

Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch

Britta Hufeisen, Gerhard Neuner

Wenn die Menschen in Europa in gut nachbarlichen Beziehungen miteinander leben, wenn sie sich untereinander verständigen und einander verstehen sollen, wird die Beherrschung von mehr als nur einer Fremdsprache immer wichtiger. Deshalb erheben sowohl der Europarat als auch die Europäische Union die Forderung, dass ihre Bürger neben ihrer Muttersprache noch zwei europäische Fremdsprachen lernen sollten. Das Jahr der Fremdsprachen 2001 schaffte den Impuls, sich mit der Frage zu beschäftigen, wie Konzepte des Lehrens und Erlernens mehrerer Sprachen entwickelt und in der Praxis entfaltet werden könnten.

Das vorliegende Projekt bezieht sich auf das Lehren und Lernen von Fremdsprachen im schulischen Kontext. Es hat zum Ziel im Rahmen des Mehrsprachigkeitskonzepts die allgemeinen Grundlagen der Tertiärsprachendidaktik und -methodik zu entwickeln und am Beispiel der Sprachenfolge „Deutsch nach Englisch“ zu exemplifizieren. Aus diesem Grund arbeiten das Europäische Fremdsprachenzentrum des Europarats und das Goethe-Institut Inter Nationes als Projektträger – unter Einbezug regionaler Institutionen, die mit Fremdsprachenunterricht befasst sind – zusammen.



COUNCIL OF EUROPE
CONSEIL DE L'EUROPE



GOETHE-INSTITUT

Der Europarat mit seinen 45 Mitgliedstaaten erfasst heute fast den gesamten europäischen Kontinent. Er verfolgt das Ziel, gemeinsame demokratische und juristische Prinzipien auf der Grundlage der europäischen Menschenrechtskonvention und anderer grundlegender Texte über den Schutz der Rechte des Individuums zu entwickeln. Mit seiner Gründung im Jahre 1949, nicht lange nach dem Ende des zweiten Weltkrieges, ist der Europarat zu einem Symbol für die Aussöhnung zwischen den Völkern geworden.

ISBN 92-871-5146-6



€ 25 / US\$ 38

<http://www.coe.int>
Council of Europe Publishing



COUNCIL OF EUROPE
CONSEIL DE L'EUROPE

Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen –
Deutsch nach Englisch
Britta Hufeisen, Gerhard Neuner



European Centre for Modern Languages
Centre européen pour les langues vivantes

Hufeisen, Neuner: Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch

Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch

Das Europäische Fremdsprachenzentrum (EFSZ) wurde 1994 auf Initiative Österreichs und der Niederlande mit der Unterstützung Frankreichs von 8 Staaten als ein Erweitertes Teilabkommen des Europarates gegründet. Dieses Zentrum sollte zu einem Ort der Begegnung und der Forschung werden, um den speziellen Aufgaben und Anforderungen in den kommenden Jahren zu entsprechen, die eine entscheidende Rolle im europäischen Integrationsprozess spielen. Zur Zeit gehören dem Teilabkommen 33 Mitgliedsstaaten¹ an. Nach der erfolgreich absolvierten Probezeit (1995-1998) hat das Ministerkomitee in seiner Resolution (98) 11 die Fortsetzung der Aktivitäten des Zentrums beschlossen.

Als Ort der Begegnung für Entscheidungsträger in der Sprachpolitik, für Experten auf dem Gebiet der Didaktik und Methodik, für Lehrerausbilder, Lehrbuchautoren und andere Schlüsselkräfte im Bereich der Fremdsprachen, ist es die Aufgabe des EFSZ – durch die Organisation von Seminaren, Kolloquien, Forschungs- und Entwicklungsprojekten und anderen Expertentreffen – eine Diskussionsplattform zu bieten.

Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch erscheint im Rahmen des ersten 4-Jahres-Programmes des EFSZ (2000-2003).

Hauptaufgabe des Zentrums ist es, Sprachpolitik in die Praxis umzusetzen und Innovationen auf dem Gebiet des Fremdsprachenlernens und -lehrens zu fördern. Die Publikationen sind die Ergebnisse der Forschungs- und Entwicklungsprojektteams, die sich während der Seminare in Graz gebildet hatten. Diese Publikationsreihe zeigt den persönlichen Einsatz und die aktive Mitarbeit all derer, die in den Projekten mitgewirkt haben, insbesondere der ProjektgruppenleiterInnen und KoordinatorInnen.

¹ Die 33 Mitgliedsstaaten des Erweiterten Teilabkommens des EFSZ sind: Albanien, Andorra, Armenien, Österreich, Bosnien und Herzegowina, Bulgarien, Kroatien, Zypern, die Tschechische Republik, Estland, Finnland, Frankreich, Deutschland, Griechenland, Ungarn, Island, Irland, Lettland, Liechtenstein, Litauen, Luxemburg, Malta, die Niederlande, Norwegen, Polen, Rumänien, Slowakei, Slowenien, Spanien, Schweden, Schweiz, „die ehemalige jugoslawische Teilrepublik Mazedonien“, Vereinigtes Königreich.

**Mehrsprachigkeitskonzept –
Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch**

Britta Hufeisen, Gerhard Neuner

*Dieses Projekt wurde in Kooperation mit dem
Goethe-Institut Inter Nationes durchgeführt*



Europäisches Fremdsprachenzentrum

Council of Europe Publishing

Englische Ausgabe:
ISBN 92-871-5145-8

Französische Ausgabe
ISBN 92-871-5143-1

Alle Rechte vorbehalten. Ohne die schriftliche Erlaubnis des Herausgebers – Council of Europe Publishing – Europarat – F-67075 Strasbourg cedex, Frankreich, E-Mail: publishing@coe.int – darf kein Teil dieses Werkes in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie) reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme (CD-Rom, Internet, usw.) verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Die in dieser Publikation zum Ausdruck gebrachten Meinungen sind nicht Teil der Politik irgendeiner Regierung, des Ministerkomitees oder des Generalsekretärs des Europarates.

Deckblatt: Gross Werbeagentur Graz
Layout: Stenner+Kordik, Graz
Druck: Bachernegg, Kapfenberg

Council of Europe Publishing
F-67075 Strasbourg cedex

ISBN 92-871-5146-6
© Europarat, Juli 2003

Inhaltsverzeichnis

1. Zur Einführung <i>Britta Hufeisen / Gerhard Neuner</i>	5
I. Grundlagen	
2. Kurze Einführung in die linguistische Basis <i>Britta Hufeisen</i>	7
3. Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik <i>Gerhard Neuner</i>	13
4. Sprachenpolitik und Mehrsprachigkeit <i>Hans-Jürgen Krumm</i>	35
II. Curriculare und didaktisch-methodische Umsetzungen	
5. Förderung interkultureller Kompetenzen im Tertiärsprachenunterricht Deutsch nach Englisch <i>Martina Rost-Roth</i>	51
6. Lernstrategisches Minimalprofil an der Schwelle von L2 zu L3 <i>Ute Rampillon</i>	85
7. Mehrsprachigkeit und Immersion <i>Christine Le Pape Racine</i>	105
8. Bilingualer Unterricht und Immersion in der Schweiz <i>Claudine Brohy</i>	133
9. Das Frühenglische in der Deutschschweiz <i>Giuseppe Manno</i>	157
III. Visionen	
10. Eröffnungs- und Begrüßungsansprache der Tagungsleitung	177

1. Zur Einführung

Britta Hufeisen / Gerhard Neuner

Das Projekt „Mehr als eine Fremdsprache effizient lernen – Tertiärsprachen lehren und lernen in Europa, Beispiel: Deutsch nach Englisch“ wurde im Rahmen des *medium-term programme of activities* 2000-2003 des European Centre for Modern Languages (Graz) in Kooperation mit dem Goethe Institut Inter Nationes gefördert.

Als Tertiärsprachen bezeichnet man diejenigen Fremdsprachen, die in der zeitlichen Abfolge nach einer ersten Fremdsprache, d.h. als 2., 3., 4., etc. erlernt werden (vgl. Hufeisen, 1991).

Das Projekt konzentrierte sich auf die Frage, wie das Lehren und Erlernen der Tertiärsprachen unter bewusstem Einbezug vorhandener Sprachkenntnisse und Sprachlernerfahrungen (Muttersprache; erste Fremdsprache) effizienter gestaltet werden kann.

Die Konstellation der Sprachenfolge „Englisch als erste Fremdsprache und Deutsch als zweite Fremdsprache“ ist im schulischen Fremdsprachenangebot in vielen Ländern weit verbreitet (Beginn des Unterrichts in der ersten Fremdsprache im Alter von 9-10 Jahren; Einsetzen der zweiten Fremdsprache im Alter von etwa 13-14 Jahren). Aus diesem Grund wurde im vorliegenden Projekt die Zusammenarbeit zwischen dem Europäischen Fremdsprachenzentrum / Graz und dem Goethe Institut Inter Nationes / München vereinbart.

Anzumerken ist, dass im Schulbereich das Erlernen der ersten Fremdsprache nicht abgeschlossen ist, wenn der Unterricht in der/den Folgefremdsprache/n einsetzt. Für die institutionelle Organisation des Fremdsprachenangebots im Schulbereich ist also einerseits die zeitliche Aufeinanderfolge der einzelnen Fremdsprachen charakteristisch (z.B. Deutsch *nach* Englisch), andererseits ist der Lernprozess durch das gleichzeitige, parallele Erlernen mehrerer Fremdsprachen auf unterschiedlichem Kompetenzniveau gekennzeichnet (z.B. Deutschlernen mit schon vorhandenen Englischkenntnissen ‚im Kopf‘).

Im Rahmen der Projektorganisation wurden zunächst in den beiden ersten – von insgesamt fünf – Tagungen (Graz, 2000; München, 2001) die grundlegenden Bedingungen des Mehrsprachigkeitskonzepts eruiert (z.B. sprachen- und bildungspolitische Aspekte; institutionelle Bedingungen; linguistische und lerntheoretische Grundlagen; didaktisch-methodische Prinzipien des Tertiärsprachenunterrichts; vgl. dazu den *Projektbericht zum Workshop Nr. 11/2000*, Graz, Oktober 2000). Auf dieser Grundlage wurden in den folgenden Tagungen (Riga/Lettland, 2001; Biel/Schweiz,

2002) Verfahren zur regionalen Planung des Tertiärsprachenunterrichts bzw. zu spezifischen Konzepten der Mehrsprachigkeitsdidaktik (z.B. Immersion) entwickelt.

Die regionalen Tagungen im Rahmen des Konzepts machten deutlich, dass in den einzelnen Ländern sehr unterschiedliche Bedingungen und Vorgaben für die Ausgestaltung des Mehrsprachigkeitskonzepts und der Tertiärsprachendidaktik vorfindbar sind. Die Ursachen hierfür liegen zum einen in den z.T. sehr unterschiedlichen sprachen- und bildungspolitischen Konstellationen, die zu unterschiedlichen Entscheidungen etwa bezüglich der Anzahl der angebotenen Fremdsprachen, ihrer Auswahl und Gewichtung, des Beginns, des Zeitaufwands, der Abfolge der Fremdsprachen und der Wahl des Modells des mehrsprachigen Unterrichts führen. Wichtig für das didaktische Konzept ist zum anderen auch der Grad der sprachlichen Verwandtschaft der jeweiligen Erstsprache (Muttersprache) zu den ausgewählten Fremdsprachen und der angebotenen Fremdsprachen untereinander.

Die abschließende Tagung (Graz, 2003) war der Frage gewidmet, wie der Tertiärsprachenunterricht und das Erlernen von Folgefremdsprachen am Beispiel von „Deutsch nach Englisch“ konkret gestaltet werden kann (vgl. dazu die von uns herausgegebene Fernstudieneinheit: *Tertiärsprachendidaktik – Deutsch im Kontext anderer Sprachen*, Goethe-Institut Inter Nationes, München, 2004).

Im vorliegenden Sammelband wurden die Beiträge zu den einzelnen Tagungen zusammengefasst, die sich mit grundlegenden Fragen der Tertiärsprachendidaktik beschäftigen bzw. modellhaft unterschiedliche Ausprägungen des Mehrsprachigkeitskonzepts vorstellen.

Darmstadt/Kassel, Januar 2003

I. Grundlagen

2. Kurze Einführung in die linguistische Basis

Britta Hufeisen

Da der Platz in diesem Band begrenzt ist, möchte ich mich darauf beschränken, in kurzen Zügen die linguistische Basis der curricularen, didaktischen und methodischen Überlegungen zu beschreiben, die dazu geführt haben, dass Folgefremdsprachen (d.h. zweite und weitere Fremdsprachen, also [L2+n (n > 1)]) anders unterrichtet werden könnten als erste Fremdsprachen, damit das bereits entwickelte Potenzial aus mutter- und erstfremdsprachlichem Unterricht ausgenutzt werden kann.

Früher war der Unterricht (FSU) in den unterschiedlichen Fremdsprachen oft gekennzeichnet von einer sorgfältigen Trennung; im Englischunterricht in Deutschland sollte kein Französisch (die 2. FS) gesprochen werden, es sollte möglichst nur in Notfällen auf die L1, die Muttersprache, zurückgegriffen werden. Davor wurden alle Sprachen sehr systematisch unterrichtet, in Übersetzungsübungen, mit Grammatiktabellen und ohne rechte Anbindung an den tatsächlichen Gebrauch der Sprachen im Leben (zur Entwicklung der Methoden vgl. Neuner/Hunfeld 1993). Diese Methoden waren in der Regel Umsetzungen der jeweiligen Erkenntnisse der Spracherwerbsforschung: Wenn die Sprachwissenschaft beispielsweise davon ausging, dass Spracherwerb und Sprachenlernen Habituation ist, so sollte der FSU ebenso vorgehen, indem das sprachliche Muster zu memorisieren und zu automatisieren war. Im Laufe der Jahrzehnte wurden drei große Spracherwerbsforschungslinien entwickelt, die sich jeweils in unterschiedlichen Modellen und Hypothesen manifestierten: die kontrastiven Hypothesen (die den Sprachvergleich und -kontrast ins Zentrum der Aufmerksamkeit stellten und denen wir die Beschreibung der *Interferenz* verdanken), die nativistischen Hypothesen (die von einer in jedem Individuum angelegten eingebauten Spracherwerbsfolge ausgingen und die entwicklungsbedingte *Fehler* wie *er gehe identifizierten) und die Interlanguage-hypothese (die Spracherwerb als einen dynamischen und zugleich systematischen Prozess hin zur neu zu lernenden Sprache beschrieb, die insbesondere Transferprozesse beschrieb) (vgl. hierzu z.B. Riemer 2002).

Alle diese Hypothesen gingen aber immer wie selbstverständlich von zwei involvierten Sprachen aus und implizierten allenfalls en passant, dass das Erwerben bzw. Lernen weiterer (Fremd)Sprachen sich nicht vom Lernen einer ersten Fremdsprache unterschied.¹

In den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts nun entdeckte man mehr und mehr, dass es doch qualitative und quantitative Unterschiede zwischen dem Lernen einer ersten und dem Lernen einer zweiten Fremdsprache gab, und begann aus verschiedenen Blickwinkeln, diese Unterschiede zu analysieren und zu beschreiben. Ergebnis dieser Analysen waren einige neue Modelle zur Darstellung multiplen Sprachenlernens:²

1. DMM [Dynamic Model of Multilingualisms] (Jessner 1997, Herdina & Jessner 2002).
2. Rollen-Funktions-Modell (Williams & Hammarberg 1998, Hammarberg 2001a).
3. Faktorenmodell (Hufeisen 1998, 2000a, 2001).
4. Ecological Model of Multilinguality (Aronin & O'Laoire 2001 und 2002).
5. FLAM [Foreign Language Acquisition Model] (Groseva 1998).

So ist das ökologische Modell ein stark soziolinguistisches und stellt lernumweltliche Faktoren als entscheidend in den Vordergrund; das DMM und das Rollen-Funktionsmodell sind psycholinguistische Modelle und konzentrieren sich auf die dynamische Entwicklung individueller Lernprozesse; das FLAM ist eine Art Folgemodell kontrastiver Überlegungen und das Faktorenmodell geht stufenweise auf die Lernstadien von Fremdsprache zu Fremdsprache ein und isoliert so die relevanten Faktoren, die das Lernen einer jeweiligen Fremdsprache bedingen. Alle Modelle sind natürlich sprachunenabhängig.

Das Faktorenmodell beschreibt chronologisch die jeweiligen Faktoren, die die vier folgenden Stufen konstituieren: den Erstspracherwerb (L1), das Lernen einer ersten Fremdsprache (L2), das Lernen einer zweiten Fremdsprache (L3) und das Lernen weiterer Fremdsprachen (Lx). Von Sprache zu Sprache kommen Faktoren hinzu, die es beim Lernen der vorherigen Fremdsprache noch nicht gab. Es nimmt an, dass dabei der größte qualitative Sprung in diesem systematisch-dynamischen Lernprozess zwischen

1 Ich werde das Erwerben von Sprachen, d.h. im zielsprachlichen Umfeld, meist ohne Instruktion und formale Unterweisung, nicht weiter berücksichtigen, sondern mich auf das schulische/universitäre Lernen von Fremdsprachen konzentrieren. Ich verkenne dabei nicht, dass Lernen immer auch Erwerben implizieren kann und dass Lernen eine Sonderform des Erwerbens ist. Dennoch kennzeichnet Lernen einige Merkmale, die im Erwerbsprozess keine große Rolle spielen, sodass es legitim ist, Lernen gesondert zu untersuchen. Für mich ist weiterhin Mehrsprachigkeit die linguistische Norm und Ein- bzw. die viel beforschte Zweisprachigkeit Sonderformen davon.

2 Es handelt sich hier nicht um Sprachproduktionsmodelle!

dem Lernen der ersten (L2) und der zweiten Fremdsprache (L3) geschieht. Alle Erwerbs- und Lernstadien werden gesteuert durch die prinzipielle Spracherwerbs- und Lernfähigkeit des Individuums und die verschiedenen Lernumwelten, die für den qualitativen und quantitativen Input verantwortlich sind. Mit Beginn des Lernens der L2 (z.B. in der ersten, dritten oder fünften Schulklasse) verfügt das Kind bereits über einige Lebenserfahrung, über kognitive Faktoren wie u.a. Bewusstsein, das Wissen um den eigenen Lerntyp, Lernerfahrung und emotionale Faktoren wie Motivation oder Lern-/Sprechangst (vgl. Hufeisen 2001b). In diesem Stadium wird die Basis für die grundsätzliche Mehrsprachigkeit eines Menschen gelegt. Wenn nun das Kind damit beginnt, eine weitere Fremdsprache zu lernen, ist es in Sachen Fremdsprachenlernen kein unbeschriebenes Blatt mehr: Es hat bereits Erfahrungen mit dem Lernen von Fremdsprachen gemacht, es kennt das Gefühl, noch nicht alles zu verstehen, weiß u.a., dass es zu Sprachmischungen kommen kann, dass und vielleicht auch wie man Vokabeln lernt (also kennt den eigenen Lerntyp), erkennt, dass man beim Lernen, Verstehen und Produzieren aktiv auf die vorher gelernte Fremdsprache zurück greifen kann. Es hat möglicherweise ganz spezifische Fremdsprachenlernstrategien entwickelt, die es beim Beginn des L2-Lernens noch nicht hatte.

Diesen qualitativen Unterschied nun macht sich die Tertiärsprachendidaktik zu Nutze und bezieht explizit die kognitiven und emotionalen Vorerfahrungen der Lernenden im L3-Unterricht mit ein. Wenn die zu lernenden Sprachen sich sehr ähnlich sind, kann dieser Rückgriff sich auch stark auf sprachliche Aspekte beziehen; sind sie eher unterschiedlich, so kommen vielmehr lernstrategische und kognitive Faktoren zum Tragen. Gerade bei diesem Fall ist es auch nicht zwingend notwendig, dass die Lehrkräfte perfekte L2-Sprechende sind. Sie aktivieren nicht in erster Linie die Sprachen selbst, sondern das Lernpotenzial, das beim Lernen dieser vorherigen Sprachen angelegt wurde. So werden Vorerfahrungen nicht länger ignoriert bzw. liegen brach, sondern ermöglichen es, dass der L3-FSU auf einer höheren Stufe beginnen, die Progression steiler angelegt sein und die Inhalte anspruchsvoller sein können.

Sie ist eine Vorstufe für ein Gesamtsprachencurriculum (oder auch: eine integrierte Sprachendidaktik), das die individuelle Mehrsprachigkeit des Menschen ernst nimmt. Viele der Beispiele in diesem Band beziehen sich auf Englisch als L2 und Deutsch als L3. Diese Sprachenkonstellation ist nur eine mögliche unter vielen, allerdings ist sie eine ganz typische lebensweltliche. Inzwischen nehmen wir allerdings an, dass sie möglicherweise nicht die ideale ist (vgl. auch Krumm in diesem Band und Krumm 2002, 75): Da Englisch als Lingua Franca scheinbar alle Kommunikationsbedürfnisse erfüllt, schwindet oft die Motivation, nach Englisch als L2 noch weitere (eine) Fremdsprache(n) zu lernen. Wer hingegen als L2 Deutsch, Französisch, Spanisch oder eine andere Sprache lernt, hat in der Regel immer noch genügend Interesse und Motivation, Englisch als L3 (oder gar als L4 oder L5) zu lernen. Hier muss noch mehr Forschung zu emotionalen Faktoren wie Motivation betrieben und möglicherweise sinnvollere bildungspolitische Entscheidungen zur Sprachenfolge getroffen werden.

Literatur

ARONIN, Larissa / Ó LAOIRE, Muiris (2001), *Exploring multilingualism in cultural contexts: Towards a notion of multilinguality*. Sektionsvortrag auf der Third International Conference on Third Language Acquisition. September 2001. Leeuwarden, NL.

ARONIN, Larissa / Ó LAOIRE, Muiris (im Druck), Exploring multilingualism in cultural contexts: Towards a notion of multilinguality. In: Hoffmann, Charlotte. (Hg.) (Im Druck), *Proceedings of the Third International Conference on Third Language Acquisition. September 2001*. Leeuwarden, NL.

GROSEVA, Maria (1998), *Dient das L2-System als ein Fremdsprachenlernmodell?* In: Hufeisen / Lindemann (Hg.) (1998), 21-30.

HAMMARBERG, Björn (2001), Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. In: Cenoz, Jasone/Hufeisen, Britta/Jessner, Ulrike (Hg.) (2001), *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition. Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon, Avon, Multilingual Matters, 21-41.

HERDINA, Philip / JESSNER, Ulrike (2002), *A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon, Avon, Multilingual Matters.

HUFEISEN, Britta (1998), *L3 – Stand der Entwicklung – Was bleibt zu tun?* In: Hufeisen / Lindemann (Hg.) (1998), 169-183.

HUFEISEN, Britta (2000a), A European perspective – Tertiary languages with a focus on German as L3. In Rosenthal, Judith W. (Hg.) (2000), *Handbook of Undergraduate Second Language Education: English as a Second Language, Bilingual, and Foreign Language Instruction for a Multilingual World*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum, 209-229.

HUFEISEN, Britta (2000b), How do foreign language learners evaluate various aspects of their multilingualism? In: Dentler, Sigrid / Hufeisen, Britta / Lindemann, Beate (Hg.) (2000), *Tertiär- und Drittsprachen. Projekte und empirische Untersuchungen*. Tübingen: Stauffenburg (Tertiärsprachen und Mehrsprachigkeit Band 2), 23-56.

HUFEISEN, Britta (2001), Deutsch als Tertiärsprache. In: Helbig, Gerd / Götze, Lutz / Henrici, Gert / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (2001), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin, Walter de Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19.1), 648-653.

HUFEISEN, Britta / LINDEMANN, Beate (Hg.) (1998), *Tertiärsprachen. Theorien. Modelle. Methoden*. Tübingen, Stauffenburg.

JESSNER, Ulrike (1997) Towards a dynamic view of multilingualism. In: Pütz, Manfred (Hg.) (1997), *Language Choices: Conditions, Constraints and Consequences*. Amsterdam: Benjamins, 17-30.

KRUMM, Hans-Jürgen (2002), Die Zukunft des Fremdsprachenunterrichts an Europas Schulen. *Die Union. Vierteljahrszeitschrift für Integrationsfragen* 1, 71-78.

NEUNER, Gerhard / HUNFELD, Hans (1992), *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts*. München/Berlin, Langenscheidt.

RIEMER, Claudia (2002), Wie lernt man Sprachen? IN QUETZ, Jürgen / VON DER HANDT, Gerhard (Hg.) (2002), *Neue Sprachen lehren und lernen. Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung*. Bielefeld, Bertelsmann, 49-82.

WILLIAMS, Sarah / HAMMARBERG, Björn (1998), Language switches in L3 production: implications for a polyglot speaking model. *Applied Linguistics* 19: 3, 295-333.

3. Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik

Gerhard Neuner

1 Das Konzept der Mehrsprachigkeitsdidaktik

Die Diskussion um die Entfaltung der Mehrsprachigkeitsdidaktik ist eng verbunden mit der für die Fremdsprachenlehr- und -lernforschung der letzten 30 Jahre charakteristischen Hinwendung zur *Erforschung und Entfaltung der Lernerperspektive*.

Die traditionelle Fremdsprachendidaktik war eher

- an Fragen des Lehrstoffs (z.B. Einteilung des Grammatiklehrstoffs und der Entwicklung einer stringenten Grammatikprogression bei der Entfaltung einer Sprachlehre),
- an Fragen des Lehrens (Entwicklung von verbindlichen und einheitlichen Lehrmethoden; Kontrolle und Steuerung des Lernverhaltens) und
- an Fragen der Lernkontrolle (Überprüfung des vermittelten Lehrstoffs; Noten)

orientiert.

Die Lernenden kamen bei diesem Konzept kaum ins Blickfeld, da man es im Fremdsprachenunterricht (auf die höhere Schule beschränkt) mit einer – was Alter, Herkunft, Allgemeinbildung und Leistungsbereitschaft anging – relativ homogenen Elite zu tun hatte.

Die Notwendigkeit, sich auch mit den Lernenden und der Lernerperspektive intensiver zu beschäftigen, wuchs in Europa in dem Maß, in dem die Nachfrage nach Fremdsprachenunterricht wuchs und neue Lernergruppen in das Fremdsprachenlernen einbezogen werden mussten (z.B. „Englisch für alle“ seit der Mitte der 60er Jahre in der Bundesrepublik; der enorme Anstieg des Fremdsprachenangebots im Bereich der Erwachsenenbildung und der beruflichen Bildung), und in dem deutlich wurde, dass die gesetzten Ziele mit den herkömmlichen Lehrmethoden nicht erreicht werden konnten.

Für die lernerorientierte Forschung und für die Entfaltung einer lernerorientierten Fremdsprachendidaktik sind andere Aspekte richtungweisend, z.B. Fragen nach

1. Sprachbesitz und Sprachenkenntnissen:

Was bringen die Lernenden an Vorerfahrungen und -kenntnissen mit, z.B. sprachliche Vorkenntnisse und Vorkenntnisse bezüglich der Zielsprachenwelt? Welche Rolle spielen diese Vorkenntnisse beim Fremdsprachenlernen?

2. Sprachbedürfnissen:

Welche pragmatischen Vorstellungen haben die verschiedenen Lerngruppen bzw. individuelle Lernende von den Verwendungsmöglichkeiten der Fremdsprache, die sie lernen?

3. Sprachlernerfahrungen:

Welche Lernerfahrungen waren *bisher* prägend für das bisherige Lernverhalten beim Erlernen von Fremdsprachen?

Wie kann man diese Lernerfahrungen bewusst machen und neue Lernerfahrungen für ein effizienteres Fremdsprachenlernen vermitteln?

4. Sprachprofilen:

Welche Ziele sollen durch den Unterricht in der jeweiligen Fremdsprache erreicht werden? Sollen diese Ziele für alle Fremdsprachen, die gelehrt werden, und für alle Lernenden dieselben sein?

Für die Mehrsprachigkeitsdidaktik lassen sich zu den einzelnen Bereichen des lernerorientierten Konzepts folgende Aussagen machen:

1.1. Sprachbesitz und Spracherfahrungen

Mario Wandruska hat vor mehr als 20 Jahren in seinem Buch *Die Mehrsprachigkeit des Menschen* (1979) ausgeführt, dass in jedem Menschen Mehrsprachigkeit angelegt sei, weil er sich schon in seiner eigenen Sprache in mehreren, oft deutlich voneinander unterscheidbaren Sprachvarianten bewege (Hochsprache; Dialekt; Umgangssprache; Fachsprache; Kenntnis von früheren Sprachbeständen der eigenen Sprache (z.B. beim Deutschen die Sprache Luthers in der Bibel bzw. in den Kirchenliedern etc.), die aber selbstverständlich miteinander verbunden seien. Er nennt das die „innere Mehrsprachigkeit“. Dazu komme die Fähigkeit des Menschen, im Lauf seiner geistigen

Entwicklung über seine eigene hinaus mehrere andere Sprachen dazu zu lernen („äußere Mehrsprachigkeit“).

Es gehe insgesamt also um die Entfaltung der grundlegenden menschlichen Sprachfähigkeit. „Fremd“ könne dabei allerdings nicht nur die Sprache einer anderen Sprachgemeinschaft sein, nicht weniger fremd können auch Varianten der eigenen Sprache, z.B. Dialekte oder das „Fachchinesisch“ mancher wissenschaftlicher Disziplinen sein.

Zu unterscheiden sind grundsätzlich drei Arten von Mehrsprachigkeit (Königs 2000):

Retrospektive Mehrsprachigkeit

Das bedeutet: der Lernende bringt die Mehrsprachigkeit bereits in den Unterricht mit. Er ist also (weitgehend) zweisprachig, verfügt in beträchtlichem Umfang über Kenntnisse in der L 2, die unterrichtet wird, und besitzt damit gegenüber den anderen Lernern einen beträchtlichen Wissens- und Könnensvorsprung in dieser Sprache.

Retrospektiv-prospektive Mehrsprachigkeit

Das bedeutet: der Lernende bringt seine Mehrsprachigkeit in den Unterricht mit und besitzt von daher einen erheblichen Vorsprung an sprachlichem Wissen vor den anderen Lernern, jedoch ist keine seiner beiden Sprachen der Lerngegenstand. Durch den Fremdsprachenunterricht in einer L3 (bzw. Ln) baut der Lerner seine Mehrsprachigkeit aus.

Prospektive Mehrsprachigkeit

Das bedeutet: Der Lernende kommt ‚monolingual‘ in den Fremdsprachenunterricht und baut erst durch den Fremdsprachenunterricht seine Mehrsprachigkeit auf und aus. Dies ist die als typisch angenommene Situation des Fremdsprachenunterrichts in der ersten Fremdsprache.

Für nicht wenige Schüler weltweit kann man von einer Variante der retrospektiven Mehrsprachigkeit ausgehen, da sie mehrsprachig aufwachsen. Für die meisten Lernenden im Schulbereich in Europa und bei unserem Modell der Tertiärsprachendidaktik – Deutsch nach Englisch – kann man vom Konzept einer prospektiven Mehrsprachigkeit ausgehen. Fremdsprachenkenntnisse werden dabei von zunächst monolingualen Lernenden im schulischen Kontext in zeitlicher Abfolge nacheinander und z.T. durch Überlagerung mehrerer Fremdsprachen, die nebeneinander unterrichtet werden, entfaltet. Von Mehrsprachigkeit hat man in der Forschung zunächst nur gesprochen, wenn Lernende durch natürliche Spracherwerbsprozesse bilingual oder multilingual geprägt sind und in allen Sprachen eine ähnlich hohe Kompetenz vorhanden ist.

Wir haben es bei dem Mehrsprachigkeitskonzept, wie es sich gegenwärtig in der Diskussion um den Fremdsprachenunterricht zu entfalten beginnt und auch in den Europaratsdokumenten ablesbar ist, aber mit einer anderen Vorstellung zu tun.

Charakteristisch für dieses neuartige Konzept von Mehrsprachigkeit ist,

- dass man, wenn man mehrere Sprachen lernt, nicht jedes Mal sozusagen „bei Null“ anfängt, sondern dass der vorhandene Sprachbesitz durch jede neue Sprache immer mehr erweitert wird,
- dass man nicht in jeder neu zu erlernenden Sprache das Ideal der „near nativeness“ erreichen muss und
- dass das Kompetenzniveau und das Sprachprofil in den einzelnen Sprachen, die man erlernt, sehr unterschiedlich sein kann
- n. Christ (2001, 3) macht dazu – im Anschluss an die Metapher vom „Schwellenniveau / threshold level“ – einen interessanten Definitionsvorschlag: „Mehrsprachig ist eine Person, die in mehreren Sprachen die *Schwelle* in andere Sprachhäuser zu überschreiten gelernt hat“.

1.2. Sprachlernerfahrungen

Die Beschäftigung mit der Lernerperspektive hat aber vor allem im lerntheoretischen Bereich einen entscheidenden Perspektivenwechsel mit sich gebracht, der uns faszinierende neue Erkenntnisse beschert, die unsere Vorstellung vom Fremdsprachenlernen nachhaltig verändern können.

Im Konzept der behavioristischen Lerntheorie war die Grundannahme zum Fremdsprachenlernen die einer strikten Trennung der linguistischen Inventare der einzelnen Sprachen im Gedächtnis. Die Entwicklung eines „geordneten Nebeneinander“ – *no compounding of linguistic systems, but their coordination* (Lado 1964; Brooks 1963) – galt als das Credo der Sprachaufnahme, -speicherung und -verarbeitung beim Fremdsprachenlernen. Eine Vermischung der Sprachen beim Fremdsprachenlernen wurde als Fehlerquelle (Interferenz) angesehen. Daraus wurde u.a. das Prinzip der Einsprachigkeit des Unterrichts, d.h. der strikten Ausklammerung der Muttersprache beim Fremdsprachenlernen, abgeleitet. Treffen diese Annahmen vom ‚unverbundenen Nebeneinander‘ der Sprachen in unserem Gedächtnis aber wirklich zu?

Schon wenn wir uns selbst beim Fremdsprachenlernen beobachten, ergeben sich gravierende Zweifel an dieser Theorie. Selbstverständlich – möchte man sagen – lernen wir in einer neuen Sprache z.B. Wörter nicht isoliert, sondern versuchen, sie mit Wörtern aus anderen Sprachen, die wir schon beherrschen, in Beziehung zu setzen. Offenbar ist unser Gedächtnis nicht in „wasserdichte Schubladen“ aufgeteilt, sondern es lässt sich viel eher mit einem Netzwerk vergleichen, in dem die einzelnen Wissens Elemente („Knoten im Netz“) auf vielfältige Weise miteinander verbunden sind.

Diese Vorstellung wird von vielen Seiten untermauert. Nach den Befunden der Gedächtnisforschung, der Theorie der Informationsverarbeitung, der Wissenspsychologie und der Psycholinguistik (vgl. Königs 2000, 5f.) geschieht *Lernen ganz allgemein* in der Weise, dass neues Wissen nur dann dauerhaft im Gedächtnis gespeichert wird, wenn es in vorhandene Wissensbestände integriert und verankert werden kann. Was keinen Halt findet, verschwindet aus unserem Gedächtnis schnell wieder bzw. es „taucht ab“ und wir können darauf nicht mehr unmittelbar zurückgreifen.

Wir können deshalb davon ausgehen, dass es *eine* grundlegende menschliche Sprachfähigkeit gibt und deshalb auch in unserem Gedächtnis – bildlich gesprochen – *ein* Netzwerk für Sprache(n) – unter vielen anderen miteinander verknüpften Netzwerken zu anderen Wissens- und Erfahrungsbeständen –, das im Verlauf unserer Sprachlernprozesse immer weiter differenziert und mit den anderen Wissens-Netzwerken enger verknüpft wird. Von dieser Annahme gehen auch die Ausführungen zur Mehrsprachigkeit im *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen* (Trim et al. 2001, 17) aus:

Mehrsprachigkeit ... betont die Tatsache, dass sich die Spracherfahrung eines Menschen in seinen kulturellen Kontexten erweitert, von der Sprache im Elternhaus über die Sprache der ganzen Gesellschaft bis zu den Sprachen anderer Völker (die er entweder in der Schule oder auf der Universität lernt oder durch direkte Erfahrung erwirbt). Diese Sprachen und Kulturen werden aber nicht in strikt voneinander getrennten mentalen Bereichen gespeichert, sondern bilden vielmehr gemeinsam eine kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren.

Diese lerntheoretische Grundannahme von der *einen* Sprachfähigkeit des Menschen, die sich beim Fremdsprachenlernen entfaltet, hat für unser Konzept des Tertiärsprachenlernens weitreichende Folgen:

1. Die Muttersprache wird vom Fremdsprachenlernen nicht ausgeschlossen, sie bildet vielmehr die Grundlage und den Bezugspunkt für weiteres Sprachenlernen.
2. Die Sprachlernerfahrungen in der ersten Fremdsprache erweitern einerseits den Sprachbestand, der durch die Muttersprache zugrunde gelegt wurde, sie fügen andererseits den Sprachlernerfahrungen, die beim muttersprachlichen Spracherwerb durchlaufen wurden, neue Dimensionen hinzu. Sie öffnen so beim Tertiärsprachenlernen – bildlich gesprochen – das Tor zur Erweiterung des Sprachbesitzes (deklaratives Sprachwissen) und des Sprachlernbewusstseins (prozedurales Wissen).
3. Wir können davon ausgehen, dass das grundlegende ‚Sprachnetzwerk im Kopf‘ zwar verallgemeinerbare Strukturen aufweist, dass es aber bei jedem Individuum jeweils zumindest partiell anders ausgeformt ist, was die Wissensbestände (bezogen auf deklaratives Sprachwissen und prozedurales Sprachlernbewusstsein) und die Art der Verknüpfungen angeht, und dass auch die Art, wie sich die Er-

weiterung und Differenzierung im Lernprozess gestaltet, sehr deutlich von individuellen Merkmalen geprägt ist (vgl. Riemer 1997).

Mit anderen Worten: Jeder Schüler bringt in den Fremdsprachenlernprozess andere Voraussetzungen und Grundlagen mit, jeder Schüler lernt zumindest partiell anders. Auf diese Aspekte müsste eine Mehrsprachigkeitsdidaktik eingehen. Die Bereiche der Binnendifferenzierung des Unterrichts und des autonomen Lernens (Grundlegung des lebenslangen Weiterlernens von Fremdsprachen) gewinnen dadurch neue Bedeutung.

