfänge der Reflexion über eine „Didactique intégrée“ /“Mehrsprachigkeitsdidaktik“ liegen in der Romandie (Edy Roulet). Der Funke springt dann vor allem im Rahmen des Gesamtsprachenkonzeptes der EDK 1998 und wird gleichzeitig unterstützt durch die Gründung der APEPS (*Association pour la promotion des enseignements plurilingues*, Gründungspräsident Jean Racine). Ab 1999 bearbeitet die AG Sprachen der NW EDK unter der Leitung von Victor Saudan Teilbereiche einer zukünftigen Mehrsprachigkeitsdidaktik (thematische Subgruppen, Organisation jährlicher Tagungen, Berichte, Konzepte, Materialien, Pilotprojekte): ELBE, Federführung des Projekts *Jaling Suisse*, Immersion und bilingualer Unterricht, Austauschdidaktik, Deutschförderung, die Vorverlegung des Fremdsprachenunterrichts und seine Didaktik, die Europäischen Sprachenportfolios (ESP).

2004 kamen die Vorgaben der EDK; für uns ist wichtig, dass die EDK zwar gewisse Grundpfeiler vorgibt, dass aber die didaktische Umsetzung dieser Reformen in den Kantonen oder den Regionen geleistet werden muss.

Ab 2007 schafft das Projekt *Passepartout* einen institutionellen und finanziellen Rahmen, erstmals die verschiedenen Teilaspekte und Ansätze in einem ganzheitlichen Sinne umzusetzen. Es ist kein Zufall, dass nun erst die Mehrsprachigkeitsdidaktik *per se* ins Zentrum des Interesses rückt. Es geht nun nicht mehr um Immersion oder Austausch oder ESP, oder Unterrichtssprache oder Herkunftssprachen oder Vorverlegung des Fremdsprachenunterrichts alleine, es geht nun um die Frage, welche Beziehungen es zu entwickeln gilt zwischen diesen Teilbereichen im Rahmen einer koordinierten Didaktik. Eigentlich geht es jetzt um die didaktische Umsetzung des Gesamtsprachenkonzeptes der EDK von 1998.

Allgemeines Ziel und Zweck des Symposiums

Unsere Arbeit findet aber nicht in einem luftleeren Raum statt. Viele Teilaspekte der Umsetzung sind überall in der Schweiz seit langem angelaufen. Es geht also nicht um die Frage, ob wir eine Mehrsprachigkeitsdidaktik wollen oder nicht, denn wir sind längst dabei sie umzusetzen. Die Frage, die sich stellt, ist eher: welche Mehrsprachigkeitsdidaktik wollen wir oder besser gesagt: welche Mehrsprachigkeit unserer Lernenden und Lehrenden wollen wir in unserem Schulsystem?

Das Symposium gibt erstmals einen Rahmen, diese Fragen gemeinsam anzugehen und die wichtigsten Pisten der zukünftigen Arbeiten zu definieren. Die Resultate werden weitergeleitet werden an die einschlägigen Gremien und Projekte (AG-Sprachen, KOGS, D-KOGS, AG Rahmenbedingungen und AG Aus-Weiterbildung *Passepartout*). Sie sollen vor allem auch dazu dienen, klarer zu erkennen, welches die Chancen, aber auch die Grenzen einer Mehrsprachigkeitsdidaktik sein können.

Organisation des Symposiums

Susanne Wokusch und Susanne Flükiger haben (in Abwesenheit von Victor Saudan) die inhaltliche und administrative Organisation übernommen, Jakob Mühlemann die Infrastruktur.

Mehrsprachigkeitsdidaktik – didactique intégrée des langues : Stand der Überlegungen

Begriffsklärung « Was ist Mehrsprachigkeit und welche Mehrsprachigkeit wollen wir? »

Auf der Grundlage des Referats von *Raphael Berthele, UNIFR*

Das Ziel des Vortrags von Raphael Berthele war, den aktuellen Forschungsstand zum Thema "Mehrsprachigkeit" zu präsentieren, ohne dabei auf Fragen der Didaktik einzugehen.

Angesprochen wurden das Konzept der "Sprachigkeit", Zwei- und Mehrsprachigkeit, die Frage nach dem Zeitpunkt des Beginns des Fremdsprachenunterrichts und die Situation der Migrantenkinder im schulischen (Fremd-) Sprachenunterricht.

Mit einem Zitat von Mario Wandruszka illustriert R. Berthele, dass Einsprachigkeit eigentlich nicht existiert:

Eine menschliche Sprache ist [...] ist ein einzigartig komplexes, flexibles, dynamisches Polysystem, ein Konglomerat von Sprachen, die nach innen in unablässiger Bewegung ineinandergreifen und nach außen auf andere Sprachen übergreifen. (Wandruszka 1981: 39)

Wichtig ist der Hinweis, dass innerhalb einer Sprache die Fertigkeiten sehr ungleich ausgeprägt sind, da Sprachkompetenz in hohem Masse von nichtsprachlichen, externen Variablen abhängt. So gibt es Menschen, die in ihrer Muttersprache sehr schlecht schreiben oder überhaupt nicht schreiben können, es gibt enorme Asymmetrien zwischen den einzelnen ; dies betrifft uns alle. Vor allem darf nicht vergessen werden, dass Sprachkompetenz in hohem Masse abhängig ist von nichtsprachlichen, externen Variablen, nämlich z.B. der sozioökonomischen Schicht, zu der eine Person gehört.

Die Begriffe *native speaker* bzw. *muttersprachliche Kompetenz* sind also problematisch (und wissenschaftlich leer), weil sie keine Information darüber geben, welche Varietät eine Person beherrscht, welches Repertoire sie hat, in welchem Kontext sie sie entwickelt hat, usw. Diese Tatsache wird in der Modellierung von Sprachkompetenzen gerne vergessen. Der Einfluss der sozioökonomischen Schicht ist auch bei uns der beste Prädiktor für literale Kompetenzen, das zeigen neuere Studien (Häcki Buhofer et al. 2007; PISA-Nachstudien, etc.).

Sprachkompetenz ist eine radiale Kategorie, in deren Zentrum der prototypische Sprecher einer bestimmten Sprache steht, der alles "perfekt" kann und das gesamte Repertoire besitzt ; diese Person gibt es aber eigentlich gar nicht. Unsere individuellen Sprachkompetenzen sind in dieser radialen Kategorie angesiedelt.

Diese Sicht der Sprachigkeit des Menschen sollte in der Aus- und Weiterbildung von Sprachlehrpersonen (Schul- und Fremdsprachen) thematisiert werden, um das Bewusstsein für diese hohe Variabilität zu entwickeln und unrealistischen Zielsetzungen vorzubeugen.

Normale **Zwei- oder Mehrsprachigkeit** ist immer geprägt durch Transfererscheinungen (auch Interferenzen), *switching*, *shifting*-Erscheinungen, Konvergenzen syntaktischer, semantischer und pragmatischer Art.

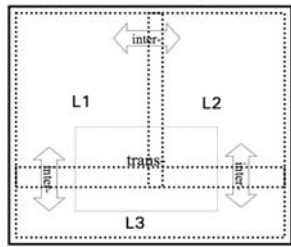
Bilingualismus ist also ebenfalls eine natürliche Kategorie und doppelte oder mehrfache *native speakers* sind eine unrealistische Vorstellung. Wie Grosjean (1985) formuliert: «*The bilingual as a competent but specific speaker-hearer*» und noch pointierter formuliert «*multilinguals [are] worse speakers of the respective languages than monolingual speakers with the same educational background*» (Herdina / Jessner, 2002: 106). Das zweite, politisch nicht sehr korrekt klingende Zitat bedeutet, dass Mehrsprachige nicht mit dem Stereotyp der Einsprachigen verglichen werden dürfen, da man ihren spezifischen Kompetenzen nicht gerecht würde.

Einerseits können wir sagen, dass (natürliche) Mehrsprachige und Zweisprachige grössere potentielle Repertoires haben als Einsprachige, denn sie haben ja mehrere Sprachen. Sie zeichnen sich aus durch oft effizienten Gebrauch von Transfer, sie haben möglicherweise gewisse kognitive Vorteile, und vielleicht sind Mehrsprachige auch kulturell offener. Wenn man andererseits Repertoires in Einzelsprachen vergleicht, sind diese relativ kleiner im Vergleich zu den einsprachigen Referenzidealen.

Viele Forschungen zeigen auch, dass Mehrsprachige weitere Normen haben ; Mehrsprachige lassen z.B. mehr Variation zu, wenn man Grammatikalitätsurteile abfragt. Für die Beschreibung der Kompetenzen mehrsprachiger Personen sollte also *native speaker proficiency* **nicht** als Referenzgrösse herangezogen werden.

Mehrsprachigkeitskompetenz sollte man besser holistisch betrachten, als etwas Gesamtes; man sollte nicht Einzelsprachen analysieren. Mehrsprachige Kompetenz ist dynamisch, in ständiger Entwicklung; das kann ein Aufbau sein oder auch ein Abbau. Es handelt sich um ein Repertoire, das sich dynamisch und asymmetrisch entwickelt und bewegt. Der Blick auf diese Kompetenz ist ganz klar ressourcenorientiert. Deshalb sollte man sich z.B. auch im didaktischen Rahmen dafür interessieren, was eigentlich das spezifische Potential an dieser Kompetenz ist: nämlich eben Transferieren von Wissensbeständen, aber auch andere Dinge, wie *language awareness* usw.

Neben der sprachlichen Kompetenz im engeren Sinne kann man **interlinguale und translinguale Kompetenz** unterscheiden:



(Grafik: Raphael Berthele)

Bei einem mehrsprachigen Individuum gibt es zunächst die Sprachkompetenz in jeder einzelnen Sprache; daneben gibt es die intersprachliche Kompetenz, d.h. eine Kompetenz, die es erlaubt, von einer Sprache zur anderen zu gehen, z.B. über Regularitäten syntaktischer, morphologischer, phonologischer Art. Dazu kommt die translinguale Kompetenz; sie umfasst das, was zu allen Sprachkompetenzen gehört, Textkompetenz, Textsortenkompetenz etc.. Die translinguale Kompetenz ist nicht an Sprachen gebunden und mag teilweise kulturell geprägt sein. Sie erlaubt den Transfer von in einer Sprache gelernten Elementen auf eine andere Sprache, sobald minimale Kenntnisse in dieser anderen Sprache bestehen. Man stellt fest, dass die Inferenzfähigkeit mit der Zahl der gelernten Sprachen steigt. Die Zahl der Sprachen, die eine Person spricht, erklärt aber noch lange nicht alles. Auch gute Kompetenzen in verwandten Sprachen erhöhen die Chancen korrekter Inferenz erheblich. R. Berthele illustriert mit einem Beispiel aus seiner Forschungsarbeit, dass gerade bei Anfängern verwandte Sprachen beim Lesen deutlich helfen. Dies bedeutet, dass es vor allem im Anfangsunterricht wohl sinnvoll ist, das Repertoire der Lernenden wirklich einzubeziehen. Eine Untersuchung der Erschließungsfähigkeit von Italophonen und Frankophonen beim Lesen deutscher Texte zeigt deutliche Zusammenhänge zwischen Englischkenntnissen (selbst eingeschätzt) und Ergebnissen des Lesetests: auf niedrigen Deutschniveaus helfen Englischkenntnisse signifikant; ab Mittelstufe ist die Englischkompetenz nicht mehr relevant. Gerade bei Anfängern ist es deshalb wohl sinnvoll, das Repertoire der Lernenden wirklich einzubeziehen.

In bezug auf den schulischen Fremdsprachenunterricht zeigt ein Beispiel aus den HamoS-Daten (von Peter Lenz zur Verfügung gestellt) einen Jungen aus einer 6. Klasse in Basel, in der nur Migrantenkinder sind; um die Kommunikationsaufgabe in Französisch zu lösen, zieht dieser Junge alles mögliche heran, unter anderem auch Englisch und Deutsch. Dieses Beispiel macht deutlich, dass man sich für die Schule die Frage stellen sollte, welche Art von Mehrsprachigkeit man entwickeln möchte, bzw. wie ernst man die Idee des dynamischen Gebrauchs des Repertoires nehmen möchte. Die Beantwortung dieser Frage setzt es voraus, eine fundierte Position zu der grundlegenden Frage nach dem spezifischen Beitrag des schulischen Fremdsprachenlernens für die Entwicklung der individuellen Mehrsprachigkeit der Lernenden zu beziehen; in diesem Kontext ist es durchaus möglich, eine sehr viel „domestiziertere“ bzw. normiertere Variante der Mehrsprachigkeit anzuzielen.

In bezug auf die Effizienz von integrierten, z.B. auf die interlinguale Ebene setzenden Ansätzen, ist noch ein grosses Defizit im Bereich der Forschung festzustellen: Mehrsprachigkeitsdidaktik und ihre Auswirkungen auf die Sprachkompetenzen insgesamt sind in der Schule noch kaum erforscht. Zwar gibt es Praxiserfahrungen, aber wir wissen nicht wirklich, was diese Ansätze zum Kompetenzgewinn beitragen.

Es gibt zwar theoretische Berechnungen, z.B. von Meissner, was man an Wortschatz transferieren kann von Englisch auf Französisch, von Französisch auf Englisch usw. Aber es wurde nicht gemessen, was wirklich transferiert wird und was das für den Spracherwerb heisst. Es gibt für höhere Stufen vereinzelt Projekte im Bereich Interkomprehension; dort gibt es einiges, was einigermaßen erfolgsversprechend aussieht. Raphael Berthele fragt sich allerdings, ob man diesen Transfer überhaupt stimulieren muss oder ob er ohnehin auftritt.

Hier ist die Rede von Transfer auf der Ebene der einzelnen sprachlichen Einheiten und es stellt sich die Frage, wie dieser Transfer didaktisch nutzbar gemacht werden kann, d.h. ob er intentional und somit strategisch ist oder ein Zufallsprodukt. Auch stellt sich aus didaktischer Sicht die Frage, wo die Strategieförderung wann am sinnvollsten ist: auf der Ebene höherer kognitiver Prozesse (z.B. Lesestrategien) oder auf der Ebene, niedriger, „lokaler“ Sprachverarbeitungsprozesse (z.B. auf der Ebene der Bedeutungserschließung von lexikalischen Einheiten)?

Insgesamt bezeichnet Raphael Berthele den Mehrsprachigkeitsansatz als eine grosse Herausforderung an die Sprachendidaktik – eine mehr. Insbesondere in bezug auf den Umgang mit sprachlichen Normen ist er nicht sicher, ob das für den Sprachenunterricht umsetzbar und für das Bildungssystem akzeptabel ist. Auch stellt sich die Frage, inwieweit das Mehrsprachigkeitskonzept der BildungspolitikerInnen realistisch und nicht idealistisch ist und inwieweit die Bereitschaft besteht, dieses Konzept ernst zu nehmen.

Ausgehend von Laienüberzeugungen ("je früher, desto besser und müheloser"), spricht Raphael Berthele den Zusammenhang zwischen dem **Zeitpunkt des Beginns des Fremdsprachenunterrichts** und den erreichbaren Kompetenzen an. Seines Wissens ist der *state of the art* der folgende :

Im gesteuerten Fremdsprachenunterricht sind jüngere Kinder immer langsamer als ältere Kinder, was viele Studien seit den 70-er Jahren immer wieder gezeigt haben. Kurz- und mittelfristig gibt es keine Vorteile des frühen Unterrichts (Singleton/Ryan 2004, vgl. auch Schlak 2003) und je älter die Lernenden sind, desto schneller (Muñoz 2006; Cenoz 2003) lernen sie :

« *The available evidence does not consistently support the hypothesis that younger L2 learners are globally more efficient and successful than older learners.* » (Singleton/Ryan 2004)

R. Berthele nimmt an, dass die schnellere Lerngeschwindigkeit auch die Grundlage der Idee bei HarmoS ist, dass man beim dritten Standardschnitt bei zwei Fremdsprachen auf dem gleichen Niveau ist, obwohl man eigentlich die zweite Fremdsprache zwei Jahre weniger gelernt hat. Das ist durchaus realistisch, wenn es stimmt, dass ältere Lernende schneller lernen – und sie tun es.

Anmerkung (SW) : Allerdings sollte nicht vergessen werden, dass die Überlegenheit älterer Lernender vor allem auf der Effizienz expliziter Lernprozesse beruht. Jüngere Lernende funktionieren eher auf der Grundlage impliziter Lernprozesse und sind noch nicht so stark von der L1 bzw. Schulsprache « geprägt » (cf. Gaonac'h, 2007). Auch zeichnen sich jüngere Lernende im Bereich der Persönlichkeit allgemein durch eine grössere Offenheit des « Fremdsprache » gegenüber aus und empfinden die Fremdsprache und Aktivitäten in der Fremdsprache als weniger gefährlich für ihre Identität (cf. Wokusch & Erni, 2000).

Es ist offen, ob es vielleicht langfristig positive Effekte des ganz frühen Fremdsprachenunterrichts gibt, da wir nicht über Langzeitstudien (länger als 4 Jahre) verfügen. In naturalistischen Lernsituationen, z.B. *content and language integrated learning*, gibt es Evidenz dafür, dass man sehr früh schon gute rezeptive Fertigkeiten erzielt ; für die Produktion hängt das sehr davon ab, wieviel die Kinder in diesem Unterricht überhaupt produzieren.

Im Bereich des Fremdsprachenunterrichts allgemein sind Expositionszeit und die Inputmenge die besten Prädiktoren für Sprachkompetenz, für den Zweitspracherwerb könnte auch das Alter des Erwerbsbeginns relevant sein. Natürlich mag es Unterschiede geben je nach didaktischen Paradigmen, aber wenn man grosse Stichproben betrachtet, ist es die Inputmenge, die den Unterschied ausmacht. Dies ist nicht weiter erstaunlich, da auch der Erstspracherwerb sehr anstrengend ist und sich über Jahre erstreckt, in einer Zeit, wo man keine anderen Verpflichtungen hat.

Raphael Berthele verweist auf ein mögliches interkulturelles oder kognitives Potenzial des Fremdsprachenunterrichts; es ist durchaus möglich, dass es für gewisse Kinder tatsächlich sehr gut ist, sehr früh schon zu merken, dass Sprachen ganz anders funktionieren können, dass mit anderen Sprachen vielleicht andere Denkweisen, andere Kulturen verbunden sind ; er denkt, dass man dieses Potential nicht unterschätzen sollte.

R. Berthele präzisiert, dass er keineswegs gegen frühen Fremdsprachenunterricht argumentiert, dass aber die Erwartungen realistisch sein sollten. Auch hier besteht noch ein grosser Bedarf an Forschung: es müsste untersucht werden, inwieweit jüngere und ältere Lernende von einer altersgerechten Didaktik in integrierter Perspektive profitieren können.

Zur Thematik der **Migrantenkinder** weist Raphael Berthele mit bildungssoziologischen Arbeiten darauf hin, dass im Prinzip das Erziehungssystem als Ganzes Migrantenkinder systematisch anders evaluiert und anders behandelt als einheimische Kinder, und das vollkommen unabhängig von Kompetenzen, so z.B. Kronig (2007) :

« [...] *Die wiederkehrende einseitige Forderung nach Behebung von vermeintlichen oder tatsächlichen Mängeln bei Migranten fördert die absurde und wiederholt widerlegte These, die mangelnde gesellschaftliche und berufliche Integration sei ausschliesslich auf die Fähigkeiten der Betroffenen zurückzuführen.* »

Daten, z.B. aus der DESI-Studie in Deutschland haben für den Fremdsprachenunterricht gezeigt, dass Mehrsprachige Nicht-Deutschsprachige in Englisch als Fremdsprache messbar besser sind als die indigenen Kinder in Deutschland ; sie sind hingegen im Deutschen, in der Schulsprache, natürlich schlechter. Das, was wir eigentlich auf der Basis des Mehrsprachigkeitsmodells erwarten würden, trifft hier ein. Das ist wohl eine Konsequenz der Tatsache, dass man langsam beginnt, im Fremdsprachenunterricht kommunikative Kompetenzen zu messen. Dort sind mehrsprachige Kinder im Vorteil, weil sie diese Situation schon gewöhnt sind.

Die "Volksweisheit" sagt, dass man in der Erstsprache gefestigt sein muss, um in der Fremdsprache L2, L3, Lx gute Kenntnisse aufbauen zu können. Aus der Empirie gibt es keine Evidenz für ein solches absolutes « Muttersprachenparadigma », also für die Idee, dass zuerst in der L1 der Migrantenkinder Literalität aufgebaut werden muss, bevor sie gut deutsch literal sozialisiert werden können (Karajoli & Nehr, 1996). Es sollte auch nicht vergessen werden, dass Literalität hoch mit dem sozio-ökonomischen Hintergrund der Kinder korreliert.

Raphael Berthele ist der Meinung, dass Literalität in alle Richtungen transferiert werden kann; wenn man diese translingualen Kompetenzen einmal entwickelt hat, kann man sie auf alle möglichen Sprachen transferieren: der Transfer ist multidirektional möglich. Aber das muss nicht in der ersten Sprache sein, das zeigt das Beispiel der Obergommer aus dem Oberwallis, die auch nicht auf Walliserdeutsch literal sozialisiert werden, sondern auf Hochdeutsch, das für die Obergommer eine Fremdsprache ist.

Der HSK-Unterricht trägt unter Umständen zur Valorisierung von Sprachkompetenzen bei. Raphael Berthele sieht hier ein Potential beim Sichtbarmachen und beim Einbauen von muttersprachlichen Kompetenzen von Migranten ins Curriculum. Er hält dies gerade im Hinblick auf eine Mehrsprachigkeitskonzeption in der Schule für wertvoll und sinnvoll; allerdings sind ihm keine Studien bekannt, die systematisch die Effekte solcher Programme aufgezeigt haben.

Elemente aus der Diskussion

Normativität und Evaluation im Fremdsprachenunterricht

Sprachlehrpersonen müssen normativ sein und wollen, dass die Lernenden in der Fremdsprache so gut wie möglich werden; Raphael Berthele sieht das als einen Zielkonflikt. Um diesen Zielkonflikt zu entschärfen, könnte man vielleicht versuchen, einerseits die Fremdsprachenkompetenzen so gut wie möglich zu entwickeln und andererseits so etwas wie "Fenster auf die Mehrsprachigkeitskompetenz" zu öffnen, für das spätere, nicht mehr schulische Lernen. Die Lernenden könnten also in der Schule eine Art Rüstzeug erwerben, das dann erlauben würde, später besser weiterzulernen. Für die Didaktik würde das bedeuten, zum Beispiel strategische Kompetenzen und Transferfähigkeiten mehr wahrzunehmen und auch in die Evaluation mit aufzunehmen.