1.3. Mehrsprachigkeit im schulischen Bereich: Entwicklung von Sprachprofilen und von Sprachlernbewusstsein

Dem traditionellen Verständnis von Mehrsprachigkeit entspricht der Typ des Menschen, der in zwei oder mehr Sprachen eine annähernd gleich hoch entwickelte Sprachkompetenz hat (etwa bilinguale Menschen, die in zwei Sprachen gleichermaßen „zu Hause“ sind). Auch der traditionelle schulische Fremdsprachenunterricht, der *einer* Fremdsprache den absoluten Vorrang gibt – das trifft etwa auf das Gymnasium in Deutschland zu, in dem die 1. Fremdsprache (in der Regel Englisch) über neun Schuljahre hinweg gelehrt wird –, geht von der Zielvorstellung aus, dass ein Niveau erreicht werden kann und soll, das dem Ideal der *near-nativeness* entspricht. Dahinter steht wohl bis heute das Ideal des „gebildeten Menschen“, der die Zielsprache nicht nur in Wort und – vor allem – Schrift möglichst perfekt beherrscht, sondern sich auch in der zielsprachlichen Kultur „wie ein Einheimischer“ auskennt. Die Realität ist eher ernüchternd. Wir wissen aus Erfahrung, dass die Ergebnisse des schulischen Fremdsprachenunterrichts in der ersten „Langzeitfremdsprache“ weit hinter diesem Ziel zurückbleiben und dass nach einiger Zeit eine Stagnation eintritt, die wohl nur durch einen längeren Aufenthalt im Zielsprachenland überwunden werden kann.

Aus der Perspektive der Mehrsprachigkeitsdidaktik ändert sich das Ziel des Sprachunterrichts grundlegend. Es kann im Schulbereich nicht darum gehen, möglichst viele Sprachen nach diesem Idealbild zu lehren und in den einzelnen Sprachen möglichst viel Sprachwissen und -können zu akkumulieren. Sinnvoller ist es, die Grundlagen für das Fremdsprachenlernen so zu gestalten, dass a) in den einzelnen Sprachen Profile entwickelt werden, die den jeweiligen kommunikativen – pragmatischen, (inter)kulturellen, etc. – Bedürfnissen der Sprachverwendung der Lernenden entsprechen und die ggf. später – nach dem Ende der Schulzeit – bei Bedarf weiter entfaltet werden können.

Pragmatische Zielsetzungen lassen sich aber im Bereich der Erwachsenenbildung leichter präzisieren und verwirklichen als im Bereich des schulischen Fremdsprachenunterrichts! Denn im schulischen Fremdsprachenunterricht spielen neben pragmatischen vor allem auch übergreifend pädagogische Leitvorstellungen (Persönlichkeitsbildung) eine gewichtige Rolle.

Was der schulische Fremdsprachenunterricht aber erreichen kann, ist b) die Entfaltung des Sprachlernbewusstseins (prozedurales Wissen), d.h. des Wissens, wie man Fremdsprachen effizient lernt. Auf diese Art von Wissen kann man zurückgreifen, wenn man sich nach dem Ende der Schulzeit in den einzelnen Fremdsprachen weiter vervollkommen oder neue Fremdsprachen lernen will. Die Entfaltung des Sprachlernbewusstseins ist deshalb ein wichtiges eigenständiges Ziel des schulischen Fremdsprachenunterrichts, insbesondere des Tertiärsprachenunterrichts.

Zu den verschiedenen Möglichkeiten dieser Profilbildung – etwa bezüglich der sprachlichen Fertigkeiten (z.B. Lesekompetenz), Aufgaben und Aktivitäten in unterschiedlichen Kontexten (beruflichen oder privaten Lebensbereichen, Situationen, Rollen; etc.) – gibt der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen* sehr interessante Impulse, die noch ausgearbeitet werden müssen. Grundlagenarbeit hierfür stellen die Ausarbeitungen des *Referenzrahmens* zu den Deskriptoren der Sprachkompetenz in den einzelnen Fertigungsbereichen in der Form der „Kann“-Beschreibungen dar, die sprachenübergreifend Geltung haben. Sie ermöglichen es, den Fremdsprachenunterricht insgesamt und übergreifend modular zu planen und die im jeweiligen Sprachprofil erreichten Teilkompetenzen miteinander in Beziehung zu setzen.

2 Anforderungen an den muttersprachlichen Unterricht (L1) und den Unterricht in der ersten Fremdsprache (L2) aus der Sicht von L3

Welche Rolle spielen die Muttersprache und der muttersprachliche Unterricht für das Tertiärsprachenlernen? Welche Rolle spielt die erste Fremdsprache für das Erlernen weiterer Fremdsprachen, und wie könnte das didaktische Konzept des Unterrichts in der 1. Fremdsprache gestaltet werden, damit es die Tore für das effiziente Erlernen weiterer Fremdsprachen öffnet?

2.1. Die Rolle der Muttersprache (L1) und des muttersprachlichen Unterricht für L3

Aus den Ausführungen zu den lerntheoretischen Grundlagen des Mehrsprachigkeitskonzepts wird deutlich, dass die Muttersprache der Bezugspunkt bei der Aneignung einer fremden Sprache ist. Sie sollte deshalb im Prozess des Erlernens von Fremdsprachen „im Kopf des Lernenden“ nicht ausgeblendet werden, sondern bewusst und aktiv in das Fremdsprachenlernen einbezogen werden, da sie zunächst einmal grundlegend das mentale Sprachennetzwerk strukturiert, in dem alle Elemente, Einheiten und Strukturen der neuen Sprache verankert werden.

Dabei ist zu berücksichtigen, dass der individuelle Sprachbesitz der Schüler wie auch ihr Sprachlernbewusstsein bei Schulbeginn in der Primarstufe und beim Einsetzen des

Fremdsprachenlernens bei den einzelnen Lernenden sehr unterschiedlich ausgeprägt und differenziert sein kann.

Aus der Perspektive der Fremdsprachendidaktik – und insbesondere der Tertiärsprachendidaktik – lassen sich einige Anregungen entwickeln, auf die der muttersprachliche Unterricht eingehen könnte, um Fremdsprachenlernen bewusst vorzubereiten. Vor allem zwei Aspekte sind hervorzuheben:

2.1.1. Entfaltung von Sensibilität für Sprache und Sprachen und Entwicklung der Sprachbewusstheit

Es gibt im muttersprachlichen Unterricht viele Möglichkeiten zur Sensibilisierung für Sprachphänomene und Sprachenlernen.

a) Das bezieht sich zunächst auf die eigene Sprache:

Dazu einige Beispiele:

- Dialekte einbeziehen (Unterschiede hören und nachzuahmen versuchen; Dialekt und Hochsprache miteinander vergleichen)
- Bewusstsein für sprachliche Register entwickeln (z.B. wie sagt man etwas höflich oder unhöflich, fröhlich oder traurig?)
- Reime machen und Sprachrhythmen nachspüren / Sprache und Sprachmelodie erfassen
- Neue Sprachen erfinden (Geheimsprache für die eigene Klasse/Gruppe: das machen jüngere Schüler besonders gern)
- Mit Sprache spielen:

z.B. Verbildlichen von Bedeutungen (z.B. in der graphischen Gestaltung von Wörtern: **GROSS** - klein)

Dazu gehört z.B. auch: Experimentieren, wie ein Satz in der eigenen Sprache mit den unterschiedlichen Schriften des PC aussieht (bis hin zu den Geheimschriften, die man mit Hilfe des PC leicht gestalten kann!)

Beispiele:

Wie unterschiedliche Schriftarten wirken:

Ich liebe dich;

Ich liebe dich;

Ich liebe dich

Ich liebe dich

Geheimschriften, die man mit PC-Hilfe herstellen kann:

Ich liebe dich

Ιχη λιεβε διχη



- Die eigene Sprache verfremden (z.B. den eigenen Namen rückwärts schreiben oder sprechen (das machen Schüler sowieso von selbst)); ganze Sätze rückwärts schreiben oder sprechen; Wörter und Sätze suchen, die vorwärts und rückwärts Gleiches bedeuten: z.B. Madam; ein Neger mit Gazelle zagt im Regen nie.
- Die eigene Sprache durchschauen lernen – z.B. wie sie aufgebaut ist – bis hin zum bewussten Besprechen von grammatischen Kategorien der Muttersprache.

Damit plädiere ich nicht dafür, dass der Sprachunterricht in der Muttersprache sich vornehmlich auf sprachliche Formen, z.B. die Grammatik konzentrieren sollte. Was ich deutlich machen will, ist, dass der bewusste Umgang mit der eigenen Sprache wichtig für späteres Fremdsprachenlernen ist, und das schließt das bewusste Erfassen und die Bestimmung sprachlicher Formen der Muttersprache ganz sicher mit ein!

b) Schüler in der Primarstufe haben sicher aber auch schon Erfahrungen mit anderen Sprachen, die im Unterricht besprochen werden können:

Möglichkeiten hierzu sind z. B.

- auf andere Sprachen eingehen, die in der eigenen Umwelt vorfindbar oder in der Klasse präsent sind (Schüler mit anderen Muttersprachen bzw. Sprachenerfahrungen);
- Sprachenportraits zeichnen: welcher Körperteil gehört bei mir/in meiner Phantasie zu welcher Sprache?
- Erkunden, wie andere Sprachen aussehen (z.B. Schriften vergleichen) und wie sie sich anhören (Hörproben von Sprachen);
- Wie Sprachen auf der Welt verbreitet sind (wo spricht man Englisch, Französisch etc.?)
- Wörter aus anderen Sprachen – insbesondere L2 und L3 –, die in der eigenen Sprache auftauchen (Internationalismen; Lehnwörter): wie kann man feststellen, dass sie aus anderen Sprachen kommen (Schreibung/Lautung)? Aus welchen Sprachen kommen sie?

- Sprachstrukturen vergleichen: wie lauten einzelne Formeln (z.B. Begrüßungs-/Verabschiedungsformeln) in den verschiedenen Sprachen?
- wie drückt man bestimmte Sprechabsichten (z.B. „ich liebe dich“; Begrüßungsformeln; was kostet das? etc.) in Sprachformeln in verschiedenen Sprachen aus?

2.1.2. Sprachlernbewusstsein entwickeln

Das bedeutet: den eigenen Sprachlernprozess besprechen (wie man z.B. beim Lesen eines Textes wichtige von nebensächlicher Information zu unterscheiden lernt; wie man sich etwas merkt; wie man sich z.B. merkt, wie Wörter richtig geschrieben werden; wie man die Sprachkategorien erkennt, wie man sie benennen lernt und wie man sie sich merkt; etc.).

Aus der Perspektive des Fremdsprachenlernens ergeben sich also zwei „Wünsche“ an den Unterricht in der Muttersprache:

1. die Grundlagen für Sprache und Sprachbewusstsein (deklaratives Wissen) zu erarbeiten und
2. Sprachlernbewusstsein (prozedurales Wissen) zu entwickeln.

2.2. Die Rolle der ersten Fremdsprache (L2) und des Unterrichts in der ersten Fremdsprache für L3

Beim Erlernen der ersten Fremdsprache eröffnen sich im Vergleich zum muttersprachlichen Unterricht für die Lernenden *neue* Dimensionen von Spracherfahrung und Sprachlernerfahrung.

2.2.1. Spracherfahrung und Sprachbewusstheit erweitern

Mit der neuen Sprache kommt eine neue, fremde Welt ins Spiel, die eine Horizonterweiterung bedeutet, aber auch zu einer Art Verfremdung der muttersprachlich geprägten Sprach- und Welterfahrung führt, da das, was einem aus eigener Erfahrung an „Sprache“ und „Welt“ vertraut ist und was man bisher für „normal“ gehalten hat, in einem neuen Licht und in einer neuen Perspektive erscheint. Andererseits bilden die Muttersprache und ihre Welt das Koordinatensystem, auf das das Neue bezogen und in das es eingeordnet wird.

Das bedeutet: Sprachbewusstheit durch Vergleichen von L1 und L 2 und Besprechen der Wahrnehmungen fördern:

Beispiele: Was ist ähnlich? Wo kann man anknüpfen? Was ist ganz anders? Wo gibt es „Fallen“ (Interferenzen)? Was ist an der neuen Sprache ‚merkwürdig‘? Das bedeutet konkret: ausgewählte Wörter, Sätze, Texte der Muttersprache und der ersten Fremdsprache in Beziehung setzen und die Wahrnehmungen, die die Lernenden machen, besprechen (sammeln – ordnen – systematisieren: SOS-Strategie). Dieses lerner-

orientierte, induktive vergleichende Verfahren der Spracharbeit und „Reden über Sprache(n)“ ist etwas ganz anderes als das traditionelle Grammatikpauken (vorgegebene Regeln auswendig lernen; korrekte Sätze bilden). Es ist aber auch etwas anderes und hat eine andere Funktion als das Auswendiglernen und Einschleifen von Satzmustern. Darauf wird später noch einmal eingegangen. Je enger die Muttersprache und die erste Fremdsprache sprachtypologisch verwandt sind, je mehr Internationalismen und Lehnwörter aus der neuen Sprache sich in der Muttersprache vorfinden, desto mehr Anknüpfungspunkte und Transfermöglichkeiten wird man z.B. bei den Sprachsystemen (Grammatik; Wortschatz; Aussprache; Rechtschreibung) herstellen können.

2.2.2. Sprachlernerfahrungen bewusst machen und erweitern

Dieses Prinzip des Bewußtmachens trifft auch auf Sprachlernerfahrungen zu. Beim Erlernen der neuen Sprache werden im Vergleich zum muttersprachlichen Unterricht z.T. neue Lernverfahren aktiviert und Lernstrategien angewandt, die auch beim Erlernen der Folgefremdsprachen zum Tragen kommen. Gerade auch in diesem Bereich des „Lernen Lernens“ (learning to learn) kann der Unterricht in der ersten Fremdsprache deshalb ganz nachhaltig den Boden für das effiziente Erlernen der Folgefremdsprachen bereiten und das „lebenslange Weiterlernen“ von Fremdsprachen fördern.

Konkret bedeutet dies:

- Sich das eigene Lernverhalten beim Erlernen der ersten Fremdsprache bewusst machen (Welcher Lerntyp bin ich? Was motiviert mich zum Lernen? Was brauche ich, damit ich mich beim Lernen wohlfühle? Wie mache ich meine Hausaufgaben? Wie lerne ich z.B. neue Wörter? Wie gehe ich an einen unbekanntem Text heran?)
- Besprechen, wie man das eigene Lernverhalten ggf. verändern und verbessern kann (Besprechen und Ausprobieren von neuen Lerntechniken und Lernstrategien) – und immer wieder besprechen, welche Erfahrungen man mit diesen neuen Versuchen des bewussten Fremdsprachenlernens macht!

Aus der Perspektive des Tertiärsprachenlernens ergeben sich deshalb vier ‚Wünsche‘ an den Unterricht der ersten Fremdsprache:

- a) Grundlegung des „pragmatisch-funktional-kommunikativen“ Aspekts der Verwendung der neuen Sprache (z.B. „Alltags-Modell-Dialoge“ auswendig lernen und nachspielen; Texte in der Fremdsprache verstehen; sich in der Fremdsprache schriftlich und mündlich ausdrücken).
- b) Sensibilisierung für Sprache(n), indem z.B. der Bezug zu Sprachphänomenen der Muttersprache immer wieder angesprochen wird und diese Wahrnehmungen im Unterricht besprochen werden. Das geschieht im Anfangsunterricht in der Muttersprache.

- c) Sensibilisierung für die „andere Welt“, die mit der neuen Sprache ins Spiel kommt (interkulturelles Lernen) durch Besprechen dieser Wahrnehmungen (im Anfangsunterricht in der Muttersprache).
- d) Besprechen (im Anfangsunterricht in der Muttersprache), wie man die neue Sprache effizient lernt (Sprachlernbewusstsein).

3 Zu den Zielen und Prinzipien der Tertiärsprachendidaktik

Aus diesen Ausführungen wird deutlich, dass es beim Tertiärsprachenunterricht und -lernen *nicht* darum geht, ein völlig neues didaktisch-methodisches Konzept zu entwickeln, sondern dass darum, es im Hinblick auf die Besonderheiten des Lehrens und Erlernens von Folgefremdsprachen zu präzisieren und zu differenzieren.

Der Fremdsprachenunterricht in Europa im schulischen Bereich insgesamt folgt den Zielsetzungen und didaktischen Grundlagen, wie sie in den letzten 2-3 Jahrzehnten nicht zuletzt auch in den Kampagnen des Europarats zur Verbreitung von Fremdsprachenkenntnissen entfaltet wurde (Beispiele: *Kontaktschwelle*; *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen*). Sein zweifaches Ziel lautet:

- Kommunikative Zielsetzung: Befähigung zum Gebrauch der Fremdsprachen, die man lernt, in Alltagskontexten, d.h. Benutzung von Fremdsprachen als Instrumente für kommunikatives Handeln.
- Interkulturelle Zielsetzung: Fremdsprachenlernen dient aber nicht nur der elementaren Verständigung in Alltagssituationen, sondern es soll auch zu einem besseren und tieferen Verständnis für die Lebensart und Denkweisen der Menschen des Zielsprachenraumes und ihres kulturellen Erbes wie auch der eigenen Welt führen.

3.3. Das zweifache Ziel des Tertiärsprachenunterrichts: Erweiterung des Sprachbesitzes / der Spracherfahrungen und der Sprachlernerfahrungen

3.3.1. Interferenz oder Transfer als Ausgangspunkt?

Bei dem Planungsansatz der Tertiärsprachendidaktik steht zunächst *nicht* die Frage nach den Unterschieden zwischen den Elementen, Einheiten und Strukturen der Sprachen im Vordergrund, wie sie für die frühen Entwürfe der Kontrastiven Linguistik charakteristisch waren, die von der Vorstellung ausging, dass diese Unterschiede die Hauptursache für Fehler sind und dass man deshalb zur Vermeidung von Fehlern die Sprachen klar voneinander getrennt lehren und erlernen müsse. Wenn wir im Mehrsprachigkeitskonzept davon ausgehen, dass es *eine* grundlegende menschliche Sprachfähigkeit gibt, die durch Fremdsprachenlernen entfaltet und differenziert wird,

steht also zunächst *nicht* die Frage nach der Interferenz der Sprachsysteme im Mittelpunkt der didaktischen Überlegungen, sondern der Aspekt des *Transfers*: Wo kann man beim Fremdsprachenlernen an schon vorhandenem Sprachwissen und grundlegenden Spracherfahrungen und Sprachlernerfahrungen anknüpfen und diese erweitern? Transfer bezieht sich deshalb beim Mehrsprachigkeitskonzept vor allem auf zwei Dimensionen:

3.3.2. Transferbereich 1: Erweiterung des Sprachbesitzes

Ausgangspunkt ist die Frage, wie man zwischen L1 und L2 und der neu zu lernenden Sprache L3 „Transferbrücken“ (Meißner 2000) bauen kann: Welche Elemente, Einheiten, Strukturen der Muttersprache (L1) und der ersten Fremdsprache (L2) können mit den vergleichbaren Elementen, Einheiten und Strukturen der Tertiärsprache (L3) in Beziehung gesetzt und verbunden werden? Was löst bei der Beschäftigung mit der neuen Sprache einen „*Widererkennenstransfer*“ (Meißner 2000) aus? Beim „Bau dieser Transferbrücken“ spielen zunächst Aspekte der sprachtypologischen Verwandtschaft von L1 – L2 – L3 eine grundlegende Rolle, im Bereich des Wortschatzes auch Fragen der Intensität des Sprachkontakts (Aufnahme von Internationalismen und Lehnwörtern). Wenn enge sprachtypologische Verwandtschaft und intensiver Sprachkontakt bestehen – wie dies bei Englisch und Deutsch der Fall ist –, dann ergeben sich aufgrund von gleichen oder ähnlicher Sprachformen relativ breit angelegte, vom Lernenden selbst leicht erkennbare *Übergänge zwischen den Sprachen* – z.B. im Wortschatzbereich, aber auch im Bereich grammatischer Strukturen (Satzbau; Wortbildung), die diesen Wiedererkennenstransfer in der Form von Hypothesenbildung zu Ähnlichkeiten (in Sprachform und -bedeutung) auslösen. Diesen zunächst „stummen“ Prozess der Hypothesenbildung zu erkennbaren sprachlichen Ähnlichkeiten „ans Licht zu bringen“ und die Lernenden immer wieder anzuregen, über diese Wahrnehmungen über der neu zu erlernenden Sprache zu sprechen, ist ein wesentliches Merkmal der Spracharbeit im Tertiärsprachenunterricht.

Dabei scheint es für das Tertiärsprachenlernen relativ unerheblich zu sein, ob diese Sprachbrücken zwischen L1 und L3 oder L2 und L3 gebaut werden können. Es gibt etwa bei der Konstellation „Deutsch nach Englisch“ Sprachlernkontexte – etwa wenn Niederländisch, Dänisch, Schwedisch oder Norwegisch die Ausgangssprachen sind –, in denen mehr Anknüpfungspunkte zwischen L1 und L3 als zwischen L2 und L3 zu finden sind. Beim Lehren und Erlernen von L3 erfolgt die Konzentration also zunächst auf das, was die Lernenden aufgrund ihres vorhandenen Sprachbesitzes an der neu zu erlernenden Sprache an gleichen oder ähnlichen Sprachformen schon erkennen können. Dadurch entsteht in L3 allmählich ein *Verstehensraum*, den man immer weiter ausbauen kann, indem man *Erkennbares und Bekanntes*, aber auch *Unterschiedliches und Gegensätzliches* anlagert und integriert. Nachdrücklich ist festzuhalten, dass die Aktivierung von „transferfähigen“ Elementen, Einheiten und Strukturen aus den vorgängigen Sprachen zunächst und in erster Linie auf die Entfaltung dieses *Verstehensraums* in L3 (vor allem im Bereich des Leseverstehens) ausgerichtet ist!

Bei der aktiv-produktiven Entfaltung der neuen Sprache – also bei der Einübung des Sprechens und Schreibens – müssen ganz bewusst auch solche Sprachphänomene besprochen werden, zu denen es keine unmittelbaren Anknüpfungspunkte, sondern deutliche Unterschiede gibt. Sie nicht zu berücksichtigen, kann zu Interferenzerscheinungen und dadurch zum fehlerhaften Gebrauch der neuen Fremdsprache führen (z.B. zu falscher Satzbildung analog zur Muttersprache oder zur ersten Fremdsprache; falsche Artikulation und Intonation beim Sprechen (Akzent); falsche Rechtschreibung; etc.). Diese Bereiche der aktiv-produktiven Sprachverwendung bedürfen deshalb einer besonders intensiven Besprechung (Unterschiede bewusst machen: Sprachwissen entfalten) und intensiver Übung und Schulung (Sprachkönnen entwickeln).

3.3.3. Transferbereich 2: Erweiterung des Sprachlernbewusstseins durch Besprechung von Sprachlernprozessen und Sprachlernerfahrungen

Ein weiteres wesentliches Element des didaktischen Konzepts des Tertiärsprachenlernens bezieht sich auf die Anknüpfung an schon vorhandene Fremdsprachenlernerfahrungen und *-lern*prozesse und ihre Reflexion und Erweiterung im Hinblick auf effizientes Fremdsprachenlernen. Zu diesem Zweck muss man die *Verarbeitungsprozesse beim Fremdsprachenlernen* (z.B. Lerntechniken und Lernstrategien) genauer ins Auge fassen. Um z.B. über Fragen des effizienten Wortschatzlernens beim Tertiärsprachenlernen Aussagen zu machen, muss man sich nicht nur mit Fragen des Sprachvergleichs auf der Ebene sprachlicher Formen beschäftigen (gleiche/ähnliche Bedeutung bzw. ‚falsche Freunde‘), sondern sich nicht weniger intensiv z.B. mit der Frage auseinandersetzen, wie das mentale Lexikon beschaffen ist und wie Wortschatzlernen vor sich geht (Aufnahme, Speicherung und Aktivierung von sprachlichen Bedeutungs-Einheiten).

Transfer bedeutet hier: Sprachlernerfahrungen, die beim Erlernen der Muttersprache und insbesondere der ersten Fremdsprache gemacht werden, beim Tertiärsprachenlernen aufzugreifen, bewusst zu machen und ggf. zu erweitern und zu differenzieren. Hier geht es also um die Weiterentwicklung des Sprachlernbewusstseins.

Wenn es stimmt, dass die Schule „auf das Leben“ vorbereiten soll und wenn Fremdsprachenkenntnissen für beruflichen Erfolg und Freizeitgestaltung, aber auch für das Verstehen der ‚anderen‘ und die Verständigung mit ihnen eine grundlegende Bedeutung zukommt, dann bedeutet das für den schulischen Fremdsprachenunterricht, dass er die Grundlagen für das lebenslange selbständige Weiterlernen von Sprachen legen und die Lernenden dazu befähigen muss, ihren eigenen Fremdsprachenlernprozess zu durchschauen und ggf. selbständig effizient zu gestalten. Der bewusste Umgang mit

- Lerntechniken und Lernstrategien zur Verbesserung der Effizienz des Fremdsprachenlernens und mit
- Kommunikationsstrategien zum effizienteren Einsatz des Gelernten im Leben erweist sich aus dieser Perspektive als ein *eigenständiger und wichtiger Lernzielbereich* des Tertiärsprachenlernens.

3.4. Prinzipien der Tertiärsprachendidaktik

Der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen* (Trim et al. 2001) betont zu Recht, dass die Formulierung allgemeiner und übergreifender Ziele des Fremdsprachenunterrichts *nicht* bedeutet, dass daraus einheitliche Lehrmethoden des gesamten Fremdsprachenunterrichts für den Schulbereich abgeleitet werden können.

Man kann deshalb wohl eine Reihe von *übergreifenden didaktischen Prinzipien* formulieren, die konkrete Ausgestaltung der Lehrmethoden und Lernverfahren hängt aber von den jeweiligen ganz spezifischen Gegebenheiten in einer Region, ja innerhalb einer ganz bestimmten Lerngruppe ab. Sie werden durch eine Reihe von Faktoren und ihr jeweils spezifisches Zusammenwirken bestimmt.

Dazu gehören u.a.:

a) Zielsetzungen

- gemeinsames übergreifendes Konzept des Fremdsprachenunterrichts im Schulbereich: kommunikative / interkulturelle und pädagogische Lehrziele.

b) Der Lehrstoff der neu zu erlernenden Sprache L3 (Sprache/Landeskunde)

c) Die Lernenden

- gruppenspezifische Merkmale wie z.B. Alter; vorhandene Sprache(n); Vorkenntnisse (zur Zielsprache und zur Zielsprachenkultur; zum Fremdsprachenlernen; kulturspezifische Lernstile; etc.)
- individuelle Merkmale wie z.B. Vorkenntnisse (zu Sprache(n) und zu L3 und ihren landeskundlichen Kontexten; Motivation; Interesse; Lerntyp; etc.)

d) Die Lehrsituation

- Sprachensituation, Sprachenpolitik und Abfolge der (Fremd)Sprachen
- Lehrende (fremdsprachliche Kompetenz in L3 und L2; fachliche Kompetenz)
- In der eigenen Kultur ausgeprägte Lehrverfahren und -traditionen
- Zeit, die für den Unterricht in L 3 zur Verfügung steht
- Lehrmedien, die zur Verfügung stehen (Lehrwerke; technische Medien; etc.)
- Nähe/Distanz zum Zielsprachenraum.

Aus dieser Konstellation ergibt sich die Entwicklung von *angepassten* Lehrmethoden und Lernverfahren für den Tertiärsprachenunterricht und das Tertiärsprachenlernen. Im folgenden Abschnitt werden fünf didaktische Prinzipien herausgestellt, die den jeweiligen regionalen und lerngruppenspezifischen Gegebenheiten des Tertiärsprachenunterrichts angepasst werden müssen:

3.4.1. I. Prinzip: Kognitives Lernen: Entfaltung von Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit

Wenn Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit entscheidende Größen des Fremdsprachenlernens sind (vgl. Abschnitt 3.1.), bedeutet dies in einem Mehrsprachigkeitskonzept konkret:

a) Bewusstheit und Wissen über Sprachen (deklaratives Wissen) erweitern.

- Die eigene Sprache, die erste Fremdsprache und die Folgefremdsprache(n) bewusst miteinander in Beziehung setzen und
- im Unterricht immer wieder darüber reden, was man an der neu zu erlernenden Sprache wahrnimmt, wie sie sich zum vorhandenen – muttersprachlich oder in der ersten Fremdsprache entwickelten – Sprachbestand verhält und wie man sie verankern kann.

Es bedeutet aber auch:

b) Bewusstheit und Wissen über den eigenen Fremdsprachenlernprozess (prozedurales Wissen) erweitern

- Fremdsprachenlernen bewusst erleben, d.h. im Unterricht immer wieder darüber reden, welche Erfahrungen man mit dem Erlernen von Fremdsprachen macht,
- wie man diese Erfahrungen erweitern kann (Besprechung von Lerntechniken und -strategien) und
- wie man den eigenen, individuellen Lernprozess effizienter gestalten kann (prozedurales Wissen erweitern).

Christ (2000, 6) spricht in diesem Zusammenhang von der „Kultur des lauten Denkens im Klassenzimmer“ und von einer neuen Kultur der Schülerbeiträge im Sprachlernprozess“. Besprechen von Sprach- und Lernwahrnehmungen im Unterricht bedeutet nichts anderes als die Entfaltung metakognitiver Kompetenzen. Kognitives Lernen bedeutet konkret:

- Vergleichen und Besprechen,
- bewusste Aktivierung von allem, was die Lernenden an Sprachwissen und Sprachlernerfahrungen „im Kopf“ haben.

Dieses Verfahren des Vergleichens und Besprechens (Diskutieren, Anstellen von Vermutungen und Aufstellen von Hypothesen, die besprochen werden) macht die Lernenden zu aktiven Entdeckern ihrer eigenen Sprachwelt „im Kopf“ und des eigenen Sprachlernprozesses. Diese Lust am Entdecken der „Welt der Sprachen“ und der eigenen „Sprachenwelt im Kopf“ – wie Sprachen aufgebaut sind, wie sie zusammenhängen, was man mit ihnen machen kann, wie man sie lernt – zu aktivieren, kann für das Sprachenlernen höchst motivierend sein und zur Belebung des Unterrichts beitragen! Neuere Untersuchungen (z.B. De Leeuw 1997) machen deutlich, dass auch schon

Kinder im Grundschulalter für Fragen des Sprachvergleichs aufgeschlossen sind und ihren Lernprozess zu beschreiben und zu diskutieren in der Lage sind (Christ 2000, 6).

3.4.2. II. Prinzip: Verstehen als Grundlage und Ausgangspunkt des Lernens

Es wurde weiter oben schon betont, wie wichtig der Verstehensaspekt für das Tertiärsprachenlernen ist. Er ist die Grundlage und der Ausgangspunkt des Lernens im Allgemeinen und des Fremdsprachenlernens im besonderen. Es geht beim Verstehen im Tertiärsprachenunterricht eigentlich um Fragen der Informationsverarbeitung, um die Wahrnehmung, Integration und Verankerung des Neuen (Sprache und Verfahren des Sprachenlernens) im Gedächtnis schon vorhandene Wissens- und Erfahrungsbestände.

Verstehen bedeutet also zunächst, ähnliche (oder gegensätzliche) sprachliche Phänomene im Vergleich der vorhandenen Sprachen mit der neuen Sprache wahrzunehmen und so einzuordnen und im Gedächtnis zu verankern, dass sie wieder aktiviert werden können, wenn man sie braucht. Verstehen bedeutet auch, sich bewusst mit dem eigenen Lernverhalten auseinander zu setzen.

Verstehen vollzieht sich zunächst oft als „stummer Prozess“ der Auseinandersetzung mit einem neuen Phänomen (wahrnehmen; nachdenken; vergleichen; interpretieren; Vermutungen anstellen und Hypothesen bilden; einordnen und andocken; etc.). Die Aufgabe des Unterrichts wäre es dann, diese stummen Prozesse im Kopf „zur Sprache zu bringen“ und diese Verstehensprozesse zu besprechen. Wir stoßen also auch an dieser Stelle wieder auf die schon erwähnte „Kultur des lauten Denkens“ im fremdsprachlichen Unterricht. Dieses diskursive „Sprechen zur Sache“, das im Anfangsunterricht vor allem in der Muttersprache erfolgt, ist ein charakteristisches didaktisches Element des Tertiärsprachenlernens auf der Grundlage des Verstehens. Es *ergänzt* die Entfaltung der partnerbezogenen Sprachverwendung in Alltagskontexten. Verstehen entfalten bedeutet deshalb im Unterricht den Lernenden

- zum einen gezielt *ausgewählte, transferierbare und integrierbare Texte zur Entwicklung des Verstehens anzubieten* (z.B. in synthetischen oder authentischen Paralleltexten in den vorhandenen Sprachen, die man selbst vergleichend auswerten kann; in der Aktivierung der genannten „Verstehensbrücken“, z.B. in der Wortschatz- und Grammatikarbeit).
- zum anderen geht es auch darum, den Lernenden mehr redundantes „sprachliches Spielmaterial“ anzubieten als sie aktiv beherrschen sollen und ihnen zu helfen, sich in diesem Angebot zu orientieren (was brauche ich davon für welchen Zweck?). Das führt uns zum nächsten Prinzip:

3.4.3. III. Prinzip: Inhaltsorientierung

Im Tertiärsprachenunterricht sind die Lernenden älter als beim Erlernen der ersten Fremdsprache, in unserem Beispiel-Modell „Deutsch nach Englisch“ schon

Jugendliche mit einer erweiterten Lernerfahrung und verändertem Lernverhalten (mehr kognitiv als imitativ), mit anderen Interessen und Verarbeitungsweisen als in der Grundschule oder auf der Orientierungsstufe. Deshalb ist es nicht sehr motivierend, wenn sie auch beim Erlernen der Folgefremdsprachen immer wieder mit Themen, die uns für den Muttersprachenunterricht im Primarbereich und gelegentlich im Anfangsunterricht in der 1. Fremdsprache geläufig sind und dem Erfahrungshorizont jüngerer Lernender entsprechen, konfrontiert werden und sie spielerisch ausgestalten sollen (Themen, bei der die eigene Erfahrungswelt in der Fremdsprache angesprochen und versprachlicht wird: „das ist die Hand; das ist der Fuß“; „das Heft liegt auf dem Tisch“ etc. Das sind Themen des Spracherwerbs im Kindergarten!). Grundsätzlich kann man annehmen, dass man Schüler dann leichter für das Erlernen einer Fremdsprache gewinnt,

- wenn sie durch gut aufbereitete Materialien angeregt werden, Themen, zu denen sie aus ihrer eigenen Welt Erfahrungen mitbringen und die sie auch selbst interessieren, in der fremden Welt zu erkunden (was ist ähnlich, was ist anders?) und dadurch auch die eigene Welt unter veränderter Perspektive neu zu sehen (Woher kommen die Unterschiede zwischen der fremden Welt und der eigenen Welt?),
- wenn man ihnen hilft, sich die Sachen selbst zu erarbeiten (z.B. durch induktives Vorgehen bei der Erarbeitung von Grammatik, Wortschatz etc. oder durch eigene thematische Recherchen im Internet) und
- wenn man ihnen deutlich machen kann, wozu das *brauchbar* ist, was sie da lernen (etwa: Vorbereitung eines Schüleraustauschs; Gestaltung von E-Mail-Partnerschaften).

Beispiel: Im Rahmen der Konstellation „Deutsch nach Englisch“ kann man schon in einem relativ frühen Lernstadium z.B. viele für *jugendliche Lernende relevante Themen* ansprechen, weil es einen breiten „gemeinsamen Verstehens-Wortschatz“ (vgl. die Liste bei Hufeisen 1994) gibt und deshalb (*synthetische oder authentische*) *Texte zu diesen Themenbereichen* von den Lernenden inhaltlich weitgehend selbständig (global) erschlossen werden können. Inhaltsorientierung bedeutet aber auch, Sprachen und das Erlernen von Sprachen zum Unterrichtsgegenstand zu machen, interessante Aufgaben zu Sprach- und Lernphänomenen zu stellen, die die jugendlichen Lernenden fordern (z.B. sich ein Sprachphänomen selbständig erarbeiten; kombinieren; Hypothesen bilden und überprüfen; Ergebnisse präsentieren; etc.).

3.4.4. IV. Prinzip: Textorientierung

Dieses Prinzip ergibt sich aus den Prinzipien der Verstehens- und der Inhaltsorientierung. Die fremde Sprache und die fremde Welt kommen im Fremdsprachenunterricht fast ausschließlich über alle möglichen Texte ins Spiel: über Lese- und Hörtexte; Bilder; Videos, über das Internet; etc. Deshalb kommt der Textarbeit (je nach Textsorte globales, selektives, detailliertes Verstehen) und den

Aufgaben, die sich an Textarbeit anschließen (zusammenfassen; auswerten; kommentieren; ergänzen und weiterführen; etc.) eine besondere Bedeutung zu. Entwickelt werden muss für diesen Zweck eine spezifische L3-Textdidaktik. Sie kann ganz unterschiedliche Ziele und Aufgaben erfüllen:

Beispiele für den Anfangunterricht „Deutsch nach Englisch“:

- Induktive Erarbeitung von Sprachsystemen (zur Wortschatz- und Grammatikarbeit; zur Aussprache und Rechtschreibung) in der neuen Sprache aus der vergleichenden Analyse von L1–L2–L3-Texten, die als „synthetische Paralleltexte“ zu bestimmten Sprachphänomenen des L3-Unterrichts verfasst wurden.
- Entwicklung von globalen Verstehensstrategien an authentischen Texten, die z.B. aus Themenbereichen genommen werden, in denen viel von dem gemeinsamen Verstehens-Wortschatz/Internationalismen/Anglizismen vorfindbar ist.

3.4.5. V. Prinzip: Ökonomisierung des Lernprozesses

Für den Unterricht in den Folgefremdsprachen steht im Allgemeinen weniger Zeit zur Verfügung als für den Unterricht in der ersten Fremdsprache. Erwartet wird aber oft, dass annähernd dasselbe Sprachniveau erreicht wird. Üblicherweise führt das dazu, dass der Lernstoff schneller und kompakter – oft auch abstrakter – durchgenommen wird und dass weniger Zeit für Übungen und kaum Zeit für Wiederholungen bleibt. Das führt oft zur *Konzentration auf die Durchnahme der Grammatik!* Für die Tertiärsprachendidaktik bedeutet diese Situation eine neuartige Herausforderung: nämlich, ökonomische, d.h. zeitsparende und effiziente Lehr- und Lernverfahren zu entwickeln.