Anmerkung (SW) : Das hiesse, einerseits den Akzent auf funktionale Kompetenzen zu setzen, und reichen Input und implizites Lernen zu fördern und andererseits explizite, reflektierende und strategieorientierte sowie autonomisierende Verfahren einzusetzen. Dies entspricht den zwei zentralen Polen der Mehrsprachigkeitsdidaktik / didactique intégrée (siehe das Kapitel zum Stand der Überlegungen in der Westschweiz). Zugleich beruht ein solches Vorgehen auf einer Auffassung von Mehrsprachigkeit als gezielter Entwicklung von profilierten funktionalen Kompetenzen in den schulischen Fremdsprachen; die Definition dieser Profile ist ein zentraler Auftrag an die Lehrpläne.

Ansätze für die Forschung

Raphael Berthele hebt das Interesse von Längsschnittstudien hervor, um mit Hilfe von Fallstudien Schüler und Schülerinnen durch ihre ganze Schulkarriere zu verfolgen mit einem besonderen Augenmerk auf Phasen schulischer Selektion. Das Ziel wäre die Untersuchung des Aufbaus des mehrsprachigen Repertoires in der Schule; es wäre zu identifizieren, was an positiven Anreizen von der Institution kam und was die Lernenden selber aktiviert haben. Solche Untersuchungen könnten auch dazu beitragen, die Lehrpersonen von ihrer Verantwortung zu entlasten, denn von ihnen scheint oft erwartet zu werden, dass sie bei den Lernenden mit dem Frühenglisch etwa perfekte Englischkompetenzen entwickeln, obwohl das natürlich unmöglich ist.

Diese Art von qualitativer Forschung würde vielleicht zeigen, welche Ansätze – vielleicht auch ganz traditionelle – sich als gut erweisen könnten oder welche integrierten Perspektiven bei Lernenden einen « déclic » - eine positive Umstrukturierung - bewirkt haben. Allerdings wäre dies auch sehr aufwendig, aufgrund der notwendigen Ressourcen und komplexer Methodik.

Literaturhinweise:

- Wandruszka, Mario (1981). *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München: Deutscher Taschenbuch-Verlag.
- Häcki Buhofer, Annelies; Schneider, Hansjakob; Beckert, Christine (2007). Mehrsprachige Jugendliche im Umgang mit Dialekt und Hochsprache in der Deutschen Schweiz. *Linguistik online* 32, 3, 49-70.
- Gaonac'h Daniel (2007). *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère. Le point de vue psycholinguistique*. Paris: Hachette Education
- Grosjean, François (1985). The bilingual as a competent but specific speaker-hearer. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 6, 467-477.
- Herdina, Philip; Jessner, Ulrike (2002). *A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Singleton, David; Ryan, Lisa (2004). *Language Acquisition: The Age Factor*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Schlak, Thorsten (2003). Gibt es eine kritische Periode des Spracherwerbs? Neue Erkenntnisse in der Erforschung des Faktors Alter beim Spracherwerb. *Deutsch als Zweitsprache*, (2003) 1, 18-23.
- Muñoz, Carmen (ed.) (2006). *Age and rate of foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Kronig, Winfried (2007). *Wie gut können Ausländer deutsch?* - Unveröffentlichtes Manuskript, Freiburg i.Ü.
- Karajoli, Edeltraud; Nehr, Monika (1994-1996). Schriftspracherwerb unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit. In Günther, Hartmut; Ludwig, Otto (eds.): *Schrift und Schriftlichkeit: ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung = Writing and its use: an interdisciplinary handbook of international research / zusammen mit Jürgen Baurmann...* [et al.]. Berlin, New York: de Gruyter, 1191-1205.
- Wokusch, Susanne (avec la coll. de G. Erni) (2000). *Quand introduire l'allemand au primaire ? Rapport d'experts*. Lausanne : URSP

Stand der Überlegungen in der Deutschschweiz

Auf der Grundlage des Referats von **Christine Le Pape Racine (PH FHNW) & Giuseppe Manno (UNIZH und PH Sankt-Gallen)**

Einleitend zu diesem vorwiegend strukturell orientierten Vortrag weist Christine Le Pape Racine auf die potentielle historische Bedeutung des Symposiums hin; im Augenblick findet in der Schweiz und auch international ein Paradigmenwechsel in der Sprachdidaktik statt und eine Veranstaltung wie dieses Expertensymposium könnte zur weiteren Entwicklung auch auf der gesamtschweizerischen Ebene beitragen.

Der Vortrag gliedert sich in zwei grosse Teile; im ersten Teil werden die Reformen im Fremdsprachenunterricht in der Volksschule in den verschiedenen Regionen der Deutschschweiz dargestellt sowie die Situation der Umsetzung beleuchtet. Im zweiten Teil geht es um Umsetzungsvorschläge für eine Mehrsprachigkeitsdidaktik, mögliche Aufträge an die Forschung und Perspektiven.

Ch. Le Pape Racine erinnert zunächst an das Ziel der Reformen und die zu seiner Erreichung vorgesehenen Mittel. Die Mehrsprachigkeitsdidaktik soll es erlauben, im öffentlichen Schulsystem individuelle, funktionale Dreisprachigkeit bei den Lernenden zu entwickeln, durch die Vorverlegung des Beginns des Unterrichts in der ersten Fremdsprache in die dritte (ab 2010) und der zweiten Fremdsprache in die fünfte Klasse (ab 2012).

Da in der Schweiz die Reihenfolge des Beginns nicht verbindlich festgelegt wurde, gibt es, je nach Region, drei Konstellationen, wobei einige Kantone noch eigene Konzepte haben:

Nationalsprache Französisch - Englisch

Nationalsprache Deutsch – Englisch

Englisch - Nationalsprache (Französisch oder Italienisch)

Für die zweisprachigen Kantone Wallis, Fribourg und Bern ist die Situation schwierig aufgrund der notwendigen Koordination der zwei Landesteile.

In bezug auf die Umsetzung der Reform ergibt sich in der Deutschschweiz folgendes Bild : In der Ost- und Zentralschweiz ist die Vorverlegung des Englischunterrichts in die 3. Klasse praktisch abgeschlossen, der Französischunterricht ab der 5. Klasse wird beibehalten. Die Reihenfolge zwischen Französisch und Englisch ist umgekehrt worden. In der Nordwestschweiz fand die Vorverlegung ebenfalls statt, aber die Reihenfolge der Sprachen bleibt unverändert.

Im Moment befinden sich die Regionen in einer Übergangsphase und die verschiedenen Kantone haben die Einführung z.B. des Englischunterrichts nicht synchronisiert. Am Beispiel des Kantons St. Gallen kann man sehen, dass die beiden Modelle noch über 6 Jahre hin koexistieren werden. Das Ziel „zwei Fremdsprachen“ ist praktisch überall erreicht.

Die Tabellen 1 und 2 im Anhang (Anhang 3) zeigen die Situation für die Ostschweiz und die Zentralschweiz.

Untersucht man die in den Kantonen und Regionen verwendeten Lehrmittel, zeigt sich, dass trotz Koordinationsvereinbarungen vor allem für Englisch keine Harmonisierung stattgefunden hat. Die Tabellen 3 und 4 (Anhang 3) zeigen die für die in der Ostschweiz und Zentralschweiz in den verschiedenen Klassenstufen der Primarschulen verwendeten Lehrmittel.

Aufgrund der festgestellten Heterogenität fragt sich Giuseppe Manno, ob das im Sinne der Mehrsprachigkeitsdidaktik ist, denn die festgestellte Vielfalt stellt für ihn keine optimalen Voraussetzungen für eine vertikale Kohärenz dar.

Anmerkung (SW): Auch wenn eine kontinuierliche und koordinierte Verwendung entsprechender Lehrmittel die vertikale Kohärenz sicher sowohl erleichtert als auch fördert, kommt vor allem den Lehrplänen eine Schlüsselrolle zu. In dem Masse, in dem ein Lehrplan durch koordinierte Zielbeschreibungen und Vorschläge von Wegen dahin vertikale Kohärenz vorgibt, werden Lehrwerke weniger wichtig und können freier gewählt werden – vorausgesetzt, dass sie mit dem Lehrplan kompatibel sind.

Für das Französische sieht die Situation homogener aus, da mit *envol* ein stufenübergreifendes Lehrwerk vorliegt. Aber die Tabellen 5 und 6 (Anhang 3) zeigen für die Ostschweiz bzw. Schaffhausen und Sankt-Gallen, dass auch hier keine gemeinsame Strategie vorliegt. Die Harmonisierung ist wohl noch im Gange und es besteht Hoffnung, dass die Unterschiede einmal überwunden werden.

Giuseppe Manno betont, dass die genannte Vielfalt Auswirkungen in den Pädagogischen Hochschulen nicht nur auf die Ausbildung, sondern auch für die Mobilität usw. hat.

Anmerkung (SW) : Die Verwendung verschiedener Lehrwerke für dieselbe Fremdsprache in verschiedenen Kantonen hat nur dann störende Auswirkungen auf die Ausbildung in den Pädagogischen Hochschulen, wenn sich die Ausbildung stark auf den Umgang mit einem spezifischen Lehrmittel konzentriert. Ist die Ausbildung hingegen auf mit der Mehrsprachigkeitsdidaktik kompatible Unterrichtsverfahren, den Umgang mit verschiedenen Lehrwerken sowie mit Lehrplänen ausgerichtet, erhöhen sich die Flexibilität und die Mobilität der PH-AbsolventInnen, wie Erfahrungen an der HEP Vaud zeigen.

Projekt *Passepartout*

In den *Passepartout*-Kantonen wird die Situation komfortabler, da diese Kantone auch Gelegenheit hatten, aus den Erfahrungen der „Pionierkantone“ zu lernen. Die Pionierleistung im Rahmen des Projekts *Passepartout* ist das gemeinsame Vorgehen und Aushandeln, bis ein gemeinsamer Entscheid gefällt werden kann. Studentafel, Aus- und Weiterbildung, Lehrpläne, Lehrmittel und Didaktik wurden gemeinsam geplant. Bezüglich der Didaktik wurden Grundlagenpapiere entwickelt. Es wurde eine sehr hilfreiche theoretische Vorarbeit geleistet, auch zur Weiterentwicklung der Aus- und Weiterbildung. Was in diesem Rahmen festgelegt wurde, gilt zunächst für die beteiligten Kantone BL, BS, BE, FR, SO, VS. Wie weit die Konzepte mit der internationalen Forschung bzw. international verwendeten Begriffen übereinstimmen, ist nicht sicher und müsste überprüft werden ; allerdings müssen Begriffe als Arbeitsgrundlage definiert werden und das ist im Projekt *Passepartout* so gut wie möglich geschehen.

Grundlagendokumente

Es existieren folgende Grundlagendokumente (vgl. auch www.passepartout-sprachen.ch) :

- Glossar: Vorschläge zur Begrifflichkeit ;
- Didaktische Grundsätze des FU in der Volksschule ;
- Kompetenzkatalog für Lehrpersonen, die an der obligatorischen Schule Fremdsprachen unterrichten ; Referenzrahmen: Europäisches Profil für die Aus- und Weiterbildung von Sprachenlehrkräften ;
- Weiterbildungskonzept *Passepartout*.

Projektsteuerung

Die Steuerung des Projekts erfolgt durch die Politik ; die Steuergruppe besteht aus den Erziehungsdirektoren und der Erziehungsdirektorin der sechs Kantone und dem Vertreter der NWEDK. Auf der nächsten Ebene findet sich die Gesamtprojektleitung (Ruedi Gerber, als Gesamtprojektleiter, und Toni Ritz von der PH Wallis für Aus- und Weiterbildung) mit verschiedenen Arbeitsgruppen. Jeder Kanton hat eine eigene Projektleitung und –struktur ; von Anfang an wurden Lehrpersonen einbezogen, es existiert ein Beirat aus Lehrpersonen aller Kantone.

Zeitplan :

- Herbst 2008: Beginn der Sprachkurse für Lehrpersonen
- Herbst 2009: Beginn der methodisch-didaktischen Weiterbildung
- Schuljahr 2011/12: Erster Jahrgang mit Französisch in der 3. Klasse
- Schuljahr 2013/14: Erster Jahrgang mit Englisch in der 5. Klasse

Die Einführung der ersten Fremdsprache in der dritten Klasse verzögert sich um ein Jahr.

Qualifikation der Lehrpersonen

Was die Qualifikation der Lehrpersonen betrifft, so sind die sprachlichen Anforderungsprofile für Lehrpersonen in etwa die gleichen wie in der übrigen Schweiz. Auf der Primarstufe wird ein internationales Sprachzertifikat auf Niveau C1 verlangt, auf der Sekundarstufe I muss ein internationales Sprachzertifikat auf Niveau C2 nachgewiesen werden. Die Einführung eines berufsspezifischen Niveaus ist noch abzuklären (Niveau B2 plus Erweiterung durch schulspezifischen Sprachkurs). Dazu kommen obligatorische methodisch-didaktische Weiterbildungen.

Sprachkurse im *Passepartout*-Projekt werden in den verschiedenen Kantonen organisiert. Die didaktisch-methodische Ausbildung hingegen wird zentral geleitet und durch die Ausbildung von MultiplikatorInnen vorbereitet. Diese Strategie führt im *Passepartout*-Projekt zu Kohärenz, weil alle Elemente aufeinander bezogen sind.

Lehrpläne

Es gibt einen Lehrplan « Französisch » für die *Passepartout*-Kantone, der Ende 2009 definitiv sein wird. In diesem Lehrplan sind vor allem die kommunikativen Kompetenzen beschrieben (gemäss dem ESP). Wichtig ist auch die Bewusstheit für Sprachen und für verschiedene Kulturen sowie die Einführung und systematische Förderung der Lernstrategien. Die Lehrmittel werden auf den Lehrplan

abgestimmt ; die *Passepartout*-Lehrpläne werden mit dem « Deutschschweizer Lehrplan » koordiniert. Der Englisch-Lehrplan wird analog dazu konzipiert, wobei die Kantone etwas mehr Zeit haben. Auch hier wird es ein Lehrmittel geben, das der Mehrsprachigkeitsdidaktik entspricht.

Auch für die Stundentafel ist der Entscheid gefallen, sie wird in allen Kantonen die gleiche sein ; die Tabelle zeigt die Mindestlektionenzahlen :

Schuljahr	3	4	5	6	7	8	9
Französisch:	3	3	2	2	3	3	3
Englisch:			2	2	3	3	3

Das heisst, dass man auch Aufnahme- oder Übergangsprüfungen an den Schnittstellen gemeinsam vorbereiten kann, was langfristig Energie und Kosten sparen kann. Allerdings müssen bis dahin noch Strukturen bereinigt werden, die z.T. kantonale noch recht verschieden sind. Wie bereits erwähnt, stellt die Koordinierung der Landessprachen eine Herausforderung an die zweisprachigen Kantone dar.

Didaktik der Mehrsprachigkeit

Im Zentrum des Projekts *Passepartout* steht die Umsetzung der Mehrsprachigkeitsdidaktik. Über die mögliche Wirkung des Fremdsprachenunterrichts hat Raphael Berthele in seinem Vortrag schon einiges gesagt. Christine Le Pape Racine weist darauf hin, dass ihres Wissens in vielen Untersuchungen der Faktor „Didaktik“ nicht kontrolliert wird; dies ist wichtig, denn es gibt grosse Unterschiede in bezug auf didaktische Verfahren. Es gibt eine traditionelle Didaktik, die noch so aussieht wie vor 20, 30 Jahren und es gibt modernere didaktische Ansätze. Solange man diesen Faktor nicht kontrolliert, können eigentlich noch keine Aussagen über die Effizienz des Fremdsprachenunterrichts gemacht werden; insofern ist Forschung also dringend notwendig.

Neben dem, was im eigentlichen Unterricht geschieht, heisst „Mehrsprachigkeitsdidaktik“ auch, die Tatsache einzubeziehen, dass wir in einer mehrsprachigen Welt leben, in der es bereits viele mehrsprachige Institutionen gibt: in Wirtschaft, Kultur, und vermehrt auch in der Bildung. Aber in den traditionellen Volksschulen ist die Stimmung immer noch einsprachig. Für Ch. Le Pape Racine ist die Idealvorstellung, dass Mehrsprachigkeit künftig in der Schule gelebt wird, dass es mehr Austauschlehrpersonen und AustauschschülerInnen geben wird und somit mehr authentische Sprachverwendungssituationen entstehen. In diese Richtungen sollten wir unsere Bemühungen intensivieren.

Bis heute werden Sprachen oft nebeneinander, isoliert gelernt; unterrichtet eine Lehrperson nur eine Fremdsprache, weiss sie oft nicht, was die Lernenden in den anderen Sprachen durchnehmen. In einem mehrsprachigen Ansatz sollen Verbindungen zwischen den Sprachen den Erwerb von Lernstrategien erleichtern (prozedurale Ebene) wohingegen die Wahrnehmung von Gemeinsamkeiten auf lexikalischer, morpho-syntaktischer Ebene den Spracherwerb auf deklarativer Ebene erleichtern sollen. Um das zu erreichen, müssen die Sprachlehrpersonen mehr Kontakte miteinander haben. Allgemein nennt Christine Le Pape Racine folgende Elemente, die für sie zu einer Mehrsprachigkeitsdidaktik gehören:

- Eine veränderte Beurteilung der kommunikativen Kompetenzen: ESP und *Lingualevel*, wobei noch zu diskutieren ist, ob und wenn ja, wie weit diese beiden Instrumente wirklich einer Didaktik der Mehrsprachigkeit entsprechen und inwieweit sie mit mehrsprachigen Lernsituationen umgehen können
- ELBE: Begegnung mit Sprachen (schon vor der dritten Klasse)
- Immersive Unterrichtsformen, CLIL-EMILE gehören ebenfalls zum Fremdsprachenunterricht
- Austauschaktivitäten: Direkter Kontakt mit der anderen Kultur
- Neue Didaktik bedingt neue, qualitativ andere Zusammenarbeit der Lehrpersonen

Informationen zu Aus- und Weiterbildung in der Zentral- und Ostschweiz

Im Gegensatz zu der oben erwähnten Weiterbildungsstrategie des *Passepartout*-Projekts ist die Situation der Aus- und Weiterbildung in der Zentral- und Ostschweiz heterogen. Allerdings ist für Giuseppe Manno die Einführung der Mehrsprachigkeitsdidaktik im Gang : in den verschiedenen PHs gibt es Angebote im Bereich der Aus- und Weiterbildung, die zeigen, dass sowohl das Konzept « Mehrsprachigkeit » als auch die Mehrsprachigkeitsdidaktik rezipiert und konkret in einigen Modulen

implementiert wurde. Dabei wird oft sowohl die Sprachkompetenz einbezogen als auch der Anlass genutzt, die Unterrichts- und Methodenkompetenz zu überdenken ; zu erwähnen ist auch, dass diese Angebote oft stufenübergreifend ausgelegt sind.

Mehrsprachigkeitsdidaktik als Haltung

Eine Grundvoraussetzung zur Umsetzung der Mehrsprachigkeitsdidaktik ist eine offene Haltung : nicht nur die Lehrpersonen, sondern auch die Entscheidungsträger und die schulischen Autoritäten müssen davon überzeugt sein, wie Mirjam Egli geschrieben hat (Egli Cuenat, 2007). Peter Klee hat zur Situation von Auszubildenden gesagt⁴, dass sie sehr stark noch in ihren persönlichen Erfahrungen verhaftet bleiben und ihre Einstellungen nicht einfach aufzubrechen und zu erneuern sind. Auch bei amtierenden Lehrpersonen sind die subjektiven Theorien ernsthaft anzugehen, zu reflektieren. Das Einsprachigkeitsideal aus dem 19. Jahrhundert ist noch tief und unbewusst in den Repräsentationen verankert :

“Funktionale Mehrsprachigkeit als Bildungsziel ist in der Gesellschaft zunehmend anerkannt. **Bei der Realisierung hingegen trifft man auf Vorstellungen und Befürchtungen, die noch sehr tief in der Ideologie der Einsprachigkeit aus dem 19. Jahrhundert** verhaftet sind und die in den zutage tretenden Widersprüchen zu starken emotionalen Reaktionen führen (Py, 2005). [...]” (Le Pape Racine 2007: 163s., Hervorhebung aus der Präsentation übernommen).

Es sei auch daran erinnert, dass der Fremdsprachenunterricht erst seit dem 2. Weltkrieg in der Volksschule Tradition hat und noch ein neues Gebiet ist. Es ist deshalb wichtig, mit den Lehrpersonen darüber ins Gespräch zu kommen. S. Wokusch geht von einem destabilisierten Sprachbegriff aus,

“ in dem **“alte”, aus der eigenen Lernerfahrung und Ausbildung vertrauter Elemente mit “neuen”,** offensichtlich positiv aufgenommen Elementen **koexistieren und in** bestimmten Bereichen **konkurrieren** [...]”. (Wokusch /Lys 2007: 174s., Hervorhebung aus der Präsentation übernommen).

Sie schlägt vor, diese Instabilität in Aus- und Weiterbildung zu thematisieren. Dies ist in der *Passepartout*-Weiterbildung auch der Fall (Modul 'Unterrichtsbegleitung').

In diesem Kontext ist auch das Forschungsprojekt von Giuseppe Manno (PH SG “Untersuchungen zur integrativen Fremdsprachendidaktik”) zu erwähnen, in dessen zweiten Teil folgende Elemente überprüft werden sollen:

- Bewusstheit der angehenden und amtierenden Lehrpersonen (Primar- und Sekundarschule) über Transfermöglichkeiten und Synergien zwischen beiden Fremdsprachen überprüfen.
- Aufnahmebereitschaft für Elemente einer integrativen Fremdsprachendidaktik abschätzen.
- Probleme identifizieren (z. B. Befürchtungen gegenüber einer möglichen Überforderung der Primarschüler(innen))
- Entwicklungsmöglichkeiten aufzeigen.

Wichtig für die Aufnahme der Mehrsprachigkeitsdidaktik ist natürlich auch die Informationspolitik der bildungspolitischen Instanzen ; die Öffentlichkeitsarbeit in der Schweiz ist im Gegensatz zur *Passepartout*-Region noch lokal bzw. kantonale gesteuert, die Informationen (in Form von Broschüren) richten sich an Lehrpersonen, Eltern, Schulbehörden. In diesen Dokumenten wird z.B. die Rolle der ersten Fremdsprache als Wegbereiter für die zweite Fremdsprache thematisiert.

Mehrsprachigkeitsdidaktik und Lehrmittel

Für den *Passepartout*-Bereich wird in Zusammenarbeit mit dem Schulverlag in Bern ein Lehrmittel für Französisch entwickelt, das von der 3. bis zur 9. Klasse gehen soll. Dieses Lehrmittel ist jetzt im Entstehen und kann deshalb den aktuellen Wissensstand aufnehmen.