Beispiele für Deutsch nach Englisch:

- Die zahlreichen Parallelen in den Sprachsystemen beider Sprachen – insbesondere im Wortschatzbereich, aber auch im Bereich der Grammatik – ermöglichen einen schnelleren und effizienteren Einstieg in die deutsche Sprache, wenn man sich zunächst bewusst auf diese Transferbrücken konzentriert.
- Man kann z.B. weite Bereiche des „gemeinsamen Verstehens-Wortschatzes“ ohne aufwendige Semantisierungs- und Kontextualisierungsverfahren relativ schnell erarbeiten, indem man für die relevanten Themenbereiche bzw. Wortfelder zunächst ein zweisprachig beschriftetes Bildlexikon entwickelt (es kann auch dreisprachig beschriftet werden, wenn die Muttersprache einbezogen wird), auf das man bei der Wortschatzarbeit immer wieder zurückgreifen und das man mit neuen, nur in L3 vorkommenden Wörtern zu den entsprechenden Wortfeldern ergänzen kann.
- Auch das bewusste vergleichende Besprechen von Unterschieden und interferenzanfälligen Bereichen (und das anschließende intensive Einüben dieser Sprachphänomene im zielsprachigen Kontext, z.B. beim Aussprachetraining) dienen dazu Zeit zu sparen und das Lernen effizienter zu gestalten.

- Dasselbe gilt für die Besprechung und Erprobung effizienter Lernstrategien und -techniken.
- Wichtig ist in diesem Zusammenhang auch die Anleitung zur selbstständigen Arbeit mit Hilfsmitteln (Wörterbüchern; Nachschlagewerken; etc.).

Unterstützt wird dieser Prozess durch die schon weiter oben angesprochene Aktivierung der Lernenden (Einsatz induktiver Verfahren zur selbstständigen Erarbeitung von sprachlichen Regularitäten (SOS-Strategie); effiziente Nutzung von Hilfsmitteln), die nachhaltig zum selbstständigen und selbstverantworteten Lernen beitragen kann. All das bedeutet, dass es ein ganz wesentliches Ziel des Tertiärsprachenunterrichts ist, die Lernenden als „aktiv Handelnde“ in das Lehren und Lernen einzubeziehen (und sie nicht als „leere Flaschen“ zu behandeln, die mit reproduzierbarem Wissen angefüllt werden müssen!). Die Lernen aktivieren bedeutet z.B. sie zum Nachdenken, Vergleichen, Diskutieren, Besprechen, Weiterfragen, Hypothesenbilden und -überprüfen, Experimentieren, Ausprobieren, zu Selbstständigkeit im Lernen und zur Zusammenarbeit anzuregen. Das alles hat mit Motivation zu tun: Interesse an der „Sache“ zu gewinnen und sich ihr widmen.

4 Zum Abschluss

Vielleicht ist zum Abschluss der vorliegenden Ausführungen aber auch kritisches Nachdenken über das, was eben zu den Lehr- und Lernverfahren ausgeführt wurde, geboten. Es besteht die Gefahr, dass wir – fasziniert von den neuen Perspektiven, die sich im Mehrsprachigkeitskonzept für die Fremdsprachendidaktik eröffnen – bei der Entwicklung des didaktisch-methodischen Konzepts wieder in didaktische Einseitigkeiten verfallen. Es besteht z.B. die Gefahr, dass wir auch bei diesem Konzept wieder von einem „idealen Lerner“ ausgehen, der geistig höchst aktiv, bewusst und flexibel, motiviert und eigenverantwortlich den eigenen Sprachlernprozess durchschaut und gestaltet und alle Anregungen, die wir ihm geben, interessiert aufnimmt und zu effizienterem Lernen umsetzt. Wir alle wissen aber aus eigener Erfahrung, dass diese Voraussetzungen und Lernhaltungen sicher nicht bei allen Lernenden in gleicher Weise gegeben sind! Zwei Fragen sollen deshalb abschließend hervorgehoben werden, mit denen wir uns nachdrücklich bei der Entwicklung einer Tertiärsprachendidaktik beschäftigen müssen:

1. Was könnte dazu beitragen, dass nicht nur motivierte und lernaktive Schüler gefördert werden, sondern dass auch Schüler, die erfahrungsgemäß nur sehr schwer Zugang zum Fremdsprachenlernen finden, zum erfolgreichen Fremdsprachenlernen angeregt werden? Erfolgreich lernen wird jemand eine neue Fremdsprache im Schulbereich nur dann, wenn es gelingt, ihn für die „Sache des Fremdsprachenlernens“ zu interessieren. Was einen Schüler zum Fremdsprachenlernen motiviert, kann sehr unterschiedlich sein, die Faszination für

Sprache(n) und für bewusstes Lernen ist sicher nur *ein* Faktor von vielen, der zum Erfolg führt – und für die meisten Schüler möglicherweise nicht einmal der Ausschlag gebende!

2. Wie kann man im schulischen Fremdsprachenunterricht auf individuelle Unterschiede eingehen (vgl. Riemer 1997), d.h. wie lässt sich eine sinnvolle Binnendifferenzierung gestalten?

Betont werden muss auch, dass ein ausschließlich kognitiv fundiertes lerntheoretisches Konzept ganz sicher nicht ausreicht, um alle Prozesse des Fremdsprachenlernens zureichend zu beschreiben und zu erklären. Fremdsprachenlernen ist nicht nur eine „kopflastige“ Sache, in gleicher Weise müssen auch affektive Bereiche angesprochen werden, wenn es erfolgreich sein soll. Wissen über Sprache und über Sprachlernprozesse garantiert noch lange nicht die Entfaltung effizienten Sprachkönnens! Um eine fremde Sprache erfolgreich zu erlernen und zu beherrschen, muss man sich ihr mit „Verstand und Herz“ widmen und sich in ihr immer wieder und mit Ausdauer üben. Festzuhalten bleibt jedoch, dass sich aus dem Mehrsprachigkeitskonzept faszinierende neue Perspektiven für das effiziente Tertiärsprachenlernen ergeben und dass es sich lohnt, diesen Weg systematisch und mit didaktischer Phantasie weiter zu verfolgen.

5 Bibliographie

BALDEGGER, Markus / MÜLLER, Martin / SCHNEIDER, Günther (1980), *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache*. Berlin, Langenscheidt (Europarat. Rat für kulturelle Zusammenarbeit).

BAUSCH, Karl-Richard / HEID, Manfred (Hg.) (1990), *Das Lehren und Lernen von Deutsch als zweiter oder weiterer Fremdsprache: Spezifika, Probleme, Perspektiven*. Bochum, Brockmeyer.

BROOKS, Nelson (1963), *Language and Language Learning*. New York, McGraw-Hill.

CHRIST, Herbert (2001), Wie das Postulat der Erziehung zur Mehrsprachigkeit den Fremdsprachenunterricht insgesamt verändert. *Fachverband Moderne Fremdsprachen, Landesverband Niedersachsen, Mitteilungsblatt 2*: 2-9.

DE LEEUW, Helmut (1997), *English as a Foreign Language in the German Elementary School*. Tübingen, Narr.

HUFEISEN, Britta (1991), *Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache. Empirische Untersuchung zur fremdsprachlichen Interaktion*. Frankfurt/M., Lang.

Dies. (1994), *Englisch im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. München, Klett.

- Dies. (Hg.) (1999), Themenheft : Deutsch als zweite Fremdsprache. *Fremdsprache Deutsch* 20: 1.
- KÖNIGS, Frank G. (2000), Mehrsprachigkeit statt Sprachenlosigkeit. X. Lateinamerikanischer Germanistenkongress. Caracas 2000, 1-17 (Publikation auf CD).
- LADO, Robert (1964), *Language Teaching*. New York, McGraw-Hill.
- LUTJEHARMS, Madeline (1999), Tertiärsprache und Sprachbewußtheit. Was Lernende über den Einfluß der ersten Fremdsprache denken. *Fremdsprache Deutsch* 1: 7-11.
- NEUNER, Gerhard (1996), Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch. Überlegungen zur Didaktik und Methodik und zur Lehrmaterialentwicklung für die „Drittssprache Deutsch“. *Deutsch als Fremdsprache* 4: 211-217.
- MEISSNER, Franz-Josef (2000), Zwischensprachliche Netzwerke. Mehrsprachigkeitsdidaktische Überlegungen zur Wortschatzarbeit. *Französisch heute*. 31: 1, 55-67.
- MEISSNER, Franz-Josef / Reinfried, Marcus (Hg.) (1998), *Mehrsprachigkeitsdidaktik, Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen, Narr.
- RIEMER, Claudia (1997), *Individuelle Unterschiede im Fremdsprachenerwerb. Die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflussfaktoren*. Baltmannsweiler, Schneider.
- TRIM, John / NORTH, Brian / COSTE, Daniel / SHEILS, Joseph (2001), *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. München, Langenscheidt (Europarat. Rat für kulturelle Zusammenarbeit).
- WANDRUSKA, Mario (1979), *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. Stuttgart, Kohlhammer.

4. Sprachenpolitik und Mehrsprachigkeit

Hans-Jürgen Krumm

In vielen Modellen und Konzepten zum Lernen von Sprachen spielt der Faktor „Lernumgebung“ eine wichtige Rolle, allerdings vielfach als ein relativ abstrakter und steriler Begriff. Aus der Perspektive der Sprachenpolitik ist Mehrsprachigkeit keine primär im Kopf, in mentalen Prozessen angesiedelte Angelegenheit, sie betrifft Menschen mit reichen, oftmals widersprüchlichen (Sprach- und Lern-) Biographien als konstitutives Element. Im folgenden Beitrag geht es darum, die sprachpolitischen Implikationen und Konsequenzen von Mehrsprachigkeit für die Gestaltung von Sprachlernprozessen und Sprachlehrwelten herauszuarbeiten.

1 Das Europäische Jahr der Sprachen 2001 – widersprüchliche Befunde in Sachen Mehrsprachigkeit

Das Europäische Jahr der Sprachen 2001 macht grundlegende Widersprüche europäischer Sprachenpolitik deutlich:

Der Europarat, eine politische Gründung nach den Weltkriegen, thematisiert Sprachenfragen seit vielen Jahren mit dem Ziel, Mehrsprachigkeit als friedenssicherndes, die Demokratieentwicklung stabilisierendes Projekt zu entwickeln.

Die Europäische Union, aus einer Wirtschaftsgemeinschaft hervorgegangen, hat die Mehrsprachigkeit im Zuge der Internationalisierung, der Notwendigkeit beruflicher und wirtschaftlicher Mobilität (wieder)entdeckt, besonders deutlich formuliert im Weißbuch „Auf dem Wege zur kognitiven Gesellschaft“ (Europäische Kommission 1995).

Im Jahr der Sprachen haben sich beide Institutionen und Argumentationsstränge verbunden. Realität ist Mehrsprachigkeit in Europa jedoch noch lange nicht. Eine Übersicht darüber, wie viele Fremdsprachen ein Schüler durchschnittlich lernt, zeigt nur für Luxemburg einen Durchschnitt von 2,9 Sprachen, für Finnland 2,4, für Dänemark und Belgien 1,9. Im Vergleich zu anderen Ländern ergibt das im europäischen Vergleich für Deutschland mit 1,2 Sprachen pro Schüler – in Österreich sind es mit 1,36 Sprachen pro Schüler geringfügig mehr – eine Schlusslichtposition und insgesamt eine eher negative Bilanz (die Berechnungen sind der Süddeutschen Zeitung Nr. 36 vom 13.02.2001, S. V, 15-16, entnommen).

Programme der Europäischen Kommission und des Europarates zum Jahr der Sprachen mit ihrer Mehrsprachigkeitsrhetorik schließen gleichzeitig Vielsprachigkeit aus; das Europäische Fremdsprachenzentrum in Graz zum Beispiel, das zum Europäischen Jahr der Sprachen auf seiner Homepage (<http://www.ecml.at> Stand Januar 2001) die Fremdsprachenlehrer aus aller Welt dazu aufruft, sich an dem Projekt „Teachers of the Week“ zu beteiligen: „teachers of any language are invited to participate, submission of entries is only possible in the two languages English and French“

Noch deutlicher zeigt der interne Sprachgebrauch der EU, dass hier eine schwer akzeptable Hegemonie von Englisch und Französisch etabliert wurde – schließlich schicken alle EU-Mitgliedsländer Beamte in die Brüsseler EU-Verwaltung. Nach einer Erhebung im Rahmen der Europäischen Gemeinschaft Anfang der 90er Jahre benutzen Mitarbeiter der EG in der internen Kommunikation zu 69% Französisch, zu 30% Englisch und zu 1% Deutsch. In der zwischenstaatlichen Kommunikation innerhalb der EG betragen die Anteile 54% Französisch, 42% Englisch und 3% Deutsch, mit Nicht-EG-Staaten 69% Englisch, 30% Französisch und 1% Deutsch. Eine Fortschreibung würde wahrscheinlich eine Fortschreibung der Dominanz von Englisch und Französisch mit Verschiebung zu Gunsten des Englischen und einer minimale Verstärkung des Deutschen zeigen.

Natürlich wird immer wieder mit den explodierenden Kosten bei einer Zunahme der Sprachenzahl argumentiert. Insbesondere im Hinblick auf die EU-Erweiterung, wenn 5 oder gar 11 Sprachen hinzukommen, wird dieses Argument verstärkt vorgebracht.

Gibt es bei 11 Sprachen, wenn von jeder in jede übersetzt wird, 110 Übersetzungskonstellationen, so sind es bei 16 Sprachen 240 und bei 22 Sprachen 462 Übersetzungskonstellationen.

Es muss allerdings gesagt werden, dass die Kosten tatsächlich keineswegs so hoch sind: der interne Übersetzungsdienst der EU-Kommission verbraucht 0,8% des Ausgabenetats der EU-Kommission, verglichen etwa mit dem Agrarhaushalt der Union eine geradezu lächerliche Summe (vgl. McCluskey 2001).

Eine öffentliche Diskussion der Widersprüchlichkeit europäischer Sprachenpolitik ist immer noch tabuisiert, wie z.B. die Reaktionen auf den deutsch-österreichischen Einspruch gegen die von Finnland während seiner EU-Präsidentschaft vorgesehene Arbeitssprachen-Regelung oder die Heimlichkeit, mit der – um eine solche öffentliche Diskussion zu vermeiden – Deutsch inzwischen durchaus als halboffizielle Arbeits- bzw. Verhandlungssprache etabliert wurde, belegen. Es ist zu wünschen, dass mit dem Europäischen Jahr der Sprachen eine offenere Diskussion und Lösungssuche beginnt.

Denn die Situation ist nicht einmal für Englisch unproblematisch – nach der Eurobarometer-Umfrage vom Dezember 2000 sprechen 47% der EU-Bürger überhaupt keine Fremdsprache, nur 41% können Englisch.

Immerhin gibt uns das Europäische Jahr der Sprachen Gelegenheit, aus der Bestandsaufnahme heraus Perspektiven zu entwickeln. Hier sehe ich auch die Chance des Synergien-Projektes: aus dem Elan des Sprachenjahres heraus und mit dem Argument

der Nachhaltigkeit einer europäischen Sprachenpolitik, die sich aus lauter Ratlosigkeit mit bloßer Mehrsprachigkeitsrhetorik begnügt, realistische Ansätze zu einer Verwirklichung von Mehrsprachigkeit zu zeigen. Weshalb es meines Erachtens richtig und wichtig ist, dieses Projekt nicht nur als ein fachliches Projekt zu verstehen, sondern zugleich seine sprachpolitischen Implikationen zu sehen.

Mit dem Sprachenjahr sind Sprachen – endlich wieder – zum Thema geworden; auch Politiker haben entdeckt, wie wichtig die europäische Mehrsprachigkeit für das Funktionieren einer europäischen Demokratie ist: Man stelle sich nur einmal vor, jeder Bürger, der als Abgeordneter für das europäische Parlament kandidiert, müsste zuvor eine Englischprüfung ablegen, um zu zeigen, dass er oder sie das eigene Land kompetent auf Englisch vertreten kann. Politische Rechte werden in der EU, wenn diese Bestand haben will, nicht an Sprachkenntnisse geknüpft werden können. Deshalb hat auch der Europarat in den letzten Jahren verstärkt seine Sprachenprojekte in den Kontext seines Konzeptes einer „Democratic Citizenship“ gestellt.

2 Zur Situation der deutschen Sprache im Kontext europäischer Mehrsprachigkeit

Die skizzierte Situation muss uns auch für die Rolle der deutschen Sprache in Europa mit Sorge erfüllen: Denn auf dem Sprachenmarkt herrscht – zumindest ein Stück weit – das Prinzip der Gegenseitigkeit. Wenn in Österreich insgesamt nur etwa 12% der Schüler Französisch lernen und auch für Deutschland neuere Statistiken nur 14% signalisieren, dann darf uns nicht wundern, dass auch der Deutschunterricht in Frankreich inzwischen unter die 10-Prozent-Marke absinkt. Ähnlich verhält sich das in anderen Ländern.

Statistiken zur Situation einer Sprache, zur Zahl der Sprecher und Zweit- und FremdsprachenlernerInnen sind immer problematisch. Ab wann beherrscht man eine Fremdsprache so gut, dass man sie bei einer Befragung angibt?

Allerdings liefern die verschiedenen Untersuchungen und Erhebungen zu Rang und Sprecherzahl von Sprachen eine Orientierung und geben zumindest die Relationen wieder. Speziell für die deutsche Sprache ist zu verweisen auf den Sprachenbericht der deutschen Bundesregierung von 1985, die verschiedenen Beiträge von Ammon (1991, 2001) sowie den sog. Länderbericht des GI von 2000. Alle diese Darstellungen lassen einige Tendenzen deutlich werden:

Unter den ca. 6000 Sprachen der Welt liegt die deutsche Sprache unter verschiedenen Aspekten eher auf den vorderen Rängen, ist also eine „starke“ Sprache: nach der Zahl der Muttersprachensprecher etwa auf Rang 11 oder 12, was die wirtschaftliche Stärke betrifft, auf Rang 6 oder 7; dem entspricht, dass Deutschkenntnisse in der Wirtschaft nach wie vor gefragt sind.

In Großbritannien etwa gehören die Germanistik-Hochschulabsolventen zu denen, deren Arbeitslosigkeit im Gegensatz zu Absolventen in den Bereichen Business/ Administration, Computing u.a. recht niedrig ist.

Als Erstsprache, als wirtschaftlich starke Sprache, als Sprache, die in mehreren europäischen Ländern als Amtssprache verankert ist, kann man Deutsch als eine insgesamt starke Sprache betrachten, als Lern- und Gebrauchssprache jedoch fällt Deutsch jedoch deutlich zurück: zwar sind 23% aller EU-Bürger deutschsprachig, aber nur 8-9% der nicht deutschsprachigen EU-Bürger lernen Deutsch, während umgekehrt 32% der nicht englischsprachigen EU-Bürger Englisch und gut 10% Französisch lernen.

Innerhalb der EU bedeutet Zunahme des Fremdsprachenunterrichts an Schulen vor allem eine Zunahme des Englischunterrichts, sieht man einmal von einer Situation wie der in Griechenland ab, wo erstmals überhaupt Deutschangebote im Schulbereich eingeführt wurden. In einigen Fällen innerhalb und außerhalb der EU steht dem Rückgang von Deutsch im Schulbereich eine Zunahme im Bereich der Hochschulen und Erwachsenenbildung gegenüber; eine Tendenz, die sich ja auch in unserem eigenen Bildungswesen findet, wo Sprachen in der Schule vom Englischunterricht verdrängt und in Volkshochschulen und Hochschulen abgedrängt werden.

In Mittel- und Osteuropa hat Deutsch weiterhin eine starke Position, ist aber, wie die letzten Jahre zeigen, stabil durchweg als zweite Sprache neben oder hinter Englisch – und insgesamt eher in ländlichen Schulen als in den städtischen Gymnasien stark.

Die wichtigste Ursache für die schwächere Position des Deutschen als Lernsprache ist natürlich in der Geschichte der letzten 100 Jahre zu suchen:

- die beiden Weltkriege, insbesondere der Nationalsozialismus und der Zweite Weltkrieg, haben die deutsche Sprache international diskreditiert;
- die Vertreibung und Ermordung jüdischer Wissenschaftler während des Nationalsozialismus hat einen massiven Rückgang an international präserter deutschsprachiger Wissenschaft zur Folge. Im Zusammenhang damit führt die wirtschaftlich-technische und politische Dominanz der USA in den letzten Jahrzehnten dazu, dass die deutsche Sprache als internationale Sprache kaum noch eine Rolle spielt, von ganz wenigen Domänen einmal abgesehen: Architektur, Musik, Theologie, Pädagogik zum Beispiel.

Nach der Öffnung des Eisernen Vorhangs hat die deutsche Sprache insofern zunächst wieder eine stärkere Rolle gespielt, als in den sozialistischen Ländern Deutsch als die Sprache der DDR im Gegensatz zu Englisch als der Sprache des Klassenfeindes nach Russisch die meistverbreitete Sprache war und für viele Mittel- und Osteuropäer als eine Brücke in den Westen gesehen wurde. Inzwischen verändert sich die Situation auch hier zugunsten des Englischen, u.a. weil man in den mittel- und osteuropäischen Ländern gesehen hat, wie schwach Deutsch in der offiziellen EU vertreten ist.

Pavel Cink, höherer Beamter des Prager Unterrichtsministeriums, formuliert für die deutsche Sprache, was auch für andere europäische Sprachen gilt:

... die sprachenpolitische Zeit rennt. Die Motivation, Fremdsprachen zu lernen verändert sich. ... Wenn diejenigen, die mit viel Mühe und Fleiß Deutsch gelernt haben, feststellen (hinnehmen) müssen, dass sie für ihr Deutsch kaum Verwendung finden in den meisten europäischen Institutionen oder den in Europa angesiedelten internationalen Organisationen bzw. in deren europäischen Filialen, wird sich die Zusammensetzung der Deutsch Lernenden in soziologischer Hinsicht sicher im Lauf der Zeit verändern (Cink, 33 in Krumm 1999).

Insgesamt verhalten sich andere Länder jedoch ähnlich wie Deutschland und Österreich in Sachen Fremdsprachen: Englisch dominiert als erste Fremdsprache. Deutsch (ebenso wie Französisch oder Italienisch oder Russisch bei uns) hat nur dann eine Chance, wenn eine aktive Mehrsprachigkeitspolitik betrieben wird.

Die eigene Sprache im Ausland erhalten und fördern gelingt nur bei einer glaubwürdigen Mehrsprachigkeitspolitik im eigenen Bildungswesen.

3 Glaubwürdige Mehrsprachigkeit setzt voraus, die Gleichwertigkeit von Sprachen anzuerkennen

Dass nicht alle Sprachen gleichwertig sind, führt gerade die EU mit ihrem Sprachenregime vor: Obwohl, um noch einen letzten Beleg anzuführen, ca. 6-7 Mio. Türkischsprachige mehr oder weniger dauerhaft in der EU leben, fällt die türkische Sprache, weil sie weder die Sprache eines Mitgliedslandes noch eine in einem dieser Länder anerkannte Minderheitensprache ist, aus fast allen Sprachförderprogrammen der EU heraus.

Auch wenn regionale Unterschiede beträchtlich sind, bedeutet auch sprachliche Nachbarschaft nicht immer eine verstärkte Nachfrage. Nähe wird vielmehr oft als bedrohlich empfunden und fördert sprachliche Abgrenzung. So ergab eine Umfrage unter Schülern der frankophonen Schweiz im Jahr 1999, welche Sprache sie – eine freie Wahl vorausgesetzt – lernen würden, keineswegs eine besonders starke Nachfrage nach Deutsch und Italienisch. Dass alle diese Schülerinnen und Schüler Englisch lernen wollen (bislang in der frankophonen Schweiz keine Pflichtfremdsprache), überrascht nicht. Auffällig ist dagegen, dass Deutsch, eine Landes- und Nachbarschaftssprache, die sogar unmittelbare Berufsrelevanz in der Schweiz hat, von weniger Lernenden gewählt würde (noch ist Deutsch Pflichtsprache) als die Nichtlandes- und Nichtnachbarschaftssprache Russisch. Und auch der Abstand zwischen Englisch und Italienisch (gleichfalls Landes- und Nachbarschaftssprache) ist erstaunlich groß.

Sprachen werden unterschiedlich gewertet und nachgefragt. Mehrsprachigkeit praktizieren, vor allem, wenn Nachbar- und Minderheitensprachen einbezogen werden sollen, heißt: Widerstände auf nahezu allen Seiten überwinden. Damit darf das Bildungswesen und der Sprachunterricht nicht allein gelassen werden, hier braucht es vielmehr eine öffentlichkeitswirksame bildungspolitische Unterstützung, die wir bei Politik und Medien einfordern müssen.

Eine Politik, zum Beispiel, die für den Erwerb der Staatsangehörigkeit Deutschkenntnisse einfordert, aber nicht *zugleich* auch etwas über den Wert der mitgebrachten Sprachen sagt und Angebote für deren Erhalt und Weitergabe macht, trägt dazu bei, in der Öffentlichkeit den Eindruck vom minderen Wert anderer Sprachen zu verstärken. Mehrsprachigkeit erfordert im Inneren den Verzicht auf Assimilation, die Bereitschaft, mit Unterschieden, mit sprachlicher und kultureller Vielfalt zu leben.

Auf die legitime Frage, ob sich das Lernen von Sprachen lohne, bleibt unsere Gesellschaft allzu oft die Antwort schuldig. Wo bleiben denn Quoten für Sprachenkundige in unseren Ministerien, wo bleibt eine Honorierung von Sprachkenntnissen bei den Gehältern, wie sie zum Beispiel in Ungarn und in Tschechien üblich ist?

4 Weshalb die europäische Zukunft dennoch auf lange Sicht mehrsprachig bleiben wird

4.1. Die eigene Muttersprache bildet einen wesentlichen Kern einer europäischen Identität

Mobilität und Globalisierung führen nicht, wie manche noch vor einigen Jahren fürchteten, zur Nivellierung sprachlicher und kultureller Unterschiede – ganz im Gegenteil: der Musiksender MTV z.B., der ursprünglich davon ausging, seine Pop-Musik auf einem englischsprachigen Kanal weltweit erfolgreich vertreiben zu können, hat inzwischen 28 regionale Studios eingerichtet, in Europa u.a. in Paris, Barcelona, Warschau, Rom und München: „Ein regionales Programm mit Kultur und Informationen aus ihrer eigenen Lebenswirklichkeit“, so die deutsche Programmchefin, „spendet da ein bisschen Nestwärme. ... Die eigene (im Text: deutsche) Sprache ist in dieser komplizierten Welt für manchen eine Art emotionaler Ankerplatz“.¹

Das hängt nicht zuletzt damit zusammen, dass mit aufgezwungenen anderen Sprachen immer auch Tendenzen der wirtschaftlichen, militärischen oder politischen Dominanz einhergehen, die auch als ‚linguistischer Imperialismus‘ empfunden werden. Dieser Hegemonisierung setzen Menschen das betonte Insistieren auf der Muttersprache

1 „Weltweite Nestwärme“; Beitrag zum Musiksender MTV. DER SPIEGEL Nr. 44, 30.10.2000, 234-238.

entgegen – das zeigt sich sogar im Internet: Zu Beginn war das Internet tatsächlich vor allem englischsprachig, doch das hat sich geändert: Der Anteil von Leitseiten in anderen Sprachen als Englisch ist derart angestiegen, dass englischsprachige Homepages 1999 nur noch 62% gegenüber 84% im Jahr 1995 ausmachen. Der Anteil der Leitseiten auf Deutsch hat sich von 4,5% auf 13% (= 24.251.665) nahezu verdreifacht. Der japanischsprachige Anteil hat sich von 3,1% auf 5%, der französischsprachige von 1,8% auf 4% 1999 verdoppelt (Ammon 2000, 251). Das Internet hilft, sich in seiner eigenen Sprache der ganzen Welt zu präsentieren, die eigene Sprache in die Welt hinaus mitzunehmen.

Gerade die mobilen Menschen in einer globalisierten Welt legen Wert auf eine lokale, regionale oder nationale Identität. Eine europäische Identität wird nur dann akzeptiert, wenn man in dieser die eigene Sprache und Kultur wieder findet.

4.2. Die europäische Identität war und ist mehrsprachig

Wie haben sich die Menschen im 14., 15. und 16. Jahrhundert eigentlich verständigt? Natürlich gab es das Lateinische als Wissenschaftssprache und jeweils auch Herrschaftssprachen. Insgesamt aber war auch die europäische Welt immer mehrsprachig. Durch Minderheiten, durch Arbeits- und Flüchtlingsmigration, aber auch durch die berufliche und Freizeitmobilität ist diese Mehrsprachigkeit aller Nationalstaaten des 19. Jahrhunderts zum Trotz auch heute (wieder) präsent. Ich verweise auf die Arbeiten von Ingrid Gogolin (z.B. 1994), die die multilinguale Verfasstheit unseres Bildungswesens und unserer Gesellschaft, die wir nur auf Grund unseres „monolingualen Habitus“ nicht wahrnehmen wollen, zum Thema gemacht hat.

Wo aber, außer in einem abgeschotteten Herkunftssprachenunterricht, kommt der Sprachenreichtum der Schülerinnen und Schüler oder der Studierenden überhaupt zum Vorschein? Wenn ich Lehrkräfte frage, ob sie wissen, wie viele und welche Sprachen ihre Schüler oder Studenten sprechen, so werde ich meist hilflos angeschaut. Ich habe in den letzten Jahren immer wieder Lehrkräfte gebeten, ihre Schüler Sprachenporträts und Sprachbiographien malen und schreiben zu lassen.

Dyah, eine Indonesierin ist bereits mit 4 Sprachen aufgewachsen, mit Timoresisch, der Sprache des Vaters, Javanisch, der Sprache der Mutter, Batavianisch, der Sprache der Region, in der sie lebte, und der Staatssprache Bahasa Indonesia. In der Schule kamen Arabisch als Religionssprache, in der der Koran gelesen und abgeschrieben wurde, sowie Englisch, Deutsch und Japanisch dazu. Mit ihrem deutschen Ehemann lebte sie zeitweise in Spanien, woraus sich Sprachmischungen im täglichen Sprachgebrauch ergeben.

Sie schreibt dazu:

Ich hoffe auch, dass mein Brief Menschen Mut macht, eine oder sogar mehrere Sprachen zu lernen und zu gebrauchen. Ich habe immer dann ein tolles Gefühl, wenn ich merke, dass ich viele Sprachen auf einmal verstehen kann, z.B. saß ich mit einer indonesischen

Freundin in einem Café an der Plaza Mayor von Madrid ... dort sind eigentlich zu jeder Jahreszeit viele TouristInnen. Ich sprach mit meiner Freundin Indonesisch, und rund herum sprachen die Leute die Sprachen, die ich auch beherrsche: Englisch, Deutsch, Spanisch, Japanisch ... ich empfinde solche Situationen toll, weil ich diese Sprachen ohne große Anstrengung verstehen kann. Ich habe dann nach einiger Zeit das Gefühl, als ob die Leute nur eine Sprache sprächen.

Melanie, die in Wien die europäische Mittelschule besucht, schreibt zu ihrem Farbporträt:

Niederländisch habe ich immer im Kopf, auch wenn ich andere Sprachen spreche. Man bemerkt es durch die Fehler, die ich mache. Ich arbeite nur Deutsch und Englisch, deswegen die Farbe (für diese Sprachen) in den Händen. Die kleinste Körperteile kriegen Französisch & Spanisch zugesteckt, das entspricht meine Kenntnisse. Aber eigentlich vermischt sich immer alles, es ‚kreiselt‘ im Körper herum (vgl. Krumm 2001, 68 f).

Ebi aus dem Iran schreibt:

Meine Muttersprache ist Persisch. Ich habe in die schule Englisch und Arabisch gelernt. Englisch hat grüne Farbe, weil dort immer es regnet. Arabisch hat braune Farbe, weil arabische Länder viele Wüsten haben. Deutsch hat schwarze Farbe, weil Deutsch schwer ist. Persisch hat blaue Farbe, weil dort schöne Himmel hat. (Krumm 2001, 75).

Schule und Gesellschaft müssen endlich Gebrauch von den mitgebrachten Sprachen und Spracherfahrungen ihrer Schüler und Studierenden machen.

Das bedeutet auch im Rahmen von Mehrsprachigkeitskonzepten, Menschen nicht auf ein oder zwei Schulsprachen zurechtzustutzen, sondern die vielfältigen mitgebrachten Sprachen einzubeziehen.

5 Ansätze für ein Konzept europäischer Mehrsprachigkeit

Der Erhalt der europäischen Mehrsprachigkeit setzt voraus, dass es gelingt, trotz begrenzter Lernzeit und begrenzter Ressourcen für das Bildungswesen mit vertretbarem finanziellen Aufwand möglichst vielen Menschen Gelegenheit zum Erwerb möglichst vieler Sprachen zu geben. Gelingen kann das nur, wenn nicht so weitergemacht wird wie bisher, sondern wenn das Sprachenlernen unter dem Gesichtspunkt der Mehrsprachigkeit neu gedacht wird; statt vieler punktueller Einzelmaßnahmen und -projekte brauchen wir so etwas wie ein ‚Gesamtkonzept sprachlicher Bildung‘, in dem die individuellen Interessen der Lernenden ebenso wie die gesellschaftlichen Anforderungen an Fremdsprachenkompetenz aufeinander bezogen werden und unser gesamtes methodisches Konzept einer kritischen Prüfung unterzogen wird.

Ich illustriere das an 5 Punkten:

5.1. Diversifizierung

Der französische Erziehungsminister Jack Lang hat die Diversifikation im Fremdsprachenbereich zu seinem Programm erhoben, d.h. an die Stelle der Dominanz von Englisch sollen vermehrt Wahlmöglichkeiten für die französischen Schülerinnen und Schüler zumindest bei einer 2. Fremdsprache treten. Viele französische Deutschlehrer sind damit nicht zufrieden, weil sie fürchten, dass bei einer vergrößerten Wahlfreiheit viele Lernende eher Spanisch als Deutsch lernen wollen und Deutsch nur noch dritte Fremdsprache bleibt. Was die Deutschlehrer übersehen, ist die Tatsache, dass Minister zwar dazu beitragen können zu verhindern, dass Englisch die einzige oder erste gelernte Fremdsprache ist, nicht jedoch für einzelne Sprachen Reservate bilden können. Diversifikation setzt den Unterricht in einer Sprache zwar der Konkurrenz mit anderen Sprachen aus, gibt ihm aber auch die Chance, sich gegenüber dem Unterricht anderer Fremdsprachen zu profilieren. In einer Welt, in der Eltern und Schüler nach mehr Mitbestimmung im Bildungswesen, die Schulen nach mehr Autonomie verlangen, in einer Welt, in der Englisch so stark dominiert, ist Diversifikation mit attraktiven Angeboten der einzige Erfolg versprechende Weg, für andere Sprachen vor, neben und nach Englisch ein Unterrichtsangebot zu sichern. Diversifikation setzt aber zweierlei voraus: 1. dass die Sprachanbieter für verschiedene Sprachen auch kleinere Unterrichtsgruppen akzeptieren, also Lerngruppen mit 5-10 Lernenden, und 2., dass die Lehrerinnen und Lehrer diese Situation als Chance und Herausforderung begreifen, ein attraktives Angebot zu entwickeln und als Bestandteil europäischer Mehrsprachigkeit umzusetzen.

Gegen das Diversifizierungsgebot verstoßen zur Zeit viele europäische Bildungsminister insbesondere im Bereich des Fremdsprachen-Frühbeginns: in Deutschland z.B. wird dieser zur Zeit sehr stark auf Frühbeginn-Englisch hin vereinheitlicht. Das reine Vorziehen des Englischunterrichts aber bedeutet ja noch keinen Schritt in Richtung Mehrsprachigkeit. Diese entsteht erst, wenn Frühbeginn für den Erwerb von bisher nicht angebotenen Sprachen genutzt wird, oder aber wenn zumindest durch den frühen Beginn des Englischunterrichts auf späteren Lernstufen Platz für weitere Sprachen geschaffen und genutzt wird.

Meines Erachtens wäre der Frühbeginn der Ort für wirkliche Nachbar- und Begegnungssprachen aus dem Lebensumfeld der Kinder, was deren spielerischen Erwerb erleichtert. Englisch lernen die Kinder dann mit 8-10 Jahren, wenn sie ins Elektronik- oder POP-Musikalter kommen, sehr gern und sicher sehr rasch als zweite Sprache.

5.2. Synergien nutzen: curriculare Mehrsprachigkeit

Wenn Schülerinnen und Schüler mehr als eine Fremdsprache lernen, so sollte das Lernen der verschiedenen Sprachen aufeinander bezogen sein. Der Unterricht der ersten Fremdsprache sollte das Lernen weiterer Sprachen mit vorbereiten, zum Beispiel, indem Lernstrategien für das Lernen von Wörtern, das Verstehen von Texten entwickelt werden und generell die Wahrnehmung von Sprachen trainiert wird: Der Sprachunterricht in der ersten Sprache, so drücken wir das metaphorisch aus, öffnet Fenster auf weitere Sprachen, schafft Sprachaufmerksamkeit, *language awareness*. Der Unterricht in den weiteren Fremdsprachen sollte dann systematisch aufgreifen, was schon gelernt wurde. Eine zweite Fremdsprache zum Beispiel nach Englisch sollte nicht so tun, als säßen blutige Anfänger in der Klasse. Die Schülerinnen und Schüler, die eine zweite Fremdsprache lernen, wissen schon viel über das Sprachenlernen, z.B. wie man sich Vokabeln einprägt, wie man einen Text versteht, auch wenn einzelne Wörter unbekannt sind. Sie wissen bereits, dass sich Sprachen in Laut und Schrift, in Wortstellung u.Ä. von der Muttersprache unterscheiden usw. Von all dem kann Unterricht in einer zweiten oder dritten Sprache Gebrauch machen. Niemand muss mit jeder Fremdsprache neu lernen, zur Post zu gehen oder zu frühstücken; vgl. z.B. Hufeisen/Lindemann 1998, Hufeisen 1999.

Hier ist der Ort des Projektes, um das es hier geht: „Synergien im Fremdsprachenunterricht“. Aber mitbedacht werden sollten auch Formen des Co-Lernens, wie sie die EuroCom-Projekte zur Interkomprehension in Sprachfamilien bearbeiten.

Ich möchte ausdrücklich auf den Erfahrungsbericht von Elisabeth Neurohr verweisen, in Japan sind Französisch und Deutsch so verwandt, eben „europäische Sprachen“, dass deren koordinierte Vermittlung gelingt (Neurohr 1997).

Bisher herrschten bis in die Wissenschaft Vorurteile, etwa derart, die nahe Verwandtschaft von Portugiesisch und Spanisch störe den Spracherwerb, beide Sprachen seien daher zeitlich getrennt zu erwerben. Solche Aussagen sind empirisch nicht haltbar. Erforderlich ist allerdings auch eine eigene Mehrsprachigkeitsdidaktik, damit im Unterricht nicht tatsächlich ein blosses Durcheinander von Sprachbrocken entsteht.

a) Mehrsprachigkeitsdidaktik bezieht nicht nur das Englische ein

Die deutsche Sprache hat – im Gegensatz zum Bier – noch nie ein Reinheitsgebot gekannt. Unser sprachlicher Zugewinn, der als Verstehensinsel Lernenden hilft, in unsere Sprache einzusteigen, stammt erst in jüngster Zeit aus dem Englischen, unsere innersprachliche Mehrsprachigkeit ist aus vielen Sprachen zusammengesetzt, so dass der Deutschunterricht sich keineswegs nur auf die Nähe zum Englischen beziehen sollte.

Für die Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache bieten Internationalismen sogar einen unschätzbaren Vorteil: Deutsch hat vielfach den Ruf einer schweren, nicht leicht zugänglichen Sprache. „Was liegt also näher, als die Anbahnung durch jenen Teil der Sprache zu erleichtern, der sich der Internationalisierung geöffnet hat, *ein Phänomen*,

das weit über die Anglisierung hinausgeht. Wenn in Frankreich oder Italien für die Wahl der deutschen Sprache geworben wird, so geschieht dies natürlich mit den grenzüberschreitenden Elementen der sprachlichen und kulturellen Wiedererkennbarkeit“ (Bader 1999,36; Hervorhebung H.J.K.).

b) Mehrsprachigkeitsdidaktik reduziert nicht auf Wortgleichungen

So wie das deutsche Abitur nicht mit der österreichischen Matura gleichzusetzen ist (13 vs. 12 Jahre, Numerus clausus vs. freier Zugang zum Studium), so sind auch englisch *humour* und unser *Humor*, engl. *club* und der deutsche *Klub* nicht gleich. So richtig es ist, mit Internationalismen anzufangen und – von „falschen Freunden“ abgesehen – sie als problemlose Verstehenshilfen zu nutzen, so wichtig ist auch die Vermittlung der Einsicht, dass die kulturellen Wertigkeiten und Bedeutungen bereits auf der Wortebene auseinander gehen können.

Bislang ist unser Fremdsprachenunterricht auch da, wo er mehrere Sprachen anbietet, additiv und unkoordiniert. So wenig wie um die mitgebrachten Sprachen wissen viele Lehrkräfte, die eine Sprache unterrichten, welche Sprachen ihre Schüler daneben oder danach lernen. Ordnung in die Sprachenvielfalt zu bringen bleibt den Lernenden allein überlassen. Das ist mit ein Grund dafür, dass viele Lernende in jedem Fall nach Englischunterricht rufen, weil sie keine Klarheit darüber haben, wie sich unser Bildungswesen das sprachliche Curriculum der Lernenden insgesamt vorstellt, wann ihnen welche Sprachen zugänglich werden. Was wir brauchen, nenne ich eine *curriculare Mehrsprachigkeit*: eine Vielfalt, die aufeinander abgestimmt ist, wo Kurse sich ergänzen und aufeinander aufbauen.

5.3. Verzicht auf „near nativeness“ als Voraussetzung für gelingende Mehrsprachigkeit

Fremdsprachenunterricht hat in der Regel eine möglichst vollständige Sprachbeherrschung zum Ziel, d.h. er misst die Lernenden schon zu Anfang des Unterrichts vom Ende her an einer vollständigen und fehlerlosen Beherrschung der Fremdsprache.

Bis dieser Endzustand erreicht wird, gilt der Lernende als defizitär; das ist durchaus auch die übliche Sicht der Sprachwissenschaft, die vom Ende her natürlich immer wieder Defizite in der Lerner Sprache aufdeckt, die sie mit der von native speakers vergleicht. Hier ist eine Umkehr dringend angezeigt: Sprachlernende stellen keine leere Wüste dar, wo erst Input etwas wachsen lässt. Sie bringen reiche Spracherfahrung in anderen Sprachen mit und sind schon mit dem ersten Wort in einer Fremdsprache reicher, kommunikativ kompetenter als der Monolinguale. Mit jedem Wort und jedem Satz der neuen Sprache erweitern sie vorhandene Kommunikationsfähigkeiten. Und da kann es je nach Situation und Kombination verschiedener Sprachen durchaus ausreichen, in einer Sprache nur Teilkompetenzen zu erwerben und auf absolute Korrektheit zu verzichten. „Sprachenteilige Gesellschaft“ bzw. rezeptive

Mehrsprachigkeit kann bedeuten, dass z.B. jeder in seiner Muttersprache redet, die anderen die Fähigkeit des Verstehens mitbringen. In den Niederlanden wird zurzeit ein auf Teilkompetenzen orientierter Sprachunterrichts erprobt: dabei geht es nicht darum, dem, der für die mündliche Sprachbeherrschung oder die Rezeption optiert, nicht zu vermitteln, wie man spricht oder schreibt. Aber die Konzentration des Unterrichts und die Benotung orientieren sich an der gewählten Teilkompetenz. Die europäischen Niveaustufenbeschreibungen werden es erlauben, die unterschiedliche Ausprägung verschiedener Teilfertigkeiten differenziert zu beschreiben und einzuschätzen.

Mehrsprachigkeit verwirklichen bedeutet, an Stelle isolierter Lehrangebote in verschiedenen Sprachen eine curriculare Mehrsprachigkeit zu entwickeln, die den Lernenden *unterschiedliche* Optionen für die Entfaltung individueller Mehrsprachigkeitsprofile bietet.

Mehrsprachigkeit ist zu erreichen, wenn darauf verzichtet wird, jede Sprache komplett zu lernen. Wir brauchen kürzere Sprachlernangebote, die auf sprachliche Handlungsfähigkeit in bestimmten Teilbereichen bzw. bei einzelnen Fertigkeiten zielen.

6 Mögliche Konsequenzen für das Projekt „Synergien im Fremdsprachenunterricht“

Meine eigenen Schlussfolgerungen kann ich vor dem Hintergrund des Gesagten in sechs Punkten zusammenfassen:

1. *Aus sprachenpolitischer Perspektive sollte sich ein Projekt „Synergien im Fremdsprachenunterricht“ nicht auf die Entwicklung von Lehrmaterial konzentrieren, weil in diesem Zusammenhang eine zu starke Festlegung auf eine bestimmte Sprachenkonstellation erfolgt. Prioritäten sollten haben:*
 - a) die Entwicklung einer Mehrsprachigkeitsdidaktik
 - b) die Entwicklung von Fortbildungskonzepten und Hintergrundmaterialien, die den Lehrenden helfen, Sprachenreichtum und Sprachlernerfahrungen ihrer KursteilnehmerInnen im Unterricht zu nutzen und
 - c) die Entwicklung von Konzepten für die Lehrerausbildung, so dass in Zukunft Lehrende als Experten in Sachen Mehrsprachigkeit auch bei wechselnden Sprachkonstellationen in der Lage sind, Sprachenvielfalt zu fördern.

2. „Deutsch nach Englisch“

Auf Grund der internationalen Stellung der englischen Sprache und der Situation des Deutschen im Bildungswesen anderer Länder ist es pragmatisch richtig, in einem ersten Schritt die Frage nach Deutsch als zweiter Fremdsprache vereinfacht als „Deutsch nach Englisch“ zu konkretisieren, wenn dabei die im Folgenden genannten Gefahren und Einschränkungen bedacht werden.

- a) Es darf nicht der generelle Eindruck entstehen, dass, wer Deutsch lernen wolle, zunächst Englisch lernen müsse.
- b) Es muss berücksichtigt werden, dass auch in Ländern, in denen Englisch als Fremdsprache stark vertreten ist, immer wieder Lehrende und Lernende zu finden sind, die kein Englisch können und gelernt haben; Materialien für ‚Deutsch nach Englisch‘ müssen so offen konzipiert sein, dass sie auch für solche Lernende akzeptabel sind.
- c) Es ist damit zu rechnen, dass nicht alle Menschen positive Erinnerungen an ihren Englischunterricht haben, d.h. der Unterricht darf nicht permanent Lernende an ihren Englischunterricht erinnern wollen.
- d) Ein Deutschunterricht, der sich in Bezug auf das Englische sehr stark auf Wortgleichungen reduziert, verfehlt das Ziel, die deutsche Sprache als Erweiterung des Zugangs zu Welt, als neues Sprachlernabenteuer zu modellieren. Die Bezugnahme auf Englisch sollte die lernerleichternden Elemente, aber auch die Differenzqualitäten auf allen Ebenen des Sprachsystems, der Texte und Inhalte ins Spiel bringen.

3. Mehrsprachigkeitsdidaktik

Kern eines Konzeptes, das Synergien für den Deutschunterricht durch Nutzung vorhandener Spracherfahrungen erschließen will, sollten curriculare und didaktische Aussagen sein, die nicht nur isolierte Sprachbrocken aus dem Englischen als Verstehensinseln nutzen, sondern sowohl auf der sprachlichen wie auf der inhaltlichen und auf der Lernprozess-Ebene danach fragen, wie Sprach- und SprachLERN-erfahrungen in mehreren Sprachen im Deutschunterricht genutzt werden können.

4. Deutschunterricht und Diversifikation

Von gleicher Dringlichkeit ist die Entwicklung einer Mehrsprachigkeitsdidaktik, die die Konstellation „Deutsch als 2. oder weitere Fremdsprache“ im Kontext sprachlich reicher, inhomogener Lernergruppen unabhängig von Englisch untersucht. Die Entscheidung für das Deutschlernen darf die Wahlfreiheit für andere Sprachen nicht einschränken. Die Rolle von Nachbar-, Begegnungs- und Minderheitensprachen in den jeweiligen Lernkontexten erfordert eine Offenheit von Curricula und Lehrmaterialien für Deutsch gegenüber vielen Sprachen.

5. *Deutsch als erste Fremdsprache*

Nach wie vor wird Deutsch von vielen Menschen und in einer Reihe von Ländern auch im Schulwesen als erste Fremdsprache gelernt. Auch für die Funktion einer 1. Fremdsprache, die das Lernen weiterer Sprachen vorbereitet, reichen vorliegende didaktische Konzepte nicht aus: „Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit“ fordert ein Umdenken, z.B. einen Verzicht auf Near Nativeness, z.B. Konzepte der rezeptiven Mehrsprachigkeit und der Teilfertigkeiten. Mehrsprachigkeitsdidaktik darf die spezifische Situation des Deutschen als erster Fremdsprache nicht ausklammern.

6. *Schließlich muss verhindert werden, dass Mehrsprachigkeit für alle letzten Endes zu neuen Selektionen führt und unerwünschte Ausgrenzungen produziert, d.h. es müssen Förderprogramme im Bereich des Fremdsprachenlernens für Lernschwache mitgedacht und umgesetzt werden. Gerade ein Deutschunterricht, der sich zu eng an zuvor gelernte Fremdsprachen koppelt, könnte hier unbeabsichtigte negative Wirkungen haben.*

7 **Bibliographie**

AMMON, Ulrich (1991), *Die internationale Stellung der deutschen Sprache*. Berlin, DeGruyter.

AMMON, Ulrich (2000), Das Internet und die internationale Stellung der deutschen Sprache. In: Hoffmann, Hilmar (Hg.) (2000), *Deutsch global*. Köln, DuMont, 241- 260.

AMMON, Ulrich (Hg.) (2001), *Die Verbreitung des Deutschen in der Welt*. In: Helbig, Gerhard u.a. (Hg.) (2001), Band 2, 1368-1381.

BADER, Wolfgang (1999), *Deutsche Sprache im Inland – deutsche Sprache im Ausland: Beziehungsprobleme aus der Sicht des Goethe-Instituts*. In: Meier, Christian (Hg.) (1999), 33-51.

EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren) (1998), *Gesamt Sprachenkonzept. Welche Sprachen sollen die Schülerinnen und Schüler der Schweiz während der obligatorischen Schulzeit lernen?* Bern.

[online]<http://www.romsem.unibas.ch/sprachenkonzept/Konzept.html>.

EUROPÄISCHE KOMMISSION (1995), *Weißbuch Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft*. Brüssel/Luxemburg.

EUROPARAT (2001), *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin/München, Langenscheidt.

GOETHE-INSTITUT (Abt. Spracharbeit Ausland) (Hg.) (2000), *Deutsch als Fremdsprache. Zahlen im Überblick*. München, Goethe-Institut.

- GOGOLIN, Ingrid (1994), *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster, Waxmann.
- HELBIG, Gerd / GÖTZE, Lutz / HENRICI, Gert / KRUMM, Hans-Jürgen (Hg.) (2001), *Deutsch als Fremdsprache, ein internationales Handbuch*. 2 Bde. Berlin, DeGruyter.
- HUFEISEN, Britta (Hg.) (1999), *Deutsch als zweite Fremdsprache* (= Fremdsprache Deutsch Heft 20). Stuttgart/München, Klett.
- HUFEISEN, Britta / Lindemann, Beate (Hg.) (1998), *Tertiärsprachen*. Tübingen, Stauffenburg.
- KRUMM, Hans-Jürgen (Hg.) (1999), *Die Sprachen unserer Nachbarn – unsere Sprachen*. Wien, Eviva.
- KRUMM, Hans-Jürgen (Hg.) (2001), *Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit*. Wien, Eviva.
- MCCLUSKEY, Brian (2001), Respecting Multilingualism in the enlargement of the European Union – the organizational challenge. Vortrag Wien 2001. Erscheint in: DE CILLIA, Rudolf / KRUMM, Hans-Jürgen / WODAK, Ruth (Hg.) (2002), *Die Kosten der Mehrsprachigkeit*. Wien, Österr. Akademie der Wissenschaften (im Druck).
- MEIER, Christian (Hg.) (1999), *Sprache in Not? Zur Lage des heutigen Deutsch*. Göttingen, Wallstein.
- MEIßNER, Franz-Josef/ REINFRIED, Marcus (Hg.) (1998), *Mehrsprachigkeitsdidaktik*. Tübingen, Narr.
- NELDE, Peter H. (Hg.) (1997), *Einsprachigkeit ist heilbar: Überlegungen zur neuen Mehrsprachigkeit Europas* (= sociolinguistica Heft 11). Tübingen, Niemeyer.
- NEUROHR, Elisabeth (1997), *Der deutsch-französische Club*. In: *Fremdsprache Deutsch*, Sondernummer II/1997, 17-22.
- SCHLOßMACHER, Michael (1996), *Die Amtssprachen der europäischen Gemeinschaft. Status und Funktion*. Frankfurt/M, Lang.
- SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BR DEUTSCHLAND (1994), *Überlegungen zu einem Grundkonzept für den Fremdsprachenunterricht*. Bonn.
- SKUTNABB-KANGAS, Tove (2000), *Linguistic Genocide in Education or Worldwide Diversity and Human Rights?* Mahwah N.J., Erlbaum.

II. Curriculare und didaktisch-methodische Umsetzungen

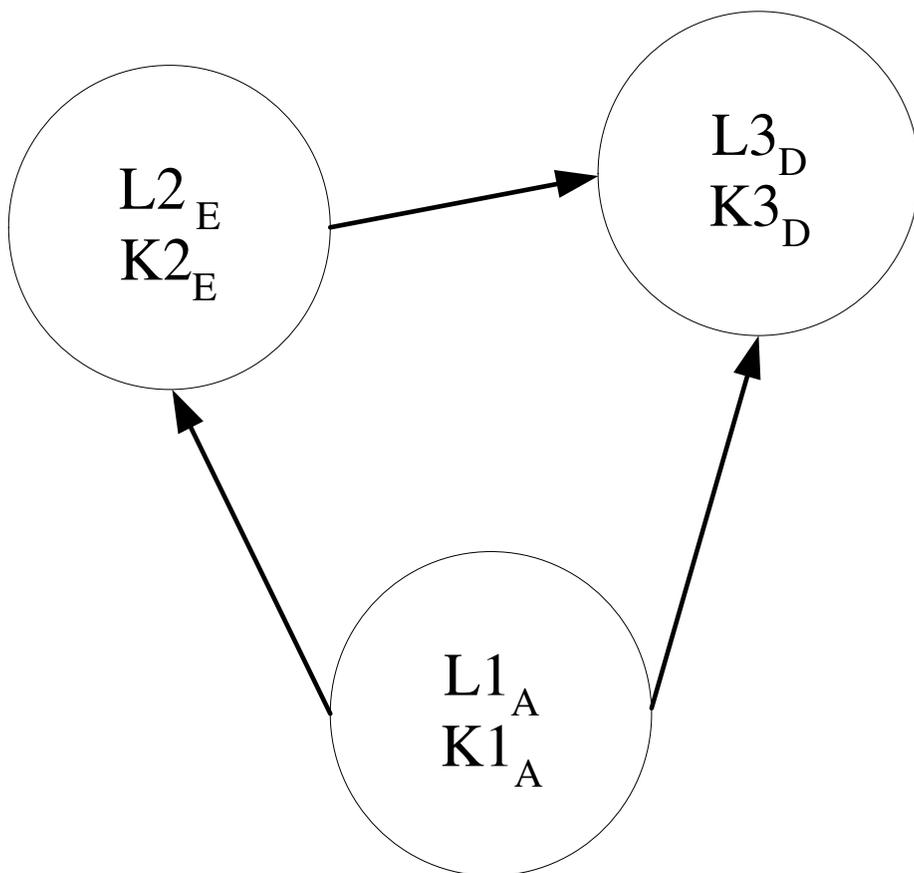
5. Förderung interkultureller Kompetenzen im Tertiärsprachenunterricht Deutsch nach Englisch

Martina Rost-Roth

1 Einführung

Überlegungen, wie der Umstand, dass Deutsch oft als zweite Fremdsprache – d.h. nach anderen Fremdsprachen – gelernt wird, für den Fremdsprachenunterricht genutzt werden kann, wurden für den Sprachunterricht bereits breiter diskutiert. Für den Bereich ‚interkulturelle Kommunikation im Fremdsprachenunterricht‘ wurde diese Diskussion jedoch erst in Ansätzen geführt und hier eher auf Landeskunde bezogen und noch nicht konkretisiert. Im Folgenden steht deshalb die Frage im Mittelpunkt, wie der Umstand, dass Deutsch oft als zweite Fremdsprache nach Englisch gelernt wird, auch für die Förderung interkultureller Kompetenzen im kommunikativ-pragmatischen Bereich bewusst genutzt werden kann.

Bei der Befassung mit interkultureller Kommunikation und Fremdsprachenunterricht wird bislang im Allgemeinen lediglich von zwei Bezugsgrößen ausgegangen: der Kultur der Ausgangssprache der Lerner und der Kultur der Zielsprache. Berücksichtigt man jedoch auch andere, vorausgehende Fremdsprachenkenntnisse der Lerner, wie es Grundgedanke des Tertiärsprachenunterrichts ist, erscheint es sinnvoll, auch in Hinblick auf die Auseinandersetzung mit anderen Kulturen und die Förderung interkultureller Kompetenzen weitere Bezugsgrößen anzunehmen und nicht nur von zwei, sondern von drei Größen auszugehen. Analog zu Konventionen im Bereich der Tertiärsprachenforschung, nach denen Erst-, Zweit- und Drittsprache unterschieden werden (L1, L2 und L3), kann man auch in Bezug auf die Auseinandersetzung mit Kulturen von Erst-, Zweit- und Drittkultur (K1, K2 und K3) sprechen.



*Abb. 5.1: Kulturelle Bezüge im Tertiärsprachenunterricht
(Beispiel Deutsch nach Englisch)*

Bezogen auf den besonders häufig anzutreffenden Fall Deutsch nach Englisch ist Deutsch (D) also jeweils Drittsprache und Drittkultur (DL3, DK3), Englisch (E) Zweitsprache und Zweitkultur (EL2, EK2). Ausgangssprache und Ausgangskultur können als AL1 und AK1 bezeichnet werden und jeweils variieren.

In Hinblick auf die Förderung interkultureller Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht ist nun die Frage, inwiefern bei der Auseinandersetzung mit Kultur 3 Bezugnahmen auf Kultur 2 und eine Bewusstmachung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen beiden Kulturbereichen (in diesem Fall kulturellen Aspekten des englischen und deutschen Sprach- und Kulturbereichs) dem Ausbau der interkulturellen Kompetenz dienlich sein können. Entsprechende Forderungen wurden zwar in Hinblick auf landeskundliche Inhalte und Aspekte des Fremdverstehens schon von Neuner (1999a) und Christ (1999) formuliert, sind aber auch hier noch nicht

konkretisiert. Vorschläge zu einer Förderung interkultureller Kommunikationsfähigkeit im Sinne einer Förderung kommunikativer Praktiken, wie z.B. Begrüßungen oder Aufforderungen, liegen für den Tertiärsprachenunterricht noch nicht vor. Von daher geht es im vorliegenden Beitrag vor allem darum, Überlegungen anzustellen, wie der Umstand, dass Deutsch oft nach Englisch gelernt wird, auch für die Auseinandersetzung mit interkulturellen Aspekten und die Auseinandersetzung mit der deutschen ebenso wie mit der Zielkultur der anderen Fremdsprache sinnvoll genutzt werden kann. Diesbezüglich werden unter Punkt 2 Literatur- und Untersuchungsbereiche benannt, die konzeptionell zur Entwicklung einer interkulturellen Didaktik für den Tertiärsprachenunterricht beitragen können. Da der Terminus „interkulturelle Kommunikation“ sehr unterschiedlich verwendet wird, werden unter Punkt 3 verschiedene Relevanzbereiche des Problemfelds ‚interkulturelle Kommunikation‘ und Fremdsprachenunterricht unterschieden. Daran anschließend werden unter Punkt 4 speziell in Hinblick auf die Sprachenkonstellation Deutsch nach Englisch (im folgenden abgekürzt ‚DnE‘) Befunde zu kulturellen Differenzen im deutsch-englischen Vergleich referiert, um zu zeigen, in welchen Bereichen eine Bewusstmachung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden sinnvoll sein kann. Unter Punkt 5 werden dann Konsequenzen für die Unterrichtspraxis diskutiert und unter Punkt 6 offene Fragen und Untersuchungsdesiderate zusammengefasst sowie unter Punkt 7 ein Fazit gezogen.

2 Relevante Literatur- und Untersuchungsbereiche

Für Überlegungen zur Entwicklung einer interkulturellen Didaktik für den Tertiärsprachenbereich sind Bezüge auf unterschiedliche Untersuchungsbereiche sinnvoll. (s. nächste Seite Abb.2):

Leitend sind zunächst Zielsetzungen und Methoden des Tertiärsprachenunterrichts. Hierüber sind methodische Prinzipien – wie die Suche nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden und das Anknüpfen an vorausgehende Erfahrungen im Fremdspracherwerb (wie sie in Bezug auf das Sprachenlernen Anwendung finden) – abzuleiten und zu überprüfen, inwiefern sie auf die Förderung interkultureller Kompetenzen zu übertragen sind.

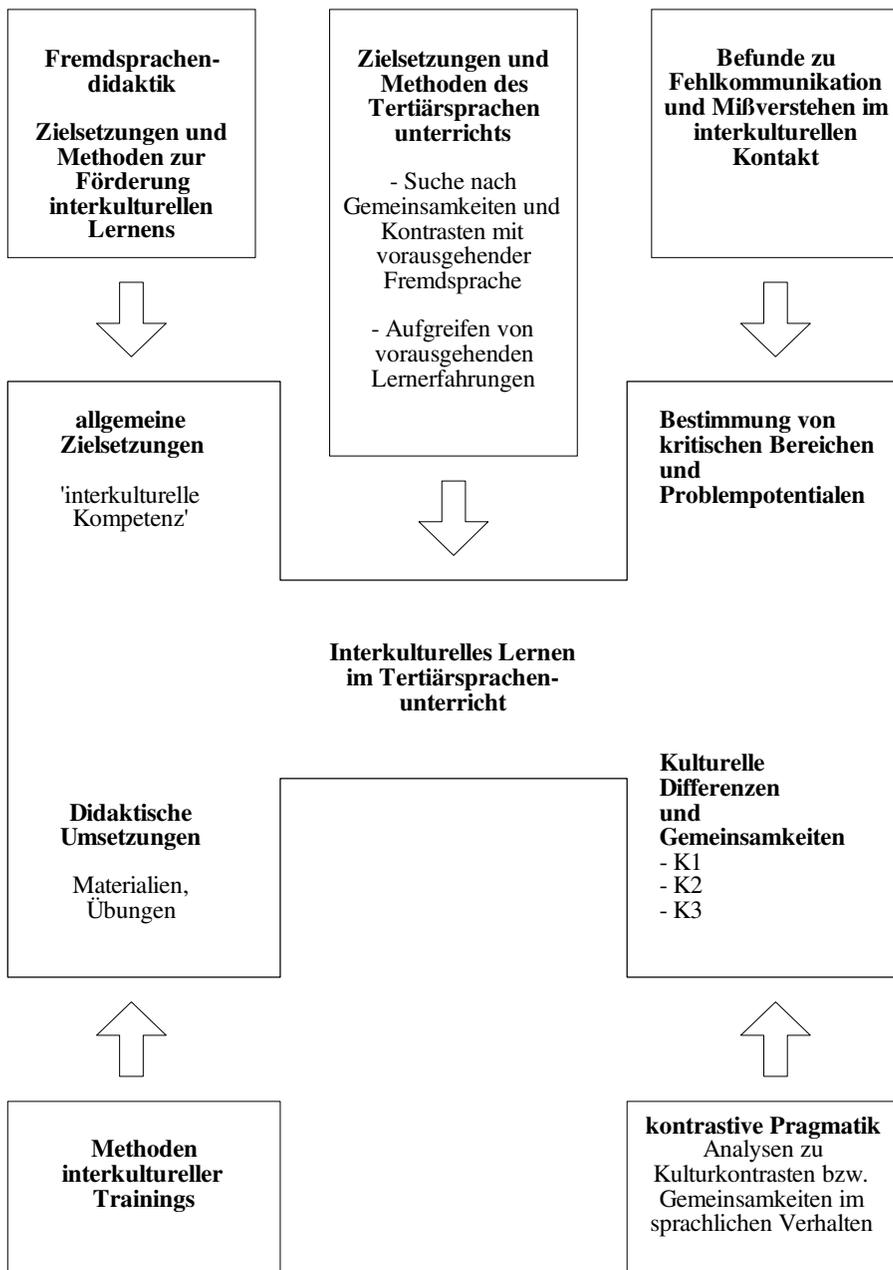


Abb.5. 2: Relevante Untersuchungsbereiche für eine interkulturelle Orientierung des Tertiärsprachenunterrichts

Des Weiteren sind Zielsetzungen und Methoden zur Förderung interkulturellen Lernens, wie sie im Rahmen der Fremdsprachendidaktik ausgebildet wurden, von Bedeutung. Hieraus ergeben sich allgemeine Zielsetzungen wie die Ausbildung ‚interkultureller Kompetenz‘ im Sinne einer Förderung von Fremd- und Selbstwahrnehmung und die Befähigung zu angemessenem sprachlichen Handeln in unterschiedlichen kulturellen Kontexten. Hierüber sind auch Methoden und didaktische Umsetzungen für Lehrmaterialien und Übungen abzuleiten. Ergänzend kann hier auch auf Erfahrungen und Ansätze aus interkulturellen Trainings zurückgegriffen werden.

Auf der anderen Seite sind sprachwissenschaftlich und kulturanthropologisch ausgerichtete Untersuchungen von Interesse. Befunde zu Fehlkommunikation und Missverstehen im interkulturellen Kontakt können Aufschluss über kritische Kommunikationsbereiche und Problempotenziale geben. Von Bedeutung sind auch Untersuchungen, wie sie aus dem Bereich der kontrastiven Pragmatik vorliegen. Hier sind in Hinblick auf den Tertiärsprachenunterricht DnE – Untersuchungen speziell zu deutsch-englischen Kontrasten im kommunikativen Verhalten von Interesse. Des Weiteren sind hier auch Vergleiche mit Kulturen der Ausgangssprachen, sowie Differenzierungen innerhalb der einzelnen Sprachbereiche von Bedeutung.

3 Interkulturelle Kommunikation und Fremdsprachenunterricht

3.1. Relevanzbereiche

Da der Terminus interkulturelle Kommunikation im Bereich der Fremdsprachendidaktik mit sehr unterschiedlichen Vorstellungen verknüpft wird und auch im Bereich Deutsch als Fremdsprache sehr unterschiedliche Aufgabenbestimmungen vorgenommen werden (vgl. hierzu auch neuerdings Pommerin 2001), ist zu beachten, dass sehr unterschiedliche Aspekte des Problemfelds interkulturelle Kommunikation in der Literatur angesprochen werden (ausführlicher hierzu vgl. Rost-Roth 1996). Hier können verschiedene Relevanzbereiche unterschieden werden:

- Relevanzbereich: Lernzielbestimmung
- Relevanzbereich: Unterrichtsinhalte
- Relevanzbereich: Unterrichtsmaterialien
- Relevanzbereich: Unterrichtsmethodik
- Relevanzbereich: Unterrichtsinteraktion

Abgesehen davon, dass es sich hier um sehr unterschiedliche Bereiche des Fremdsprachenunterrichts handelt, gibt es aber einen gemeinsamen Nenner: Übergeordnet ist der Diskussion einzelner Relevanzbereiche die Vorstellung, dass Sprach-

und Kulturvermittlung in engem Zusammenhang stehen und dass der Fremdsprachenunterricht nicht nur zur Förderung sprachlicher Kompetenzen, sondern auch zu einer Ausbildung interkultureller Kompetenz beitragen soll. Jedoch sind auch in Hinblick auf die Förderung interkultureller Kompetenzen wiederum verschiedene Bereiche zu unterscheiden.

3.2. Interkulturelle Kompetenz: Lernziele und Unterrichtsinhalte

Interkulturelle Kompetenz hat zum einen eine sozialpolitische und sozialpsychologische Dimension, insofern es um die Wahrnehmung und Wertschätzung von anderen Kulturen geht. Sie hat andererseits eine kommunikativ-pragmatische Dimension, insofern zu angemessenem sprachlichem Handeln in anderen kulturellen Kontexten befähigt werden soll.¹

Interkulturelle Kompetenz

	<i>sozialpolitische und sozialpsychologische Dimension</i>	<i>kommunikativ-pragmatische Dimension</i>
Lernziel	(Fremd-)Verstehen anderer Kulturkreise und Bewusstwerdung der eigenen Kultur im Dienste einer Förderung der Verständigung in internationalen und multikulturellen Kontexten.	Befähigung zu angemessenem kommunikativen Handeln in anderen Kulturkreisen: a) rezeptive Fähigkeiten (um sprachliches Handeln von Angehörigen anderer Kulturen angemessen interpretieren zu können) b) produktive Fähigkeiten (um selbst angemessene Äußerungen produzieren zu können)

1 Um Missverständnissen vorzubeugen, möchte ich am Rande anmerken, dass ich mich hier nicht weiter auf die Kontroverse um den Begriff interkulturelles Lernen einlasse (vgl. hierzu House/Edmondson 1998, Hu 1999 und 2000 und Edmondson/House 2000). Es geht mir hier nicht um eine Auseinandersetzung mit dem Begriff des Lernens oder des Lernprozesses, sondern mit interkultureller Kompetenz im kommunikativ-pragmatischen Sinne als Zielsetzung des Fremdsprachenunterrichts.

Unterrichtsinhalt	Auseinandersetzung mit anderen Lebenswelten (Familie, Geschlechterbeziehungen, Organisation öffentlichen und privaten Lebens u.v.m.) - Problematisierung von Einstellungen und Stereotypen	Einzelne Bereiche der Sprachverwendung: - kulturkontrastive Semantisierungen von Wortschatz und Redewendungen - pragmatische Aspekte der Sprachverwendung: Vermittlung von Regeln für situativ angemessenes Verhalten in anderen Kulturkreisen
-------------------	---	---

Diesen Dimensionen entsprechen im Prinzip zwei Lernziele:

- Einerseits wird interkulturelle Kompetenz im Sinne von (Fremd-)Verstehen anderer Kulturkreise und Bewussterwerden der eigenen Kultur im Dienste einer Förderung der Verständigung in internationalen und multikulturellen Kontexten gesehen. Eine ausführlichere Auseinandersetzung mit dieser Zielsetzung findet sich u.a. bei Müller (1986a u. b), Krumm (1988), Krusche (1996), Neuner (1999a), Christ (1999) und Luchtenberg (1999) und Pommerin (2001).¹
- Auf der anderen Seite wird interkulturelle Kompetenz als Befähigung zu angemessenem kommunikativen Handeln in anderen Kulturkreisen gesehen. Und zwar a) in Hinblick auf rezeptive Fähigkeiten, um Verhalten Angehöriger anderer Kulturen angemessen interpretieren zu können; und b) vor allem in Hinblick auf produktive Fähigkeiten, um selbst sprachlich angemessen handeln zu können. Eine solche interkulturelle Orientierung des Sprachunterrichts ist eher instrumentell ausgerichtet, und wie auch Seel (1985) formuliert, „eine logische Konsequenz des kommunikativen Ansatzes“ (vgl. hierzu auch Feigs 1990, Byram/Leman 1990 und Günthner 1989; für einen Überblick vgl. auch Krumm 1995b).

1 Krumm (1988) sieht Fremdsprachenunterricht insgesamt in der Funktion, der Verständigung zu dienen. So auch Krumm (1995, 158): „... das Aushalten von Verschiedenheit wie auch die Bereitschaft zur Infragestellung eigener Normen gehören zu den Lernzielen einer interkulturellen Erziehung – auch und gerade im Fremdsprachenunterricht.“ In diesem Sinne äußern sich auch Pleines (1989) und Fix (1991). Hexelschneider (1988) zieht explizit eine enge Verbindung zwischen dem Lernziel interkultureller Verständigung und einer Friedenserziehung. Die Behandlung sozioethischer Aspekte von interkultureller Kommunikation und die Behandlung von Erfahrungen, Einstellungen und Haltungen gegenüber anderen Kulturkreisen im Unterricht wird auch von Göhring (1980), Großkopf (1982, 1987) und Bausinger (1988) angesprochen. Stichworte sind hierbei Selbst- und Fremdwahrnehmung, Kulturschock und Stereotypen. Neuere Standortbestimmungen finden sich auch in Bredella/Christ (1996), Bredella/Delanoy (1999), Christ (1999) und Luchtenberg (1999).

In Hinblick auf diese Lernzielbestimmungen werden im Unterricht unterschiedliche Aspekte interkultureller Kommunikation als Unterrichtsinhalte relevant:

- Zum einen geht es um eine Auseinandersetzung mit anderen Lebenswelten (Familie, Geschlechterbeziehungen, Organisation privaten und öffentlichen Lebens u.v.m.) und die Problematisierung von Wertungen und Stereotypen.
- Zum anderen sind in Hinblick auf die Förderung kommunikativer Kompetenzen einzelne Bereiche der Sprachverwendung von Belang, wie insbesondere die Vermittlung von Regeln und Konventionen für kulturelles und situativ angemessenes sprachliches Verhalten.

Da es in diesem Beitrag primär um Überlegungen zur Förderung interkultureller Kompetenzen und die Verbindung mit Sprachunterricht geht, befasse ich mich im Folgenden vor allem mit der kommunikativ-pragmatischen Dimension interkultureller Kompetenzen.

3.3. Interkulturelle Kompetenzen: Interimssprachen und Interimswelt(bilder)

Voraussetzung für interkulturelle Kompetenzen im kommunikativ-pragmatischen Sinne sind im Prinzip zwei Arten von Kenntnissen oder Wissensbeständen:

- a) Zum einen sind Sprachwissen und Kenntnisse der Zielsprache,
- b) zum anderen Kenntnisse über soziale Konventionen und die Angemessenheit von sprachlichen Handlungen von Belang.



Abb. 5.3: *Interimssprachen und Interimsweltbilder*

ad a) In Hinblick auf die Kenntnis der Zielsprache hat sich die Vorstellung durchgesetzt, dass lernersprachliche Kompetenzen als eigenständige Systeme beschrieben werden können, die sich – günstigenfalls – entwickeln und der Zielsprache annähern. Man spricht hier von Interlanguage bzw. Interimssprachen (für einen Überblick vgl. Klein 1987 und Dietrich im Druck).

ad b) In Anlehnung an den Terminus Interimssprache hat Neuner (1999a) in Anwendung auf landeskundliches Wissen den Terminus Interimswelt geprägt. In Analogie zu Vorstellungen über Stadien und Entwicklungen im sprachlichen Bereich geht er davon aus, dass auch die Wissensbestände über das Zielland als etwas Eigenständiges beschrieben werden können und als Annäherung an die Wirklichkeit des Landes bzw. der Kultur der Zielsprache vorstellbar sind.

Offenbar gibt es im Bereich des landeskundlichen Lernens im Fremdsprachenunterricht ähnliche Phänomene, wie sie für den Bereich des Erlernens sprachlicher Systeme von der Interlanguageforschung festgestellt wurden – etwa Phänomene von „Transfer“, von „Interferenz“ und von „Universalien“. (Neuner 1999a, 272).

Dabei hebt die Argumentation von Neuner vor allem darauf ab, dass die Vorstellungen der Lerner nicht mit der Wirklichkeit identisch sind und in erheblichem Maße durch den Unterricht vermittelt und geprägt werden.

Die Lernenden begegnen im Fremdsprachenunterricht also nicht der Zielsprachenwelt, ‚wie sie ist‘, sondern einem ‚vorgefilterten Konstrukt‘ der Zielsprachenwelt. Sie begegnen einer Zwischenwelt (Interimswelt I), die für sie unter ganz bestimmten – soziopolitischen, pädagogischen linguistischen oder lerntheoretischen – Prämissen zurechtgemacht worden ist. (Neuner 1999a, 269).

Ogleich sich der Terminus ‚Interimswelten‘ bei Neuner eher auf landeskundliche Vorstellungen bezieht und mehr als nur kommunikative Aspekte umfasst, scheint er mir besonders auch auf interkulturelle Kommunikation und kulturell unterschiedliche Ausprägungen von pragmatischen Aspekten der Sprachverwendung nutzbringend anwendbar. Ich möchte jedoch im Folgenden von Interimswelt*bild* sprechen, um hervorzuheben, dass es sich um die Herausbildung von Vorstellungen handelt.