Giuseppe Manno verweist auf die Wichtigkeit der Lehrmittel, die neben den Lehrpersonen eine wichtige Rolle spielen. Dem Lehrmittel für die erste Fremdsprache kommt grosse Bedeutung zu für die später gelernten Fremdsprachen. Als Beispiel stellt er eine Analyse von *Young World* (Klett und Balmer Verlag, Zug) im Vergleich zu *envol* (Interkantonale Lehrmittelzentrale, Lehrmittelverlag des

⁴ “In der Fremdsprachendidaktik arbeite ich, [...] im Sinne einer integrierten Fremdsprachendidaktik. Ich empfinde es als **eine meiner Hauptschwierigkeiten, die Studierenden von ihrem Fachdenken, wie sie es eben auch selber noch erlebt haben, wegzubringen**”. (Peter Klee, Fremdsprachendidaktiker PHSG, Dezember 2007), zitiert von Ch. Le Pape Racine.

Kantons Zürich) vor in bezug auf Wortschatz, Strategien, *language awareness* etc., und stellt fest, dass bereits Elemente einer Mehrsprachigkeitsdidaktik in diesen Lehrmitteln vorhanden sind.

Lehrmittel erleichtern also diese Art von Didaktik und können sie sehr fördern, auch wenn die Lehrpersonen noch nicht optimal ausgebildet sind.

Anmerkung (SW) : Eine effiziente Umsetzung setzt allerdings voraus, dass die Lehrpersonen für Englisch und Französisch über diese Elemente informiert sind und koordiniert und komplementär vorgehen.

Mehrsprachigkeitsdidaktik und Unterrichtsverfahren

Immersiver Unterricht – CLIL / EMILE

Ein weiterer wichtiger Aspekt der Mehrsprachigkeitsdidaktik ist, dass sie nicht nur im Sprachunterricht selbst stattfindet, sondern auch ausserhalb. Verschiedene Formen des immersiven Unterrichts können dazu beitragen, den *Input* zu steigern. Für Christine Le Pape Racine ist es jetzt nicht nur sehr wichtig, sondern auch möglich, immersiven Unterricht einzuführen, wenn Lehrpersonen einen entsprechend hohen Stand in ihren Fremdsprachenkompetenzen haben. Sie hält es für durchaus machbar, Kunst, Turnen oder Zeichnen oder auch eine kurze Sequenz in Geographie z.B. in einer anderen Sprache zu erteilen. Zur Umsetzung dessen, was hier einerseits so einfach klingt, andererseits aber sehr komplex ist, ist eine Politik der kleinen Schritte auf freiwilliger Basis sinnvoll ; die Schaffung « immersiver Inseln » erscheint ihr hier günstig.

Austauschaktivitäten

Auch für diesen Bereich nennt Christine Le Pape Racine verschiedenste mögliche Formen: Mail, Sms, Einzel-, Gruppen-, bzw. Klassenaustausch und gemeinsame Projekte, Lager usw.

Als positives Signal wertet sie die Tatsache, dass an der Feier zum 30-jährigen Bestehen des Jugendaustausches der CH-Stiftung ein massiver Ausbau in Aussicht gestellt wurde, was auch den politischen Absichten entspricht.

Aktuelle Forschungsprojekte im Bereich der Mehrsprachendidaktik in der deutschen Schweiz

Die von Giuseppe Manno zusammengestellten Projekte und ihr aktueller Stand werden als Liste präsentiert:

- Andrea Haenni Hoti: Die Wirksamkeit des Fremdsprachenunterrichts auf der Primarstufe (Zentralschweizer Längsschnitt-studie, Sprachenvielfalt und Sprachkompetenz in der Schweiz, NFP56-Projekt)
 - Erstes und zweites Projektjahr: Beschreibung des Erwerbs der vier Fertigkeiten Hören, Lesen, mündliche Interaktion und Schreiben in Englisch (Untersuchungs- und Kontrollgruppe)
 - Drittes Projektjahr: Wirkung des Englischerwerbs (L2) auf das Französischlernen (L3). Letzte Datenerhebung abgeschlossen, Resultate liegen noch nicht vor.
 - Verlängerung des Projekts um ein Jahr, u.a. um den Einfluss von Englisch auf Französisch über 2 Jahre hinweg zu beobachten.
 - Haenni Hoti geht davon aus, dass Kinder mit Englisch nach einem Jahr in Französisch (Hören, Lesen) besser abschneiden als Kinder ohne Englisch.
- D. Stotz & Team PHZH: Welche Bedeutung hat das Lernen von Sprachen für die Entwicklung der Identität? (NFP56-Projekt)
 - Welche Art von Mehrsprachigkeit soll durch die Schule gefördert und entwickelt werden?
 - Untersuchung der Einführung des Englischen in den Primarschulen der Kantone Zürich und Appenzell Innerrhoden.
 - Die Einführung des Englischen als 1. Fremdsprache erfolgte aufgrund optimistischer Erwartungen. Die Erfahrungen der Schülerinnen widersprechen manchen Argumenten der Bildungspolitiker.
- Projekt Manno, PHSG: “Untersuchungen zur integrativen Fremdsprachendidaktik”
 - Zielsprachen und deren Lehrmittel (I)

- Lehrpersonen (II)
- Lernende (III)
 - Teilprojekt III: Empirische Überprüfung der Auswirkung der Vorarbeit des Englischunterrichtes auf den Französischunterricht.
 - Teil A. Erkennen der zahlreichen englischen *cognates* in den Texten von *envol 6: La Brévine - La «Sibérie de la Suisse» (envol 6,14)*: 107 Wörter - 29 englische Entsprechungen.
 - Teil B. Prüfung der Vorteile für den Unterricht der 2. Fremdsprache dank bereits eingeführter Lern- und Lesestrategien
 - Bedeutung der Lesestrategien für den Fremdsprachenerwerb: jede Fremdsprache trägt zur mehrsprachigen Lesefähigkeit bei (Balsiger /Wokusch 2006).
 - *Iceberg model* (Cummins 1979, 2001): Hypothese einer allen Sprachen gemeinsamen *Cognitive Academic Language Proficiency*.

Perspektiven

Für die wissenschaftliche Begleitung der Umsetzung der Mehrsprachigkeitsdidaktik fordert Christine Le Pape Racine die Lancierung national koordinierter Forschungsprogramme bzw. -projekte durch die Pädagogischen Hochschulen und Universitäten; die Mindestanforderung wäre eine verstärkte Koordination verschiedener Projekte. Parallel dazu wäre eine national koordinierte Öffentlichkeitsarbeit zur Förderung einer offenen Haltung gegenüber der Mehrsprachigkeit vorstellbar. Eltern und Lehrpersonen müssten jetzt ebenfalls angesprochen werden. In diesem Zusammenhang stellt sich auch die Frage der Freiwilligkeit bei den Zusatzqualifikationen für bereits unterrichtende Lehrpersonen. Auch ein verstärktes Angebot stufenübergreifender Weiterbildungen wäre für die Implementierung wichtig.

Im Fremdsprachenunterricht selbst betrifft die vertikale Kohärenz künftig vor allem die Oberstufe. Christine Le Pape Racine warnt davor, die Bemühungen zu unterschätzen, die gerade im Englischbereich notwendig sein dürften, da die Lehrpersonen sich ja nicht nur von einem Anfänger- auf einen Fortgeschrittenenunterricht umstellen, sondern auch ihre Unterrichtsverfahren in den Dienst der Mehrsprachigkeitsdidaktik stellen müssen – eine wichtige Erfolgsbedingung für die Umsetzung. Auch Institutionen und Politik sind jetzt gefragt, optimale Bedingungen für die Mehrsprachigkeitsdidaktik zu schaffen. Christine Le Pape Racine sieht jetzt - trotz der Ablehnung von HarmoS in zwei Kantonen - Möglichkeiten und Chancen für die Schweiz, sowohl innerhalb der Deutschschweiz als auch mit den anderen Sprachregionen Koordinationsmöglichkeiten auf allen Ebenen zu suchen.

Mögliche Aufträge im Bereich Forschung und Entwicklung, Evaluation

Abschliessend stellt Christine Le Pape Racine mögliche Aufträge an Forschung, Evaluation und Begleitung der Umsetzung der Mehrsprachigkeitsdidaktik vor :

1. Institutionelle Unterstützung für Austauschaktivitäten (ch-Stiftung Jugendaustausch, nationale Agentur)
2. Lehrmittelanalyse zur interkulturellen Thematik und zu Mehrsprachigkeitsdidaktik resp. zur Bewusstmachung von Synergien
3. Koordinierungsmöglichkeiten bei neuen Lehrmitteln suchen, z.B. auch in der Terminologie (Deutsch – Englisch – Französisch)
4. Überarbeitung von *envol* als Lehrmittel für eine Tertiärsprache
5. Gesamtschweizerische Analyse der Aus- bzw. Weiterbildung bezüglich der Mehrsprachigkeitsdidaktik
6. Pilotprojekte „immersive Inseln“ oder andere CLIL-EMILE Modelle in Auftrag geben
7. Analyse des realen Unterrichts von der 1.- 4. Kl. (KG,1.2.Kl.) bezüglich ELBE Projekten
8. Koordinierungsmöglichkeiten in den zweisprachigen Kantonen
9. Überprüfung der Koordinierungsmöglichkeiten über alle Sprachregionen
10. Evaluation der Schülerleistungen bei der Französisch-Englisch und Englisch-Französisch-Reihenfolge

Literaturhinweise

Egli Cuenat, Mirjam (2007). Fremdsprachen in der Volksschule aus der Sicht der EDK. Gezielte und koordinierte Erziehung zur Mehrsprachigkeit". PH-Akzente 1/2007. *Fremdsprachen in der Primarschule*. Pädagogische Hochschule Zürich, 3-6

Le Pape Racine, Christine (2007). Integrierte Sprachendidaktik – Immersion und das Paradoxe an ihrem Erfolg. *Beiträge zur Lehrerbildung. Fremdsprachendidaktik: Konzepte – Umsetzungen – Fragen. Erfahrungs- und Fallberichte*. 25. Jahrgang, 2/2007, 156 – 167

Wokusch, Susanne & Lys, Irene (2007). Überlegungen zu einer integrativen Fremdsprachendidaktik. *Beiträge zur Lehrerbildung. Fremdsprachendidaktik: Konzepte – Umsetzungen – Fragen. Erfahrungs- und Fallberichte*. 25. Jahrgang, 2/2007, 168 - 179

Stand der Überlegungen in der Westschweiz

Susanne Wokusch, HEP VD

Vorgeschichte

In der Westschweiz sind die Überlegungen zur *didactique intégrée des langues* eng an die verschiedenen Kommissionen der *Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin* (CIIP) gebunden. So hat die Kommission *Groupe de travail "langues"* (GTL) der CIIP die konzeptuelle Vorarbeit für die *Déclaration de la CIIP relative à la politique de l'enseignement des langues en Suisse romande du 30 janvier 2003*⁵ geleistet, aus der die folgenden zwei Zitate stammen:

1.3

...L'enseignement/apprentissage des langues doit s'inscrire à l'intérieur d'un curriculum intégré commun à l'ensemble des langues (langue locale, langues étrangères et langues anciennes). Ce curriculum intégré des langues définira la place et le rôle de chacune d'entre elles par rapport aux objectifs linguistiques et culturels généraux. Il précisera les apports respectifs et les interactions entre les divers apprentissages linguistiques...

2.3 - 1.1

Les apprentissages des différentes langues sont construits dans leur complémentarité et dans leurs interactions possibles.

In der Absichtserklärung von 2003 werden zum erstenmal vertikale und horizontale Kohärenz explizit postuliert und Mehrsprachigkeitsdidaktik impliziert.

Ab 2005 trat die Kommission *Groupe de référence ,enseignement des langues étrangères'* (GREL) die Nachfolge des GTL an; das Mandat dieser Arbeitsgruppe sieht folgendes vor: Beitrag zur Umsetzung des sprachenpolitischen Programms der CIIP, Definition des Konzepts der *didactique intégrée* und Erarbeitung von Möglichkeiten zu seiner Umsetzung. Im Herbst 2005 wurde von Susanne Wokusch eine erste Diskussionsgrundlage vorgestellt⁶. Seit 2005 ist Mehrsprachigkeitsdidaktik / *didactique intégrée* auch eine zentrale Thematik in Forschung und Entwicklung im Bereich der Fremdsprachendidaktik an der HEP Vaud. Das auch diesem Beitrag zugrundeliegende Konzept wurde 2007 am *Forum Langues de la CIIP* in Biel/Bienne vorgestellt und anschliessend publiziert (Wokusch, 2008a).

Vorausschickend sei noch bemerkt, dass die folgenden Ausführungen meine persönliche Meinung widerspiegeln und nicht als offizielle Position der CIIP bzw. der Arbeitsgruppe GREL zu verstehen sind.

⁵ <http://www.ciip.ch/index.php#r%E9f>

⁶ Susanne Wokusch (2005). La didactique intégrée des langues à l'école. Tentative de conceptualisation. „Document martyr“ pour le Groupe de référence pour l'enseignement des langues en Suisse romande (GREL). Nicht publiziertes Manuskript

Welche Faktoren beeinflussen die Konzeption einer integrativen Didaktik?

Bevor das „Lausanner Modell“ der *didactique intégrée* im einzelnen vorgestellt wird, ist es für das Verständnis interessant, die Hintergründe und Einflussfaktoren näher zu betrachten, die die Konzeption beeinflussen und die dann möglichst harmonisch aufeinander abgestimmt werden müssen. Hier sind zunächst drei Ausgangspunkte zu nennen:

- Theoretische Elemente:
 - Mehrsprachigkeitskonzept
 - Beiträge aus den Bezugswissenschaften (Linguistik, Psychologie, Soziologie, Ethnographie...)
 - Forschungsergebnisse zur Wichtigkeit guter Sprachkompetenzen allgemein für den schulischen Erfolg (vgl. den Begriff der "Sprachigkeit" im Beitrag von Raphael Berthele)
- Praktische Aspekte:
 - Mehr Sprachen in den Lehrplänen, aber begrenzte Unterrichtszeit: die pragmatische Notwendigkeit einer didaktischen Ökonomie, die zu einem gewissen Entwicklungsdruck führt (Optimierung, Erfolgsdruck)
- Politisch-gesellschaftlicher Auftrag: Erziehung zu Toleranz, Erleichterung der Mobilität, europäische Sprachenpolitik, gewünschte individuelle Mehrsprachigkeit

Auf diesen Grundlagen ist die Mehrsprachigkeitsdidaktik / *didactique intégrée des langues* zu entwickeln.

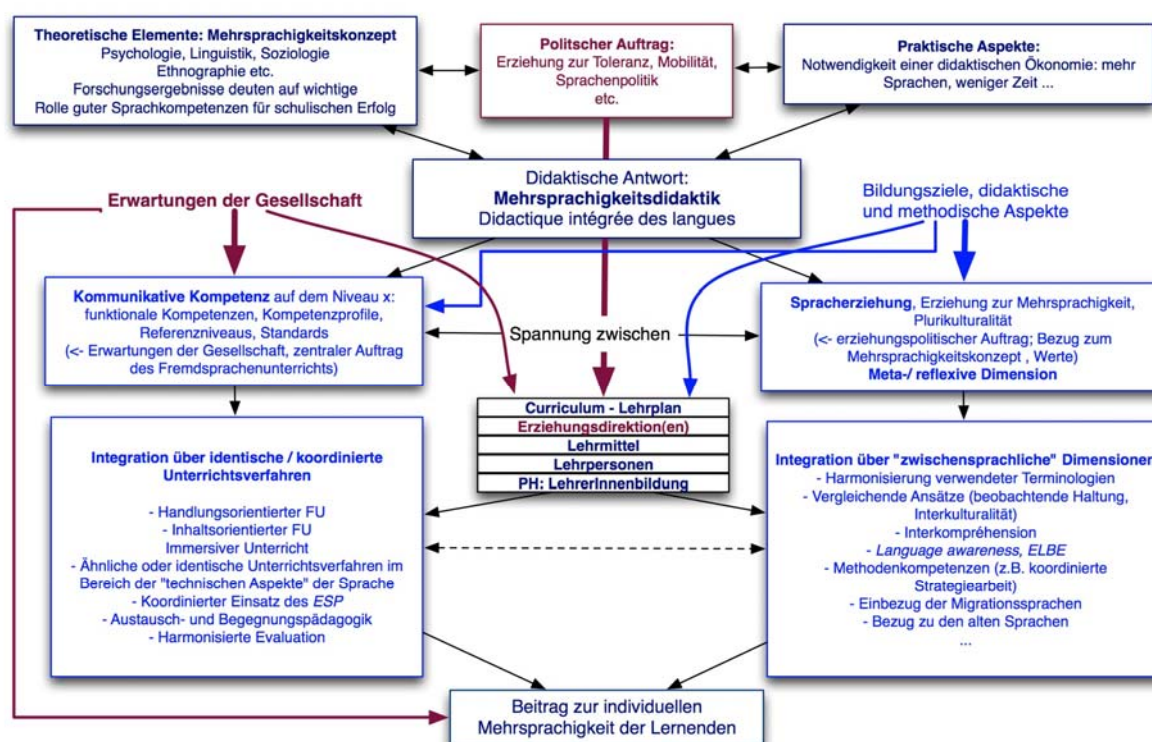
Als weiterer Einflussfaktor sind die Erwartungen der Gesellschaft zu nennen, nämlich reale kommunikative Kompetenzen der SchulabgängerInnen auf einem noch näher zu definierenden Niveau zuverlässig zu entwickeln. In meiner Wahrnehmung ist die Entwicklung dieser Kompetenzen immer noch der Kernauftrag des Fremdsprachenunterrichts; dies schlägt sich auch in der Tatsache nieder, dass es nach wie vor Deutsch, Englisch, Französisch, Italienisch als Schulfächer gibt und nicht ein Fach "Mehrsprachigkeitsunterricht". Die Gesellschaft möchte, dass unsere Lernenden sich in realen Situationen in einer Fremdsprache effizient verhalten können. Dazu kommen für Lehrpersonen und Lernende die schulischen Bildungsziele und didaktisch-methodische Aspekte. Dies bringt uns zu den übergreifenden bzw. den Sprachkompetenzen zugrundeliegenden Aspekten: Spracherziehung, Erziehung zur Mehrsprachigkeit, Plurikulturalität. Dieser erziehungspolitische Auftrag führt uns praktisch in eine Wertediskussion führt, da ausbalanciert werden muss zwischen der Entwicklung funktionaler Kompetenzen in den Fremdsprachen (also möglichst viel *Input* in der Zielsprache), wir aber das Mehrsprachigkeitskonzept mit den Lernenden auch reflexiv aufarbeiten müssen. Die vorher genannte funktionale Dimension wird hier ergänzt durch die Meta- bzw. reflexive Dimension. Ich persönlich sehe eine Spannung zwischen diesen beiden Polen schon allein, was die Zeit betrifft, die wir in die eine oder die andere Komponente investieren. Genau in diesem Bereich wird es dringend notwendig sein, intensiv zu erforschen, wie sich welche Komponente auf die Sprachkompetenzen der Lernenden auswirkt.

Jeder der beiden Aspekte bietet verschiedene Integrationsmöglichkeiten, die sich in meiner Wahrnehmung heute als ziemlich konsensuell darstellen. Im funktionalen Bereich haben wir handlungsorientierten Unterricht, immersiven Unterricht, ähnliche oder identische Verfahren im Bereich der "technischen Aspekte" der Sprache, z.B. entdeckende Prozeduren in der Grammatikarbeit, sprachübergreifende Wortschatzlernstrategien, koordinierten Einsatz der Sprachenportfolios (ESP), Austausch- und Begegnungspädagogik, harmonisierte Evaluation. Dies ist auch im kursorischen Sprachenunterricht relativ leicht zu realisieren. Ein Problem würde natürlich entstehen, wenn der Fremdsprachenunterricht auf andere Fächer übergreifen wollte, um die Zeit für den impliziten Kontakt mit der Sprache zu erhöhen. Die Notwendigkeit, durch möglichst intensiven Kontakt mit der Zielsprache implizite Lernprozesse zu fördern, wird hier noch einmal ausdrücklich als grundlegende Erfolgsbedingung identifiziert.

Auf der Meta- und reflexiven Seite ergeben sich Integrationsmöglichkeiten über interlinguale bzw. interkulturelle Dimensionen: der Versuch, Terminologien zu harmonisieren, beobachtend vergleichende Ansätze, z. B. beobachtende Verfahren zur Förderung von interkulturellem Bewusstsein, zur Erziehung zur Toleranz; oder analysieren, wie die andere Kultur in bestimmten Situationen funktioniert, auch wie andere Sprachen funktionieren. Interkomprehension gehört noch hierher, ebenso wie *language awareness*, ELBE bzw. EOLE, Methodenkompetenzen, etwa in Form koordinierter Strategiearbeit, Einbezug der Migrationssprachen und der Bezug zu den alten Sprachen.

Alle die genannten Ansätze sind sowohl legitim als auch relevant im Rahmen eines Sprachenunterrichts, der zur individuellen Mehrsprachigkeit beitragen will. Aber in bezug auf die Umsetzung stehen wir vor einem Dilemma: nach welchen Prinzipien sind die beiden grossen Komponenten (funktionale kommunikative Kompetenzen einerseits und Spracherziehung und Reflexion andererseits) zu verteilen? Wie können wir sicherstellen, dass die beiden Komponenten sich ergänzen und fördern und nicht gegenseitig behindern? Das ist für mich noch eine offene Frage, die von der Forschung, aber auch über Lehrpläne gelöst werden muss. Hier sind Erziehungsdirektionen, die diese Entscheidungen tragen und verantworten müssen, stark angesprochen, weiterhin natürlich AutorInnen von Lehrmitteln und Lehrpersonen sowie natürlich die Pädagogischen Hochschulen als Orte der Aus- und Weiterbildung. Nicht zuletzt sind hier wohl auch grundlegende Überlegungen zu der Frage anzustellen, was der spezifische Beitrag der Schule zur individuellen Mehrsprachigkeit sein kann, denn das Resultat des ganzen Gefüges ist natürlich idealerweise ein Beitrag zur Mehrsprachigkeit der Lernenden.