Wenn man nun davon ausgeht, dass es Aufgabe des Sprachunterrichts ist, den Ausbau kommunikativ-pragmatischer Kompetenzen zu fördern, die angemessenes sprachliches Handeln in der Zielkultur ermöglichen, ist es notwendig, auch die Kenntnis über die kommunikativen Praktiken der Zielkultur auszubauen. Dies bedeutet bezogen auf den Tertiärsprachenunterricht, nicht nur Interimsweltbilder und Vorstellungen über andere kulturelle Praktiken und Konventionen der jeweils im Zentrum des Interesses stehenden Zielsprache und Zielkultur zu thematisieren, sondern auch die Kulturen anderer Fremdsprachen einzubeziehen.

Zu thematisieren ist also nicht nur die Kultur der Drittsprache (K3), sondern auch die der Zweitsprache (K2) und die damit verbundenen Interimsweltbilder.

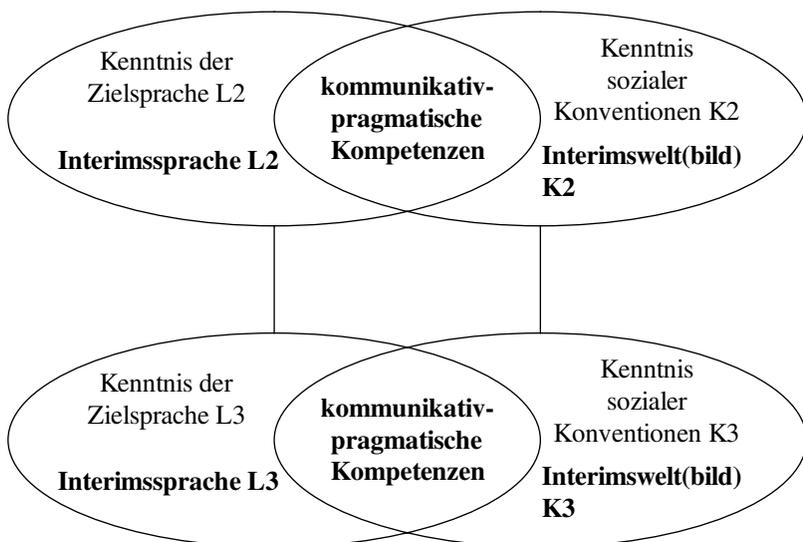


Abb. 5.4: *Interimssprachen und Interimswelt(bilder) im Tertiärsprachenunterricht*

Da ein grundlegendes Prinzip des Tertiärsprachenunterrichts ist, auch Wissen über Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Kulturen und kulturellen Eigenheiten der jeweils unterrichteten Fremdsprachen einzubeziehen, bedeutet dies in Bezug auf den hier näher zu betrachtenden Fall des Tertiärsprachenunterrichts Deutsch nach Englisch, dass der Ausbau der Interimsweltbilder über deutschsprachige Kultur- und Sprachräume auch unter Bezugnahme auf Gemeinsamkeiten und Differenzen zu englischsprachigen Kultur- und Sprachräumen erfolgt.

Entsprechende Unterschiede und Gemeinsamkeiten in deutschsprachigen und englischsprachigen Kommunikationen lassen sich insbesondere aus sprachwissenschaftlich und kulturanthropologisch orientierten Untersuchungen zu interkulturellen Kontakten und Kontrasten ableiten.

4 Kulturelle Differenzen und kommunikative Präferenzen im deutsch-englischen Vergleich

Da es im Tertiärsprachenunterricht u.a. darum geht, Vergleiche zu vorausgehenden Fremdsprachenerfahrungen und Vorstellungen über andere Kulturen zu thematisieren, ist zu fragen, welche Befunde zu Gemeinsamkeiten oder Unterschieden jeweils vorliegen und inwiefern diese im Fremdsprachenunterricht aufgegriffen werden können.¹

Im Prinzip gibt es zwei Arten von Literatur, die hier interessant sind. Zum einen Analysen zu Verständigungsproblemen in interkulturellen Kontakten, die zeigen, wann unterschiedliche kulturelle Konventionen zu Problemen führen können, und zum anderen Literatur aus dem Bereich der sog. kontrastiven Pragmatik, in der kulturelle Konventionen verglichen werden. Da aber – zumindest zum Teil – Überschneidungen in den untersuchten Phänomenen vorliegen, werden diese im Folgenden nicht getrennt, sondern gebündelt in Bezug auf bestimmte Phänomenbereiche dargestellt.²

In Anbetracht dessen, dass es sehr viele Befunde gibt, die sich als interessant erweisen, können für die folgende Darstellung nur einige Aspekte exemplarisch herausgegriffen werden. Entsprechend ist die folgende tabellarische Übersicht auch keinesfalls als vollständig anzusehen.³

Beispiele für Befunde zu deutsch-englischen Differenzen im kommunikativ-pragmatischen Bereich

Studien	kommunikativ-pragmatischer Bereich	berücksichtigte Sprachen / Kulturkreise	Bezugnahme auf weitere Sprach- und Kulturkontraste
Otterstedt 1993	Begrüßungen (Handgruß)	deutsch-englisch	deutsch-diverse
Stolt 1989	Anrede mit <i>Du</i> und <i>Sie</i>	deutsch-englisch	deutsch-finnisch

1 Im Prinzip sind natürlich immer sowohl Unterschiede als auch Gemeinsamkeiten von Interesse. Da die folgende Darstellung aber ohnehin exemplarischen Charakter hat, beschränkt sie sich aus Platzgründen auf Studien zu Kulturkontrasten und Unterschieden. Gemeinsamkeiten gehen u.a. aus Studien zu westlich-östlichen Kulturkontrasten – insbesondere im Bereich der Rhetorik – hervor. Vgl. hierzu beispielsweise Choe (1987).

2 Hier interessieren weniger methodische Probleme der Analyse interkultureller Kommunikation und kultureller Kontraste, sondern vielmehr die behandelten Phänomenbereiche. Zu methodischen Unterschieden und Implikationen vgl. insbesondere Rost-Roth (1994).

3 Am Rande sei hierzu auch angemerkt, dass die Auswahl für einen spezifischen Kontrast-Bereich (hier Deutsch-Englisch) einerseits durch die Beziehung zwischen den beiden Kulturen, andererseits durch die jeweilige Forschungslage bestimmt ist. Dies bedeutet, dass in Rechnung gestellt werden muss, dass eine Auseinandersetzung mit anderen Fremdsprachenkombinationen für den Tertiärsprachenunterricht auch andere Differenzen und andere Bereiche ins Blickfeld rücken könnte.

Kotthoff 1989	Gesprächs- beendigungen	deutsch- amerikanisch	
Otterstedt 1993	Verabschiedungen	deutsch-englisch	diverse
Coulmas 1981	Danksagungen und Entschuldigungen	deutsch-englisch	deutsch-japanisch
Blum-Kulka/ House/Kasper 1989	Aufforderungen und Bitten	deutsch-englisch	
House 1979	Vorwürfe	deutsch-englisch	
Rasoloson 1994	Höreraktivitäten	deutsch-englisch	deutsch- madegassisch- französisch
Barron 2000	Annehmen von Angeboten	deutsch-irisch	
Byrnes 1986	Argumentation und Dissens	deutsch- amerikanisch	
Kotthoff 1989	Argumentation und Dissens	deutsch- amerikanisch	
Bickes 1986	Hochschul- kommunikation (Konversations- klassen)	deutsch-englisch	
Stahl 1999	Wirtschaft (Training, Critical Incidents)	deutsch- amerikanisch	
Müller/Thomas 1991	Wirtschaft (Training, Critical Incidents)	deutsch- amerikanisch	
Schroll-Machl 1991	Problemlöse- strategien (Wirtschaft)	deutsch- amerikanisch	

Mißler et al. 1995	Lebensläufe	englisch-deutsch	deutsch-diverse
Clyne 1991 u. 1994	Wissenschaftliche Texte	deutsch-englisch	deutsch-französisch
etc.	etc.	etc.	etc.

In die tabellarische Übersicht wurde (in der rechten Spalte) auch vermerkt, wenn weitere (Kontrast)Kulturen angesprochen werden. Möglichkeiten für weitere Kulturvergleiche sind sowohl in Hinblick auf den Einbezug der Ausgangskulturen der Lerner als auch in Bezug auf den Erwerb weiterer Fremdsprachen und Zielkulturen von Interesse.

Die folgenden Ausführungen konzentrieren sich jedoch auf deutsch-englische Kontraste. Die meisten Untersuchungsergebnisse beziehen sich hier auf die USA und England bzw. Großbritannien, es gibt jedoch auch Studien zu Irland oder insbesondere Australien.¹

Ich möchte nun im Folgenden aus den oben angeführten Studien einige Beispiele herausgreifen, um kommunikativpragmatische Bereiche und Befunde zu Kontrasten im deutsch-englischen Vergleich zu verdeutlichen, die im Tertiärsprachenunterricht DnE aufgegriffen werden könn(t)en.

4.1. Differenzen im interaktionalen und pragmatischen Vergleich

Im Rahmen des Projektes „kommunikative Kompetenz als realisierbares Lernziel“ und des Projektes „Cross-cultural Speech Act Realization Project“ (vgl. hierzu House 1979 und Blum-Kulka/House/Kasper 1989) wurden kommunikativ-pragmatische Kontraste in Äußerungen deutscher Anglistikstudenten sowie englischen und deutschen Kontrolldaten untersucht.

Bitten und Aufforderungen

In Hinblick auf Aufforderungen zeigte sich, dass diese im Englischen mit mehr Abschwächungen realisiert werden. Typischerweise finden sich hier Formeln wie:

would you mind (signing it, Sir)
I'm just wondering if (I could possibly back down)
I wonder if (we shouldn't take a taxi)
I suppose we could (walk along that road)

1 Im Prinzip wäre auch in Bezug auf den deutschsprachigen Raum zwischen dem Deutschen in der Schweiz, in Österreich und dem Bundesgebiet und dort u.U. zwischen Ost und West oder Nord und Süd zu unterscheiden (wobei auch hier weitere regionale Bezüge oder Teildifferenzierungen möglich sind). Das Bild ist hier jedoch wesentlich homogener, da sich die Untersuchungen zum deutschsprachigen Bereich im Allgemeinen auf die (alte) Bundesrepublik konzentrieren.

do you think you could (find another chair)
are you sure you don't (want to come in)
so why don't you (come along some day)

Entsprechende Abschwächungen werden im Deutschen vor allem durch Gliederungssignale bzw. Abtönungspartikel ausgedrückt:¹

vielleicht, doch, mal, einfach

z.B.

Könnten Sie's vielleicht noch unterschreiben, Herr Seidel
Ginge das vielleicht, dass wir das noch mal rückgängig machen
Kommen Sie doch einfach mal vorbei

Es zeigt sich also zunächst einmal, dass sich die Mittel zur Abschwächung in den beiden Sprachen unterscheiden. Innerhalb von beiden Sprachsystemen können darüber hinaus auch unterschiedliche Grade von Abschwächungen ausgemacht werden. Bei der Differenzierung von unterschiedlichen Graden von Abschwächungen orientiert sich die Studie an Wunderlich (1976: 302). Dieser unterscheidet in Hinblick auf Aufforderungen verschiedene Realisierungsformen.

Der Imperativ stellt dabei die direkteste Realisierungsform dar; vgl. z.B.

Mach jetzt deine Schularbeiten

Weniger direkt sind explizit performative Kommentierungen wie

Ich bitte dich, das mal durchzulesen.

Als indirekteste Formulierungsmöglichkeiten werden implizite Kontextbezüge angesehen:

Es zieht hier.

Ich denke, Ihr schreibt morgen eine Klassenarbeit (ebd. 85f.).

Insgesamt werden fünf Realisierungsformen unterschieden und als Beschreibungen unterschiedlicher Direktheitsgrade zum Vergleich von deutschsprachigen und englischsprachigen Äußerungen herangezogen. Zunächst zeigt sich Gemeinsamkeit darin, dass indirekte Sprechakte sowohl in den deutschsprachigen als auch in den englischsprachigen Daten mit Abstand am häufigsten vertreten sind. Ein Unterschied zeigt sich jedoch z.B. darin, dass explizit/performative Aufforderungen (Kategorie 2) bei deutschen Sprechern häufiger repräsentiert sind. Der deutsche Gesprächsstil wird damit in Bezug auf die Formulierung von Aufforderungen als direkter charakterisiert werden.²

1 Die Autoren sprechen hier von „Gliederungssignalen“, es handelt sich jedoch der gängigen aktuellen Terminologie entsprechend vor allem um Abtönungs- oder Modalpartikeln (vgl. Weydt 1981 oder Helbig 1994).

2 Weitere Unterschiede zeigen z.B. die Analysen von Barron 2000 zu deutsch-irischen Differenzen bei der Formulierung von Angeboten und Ablehnungen.

Vorwürfe

Unterschiedliche Direktheitsgrade zeigten sich auch bei der Formulierung von Vorwürfen:

Auch hier wurden verschiedene Realisierungsformen nach Direktheitsgraden unterschieden (insgesamt sieben Stufen). Die direkteste Variante besteht darin, dass eine negative Meinung über den Angesprochenen ausgedrückt wird:

z.B. Ich finde es gemein von Dir, einfach ... xxx machen (vgl. House 1979, 83)

Diese Variante wurde vor allem in den deutschen Dialogen beobachtet. In den englischen Dialogen überwogen dem gegenüber indirektere Formulierungen, die sich auf die Feststellung des zu bemängelnden Sachverhalts beschränken. Wie z.B.

da ist ein Fleck auf meiner Jacke (vgl. ebd., 82f.)

Bedanken

Unterschiede werden auch bei Dankesäußerungen festgestellt. Hier zeigten sich in Bezug auf Formulierungen der Danksagung im Deutschen stärkere Differenzierungen in Abhängigkeit von Formalitätsgraden, insofern bei formelleren Situationen eher elaborierte Formeln und Formulierungen mit mehr sprachlicher Variation eingesetzt werden, wie z.B.

- *ich bedanke mich ganz herzlich*
- *ich danke Ihnen vielmals*
- *ich bin ja so dankbar (vgl. ebd., 81)*

Im Englischen werden demgegenüber auch in förmlichen Situationen eher einfache Dankesformeln eingesetzt.

thanks very much (vgl. House 1979, 82)

Coulmas (1981) untersucht Danksagungen und Entschuldigungen im japanisch-englisch-deutschen Vergleich. Er beobachtet, dass sich japanische Deutschlerner für deutsch- und englischsprachige Verhältnisse übertrieben oft entschuldigen. Dass japanische Deutschlerner auffällig häufig Entschuldigungen produzieren, wird darauf zurückgeführt, dass im Japanischen andere Konventionen gelten und die Grenze zu Danksagungen weniger scharf gezogen ist; Entschuldigungsformeln werden z.B. auch bei Verabschiedungen eingesetzt.

Beispiele wie diese zeigen, dass sich im interkulturellen Vergleich nicht nur die Art und Weise der Realisierung von Sprechakten unterscheiden kann, sondern dass es auch Unterschiede in Bezug darauf geben kann, ob ein Sprechakt in bestimmten Situationen angemessen ist oder nicht. Beispiele wie diese machen zudem deutlich, dass in Bezug auf deutsch-englische Vergleiche – je nach Ausgangssprache und Ausgangskultur –

nicht nur Unterschiede, sondern auch Gemeinsamkeiten (so wie hier beim Einsatz von Entschuldigungen oder Danksagungen) bedeutsam sein können.

Begrüßungen

Des Weiteren wurde z.B. bei der Analyse von Begrüßungen festgestellt, dass bei deutschen Sequenzen die Reziprozität des Sich-nach-dem Befinden-Erkundigens meist fehlt und diese im Englischen stärker ritualisiert zu sein scheint:

How're you doing okay -> *yeah I'm okay what about you*
oder:
yeah okay and you
(House 1979, 79)

Beispiele wie diese zeigen wiederum, dass sich die Realisierungen auch in Bezug auf die Zahl der Schritte unterscheiden können. Gerade Begrüßungen als ein sozial bedeutsames und hoch frequentes kommunikatives Ereignis erscheinen als wichtiger Gegenstand eines interkulturell ausgerichteten Fremdsprachenunterrichts. Begrüßungen wird auch in interkulturell ausgerichteten Lehrmaterialien besondere Aufmerksamkeit gewidmet.¹ Hier wird vor allem das Händeschütteln mit anderen Formen des Grüßens – wie z.B. bestimmten Formen des Verbeugens in Japan – kontrastiert. Es handelt sich beim so genannten Handgruß jedoch um ein Phänomen, das durchaus nicht einheitlich ist. Ein Vergleich zwischen deutschen und englischsprachigen Kontexten kann hier dazu beitragen, deutlich zu machen, dass Händeschütteln in englischsprachigen und deutschsprachigen Kontexten nach anderen Konventionen verläuft: Händeschütteln wird im deutschen Kontext z.B. häufiger eingesetzt als in Großbritannien, wo es vor allem unter Freunden bzw. beim Gratulieren üblich ist (vgl. hierzu auch Otterstedt 1993, 95). Eine Thematisierung entsprechender Unterschiede im deutsch-englischen Vergleich scheint hier durchaus erhellend, um die Angemessenheit dieser Praktiken in verschiedenen situativen Kontexten differenzierter zu verdeutlichen.

Gesprächsbeendigungen

Nicht nur bei Begrüßungen, auch bei Verabschiedungen und Gesprächsbeendigungen zeigen sich Unterschiede im deutsch-englischen Vergleich. Dies ist insbesondere von Kotthoff (1989a) im deutsch-amerikanischen Kontrast untersucht worden.² Sie stellt u.a. fest, dass die Beendigungen der amerikanischen Gespräche im Durchschnitt länger als die der deutschen sind. Sie enthalten auch häufiger explizite Würdigungen (*“it was*

1 Eine Didaktisierung unterschiedlicher Formen von Begrüßungen für den interkulturell orientierten Deutschunterricht liegt z.B. in dem Lehrwerk Sprachbrücke vor. Vgl. hierzu auch Rösler (1988).

2 Die Befunde von Kotthoff basieren auf einer Studie (Kotthoff 1989a), bei der das Gesprächsverhalten von amerikanischen Studierenden und muttersprachlichen deutschsprachigen Studierenden in Sprechstundengesprächen an der Universität untersucht wurde.

nice meeting you / it was my pleasure / you've been so helpful and I appreciate your support") und ausführlichere Danksequenzen.

Argumentation und Dissens

Auch in Hinblick auf Diskussionstile werden Unterschiede im deutsch-amerikanischen Vergleich festgestellt. So charakterisiert Byrnes (1986) Unterschiede in Gesprächsstilen dahingehend, dass die Deutschen eher inhaltliche Aspekte im Fokus haben, Amerikaner eher freundliche Formen; bei Deutschen liegt der Schwerpunkt eher auf Informationen und Wahrheitswerten, bei Amerikanern dagegen auf Beziehungsarbeit. Byrnes sieht hier auch einen Zusammenhang mit der Gestaltung sozialer Beziehungen, wobei sie davon ausgeht, dass soziale Bindungen im deutschsprachigen Bereich stärker auf inhaltlicher Übereinstimmung basieren. Geschätzt wird dabei auch ein hoher Grad an Involviertheit, wobei Involviertheit sich z.B. auch im Diskutieren von kontroversen Auffassungen und im inhaltlichen Kontern zeigt. In Bezug auf Gesprächs- und Diskursstrategien kommt Kotthoff (1989) zu dem Ergebnis, dass für den deutschen Stil eine stärkere Markierung von Dissens bei Meinungsverschiedenheiten charakteristisch ist. Das interaktive Verhalten deutscher Teilnehmer wird als weniger konsensfreudig beschrieben, da Gemeinsamkeiten im Gespräch weniger betont und Widersprüche direkter geäußert werden. Als Oppositionsformat schildert sie, dass Teile der Äußerungen der Gesprächspartner wörtlich aufgegriffen und wiederholt werden, was zur Folge hat, dass Widersprüche sehr direkt markiert werden (vgl. auch Kotthoff 1991).

Auch ansonsten verwenden die deutschen Sprecher mehr „verstärkende Adverbien“ wie: „überhaupt“, „durchaus“, „wirklich“, die amerikanischen Sprecher dem gegenüber mehr Unschärfeindikatoren wie: „as far as I know“, „and so on“ oder abschwächende Lexeme wie: „actually“ und „probably“ (Kotthoff 1991, 391). Eine stärkere Betonung von Dissens bei Deutschen aus der Sicht der Anderen beschreiben beispielsweise auch Torres/Wolff (1983) am Beispiel deutsch-spanischer Tandem-Kontakte, Reuter et al. (1989) am Beispiel deutsch-finnischer Wirtschaftskommunikation und Günthner (1993) bei der Kontrastierung deutscher und chinesischer Diskursstrategien. Dort finden sich dann auch Typisierungen wie „die Deutschen argumentieren aggressiv“, was zeigt, dass dieser Sprachbereich besonders brisant in Hinblick auf Fremdwahrnehmung und Stereotypenbildung ist.

Hörersignale

Auch beim Einsatz von Hörersignalen zeigen sich Differenzen. Speziell in Hinblick auf deutsch-englische Unterschiede sind die Analysen von Rasoloson (1994) interessant. Sie zeigt beispielsweise, dass der Einsatz von „oh“ als Ausdruck der Missbilligung nur im Deutschen, nicht aber im Englischen üblich ist. Umgekehrt wird der Einsatz von 'oh' bei Selbstkorrekturen und Ankündigungen von Themenwechseln nur im Englischen, nicht aber im Deutschen beobachtet.

Diskurstypen

Auch bei umfassenderen kommunikativen Ereignissen zeigen sich kulturelle Differenzen. Dies gilt besonders für Kommunikationen in Institutionen (vgl. hierzu Rehbein, 1985, Redder/Rehbein, 1987 und Knapp et al., 1987).¹ Für diese Gesprächsbereiche und Diskurstypen wurden jeweils beachtliche Unterschiede in Bezug auf die Vorstellungen über Gesprächsrollen, Gesprächsverläufe und die Realisierung einzelner Gesprächsphasen festgestellt.

Als ein Beispiel dafür, wie sich die Realisierung von Diskurstypen unterscheiden kann, seien hier die Analysen von Schroll-Machl (1991) erwähnt. Sie untersucht Problemlöseprozesse in Arbeitskontexten und stellt entscheidende Unterschiede in Herangehensweisen und Erwartungshaltungen fest. Diese Unterschiede betreffen u.a. Gruppendiskussionen, in denen Vorgehensweisen diskutiert und entwickelt werden. Hier bestehen unterschiedliche Vorstellungen über die Rolle der Problemanalyse und die Verbindlichkeit der Vorschläge zur Bearbeitung. So wird aus amerikanischer Sicht der Problemanalyse weniger Bedeutung beigemessen und entsprechend bei der Bearbeitung von Problemen und der Lösungssuche größere Flexibilität erwartet, die auch Revisionen des Vorgehens eher zulässt. Unterschiedliche Vorstellungen bestehen auch über den Informationsaustausch während der Bearbeitung durch unterschiedliche Personen, d.h. in deutschen Kontexten wird eher isoliert gearbeitet, während in den amerikanischen stärkerer Informationsaustausch stattfindet. Auch andere Untersuchungen zu interkulturellen Wirtschaftskontakten sind in Bezug auf deutsch-englische Kontraste von Interesse, da sie auf eine Vielzahl von Unterschieden in Gesprächsformen und kommunikativen Praktiken – wie z.B. auch Arbeitsanweisungen und Verhandlungen – verweisen (vgl. hierzu insbesondere Müller/Thomas 1991 und Stahl 1999).

Lebensläufe

Auch im schriftlichen Bereich gibt es unterschiedliche Normen im Kulturvergleich (vgl. Clyne 1981 zum Kulturvergleich von Texten allgemein). So zeigen sich z.B. auch bei der Textsorte Lebenslauf unterschiedliche Konventionen. Diese analysieren Mißler/Servi/Wolff (1995) bei deutschen, britischen, französischen, portugiesischen und dänischen Lebensläufen.

1 Untersucht wurden u.a. behördliche Kommunikation, Beratungsgespräche, Gespräche im Bereich der medizinischen Versorgung, im Bereich des Rechtswesens, im Bereich des Einzelhandels, in der Schule sowie Einstellungsgespräche (vgl. hierzu auch Rost-Roth 1994). Da diese Studien jedoch vor allem Kommunikationen mit Arbeitsmigranten im deutschsprachigen Bereich untersuchen, liegen hier keine Befunde speziell zu deutsch-englischen Kommunikationen vor. Diese gibt es eher aus dem Bereich des (universitären) Bildungswesens und der Wirtschaftskommunikation.

Wissenschaftliche Texte

Interessant ist auch ein Vergleich von wissenschaftlichen Texten. Clyne (1991) stellt fest, dass englischsprachige Texte im allgemeinen linearer aufgebaut sind, d.h. die Abfolge von Propositionen und die Abhängigkeit von Makropropositionen ist für die strukturelle Abfolge des Textes stärker bestimmend. Im Vergleich weisen deutsche Texte weitaus mehr Disgressionen und Exkurse auf. Unterschiede zeigen sich ferner darin, dass in den deutschen Texten weniger Definitionen geliefert werden und Daten und Belege weniger in den Text integriert sind.¹

Konversationsklassen

Unterschiede zeigen sich auch in anderen wissenschaftlichen Bereichen. So wird z.B. mehrfach von Lektoren an englischen Universitäten festgestellt, dass sich das Verhalten der Studierenden in Konversationsklassen von dem von Studierenden an deutschen Hochschulen unterscheidet. Das Verhalten der englischen Studenten wird als passiver und weniger diskussionsfreudig beschrieben (vgl. hierzu Bickes 1986 und Lang 1986).

Die Liste von Differenzen in deutsch-englischen Kulturkontrasten, die kommunikatives Verhalten betreffen, ließe sich weiter fortsetzen. Hier kommt es jedoch nicht auf Vollständigkeit an, sondern vielmehr darauf, Ansatzpunkte für das Aufgreifen von kommunikativ-pragmatischen Kontrasten im Tertiärsprachenunterricht aufzuzeigen.

4.2. Sprachliche Ebenen, auf denen sich kulturelle Differenzen manifestieren

Die Analysen zu Verständigungsproblemen im interkulturellen Kontakt zeigen, dass die Ausgangsperspektive entscheidend für das Aufdecken von Kontrasten und die Feinkörnigkeit der Beschreibung der Unterschiede ist:

- einerseits lassen sich westlicher und östlicher Diskurs pauschal kontrastieren, wobei vor allem Gemeinsamkeiten zwischen deutschen und englischen Konventionen in Erscheinung treten;
- andererseits zeigen sich in einer Vielzahl von Bereichen Differenzen zwischen deutschen und englischen Konventionen;
- schließlich können auch innerhalb der einzelnen deutschsprachigen oder englischsprachigen Kulturbereiche entscheidende Variationen bestehen.

Die Befunde zeigen, dass es im deutsch-englischsprachigen Kontakt eine Vielzahl von kommunikativ-pragmatische Kontrasten gibt, die im Fremdsprachenunterricht aufgegriffen

1 In Hinblick auf weitere Kulturvergleiche sind wiederum Untersuchungen interessant, die andere Kulturkontraste thematisieren, wie z.B. (Sachtleber 1991), die Unterschiede zwischen deutschen und französischen wissenschaftlichen Texte analysiert.

werden können. Dabei ist in vielen Fällen auch eine sehr enge Anbindung an den Sprachunterricht möglich. Da es sich oft um subtilere Ausdrucksmittel und Unterschiede handelt, scheint eine Kontrastierung in besonderem Maße geeignet, Feinheiten des sprachlichen Ausdrucks und unterschiedliche Präferenzen in unterschiedlichen kulturellen Kontexten zu verdeutlichen. Dies wird am Beispiel von verschiedenen Direktheitsgraden bei der Formulierung von Aufforderungen und Vorwürfen besonders deutlich, gilt aber ebenso für Begrüßungen, Verabschiedungen und auch komplexere Handlungszusammenhänge. Damit zeigen die hier angesprochenen Studien zugleich, dass sehr unterschiedliche Bereiche sprachlicher Kommunikation betroffen sind: Kulturelle Differenzen zeigen sich nicht nur in Bezug auf die Realisierung von Sprechakten, sondern ebenso auf untergeordneterer und übergeordneter Ebene: So gibt es sowohl Unterschiede in Bezug auf subtilere Aspekte der Gesprächsorganisation, wie z.B. Sprecher- und Hörersignale, als auch in Bezug auf allgemeinere Prinzipien der Gesprächsorganisation und Diskursstrategien oder übergeordnetere Aspekte wie die Realisierung einzelner Gesprächsphasen oder Diskurstypen.

***Sprachliche Ebenen, auf denen sich kulturelle Differenzen und unterschiedliche kommunikative Präferenzen zeigen*¹**

diskursive Stile

Aufbau von Argumentationen
Markierung von Dissens
Direktheit vs. Indirektheit
Themenbehandlung etc.

Realisierung von Diskurstypen

a) *mündlich*: Unterrichtsgespräch/Konversationsklassen etc.
b) *schriftlich*: Lebenslauf, wissenschaftlicher Text etc.

Realisierung einzelner Gesprächsphasen

Gesprächseröffnungen und Begrüßungen
Gesprächsbeendigungen und Verabschiedungen etc.

Realisierung einzelner Sprechakte

Bitten
Aufforderungen
Danksagungen
Entschuldigungen
Angebote etc.

¹ Auch hier sei darauf hingewiesen, dass sich diese Liste nur an den zuvor besprochenen Studien orientiert und keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit erhebt.

Sprecher- und Hörersignale

Gambits

Hörersignale etc.

Während Befunde auf der Sprechaktebene schon mehr Aufmerksamkeit fanden, da sie sowohl für die kommunikativ-pragmatische Orientierung des Fremdsprachenunterrichts als auch bei kontrastiven Studien zu kommunikativ-pragmatischen Kontrasten zentrale Kategorien darstellen, sind andere Aspekte, die als über- bzw. untergeordnet betrachtet werden können, bislang in Hinblick auf die Vermittlung interkultureller Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht weniger beachtet worden.

Vor diesem Hintergrund kann die Zusammenstellung von Befunden zu kulturellen Differenzen nicht nur als Versuch verstanden werden, den deutschsprachigen und englischsprachigen Bereich zu illustrieren, sondern auch in Bezug auf bislang weniger beachtete Aspekte und Ebenen zu verdeutlichen, dass diese Gewinn bringend in den Fremdsprachenunterricht aufgenommen werden können.¹

5 Konsequenzen für die Unterrichtspraxis

5.1. Berücksichtigung unterschiedlicher sprachlicher und kommunikativer Ebenen

In Hinblick auf die Thematisierung von kulturellen Kontrasten – bzw. unterschiedlichen kommunikativen Präferenzen – scheint es angeraten, auch die Ebenen oberhalb und unterhalb der Sprechaktebene verstärkt einzubeziehen. Dies gilt vor allem auch für die eher subtilen und der Alltagswahrnehmung nicht immer ohne weiteres zugänglichen Bereiche, wie z.B. Hörersignale oder auch unterschiedliche Direktheitsgrade bei der Markierung von Dissens. Da diese Unterschiede auch Ursache von Fehlinterpretationen und Fehleinschätzungen sein können, und zudem in diesem Bereich die Gefahr falscher Typisierung besteht, scheint es durchaus lohnenswert, unterschiedliche kommunikative Präferenzen auf diesen Ebenen verstärkt im Fremdsprachenunterricht zu thematisieren.

Auch in Bezug auf die Realisierungen von Diskurstypen könnten vorliegende Ansätze weiter ausgebaut werden, um mehr Bewusstsein dafür zu schaffen, dass Gesprächsverläufe und Vorstellungen über Gesprächsrollen kulturgebunden sind und sehr unterschiedlich ausfallen können.

1 Hierauf aufmerksam zu machen, scheint mir vor allem bedeutsam, weil in didaktischen Überlegungen und der Praxis des Fremdsprachenunterrichts seit der sog. kommunikativen Wende vor allem Unterschiede bei Sprechhandlungen Aufmerksamkeit finden. Dies gilt beispielsweise auch für das Kontaktschwellen-Modell des Europarates.

Speziell für den Unterrichtsbereich „Deutsch nach Englisch“ und das Postulat, nicht nur den kulturellen Kontext der Zielsprache (K3) zu thematisieren, sondern auch einen Bezug zu anderen fremdsprachlichen/englischsprachigen Kontexten (K2) herzustellen, erweist sich, dass dies auch anknüpfend an vorliegende Ansätze der Didaktisierung gut möglich ist. So gehört – wie bereits angesprochen – die Behandlung von Begrüßungen und Anredeformen zum Standard. Zum Standard gehört mittlerweile auch (seit den Lehrwerken *Deutsch aktiv* und *Sichtwechsel*), dass kulturelle Unterschiede übergreifend thematisiert werden. Diese Ansätze lassen sich im Prinzip leicht in Hinblick auf einen Vergleich von deutsch- und englischsprachigen Kommunikationen erweitern bzw. präzisieren. Hier könnte z.B. gezeigt werden, dass Händeschütteln in deutschsprachigen Kontexten verbreiteter, in englischsprachigen Kontexten hingegen auf weniger Situationen eingeschränkt ist.

In ähnlicher Weise könnten auch unterschiedliche Tendenzen bei der Ausformung von Gesprächseröffnungen und Gesprächsbeendigungen und dem Einsatz von Routineformeln thematisiert werden. Auch hier ist ein Vergleich dazu geeignet, Normalformel-erwartungen bewusst zu machen und Fehlinterpretationen vorzubeugen. Solche Fehleinschätzungen können gerade auch in Bezug auf Routineformeln im amerikanischen Englisch möglich sein.

Ähnliches gilt für die Verdeutlichung unterschiedlicher Direktheitsgrade bei Bitten und Aufforderungen sowie beim Ausdruck von Dissens. Auch hier könnten unterschiedliche kommunikative Präferenzen und Erwartungshaltungen im deutsch-englischen Vergleich besonders klar herausgearbeitet werden. Diese Verdeutlichung kann wieder unter engem Rückbezug auf den Einsatz bestimmter sprachlicher Mittel erfolgen.

Hiermit seien nur ein paar Beispiele dafür genannt, dass für die Behandlung interkultureller Inhalte a) ein Vergleich auf unterschiedlichen Ebenen sprachlichen und kommunikativen Verhaltens sinnvoll und Gewinn bringend ist und b) in engem Zusammenhang mit Spracharbeit im engeren Sinne erfolgen kann. Schließlich ist c) ein Vergleich von Konventionen in unterschiedlichen fremdsprachlichen Kontexten auch für die Förderung interkultureller Kompetenzen insgesamt als günstig anzusehen.

5.2. Sensibilisierung für kulturelle Differenzen im Tertiärsprachenunterricht

Eine Kontrastierung von Konventionen verschiedener fremdsprachlicher Kulturbereiche ist nicht nur in Hinblick auf die Ausbildung angemessenen Verhaltens im kommunikativ-pragmatischen Bereich förderlich, weil Normalvorstellungen vor allem im Kontrast deutlich gemacht werden können, sondern veranschaulicht gleichzeitig, dass sprachliches Verhalten generell kultureller Variation unterliegt. Dies ist vor allem auch der Zielsetzung dienlich, genereller für kulturelle Differenzen zu sensibilisieren.

In Hinblick auf die Forderung, dass auch Vergleiche zur Ausgangskultur und die Reflexion der Eigenkultur Bestandteil des Unterrichts sein sollen, wäre auch letzterer

verstärkt Aufmerksamkeit zu schenken. Vor allem auch in Anbetracht dessen, dass nicht alle Bereiche dem Alltagswissen unmittelbar zugänglich sind, kann die in der Unterrichtspraxis wohlbekannte Frage „*Wie ist das in Ihrem Land?*“ nicht immer genügen, da sie von den Lernern nicht adäquat zu beantworten ist, wenn subtilere Kommunikationsbereiche betroffen sind

6 Offene Fragen und Untersuchungsdesiderate

Im Prinzip zeigt sich, dass in Bezug auf zentrale Komponenten¹ des interkulturell und kommunikativ-pragmatisch orientierten Tertiärsprachenunterrichts (K1, K2 und K3) ebenso wie in Bezug auf die Beziehung zwischen diesen noch viele Fragen offen sind. Forschungsdesiderate ergeben sich u.a. aus dem Umstand, dass die Dominanz einzelner Staaten im Wissenschaftsbereich die Forschungslage prägen und über einzelne Kulturkontraste Untersuchungen vorliegen, zu anderen jedoch keine. Insgesamt bräuchte man breiter gestreute Kenntnisse über Kulturkontraste in einzelnen Kommunikations- und Sprachbereichen, in denen sich kulturelle Differenzen im kommunikativ-pragmatischen Bereich zeigen, denn entsprechende Analysen sind Voraussetzung zur Weiterentwicklung von Lehrmaterialien und Übungsmaterialien, bei denen die deutsche Zielkultur und die englische Kultur kontrastiert und auch unter Berücksichtigung unterschiedlicher Ausgangskulturen reflektiert werden.²

Weiterhin stellt sich die Frage, wie die Vorstellung der Lerner von der Zielkultur beschaffen ist. Hier müsste auch weiter danach differenziert werden, welche Kulturkreise der Zielsprache in den Vorstellungen dominieren.³ Denn in Hinblick auf die Thematisierung von kulturellen Differenzen im Fremdsprachenunterricht ist jeweils zu überlegen, welche englischsprachige Kultur als Vergleichsgröße herangezogen werden soll bzw. inwiefern es sinnvoll erscheint verschiedene englischsprachige Kulturen im Vergleich anzusprechen. Hier muss für das Englische vor allem nach Großbritannien

1 Nur am Rande sei hier darauf hingewiesen, dass auch der Begriff der Kultur und vor allem die Problematik der Abgrenzung von Kulturen einer weiteren Auseinandersetzung bedürfte (vgl. hierzu insbesondere Sarangi (1995), Welsch (1992) und Wimmer (2001)).

2 Dabei zeigen sich auch innerhalb Europas erhebliche Ungleichgewichtigkeiten. Dies betrifft insbesondere die MOE-Länder und neuere bzw. kleinere Mitgliedsstaaten des Europarates.

3 Hier ist anzunehmen, dass z.B. bezogen auf Großbritannien, die USA, Kanada und Australien ganz unterschiedliche Vorstellungen bestehen, wobei diese Vorstellungen sowohl landeskundliches Wissen über Kultur als auch Wissen über sprachliche Gepflogenheiten betreffen können. Hier ist auch davon auszugehen, dass im Zuge der Globalisierung vor allem Aspekte der amerikanischen Kultur an Bedeutung gewonnen haben. Dies ist auch für den Unterricht Deutsch nach Englisch innerhalb Europas von Bedeutung. Des Weiteren ist anzunehmen, dass für verschiedene nationale Kontexte vor allem auch Beziehungen über Migrationsbewegungen eine Rolle spielen. So ist z.B. davon auszugehen, dass in Polen – schon allein aufgrund der Migrationsgeschichte – oft engere Beziehungen zu den USA als zu Großbritannien bestehen. Anders ist für Indien wiederum anzunehmen, dass die britische Kultur von entscheidender Bedeutung ist.

(incl. Britisch, Schottisch, Walisisch, Irisch), den USA, ferner Kanada und Australien differenziert werden, wobei die USA und Großbritannien bzw. das Britische für den Unterricht im Vordergrund stehen dürften. Für das Deutsche wären stärkere Differenzierungen zumindest nach den DACH-Ländern Deutschland, Österreich und Schweiz wünschenswert.

Des Weiteren ist auch noch genauer zu untersuchen, welche Rolle die Ausgangssprache bzw. Ausgangskultur für die Wahrnehmung der Relation von Kultur 2 und Kultur 3 hat (vgl. hierzu auch Neuner 1999, 278f. zu Fragen zur Didaktik für eine interkulturell orientierte Landeskunde). Es ist auch davon auszugehen, dass aus europäischer Sicht eher deutsch-englische Kontraste erwartet werden, aus außereuropäischer Sicht hingegen eher Gemeinsamkeiten erwartet und Möglichkeiten der Übertragung relevant werden. Diese Annahme, dass im Einzelnen die Nähe bzw. Distanz zur ziel-sprachlichen Kultur eine Rolle spielt, ist aber in Hinblick auf ihren Geltungsbereich noch zu überprüfen.

Wenig gesicherte Kenntnisse gibt es auch darüber, inwiefern Vorkenntnisse über einzelne Kulturen die Wahrnehmung anderer Kulturen beeinflussen und in welchen Bereichen dies der Fall ist.¹ So ist auch die Annahme, dass im Tertiärsprachenunterricht Deutsch (DK3) Vorstellungen über kulturelle Praktiken und Konventionen auf der Folie von Vorstellungen über kulturelle Praktiken der Zweitsprache Englisch wahrgenommen werden (EK2), noch in Hinblick auf ihre Reichweite zu überprüfen. Die für die Forderung der Tertiärsprachendidaktik grundlegende Annahme, dass Lerner an diese Erfahrungen anknüpfen und in den Interimssprachen L2 und L3 Vergleiche ziehen, ist für den Spracherwerb selbst und strukturelle Aspekte insbesondere von Hufeisen (1991, 1994, 1998) hinreichend nachgewiesen. Entsprechende Untersuchungen, die darüber Aufschluss geben, wie die Beziehung zwischen Interimsweltbildern (Vorstellungen von K2 und K3) tatsächlich beschaffen ist, stehen allerdings noch aus.² Hier wurde bislang noch nicht eingehender untersucht, inwiefern die in Bezug auf Sprachstrukturen festgestellten Übertragungen von vorausgehenden Sprachlernerfahrungen auch Entsprechungen bei Vorstellungen über kulturelle Zusammenhänge und kulturelle Praktiken im kommunikativ-pragmatischen Bereich haben.

1 Diesbezüglich wären auch Studien notwendig, um festzustellen, in welchen Bereichen die Lerner Gemeinsamkeiten oder Unterschiede erwarten bzw. in welchen Bereichen es gegebenenfalls zu Übertragungen kommt und ob sich diese jeweils positiv oder negativ auswirken, also im Unterricht entsprechend zu fördern oder zu vermeiden sind.

2 Hier ist zudem anzunehmen, dass Vorstellungen über Zielkulturen nicht unbedingt mit der Reihenfolge des Spracherwerbs korrelieren müssen. So kann es bestimmte Vorstellungen über Zielkulturen und sprachliche Konventionen auch bereits vor Beginn des Fremdspracherwerbs geben.

7 Fazit

Es kann abschließend festgehalten werden, dass zentrale Fragen für eine fundierte interkulturelle Didaktik – nicht nur im Tertiärsprachenunterricht – noch genauer untersucht werden müssen. Ungeachtet dessen kann aber auch festgehalten werden, dass in Bezug auf die Vermittlung von interkulturellen Kompetenzen im Tertiärsprachenunterricht eine Thematisierung von Kulturkontrasten und Gemeinsamkeiten unter Bezugnahme auf andere fremdsprachliche Kulturen in verschiedener Hinsicht sinnvoll erscheint.

Dies gilt auch speziell für den Tertiärsprachenunterricht Deutsch nach Englisch:

- Eigenheiten eines Kulturkreises bzw. kommunikativ-pragmatische Konventionen des Zielsprachlichen Bereichs (K3) können im Vergleich mit anderen Kulturkreisen (K2) eher bewusst gemacht werden.
- Bezüge auf Konventionen in anderen Kulturkreisen im Tertiärsprachenunterricht sind zugleich der Förderung interkultureller Kompetenzen in Bezug auf den anderen fremdsprachlichen Kulturbereich (K2) dienlich.
- Mehrere fremdsprachliche Kulturkreise (K2 und K3 sowie K1) anzusprechen ist darüber hinaus auch allgemeineren Prinzipien interkulturellen Lernens dienlich, denn je mehr Kulturen angesprochen werden, umso deutlicher wird die Relativität und Kulturgebundenheit sprachlichen Verhaltens. Auch dem Lernziel, eigenkulturelles Verhalten bewusster wahrzunehmen und zu relativieren, kann so leichter Rechnung getragen werden.

Damit kann abschließend festgehalten werden, dass das Einbeziehen und Thematisieren von mehreren Kulturkreisen und kommunikativ-pragmatischen Differenzen den Ausbau kommunikativer Kompetenzen in mehrfacher Hinsicht fördert. Von daher scheint es lohnenswert, den noch offenen Fragen zu Interimsweltbildern und Vorstellungen über kulturelle Unterschiede in kommunikativen Praktiken nachzugehen und bereits vorliegende Befunde zu deutsch-englischen Kontrasten im kommunikativ orientierten Kulturvergleich aufzugreifen und für den Tertiärsprachenunterricht zu didaktisieren.

8 Bibliographie

- ALBRECHT, Jörn / DRESCHER, Horst W. / GÖHRING, Heinz / SALNIKOW, Nikolai (Hg.) (1987), *Translation und interkulturelle Kommunikation, 40 Jahre Fachbereich Angewandte Sprachwissenschaft der Johannes Gutenberg-Universität Mainz in Gernersheim*. Frankfurt/M., Lang.
- BALDEGGER, Markus / MÜLLER, Martin / SCHNEIDER, Günther (1980), *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache*. Berlin, Langenscheidt.
- BARRON, Anne (2000), *Acquiring "different strokes". A longitudinal study of the development of L2 pragmatic competence*. GFL: German as a Foreign Language [Online] 2. <http://www.gfl-journal.com>.
- BAUSCH, Karl-Richard / CHRIST, Herbert / KRUMM, Hans-Jürgen (Hg.) (1994), *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Narr.
- BAUSINGER, Hermann (1988), *Stereotypie und Wirklichkeit*. Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 14: 157-170.
- BICKES, Gerhard (1986), *Konversationsunterricht und interkulturelle Kommunikation*. In: Neuner, Gerhard (Hg.) (1986), *Kulturkontraste im DaF-Unterricht*. München, Iudicium, 205-216.
- BLUM-KULKA, Shoshana / HOUSE, Juliane / KASPER, Gabriele (Hg.) (1989), *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies*. Norwood/NJ, Ablex.
- BREDELLA, Lothar / CHRIST, Herbert (Hg.) (1996), *Begegnungen mit dem Fremden*. Gießen, Färbische Verlagsbuchhandlung.
- BREDELLA, Lothar / DELANOY, Werner (Hg.) (1999), *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Narr.
- BYRAM, Michael S. / LEMAN, Johan (Hg.) (1990), *Bicultural and trilingual education: the Foyer Model in Brussels*. Clevedon, Multilingual Matters.
- BYRNES, Heidi (1986), *Interactional Style in German and American Interactions*. Text 2, 189-206.
- CHOE, Chungho (1987), *Rhetoric. A Comparison of its Evaluation in East and West*. In: ALBRECHT, Jörn / DRESCHER, Horst W. / GÖHRING, Heinz / SALNIKOW, Nikolai (Hg.) (1987), *Translation und interkulturelle Kommunikation, 40 Jahre Fachbereich Angewandte Sprachwissenschaft der Johannes Gutenberg-Universität Mainz in Gernersheim*. Frankfurt/M., Lang, 413-420.
- CHRIST, Herbert (1999), *Nachdenken über eine dritte Sprache und eine dritte Kultur*. In: BREDELLA, Lothar / DELANOY, Werner (Hg.) (1999), *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Narr, 290-311.

- CLYNE, Michael (1981), *Culture and Discourse Structure*. *Journal of Pragmatics* 5: 1, 61-66.
- CLYNE, Michael (1991), *Zu kulturellen Unterschieden in der Produktion und Wahrnehmung englischer und deutscher wissenschaftlicher Texte*. *Info DaF* 4, 376-383.
- CLYNE, Michael (1994), *Intercultural Communication at Work. Cultural Values in Discourse*. Cambridge, Cambridge University Press.
- COULMAS, Florian (1978), Kontrastive Pragmatik. In: FABER, Helm v. (Hg.) (1978), *Technologie und Medienverbund, Sprachtests, kontrastive Linguistik und Fehleranalyse, IRAL-Sonderband GAL'78, III*. Heidelberg, Groos, 53-60.
- COULMAS, Florian (1981), *Conversational Routine. Explorations in Standardized Communication Situations and Prepatterned Speech*. The Hague, Mouton.
- COULMAS, Florian (1981), 'Poison To Your Soul'. Thanks and Apologies Contrastively Viewed. In: COULMAS, Florian (Hg.) (1981), *Conversational Routine. Explorations in Standardized Communication Situations and Prepatterned Speech*. The Hague, Mouton, 69-91.
- COUNCIL OF EUROPE (1986), *Intercultural Education. Concept, Context, Curriculum Practice*. Straßburg.
- DENTLER, Sigrid / HUFSEISEN, Britta / LINDEMANN, Beate (Hg.) (1999), *Tertiär- und Drittsprachen: Projekte und empirische Untersuchungen*. Tübingen, Stauffenburg.
- DIETRICH, Rainer (im Druck), Second Language Acquisition Research in the 20th Century. In: AUROUX, Sylvain / KOERNER, Konrad / NIEDEREHE, Hans J. / VERSTEEGH, Kees (Hg.), *History of Language Sciences*. Berlin, de Gruyter
- DITTMAR, Norbert / ROST-ROTH, Martina (Hg.) (1995), *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Methoden und Perspektiven einer akademischen Disziplin*. Frankfurt M., Lang.
- EHLICH, Konrad (1996), Interkulturelle Kommunikation. In: GOEBL, Hans / NELDE, Peter H. / STARÝ, Zdenek / WÖLCK, Wolfgang (Hg.) (1996), *Kontaktlinguistik: ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft Bd. 12.1. Berlin/New York, de Gruyter, 920-931.
- EHNERT, Rolf (1988), *Komm doch mal vorbei. Überlegungen zu einer kulturkontrastiven Grammatik*. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 14, 201-212.
- FEIGS, Wolfgang (1990), *Die Integration der Komponenten des Fremdsprachenunterrichts als Konsequenz der kommunikativen Kompetenz*. *Deutsch als Fremdsprache* 27, 146-152.
- FISCHER, Gudrun (1990), *Interkulturelle Landeskunde*. *Deutsch als Fremdsprache* 27, 141-146.

- FIX, Ulla (1991), *Sprache – Vermittler von Kultur und Mittel soziokulturellen Handelns. Gedanken zur Rolle der Sprachwissenschaft im interkulturellen Diskurs „Deutsch als Fremdsprache“*. Info DaF 2, 136-147.
- GERIGHAUSEN, Josef / SEEL, Peter C. (Hg.) (1987), *Aspekte einer interkulturellen Didaktik*. München, Goethe-Institut.
- GERIGHAUSEN, Josef / SEEL, Peter C. (Hg.) (1987), *Interkulturelle Kommunikation und Fremdverstehen*. München, Goethe-Institut.
- GOGOLIN, Ingrid (1992), *Interkulturelles sprachliches Lernen. Überlegungen zu einer Neuorientierung der allgemeinen sprachlichen Bildung*. Deutsch lernen 2, 183-197.
- GÖHRING, Heinz (1975), *Kontrastive Kulturanalyse und Deutsch als Fremdsprache*. Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 5, 80-92.
- GÖHRING, Heinz (1980), *Deutsch als Fremdsprache und Interkulturelle Kommunikation*. In: WIERLACHER, Alois (Hg.) (1980), *Fremdsprache Deutsch. Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie*. München, Fink, 71-91.
- GÖTZE, Lutz (1993), *Kultur, Kulturbegriff, Kulturpolitik*. Zielsprache Deutsch 24: 1, 52-56.
- GROBKOPF, Sabine (1982), *Kulturschock und Fremdverhaltensunterricht. Ausländische Studenten in der BRD*. Regensburg, AkDaF.
- GROBKOPF, Sabine (1987), *Erfahrungen mit interkulturellen Lernsituationen zwischen Angst, Aggression und Lust*. In: GERIGHAUSEN, Josef / SEEL, Peter C. (Hg.) (1987), *Aspekte einer interkulturellen Didaktik. Dokumentation eines Werkstattgesprächs des Goethe-Instituts München vom 16.-17. Juni 1986*. München, Goethe-Institut, 134-161.
- GÜNTNER, Susanne (1989), *Interkulturelle Kommunikation und Fremdsprachenunterricht*. Info DaF 16, 431-447.
- GÜNTNER, Susanne (1993), *Diskursstrategien in der interkulturellen Kommunikation. Analysen deutsch-chinesischer Gespräche*. Tübingen, Niemeyer.
- HELBIG, Gerhard (1994), *Lexikon deutscher Partikeln*. Leipzig u. Berlin, Langenscheidt Enzyklopädie.
- HEXELSCHNEIDER, Erhard (1988), *Das Fremde und das Eigene als Grundkomponenten von Interkulturalität*. Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 14, 127-136.
- HINNENKAMP, Volker (1985), *Zwangskommunikative Interaktion zwischen Gastarbeitern und deutscher Behörde*. In: REHBEIN, Jochen (Hg.) (1985), *Interkulturelle Kommunikation*. Tübingen, Narr, 276-298.
- HOUSE, Juliane (1979), *Interaktionsnormen in deutschen und englischen Alltagsdialogen*. Linguistische Berichte 59, 76-90.

- HOUSE, Juliane / EDMONDSON, Willis J. (1998), *Interkulturelles Lernen: ein überflüssiger Begriff*. Zeitschrift für germanistische Linguistik 9: 2, 161-188.
- HU, Adelheid (1999), Interkulturelles Lernen. *Eine Auseinandersetzung mit der Kritik an einem umstrittenen Konzept*. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 10: 2, 277-303.
- HU, Adelheid (2000), *Begrifflichkeit und Interkulturelles Lernen*. Eine Replik auf Edmondson & House 1999. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 11: 1, 130-136.
- HUFEISEN, Britta (1991), *Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache. Empirische Untersuchung zur fremdsprachlichen Interaktion*. Frankfurt/M., Lang.
- HUFEISEN, Britta (1994), *Englisch im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. München, Klett.
- HUFEISEN, Britta (1998), L3 – Stand der Forschung – Was bleibt zu tun? In: HUFEISEN, Britta / LINDEMANN, Beate (Hg.), *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen, Stauffenburg, 169-181.
- HUFEISEN, Britta (2001), Deutsch als Tertiärsprache. In: HELBIG, Gerhard / GÖTZE, Lutz / HENRICI, Gert / KRUMM, Hans-Jürgen (Hg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin/New York, de Gruyter, 648-653.
- HUFEISEN, Britta / LINDEMANN, Beate (Hg.) (1998), *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen, Stauffenburg.
- KASPER, Gabriele / BLUM-KULKA, Shoshana (Hg.) (1993), *Interlanguage Pragmatics*. New York/Oxford, Oxford University Press.
- KLEIN, Wolfgang (1987), *Zweitspracherwerb. Eine Einführung*. Frankfurt/M., Athenäum.
- KNAPP, Karlfried / KNAPP-POTTHOFF, Annelie (1990), *Interkulturelle Kommunikation*. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 1: 1, 62-93.
- KNAPP, Karlfried / ENNINGER, Werner / KNAPP-POTTHOFF, Annelie (Hg.) (1987), *Analyzing Intercultural Communication*. Berlin, Mouton de Gruyter.
- KNAPP-POTTHOFF, Annelie (1987), Strategien interkultureller Kommunikation. In: ALBRECHT, Jörn / DRESCHER, Horst W. / GÖHRING, Heinz / SALNIKOW, Nikolai (Hg.) (1987), *Translation und interkulturelle Kommunikation, 40 Jahre Fachbereich Angewandte Sprachwissenschaft der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz in GERMERSHEIM*. Frankfurt/M., Lang, 423-437.
- KNIFFKA, Hannes (1995), *Elements of Culture-Contrastive Linguistics*. Frankfurt/M., Lang.
- KOOLE, Tom / TEN THIJE, Jan D. (1994), *The Construction of Intercultural Discourse*. Amsterdam/Atlanta, Editions Rodopi.
- KOTTHOFF, Helga (1989), *Pro und Contra in der Fremdsprache. Pragmatische Defizite in interkulturellen Argumentationen*. Frankfurt/M., Lang.

KOTTHOFF, Helga (1989), *So nah und doch so fern. Deutsch-amerikanische pragmatische Unterschiede im universitären Milieu*. Info DaF 16: 4, 448-459.

KOTTHOFF, Helga (1991), *Lernersprachliche und interkulturelle Ursachen für kommunikative Irritationen. Zugeständnisse und Dissens in deutschen, anglo-amerikanischen und in nativ-nichtnativen Gesprächen*. Linguistische Berichte 135, 375-397.

KRAMSCH, Claire (1988), Cultural Discourse of German. Textbooks in the United States. In: BREDELLA, Lothar / HAACK, Dietmar (Hg.) (1988), *Perceptions and Misperceptions: The United States and Germany*. Tübingen, Narr, 141-167.

KRETZENBACHER, Heinz L. (1991), *Das deutschdeutsche Du. Deutsch als Fremdsprache* 3, 181-183.

KRUMM, Hans J. (1987), Brauchen wir eine fremdkulturelle Perspektive in der Methodik des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts? In: WIERLACHER, Alois (Hg.) (1978), *Perspektiven und Verfahren interkultureller Germanistik*. München, Iudicium, 267-281.

KRUMM, Hans J. (1988), *Zur Einführung – Kulturspezifische Aspekte der Sprachvermittlung Deutsch als Fremdsprache*. Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 14, 121-126.

KRUMM, Hans-Jürgen (1995a), Das Erlernen einer zweiten oder dritten Fremdsprache im Rahmen von Mehrsprachigkeitskonzepten. In: WODAK, Ruth / DE CILLIA, Robert (Hg.) (1995), *Sprachenpolitik in Mittel- und Osteuropa*. Wien, Passagen, 195-208.

KRUMM, Hans-Jürgen (1995b), Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikation. In: BAUSCH, Karl-Richard / CHRIST, Herbert / HÜLLEN, Werner / KRUMM, Hans-Jürgen (Hg.) (1995), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Francke, 156-161.

KRUSCHE, Dietrich (1996), Fremderfahrung und Begriff. Oder: Vom Sprechen über „andere Kultur“. In: WIERLACHER, Alois / STÖTZEL, Georg (Hg.) (1996), *Blickwinkel. Kulturelle Optik und interkulturelle Gegenstandskonstitution*. München, Iudicium, 65-80.

LANG, Rainer (1986), Das Eigene und das Fremde – Kulturkontraste im Unterricht. In: NEUNER, Gerhard (Hg.), *Kulturkontraste im DaF-Unterricht*. München, Iudicium, 193-203.

LUCHTENBERG, Sigrid (1999), *Interkulturelle kommunikative Kompetenz. Kommunikationsfelder in Schule und Gesellschaft*. Opladen, Westdeutscher Verlag.

MIßLER, Bettina (1999), *Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien. Eine empirische Untersuchung*. Tübingen, Stauffenburg.

MIßLER, Bettina / SERVI, Anke / WOLFF, Dieter (1995), *Der Lebenslauf: Eine Textsorte im interkulturellen Vergleich*. GAL-Bulletin 23, 5-21.

- MÜLLER, Andrea / THOMAS, Alexander (1991), *Interkulturelles Orientierungstraining für die USA*. Saarbrücken, Breitenbach (Neuausgabe: Asangerverlag).
- MÜLLER, Bernd-Dietrich (1986a), Kann man interkulturelle Lernziele überprüfen? In: LOHFERT, Walter (Hg.) (1986), *Fremdbilder. Werkstattgespräche des Goethe-Instituts New York 1985*. München, Goethe-Institut.
- MÜLLER, Bernd-Dietrich (1986b), Interkulturelle Verstehensstrategien – Vergleich und Empathie. In: NEUNER, Gerhard (Hg.) (1986), *Kulturkontraste im DaF-Unterricht*. München, Iudicium, 33-84.
- MÜLLER, Bernd-Dietrich (1992), Grundpositionen einer inter-kulturellen Didaktik des Deutschen als Fremdsprache. In: KRAUSE, Burkhardt / SCHECK, Ulrich O. (Hg.) (1992), *Präludien. Kanadisch-deutsche Dialoge. Vorträge des 1. Kingstoner Symposions. Thema: Interkulturelle Germanistik. The Canadian Context*. München, Iudicium, 133-156.
- MÜLLER, Bernd-Dietrich (Hg.) (1991), *Interkulturelle Wirtschaftskommunikation*. München, Iudicium.
- MÜLLER-JAQUIER, Bernd-Dietrich (1980), Zur Logik interkultureller Verstehensprobleme. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 6, 102-119.
- NEUNER, Gerhard (Hg.) (1986), *Kulturkontraste im DaF-Unterricht*. München, Iudicium.
- NEUNER, Gerhard (1987), Fünfzehn Jahre Diskussion um die kommunikative Fremdsprachendidaktik – Rückblick und Ausblick. *Neusprachliche Mitteilungen* 40: 2, 74-80.
- NEUNER, Gerhard / HUNFELD, Hans (1993), *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*. München, Langenscheidt.
- NEUNER, Gerhard (1994), Fremde Welt und eigene Erfahrung – Zum Wandel der Konzepte von Landeskunde für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. In: NEUNER, Gerhard unter Mitarbeit von Monika ASCHE (Hg.) (1994), *Fremde Welt und eigene Wahrnehmung. Konzepte von Landeskunde im fremdsprachlichen Unterricht*. Kassel, Universität Gesamthochschule Kassel, 14-39.
- NEUNER, Gerhard unter Mitarbeit von Monika ASCHE (Hg.) (1994), *Fremde Welt und eigene Wahrnehmung. Konzepte von Landeskunde im fremdsprachlichen Unterricht*. Kassel, Universität Gesamthochschule Kassel.
- NEUNER, Gerhard (1995), *Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch. Überlegungen zur Didaktik und Methodik und zur Lehrmaterialentwicklung für die „Drittssprache Deutsch“*. *Deutsch als Fremdsprache* 32: 1, 211-217.
- NEUNER, Gerhard (1999a), Interimswelten im Fremdsprachenunterricht. In: BREDELLA, Lothar / DELANOY, Werner (Hg.) (1999), *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Narr, 261-289.

NEUNER, Gerhard (1999b), „*Deutsch nach Englisch*“. *Übungen und Aufgaben für den Anfangsunterricht*. Fremdsprache Deutsch 20, 15-21.

OTTERSTEDT, Carola (1993), *Abschied im Alltag. Grußformen und Abschiedsgestaltung im interkulturellen Vergleich*. München, Iudicium.

PLEINES, Jochen (1989), Aufgaben der Sprachwissenschaft und „Interkulturelle Kommunikation“ für Deutsch als Fremdsprache – Versuch einer Klärung. In: ZIMMERMANN, Peter (Hg.) (1989), *Interkulturelle Germanistik. Dialog der Kulturen auf Deutsch?* Frankfurt/M., Lang, 113-139.

POMMERIN-GÖTZE, Gabriele (2001), Interkulturelles Lernen. In: HELBIG, Gerhard / GÖTZE, Lutz / HENRICI, Gert / KRUMM, Hans-Jürgen (Hg.) (2001), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin/New York, de Gruyter, 973-985.

RASOLOSON, Jannie N. (1994), *Interjektionen im Kontrast. Am Beispiel der deutschen, madagassischen, englischen und französischen Sprache*. Frankfurt/M., Lang.

REDDER, Angelika and Rehbein, Jochen (1987), Arbeiten zur interkulturellen Kommunikation. *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie* 38.

REUTER, Ewald / SCHRÖDER, Hartmut T. (1989), *Deutsch-Finnische Kulturunterschiede in der Wirtschaftskommunikation. Fragestellungen, Methoden und Ergebnisse eines Forschungsprojekts*. Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 15, 237-269.

RÖSLER, Dietmar (1988), *Interkulturell ausgerichtetes Lehrmaterial Deutsch als Fremdsprache*. Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 14, 221-237.

RÖSLER, Dietmar (1993), *Drei Gefahren für die Sprachlehrforschung im Bereich Deutsch als Fremdsprache: Konzentration auf prototypische Lernergruppen, globale Methodendiskussion, Trivialisierung und Verselbständigung des Interkulturellen*. Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 19, 77-99.

ROST-ROTH, Martina (1991), Interkulturell und interlingual bedingte Verständnisschwierigkeiten als Chance für den Lernprozess im Tandem. In: Tandem e.V. (Hg.), *Sprachenlernen im interkulturellen Austausch. Dokumentation der II. Europäischen Tandemtage 1990*. Berlin, Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 29-44.

ROST-ROTH, Martina (1994), *Verständigungsprobleme in der Interkulturellen Kommunikation. Ein Forschungsüberblick zu Analysen und Diagnosen in empirischen Untersuchungen*. Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 24: 93, 9-45.

ROST-ROTH, Martina (1995a), Deutsch als Fremdsprache und Verständigungsprobleme in der interkulturellen Kommunikation. In: DITTMAR, Norbert / ROST-ROTH, Martina (Hg.) (1995), *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Perspektiven und Methoden einer akademischen Disziplin*. Frankfurt/M., Lang, 245-270.

ROST-ROTH, Martina (1995b), Language in Intercultural Communication. In: Stevenson, Patrick (Hg.) (1995), *The German Language and the Real World. Sociolinguistic, Cultural, and Pragmatic Perspectives on Contemporary German*. Oxford, Clarendon Press, 169-204.

ROST-ROTH, Martina (1996), *Deutsch als Fremdsprache und interkulturelle Kommunikation. Relevanzbereiche für den Fremdsprachenunterricht und Untersuchungen zu ethno-graphischen Besonderheiten deutschsprachiger Interaktionen im Kulturvergleich*. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online] 1: www.tu-chemnitz.de/home/fischer/ejournal/ejournal.html.

ROST-ROTH, Martina (1998), Kommunikative Störungen in Beratungsgesprächen. Problempotentiale in inter- und intrakulturellen Gesprächssituationen. In: FIEHLER, Reinhard (Hg.) (1998), *Verständigungsprobleme und gestörte Kommunikation*. Opladen, Westdeutscher Verlag, 216-244.

ROST-ROTH, Martina unter Mitarbeit von Oliver LECHLMAIR (1995), *Sprachenlernen im direkten Kontakt. Autonomes Tandem in Südtirol. Eine Fallstudie*. Bozen, Meran, Alpha & Beta.

SACHTLEBER, Susanne (1990), Diskursebenen in deutschen und französischen Texten. In: SPILLNER, Bernd (Hg.) (1990), *Interkulturelle Kommunikation. Kongressbeiträge zur 20. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik GAL e.V.* Frankfurt/M., Lang, 179-181.

SACHTLEBER, Susanne (1991), Texthandlungen in der Wissenschaftssprache. Ein Vergleich deutscher und französischer Texte. In: Mattheier, Klaus J. (Hg.) (1991), *Ein Europa — Viele Sprachen*. Frankfurt/M., Lang, 187-188.

SARANGI, Srikant (1995), Culture. In: VERSCHUEREN, Jef / ÖSTMANN, Jan-Ola / BLOMMAERT, Jan (Hg.) (1995), *Handbook of Pragmatics*. Amsterdam/Philadelphia, Benjamins, 1-30.

SCHROLL-MACHL, Sylvia (1991), *Kulturbedingte Unterschiede im Problemlöseprozess bei deutsch-amerikanischen Arbeitsgruppen*. Universität Regensburg, Diplomarbeit.

SCOLLON, Suzanne B. K. / SCOLLON, Ron (1983), Face in Interethnic Communication. In: RICHARDS, Jack C. / SCHMIDT, Richard (Hg.) (1983), *Language and Communication*. London/New York, Longman, 156-188.

SEEL, Peter C. (1985), *Interkulturelle Kommunikation im Fremdsprachenunterricht oder Fremdsprachenunterricht als interkulturelle Kommunikation?* Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 31, 147-158.

SPEICHER, John K. (1985), The (Mal)Function of Address Forms in Inter-Cultural Situations. In: BRUNT, Richard J. / ENNINGER, Werner (Hg.) (1985), *Interdisciplinary Perspectives at Cross-Cultural Communication*. Aachen, Rader, 93-102.

- STAHL, Günter (1999), *Geschäftlich in den USA: ein interkulturelles Trainingshandbuch*. Wien, Wirtschaftsverlag Ueberreuter.
- STOLT, Birgit (1989), Kulturbarrieren als Verständnisproblem. In: REUTER, Ewald (Hg.) (1989), *Wege der Erforschung deutsch-finnischer Kulturunterschiede in der Wirtschaftskommunikation*. Tampere, Universität Tampere (Language Centre 3/1991), 28-46.
- TORRES, Gracia M. / WOLFF, Jürgen (1983), *Interkulturelle Kommunikationsprobleme beim Sprachenlernen – dargestellt an Missverständnissen zwischen Spaniern und Deutschen*. Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis 4, 209-216.
- WELSCH, Wolfgang (1992), *Transkulturalität. Lebensformen nach der Auflösung der Kulturen*. Information Philosophie 20, 5-20.
- WEYDT, Harald (1981), *Partikeln und Deutschunterricht. Abtönungspartikeln für Lerner des Deutschen*. Heidelberg, Groos.
- WIERZBICKA, Anna (1997), *Understanding Cultures Through Their Key Words. English, Russian, Polish, German, and Japanese*. Oxford, University Press.
- WIMMER, Andreas (2001), *Kultur. Zur Reformulierung eines sozialanthropologischen Grundbegriffs*. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 48: 3, 401-425.
- WODAK, Ruth / DE CILLIA, Robert (Hg.) (1995), *Sprachenpolitik in Mittel- und Osteuropa*. Wien, Passagen.
- WUNDERLICH, Dieter (1976), *Studien zur Sprechakttheorie*. Frankfurt/M., Suhrkamp.
- YLÖNEN, Sabine (1992), *Probleme deutsch-deutscher Kommunikation. Unterschiede im kommunikativen Verhalten zwischen Alt- und Neu-Bundesbürgern*. Sprachreport 2-3, 17-20.

6. Lernstrategisches Minimalprofil an der Schwelle von L2 zu L3

Ute Rampillon

1 Lernstrategien in einer anderen Lernkultur – warum eigentlich?

Innovationen im Fremdsprachenunterricht benötigen in der Regel einige Jahre, ehe sie in Schule und Unterrichtspraxis Fuß fassen. Im Falle des autonomen Lernens liegen die Argumente für die Einführung und Behandlung von Lernstrategien jedoch so offen auf der Hand, dass sich kaum ein Lehrer oder eine Lehrerin der Einsicht zu entziehen vermag, dass diese zum grundlegenden *Know-how* von Lernenden gehören und dass der Unterricht sich im Sinne der Selbststeuerung verändern muss. Unterschiedlichste Gründe für die Veränderung der traditionellen Lehrkultur zu Gunsten einer neuen Lernkultur können angeführt werden:

Selbststeuerung und Selbstverantwortung

Die Selbstständigkeit, die Selbststeuerung und die Selbstverantwortung gehören schon seit langem zu den übergeordneten Zielen des Fremdsprachenunterrichts. Es wird gefordert, dass die Lernenden in die Lage versetzt werden, ihren persönlichen Lernprozess individuell vorzubereiten, ihn weitgehend selbstständig zu steuern und ihn selbstständig zu kontrollieren. Damit wird ein Modell des Lernens entworfen, das ein Gegenbild ist zur fremdbestimmten Schule, indem die Lernenden an der Planung, der Durchführung und der Auswertung des Unterrichts partizipieren und nicht durch den Gleichlauf der Lerngeschwindigkeiten, die Gleichsetzung der Lernziele, die Eingleisigkeit der Lerninhalte etc. eingeengt und fremdbestimmt werden.

Bei solchen Überlegungen geht es nicht – wie Kritiker manchmal behaupten – um die Reduzierung des Lernenden auf das isolierte und egoistische Individuum, das seine Lernstrategien an Kosten-/Nutzen-Kalkülen orientiert (vgl. Faulstich 2001, 53), sondern um das lernende Subjekt, das seine Persönlichkeit im Lernprozess entfaltet, das seine Lerndimensionen erweitert und das seinen Lernprozess durch Spannungs- und Stressabbau, durch Kooperation und Gegenseitigkeit, durch Reaktion und Geschicklichkeit sowie durch Kreativität und Fantasie gestaltet.

Diese Selbst-Kompetenz gilt es zu erreichen. Sie ist für alle Lernenden gleichermaßen von Bedeutung, denn sie fördert das Interesse und die Motivation und befähigt zum

lebenslangen Fremdsprachenlernen im Gegensatz zu den alten Schulweisheiten, die vorfabriziert und somit oft nicht interessant und erst recht nicht lernenswert sind. Postman sagt dazu:

Lehrbücher (und so auch jeder dozierende Unterricht) vermitteln nur Gewissheiten, keine Ansätze von Zweifeln, kein Empfinden für die Vorläufigkeit, Unzuverlässigkeit oder Ambivalenz des menschlichen Wissens. Erkenntnis wird als eine Ware dargeboten, die man erwerben kann, nicht als fortgesetztes Ringen um Verständnis, um das Überwinden von Irrtümern, um die mühselige Annäherung an die Wahrheit. Lehrbücher sind, so scheint mir, Feinde der Erziehung, Instrumente des Dogmatismus und der Trivialität (Postman 1995: 149).

Für die Praxis des Fremdsprachenlernens bedeutet selbstbestimmendes Lernen z.B. die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler, eine Grammatikregel selbstständig zu erkennen, sie selbstständig zu formulieren, sie auch selbstständig zu memorieren und zu üben und ihre Bewältigung selbstständig zu evaluieren.

Der Konstruktivismus

Nach konstruktivistischer Einsicht geschieht menschliches Lernen nach individuellen Mustern, die nicht verallgemeinert werden können. Das lernende Individuum verarbeitet, memoriert, reaktiviert sein Wissen individuell und oftmals auf andere Weise als Mitlernende dies tun. Daraus resultieren unterschiedliche Lernweisen sowie unterschiedliche Verständnisse eines Lerngegenstandes. Ein Beispiel aus der Unterrichtspraxis: ein Gedicht wird nicht mehr im Sinne der vom Lehrer vorgegebenen Interpretation gedeutet, sondern die Lernenden nutzen individuelle Ansätze, um zu einem persönlichen Verständnis dieses Gedichtes zu gelangen.

Ein zweites Beispiel: Lernende memorieren eine Grammatikregel auf die für sie jeweils günstigste Weise. Die einen benutzen dazu die Regel als wohlgeformten Satz, andere sehen lieber eine knappe Formel, dritte beschränken sich auf einen Beispielsatz, und wieder andere merken sich die Regel in Form eines Bildes oder einer Grafik.

Die subjektive Didaktik

Sie tritt als lernpsychologische Erkenntnistheorie für die Selbststeuerung der Lernenden ein. Das lernende Subjekt hat individuelle Handlungsvorsätze und Lernabsichten, die sich auf die Welt und auf sich selbst beziehen. Diese Handlungsvorsätze sind nicht von außen determiniert, sondern vom Subjekt selbst produziert. Es besteht ein enger Rückbezug zwischen diesen Handlungsvorsätzen und den persönlichen Lebensinteressen des Lernenden. Er hat „gute Gründe“, sich vernünftigerweise so oder so zu verhalten bzw. zu handeln. In Lern-/Lehrsituationen verhält sich ein absichtsvoll lernendes Subjekt wie folgt:

- Es interpretiert seine Situation: Ist etwas lernwürdig und lernbar?

- Es setzt sich Ziele: Was will ich lernen? Wie will ich lernen?
- Es bewertet die Folgen seiner Handlungen: Was/Wie habe ich gelernt? Was/Wie will ich weiter lernen?

Einblicke in die Erforschung der Erwachsenenbildung und in die Jugendforschung

Aus den Forschungen zur Erwachsenenbildung wissen wir, dass etwa 50% der Teilnehmenden an fremdsprachlichen Kursen keine Fremdsprache gelernt haben, dass sie obendrein lernentwöhnt und lernungewohnt sind. Sie haben einfach vergessen oder gar nicht wahrgenommen, dass es bestimmte günstige und ungünstige Lernverfahren gibt und wie man sie anwendet. Sie haben auch verdrängt, wie man mit Lernpensen, mit dem entstehenden Lerndruck und mit den unterschiedlichen Lernmöglichkeiten umgeht. Hier gilt es, Verdrängtes wieder bewusst zu machen und zu reaktivieren und vielleicht sogar neue Einsichten zu vermitteln.

Erwachsene sind von ihrer Persönlichkeit her auf Selbststeuerung angelegt. Sie bestimmen über sich und ihr Leben; sie haben es gelernt, in Beruf und Gesellschaft soziale Aufgaben zu übernehmen und sie mit gezieltem Vorgehen zu verbinden.

Erwachsene haben es in der Familie und in der Gesellschaft zu festen Positionen gebracht, die beim Problemlösen über gezielte Vorgehensweisen verfügen. Eine Fremdsteuerung ist für sie nicht denkbar.

Erwachsene sind oft in ihrer Identität bereits festgelegt. Fremdgesteuerte Regulierungen widersprechen ihrem Selbstverständnis und ihrem individuellen Lebens- und Arbeitsrhythmus.