Zusammenfassend kann das Faktorengefüge schematisch so dargestellt werden:



Didactique intégrée und Integration didaktischer Ansätze

Die Entwicklungsarbeit in der Westschweiz ist etwas anders als in der Deutschen Schweiz, da sie vor allem lehrwerkunabhängig ist. Die Westschweiz muss aus finanziellen Gründen und aufgrund ihrer kleinen Grösse fertige, auf dem Markt existierende Lehrwerke kaufen. Im besten Fall kann für diese Lehrwerke Zusatzmaterial entwickelt oder es kann "nachgebessert" werden. Deshalb ist unser Ansatz, wie er an der HEP VD entwickelt wird, sprachenübergreifend und lehrwerkunabhängig. Zudem ist es ein eher konzeptueller Ansatz, nämlich der Versuch, den *state of the art* in der Fremdsprachendidaktik, die theoretischen Aspekte der Mehrsprachigkeit und damit zusammenhängende Annahmen über Lernprozesse und mentale Repräsentation der Sprachen miteinander zu verbinden und in ein kohärentes Ganzes einzupassen; es handelt sich also um eine Art integrative Arbeit für integrative Sprachendidaktik.

Die Benennung dieser neuen Didaktik ist im übrigen weder einfach und noch unwichtig, da ein Name auch Werte transportiert. Im Augenblick herrscht im frankophonen Bereich die Bezeichnung "didactique intégrée" oder "approche intégrée" vor. Auch in den französischen Versionen offizieller EDK-Dokumente wird diese Bezeichnung verwendet. Dies scheint mir auch sinnvoll, da diese

Begrifflichkeit sowohl sprachliche als auch nichtsprachliche Fächer umfassen kann. Die Bezeichnung "didactique du plurilinguisme" ist im Französischen nicht unproblematisch, denn das Suffix *-isme* transportiert oft abwertende Konnotationen und würde auch der Tatsache nicht Rechnung tragen, dass im Moment der Fremdsprachenunterricht weitgehend kursorisch ist - bei *didactique du plurilinguisme* könnte man den Eindruck haben, dass alles zusammengefasst wird und es keinen einzelsprachlichen Unterricht mehr gibt. Um Missverständnissen vorzubeugen, sollte dieser Eindruck wohl eher vermieden werden. Dazu kommt noch, dass der Terminus "plurilinguisme" im frankophonen Sprachraum stark von Französisch als Schulsprachendidaktik belegt wird. Auch dies könnte zu Verwirrung führen. Es gäbe schliesslich noch die Möglichkeit, von *didactiques coordonnées* zu sprechen; das wäre allerdings zu oberflächlich und würde zudem eine tiefgreifende Integration ausschliessen. Alle diese Begriffe wurden und werden in den Arbeiten der *CIIP* diskutiert. Persönlich würde ich die Bezeichnung *didactique intégrative des langues étrangères* bevorzugen, denn das entspricht der Vision, dass Integration letzten Endes in den Köpfen der Lernenden passiert und man als Lehrperson oder DidaktikerIn man eigentlich nur versuchen kann, diese Integration bei den Lernenden zu fördern oder auszulösen, sie aber nicht leisten kann. Im Deutschen würde die Bezeichnung "integrative Sprachdidaktik" diese Prozessorientierung ausdrücken (vgl. Wokusch & Lys, 2007).

Theoretische Grundlagen

Jedem didaktischen bzw. methodischen Ansatz liegen mehr oder weniger explizierte Annahmen über Sprache und sprachliche Lehr- und Lernprozesse zugrunde. Deshalb ist es zunächst wichtig, diesen Sprachbegriff zu explizieren. Der *didactique intégrée* liegt ein komplexes Konzept von Sprache zugrunde, in dem Sprache eine wichtige soziokulturelle und identitätstragende /identitäre Funktion hat, in dem Sprachverwendungsaspekte eine wichtige Rolle spielen und in dem Sprache prinzipiell als heterogen gesehen wird, als ein komplexes Konstrukt mit sehr vielen Ebenen, auf denen Heterogenität auftritt (die Heterogenität von Sprache wird in meinem Beitrag zum Transferbegriff genauer behandelt). Dazu gehören auch Annahmen über die mentale Repräsentation von mehreren Sprachen, z.B. Annahmen über das mehrsprachliche Lexikon, die Idee einer *common underlying proficiency* (Cummins, 2001), aber etwas weiter gefasst als bei Cummins, bei dem sie sich nur auf die *cognitive academic language proficiency (CALP)* bezieht.

Eine weitere theoretische Grundlage ist das Konzept der Sprachbenutzenden; ich sehe sie in Übereinstimmung mit dem *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen* als sozial handelnde Individuen (mit den im *GER* beschriebenen allgemeinen und sprachlichen Kompetenzen), die allerdings im allgemeinen nach einem Ökonomieprinzip funktionieren (so wenig und so effizient wie möglich lernen und soviel wie nötig) - das ist ein Grundprinzip jedes biologischen Wesens. Auch die Gruppenzugehörigkeit spielt eine wichtige Rolle; die beiden letztgenannten Aspekte werden meiner Meinung nach im Fremdsprachenunterricht noch vernachlässigt.

Als letztes theoretisches Element sind Theorien zum Spracherwerb und -lernen und Sprachlernbedingungen⁷ zu nennen, mit den Stichwörtern implizites und explizites Lernen, situiertes Lernen, sinnvolle Kontexte und Inhalte sowie Reflexion über Sprache. Dem impliziten Lernen kommt dabei besondere Bedeutung zu, da offensichtlich ein Konsens über die hohe Effizienz dieser Lernform besteht, wie dies auch in den didaktischen Prinzipien des Projekts *Passepartout* zu lesen ist. In diesem Kontext komme ich wieder auf meine Sorge in bezug auf das Spannungsfeld zwischen genügend und qualitativ gutem Sprachkontakt einerseits und der reflexiven Komponente andererseits, bei der ich mich immer frage, in welcher Sprache sie stattfindet bzw. stattfinden kann (Schulsprache oder Fremdsprache?), und welche Auswirkung dies auf den Faktor "Intensität des Kontakts mit der zu lernenden Sprache" hat. Auch wenn eine gewisse Chance bestehen mag, dass Reflexion über Sprache und Sprachlernprozesse zumindest bei entsprechenden Lernstilen die Lernprozesse beschleunigen kann, sollte nicht riskiert werden, dass die Mehrsprachigkeitsdidaktik vor allem schulisch starke Lernende fördert, das wäre kontraproduktiv.

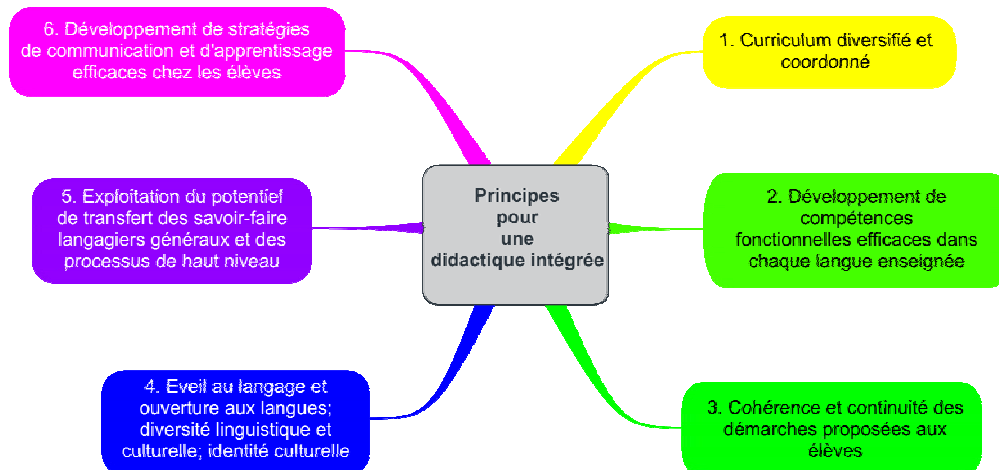
Diese theoretischen Elemente bieten eine Grundlage für die Auswahl geeigneter didaktischer und methodischer Verfahren und ihre theoretische Legitimation. Die klare und explizite Fundierung didaktischer Entscheidungen scheint mir auch in Hinsicht auf Informations- und Öffentlichkeitsarbeit wichtig.

⁷ Für eine synthetische Darstellung der theoretischen Elemente siehe Hutterli, Stotz und Zappatore, 2008, deren Auffassung ich mich nur anschliessen kann; vgl. auch das Kerndokument *Didaktische Grundsätze des Fremdsprachenunterrichts in der Volksschule* des Projekts *Passepartout* (www.passepartout-sprachen.ch)

Sechs Prinzipien für eine integrierte Didaktik

Auf der Grundlage der oben dargestellten Überlegungen können sechs Prinzipien für die Mehrsprachigkeitsdidaktik bzw. eine integrative Fremdsprachendidaktik entwickelt werden (vgl. Wokusch, 2007), die zunächst im Vorfeld der Curriculum- und Lehrwerksentwicklung angesiedelt sind. Die nachstehende Graphik zeigt die sechs Prinzipien, die untenstehend auch deutsch formuliert sind.

Objectif "plurilinguisme"...



1. Diversifiziertes und koordiniertes Curriculum für die Fremdsprachen
2. Entwicklung funktionaler und effizienter kommunikativer Kompetenzen in jeder gelernten Sprache
3. Kohärenz und Kontinuität der Unterrichtsverfahren aus der Perspektive der Lernenden
4. Sprachbewusstheit und Offenheit für andere Kulturen, Förderung von Interkulturalität und kultureller Identität(en)
5. Nutzung des Transferpotentials allgemeiner Sprachkompetenz und höherer kognitiver Prozesse
6. Entwicklung effizienter Kommunikations- und Lernstrategien

Diese Prinzipien stimmen weitgehend mit den didaktischen Grundlagen des Projekts *Passepartout* überein, wie sie im Kerndokument *Didaktische Grundsätze des Fremdsprachenunterrichts in der Volksschule* (2008, [www. Passepartout-sprachen.ch](http://www.Passepartout-sprachen.ch)) sowie in dem Dokument *Aspekte einer Didaktik der Mehrsprachigkeit. Vorschläge zur Begrifflichkeit* von Victor Saudan und Esther Sauer formuliert sind. Diese Ähnlichkeit ist wohl auf einen grundlegenden Konsens in der Schweiz und sicher auch in den meisten europäischen Ländern zurückzuführen, was die theoretischen Grundlagen und didaktisch-methodische Aspekte des aktuellen Fremdsprachenunterrichts betrifft; dieser Konsens geht meines Erachtens weiter als der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen*, weil er eine gewisse Selektion der verschiedenen im Referenzrahmen aufgelisteten Optionen darstellt.

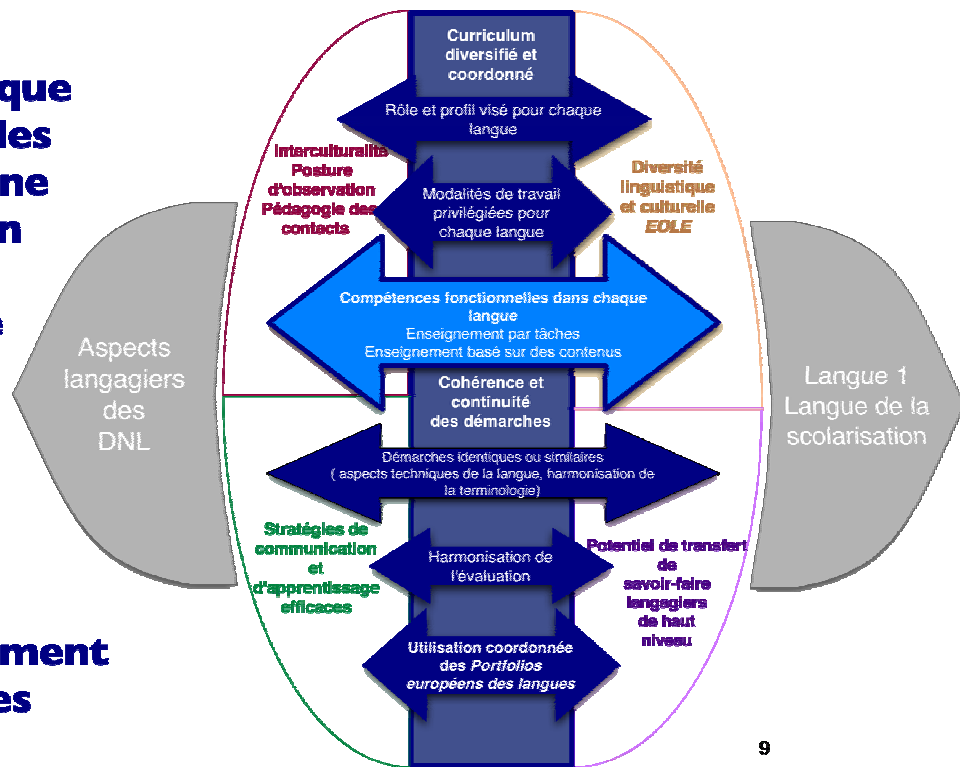
Da die Prinzipien der integrativen Fremdsprachendidaktik bereits an verschiedener Stelle publiziert sind (Wokusch & Lys, 2007, Wokusch, 2008 a und b), möchte ich hier versuchen, eine mögliche Strukturierung eines integrativen Fremdsprachenunterrichts zu explizieren, mit einem besonderen Akzent auf der zentralen Rolle des Lehrplans in bezug auf vertikale und horizontale Kohärenz. Dieses Modell ist ein Vorschlag zur Umsetzung der oben genannten Prinzipien.

Zur genaueren Erläuterung dieses Modells dient das folgende Schema:

La didactique intégrée des langues: une conception globale et cohérente

pour l'enseignement des langues

Susanne Wolusch 01/2008



9

In diesem Modell stellt der Lehrplan das Rückgrat dar, indem er den Fremdsprachenunterricht koordiniert und diversifiziert, wie es die Erklärung der CIIP zur Sprachenpolitik festlegt und es auch der *Gemeinsame Europäische Referenzrahmen* vorschlägt (Kapitel 8). Er ist somit ebenfalls Garant für Kontinuität und Kohärenz auf vertikaler und horizontaler Ebene:

- Rolle und Kompetenzprofil für jede Sprache werden festgelegt, z. B. der zuerst eingeführten Fremdsprache den später eingeführten gegenüber. Dies beruht auf Hypothesen über die Bedürfnisse der Lernenden
- Im Zusammenhang damit werden für jede Sprache die bevorzugten Arbeitsmodalitäten bestimmt (z.B. vorwiegend rezeptiv oder produktiv arbeiten, Akzent auf Strategien oder auf Routinen für eine elementare kommunikative Kompetenz)
- Handlungs- und inhaltsorientierte Verfahren als zentrale didaktisch-methodische Entscheidungen tragen effizient zur Entwicklung funktionaler Kompetenzen bei
- Für die Kohärenz werden auch die Unterrichtsverfahren im "technischen Bereich" – (Wortschatzarbeit, Grammatikarbeit) sowie die Terminologie harmonisiert
- Die Evaluation wird sprachübergreifend harmonisiert
- Der koordinierte Einsatz der Sprachenportfolios (z.B. je nach Lernjahr über die Sprachen wechselndes Management) ist ein wichtiges Instrument für die Integration und die Perspektive der Mehrsprachigkeit, z.B. indem die Verantwortung der Portfolios über die verschiedenen Sprachfächer rotiert.

Die farbigen Areale repräsentieren die grossen Bereiche, die mit einbezogen und abgedeckt werden müssen (allerdings müssen die proportionalen Anteile noch festgelegt werden, siehe die Diskussion zum Spannungsfeld zwischen funktional-kommunikativer und reflexiver Komponente):

- Interculturalität, aus einer beobachtenden, vergleichenden Perspektive (ethnographischer Ansatz), und natürlich Begegnungspädagogik (*pédagogie des contacts*) in allen Formen (nicht nur "physischer" Austausch)
- Begegnung mit Sprachen (in einer eher linguistische Perspektive) und Sprachbewusstheit - *language awareness*

- Arbeit an den Prozessen höheren kognitiven Niveaus: Strategien aller Art, sprachübergreifend - das betrifft die *common underlying proficiency*, Lesefähigkeit, Entwicklung des Schreibens usw.
- Das Feld "Effiziente Kommunikations- und Lernstrategien" bezieht sich eher auf die Selbstregulierung und Autonomisierung durch die Lernenden und verlängert zum Konzept des *life-long learning*; hier würde ich z.B. exemplarische Arbeit zur Interkomprehension ansiedeln. Die beiden unteren Felder haben keine grosse Trennschärfe und könnten deshalb wohl auch zusammengelegt werden

Die äusseren grauen Felder zeigen links die Öffnung auf zur "integrierten Sprachförderung" in den nichtsprachlichen Unterrichtsfächern und rechts die Verbindung mit der Arbeit in der Schulsprache und HSK. Es ist natürlich wichtig, mit der Schulsprache zu koordinieren, was z.B. die Lesefähigkeit betrifft und Strategien im rezeptiven Bereich, aber auch im Bereich des Schreibens und der Schreibstrategien.⁸

An der HEP VD sind im Moment Arbeiten dazu im Gange, das Konzept zu verfeinern und weitere Begriffsklärungen vorzunehmen, wobei natürlich besonders die Frage interessiert, inwieweit bei den verschiedenen ExpertInnen und Akteuren Konsens in bezug auf die Mehrsprachigkeitsdidaktik bzw. integrative Sprachendidaktik besteht. In diesem Zusammenhang steht auch die Beschäftigung der Thematik "Transfer" (siehe unten). Weiterhin haben wir ein Mandat der CIIIP zur Erhebung schon bestehender Unterrichtspraktiken, und sind dabei, einen Fragebogen für die Primar- und Sekundarstufe I zu konzipieren, der uns einen gewissen Einblick in aktuelle Praktiken schaffen soll und dazu beitragen, eventuell bereits bestehende, mit dem Konzept kompatible Unterrichtspraktiken zu identifizieren. Auf dieser Grundlage könnte es möglich sein, eine Implementierungsstrategie zu entwickeln bzw. Aus- und Fortbildungsbedarf festzustellen. Mittelfristig ist ein lehrwerkunabhängiges Handbuch zur Fremdsprachendidaktik in einer integrativen Perspektive geplant, das im Sinne der *educational linguistics* Informationen und Handreichungen für Lehrpersonen geben soll.

Der aktuelle Stand der *didactique intégrée* in der Westschweiz

Obwohl der Auftrag zur Entwicklung der *didactique intégrée* von der Bildungspolitik kommt, scheint mir seitens der Entscheidungstragenden im Augenblick ein grosses Zögern zu herrschen in bezug auf die Umsetzung der sprachenpolitischen Erklärung von 2003 und der Prinzipien der integrativen Didaktik. Vielleicht könnte dieses Zögern mit einem "Warten auf HarmoS" erklärt werden, und der Hoffnung, dass die Probleme dann gelöst werden? Das ist allerdings keineswegs sicher. Sicher ist aber, dass der *Plan d'études romand* (PER), der eigentlich der zentrale Garant der Mehrsprachendidaktik sein sollte, im Moment diese Funktion keinesfalls erfüllt. Dies erklärt sich eventuell aus der Tradition der Lehrplanentwicklung in der Westschweiz, die weitgehend von Lehrpersonen geleistet wird und wenig in Dialog mit ExpertInnen der jeweiligen Didaktiken steht.

Hier zeigt sich wieder die zentrale Rolle der Entscheidungstragenden: ohne entschiedenen politischen Rückhalt bleibt die integrative Sprachendidaktik meiner Meinung nach eine Angelegenheit der Pädagogischen Hochschulen (Aus- und Weiterbildung) bzw. eine persönliche Initiative von Lehrpersonen. Allerdings gibt es auch positive Anzeichen aus der Praxis: einige Schulkollegien haben das Bedürfnis, sich sprachübergreifend fortzubilden und zwischen den verschiedenen Schulsprachen auszutauschen. Vielleicht kommen in Zukunft auch mehr Impulse von der Basis.

Zum Schluss möchte ich noch einmal darauf hinweisen, dass die Entwicklung realer, funktionaler Kompetenzen ein Minimum an Intensität und eine gewisse Dauer bzw. Frequenz des Kontakts mit der jeweiligen Sprache und Kultur voraussetzt, damit die so wichtigen impliziten Lernprozesse genügend stimuliert werden. Dies scheint ohne eine Ergänzung des kursorischen Sprachunterrichts (in der Westschweiz wird der Deutschunterricht in Klasse 5 und 6 aller Wahrscheinlichkeit nach die Hälfte der Stunden verlieren!) kaum möglich. Mehr Effizienz mit weniger Stunden scheint hier nicht realistisch; es stellt sich also die Frage, wie der kursorische Unterricht ergänzt werden kann. Mittel und Wege hat Christine Le Pape Racine angesprochen und auch unser Modell sieht Austausch- und Begegnungspädagogik und immersive Unterrichtsformen vor (wobei natürlich die Didaktiken der nichtsprachlichen Fächer einbezogen werden müssen). Dies dürfte aber ohne klare politische Signale kaum realisierbar sein. Eine andere Frage, die ich hier ansprechen möchte, ist die der

⁸ Im Moment ist das, zumindest im Westschweizer Raum, noch ganz wenig der Fall. Die Zusammenarbeit mit der Didaktik der Schulsprache gestaltet sich in der Westschweiz nicht einfach, da sehr grosse Unterschiede in der Unterrichtskultur und auf der Ebene der Werte bestehen.

"Versprachlichung der Schule". Dieses Problem muss selbstverständlich in Zusammenarbeit mit der Didaktik der Schulsprache angegangen werden und auch die nichtsprachlichen Fächer einbeziehen.

Literaturhinweise

Cummins, Jim (2001). The Entry and Exit Fallacy in Bilingual Education. *An Introductory Reader to the Writings of Jim Cummins*. Edited by C. Baker and N. H. Hornberger. Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney, Multilingual Matters: 110-138.

Maillat-Reymond, C. & S. Wokusch, (2008). Complémentarité de l'anglais et de l'allemand à l'école primaire : quelle charge pour l'enseignant ? *Babylonia 1/2008*, 23-25

Wokusch, Susanne & Lys, Irene (2007). Überlegungen zu einer integrativen Fremdsprachendidaktik. *Beiträge zur Lehrerbildung. Fremdsprachendidaktik: Konzepte – Umsetzungen – Fragen. Erfahrungs- und Fallberichte*. 25. Jahrgang, 2/2007, 168 - 179

Wokusch, S. (2008a). Didactique intégrée des langues (étrangères) à l'école : vers l'enseignement des langues de demain. *Prismes. Revue pédagogique HEP*, no 8, Mai 2008, pp. 30-34

Wokusch, S. (2008b). Didactique intégrée des langues : la contribution de l'école au plurilinguisme des élèves. *Babylonia 1/08*, pp. 12-14

Zusammenfassung und Kommentar der Diskussion des ersten Teils des Symposiums

Drei grundlegende Fragen dienen der Strukturierung der Diskussion des ersten Teils des Symposiums: Welcher Bedarf besteht noch? Welche Lücken sind zu füllen? Welche Aufgaben an die Forschung stehen an?