Erwachsene in Fortbildungskursen kommen oft aus einem anderen als dem europäischen Kulturkreis. Sie haben dadurch meist auch andere Lerngewohnheiten erworben, die z.T. mit dem Verständnis des ‚neuen Lernens‘ nicht konform gehen. Hier gilt es, vorsichtig und schrittweise eine Umorientierung des Denkens, des Selbstverständnisses und des Verständnisses der Rollen anderer zu entwickeln.

Besonders die Jugendlichen sind es, die ihrerseits lernen müssen, sich selbst und die Lehrkräfte im Lernprozess anders zu sehen. Überflutet durch neue Medien wie etwa Fernsehen und Internet, übersättigt durch Motivationstricks der Showmaster und Moderatoren ging vielen von ihnen das Staunen und die gespannte Erwartung verloren. Das Motto war stattdessen: *Let's have fun!* Genuss sofort! Für sie war es der Normalfall, in allen Lebenslagen Spaß zu haben. Lehrer sind jedoch keine Showmaster und keine Zirkuspferde, die anderen Vergnügen bereiten. Der Alltag des Lernens stellt sich anders dar: Schule ist Wirklichkeit, sie bedeutet Verantwortung, und Lernerfolge sind in der Regel ohne ernsthafte geistige Anstrengung nicht denkbar. Es wird notwendig sein, auf dem Wege zum selbstverantworteten Lernen hier ein Umdenken zu initiieren und den Lernenden die dazu notwendigen Hilfen zu geben.

Life-long learning

In der Schnelllebigkeit unserer Zeit ist es unumgänglich, sowohl jugendliche wie auch erwachsene Lernende von der Bedeutung des lebenslangen Lernens zu überzeugen. Angesichts der Tatsache, dass sich unser Wissen ca. alle 6 Jahre verdoppelt, sprechen wir von der Halbwertszeit unseres Wissens. In einer Zeit, in der immer mehr Wissen in kürzerer Zeit verarbeitet werden muss, erkennen wir, wie notwendig es ist, dass Menschen nachhaltiger und schneller lernen können. Neue Medien und die individuelle Informationsverarbeitung im Lernprozess spielen dabei eine wichtige Rolle. Es kommt hinzu, dass lebende Sprachen jährlich um mehrere Tausend neue Items anwachsen. Selbst perfekte Sprecher einer Fremdsprache haben somit die Notwendigkeit, diese immer weiter zu lernen. Schließlich kommt die in vielen Ländern der Welt bestehende Arbeitslosigkeit vieler Menschen hinzu. Sie bedürfen oft der beruflichen Veränderung und der Umschulung, wobei Fremdsprachen meist eine hervorgehobene Stellung einnehmen. Für sie ist es notwendig, in der Lage zu sein, die bereits erworbenen Sprachkenntnisse auszubauen und zu erweitern. Ist die dafür notwendige Lernkompetenz vorhanden, geschieht dieses ohne größere Probleme.

Europäische Entwicklungen

Die europäische Integration und die daraus resultierende Notwendigkeit, Fremdsprachen in größerem Umfang zu lernen als bisher, erfordert heute von den Menschen, dass sie in der Lage sind, die bereits schon angelesene Fremdsprache weiterzulernen oder weitere Fremdsprachen hinzuzulernen. Dazu benötigen sie als Lernende eine autonome Lernkompetenz, in deren Rahmen sie die folgenden Strategien erwerben und beherrschen:

- direkte Strategien zum Fremdsprachenlernen (Gedächtnisstrategien, Sprachverarbeitungsstrategien)
- indirekte Strategien zum Fremdsprachenlernen (Strategien zur Regulierung des eigenen Lernens, affektive Lernstrategien, soziale Lernstrategien)
- Sprachgebrauchsstrategien (z.B. Kommunikationsstrategien wie Mimik und Gestik, Themenwechsel, Wörter erfinden etc.)

Lernertypen

Jede Kursteilnehmerin und jeder Kursteilnehmer repräsentiert einen individuellen Lernertyp.

Visuell orientierte Lerner lassen sich vor allem durch Bildvorlagen jeglicher Art, durch Übersichten und durch optische Hervorhebungen ansprechen, die sie im Behaltensprozess oft mitspeichern. Außerdem produzieren sie auch selbst – sei es auf Papier, sei es mental – eigene Bilder, um ihr Lernen zu unterstützen.

Ausschließlich akustische Präsentationen stoßen auf ihre Ablehnung, es sei denn, es gelingt ihnen, dazu eigene Bilder entstehen zu lassen.

Auditiv orientierte Lerner fühlen sich wohl, wenn sie Informationen auf akustischem Wege angeboten bekommen. Es stört sie manchmal sogar, wenn diese gleichzeitig durch die Schrift oder durch Bilder begleitet werden. Besonderes ansprechend ist für sie eine Sprache, die sich von ihrem Klang her leicht einprägt. Daher mögen Lerner mit diesem Lernmuster besonders gerne Merkverse, Eselsbrücken, Reime etc., die sie gerne stumm, d.h. ohne Stimmeinsatz, oder halblaut vor sich hinsprechen und sich so das zu Merkende einprägen.

Kommunikativ bzw. kooperativ orientierte Lerner mögen Partner- und Gruppenarbeit, da sie im Gespräch bzw. im gemeinsamen Tun ihr Wissen und Können erarbeiten, es speichern und anwenden. Das Gespräch mit anderen über eine Sache hilft ihnen bei ihrem gedanklichen Durchdringen und fördert das Behalten.

Haptisch bzw. motorisch orientierten Lernern ist daran gelegen, den Lerngegenstand zu begreifen oder ihn erst selbst als Produkt ihres Lernens herzustellen. Das Anfertigen von Kollagen, das Basteln von Lernhilfen, das Herstellen von Modellen ist für ihr Lernen nützlich. Manche mögen es zusätzlich, während des Lernens aufzustehen, sich zu bewegen und umherzugehen.

Erfahrungsorientierte Lerner legen großen Wert auf praktisches Erproben. Die Einsichten, die sie dabei gewinnen, sind Maßstab für ihr weiteres Vorgehen. Ihnen reicht es nicht, Informationen vermittelt zu bekommen; stattdessen suchen sie Gelegenheiten, durch eigene Erfahrungen und Erkenntnisse ihr Wissen aufzubauen. Handelndes Lernen ist für sie ein geeigneter Zugang.

Abstrakt-analytische Lerner mögen systematische und klar strukturierte Darstellungen. Sie ziehen verallgemeinernde Aussagen (z.B. Grammatikregeln) einer Anhäufung von konkreten Einzelfällen vor. Es liegt ihnen auch, ihrerseits Analysen durchzuführen, um zu neuen Erkenntnissen zu gelangen. Basteln und ähnliches handelndes Lernen lehnen sie ab.

Abb. 6.1

Eine Lehrmethode, in der alle Lernenden gleich behandelt werden, widerspricht dieser einschlägigen Einsicht. Sie müssen im Unterricht vielmehr die Chance bekommen,

gemäß ihren individuellen Lerngewohnheiten und Lernstilen angesprochen und gefordert zu werden. Sie müssen auch die Chance haben, auf ihre je individuelle Weise lernen zu können und zu dürfen. Erst so wird es möglich sein, dass sie ihren eigenen Lernstil finden bzw. festigen und durch individuelle Lerngewohnheiten eine eigene Lernkultur entwickeln.

Lernende als Manager des eigenen Lernens

Wenn die Lernenden ihr eigenes Lernen selbstständig managen, so planen, organisieren, kontrollieren und evaluieren sie es selbst. Sie erfahren dadurch, wie sie Leistungsstress vermeiden bzw. abbauen können, indem sie ihren Lernprozess selbstständig einteilen und zum richtigen Zeitpunkt geeignete Hilfsmittel einbeziehen. Sie gestalten ihre Zeitplanung individuell und betreiben Selbstmotivation durch entsprechende (auto-suggestive) Übungen. Durch die selbstständige Lernkontrolle entwickeln sie sich zum eigenen Lernverstärker, da sie auf diese Weise das Zutrauen in sich und die eigene Lernfähigkeit erhöhen. Sie erkennen auftretende Probleme und wissen, wie sie ihnen entgegen treten können. Auf diese Weise vermeiden sie Vorurteile über ihr eigenes Lernen und sind vor Negativbildern und Misserfolgserwartungen gefeit. Voraussetzung für alle diese Aktivitäten ist wiederum die selbstständige Lernkompetenz.

Zwischenfazit

Alle genannten Aspekte stellen Begründungen und Argumente für eine verstärkte Schülerorientierung im Sinne des autonomen Lernens dar. Jede von ihnen ist so weitreichend, dass sie alleine ausreichen würde, um den Fremdsprachenunterricht umzustellen und dabei Selbststeuerung, Selbstorganisation, Selbstregulierung, Selbstverantwortung in den Mittelpunkt eines jeden Unterrichts zu stellen. Lernstrategien spielen hierbei eine hervorgehobene Rolle.

2 Eine Progression zum lernstrategischen Basiswissen

2.1. Vorbemerkungen

Lernstrategien sind in ihrer Ausprägung wie auch in der Anzahl abhängig von der Kreativität der Lehrenden wie der Lernenden. Daher kann es keine fest definierte Liste von Lernstrategien geben, sondern lediglich eine Zusammenstellung wichtiger und häufig angewandter Verfahren. Auf dieser Basis ist auch die folgende Liste der lernstrategischen Grundkenntnisse erstellt worden. Sie gibt ein Minimalprofil für die erreichte Lernkompetenz in L2 wieder und stellt damit gleichzeitig eine Grundlage für die Weiterführung der Lernkompetenz in L3 dar. Ergänzungen sind jederzeit denkbar.

Zeitlich wurde für die Vermittlung die Schwelle von etwa zwei Lernjahren angesetzt, so dass man davon ausgehen kann, dass alle in dieser Übersicht aufgeführten Lernstrategien nach drei, spätestens aber nach vier Lernjahren vollständig behandelt sein und von den Lernenden beherrscht werden sollten.

Eine Schwierigkeit bei der Festlegung des Basiswissens für L2 bzw. L3 besteht darin, dass es bisher kaum Grundlagen gibt, an denen man sich orientieren könnte, um ein Minimalprofil, ein Aufbauprofil und vielleicht sogar ein Perfektionsprofil zu beschreiben. Darüber hinaus ist die Ausgangsbasis für das lernstrategische Wissen der Lernenden hypothetisch, da auch nicht bekannt ist, welche Lernstrategien sie im Einzelnen bereits aus dem vorschulischen Lernen und aus dem Unterricht der Primarstufe mitbringen und inwieweit sie diese auch tatsächlich beherrschen und anwenden. Da dieses zum Teil in den Bereich der Spekulation hineinreicht, mussten Setzungen vorgenommen werden. Dieses Vorgehen ist insofern legitim, als mit der folgenden Übersicht nun überhaupt einmal eine Grundlage für eine Progression geschaffen wurde, die Diskussion darüber beginnen kann und natürlich auch eventuell Änderungen vorgenommen werden können.

Es lag nahe, die Aufteilung der folgenden Übersicht zunächst in horizontaler Richtung vorzunehmen, da auf diese Weise eine Zuordnung von Lernstrategien zu den fremdsprachlichen Teilkompetenzen (den Fertigkeiten und den Kenntnissen) gewährleistet ist. Diese Trennung sollte jedoch nicht so rigide gehandhabt werden, wie es durch die Trennungslinien des Rasters suggeriert wird, sondern eher als eine theoretische Orientierung verstanden werden, die sich in der Praxis abhängig von den Lernenden, dem Schulbuch, den Lern-/Lehrsituationen anders gestalten kann. Im Gegenteil sollte man sich vergegenwärtigen, dass viele Lernstrategien übergreifend für zwei oder mehr Teilkompetenzen eingesetzt werden können, z.B. die Technik des Erschließens für das Hörverstehen, aber genauso gut auch für das Leseverstehen oder für die Rechtschreibung. Oder im Bereich der produktiven Fertigkeiten: die Technik des Anfertigen von Notizen für das Sprechen oder auch für das Schreiben. In der Übersicht wurde auf eine mehrfache Auflistung aus Gründen der Übersichtlichkeit verzichtet.

Auch die vertikale Aufteilung nach L2 bzw. L3 dient eher einer groben Orientierung als einer genauen Festlegung und ist – wenn es konkret wird – abhängig von den unterrichtlichen Rahmenbedingungen. Die Verteilung der verschiedenen Lernstrategien auf L2 oder auf L3 wurde in vielen Fällen willkürlich gesetzt, da eine Progression nach Schwierigkeit nicht immer gegeben ist. Es handelt sich also oftmals eher um eine quantitative Verteilung, bei der die genannten Lernstrategien letztlich auch austauschbar sind.

Bei der Interpretation der Übersicht sollte man beachten, dass sie eine einmalige unterrichtliche Thematisierung einer bestimmten Lernstrategie als ausreichend erscheinen lässt. Dies wäre jedoch ein Missverständnis. Es gilt vielmehr, dass jede der genannten Lernstrategien, die man zum lernstrategischen Lernziel erhebt, im Unterricht mehrfach präsentiert, kommentiert, verglichen, geordnet geübt und erprobt und schließlich auch individuell von den Lernenden bewertet werden muss, ehe man davon ausgehen kann, dass sie von ihnen überhaupt internalisiert werden. Die

Selbstständigkeit der Lernenden bei der Benutzung der jeweiligen Lernstrategie steigt dadurch kontinuierlich an. Darüber hinaus sollte dabei stets beachtet werden, dass die Behandlung einer einzelnen Lernstrategie immer unter Berücksichtigung der verschiedenen Lernertypen in einer Klasse geschehen muss und somit vielfältige unterschiedliche Lern- und Übungsangebote gemacht werden müssen. Die folgende Abbildung gibt das Zusammenspiel in Form eines Grundrasters wieder.

Selbstständig lernen						
Mit Lerntechniken experimentieren, ihren Einsatz trainieren, ihre Nützlichkeit bewerten und selbstgesteuertes Lernen erproben						
Lerntechniken sammeln, vergleichen und ordnen und das selbstgesteuerte Lernen vorbereiten						
Lerntechniken kennen lernen, sich ihrer bewusst werden und das selbstgesteuerte Lernen anbahnen						
Progression	visuell	auditiv	kommunikativ / kooperativ	haptisch / motorisch	erfahrungsbezogen	abstrakt analytisch
Lernmuster						

Abb. 6.2
 Quelle: Rampillon 2000, 40.

Abschließend sollte bei der Behandlung von Lernstrategien nicht vergessen werden, dass sie am günstigsten im Kontext der „normalen“ Lernsituation und im Zusammenhang mit den fremdsprachlichen Lernzielen, die es zu erreichen gilt, thematisiert werden. Beispiel: Hat man im Unterricht vor, einen Text lesend verstehen zu lassen, dann könnte es sich anbieten, die Technik der *mind map*, die des Notizenmachens oder die der W-Fragen zu behandeln.

Aus dem oben Gesagten ergibt sich dieser Viererschritt:

1. fremdsprachliches Lernziel bestimmen
2. lernstrategisches Lernziel benennen
3. Grad der Selbstständigkeit bei der Verwendung der Lernstrategie definieren.
4. Lernertypen und Lernmuster bestimmen

Der folgende Fragebogen mag als Instrument zur eigenen Orientierung und Steuerung bei der Vorbereitung von „Lernstrategiestunden“ genutzt werden:

Systematische Vermittlung von Lernstrategien

<i>fremdsprachliches Lernziel/Lehrziel:</i>
<i>lernstrategisches Lernziel/Lehrziel:</i>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<i>Grad der Selbstständigkeit:</i>	<input type="checkbox"/> Lerntechniken kennen lernen, sich ihrer bewusst werden <input type="checkbox"/> Lerntechniken sammeln, vergleichen, ordnen <input type="checkbox"/> Lerntechniken erproben und bewerten <input type="checkbox"/> Lerntechniken selbstständig anwenden

<i>Lernmuster:</i>	<input type="checkbox"/> visuell <input type="checkbox"/> auditiv <input type="checkbox"/> haptisch / motorisch <input type="checkbox"/> kommunikativ-kooperativ <input type="checkbox"/> erfahrungsorientiert <input type="checkbox"/> abstrakt-analytisch
--------------------	--

Abb. 6.3

2.2. Lernstrategische Grundkenntnisse an der Schwelle von L2 zu L3

Unterstrichene Items: Kompetenz muss in L3 wieder aufgegriffen und vertieft werden.

Voraussetzungen zum Einsatz von Lernstrategien	erreichte Lernkompetenz in L2	Weiterführung der Lernkompetenz in L3
<i>primäre Lernstrategien:</i>		
Hören		
Kenntnis zielsprachiger Eigennamen	Wortakzente erkennen und markieren	segmentieren
Kenntnis zielsprachiger geografischer Bezeichnungen	Intonation erkennen und markieren	sequentielles Kombinieren
Beherrschen wichtigster Strukturwörter	Gehörtes mit Realien verbinden	
Fähigkeit, einen Kassettenrekorder zu bedienen	Tonkassette hören und nachsprechen <u>hören und Notizen anfertigen</u>	
	hören und Informationen in einer Tabelle anordnen	Informationssuche
	hören und eine Tabelle ergänzen	

	<u>Hypothesen vor dem Hören: aus Überschrift schließen</u> Gehörtes mit Gelesenem koordinieren <u>hören und Stichwörter lesen, weitere Stichwörter ergänzen</u> Hören und Schreiben: Diktat	Hypothesen: Aus Geräuschen schließen Hypothesen: aus anderen Sprachen schließen
Lesen		
	<u>lesen und Informationen in einer Tabelle ordnen</u> <u>eine Tabelle lesen und verstehen</u> <u>Hypothesen vor dem Lesen: aus Überschrift schließen</u> <u>Hypothesen vor dem Lesen: Bebilderungen u.Ä.</u> <u>lesen und Notizen anfertigen</u> (ein Gedicht) auswendig lernen <u>scanning</u> <u>skimming</u>	Hypothesen: aus Layout schließen exzerpieren Assoziogramme erstellen nachschiagen SQ3R- Methode MURDER-Schema markieren

Sprechen		
<p>Kenntnis von <i>classroomphrases</i></p> <p>Verstehen verschiedener Sozialformen</p> <p>Verstehen verschiedener Aufgabenformen</p>	<p>mit Dialogplan/ Redebäumen arbeiten</p> <p>einen Sprachbaukasten benutzen</p> <p><u>nach Berichtsplan einen Bericht machen</u></p> <p><u>nach Stichworten eine Geschichte erzählen</u></p> <p>W-Fragen beantworten</p> <p>Satzmuster verwenden</p> <p>Mimik/Gestik verwenden/nutzen</p>	<p>auswendig lernen</p> <p>Nachsprechen/Mitsprechen</p> <p>stiller Monolog</p> <p><i>backward-build-up-technique</i></p> <p>Nachschlagewerke benutzen</p> <p>Lokalisierungsmethode</p> <p>Umschreibungsstrategien verwenden</p>
Schreiben		
<p>den Arbeitsplatz gestalten</p>	<p>Abschreiben</p> <p>Aufschreiben mit System</p> <p><u>Argumente sammeln (pro & con)</u></p> <p><u>aus Schlüsselwörtern einen Text machen</u></p> <p><u>Notizen anfertigen: note-taking</u></p> <p>eine Tabelle erstellen</p> <p>eine Liste nach Ordnungssystemen zusammenstellen</p> <p>aus Sätzen eine Tabelle machen</p>	<p>Gliederungen für einen Text entwerfen</p> <p>Zusammenfassungen erstellen</p> <p>Notizen anfertigen: <i>note-making</i></p> <p>Über-/Unterordnungen herstellen</p>

	<u>eine Übung selbst machen</u> mit anderen zusammenarbeiten	sich in andere Lernende hineinversetzen
Wortschatz		
Kenntnis des zielsprachlichen Alphabetes	<u>mit alphabetischer Wörterliste arbeiten</u> mit Wörterverzeichnis aus dem Schulbuch arbeiten Wörter mit Assoziationen zum Vorwissen verbinden Wortgruppen bilden Wörter und Ausdrücke mimisch darstellen Wörter und Ausdrücke analysieren Wörter zusammen mit Bildern lernen Wörter nach Inhalt sortieren/aussortieren Lückenaufgaben ergänzen Diagramme / <i>mind maps</i> machen Diagramme vervollständigen <u>Wortkarten schreiben</u>	Wortbildungsgesetze erkennen und nutzen Sprachen miteinander vergleichen Kontexte zu neuen Wörtern erfinden Vokabelkartei verwalten

	<p>im Wörterbuch nachschlagen</p> <p>Vokabelheft führen</p> <p>Erschließen mit Hilfe anderer Sprachen</p>	<p>im zweisprachigen, später im einsprachigen Wörterbuch nachschlagen</p> <p>Vokabelringbuch führen</p> <p>Erschließen mit Hilfe des Kontextes</p>
Grammatik		
<p>Kenntnis grammatischer Termini</p> <p>Kenntnis verschiedener Aufgabenformen</p>	<p>eine Grammatikregel selbst herausfinden</p> <p>Grammatikregeln ergänzen</p> <p>Grammatikregeln selbst formulieren</p> <p>grammatische Zusammenfassungen im Schulbuch nachlesen</p> <p>Wortformen markieren</p> <p><u>Eine Grammatiktabelle selbst machen</u></p> <p>Merksätze erarbeiten und formulieren</p> <p>Eselsbrücken sammeln</p> <p><u>Grammatikkarten schreiben</u></p> <p>Grafiken (z.B. Satzbaumuster) verstehen</p> <p>Verbtabelle machen</p>	<p>in einer Grammatik nachschlagen</p> <p>verschiedene Formen einer Regel kennen</p> <p>im grammatischen Beiheft nachschlagen</p> <p>im Stichwortverzeichnis nachschlagen</p> <p>grammatische Terminologie vervollständigen</p> <p>Grammatikübungen selbst machen</p> <p>eine Grammatikkartei führen</p> <p>ein Grammatikheft führen</p> <p>Visualisierungstechniken kennen</p> <p>Führen einer Fehlerstatistik</p>

Aussprache		
	<p>Wortakzente erkennen und wiederholen</p> <p>Wortintonation erkennen und wiederholen</p> <p>phonet. Lautschrift erkennen</p> <p>Lautverwandschaften nutzen</p>	
Rechtschreibung		
	<p>Wortbildungsgesetze anwenden</p> <p><u>Erschließen mit Hilfe von Wörtern der Zielsprache</u></p> <p><u>Erschließen mit Hilfe von Wörtern aus anderen Fremdsprachen</u></p> <p>Erschließen mit Hilfe von Wörtern <u>aus der Muttersprache</u></p>	<p>etymologische Ableitungen nutzen</p> <p>Erschließen mit Hilfe von Internationalismen</p> <p>Erschließen mit Hilfe von Dialekten</p> <p>Erschließen mit Hilfe des Kontextes</p>
Sekundäre Lernstrategien		
	<p>über den Fremdsprachenunterricht und das eigene Lernen sprechen</p> <p>eigene Lernziele bestimmen</p> <p>über das Lehrwerk und das eigene Lernen sprechen</p>	<p>ein Lerntagebuch führen</p>

	<p>ermitteln, wie etwas gelernt werden kann</p> <p>Lerntipps anwenden und erproben</p> <p>den eigenen Lernprozess überwachen</p> <p><u>Selbstevaluation: „Ich kann ...“</u></p> <p><u>das Erreichen der Lernziele kontrollieren</u></p> <p><u>Schlüsse für zukünftiges Lernen ziehen</u></p> <p>Lernhilfen herstellen und verwenden</p> <p><u>den eigenen Stress reduzieren</u></p> <p><u>sich selbst Mut machen</u></p> <p><u>eigene Gefühle wahrnehmen und äußern</u></p>	<p>sich entspannen</p> <p>sich selbst belohnen</p> <p>um Erklärungen bitten</p> <p>um Korrektur bitten</p> <p>mit anderen zusammen lernen</p> <p>bei Dritten Hilfe suchen</p> <p>sich der Gefühle und Gedanken anderer bewusst werden</p> <p>Verständnis für fremde Kulturen entwickeln</p>
--	---	---

Abb. 6.4

3 Hypothesen zum Transfer und zur Vermittlung von Lernstrategien an der Schwelle von L2 zu L3

In der einschlägigen Literatur über den Einfluss von L2 auf L3 wird aufgezeigt, dass es eine Vielzahl von Transfermöglichkeiten gibt, die von Lernenden auch tatsächlich genutzt werden. Einige Beispiele (vgl. Mißler 1999):

- intelligentes Raten: Es setzt das Weltwissen der Lernenden voraus, ebenso wie ihr implizites Wissen über die Zielsprache (intralinguales Wissen), ein Kontextwissen, ein interlinguales Wissen (Einflüsse von Mutter- und Fremdsprachen).
- Hypothesentesten:
 - Wahrnehmung eines Problems
 - Reflexion
 - Aufstellen einer Hypothese
 - Formulierung der Hypothese
 - Erprobung der Hypothese.
- Neues Wissen mit vorhandenem Wissen in Verbindung bringen.
- Paralleles Nutzen unterschiedlicher Informationsquellen und Lernmaterialien.
- Gedächtnisstrategien zum Behalten, z.B. Notizen anfertigen, Merktzettel schreiben.
- Einsetzen von Wörtern aus L1 oder L2.
- Kreieren von Wörtern der Zielsprache/Umformen von Wörtern aus L1 oder L2.
- das Wahrnehmen und Nutzen von Sprachverwandschaften.
- die Verwendung metasprachlicher Terminologie etc.

Diese Beispiele, die leicht durch weitere Lernstrategien etwa aus dem Bereich der affektiven Strategien ergänzt werden könnten, suggerieren eine recht gute Basis an Strategiewissen und -können. Dagegen sollen jedoch die folgenden zehn Hypothesen zeigen, dass das lernstrategische Vorwissen der Lernenden eher dünn ist.

Hypothese 1: Die Lernenden bringen aus dem Unterricht der Grundschule, aus dem Unterricht anderer Fächer und aus der Muttersprache eine Grundkenntnis von Strategien mit, die implizit erworben wurden und somit auch eher intuitiv eingesetzt werden. Eine lernstrategische Kompetenz setzt jedoch das explizite Wissen um Vor- und Nachteile bestimmter Lernverfahren und um deren Funktionieren voraus.

Hypothese 2: Die Lernenden kennen zwar eine Vielzahl von Lernstrategien aus L2, die sie jedoch oft nur unbewusst nutzen. Ein explizites Strategiewissen ist in der Regel nur sehr eingeschränkt vorhanden.

Hypothese 3: Lernende, die zu einem bestimmten Kulturkreis gehören, beherrschen vor allem spezifische Strategien auf Grund der Lerntradition ihrer Kultur. Das lernstrategische Wissen ist somit manchmal sehr einseitig.

Hypothese 4: Das Wissen um und die Beherrschung von einer breiten Palette an Lernstrategien kann nicht als gesichert angesehen werden, da diese im Unterricht der L2 nicht systematisch vermittelt, sondern eher als etwas Außergewöhnliches behandelt werden. Sie sind nicht selbstverständlicher Bestandteil im Lernprozess.

Hypothese 5: Die einzelnen Lernstrategien werden von den Lernenden unterschiedlich internalisiert, abhängig von:

- Lernertyp
- lernstrategischen Vorerfahrungen
- Selbstkonzept/Lernstile/Lerngewohnheiten
- fremdsprachliche Vorerfahrungen (Anzahl der gelernten Fremdsprachen, Anwendungshäufigkeit, Lerndauer, erreichte Kompetenz)

Hypothese 6: Das Wissen um und die Beherrschung von Lernstrategien kann auch deshalb nicht für alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen vorausgesetzt werden, weil es zum Erreichen eines Lernzieles verschiedene Lernverfahren gibt und weil jeder Lernende im Lernprozess andere Schwerpunkte setzt.

Hypothese 7: Es muss den Lernenden der L3 oft überhaupt erst bewusst gemacht werden, dass es Lernstrategien gibt, welche diese sind und wie sie eingesetzt werden können.

Hypothese 8: Es muss ihnen verdeutlicht werden, dass Lernstrategien zum Fremdsprachenlernen interlingual transferierbar sind.

Hypothese 9: Es muss seitens der Unterrichtenden erkundet werden, über welche Lernkompetenz ihre Schülerinnen und Schüler verfügen.

Hypothese 10: Schließlich müssen Lernstrategien – unter Berücksichtigung bereits vorhandener Kenntnisse – systematisch vermittelt werden.

4 Fazit

Die Darstellung des lernstrategischen Minimalprofils versteht sich als ein Diskussionsvorschlag zur Erarbeitung und Festschreibung eines Basiswissens für die L2 wie auch für die Weiterentwicklung der Lernkompetenz in L3. Dabei wird deutlich, dass die

Zahl der Imponderabilien derzeit noch sehr hoch ist und dass es weiterer Forschungen bedarf, um zu gesicherteren Ergebnissen zu kommen.

5 Literatur

FAULSTICH, Peter (2001), Erwachsenenbildung – Vorbild für eine Schule „ohne Katheder“? *Pädagogik* 6, 52–54.

MIBLER, Bettina (1999), *Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien. Eine empirische Untersuchung*. Tübingen, Stauffenburg (Tertiärsprachen, Drei- und Mehrsprachigkeit 3).

POSTMAN, Neil (1995), *Keine Götter mehr. Das Ende der Erziehung*. Berlin, Berlin Verlag (2. Aufl.).

RAMPILLON, Ute (2000), *Aufgabentypologie zum autonomen Lernen. Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning, Hueber.

7. Mehrsprachigkeit und Immersion

Versuch einer Systematisierung lerntheoretischer und didaktischer Grundlagen sowie äußerer Rahmenbedingungen, auch aus schweizerischer Sicht¹

Christine Le Pape Racine

1 Aktuelle Situation des immersiven Unterrichts

Es ist ein erklärtes Ziel des Europarats, die Bevölkerung Europas in der Volksschule zu funktionaler Mehrsprachigkeit und zu Plurikulturalität auszubilden (Europäischer Referenzrahmen 2001), d.h. nicht mehr nur zur Zweisprachigkeit. Mehrsprachigkeit wird in Abgrenzung zu Vielsprachigkeit definiert als mehrsprachige Kompetenz, die nicht einfach die einsprachigen Kompetenzen addiert, sondern diese kombiniert und vielfältig vernetzt. Es handelt sich um Mehrsprachigkeit, die u.a. geprägt ist durch ein interlinguistisches und interkulturelles Bewusstsein (Abendroth-Timmer/Breidbach 2000). Dabei werden eine bis zwei Sprachen des Nachbarn sowie eine Verkehrssprache in Betracht gezogen. Um dieses Ziel zu erreichen, soll in der Volksschule früher mit dem Unterrichten der ersten Fremdsprache begonnen werden und es sollen weitere Methoden als ausschließlich der traditionelle Fremdsprachenunterricht zur Anwendung gelangen. Als Methode schulischen Unterrichts mit der größten Wirkung wird die Immersion angesehen, die „das Jahrhundertereignis in der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts werden und endlich jene ‚Umkehr‘ bewirken könnte, die nun schon seit Generationen immer wieder – und bisher immer wieder vergeblich – gefordert worden ist“ (Freudenstein 2001). Was in den Diskussionen nur selten einbezogen wird, ist die Wirkung, die diese beiden Neuerungen auf das ganze Schulsystem haben.

Piepho 2002 ist der Meinung, dass mit dem Beginn von frühem Fremdsprachenunterricht ein Teil des weiterführenden Schulsystems ins Ungleichgewicht gerät und neu überdacht werden muss:

Grundschulfremdsprachen sind Teil einer neuen pädagogischen Konzeption für das Fremdsprachenlernen im deutschen Bildungswesen. Ohne klare Stufenprofile und Kerncurricula ist die Grundschule als Beginn lebenslanger, kontinuierlicher Lernbiografien ein abgesonderter Bereich. Notwendig sind schlüssige, erprobte, also validierte Prinzipien und didaktische Standards, die auch für die Sekundarstufe I ganz neu zu verhandeln sind. Die stufenspezifischen Besonderheiten des Sprachwachstums sind die

1 In diesem Artikel werden auch Nichtsprachenlehrkräfte angesprochen.

Voraussetzung der jeweils folgenden Stufe und müssen dort berücksichtigt und fortgeführt werden. Ab 2005 wird sich alles im Fremdsprachenunterricht ändern, wobei auf Bewährtes (und oft Vergessenes) zurückgegriffen werden muss. Linearität des Durchnehmens von Lektionen ist „out“. Aktives Lernen ist „in“ (Piepho 2002, online).

Und Thürmann 2000, 90 schreibt:

Forderungen nach *whole-school policies* bzw. *programmes* wurden bislang überall dort erhoben, wo bilingualer Unterricht bzw. Immersionsprogramme über längere Zeit installiert waren. (...) Immer stärker zeichnet sich in den Überlegungen zu einer Methodik für den bilingualen Fachunterricht die Notwendigkeit eines ganzheitlichen fachübergreifenden und fächerverbindenden Zugangs ab.

Wie sich früher Fremdsprachenunterricht gekoppelt mit Immersion in die ganze Dauer der Schul- und Ausbildungszeit integrieren ließen, wird am Schluss dieses Artikels aufgezeigt, in dem in erster Linie auf die Immersion eingegangen wird und, nur damit in Zusammenhang stehend, auf den frühen Fremdspracherwerb.

Wer sich mit Immersion befasst, wird erfahren, wie komplex die Bedingungen sind, unter welchen die Immersion zur Anwendung kommt. Bereits bei der Definition müssen die unterschiedlichen Betrachtungsweisen berücksichtigt werden, die in Kanada und Europa formuliert werden. In Deutschland wird häufig von „bilinguaem Unterricht“ (Bach 2000, 15), in Oesterreich von z.B. „Fremdsprache als Arbeitssprache“ gesprochen (Vollmer 2000, 153, Biederstädt 2000, 127). Das Definitionsspektrum von „bilingual“ ist sehr breit und kann leicht Anlass zu Missverständnissen geben; „bilingual“ wird in diesem Artikel deshalb so wenig wie möglich verwendet, im Gegensatz zu „immersiv“. Unter „immersiven Methoden“ werden vereinfachend alle Unterrichtssituationen subsumiert, in denen ein Sachfach in der Zielsprache unterrichtet wird und in denen in erster Linie die Lernziele des Sachfachs und nicht diejenigen der Sprache evaluiert werden. Ein Unterricht, in welchem die Inhalte des Sachfaches und nicht (ausschließlich) die Sprache evaluiert werden, stellt denn auch die Grenze dar zwischen Fremdsprachenunterricht und Immersion, obwohl sich hier ebenfalls Komplikationen ergeben.

Die didaktische Diskussion um eine Bestimmung dessen, was eigentlich bilinguales Lernen ist, wird nach wie vor wesentlich von der Frage nach dem Verhältnis von sprachlichem Lernen und Sachfachlernen bestimmt. Diese werden als zwei Seiten des Lernprozesses betrachtet, die auf irgendeine Weise integriert werden müssen. Bei meinen Überlegungen gehe ich hingegen davon aus, dass sich bilinguales Lernen ohnehin nur als integrierter Prozess von inhaltlichem und sprachlichem Lernen vorstellen lässt (Hallet 2002, 1).

Die Vorstellung des integrierten Prozesses stellt an sich keinen Widerspruch dar zu obigen Aussagen über den Primat der Sachfachinhalte, trotzdem fühlen sich Sachfachlehrkräfte, die mit dem Begriff der Immersion konfrontiert werden, in ihrem Berufsverständnis tendenziell in Frage gestellt und werden dadurch anfänglich oft verunsichert. Was bisher in der Aus- und Fortbildung von Sachfachlehrkräften zu

wenig beachtet wurde, ist die Verbindung von Sachfach und Erstsprache, ja von Sachfach und Sprache überhaupt. Es wird hier die Hypothese aufgestellt, dass auch im erstsprachlichen Sachfachunterricht der bewusste Umgang mit Sprache die Erkenntnisfortschritte erheblich beeinflusst. Hätten z.B. die Physik- und Geographielehrkräfte vertiefte Kenntnisse über Spracherwerb, einige Forschungsgebiete der Linguistik und über Begriffsbildung, so wäre der Schritt zum Lehren in der Fremdsprache weniger groß und besser antizipierbar. Eine Immersionsdidaktik unterscheidet sich vom aktuellen sprachenerwerblichen Standpunkt aus nicht grundlegend von Fremdsprachendidaktik, sie kommt aber anders zum Tragen, sie hat andere Möglichkeiten und wird um die jeweilige Sachfachdidaktik erweitert und die damit verbundenen speziellen Phänomene.

In aktuellen Publikationen aus Deutschland (Tönshoff 2002, Bach 2000, Bausch 2002) wird übereinstimmend festgehalten, dass zurzeit eine allumfassende Immersionsdidaktik noch nicht ausformuliert sei. Trotzdem erteilen immersiv arbeitende Lehrkräfte bewusst oder unbewusst ihren Unterricht gemäss einer zugrunde liegenden, vorläufigen (Alltags)-Theorie. Allerdings lassen verschiedene Ansätze, die in sich nicht widersprüchlich sind, aber vor allem Teilaspekte beleuchten, auf baldige umfassendere Grundlagen hoffen (u.a. Wolff 1996, Thürmann 2000, Bach 2000, Vollmer 2000, Melde/Raddatz 2002).

Es gibt in der Schweiz bereits eine umfangreiche Literatur über frühen Immersionsunterricht (Fuchs 1999, Brégy 2000/2001, Brohy 2001, Merkelbach 2001/2002, Schwob 2002, Serra 2002), die in Deutschland nur wenig rezipiert wird. In einer vom Schweizerischen Nationalfonds unterstützten dreijährigen Studie von Stern et al. 1999 wurde auch die Sekundarstufe 1 berücksichtigt. Sie betrifft immersiven Unterricht bei Quasi-Anfängern von nicht gymnasialen, nicht selektierten 12- bis 15-jährigen Schülern und Schülerinnen in sieben Klassen. Es wurden umfangreiche, empirisch abgestützte Untersuchungen vorgenommen, auch über den sprachlichen Erwerbszuwachs und die Motivation, die dann auch zur Formulierung von didaktischen Grundsätzen führten und zu einem Immersionslehrmittel für die Sekundarstufe 1 mit praktischen Beispielen (Eriksson et al. 2000). Es zeichnet sich in den Publikationen eine Trennung ab zwischen frühem Erwerb und Erwerb ab der Sekundarstufe 1 (Für die Sekundarstufe 2 vgl. Brohy 2002). Die Frage ist offen, ob es je nach Alter bei Beginn des immersiven Unterrichts verschiedener Didaktiken bedarf. Jedenfalls muss bei bestimmten Aussagen die Alterskategorie benannt werden. Es wäre an der Zeit, die weltweit vorhandenen Ergebnisse und Erfahrungen aus der Praxis zusammenzutragen und trotz noch mangelnder neuerer, methodisch abgesicherter, empirischer Untersuchungen z.B. durch eine interdisziplinäre Autorengruppe für das Content and Language Integrated Learning (CLIL) eine Immersionsdidaktik oder -methodik zu formulieren, die auf Grund lerntheoretischer Überlegungen, unter Berücksichtigung aller relevanter Bezugswissenschaften, neben allgemein gültigen Grundsätzen auch Kategorien formuliert, in die die verschiedensten Modelle und Ansätze aufgenommen werden können (vgl. hierzu auch Rautenhaus 2000, 115).