Die Diskussion wird hier zusammenfassend dargestellt; es sei angemerkt, dass die einzelnen Diskussionsbeiträge nicht immer namentlich identifizierbar waren.

Das 10-Punkte-Programm, das von Christine Le Pape Racine und Giuseppe Manno in ihrem Beitrag formuliert wurde (siehe oben), ist natürlich an erster Stelle zu nennen und weist auf offene Fragen in den Bereichen Forschung und Entwicklung sowie der Begleitung und Evaluation der Umsetzung der Mehrsprachigkeitsdidaktik.

Es wird oft darauf hingewiesen, dass von seiten der Entscheidungsträger eine klare Rückendeckung oft (je nach Region - noch) zu fehlen scheint; in diesem Zusammenhang ist allerdings festzustellen, dass auch ein Bedarf an Kommunikation an die Adresse der Entscheidungstragenden besteht. Das Konzept der Integration wird zwar einerseits in den sprachpolitischen Erklärungen gefordert, klingt aber wohl für viele noch zu sehr nach Schlagwort. Es wäre deshalb sinnvoll zu informieren, wie Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Unterrichtsrealität aussehen kann, welche Vorteile man sich erhofft und was konkret umgesetzt werden kann und soll. Diese Information sollte soweit möglich mit konkreten Beispielen einer didaktischen Umsetzung illustriert werden. In diesem Sinne wäre beispielsweise zu klären, was die Konsequenzen für die Schulen sind, was das für die Lehrmittel (dort, wo sie selbst entwickelt werden können) bedeutet bzw. den Umgang mit ihnen (wo sie nicht selbst entwickelt werden können), was es für die Ausbildung heisst, was für die stufenübergreifende Koordination usw.. Auch die zentrale Rolle der Lehrpläne sollte klar hervorgehoben werden. Eine detaillierte Bestandsaufnahme könnte demnach ein Teil der Antwort sein.

Im Projekt *Passepartout* besteht auf der politischen Seite ein hoher Legitimationsdruck gerade bezüglich der Finanzen; dafür sind eindeutige Aussagen auch über die Wirkungen dieser Veränderungen unerlässlich. Dieser Legitimationsdruck ist zugleich eine Aufforderung an Forschung und Entwicklung sowie ExpertInnen, den Aspekt der Kommunikation in ihre Überlegungen einzubeziehen. Dies würde die PolitikerInnen auch in ihren Bestrebungen unterstützen, diese Projekte zu fördern. Für die Forschung und Entwicklung kommt dies allerdings manchmal einer Gratwanderung gleich, denn ihr Diskurs ist notwendigerweise nuanciert und darf nicht mit falschen Sicherheiten aufwarten.

Um hier anzuknüpfen ist auch zu fragen, welche Bereiche durch die Mehrsprachigkeitsdidaktik abgedeckt werden. So wird neben den Fremdsprachen oft die Schulsprache angesprochen. Aber an vielen Tagungen und Austauschveranstaltungen stellt man fest, dass die L1 nicht vertreten ist. Es sieht also so aus, als seien gewisse Bereiche noch nicht an Bord geholt; dies könnte allerdings aufgrund unterschiedlicher Kulturen bzw. Schwerpunktbereichen ein langwieriger Prozess sein. Wenn wir die Dimension der Integration von Fremdsprache und nichtsprachlichen Inhalten bzw. Fächern

einbeziehen und etwa in den Bereich "immersive Inseln" gehen, dann wären noch einmal andere Personengruppen betroffen. Auch das müsste klar umrissen und mit den entsprechenden Instanzen diskutiert werden um klarzustellen, wer eigentlich betroffen ist.

In bezug auf die Begrifflichkeit ist zu bemerken, dass noch verschiedene Begriffe koexistieren für etwas, was noch in Entwicklung und deshalb nicht ganz klar ist. Die Reaktion „wenn ihr nicht wisst, worüber ihr sprecht und was es ist, wie sollen wir wissen, worum es geht?“ lässt dann nicht auf sich warten und ist auch legitim.

Auch ist immer wieder die Frage zu spüren, inwieweit es sich bei der Mehrsprachigkeitsdidaktik um eine „Modeerscheinung“ handeln könnte, die sich mit der Zeit von selbst erledigt. Es könnte tatsächlich eine relativ grosse Gefahr eines *Backlash* bestehen; dies zeigt z.B. die Situation in Frankreich, wo in der L1-Didaktik ein kommunikativer Ansatz entwickelt wurde; dort wird heute heftig kritisiert, dass die Lernenden nicht mehr schreiben könnten, es keine Norm gebe und nicht mehr korrigiert werde.

Um dieser Gefahr vorzubeugen, müssen vor allem auch Lehrpersonen gut informiert werden. Eine Untersuchung von Claudine Brohy zum zweisprachigen Unterricht an einem Gymnasium zeigt, was Lehrpersonen daran hindert, koordinierter oder integrierter zu arbeiten: sie haben Angst, ihre Stelle zu verlieren, oder ihr Fach weniger unterrichten zu können, wenn sie Mehrsprachigkeitsdidaktik umsetzen müssen. In diesem Kontext wird Immersion als Gefahr für die Stellen von Sprachlehrpersonen gesehen.

Abschliessend kann bemerkt werden, dass die Mehrsprachigkeitsdidaktik ja nicht die erste Reform des Fremdsprachenunterrichts ist. Am Beispiel des kommunikativen Ansatzes kann gefragt werden, ob er je flächendeckend umgesetzt wurde. Es ist zweifelhaft, dass die Einführung der Mehrsprachigkeitsdidaktik eine Art Quantensprung der Lehrpraxis in den Schulen auslöst. Christine Le Pape Racine hat auf die Existenz von Unterrichtsformen hingewiesen, die vielleicht vor 20, 30 Jahren aktuell waren. Auch Unterrichtsbesuche von Studierenden an den Pädagogischen Hochschulen und Diskussionen mit den Praxislehrkräften bestätigen das. Es bleibt also wirklich noch viel zu tun, vor allem natürlich im Bereich der Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen.

Im Zentrum der Mehrsprachigkeitsdidaktik: didaktische Ökonomie

Der zweite thematische Schwerpunkt des Symposiums ist einem der grundlegenden Ansprüche der Mehrsprachigkeitsdidaktik / *didactique intégrée* gewidmet, nämlich dem Postulat der aus einem integrativen, koordinierten Ansatz im Fremdsprachenunterricht resultierenden didaktischen Ökonomie, was zudem den aktuellen Annahmen über die Organisation der Sprachen des mehrsprachigen Individuums Rechnung trägt.

Aus der Perspektive der Lehrpersonen bedeutet dies, dass der Unterricht der verschiedenen Fremdsprachen mit gemeinsamen Verfahren arbeiten kann, dass auf allen Sprachen zugrundeliegende allgemeine Fähigkeiten und Fertigkeiten zurückgegriffen werden und deshalb Zeit eingespart werden kann, da nicht mehr in jeder Sprache „alles“ gemacht werden muss. Damit diese didaktische Ökonomie funktionieren kann, muss sie über den Lehrplan (und idealerweise ergänzend durch Lehrwerke bzw. Handreichungen für Lehrpersonen) zentral gesteuert werden und wohl auch über Koordinationsarbeit der Fremdsprachlehrpersonen eines Kollegiums lokal abgestimmt werden. Meines Erachtens bedeutet dies auch, dass die Aus- und Weiterbildung von Sprachlehrpersonen stärker auf die Arbeit auf der Grundlage von Lehrplänen und den theoretisch legitimierten Einsatz von spezifischen Unterrichtsverfahren ausgerichtet werden muss und weniger auf den täglichen Umgang mit den aktuellen Lehrmitteln und zum Teil sprachübergreifend organisiert sein sollte.

Auf der Seite der Lernenden beruht dieser Ansatz auf der Annahme, dass Transfer auf verschiedenen Ebenen gezielt ausgelöst und gefördert werden kann. Der Erfolg dieser Strategie setzt zum einen voraus, dass die Lernenden in einer Lernumgebung arbeiten, die sich durch horizontale und vertikale Kohärenz und Kontinuität auszeichnet. Zum anderen impliziert das Postulat der didaktischen Ökonomie, dass Transfer gezielt ausgelöst werden kann und zwar bei allen Typen von Lernenden, was meines Wissens empirisch weder gründlich (wenn überhaupt) untersucht, noch nachgewiesen ist.

Im folgenden befasst sich der erste Beitrag mit einem Beispiel aus der Ausbildung der Primarlehrpersonen an der PH Fribourg; im zweiten geht es um die Frage der Lern- und Lehrbarkeit des Transfers bei den Lernenden.

Ausbildung: Didaktische Ökonomie : Ort und Potenzial. Ein Beispiel aus der LehrerInnenbildung an der PH Fribourg

Auf der Grundlage des Referats von *Ida Bertschy*

Ida Bertschy stellt ein *atelier didactique* vor, das an der PH Fribourg im Bereich der allgemeinen Didaktik durchgeführt wurde. Die Ziele dieser Veranstaltung sind Integration, Transfer und didaktische Ökonomie aus der Perspektive der (zukünftigen) Lehrpersonen, wobei kein expliziter Bezug zur integrativen Sprachdidaktik besteht. Im Beispiel geht es um den Transfer von Elementen der L1-Didaktik (Französisch) auf die Didaktik der Fremdsprache (Deutsch) in der 5. Klasse, mit dem Ziel der Entwicklung einer „gemeinsamen Didaktik“, in Anwesenheit der Dozierenden der L1- und L2-Didaktik sowie der Praxislehrkraft.

Die Aufgabe der Studierenden bestand darin, in Gruppen zentrale Konzepte der L1-Didaktik zu identifizieren, zu schematisieren und gegenseitig zu erklären, sie dann vorzustellen und Ähnlichkeiten bzw. Unterschiede zwischen der L1- und der L2 Didaktik aufzuzeigen.

Im Verlauf des Ateliers haben die Studierenden folgende Dimensionen verglichen: allgemeine Zielsetzungen des Unterrichts (auf der Grundlage des entsprechenden Dokuments der CIIP), das Konzept der *séquence didactique* (typische Strukturierung einer Lehrsequenz in der Französisch-L1-Didaktik) sowie das induktive Verfahren als allgemeines Unterrichtsverfahren. Letzteres wird in der L2-Didaktik als begrenzt realisierbar betrachtet aufgrund der Repräsentation der vollkommenen Einsprachigkeit des Fremdsprachenunterrichts. Weiterhin wurde die Taxonomie von Bloom aufgegriffen, wobei bemerkt wurde, dass hohe Niveaus wenig präsent sind in L2, das Konzept wurde aber insgesamt als transferierbar betrachtet. Und schliesslich wurde der Verstehensprozess als relevantes Thema identifiziert.

Das Atelier mit Studierenden zeigt, dass gezielte Arbeit in der Ausbildung bei den Lehrpersonen die Emergenz von integrativen Verfahren fördert (und somit zumindest horizontale Kohärenz der Unterrichtsverfahren für die Lernenden herstellt), wobei die Studierenden eher « quantitative » als qualitative Unterschiede (aufgrund der unterschiedlichen Grade der Sprachbeherrschung von L1 (Französisch) und L2 (Deutsch)) sehen. Die Möglichkeit, Verbindungen zwischen den verschiedenen Fächern und Lerninhalten herzustellen, wird von den Studierenden als positiv hervorgehoben, auch wenn sie in der Praxis (auch in der PH) auf Probleme stossen können, weil ein stärker fachorientiertes Vorgehen erwartet wird.

In diesem Zusammenhang zeigt Ida Bertschy auch Hindernisse auf ; so werden oft Studierende eher gehindert als gefördert, weil die konkrete Unterrichtspraxis diese Art von Integration (noch) nicht einbezieht.

Insgesamt weist dieses Beispiel aus der Ausbildung auf ein hohes Potenzial für einen integrativen Unterricht im allgemeinen und einen integrativen Sprachunterricht im besonderen. Die Studierenden zeigten eine offene Haltung ohne Widerstände, die Gelegenheit für diese integrativen Aktivitäten wird in allen Fächern geschätzt ; allerdings hebt Ida Bertschy hervor, dass die angehenden Lehrpersonen im allgemeinen nicht in der Lage sind, die Vernetzung der verschiedenen Didaktiken ohne Anleitung selbst zu leisten.

Interessanterweise wird das im Deutschunterricht in der Primarschule verwendete Lehrwerk (*Tamburin*, Hueber-Verlag) als Hindernis gesehen, da es als eine geschlossene Welt wahrgenommen wird, aus der nur schwer auszubrechen ist. Dies spricht für eine offene, modulare, inhaltsorientierte Lehrwerkkonzeption für die Fremdsprachen.

Auch ist wohl anzumerken, dass integrative Unterrichtsverfahren wohl für GeneralistInnen einfacher einzusetzen sind als für Sprachfachlehrpersonen, da im Prinzip nur eine Person (oder ein Duo) impliziert ist, die zudem den Überblick über alle Fächer hat. Zudem sollte nicht vergessen werden, dass in diesem Beispiel eine kompetente Anleitung und optimale Bedingungen gegeben waren, was Zusammenarbeit, Disponibilität und zeitlichen Rahmen betrifft. Derartige Gelegenheiten könnten generalisiert werden, um integrative Ansätze zu fördern.

Insgesamt ist dies ein ermutigendes Beispiel, das deutlich gewisse Erfolgsvoraussetzungen für Ausbildungsmassnahmen zeigt. Allerdings könnte es auch auf ein gewisses Paradox deuten: es könnte sein, dass didaktische Ökonomie, im Sinne der Förderns effizienten und vernetzten Lernens, – zumindest in einer Anfangsphase – nur mit einem gewissen Aufwand und entsprechenden Mitteln zu erreichen ist.

Transfer als Kernelement der Mehrsprachigkeitsdidaktik: Kritische Betrachtungen⁹

Susanne Wokusch

Wenn wir postulieren, dass mit einer Mehrsprachigkeitsdidaktik eine didaktische Ökonomie erreicht werden kann, dann beruht das auf der Annahme, dass bestimmte Dinge übertragbar sind, dass Transfer möglich ist von verschiedenen Elementen auf verschiedenen Ebenen und dass die Lernenden diese Transfermöglichkeiten auch nutzen (können). Diese Annahme liegt offensichtlich auch dem Projekt *Passepartout* zugrunde. Interessanterweise wird allerdings in den öffentlich zugänglichen Dokumenten dieses innovativen Projekts der Begriff "Transfer" nicht definiert. Hier soll deshalb versucht werden, sich diesem Begriff aus einer bewusst kritischen Perspektive anzunähern.

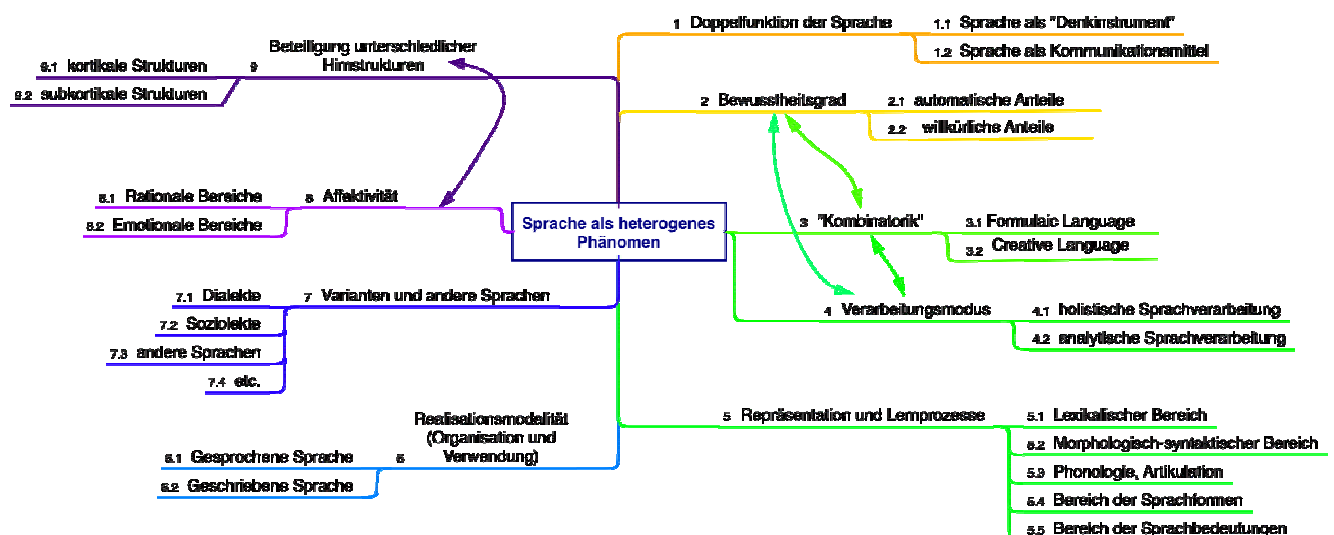
Zu Beginn möchte ich eine Standortbestimmung zum Thema "Sprache und Spracherwerb" vornehmen, da dies m. E. Auswirkungen auf den Transferbegriff hat. Dazu werden drei Aspekte angesprochen:

- die Heterogenität von Sprache (aus meiner Sicht ist ein heterogener Sprachbegriff hoch kompatibel mit Mehrsprachigkeit),
- der Zusammenhang zwischen implizitem und explizitem Lernen (in Form einer schwachen *Interface-Hypothese*),
- die Organisation der Sprachen beim mehrsprachigen Individuum.

Das Ziel dieser Standortbestimmung ist es, die Ausgangspunkte meiner Überlegungen so klar wie möglich zu orten; dabei wird, soweit relevant, bereits auf das Transferpotenzial eingegangen.

Sprache als heterogenes Phänomen

In einem auf Transparenz angelegten entwicklungs-fähigen Konzept halte ich es für sehr wichtig, die Prämissen weitergehender theoretischer Überlegungen zu explizieren. Im Kontext der Fremdsprachendidaktik ist natürlich der Sprachbegriff hoch relevant, da Annahmen über Lehr- und Lernprozesse eng mit der Auffassung des Lerngegenstands verknüpft sind. Der meinen Überlegungen zugrundeliegende Sprachbegriff sieht Sprache als ein heterogenes Phänomen, dessen komplexer Natur Rechnung zu tragen ist. Die nachstehende Grafik zeigt die Ebenen von sprachlicher Heterogenität (die einzelnen Verzweigungen sind nummeriert und die Darstellung folgt dem Uhrzeigersinn); die einzelnen Dimensionen werden im Text expliziert.



⁹ Im Programm war dieser Beitrag mit einem anderen Titel vorgesehen (*Grundlagen des Postulats der didaktischen Ökonomie: Transfer in der Mehrsprachigkeitsdidaktik – didactique intégrée: Ebenen, Orte und Akteure*). Bei der Vorbereitung dieses Beitrags wurde aber immer deutlicher, wie polysem der Begriff "Transfer" ist; diese Feststellung führte zu einer grundlegenden Fragestellung und in der Folge auch zu einem anderen Titel. Im neuen Titel "Transfer als Kernelement der Mehrsprachigkeitsdidaktik: Kritische Betrachtungen" ist "kritisch" im Sinne von "abgrenzend, differenzierend" zu verstehen, um genauer zu verstehen, was das Potential des Transferbegriffs sein kann und wo Problem oder Grenzen liegen könnten.

Viele der Erkenntnisse zur mentalen, (neuro-)psychologischen Organisation von Sprache sind Untersuchungen an PatientInnen mit zerebralen Läsionen zu verdanken, da spezifische Ausfälle in der Sprachfähigkeit Rückschlüsse auf die normale Organisation von Sprache(n) zulassen. Derartige Studien zeigen auch, dass Sprache auf dem Zusammenwirken von Prozessen und Ressourcen unterschiedlicher Natur und Struktur beruht, die wiederum auf die Beteiligung unterschiedlicher Hirnstrukturen zurückzuführen sind.

Zuerst soll hier die Doppelfunktion der Sprache erwähnt werden, nämlich einerseits die intrapersonelle Funktion als Denkinstrument bzw. Hilfe beim Denken, beispielsweise zum Strukturieren der Wissensrepräsentationen und zum anderen ihre interpersonelle Funktion als Kommunikationsmittel. Diese Doppelfunktion macht gute sprachliche Fähigkeiten zentral in der Bildung, das zeigt sich auch in der Einleitung der Strategieerklärung für den Sprachenunterricht der EDK.

Weiterhin finden sich bei der Sprachbenutzung einerseits sehr stark automatisierte Anteile und andererseits Anteile, die bewusst und willkürlich gesteuert werden können. Das bedeutet natürlich, dass automatisierte Anteile im Unterricht anders angegangen werden müssen als bewusst steuerbare, die im Prinzip leichter unterrichtbar und lernbar sind und vielleicht deshalb auch (zu) grossen Raum im Fremdsprachenunterricht einnehmen.

Ein weiterer Aspekt ist die Kombinatorik der Sprachelemente untereinander; in unseren Sprachen gibt es einen grossen Teil, der stark fixiert ist, was im Englischen als *formulaic language* bezeichnet wird, im Französischen *préfabriqués*. Und einen anderen, kreativen, frei kombinierbaren Teil, wobei das Verhältnis zwischen fest kombiniert und frei wählbar im Sprachgebrauch wohl ein Verhältnis 2/3 zu 1/3 ist, vielleicht sogar 80 zu 20. Auch dieser Tatsache ist im Unterricht Rechnung zu tragen. Was den Verarbeitungsmodus betrifft, wird *formulaic language* holistisch, globalisierend verarbeitet; *creative language* wird hingegen analytisch-sequentiell verarbeitet; auch das hat Konsequenzen für Unterrichtsverfahren und das Transferpotenzial.

In bezug auf die Repräsentation von Sprache und entsprechenden sprachlichen Lernprozessen (die Darstellung ist hier unvollständig) lässt sich allgemein sagen, dass im lexikalischen Bereich anders gelernt wird als im Bereich der Morphologie und der Syntax. Phonologie und Artikulation können hingegen fast physisch, als feinmotorische Fertigkeit trainiert werden. Die Sprachformen sind im Gedächtnis anders repräsentiert als die Bedeutungen; auch hier sind wohl verschiedene Lernformen im Spiel und es sollten dementsprechend auch andere Unterrichtsverfahren eingesetzt werden.

Die Organisation und Verwendung von Sprache, hier als Realisationsmodalität bezeichnet, verweist auf die Unterschiede zwischen gesprochener und geschriebener Sprache.

Dann kommen wir zu einem zentralen Aspekt der Mehrsprachigkeit, nämlich Varianten, Varietäten, also innere Mehrsprachigkeit und andere Sprachen, also äussere Mehrsprachigkeit.

Auf der Ebene der Affektivität kann man unterscheiden zwischen rationalen und emotionalen Bereichen in der Sprache; emotionale Bereiche sind z.B. Sprachmelodie, Intonation, Ausrufe, Flüche; rationale Bereiche sind komplexe Syntax, die Strukturierung von Texten, usw.

Und auf der organischen Ebene schliesslich ist festzustellen, dass unterschiedliche Hirnstrukturen an unseren Sprachfähigkeiten beteiligt sind. Die subkortikalen Strukturen dienen z.B. dazu, die vitalen Bedürfnisse des Organismus (Sauerstoff...) mit dem Sprechen zu koordinieren (kontrolliertes Ausatmen). Auch die Aufnahme von Inhalten ins Gedächtnis läuft über subkortikale Strukturen usw.

Wie wir sehen, ist Sprache nicht einfach, sondern heterogen und komplex und deshalb kann der Transferbegriff, der wahrscheinlich an verschiedenen Ebenen ansetzen muss, auch nicht einfach sein.

Implizites und explizites Lernen

Hier beziehe ich mich unter anderem auf das Kerndokument des *Passepartout*-Projekts, in dem diese beiden Lernformen an prominenter Stelle erwähnt werden und in dem die Effizienz bzw. die Überlegenheit des impliziten Lernens hervorgehoben wird. Wir wissen, dass natürlicher Spracherwerb in jedem Alter möglich ist; dieser natürliche Spracherwerb erfolgt auf der Grundlage impliziter Lernprozesse, denn es wird ja nichts explizit (zumindest nicht intentional) erklärt bzw. bewusst gelernt. Der Sprachunterricht hingegen versucht, durch explizite Verfahren die sprachlichen Lernprozesse zu optimieren und idealerweise auch zu beschleunigen. Nun gibt es aber im Anschluss an S. Krashen (1981) die Theorie, dass der natürliche Spracherwerb dem gesteuerten haushoch überlegen sei, da er auf Erwerbsprozessen beruhe (implizites Lernen) und explizit Gelerntes nicht in erworbene Wissensbestände aufgenommen werden könne. Explizites Wissen bleibt nach dieser Theorie immer

ein "Fremdkörper", was sich u.a. in seiner schlechteren Verfügbarkeit in spontanen Sprachverwendungssituationen zeigt.

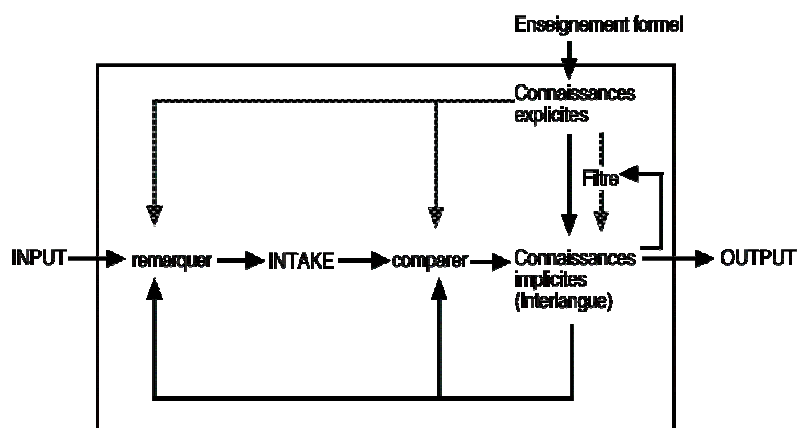
Deshalb stellt sich die Frage, inwieweit explizites Wissen in implizites Wissen umgewandelt werden kann, denn der Erfolg der Lern- / Erwerbsprozesse, der sich vor allem in spontan verfügbarem Sprachwissen zeigt, beruht auf implizitem Wissen. Denn nur implizite Kenntnisse, die nicht bewusst gesteuert werden müssen, erlauben es, sich auf Inhalte zu konzentrieren und nicht jedesmal mühsam die Formen zu (re)konstruieren. Explizites Wissen beruht auf drei Prozessen:

- intentionalen Lernprozessen,
- der Identifikation und Analyse bereits implizit gelernter Elemente
- Memorisieren und Problemlösen.

Bringen wir die Annahmen über explizite Lernprozesse mit dem Transferbegriff in Verbindung, kommen wir zu einem Transfertypen im Bereich des expliziten Lernens und Wissens, es handelt sich also um bewussten, zielgerichteten Transfer.

Auch beim impliziten Sprachlernen, das auf inzidentellem Lernen beruht, ist ein gewisser Teil der Aufmerksamkeit auf die Formen gerichtet. Die impliziten Lernprozesse laufen ohne tiefere Bewusstheit und nicht zielgerichtet ab. Transfer im Bereich des impliziten Wissens oder Lernens führt entweder zu "Transfer", wenn das Resultat akzeptabel ist, oder aber zu "Interferenz" (der Terminus stammt aus Sprachlerntheorien behavioristischen Ursprungs), wenn das Resultat nicht der Zielsprachlichen Norm entspricht; in beiden Fällen erlaubt das Resultat Rückschlüsse auf den Entwicklungsstand der *Interlanguage* des oder der Lernenden. Auf dieser Grundlage können wir also bereits zwei Transfertypen unterscheiden.

Wir kommen jetzt zur Frage der Überführbarkeit von explizitem in implizites Wissen zurück; dabei beziehe ich mich auf Rod Ellis (1997, untenstehende Darstellung adaptiert und übersetzt von SW), der eine der ganz wenigen Theorien zum gesteuerten Fremdsprachenlernen entwickelt hat.



In der Grafik werden zunächst die impliziten Lernprozesse ausgehend von einem Input schematisch dargestellt. Der erste Schritt ist *noticing* (hier *remarquer*), ein Phänomen bemerken. Dieser Prozess macht den *input* erst zum *intake*; die bemerkten Elemente oder Phänomene werden dann mit den bestehenden Wissensbeständen verglichen (hier *comparer*, das ist allerdings kein bewusster Prozess) und können entweder in bestehende Wissensbestände integriert werden oder die bereits bestehenden impliziten Kenntnisse (*Interlanguage*) passen sich an die neuen Gegebenheiten an und strukturieren sich neu.

Wenn explizite Wissensbestände durch entsprechende Unterrichtsverfahren geschaffen werden, dann stellt der aktuelle Entwicklungsstand der *Interlanguage* einen Filter dar; wenn die *Interlanguage* so weit entwickelt ist, dass das neue Element oder Phänomen integriert werden kann, dann kann nach Ellis auch explizit gelerntes Wissen zu implizitem Wissen werden; dies entspricht auch meiner persönlichen Überzeugung. Wie bereits erwähnt, wird auch im Kerndokument des Projekts *Passepartout* angenommen, dass der Erfolg des Sprachenlernens auf impliziten Lernprozessen beruht. Aber für die Effizienz impliziten Lernens spielen die Qualität des Inputs, die Dauer und Intensität des Kontakts mit der Sprache und Kultur eine zentrale Rolle. Hier finden wir einen ersten Hinweis auf eine eventuelle Schwierigkeit: wenn an Transferprozessen sehr viel explizit gearbeitet werden muss, könnte das wichtige Gelegenheiten zum impliziten Lernen behindern. Es könnte ein

Widerspruch entstehen zwischen der Annahme, dass implizite Prozesse im Fremdspracherwerb bzw. -lernen gefördert werden sollten und der expliziten Arbeit an Transferprozessen. Dieses Spannungsfeld sollte sehr genau analysiert werden, damit sich die beiden Lernformen harmonisch ergänzen und nicht gegenseitig behindern.

Jetzt kommen wir zum letzten Element der Standortbestimmung, der Frage der Mehrsprachigkeit. Das eben erwähnte Modell von Ellis (1997) ist kein mehrsprachiges Modell. Bei Mehrsprachigkeit stehen die einzelnen Sprachen des Individuums in Wechselwirkung zueinander; da der Transferbegriff eine Richtung zumindest impliziert (von → auf), müsste er, wie es R. Berthele angesprochen hat, als „multidirektional“ neu definiert werden. Im Zusammenhang mit der Mehrsprachigkeit steht auch das Postulat der *common underlying proficiency* von J. Cummins (2001); bei Cummins bezieht sich dies auf die kognitiv-akademische Kompetenz, also vor allem Lesefähigkeit, Literalität; allerdings wird dieser Begriff oft verallgemeinert auf die gesamte Sprachkompetenz bezogen. Ein zweites relevantes Konzept in diesem Zusammenhang ist das der *commun underlying conceptual base* (I. Kecskes, Babylonia 2/08), das sich auf den Sprachen gemeinsame Begriffssysteme bezieht:

... "the language learner is not necessarily "in between" something; rather, s/he is in the process of adding new information to her / his existing conceptual and linguistic systems. The results are qualitative changes in the original conceptual system and the eventual emergence of a new linguistic system rooted in the same conceptual system. The two language channels are in constant interaction, and mutually affect each other through their common underlying conceptual system."

In der Konzeption der Mehrsprachigkeit gehen wir jedenfalls davon aus, dass wir eine allen Sprachen gemeinsame Repräsentation unserer sprachlichen Wissensbestände haben. Diese gemeinsame Repräsentation ist eine Grundvoraussetzung für die Möglichkeit von Transferprozessen.

"Transfer als Hoffnungsträger"

Diese ein wenig boshafte Überschrift möchte ich mit einem Zitat aus dem Kerndokument des Projekts *Passepartout* illustrieren (Didaktische Grundsätze des Fremdsprachenunterrichts in der Volksschule, 2008):

« Neu konzipierte Sprachlehr- und Lernmaterialien übernehmen die Prinzipien der Didaktik der Mehrsprachigkeit. Sie ermöglichen den Transfer von sprachlichem Wissen, von Sprach- und Lernerfahrungen, von Lerntechniken und Strategien, von sprachlichem Handeln und von Sprachvergleichen und Reflexionen. » Hervorhebung von SW

In diesem Zitat finden sich nicht nur sehr viele mögliche Ebenen von Transfer; vor allem findet sich hier eine Art "Prinzip Hoffnung"¹⁰. Der Ort, an dem Transfer stattfindet, ist aber in den Köpfen unserer Lernenden und nicht in den Sprachlehr- und Lernmaterialien oder in den Unterrichtsverfahren. Vom Lehrmittel bis zum Transfer in den Köpfen der Lernenden müssen sehr viele verschiedene Etappen durchlaufen werden. Die zitierten Annahmen sind wohl für uns alle sehr griffig und naheliegend, aber es besteht doch die Gefahr, dass dabei ein paar Schritte übersprungen werden. Deshalb möchte ich nun versuchen, den Transferbegriff präziser zu analysieren.

Mögliche Transferebenen

Die möglichen Ebenen von Transfer sind intuitiv recht leicht zu beschreiben:

1. Transfer von sprachlichen Eigenschaften und Strukturen

Beispiele: Eine Äusserung wie "Ich habe 10 Jahre alt.", oder ein Akzent in einer anderen Sprache; hier geht es um Transfer im Bereich impliziten Lernens und die Beispiele zeigen nicht das, was in der Mehrsprachigkeitsdidaktik eigentlich angezielt wird, nämlich den gelungenen Transfer. Die Interkomprehensionsdidaktik bzw. Tertiärsprachendidaktik setzt besonders auf den expliziten Transfer von sprachlichen Eigenschaften und Strukturen zwischen verwandten Sprachen.

2. Transfer von prozeduralem Wissen

Beispiel: Lesefähigkeit; wenn Lesefähigkeit einmal entwickelt ist, muss das nicht für jede Sprache neu geschehen.

¹⁰ Dies ist übrigens einer der Gründe, weshalb dieser Beitrag den Untertitel "kritische Betrachtungen" trägt.

3. Transfer von Methodenkompetenzen

Beispiel: Umgang mit dem Wörterbuch, strategischer Umgang mit Texten, strategische Bewältigung einer Schreibaufgabe

4. Transfer von metakognitiven Strategien / Elementen

Beispiel: Planen von Lernaktivitäten oder Transfer von Strategien zur Selbstmotivation auf das Lernen einer neuen Sprache aufgrund von positiven Erfahrungen mit einer anderen Sprache

5. Transfer von Haltungen, Einstellungen, Motivation

Beispiel: mit jungen Lernenden können, vor allem aus Entwicklungsgründen, positive Einstellungen leichter geschaffen werden als mit älteren Lernenden. Hier besteht dann immer die Hoffnung, dass positive Einstellungen auch auf die anderen Sprachen übertragen werden. Das ist in meiner Sicht einer der Faktoren, der für frühen Fremdsprachenunterricht spricht;

6. Transfer von Unterrichtsverfahren (Lehrpersonen)

Beispiel: gezielte Übernahme der Bewusstmachungsstrategie grammatischer Regularitäten von einer Sprache in die andere.

Alle diese Transferebenen sind für die Mehrsprachigkeitsdidaktik relevant, ausgenommen der inzidentelle Transfer von sprachlichen Eigenschaften und Strukturen, der aber als natürliches Phänomen im Spracherwerb nicht zu vermeiden ist.

Transfertypen

Die Transfertypen im Bereich des impliziten und expliziten Lernens wurden bereits angesprochen. Hier besteht natürlich die Frage, ob es sinnvoll ist, Transfer im Bereich des impliziten Lernens zu fördern, denn man kann nicht genau vorhersagen, was dabei herauskommen könnte - das Ziel des Unterrichts ist es ja immer zu optimieren und nicht "Fehler zu generieren". Der Transfer innerhalb der sprachlichen Aktivitäten der Produktion und der Rezeption wird getrennt betrachtet, wie denn auch z.B. Interkomprehensionsdidaktik eine rein rezeptive Arbeit ist.

Im Detail betrachtet, ergibt sich demnach folgendes Bild:

- **Rezeptive Aktivitäten:**
 - Mehrsprachigkeitsdidaktik im Sinne von Meissner, beruhend auf strukturellen und lexikalischen Ähnlichkeiten zwischen Sprachen. Der Transfer geht in rezeptiver Richtung, ein explizites Vorgehen zur Förderung von Transfer ist hier sicher sowohl möglich als auch sinnvoll; er ist in diesem Fall nahe an der Sprachoberfläche angesiedelt.
 - Dekodierung der sprachlichen Äusserung in Richtung der postulierten gemeinsamen zugrundeliegenden Strukturen; in dieser Hinsicht sind rezeptive Aktivitäten einfacher als produktive. Auch hier ist Transfer sicher möglich und sinnvoll; hier ginge es eher um Aspekte, die „tiefer“, näher an der konzeptuellen Ebene liegen.

- **Produktive Aktivitäten:**
 - Im mündlichen Bereich tritt wohl eher spontaner Transfer auf bzw. es finden sich kommunikative Strategien. Ein Beispiel: die Äusserung eines frankophonen Lernenden "das hat mich intrigiert" ist ein Transfer einer Bedeutung aus dem Französischen. Kommunikative Strategien sind oft kompensatorisch.
 - Im Bereich der schriftlichen Produktion kann wieder eher kontrollierter, strategischer Transfer zum Zuge kommen, weil die Produktionsbedingungen mehr Zeit zum Planen ermöglichen und die Prozesse potentiell bewusst sind. Schreibstrategien gelten auch als relativ gut übertragbar von einer Sprache auf die andere.

- Die "Richtung" ist hier von der Bedeutung zur sprachspezifischen Oberfläche; dies macht den Transfer prinzipiell risikoreicher als die Gegenrichtung bei der Rezeption.

Im Grunde genommen hat Transfer eigentlich keine Erfolgsgarantie; denn wenn der Erfolg garantiert wäre, könnte man schon fast von "Wissen" sprechen. Deshalb wäre es als didaktische Konsequenz wichtig, bei den Lernenden ein gewisses Risikobewusstsein in bezug auf die Erfolgsaussichten von Transfer zu entwickeln. Diese Haltung hängt wahrscheinlich mit der Persönlichkeit und dem kognitiven Stil der Lernenden zusammen und führt uns in Bereiche, die nur indirekt etwas mit Didaktik zu tun haben, dennoch aber von Bedeutung für die Aus- und Weiterbildung von Sprachlehrpersonen sind.

Transfer intuitiv betrachtet

Da der Transferbegriff in der Mehrsprachigkeitsdidaktik / didactique intégrée eine Schlüsselrolle spielt, ist es wichtig, auch die subjektiven Theorien von Lehrpersonen zu diesem Thema in die Überlegungen einzubeziehen. Deshalb möchte ich hier Ergebnisse einer explorativen Studie an der HEP VD präsentieren, in der wir Lehramtsstudierende, Praxislehrkräfte und Dozierende an PHs unter anderem danach gefragt haben, was ihrer Meinung nach von einer Sprache auf die andere transferierbar ist.

Wir stellten folgende Frage:

14. *Quand on apprend une langue, on apprend des choses qui sont transférables d'une langue à l'autre.*

✧ Oui.

✧ Non.

Si oui: Qu'est-ce qui est transférable, selon vous ? Veuillez décrire brièvement, svp.

Si non: Pourquoi pas ? Veuillez décrire brièvement, svp.

(Questionnaire "Plurilinguisme et enseignement décloisonné des langues : vers une didactique intégrée" (HEP VD 2006))

Die Antworten waren zu 100% positiv; an der prinzipiellen Transferierbarkeit besteht erwartungsgemäss kein Zweifel bei den etwa 80 befragten Personen. Die Antworten auf die darauf folgende offene Frage wurden kategorisiert, wobei natürlich immer ein gewisser Interpretationsspielraum besteht.

Hier die Tabelle mit den Ergebnissen dieser Kategorisierung (*n* ist die Zahl der verschiedenen Nennungen in jeder Gruppe, Nennungen für die alten Sprachen sind inbegriffen):

Kategorie % →	Angaben in	Studierende n = 88	Praxislehrpersonen n = 81	Ausbildende n = 27
Höhere kognitive Prozesse	gesamt :	37.5	37	40.7
Strategien und metakognitive Aspekte ; kognitive Prozesse		23.9	13.6	11.1
Tiefe Strukturen der Sprache, Funktionieren der Sprache, metasprachliches Wissen		9.1	7.4	11.1
Allgemeine Kompetenzen, kulturelle Aspekte, Themen, textuelle Makrostrukturen		4.5	16.0	18.5
Elemente der Sprachoberfläche	gesamt :	60.3	54.4	59.2
Wortschatz, Ausdrücke		21.6	14.8	14.8
Etymologie (Wörter gleichen Ursprungs), sprachhistorische Aspekte		9.1	9.9	11.1
Strukturen, Grammatik ; grammatikalische Terminologie		27.3	27.2	33.3
Phonetisch-phonologische Aspekte : Intonation, Assonanzen		2.3	2.5	0.0
Restkategorie				
Lernertypen und Persönlichkeit, Einstellungen		0.0	3.7	0.0
Andere		2.3	4.9	0.0

Bei der Auswertung ergaben sich zwei grosse Kategorien: Zum einen Transfer an der Sprachoberfläche, der als punktuell betrachtet werden kann, weil es zumeist um Einzelelemente oder Phänomene geht. Hier bewegen sich die Prozentsätze zwischen ca. 54.5 und 60%.

In der zweiten Oberkategorie findet sich der Transfer höherer kognitiver Prozesse. Diese Kategorie ist deutlich weniger vertreten, nämlich zwischen 37 und 40%. Aber dieser zweite Aspekt ist natürlich

einer der Grundpfeiler der integrativen Didaktik, z.B. in Form des Transfers von Methodenkompetenzen, und entspricht am ehesten dem Postulat der didaktischen Ökonomie.

Diese Ergebnisse deuten meiner Meinung nach darauf hin, dass der Sprachbegriff unserer Lehrpersonen diese höheren kognitiven Prozesse noch zu wenig einbezieht und dass in diesem Bereich wohl noch ein grosser Ausbildungsbedarf besteht. Meine Position ist übrigens immer die, dass in Aus- und Weiterbildung am Sprachbegriff angesetzt werden muss (deshalb auch die relativ ausführliche Darstellung der Heterogenität der Sprache), da die subjektiven Theorien über Sprache und sprachliche Lernprozesse die Auswahl von Unterrichtsverfahren und Lernaktivitäten massiv beeinflussen und implizite Annahmen zu Missverständnissen führen können. Trotz des damit verbundenen Aufwands scheint es mir extrem wichtig, mit den Lehrpersonen ihre Konzeption von Sprache und Sprachlernen zumindest zu explizieren und zu diskutieren, um die Grundlage ihrer Einstellungen zu kennen. Eine derartige Explizierung ist natürlich auch für den Transferbegriff sehr relevant, wie die oben dargestellten Elemente in der Tabelle zeigen.

Wissenschaftliche Definitionen von "Transfer"

Da der Begriff „Transfer“ nicht nur in der Fremdsprachendidaktik verwendet wird, möchte ich hier drei Definitionen vorstellen, die auch andere Aspekte dieses Begriffs ansprechen.

Definition 1:

Sometimes referred to as ‚interference‘, this is the process whereby the learner transfers features of the first language (L1) into the target language (TL) during Second Language Acquisition (SLA). This may be done either consciously or unconsciously, and the transfer items can range from vocabulary to grammar rules. (Cherrington 2004)

Dieser linguistischen Definition entspricht meines Erachtens ein Sprachbegriff, der nur Transfer von L1 zu L2 berücksichtigt. Zudem scheint es, als läge hier noch die Auffassung einer idealen, monolithischen einsprachigen Kompetenz zugrunde; der Terminus "Interferenz" verweist weiterhin auf eine behavioristische Lerntheorie, die im Fremdsprachenunterricht in Verbindung mit dem Strukturalismus in der Linguistik zu einer strikten Trennung der Sprachen geführt hat. Und schliesslich ist dies - zumindest wenn er unbewusst ist – nicht der Transfer, den wir mit der Mehrsprachigkeitsdidaktik erreichen wollen. Allerdings ist das auch der Transfer, den wir nicht verhindern können bei unseren Lernenden und es ist damit zu rechnen, dass diese Konzeption auch bei Lehrpersonen noch recht präsent ist.

Definition 2:

„Rombach (1977, S. 252): "Wenn zwei verschiedene Lernvorgänge sich gegenseitig beeinflussen, spricht man von Transfer (Lernübertragung, Mitlernen)."
(zitiert bei W. Stangl; <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/LERNEN/Lerntransfer.shtml>)

Hier ist ein Nebeneffekt von Lernprozessen angesprochen, der vielleicht auch mit der schulischen Leistungsfähigkeit unserer Lernenden zusammenhängt. Auch wird hier nicht gesagt, ob es sich notwendigerweise um einen positiven Effekt handelt; wahrscheinlich bezieht sich diese Definition vor allem auf nicht intendierte Effekte. Auf Sprachlernprozesse übertragen, könnten diese Effekte ähnlich wie die in Definition 1 angesprochenen sein. Eventuell könnten auch Einstellungen mitgelernt bzw. übertragen werden.

Definition 3:

Le transfert est sûrement le phénomène le plus important et le plus mal connu du processus d'apprentissage. Dans une acception consensuelle, le transfert est l'application d'une solution connue à une situation que l'on n'a jamais rencontrée. Il repose sur une aptitude à la généralisation et une capacité d'abstraction. (F. Raynal & A.Rieunier 2007)

Diese Definition macht besonders deutlich, dass es beim Phänomen des Transfers noch viele Unbekannte gibt. Deshalb wurde auch weiter oben von einem "Prinzip Hoffnung" gesprochen, denn wir wissen im Grunde noch sehr wenig über die realen Prozesse und ihre Ergebnisse. Derartige Lernprozesse sind auch prinzipiell schwer zu erforschen und werfen grosse methodische Probleme auf.

Definition 4:

Die heutige Sichtweise des Transferproblems von gelernten Inhalten baut meist auf dem Konzept der Metakognitionen auf (...) Viele Schüler müssen also metakognitive Fertigkeiten erst lernen. Das können sie nur, wenn sie die Generalisierung kognitiver Strategien beherrschen, denn sonst ist jede neue Aufgabe in ihrer Komplexität unbewältigbar. Es soll nicht nur eine Strategie für die Lösung der Aufgabe, sondern auch Strategien zur Überwachung des Tuns vermittelt werden... Für den Unterricht ergeben sich daraus folgende Konsequenzen: Die Schüler müssen in einem Wissensbereich langandauernde Erfahrungen gesammelt haben, um die Fertigkeiten gelernt zu haben, die gebraucht werden, wenn Transfer auftreten soll.

(W. Stangl (<http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/LERNEN/Lerntransfer.shtml>))

Dieser Text stammt von einem österreichischen Pädagogen, Werner Stangl. Seine Definition weist auf den Transfer höherer kognitiver Fähigkeiten. Wenn man diese Position ernstnimmt, hiesse das, dass man im Fremdsprachenunterricht nicht sofort mit Transfer beginnen kann, sondern ihn erst vorbereiten muss und dass Transfer u. U. mit älteren Lernenden besser und leichter funktionieren kann, weil diese Lernenden mehr Erfahrungen haben und kognitiv reifer sind. Hier zeigt sich einmal mehr die Herausforderung in Bezug auf die Vielschichtigkeit und Komplexität, die der Begriff des Transfers für die Mehrsprachigkeitsdidaktik darstellt.

An dieser Stelle sei der Diskussionsbeitrag von Monika Bucher vorausgegriffen; sie verweist auf einige Forschungsarbeiten aus der Sachfachdidaktik, die zeigen, dass die Transferfähigkeit von SchülerInnen oft überschätzt wird.

Konsequenzen für die Mehrsprachigkeitsdidaktik

Welche Konsequenzen haben nun die vorausgehenden Überlegungen zum Transferbegriff für die Mehrsprachigkeitsdidaktik / didactique intégrée? Beginnen wir mit den Anforderungen an die Sprachlehrpersonen in Anlehnung an das, was auch Günther Schneider immer wieder postuliert hat.

Anforderungen an die Sprachlehrpersonen

Wenn eine Lehrperson glaubhaft Transfer auslösen, begleiten und auch tolerieren können soll (im Falle des Nichtgelingens), muss sie selbst Mehrsprachigkeit positiv leben und von innen erfahren haben und noch erfahren. Weiterhin sollte eine Lehrperson eine gut entwickelte Fähigkeit zur Retro- und Introspektion haben und Empathie für gewisse Lernprozesse und -unfälle entwickeln im Bereich des Transfers. Sie sollte natürlich auch theoretisches Wissen um Mehrsprachigkeit und (Fremd-) Sprachenerwerb besitzen, denn wenn eine Lehrperson eine ihr selbst "fremde" Sprache unterrichtet, ist ihre Kompetenz in dieser Sprache durch die interimsprachlichen Produktionen der Lernenden einer ständigen Erosion ausgesetzt und unterliegt natürlich auch unabhängig davon einer Allnorm; deshalb muss ihre Kompetenz in der unterrichteten Sprache auch optimal sein. Diese „Erosion“ erklärt meiner Meinung nach auch, warum sehr viele Lehrpersonen, die nicht ihre L1 unterrichten, sehr normativ sind; das könnte ein Selbstschutzmechanismus sein, um die eigenen Sprachkompetenzen bzw. die Normen der L2 zu bewahren. Um diese Prozesse zu verstehen, sind theoretische Kenntnisse sinnvoll, da sie helfen können, dem Abbau bzw. der Alteration der Sprachkompetenzen mit geeigneten Massnahmen entgegenzuwirken und diese Prozesse als natürliche Phänomene zu akzeptieren.

Schliesslich sollten Lehrpersonen ein Modell für mehrsprachiges Verhalten sein, d.h. eine Lehrperson muss Transfer auch modellhaft demonstrieren können, wie es auch für die Arbeit mit Lernstrategien oft gefordert wird.

Die Lehr- und Lernbarkeit von Transfer

Aus den bisher angestellten Überlegungen ergeben sich Schlussfolgerungen für diese wichtige Frage. Spontaner (produktiver und rezeptiver) Transfer kann zumindest gefördert werden, indem wir die Lernenden in Situationen mit einem gewissen kommunikativen Druck bringen, in denen es um Inhalte geht, indem wir ein angstfreies Unterrichtsklima schaffen und indem wir mit Fehlern entsprechend konstruktiv umgehen. Denn dann sind die Lernenden in einer gewissen Dynamik und haben die Gelegenheit, ein korrekatives Feedback zu bekommen, so dass die impliziten Lernprozesse in Gang bleiben.

In bezug auf kontrollierten, bewussten Transfer können wir noch etwas mehr tun, allerdings ist die Problematik ähnlich wie bei Strategietraining¹¹. Um bewussten Transfer anzuleiten oder in Gang zu setzen, ist sorgfältige Planung nötig. Auch hier ist wohl, wie beim Strategietraining, ein sehr engmaschiges Feedback nötig. In beiden Fällen handelt es sich um kognitiv sehr aufwändige Verfahren und da wir Menschen als biologische Wesen bekanntlich möglichst ökonomisch funktionieren, muss ein guter Grund bestehen, diese Anstrengung zu unternehmen. Unbewusster Transfer ist hingegen ein kognitiv „günstiges“ Verfahren. Ein positives Feedback erhöht die Motivation und es bestehen dann bessere Chancen, dass auch es bei der nächsten Gelegenheit wieder zu Transfer(versuchen) kommt. Regelmässiges Feedback erlaubt es auch, die Technik zu verfeinern, genauso wie ein lernerzentriertes, autonomisierendes Vorgehen im Unterricht.

Transfer als paradoxes Phänomen

Aus unseren Überlegungen ergibt sich, dass Transfer ein zweiseitiges Phänomen ist. Einerseits wird Bekanntes spontan auf Neues übertragen, d.h. es existiert eine prinzipielle kognitive Ökonomie, die wohl vor allem im Bereich des unbewussten Transfers wirkt. Allerdings kann dieser Transfertyp auch auf Fehlaktivierungen in den unterschiedlich stabilen individuellen Wissensstrukturen beruhen; es würde sich dann um Phänomene handeln, die zwar wie Transfer aussehen, in Wirklichkeit aber keiner sind. Diese Hypothese scheint in den Diskussionen um die Mehrsprachigkeit wenig berücksichtigt zu werden, obwohl "Unfälle" bei der Aktivierung sprachlicher Elemente in der Sprachverwendung bei "beginnenden Mehrsprachigen" aufgrund der unterschiedlichen Stabilität bzw. Automatisierung von Aktivierungsmustern eine nicht unerhebliche Rolle spielen dürften. Die Resultate spontanen Transfers sind wohl abhängig von den individuellen Ressourcen des Individuums - je grösser und stabiler das Vorwissen, desto besser stehen die Chancen für einen gelungenen Transfer. Insgesamt erscheint spontaner Transfer wie erwähnt förderbar, wobei die Resultate und die Qualität der Prozesse nur sehr eingeschränkt kontrollierbar sind.

Die andere Seite des Transfers ist die eines kognitiv anspruchsvollen bewussten Prozesses, der eine hohe Last für die individuellen Verarbeitungskapazitäten darstellt und prinzipiell bewusst abläuft. Diese Prozesse bewussten Transfers fallen in den Bereich expliziten Lernens und sind deshalb auch eher kontrollier- und evaluierbar. Hier scheint eine zielgerichtete Arbeit möglich, wobei Resultat und Qualität theoretisch vorhersagbar sind.

Allerdings stellt sich hier wieder die Frage, inwieweit dieses explizite Wissen in implizites Sprachwissen umgewandelt werden kann. Dies ist eine empirisch schwer lösbare Frage, da Sprachverarbeitungsprozesse kaum direkt beobachtbar sind und diese Frage demnach nicht sicher überprüft werden kann.

Offene Fragen

Neben der oben angesprochenen Frage bleiben noch weitere offenen Fragen, die auf dringenden Forschungsbedarf weisen. Eine wichtige Frage ist: was wird aus den transferierten Elementen? Wir können uns fragen, ob aus Transferprozessen etwa explizites Sprachwissen resultiert, das dann entsprechend in Situationen ohne Zeitdruck aktivierbar ist, z.B. bei schriftlichen Aktivitäten, beim Leseverstehen, mit Zeit für Verarbeitung und Planung, oder ob eine Art „Transfer Routinen“ entstehen, die immer wieder eingesetzt werden können.

Weiterhin wäre zu erkunden, ob aus Transferprozessen auch spontan verfügbares implizites Wissen werden kann, auf das auch in Situationen mit Zeitdruck zugegriffen werden könnte, denn genau diese funktionalen Kompetenzen sollen ja eigentlich durch den Fremdsprachenunterricht erreicht werden.

In Bezug auf die Unterrichtsverfahren zur Förderung bewussten Transfers ist zu fragen, ob der Transfer so funktioniert, wie er intendiert ist, das heisst, ob er tatsächlich Zeit spart und die Effizienz des Sprachlernens auch mit jungen Lernenden erhöht.

Auch wäre zu überprüfen, wie es den schwächeren Lernenden ergeht, wenn die Fremdsprachendidaktik stark auf Transfer aufbaut und ob hier die Gefahr besteht, dass zwar starke Lernende noch stärker werden, schulisch schwächere hingegen weiter abfallen. In diesem Zusammenhang wäre zu überlegen, ob für leistungsschwächere Lernende nicht eher mehr Gelegenheiten zum impliziten Lernen geschaffen werden sollten.

¹¹ Der Unterschied zwischen Transfer und Strategien scheint nicht ganz klar, vor allem im Bereich der höheren kognitiven Prozesse; so könnte kontrollierter, bewusster Transfer sicher als eine Form von Strategie betrachtet werden.

Und schliesslich stellt sich die Frage nach dem Verhältnis von Aufwand und Nutzen im Bereich der expliziten Transferarbeit und ob diese tatsächlich zu der erhofften – und postulierten! - didaktischen Ökonomie führt. Hier sehe ich einen dringenden Forschungsbedarf um zu überprüfen, ob und inwieweit sich Transferarbeit kurz-, mittel- und langfristig lohnt.

Fazit

Das Fazit der vorausgehenden Überlegungen sei hier in Form von Thesen formuliert:

- Wenn bei den Lernenden erfolgreicher Transfer angezielt werden soll, hat das wichtige Konsequenzen für das fachliche – sprachlich-kulturelle – und didaktische Kompetenzprofil der Lehrpersonen.
- Lehrmaterialien müssen hohen Ansprüchen genügen, denn sie müssen die Förderung und Begleitung von expliziten Transferprozessen ermöglichen, indem sie z.B. den Lehrpersonen einen günstigen Rhythmus für Feedback vorschlagen; dies gilt im übrigen auch für Strategietraining und die Arbeit mit dem ESP.
- Auch wenn Transferprozesse erfolgreich in Gang gesetzt werden, sollte ihre Rolle für die Entwicklung von Mehrsprachigkeit nicht überbewertet werden - dafür wissen wir noch zu wenig (vgl. "Prinzip Hoffnung").
- Aufgrund der vielen offenen Fragen besteht ein dringender Forschungsbedarf, um Transferprozesse besser zu verstehen und ihre Wirkung zu untersuchen. Bis jetzt beziehen sich sehr viele Arbeiten und didaktische Ansätze nicht auf junge Lernende, sondern auf Erwachsene, z.T. mit universitärem Bildungsniveau.
- Das Versprechen der "didaktischen Ökonomie" können wir nicht einfach geben, ohne sicher zu sein, dass und wie wir es halten können. Es besteht auch die Gefahr, dass aufgrund der Identifizierung eines eventuellen Potentials für eine didaktische Ökonomie daraus ein Argument wird, vom Fremdsprachenunterricht zu verlangen, mit weniger (Stunden) mehr (Resultate) zu machen.

Aus der abschliessenden Diskussion zu diesen Überlegungen soll hier noch ergänzt werden, dass vielleicht nicht alle Formen von Transfer angesprochen wurden; so stellt sich die Frage, ob auf Diskursebene die Koordination von Sprachhandlungen in den Lehrplänen der verschiedenen Sprachen nicht auch als eine Form von Transfer gesehen werden könnte. Die zweite Ergänzung betrifft ebenfalls die Ebene der Lehrpläne (und in der Folge eventuell Lehrmittel), die Transfer schon vorstrukturieren müssten, indem z.B. explizit etwa zur Übertragung von Schreibstrategien von einer Sprache auf die andere bzw. zu expliziten Vergleichen zwischen Elementen zweier Sprachen (und Kulturen!) aufgefordert wird.

Literaturhinweise:

AG Rahmenbedingungen (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*. Online: www.passepartout-sprachen.ch, konsultiert am 25.3.2009

Cherrington, Ruth (2004). Transfer. In Byram, Michael (ed). *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London, New York: Routledge

Cummins, Jim (2001). The Entry and Exit Fallacy in Bilingual Education. In *An Introductory Reader to the Writings of Jim Cummins*. Edited by C. Baker and N. H. Hornberger. Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney, Multilingual Matters: 110-138.

Ellis, Rod (1997). *SLA Research and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press

Hutterli, Sandra, Stotz, Daniel & Zappatore, Daniela (2008). *Do you parlez andere lingue? Fremdsprachen lernen in der Schule*. Zürich: Verlag Pestalozzianum an der Pädagogischen Hochschule Zürich

Krashen, Stephen D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press

Meissner, Franz-Joseph (2004). *Transfer und Transferieren. Anleitungen zum Interkomprehensionsunterricht*. Online: www.eurocomresearch.net/lit/MeissnerTransfer.pdf, konsultiert am 25.3.2009

Raynal, Françoise & Rieunier, Alain (2007). *Pédagogie: dictionnaire des concepts-clé. Apprentissage, formation, psychologie cognitive*. Paris: ESF Editeur, 6e édition. Article *Transfert de connaissances*

Stangl, Werner, *Lerntransfer*. Online: <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/LERNEN/Lerntransfer.shtml>; konsultiert am 25.3.2009

Diskussion: Der optimale Weg zur individuellen Mehrsprachigkeit? Offene Fragen in der Mehrsprachigkeitsdidaktik

Die abschliessende Diskussion des Symposiums wurde durch drei „unbequeme“ Fragen vorstrukturiert, die vierte Frage kam im Laufe der Diskussion dazu:

1. Zu wieviel Mehrsprachigkeit sind LehrerInnen bereit? Wie viel „authentische“ Mehrsprachigkeit toleriert unser Schulsystem?
2. Ist Mehrsprachigkeitsdidaktik ein Unterricht für schulisch starke Lernende ?
3. Kann die Schule die Bedingungen für die Entwicklung funktionaler Kompetenzen ohne weiteres reproduzieren ?
4. Wo ist hoher Konsens und wo ist Dissens in bezug auf die Umsetzung der Mehrsprachigkeitsdidaktik und die Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen?

Die Diskussion wird hier zusammenfassend dargestellt und kommentiert.

Zur ersten Frage wurde darauf hingewiesen, dass es zwei Formen von Mehrsprachigkeit gibt: eine „gute“, von der Gesellschaft gewünschte und als nützlich betrachtete und eine „wilde“, nämlich die Mehrsprachigkeit mit Migrationshintergrund. Die erste Form von Mehrsprachigkeit bezieht sich auf Sprachen mit hohem sozialem und wirtschaftlichem Prestige: die Landessprachen, Englisch und eventuell auch Spanisch, Russisch oder Chinesisch. Die schon vorhandene Mehrsprachigkeit der Lernenden mit Migrationshintergrund wird negativer und eher als subtraktiv angesehen; man kann den Eindruck haben, dass sie das Schulsystem „stört“. Diese „andere“ Form der Mehrsprachigkeit betrifft Sprachen wie Albanisch, Türkisch, Serbokroatisch usw. Allerdings zeigt sich bei den zukünftigen Lehrpersonen, die in den Pädagogischen Hochschulen studieren, bereits eine deutliche Tendenz zur Mehrsprachigkeit, vor allem auch mit Migrationssprachen. Diese neue Generation von Lehrpersonen kann dazu beitragen, die Einstellung des Schulsystems zu Mehrsprachigkeit mit Migrationshintergrund zu verbessern; dies sollte näher untersucht werden. Aus didaktischer Perspektive stellt sich hier auch die Frage, wie und wann Migrationssprachen einbezogen werden können und in welchen Bereichen eine Integration möglich ist. Denn im Gegensatz zu Englisch und Französisch kann bei Migrationssprachen für eine systematische Arbeit wenig auf geteilte Lernerfahrungen zurückgegriffen werden.

Im Zusammenhang mit dem Spannungsfeld zwischen der Entwicklung funktionaler kommunikativer Kompetenzen und der reflexiven Komponente der Mehrsprachigkeitsdidaktik einerseits sowie der Diskussion um die didaktische Ökonomie und das Postulat des Transferpotentials zwischen den gelernten Sprachen andererseits stellt sich die Frage, inwieweit die Mehrsprachigkeitsdidaktik die Gefahr birgt, schulisch schwächere Lernende zu benachteiligen. In der Diskussion wurde auf die von R. Berthele erwähnten Arbeiten verwiesen, die zeigen, dass Lernende mit Migrationshintergrund bessere Leistungen in Fremdsprachen bringen als autochtone Lernende. Verschiedene Untersuchungen zeigen überdies, dass die gemessenen Leistungen mit der Art zusammenhängen, wie die Sprachkompetenzen getestet werden. Insgesamt kommt es also wohl darauf an, wie die Kompetenzen der Lernenden evaluiert werden. Dennoch scheint mir, vor allem auf der Grundlage der Auseinandersetzung mit dem Transferbegriff viel davon abzuhängen, wie das Verhältnis der funktionalen und der reflexiven Komponenten des Mehrsprachigkeitsunterrichts konkret gestaltet wird und wie und ob die reflexiven Komponenten in die Evaluation einfließen.

In diesem Zusammenhang ist auch hervorzuheben, dass bis jetzt wenig Forschung zu den in Klassenzimmern konkret praktizierten didaktischen Ansätzen existiert und wir den „Ist-Zustand“ des Fremdsprachenunterrichts bis heute nur sehr eingeschränkt kennen und deshalb nicht wissen, wo der

Ausgangspunkt für die Umsetzung der Mehrsprachigkeitsdidaktik liegt¹². In diesem Zusammenhang sei auf ein aktuelles Forschungsprojekt und ein Mandat der CIIP an der *Haute Ecole pédagogique du Canton de Vaud* hingewiesen, in dessen Rahmen ein Fragebogen zur Erhebung von Unterrichtsverfahren konzipiert wird, die mit den Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik / didactique intégrée übereinstimmen. Wir hoffen, dass diese Untersuchung, die methodisch sehr anspruchsvoll ist, auch einen allgemeineren Einblick in die von Westschweizerischen Lehrpersonen bevorzugten Unterrichtsverfahren erlaubt.

In direktem Zusammenhang mit der *Black box* „Schulzimmer“ steht wohl die dritte Frage, nach der Entwicklung funktionaler Fremdsprachenkompetenzen in der Schule. Obwohl die Gesellschaft implizit sehr hohe Ansprüche an die Fremdsprachenkenntnisse von SchulabgängerInnen stellt und oft heftig kritisiert wird, dass die Schule nur unzureichende Sprachfertigkeiten erreiche, scheint auch wiederum ein gewisser, ebenso impliziter Konsens darüber zu bestehen, dass die Schule nicht der geeignete Ort ist, um „reale“ Kompetenzen in verschiedenen Sprachen zu entwickeln. Das zeigen meines Erachtens die oft grossen Hoffnungen, die in Aufenthalte im Sprachgebiet bzw. immersive Unterrichtsformen gesetzt werden. Es ist sicher unbezweifelbar, dass die Schule alles daran setzen muss, um bessere Bedingungen für die Entwicklung funktionaler Kompetenzen zu bieten, indem sie die Gelegenheiten für implizite Lernprozesse erhöht, indem sie Lehrpersonen mit positiver Haltung der Mehrsprachigkeit gegenüber ausbildet, die Sprachen und Kulturen valorisieren, was z.B. auch die Kluft zwischen den eingangs angesprochenen zwei Formen von Mehrsprachigkeit reduzieren könnte.

Dennoch kommt die Schule bzw. das Bildungssystem meines Erachtens nicht darum herum, eine klare Position zu der Frage zu beziehen, worin die Ziele und Möglichkeiten des schulischen Fremdsprachenlernens und sein spezifischer Beitrag zur Mehrsprachigkeit des Individuums liegen. Es ist also zunächst zu diskutieren, ob über die zu erreichenden Ziele in der Fremdsprachendidaktik Konsens besteht und im Anschluss daran muss klar kommuniziert und argumentiert werden, damit die Gesellschaft (wer immer das sein mag) dies akzeptieren kann. Dieser Prozess könnte durchaus dazu führen, dass nicht alle Aspekte der Mehrsprachigkeit als Ziele deklariert werden können. So ist es z.B. wahrscheinlich, dass man auf Ablehnung stossen würde, wenn es als wünschenswert erklärt würde, dass sich die Lernenden „mehrsprachig irgendwie durchschlagen“. Hingegen wäre ein Ziel wie „funktionale Sprachkompetenzen auf Niveau X“ sicher akzeptabel, genauso wie integrative Verfahren bzw. Planung zur Förderung dieser Kompetenzen sicher ohne weiteres legitimierbar sind. Hier sind klare Aussagen notwendig, denn die Ziele des Fremdsprachenunterrichts haben natürlich Auswirkungen auf die Gestaltung des Unterrichts.

Die Umsetzung der Mehrsprachigkeitsdidaktik ist mit Sicherheit eine langfristige Entwicklung, für die je nach Kontext und Bedingungen Prioritäten gesetzt werden müssen. Im Bereich der Austauschpädagogik z.B. ist die Lage je nach Kanton schon aus geographischen Gründen sehr verschieden; so ist es in Bern oder Fribourg durchaus möglich, regelmässige Begegnungen mit Frankophonen zu organisieren, im Kanton Thurgau z.B. ist dies weitaus schwieriger. Auch in bezug auf Austauschlehrpersonen ist dies für die Landessprachen wohl einfacher als für Englisch.

Die letzte, zentrale Frage, die in der Diskussion angesprochen wurde, ist die nach dem Grad an Konsens bzw. Dissens in der Konzeption der Mehrsprachigkeitsdidaktik; die Antwort auf diese Frage ist von hoher Wichtigkeit nicht nur in bezug auf die Umsetzung, sondern auch auf das politische bzw. öffentliche Vertreten dieses Anliegens. Als Beispiel ist die Diskussion um die Legitimation des frühen Beginns des Fremdsprachenunterrichts zu nennen. Wie auch in dem Vortrag von R. Berthele klar wurde, sind die zu erwartenden Resultate nicht im Bereich der entwickelten Fremdsprachenkompetenzen anzusiedeln, sondern eher im Bereich der reflexiven Fähigkeiten bzw. der Haltungen und Einstellungen. Dies entspricht aber nicht unbedingt den naiven Konzeptionen der öffentlichen Meinung. In diesem Zusammenhang ist es wichtig sich darüber zu einigen, was mit gewisser Sicherheit nach aussen vertreten werden und auch Lehrpersonen in Aus- und Weiterbildung vermittelt werden kann. Die Frage nach Konsens bzw. Dissens unter ExpertInnen ist weiterhin als Entscheidungsgrundlage für die Bestimmung von Forschungsbedarf wichtig; als Beispiel sei die Frage nach der Relevanz des Transferbegriffs und seiner Wichtigkeit in der Mehrsprachigkeitsdidaktik genannt. Hier sei noch einmal auf ein aktuelles Forschungsprojekt an der HEP VD verwiesen, das auch zum Ziel hat abzuklären, inwieweit in der Schweiz ein Konsens in Sachen „Mehrsprachigkeitsdidaktik“ existiert.

¹² Es wurde darauf hingewiesen, dass die DESI-Studie globale Aussagen darüber macht, was in deutschen Klassenzimmern im Fremdsprachenunterricht passiert.

Hier sei noch angemerkt, dass es sinnvoll sein könnte, den Fremdsprachenunterricht je nach Schulstufe und Schulzweig differenziert zu betrachten, da wahrscheinlich Unterschiede in der Praxis bestehen. Die Mehrsprachigkeitsdidaktik sollte also offen genug konzipiert sein, um sich an solche Gegebenheiten anpassen zu können; dies bedeutet aber meines Erachtens auch, dass die Gesamtkonzeption des Fremdsprachenunterrichts lehrwerkunabhängiger sein sollte. Dies ist zumindest für den oben dargestellten Lausanner Ansatz bereits der Fall. Zudem erfüllen auch neuere Lehrmittel bereits viele mit der Mehrsprachigkeitsdidaktik vereinbare Anforderungen: Umgang mit Heterogenität, Transparenz, Selbstevaluation, Inputorientierung und Methodenpluralismus, oft auf konstruktivistischer theoretischer Grundlage.

Was das legitime Bedürfnis nach sicheren Aussagen betrifft, ist allerdings anzumerken, dass in den Theorien zum Fremdspracherwerb die Dinge oft nicht so eindeutig und klar sind, wie wir sie vielleicht gerne hätten. Und auch in den Repräsentationen von Lehrpersonen, Lernenden und Eltern zum Sprachenlernen leben oft theoretisch überholte Konzepte weiter: behavioristische Relikte (strikte Einsprachigkeit, Sprachen trennen, um Interferenz zu vermeiden) und „Chomskys Erbe“ (die ideale *native-speaker*-Kompetenz als Lehr- und Lernziel, die Opposition von Erwerben und Lernen, die manchmal Immersion auf eine fragwürdige Grundlage stellt) seien hier als Beispiele genannt. Auch der Kenntnisstand der Lehrpersonen ist oft nicht aktuell; Weiterbildung muss oft auf sehr alten Grundlagen (lange zurückliegende Grundausbildung) aufbauen. So war im Kanton Solothurn die letzte Fortbildung für Französischlehrpersonen der Einführung des Lehrmittels *Bonne chance* gewidmet. Der Aufholbedarf im Bereich Weiterbildung ist also sehr gross.

Auch hier stellt sich die Frage, wie man diese hier auf hohem Niveau diskutierten Konzepte in die Schulzimmer transportieren kann, vor allem, wenn (noch) kein Konsens besteht? Dazu stellt man auch immer wieder fest, dass Lehrpersonen gerne Rezepte haben, die das ganze auch für sie in der täglichen Praxis erträglich machen. Besonders für Generalisten auf der Primarstufe ist es sehr wichtig, von den ExpertInnen eine gewisse Sicherheit zu erhalten. Hier sei auch auf den europäischen Referenzrahmen verwiesen, der ebenfalls eine „Nicht-Position“ einnimmt, ohne Festlegung auf eine theoretische Schule. Alle aktuellen theoretischen Positionen (Soziokonstruktivismus, Nativismus, Konstruktivismus) sind dort vertreten, weil man eben in diesem Bereich keine Sicherheit geben kann, da Sprache, wie gesagt, ein sehr heterogenes Phänomen ist. Ein Lösungsansatz könnte darin bestehen, die Lehrpersonen dazu anzuleiten, ihre eigene Lern- und Lehrerfahrung als Interpretationshilfe für theoretische Elemente und didaktische Neuerungen einzusetzen. Dazu wäre es wichtig, vor allem persönliche Lernerfahrungen und den Umgang mit der eigenen Mehrsprachigkeit zu thematisieren.

Insgesamt erscheint es für die Weiterbildung essentiell, bei Lehrpersonen Einstellungen zu entwickeln, die mit Mehrsprachigkeit kompatibel sind, eine offene Haltung Veränderung gegenüber, auch mit der Sicherheit, dass Veränderung richtig ist und dass es nicht nur eine und nur diese Methode gibt. Das *Passepartout*-Projekt verabschiedet sich z.B. auch nicht vom kursorischen Sprachunterricht und stellt deshalb auch keine Gefahr für die Arbeitsplätze der Lehrpersonen dar.

Weiterhin ist zur Förderung der Sicherheit und Handlungsfähigkeit der Lehrpersonen sinnvoll, zwischen Diskurstypen zu unterscheiden: ein wissenschaftlicher Diskurs sollte nicht auf das falsche Publikum treffen, damit er nicht zu Verunsicherung führt. WissenschaftlerInnen provozieren gerne und zeigen gern auf, was man nicht weiss, weil das die Forschung vorantreibt. Das ist absolut legitim und es wurde mehrmals brillant demonstriert, wo man noch forschen muss. Aber es gibt auch Dinge, über die in der Forschung weitestgehend Konsens herrscht, z.B. in den Annahmen über eine gemeinsame zugrundeliegende Kompetenz, die Transfer möglich macht. Diese Elemente sollten im Vordergrund stehen, was auch für die Öffentlichkeit wichtig ist. Allerdings sei einschränkend bemerkt, dass es genauso wichtig ist, nuancierte Aussagen zu machen und nicht zu viel zu versprechen.

Aus der Perspektive der Umsetzung sollten zunächst die Ziele der Mehrsprachigkeitsdidaktik konkretisiert werden, damit sie nach aussen klar vertretbar sind. Weiterhin ist es für die Lehrpersonen wichtig, die existierende Materialvielfalt (Lingualevel, ESP...) zu strukturieren, damit das Material und seine Möglichkeiten übersichtlich und somit sinnvoll einsetzbar werden. Zudem sind neben der Entwicklung von koordinierten Lehrplänen übergreifende Analysen bestehender Lehrmittel wichtig, damit z.B. Strategien, die in einer Sprache behandelt werden, auch in den anderen genutzt werden können und somit eine didaktische Ökonomie möglich wird (Transfer von Unterrichtsverfahren und Lernaktivitäten). Und schliesslich sollten bereits bestehende *good practices* identifiziert und verbreitet werden. *Classroom research* und die Erhebung der Unterrichtspraktiken sind komplementär zu theoretischen Grundlagen und erlauben oft Korrekturen bei der Umsetzung neuer Ansätze. In diesem Zusammenhang haben DidaktikerInnen eine vermittelnde Funktion zwischen Forschung und Theorie und dem, was praktisch machbar und sinnvoll erscheint.

Zusammenfassend lautet das Programm also:

- Sichere Aussagen identifizieren, realistische Entscheidungen treffen und diese legitimieren
- Die stabilen Elemente in den Vordergrund stellen
- Die Ziele möglichst konkret darstellen, um klar mit Politik und Öffentlichkeit kommunizieren zu können
- Die pragmatische Perspektive nicht aus dem Blickfeld verlieren und, wo nötig, Praxiserfahrungen als Korrektiv heranziehen.

Bilanz des Symposiums

Ein zentrales Ergebnis dieses Symposiums, das Vertretungen aller EDK-Regionen in der Schweiz zusammenführte, ist die Tatsache, dass weitgehend Konsens zu bestehen scheint über die Komponenten bzw. Elemente einer Mehrsprachigkeitsdidaktik in einem umfassenden, lehrwerkübergreifenden Sinn. Zu nennen sind hier in erster Linie natürlich das *Passepartout*-Projekt, aber auch das Lausanner Modell; zwischen diesen Konzeptionen bestehen meines Wissens wichtige Konvergenzen. Anderserseits scheint mir auch eine Auffassung der Mehrsprachigkeitsdidaktik zu existieren, die stark auf der Sprachenfolge aufbaut und sich auf die Koordination zwischen den in den aufeinander folgenden Sprachen verwendeten Lehrwerken konzentriert und eng mit der Thematik der Tertiärsprachen zusammenhängt. Hier wäre zu untersuchen, ob und inwieweit eine solche Konzeption mit den oben angesprochenen kompatibel ist.

Was die konkrete Gestaltung der Mehrsprachigkeitsdidaktik / *didactique intégrée* betrifft, ist es meiner Meinung nach noch notwendig, weiter über die Gewichtung der beiden fundamentalen Komponenten „funktionale Kompetenzen in den Fremdsprachen“ und der Meta- bzw. reflexiven Dimension nachzudenken, die Ziele und erhofften Ergebnisse in diesen Bereichen zu explizieren und auf dieser Grundlage zumindest provisorisch über die proportionalen Anteile der beiden Komponenten zu entscheiden.

Auch eine weitere grundlegende Frage, die Victor Saudan eingangs gestellt hat und die Raphael Berthele angesprochen hat, ist noch nicht explizit genug geklärt: welche Art von Mehrsprachigkeit soll sinnvollerweise in der Schule angestrebt und gefördert werden? Aus Gründen der Erwartungen der Öffentlichkeit und der Akzeptanz muss dies wohl eine „domestizierte“ Form der Mehrsprachigkeit sein, mit dem Ziel, effiziente funktionale bzw. operationale Kompetenzen von möglichst hoher sprachlicher Qualität in den schulischen Fremdsprachen zu entwickeln. Dies könnte bedeuten, dass Mehrsprachigkeit und entsprechende Ansätze im Unterricht (Transfer, Inferenzen, Interkomprehension, Reflexion, ELBE) eher in den rezeptiven Bereichen betont werden sollten, um produktive Strategien zu kanalisieren, die ein hohes Risiko von Sprachmischung beinhalten.

Im Bereich der konkreten Entwicklungsarbeit scheint es mir wichtig, die Orte und Akteure von Transfer und didaktischer Ökonomie näher zu bestimmen; hier sind zu nennen: Lehrpläne, Lehrmittel, Lehrpersonen (und natürlich die Lernenden als Adressaten). Um Transfer möglichst effizient zu fördern, müssten diese Elemente aufeinander bezogen werden.

Auch handlungs – bzw. aufgabenorientierter Unterricht ist meiner Meinung in der Praxis noch entwicklungsfähig und vor allem sollten inhaltsorientierte Unterrichtsformen und –sequenzen geschaffen und ausgebaut werden, z.B. in Form der von Christine Le Pape Racine genannten *CLIL-EMILE-Inseln*.

Auch wenn die Mehrsprachigkeitsdidaktik / *didactique intégrée* solide theoretische Grundlagen hat, beruhen doch viele in sie gesetzte Hoffnungen auf Extrapolationen. Deshalb erscheint mir eine wissenschaftliche Begleitung der praktischen Umsetzung unerlässlich. Um diese wissenschaftliche Begleitung und Evaluation zu planen, ist es sinnvoll, erwartete Effekte als Hypothesen zu formulieren und somit empirisch überprüfbar zu machen. Diese Effekte könnten die sprachlichen Aktivitäten betreffen (auch Mediation), strategische und reflexive Kompetenzen, Einstellungen, Motivation – und zwar sowohl bei den Lernenden als auch bei den Lehrenden. Dies betrifft auch die Frage, inwieweit eine im schulischen Kontext gelernte dritte Sprache von einer zweiten Sprache profitieren kann (Tertiärsprachendidaktik); dies zu klären war ja eines der (nicht erreichten) Ziele des Symposiums.

Was die Aus- und Weiterbildung angeht, so ist festzustellen, dass die Pädagogischen Hochschulen und assimilierten Institutionen sich wohl ausnahmslos mit der Thematik befassen. Es stellt sich die Frage, ob und inwieweit eine Harmonisierung angestrebt werden sollte; auf alle Fälle aber ist es sinnvoll und notwendig, über die jeweiligen Angebote zu kommunizieren, sie zu koordinieren und Synergien zu nutzen, wo dies möglich ist.

An letzter Stelle sei hier nochmals die mehrfach erwähnte Notwendigkeit der Öffentlichkeits- und Überzeugungsarbeit zu erwähnen; hier ist noch viel zu leisten, um einerseits die Akzeptanz der Mehrsprachigkeitsdidaktik / *didactique intégrée* zu gewährleisten und andererseits sicherzustellen, dass die Erwartungen an diese Didaktik realistisch sind.

Lausanne, April 2009
Susanne Wokusch

Anhang

Anhang 1

Programm der Tagung :

Vormittag 1

09.45 – 11.45h

Begrüssung und Eröffnung des Symposiums (Victor Saudan-hoffentlich)

Mehrsprachigkeitsdidaktik – didactique intégrée des langues : Stand der Überlegungen

- Begriffsklärung « Mehrsprachigkeit » *Raphael Berthele, UNIFR* (45 min)
- Stand der Überlegungen in der Deutschschweiz *Christine Le Pape Racine (PH FHNW) & Giuseppe Manno (UNIZH)* (40 min)
- Stand der Überlegungen in der Westschweiz *Susanne Wokusch, HEP VD* (30 min)

Denkpause mit Fruchtsaft

11.45 – 12.00h

Informelle Diskussion in Kleingruppen : Kritische Reflexion der Begrifflichkeit

Vormittag 2

12.00 – 12.45h

Diskussion : Welcher Bedarf besteht noch ? Welche Lücken sind zu füllen ? Welche Aufgaben an die Forschung stehen an ?
Plenardiskussion protokolliert mit Laptop und Beamer

Stehlunch mit Sitzgelegenheiten

12.45 – 14.00h

Nachmittag 1

14.00 – 15.15h

Didaktische Ökonomie : Ort und Potenzial. Ein Beispiel aus der LehrerInnenbildung an der PH Fribourg *Ida Bertschy*
14.00 – 14.30h

Grundlagen des Postulats der didaktischen Ökonomie : Transfer in der Mehrsprachigkeitsdidaktik – didactique intégrée: Ebenen, Orte und Akteure
Susanne Wokusch
14.30 – 15.15h

Individuelle Denkpause mit Tee oder Kaffee

15.15 – 15.45h

Nachmittag 2

15.45 – 16.45h

Der optimale Weg zur individuellen Mehrsprachigkeit? Offene Fragen in der Mehrsprachigkeitsdidaktik

Offene Diskussion um einige unbequeme Fragen
Mini-Input und Diskussion protokolliert mit Laptop und Beamer

Anhang 2:

Teilnehmende :

	Name	Institution		
1	Saudan Victor (Präsident)	Erziehungsdepartem. Basel-Stadt	AGS (+PP)	
2	Flükiger Susanne	DBK Solothurn	AGS (+PP)	
5	Mühlemann Jakob	ERZ Bern	AGS	
6	Ruhstaller Brigitte	BKS AG	AGS	
7	Bucher Monika	BKZ	BKZ	
8	Imgrund Bettina	PHZ Zug	BKZ	
9	Zeiger Andrea	PHZ Zug	BKZ	
10	Brohy Claudine	Forum du bilinguisme	CIIP/GREL	
11	Elmiger Daniel	IRDP	CIIP/GREL	
12	Thonhauser Ingo	Uni GE	CIIP/GREL	
13	Gerber Rudolf (Gesamtprojektleiter)	Projekt Passepartout	PP	
14	Däscher Margreth	ERZ Bern	PP	
15	Mathier Marianne	Dienstst.Unterrichtswesen	PP	
16	Petiti Mario	AVK Solothurn	PP	
17	Schwab Susanna	PH Bern, IWB	PP	
18	Egli Cuenat Mirjam	PH Fribourg		
19	Kuster Wilfrid	PH SG	COHEP	
20	Hutterli Sandra	GS EDK	EDK	
21	Schmocker Kathrin	D-CH-Lehrplan	D-CH-LP	
22	Lenz Peter	LeFoZeF Uni FR	HarmoS	
23	Tscharner Barbara	PH GR	GR	
24	Joerimann Brigitte	Erz.dept. TI	TI	

Entschuldigt:

Kaufmann Brigitta	Erz. BS	AGS
Kaufmann Dieter	AVS BL	AGS
Mühlemann Brigitte	VSA ZH	AGS+EDK Ost
Grossenbacher Barbara	PH FH NW	COHEP
Kuster Wilfrid	PH SG	COHEP
Saurer Esther	PH TG	COHEP

Referentinnen und Referenten		
Berthele Raphael	Uni FR	
Wokusch Susanne	HEP VD	
Le Pape Racine Christine	PH NW Solothurn	
Manno Giuseppe	Uni ZH, PH SG	
Bertschy Ida		AGS

Anhang 3 :

Tabelle 1: Situation in der Ostschweiz

Ostschweiz			
Kanton	Beginn des Englischunterrichts	des Französischunterrichts	Einführung
Aargau	3. Klasse	*6. Klasse	2008/2009
Appenzell Innerrhoden	3. Klasse	*7. Klasse	2001/02
Appenzell Ausserrhoden	3. Klasse	5. Klasse	2008/2009
Glarus	3. Klasse	5. Klasse	2008/09 (?)
St. Gallen	3. Klasse	5. Klasse	2008/09
Schaffhausen	3. Klasse	5. Klasse	2008/09
Thurgau	3. Klasse	5. Klasse	2009/10
Zürich	*2. Klasse	5. Klasse	2004/05-2006/07

Tabelle 2: Situation in der Zentralschweiz.

Zentralschweiz			
Kanton	Englischunterricht	Französischunterricht	Einführung
Luzern	3. Klasse	5. Klasse	2007/08
Nidwalden	3. Klasse	5. Klasse	2007/08
Obwalden	3. Klasse	5. Klasse	2007/08
Schwyz	3. Klasse	5. Klasse	2005/06
Uri	3. Klasse	5. Klasse	Kein verbindlicher Zeitplan
Zug	3. Klasse	5. Klasse	2005/06

Tabelle 3: Lehrmittel Englisch und Französisch in der Primarschule in der Ostschweiz

Lehrmittel Primarschule in der Ostschweiz			
Kanton	Klasse	Lehrmittel	
		Englisch	Französisch
Aargau (Ausnahme)	3.-4. Kl.	<i>Here Comes Super Bus</i>	
	5.-6. Kl.	<i>More (CUP) ?</i>	<i>envol (6., Prélude)</i>
Appenzell Innerrhoden	3.-4. Kl.	<i>Here Comes Super Bus</i>	
	5.-6.Kl.	<i>Cambridge English for schools (I)</i>	---
Appenzell Ausserrhoden	3.-4. Kl.	<i>Young World</i>	
	5.-6.Kl.	<i>Young World ?</i>	<i>envol</i>
Glarus	3.-4. Kl.	<i>First choice</i>	
	5.-6.Kl.	<i>Explorers ?</i>	<i>Bonne chance I</i>
St. Gallen	3.-4. Kl.	<i>Young World</i>	
	5.-6.Kl.	<i>Young World</i>	<i>envol</i>
Schaffhausen	3. Kl.	<i>First choice</i>	
	4.-6.Kl.	<i>Explorers</i>	<i>envol (5-6)</i>
Thurgau	3.-4. Kl.	<i>Young World</i>	
	5.-6. Kl.	<i>Young World</i>	<i>envol</i>
Zürich	2.-3. Kl.	<i>First choice</i>	
	4.-6. Kl.	<i>Explorers</i>	<i>envol (5-6)</i>

Tabelle 4: Lehrmittel Englisch und Französisch in der Primarschule in der Zentralschweiz

Lehrmittel Primarschule in der Zentralschweiz			
Kanton	Klasse	Lehrmittel	
		Englisch	Französisch
Luzern	3.-4. Kl.	<i>Young World</i>	
	5.-6. Kl.	<i>Young World</i>	<i>envol</i>
Nidwalden	3.-4. Kl.	<i>Young World</i>	
	5.-6. Kl.	<i>Young World</i>	<i>envol ab 2008, (Bonne Chance)</i>
Obwalden	3.-4. Kl.	<i>Young World</i>	
	5.-6. Kl.	<i>Explorers</i>	<i>envol?</i>
Schwyz	3.-4. Kl.	<i>Here Comes Super Bus 1 - 3</i>	
	5.-6. Kl.	<i>Messages 1</i>	<i>envol</i>
Zug	3. Kl.	<i>Young World 1</i>	
	4.-6. Kl.	<i>Explorers 1-3</i>	<i>envol</i>

Tabelle 5: Lektionentafel Ostschweiz; Empfehlungen der EDK-Ost, konkretisiert 2006

Klasse	Lektionen Englisch	Lektionen Französisch
2.	0-2	—
3.	2-3	—
4.	2-3	—
5.	2	2-3
6.	2	2-3

Quelle: Bericht an den Regierungsrat des Kantons Schaffhausen vom 19. August 2007 über die Einführung von Englisch in der Primarschule.

Tabelle 6: Vergleich der Stundentafel der Kantone Schaffhausen und Sankt-Gallen

	3. PS	4. PS	5. PS	6. PS	Total
Englisch-SH	3	3	2	2	10
Englisch-SG	3	3	2	2	10
Französisch-SH	0	0	3	3	6
Französisch-SG	0	0	3	2	5