Im Folgenden wird versucht, aufgrund der Erfahrungen in der Schweiz (2.) zuerst die äußeren Rahmenbedingungen immersiver Projekte zu beschreiben (3.), sodann die sprachlerntheoretischen Grundlagen (4.) sowie deren didaktische Konsequenzen (5.) in den Grundzügen zu formulieren, wobei auch Überlegungen zur Position des traditionellen Fremdsprachenunterrichts angestellt werden. Unter Perspektiven (6.) werden ein Gesamtkonzept für die schulische Ausbildung sowie Vorschläge für empirische Forschungsarbeiten vorgestellt zur weiteren Stützung der Hypothese, dass immersiver Unterricht effizienter ist als der traditionelle Fremdsprachenunterricht.

2 Erfahrungen in der Schweiz

In der viersprachigen Schweiz gleicht in den 26 Kantonen mit ihren verschiedenen Schul- und Ausbildungssystemen kein immersives Projekt dem andern. In keinem der Kantone wird Immersion – anders als man aus ausländischer Sicht vermuten könnte – flächendeckend durchgeführt. Vielmehr existieren ungefähr 200 verschiedene Projekte auf allen Altersstufen, wobei nur in wenigen Fällen eine Kontinuität in weiterführenden Schulen vorgesehen ist.

Entgegen der Meinung, dass die vielsprachige Schweiz bezüglich der Immersionsdidaktik fortgeschrittener sei als andere Länder, hat es die Immersion relativ schwer, sich zu etablieren. Vielmehr hängt sie bisher noch zu stark vom guten Willen einzelner Personen und/oder Institutionen ab. Grössere, langfristig angelegte definitive Projekte wurden immerhin in verschiedenen Kantonen an der Sekundarstufe 2 initiiert, wo die Implementierung am einfachsten ist, da es starke Lernende betrifft, die bereits über gute Fremdsprachenkenntnisse verfügen und die überdies einem Auswahlverfahren unterliegen. Bemerkenswert ist auch ein groß angelegtes Projekt der Berufsschulen in der Ostschweiz, wo die Lehrkräfte sich für ihre Ausbildung – anders als ihre Kolleg/innen der Gymnasien, die zwar auch ausgebildet werden – zertifizieren lassen können (Mittelschul- und Berufsbildungsamt des Kantons Zürich). Ebenso in der Lehrer- und Lehrerinnenausbildung beginnen bilinguale Konzepte zu greifen, so z.B. in Fribourg/Freiburg. Immersion im Bereich Kindergarten und Primarschule an öffentlichen Schulen gibt es in den Kantonen Graubünden, Wallis, Freiburg, Bern, Neuenburg und Jura (vgl. Brohy in diesem Band).

3 Äußere Rahmenbedingungen als Planungshilfe für immersive Projekte

Die folgende Darstellung zeigt, dass bei der Situierung der Methode sehr viele Variablen zusammenspielen, die vor Beginn eines Projektes geklärt werden müssen, damit die Basis für die methodischen Vorgehensweisen gelegt ist (Erläuterungen nach der Übersicht).

1. Alter bei Beginn	frühkindlich: 0-3/4 Jahre früh: 3/4-5/6 Jahre (vor dem Schriffterwerb) mittel: 7/8-14/16 Jahre bis zur Pubertät (evtl. mit 11/12 Zäsur, abstraktes Denken) spät: ab 16 Jahre bis ins hohe Erwachsenenalter		
2. Ziel	perfekte Kenntnisse wie native speaker		funktionale Kenntnisse
3. Klassenzusammensetzung	monolingual	plurilingual = alle möglichen Varianten	bilingual = reziproker Bilinguismus reziproke Immersion
4. Lehrkräfte	1 Person = 1 Sprache, d.h. es braucht pro Klasse mind. 2 Lehrkräfte, die in der Regel native speakers sind		1 Person = 2 Sprachen, d.h. es braucht nur eine Person, die in der L2 über gute Kompetenzen verfügt
	Zusammenarbeit zwischen Sach- und Sprachlehrkräften		
5. Kompetenz der Lernenden	Anfänger(-innen), geringe Kompetenz		bereits gute Kompetenzen in allen kommunikativen Fertigkeiten
6. Fächer	eher konkrete Inhalte, handlungsorientiert		eher abstrakte Inhalte
7. Materialien	nicht vorhanden		vorhanden
8. Methoden	nicht angepasst		optimal

9. Gleichzeitigkeit/ Nachzeitigkeit des FSP- Erwerbs	gleichzeitig simultan		hintereinander sukzessiv	
10. Welche und Anzahl Sprachen sowie Sprachen- folge	Ortssprache, 1. Nachbarsprache, Emigrant/-innensprache, Englisch als Verkehrssprache, 2. Nachbarsprache usw.			
11. Wert der Zielsprache, Wert der Herkunfts- sprache(n)	Sprache mit niedrigem Prestige subtraktiver Bilinguismus Submersion negative Auswirkung auf die Motivation		Sprache mit hohem Prestige additiver Bilinguismus Immersion positive Auswirkung auf die Motivation	
12. Zeitanteil	totale Immersion		partielle Immersion	
13. Stundenpläne/ Anteile z.B.:	Morgen oder Nachmittag	1. oder 2. Hälfte der Woche	je 50% innerhalb der Lektion	weitere Verteilungs- möglich- keiten
14. Zulassungs- bedingungen	für alle Schüler und Schülerinnen		für eine ausgewählte Schüler/-innenschaft	
15. Teilnahme- status	obligato- risch für Lehrkräfte	obligato- risch für Lernende	freiwillig für Lehrkräfte	freiwillig für Lernende

Abb. 7.1: Äußere Rahmenbedingungen und Variablen von immersivem Unterricht

Bei der Etablierung eines Unterrichtssettings für jede Art immersiven Unterrichts gilt es die folgenden 15 organisatorischen und situativen Unterschiede zu berücksichtigen, die eine starke Variabilität sowohl in der Organisation als auch in der Methode erzeugen (Le Pape Racine 2000):

1. Beginn des Zweit-/Drittpracherwerbs:

- frühe totale IM: Die ersten zwei, drei Kindergarten- und Schuljahre finden ganz in der Zweitsprache statt (z.B. für Deutschsprachige in romanischen Gemeinden im Kt. Graubünden).
- frühe, partielle IM: Mit Beginn der Schulzeit werden einige Fächer in der L2 erteilt (z.B. Brig, Sitten, Siders, Monthey, Bözingen/Biel).
- mittlere IM: Anschließend an traditionellen FU wird ab 3./4. bis 7./8. Klasse ein Teil der Fächer immersiv unterrichtet.
- späte partielle IM: IM ab dem 8./9. Schuljahr (z.B. Gymnasien, Biel, Basel, Thun, Zürich u.a.).
- minimale Immersion: Wenn die Zweitsprache nur in 1-2 Lektionen pro Woche in einem Sachfach eingesetzt wird (Speicher, Kt. Appenzell).

2. Ziel des Unterrichts:

- Je nachdem, ob eine ausgeglichene Zweisprachigkeit oder nur funktionale Kenntnisse erworben werden sollen, führt dies zu Konsequenzen für die Unterrichtsgestaltung.

3. Klassenzusammensetzung betreffend der Ausgangssprachen:

- Im Normalfall geht man von einsprachigen Klassen aus, die eine in der Gesellschaft bedeutungsvolle Sprache lernen, in der Westschweiz z.B. eine französischsprachige Klasse, die Deutsch lernt oder in Kanada anglophone Lernende, die Französisch lernen.
- Wenn eine Klasse mehrsprachig ist, wie es u.a. in Städten und Agglomerationen häufig der Fall ist, kann nicht auf „die“ Erstsprache zurückgegriffen werden, vor allem dann nicht, wenn die Lehrkraft keine Kenntnisse dieser Sprachen hat. Der Unterricht muss in diesen Fällen ausschließlich in der Zielsprache (Landessprache des Ortes) erteilt werden.
- Von reziproker IM (dual-way bilingual immersion) spricht man, wenn in einer zweisprachigen Klasse, in der die Schüler/-innen je eine gesellschaftlich anerkannte Sprache sprechen, in beiden Sprachen Unterricht erhalten, damit sie in beiden Sprachen (fast) gleiche Kompetenzen entwickeln (z.B. Biel/Bienne, Samedan).

4. Sprachenkenntnisse der Lehrkräfte:

Annähernd ausgeglichen zweisprachige Lehrkräfte oder solche mit guten L2-Kompetenzen können den Unterricht in zwei Sprachen allein abdecken (1 Person = 2 Sprachen). Wenn solche Ressourcen an einem Ort nicht vorhanden sind, braucht es wegen der leichteren Aufnahme der Aussprache vor allem bei jungen Kindern bis zu 10 Jahren, aber auch bei älteren Anfängern und Anfängerinnen Lehrpersonen, die in der Regel Native Speakers sind (Peltzer-Karpf/Zangl 1998, 15). Die Sprachenkenntnisse der Lehrkräfte stellen das Hauptproblem dar bei der Einführung von Immersion, da ihre Ausbildung zeit- und kostenintensiv ist. Will man nicht jahrelang warten mit der Einführung von Immersion, muss man einen Weg finden, die Lehrkräfte auch mit mangelnden Kenntnissen beginnen zu lassen, d.h. ressourcenorientiert vorzugehen. Selbstverständlich müssen die Lehrkräfte bereit sein, sozusagen immersionsbegleitend ihre eigenen Fremdsprachenkenntnisse zu verbessern. Mehrere Ansatzpunkte unterstützen diese Bemühungen und mildern das Problem:

- Auch bei der Immersion gibt es Möglichkeiten, anfangs den Unterricht ziemlich geschlossen zu führen. So können sich die Lehrkräfte sprachlich genau vorbereiten, damit sie möglichst wenig Ungenauigkeiten weitergeben und ihre sprachlichen Kompetenzen auf diese Weise funktional in ihrem Sachgebiet ständig erweitern.
- Sie können möglichst viele authentische Hör- und Lesetexte einsetzen, die korrekte Sprachmodelle enthalten.
- Je nach Sprachstand der Schülerinnen und Schüler erleichtern muttersprachliche Sequenzen die inhaltliche Aufnahme vor allem sprachlich schwieriger Inhalte.
- Erreichen die Lernenden einen fortgeschrittenen sprachlichen Kompetenzgrad, werden sie resistent gegen defekten Input (Peltzer-Karpf/Zangl 1998, 8).

5. Von der Kompetenz der Lernenden (Anfänger/-innen oder Fortgeschrittene) hängt methodisch sehr viel ab. Da in jedem Alter mit Immersion begonnen werden kann, ist diese Variable sehr einflussreich.

6. Der Abstraktionsgrad der zu vermittelnden Inhalte und die Möglichkeiten von Konkretisierung und/oder Veranschaulichung sowie die Handlungsorientiertheit eines bestimmten Faches beeinflussen deutlich die immersive Methode. Diesbezügliche Verbindungen zur Sachfachdidaktik wurden mehrfach publiziert (z.B. Rautenhaus 2000, Biederstädt 2000).

7. Nur selten sind Materialien des betreffenden Sachfaches sowohl auf einem bereits verfügbaren L2-Sprachkompetenzstand adäquaten als auch inhaltlich dem Alter und dem Anforderungsniveau entsprechenden Stand erhältlich. Die Lehrkräfte müssen angeleitet werden, Materialien selber herzustellen und diese ändern zugänglich zu machen. Es sind Vernetzungsorganisationen gefragt.

8. Angewandte Methoden: Wichtig ist, ob die Lehrkräfte neben der Vermittlung der Sache einen optimal sprachfördernden Unterricht erteilen oder nicht, was für die Lehrkräfte eine entsprechende Ausbildung zur Erteilung eines integrierten Sprachenunterrichts bedingt.

9. Gleichzeitigkeit, Nachzeitigkeit des Erwerbs: Der Erwerb kann gleichzeitig (simultan) oder hintereinander (sukzessiv) stattfinden, ein Kind lernt z.B. zwei Erstsprachen gleichzeitig im Vorschulalter, was den Unterricht nicht tangiert, und die dritte und/oder vierte Sprache gleichzeitig oder nachzeitig in der Schule.

10. Die Auswahl der Sprachen und die Reihenfolge des Erwerbs haben je nach Distanz der Sprachsysteme zueinander einen Einfluss auf den Erwerb einer weiteren Sprache, insofern als es unterschiedliche Synergieeffekte gibt (Inferenzen und Interferenzen). Der Schritt von der L1 zur L2 ist z.B. viel größer als derjenige von der L2 zur L3 oder der L3 zur L4, denn mit jeder Sprache wächst auch das Transferpotenzial. Seit einiger Zeit wird intensiv im Bereich des Tertiärspracherwerbs geforscht (s. Kap. 4.3).

11. Wert der Zielsprachen und gesellschaftlicher Wert der Herkunftssprachen: Es gibt Sprachen mit niederem und solche mit hohem Prestige. Je nachdem wirkt sich der Wert der Sprachen schulisch oder außerschulisch auf die Lernmotivation aus.

Es gibt Sprachen, die von sehr wenigen Menschen gelernt werden wollen, Sprachen, deren Kenntnis weder zu mehr Ansehen noch zu mehr Einkommen verhilft. Ausgewanderte Menschen aus den entsprechenden Kulturkreisen haben eine ganz andere psychische Befindlichkeit und andere Voraussetzungen für den Erwerb einer weiteren Sprache. Da ihre Muttersprache im Ausland häufig abgelehnt oder nicht beachtet wird, kann es zu ihrer Vernachlässigung bis zu ihrer Aufgabe führen. Man nennt dies *subtraktiven* Bilinguismus, wohingegen das Erlernen einer prestigeträchtigen Sprache zu *additivem* Bilinguismus führt.

12. Zeitanteil der L2-Exposition: Es ist unter Einbezug der Gegebenheiten zu klären, ob mit minimaler, partieller oder totaler Immersion begonnen werden soll.

13. Verteilung der Erst- und Zweitsprachen im zeitlichen Ablauf des Unterrichts: Der Wechsel von einer Sprache in die andere kann von einem Extrem – d.h. z.B. Wechsel in jeder Lektion (bilingualer Sachunterricht) bis zum anderen Extrem, z. B. halbjährlicher Wechsel – führen.

14. Zulassungsbedingungen: Bisher ist die Immersion sehr oft einem ausgewählten Publikum zugute gekommen, obwohl alle Lernenden der Volksschule profitieren können. Es besteht die Gefahr, dass die Immersion in den Ruf gerät, elitär zu sein.

15. Teilnahmestatus: Es ist ein wesentlicher Unterschied, ob die Lehrkräfte und/oder die Lernenden freiwillig oder gezwungenermaßen an immersivem Unterricht teilnehmen.

Zusammenfassend lässt sich bestätigen, dass immersiver Fremdsprachenunterricht von sehr vielen äußeren, organisatorischen Parametern abhängt und dass dessen Implementierung gut vorbereitet sein muss.

Im Folgenden sollen die „inneren Bedingungen“ von Fremdsprachenunterricht von Lerner- und Lehrerseite aus angegangen werden, die allgemeinen lerntheoretischen und sodann auch in die sprachlerntheoretischen Grundlagen.

4 Allgemeine und fremdsprachenspezifische lern- und lehrtheoretische Grundlagen

Zurzeit nimmt die Theorie des Konstruktivismus in den Auseinandersetzungen der SprachendidaktikerInnen den größten Raum ein und wird bei lernpsychologischen und methodischen Begründungen am häufigsten beigezogen. Vorauszuschicken ist, dass im Rahmen dieses Artikels nur am Rande auf die komplexen wissenschaftlichen Kontroversen bezüglich des (radikalen) Konstruktivismus als Erkenntnistheorie und deren Bedeutung auf der lernpsychologischen, sprachenlernpsychologischen, methodischen und pädagogischen Ebene eingegangen werden kann. Im sprachlerntheoretischen und methodischen Bereich können diese Diskussionen bei den Befürwortern – z.B. Wendt 1996 und Wolff 2002 – und bei den Kritikern – z.B. Bredella 1999, Reinfried 1999 und Schüle 2000 – nachgelesen werden.

4.1. Allgemeine lerntheoretische Grundlagen

Die Sprachenlernpsychologie baut seit etlichen Jahren hauptsächlich auf der Grundlage der kognitiv-konstruktivistischen Lernpsychologie auf, die vom Pionier Piaget wesentlich geprägt wurde. Es wird dabei davon ausgegangen, dass der Mensch grundsätzlich „das Werk seiner selbst“ sei, indem er alles, was er weiß und kann, zwar unter Anleitung und mit Hilfe seiner Umgebung (in Interaktion), aber selbst bestimmt gelernt hat. Je nach individueller Zielsetzung werden die Lernenden Elemente, die sie außerhalb oder innerhalb von sich selbst vorfinden, als „geistige Akte“ wahrnehmen, ordnen, vergleichen, in Beziehung setzen, gewichten, verknüpfen, in eine vorläufige Struktur einfügen, in ein hierarchisches Schema integrieren und letztlich in ein ahierarchisches, bewegliches System. Dies bedingt geistige Aktivität, denn die ins Gehirn eingehenden selektierten Informationen (Reize, Stimuli, Input) müssen ständig verarbeitet werden. Kann das selbst gesteckte Ziel nicht erreicht werden und/oder treffen die Lernenden auf Ungereimtheiten, so erleben sie eine Störung oder einen Misserfolg, was relativ häufig vorkommt. In diesem Fall gibt es zwei Grundverhaltens-

weisen: Entweder geben die Lernenden auf, weichen aus, verschieben das Erreichen des Ziels auf später oder fassen die Situation als ein Problem auf, das sie vielleicht allein oder mit Hilfe anderer auf eine andere Weise zu lösen versuchen (Aebli 1994, 13-83, 386-388). Je nach oberflächlichem oder vertieftem Verstehenwollen werden die Lernenden im Aufbau ihres Weltwissens weiter kommen oder nicht, d.h. sie müssen bereit sein, ihr bisheriges Wissen ständig zu hinterfragen und neu zu strukturieren. Die Motivationslage und -förderung spielt dabei eine große Rolle (Karsenty 1999, Deci/Ryan 2000). Die geistige Kraft und die Ausdauer, mit der jemand nach Lösungen sucht, sind unter anderem persönlichkeitsbedingt, wobei das Selbstvertrauen eine sehr große Rolle spielt.

Im Zusammenhang mit der kognitiv-konstruktivistischen Sichtweise steht die Förderung der Lernerautonomie als generelles Unterrichtsprinzip. Holec hat sie 1981 für den Fremdsprachenunterricht eingebracht (Wolff 2000). Seither sind diesbezüglich auch im Fremdsprachenunterricht viele ertragreiche Anstrengungen unternommen worden, z.B. im Wechsel vom Frontalunterricht zu anderen, auch kooperativen Organisationsformen, zu so genannten erweiterten Lehr- und Lernformen und somit zu einer neuen Lernkultur, was auch auf dem Gebiet der Lehrmittel (z.B. Envol, Dahinden et al 2000) große Veränderungen bewirkt hat.

Neben der Lernerautonomie trägt das Konzept der Metakognition ebenfalls zu besseren Lernleistungen bei. Metakognition ist, so Wolff 1996, die Fähigkeit, die eigenen Lernprozesse zu erkennen, zu bewerten und zu verbessern. Auch das Lernen muss gelernt sein. Wirkungsvoll ist es, differenzierte Prozessvorstellungen des eigenen Lernens zu erwerben, z.B. mittels Lerntagebüchern oder Lernprotokollen (Reusser/Reusser-Weyeneth 1994).

Auf der Seite der Lehrkräfte ergibt sich durch die Erkenntnisse der Lernpsychologie ein eigentlicher Paradigmenwechsel, nämlich der bekannte Wechsel von der Instruktion zur Konstruktion und damit hin zu interaktiven Lehr- und Lernumgebungen (Stebler/Reusser/Pauli 1994). Allgemein gilt, dass Lehren nicht automatisch Lernen bedeutet. Die Lehrkraft muss ihre Rolle ändern. Überspitzt gesagt, wird sie von der alles wissenden Quelle zur Lernbegleiterin und Moderatorin, die mittels schülerzentriertem Unterricht und (Selbst)Evaluationen einen größeren Teil der Lernverantwortung an die Lernenden übergibt, als es bis anhin der Fall war. Wichtig ist sie als Vorbild einer ebenfalls lernenden Person, die das eigene Lernen für ihre Schüler und Schülerinnen transparent macht, als Modell für das gesellschaftlich postulierte lebenslange Lernen. Gerade aus diesem Grund wird eine nur schwer erreichbare Modifikation der subjektiven Theorien der Lehrkräfte notwendig (Dann 1994). Die generelle „Neuakzentuierung der schulischen Bildungsaufgaben“ und deren gesellschaftliche Hintergründe im Zusammenhang mit der lernpsychologischen Forschung sowie den Auswirkungen auf die Didaktik können nachgelesen werden bei Reusser 2001. Die allgemeinen lerntheoretischen Einsichten gelten auch für das Lehren und Lernen von Sprachen, wobei aber zusätzlich spezifischen Gegebenheiten Rechnung getragen werden muss, die im nächsten Kapitel beschrieben werden.

4.2. Lerntheoretische Grundlagen für den Fremdsprachenerwerb

Die konstruktivistischen Lerntheorien haben zurzeit ihren Geltungsbereich auch beim Sprachenlernen (u.a. Wendt 1996, Wolff 2002). Sie liegen den folgenden, bei weitem nicht abschließenden Äußerungen zugrunde: Voraussetzung für das Lernen von Fremdsprachen ist, dass man sie – aus welchen Motiven auch immer – lernen will, damit man in ihnen kommunizieren kann.

Bei der sprachlichen Kommunikation werden zunächst vier kommunikative Kompetenzen unterschieden: Auf der rezeptiven Seite das Hörverstehen und Leseverstehen, auf der produktiven das Sprechen und Schreiben. Es lässt sich demnach mündlich kommunizieren (Hörverstehen und Sprechen) und schriftlich (Leseverstehen und Schreiben). Beim Sprechen wird gemäß dem Europäischen Sprachenportfolio, das europaweite Niveaustandards vorgibt, weiter unterschieden zwischen monologischem Sprechen, das vorbereitet werden kann, und dem schwierigeren dialogischen Sprechen, wo die Gesprächsteilnehmenden auf Unvorhergesehenes spontan reagieren müssen. Ausgerechnet diese Sprechkompetenz wird von Lehrkräften der abnehmenden Stufen häufig zum Maßstab genommen für die Beurteilung von Sprachkenntnissen, ohne die anderen Kompetenzen mit zu berücksichtigen. Die rezeptive Seite Hörverstehen und Lesen (Input) erhält im Anfangsstadium ein größeres Gewicht als die produktive Seite Sprechen und Schreiben (Output), denn die Lernenden müssen in einer langen Expositionsdauer viel Sprache hören und lesen, um die Sprache verstehens- und aussprachemässig aufnehmen zu können. Lernende verstehen immer mehr, als sie zu produzieren im Stande sind. Die Lernenden haben durch ihre Lebensumstände und beruflichen Anforderungen meist einen unterschiedlichen Lernstand in den vier Kompetenzen, was durchaus zu akzeptieren ist, denn die europäische Forderung nach mehrsprachigen Europabürgerinnen und -bürgern nimmt Abschied von der nur selten zu erreichenden Perfektion. Die Menschen sollen in ihrem Alltag und Berufsleben mehrsprachig funktionieren können. Je nachdem muss die eine oder andere Kompetenz mehr oder weniger gefördert werden. Dazu gehört auch die Aussprache.

Als zweites ist der Aufbau des Wortschatzes zu erwähnen, denn ohne Inhalt gibt es keine sprachliche Kommunikation. In den letzten zehn Jahren haben der Wortschatzerwerb und seine Erforschung eine große Bedeutung erlangt (Kielhöfer 1996, Scherfer 1997) und in diesem Zusammenhang auch die Begriffsbildung in der Erstsprache (Seiler 1994, Aebli 1994). Der Aufbau von Weltwissen, der sowohl in der Erstsprache wie in den weiteren Sprachen stattfinden kann, ist unendlich und kann nie abgeschlossen werden. Die oft simplen und wenig informativen, pseudorealen Inhalte in den früheren als kommunikativ bezeichneten Fremdsprachenlehrmitteln waren häufig nicht dazu angetan, die Motivation sowie die Neugierde zu fördern und führten nicht zu vertieften inhaltlichen Auseinandersetzungen (Le Pape Racine 2000), sondern unterforderten im Gegenteil die meisten Lernenden. Involviertheit und Identifikation mit dem Lerngegenstand (Wolff 1996) steigern hingegen die Verarbeitungstiefe und damit die Behaltensleistungen des Gedächtnisses.

Als Letztes kommen auf der Ebene des Wortes (Morphologie), des Satzes (Syntax) und des Textes (Textlinguistik) die Kenntnisse des Sprachsystems. Im Gegensatz zum Wortschatz sind die Sprachsystemkenntnisse endlich und somit abschließbar und leicht messbar. In der schulischen Tradition galt lange der Grundsatz, dass mit dem Abschluss jedwelcher Stufe auch der Abschluss des Aufbaus des fremdsprachlichen Sprachsystem einherzugehen hätte, was zur bekannten Übergewichtung des Grammatikunterrichts zu Ungunsten von Rezeption/Produktion und Wortschatzerwerb geführt hat und zu einer viel zu steilen Progression der Grammatik (Diehl 1999), wodurch die Lernenden überfordert wurden. Der schulische Fremdsprachenunterricht hat nicht zuletzt aus diesem Grund – dem Verlangen von Unmöglichem – bei vielen Lernenden ein Gefühl des Unvermögens und Ungenügens hinterlassen, ja sogar der Frustration und Abneigung gegen die entsprechende Fremdsprache. Im Zusammenhang mit dem Erlernen eines Sprachsystems hat sich in den letzten Jahren in der angewandten Linguistik der Tertiärsprachenerwerb als ein neues Forschungsgebiet etabliert. Drei- und mehrsprachige Menschen unterscheiden sich von zweisprachigen durch die Komplexität der Sprachverarbeitung, die intra- und interlinguistischen Transfer ermöglicht. Die Beantwortung der Fragen, welche Auswirkungen eine vorhandene Bilingualität auf das Erlernen weiterer Fremdsprachen hat, wie sich kulturelle Phänomene auswirken, welche Lernstrategien eingesetzt werden usw. werden eine künftige integrierte Mehrsprachigkeitsdidaktik beeinflussen (Hufeisen/Lindemann 1998, Meissner/Reinfried 1998, Cenoz/Hufeisen/Jessner 2001, Meissner 2001, Neuner 2002).

In den letzten 20 Jahren hat auch im Zusammenhang mit einem inhaltsorientierten Fremdsprachenunterricht eine Ausweitung stattgefunden auf den ganzen Text (Textlinguistik) (vgl. Hufeisen 2002), wohingegen früher eher der Satz im Zentrum stand. In den erwähnten drei verschiedenen Kompetenzbereichen des Fremdsprachenerwerbs, nämlich der Kommunikation (Pragmatik), des Wortschatzes und des Sprachsystems, gibt es verschiedene Progressionen, die je individuell gestaltet werden.

Die allgemeine Einsicht über die Bedeutung von Schülerautonomie, von Metakognition, von lernerzentriertem Unterricht usw. gilt auch für den Fremdsprachenbereich (Bimmel/ Rampillon 2000). Damit verbunden ist die Förderung von speziellen Sprachlernstrategien (Oxford 2000), der *language awareness* (Hawkins 1999). Das Französischlehrmittel *Envol* (Dahinden et al. 2000), das in einigen Kantonen der Schweiz von der 5. bis 9. Klasse eingesetzt wird, versucht diese Forderungen zu vereinigen und bereitet explizit auf einen immersiven Unterricht vor. Die Multikulturalität in Europa verlangt künftig von den Lernenden bereits früh interkulturelles Wissen und eine einstellungsmäßige Öffnung zu anderen Kulturen (Schader 2000, Allemann-Ghionda 1997). Erst vermehrtes Weltwissen in dem Bereich wird weit verbreitete Vorurteile und Clichés ersetzen durch eine vertiefte, durchaus auch kritische Auseinandersetzung mit anderen kulturellen Gegebenheiten und Werten.

4.3. Lerntheoretische Unterschiede zwischen Fremdsprachenunterricht und immersivem Unterricht

Vereinfachend gesagt nähert sich, wie die folgenden Ausführungen zeigen, der immersive Unterricht dem natürlichen, ungesteuerten Erwerb der Erstsprache oder einer Zweitsprache an, er simuliert in gewissem Sinne den natürlichen Spracherwerb.

- Ziel des Unterrichts ist erst in zweiter Linie eine Verbesserung der Sprachkompetenz, an erster Stelle steht das Verstehen eines Sachfachinhaltes. Die Sprache dient dabei als Mittel der Verständigung, als Werkzeug.
- Der fremdsprachliche mündliche und schriftliche Input ist im immersiven Unterricht reicher, schwieriger und komplexer als im fremdsprachlichen Unterricht. Er wird wohl im Schwierigkeitsgrad den Sprachkenntnissen der Lernenden angepasst, aber geht doch vom umfassenden Phänomen der Sprache aus und wird nicht auf das bereits Eingeführte im Sprachlehrmittel reduziert. Im Sprachlehrmittel gingen bislang die schriftlichen Texte hauptsächlich von bereits Bekanntem aus und führten einige neue Wörter ein, im immersiven Unterricht werden die Lernenden von Anfang an mündlich und schriftlich mit einer größeren sprachlichen Komplexität und Menge konfrontiert, aus der sie diejenigen Elemente auswählen können, die sie für die Lösung ihrer unmittelbar anstehenden Aufgabe brauchen (Le Pape Racine 2000, 65-68).
- Die Outputfrage, d.h. mündliche und schriftliche Äußerungen, stellt sich zwar ähnlich wie im traditionellen Fremdsprachenunterricht, insofern als in beiden Varianten im „instruktionistischen“ Modell in der Regel zu wenig Sprachproduktion verlangt wurde (Vollmer 2000, 52), aber in der Quantität und Qualität des Outputs können doch Unterschiede ausgemacht werden. Der Fokus liegt im immersiven Unterricht auf dem Inhalt, nicht auf der Form. Die Lernenden müssen komplexe Sachinhalte verstehen und stellen im mündlichen Unterricht entsprechend echte Fragen. Das Fragen wird ihnen erleichtert, weil das Fragen nicht unbedingt als Nichtkönnen und Nichtverstehen des Sachinhalts ausgelegt wird, was mit notenmäßigen Sanktionen verbunden sein könnte, sondern der sprachlichen Klärung dienen (negotiation of meaning), was im immersiven Unterricht legitim ist. Swain (1985) begründet ihre Outputhypothese folgendermaßen: Erstens gibt es den Lernenden eine Chance, das Gelernte sinnvoll anzuwenden. Zweitens müssen sie sich vom Semantischen auch zum Syntaktischen hin bewegen, das heißt, dass Lücken im Wortschatz und Schwierigkeiten bei der Formulierung bewusst werden und unverständliche Aussagen vom Gesprächspartner oder selber korrigiert werden können, sodass das Niveau der Korrektheit allmählich steigt. Im immersiven Unterricht können die Lernenden auch nicht bei vagen Aussagen stehen bleiben, sie brauchen ein vertieftes, präzises Sachverständnis, sonst kommen sie im Fach nicht weiter (Vollmer 2000, 67).

Neben der dialogischen Sprachsituation gibt es auch die monologische. Im Immersionsunterricht werden die Lernenden angehalten, längere zusammenhängende Aussagen zu machen, was Präsentationskompetenz genannt wird (Stern et al. 1999, Le Pape Racine 2000). Die Schreibenblässe unterscheiden sich vom traditionellen Fremdsprachenunterricht oft erheblich, in dem eher reproduzierende Textsorten vorkommen als im immersiven Unterricht, wo komplexe Sachverhalte beschrieben werden müssen, wie z.B. der Verlauf eines chemischen Experimentes.

Authentizität der Inhalte: Skeptiker und Skeptikerinnen der Methode befürchten, dass die Lehr- und Lernziele weniger gut erreicht werden können als im ersprachlichen Unterricht. Dass dem nicht so ist, haben unzählige Untersuchungen in Kanada gezeigt. In Europa zeigt die Erfahrung dasselbe Bild, bis anhin gibt es aber noch eher wenige empirische Untersuchungen über die Leistungen im Sachfach. In den zweisprachigen Versuchen im Kanton Wallis und Graubünden waren die Mathematikkenntnisse der Pilot- und Kontrollklassen ungefähr gleich (Schwob 2002, Serra 2002). Allerdings kann mit der Stoffvermittlung am Anfang weniger schnell vorangeschritten werden. Wie kommt diese erstaunliche Tatsache zustande?

Vollmer 2000, 67 meint,

... dass die Hauptherausforderung darin besteht, kognitiv-konzeptuelle Anforderungen im Umgang mit Sachwissen an Sprachfunktionen generalisierender Art zu koppeln und deren Realisierung fremdsprachlich aufzubauen und sicherzustellen. Ein solches Bestreben kann im besten Fall nicht nur zur Vermittlung eines zweiten Codesystems führen (...), sondern zur Überprüfung (...) des kognitiven Systems als Ganzes – und zwar auf dem Umweg über die Zweit- oder Fremdsprache vermutlich besser als über die Reflexion von muttersprachlichen Handlungen und Kognitionen, die in der Regel als bekannt vorausgesetzt und dennoch wenig verfügbar sind.

Und Hallet 2002, 1 schreibt:

Als Kern dieses kognitiven Prozesses wird der Vorgang der Begriffsbildung (concept formation) betrachtet, dem eine besondere Tiefenwirkung bei den Lernenden zugeschrieben wird. Das vorzustellende didaktische concept of „concepts“ soll zugleich zur definitorischen Unterscheidung von fortgeschrittenem Fremdsprachenunterricht und bilinguaem Sachfachunterricht sowie zur Bestimmung der Gegenstände einer bilinguaen Sachfachdidaktik dienen.

Im immersiven Unterricht werden Denkvorgänge häufiger externalisiert (laut denken), d.h. dass die Lernschritte für alle transparenter werden, was zu einer tieferen Auseinandersetzung führt und besonders für die schwächeren Lernenden sehr hilfreich ist. Dem Vorgang der Begriffsbildung und den Zusammenhängen mit vertieftem Verstehen von Sachfachgegenständen wird bei der Erklärung des Erfolgs des immersiven Unterrichts größte Beachtung geschenkt werden müssen.

Im Bereich der Lernstrategien und der Lern- und Arbeitstechniken ist Wolff 1996 der Meinung, dass sich gewisse Arbeitstechniken im immersiven Unterricht mit mehr Erfolg einführen und anwenden lassen als im herkömmlichen Fremdsprachenunterricht,

weil die Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht sofort auf den komplexen Lerngegenstand Sprache bezogen werden. Im immersiven Unterricht hingegen müssen die Techniken wie im Sachfachunterricht allgemein konkret angewendet werden. Vergleichen und Kontrastieren innerhalb des Sachfaches z.B. lassen sich als Technik auch auf den Sprachvergleich L1 und L2 anwenden und somit rückkoppeln (Transfer) (vgl. Imgrund, im Druck).

5 Didaktische Konzepte

Die Lehrkräfte können auf der Grundlage der konstruktivistischen Lerntheorie logische Folgerungen ziehen, die – wie in jedem Unterricht – auch im immersiven Unterricht eine Palette von didaktischen, in sich konsistenten Vorgehensweisen implizieren:

- Sie versuchen möglichst gute Lernbedingungen und reiche Lernumgebungen zu schaffen, damit die Lernenden ihre Potenziale entwickeln können.
- Sie erziehen zur Selbstständigkeit (Autonomie der Lernenden), die langsam aufgebaut werden muss, mittels Transparenz der Lehr- und Lernziele (auch in den Lehrmitteln) und geeigneter (Selbst)Evaluationsformen.
- Weiter können die Lehrenden den individuellen Bedürfnissen und dem Bedarf einzelner Schüler/-innen nachgehen und ihnen verschiedene Lernwege (Lernstrategien) aufzeigen, die sie in bestimmten Lernsituationen anwenden und testen können.
- Damit verbunden sind auch metakognitive Phasen im Unterricht, während denen gemeinsam oder einzeln über das Lernen der Schüler und Schülerinnen nachgedacht wird, z.B. in Form eines Lerntagebuches.
- Auf einem konstruktivistischen Lernhintergrund muss auch die Sozialform angepasst werden. Der Frontalunterricht bleibt als Unterrichtsform bestehen, muss aber auf seine Effizienz hin überprüft werden. Vermehrt werden erweiterte Lehr- und Lernformen (ELF) eingesetzt, wie z.B. Projektarbeit, Wochenplan, Gruppenarbeit, Partnerarbeit, die das gemeinsame, kooperative Lernen in der Peergroup fördern.
- Wo möglich, werden die neuen Medien sinnvoll in den Unterricht einbezogen und genutzt.

Seit einiger Zeit sind nicht nur in Kanada (Cummins 1996, zitiert in Vollmer 2000, 52) Bestrebungen im Gange, den „natürlichen“ Fremdspracherwerb im immersiven Unterricht aufgrund neuerer Erkenntnisse mittels gezielter sprachdidaktischer Maßnahmen zu fördern. Bereits viele ausformulierte Vorschläge tragen zu einer umfassenderen Immersionsdidaktik aus sprachlicher Sicht bei, wobei es nicht um einen

ständigen systematischen Sprachunterricht geht, sondern um einen bewussten Umgang mit Sprache in so genannten „Inseln der funktionalen Spracharbeit“ (Vollmer 2000).

5.1. Schwerpunkt Rezeption

Folgende Forderungen werden an einen erfolgreichen immersiven Unterricht gestellt:

- Reaktivierung des sprachlichen Vorwissens durch u.a. Brainstorming-Verfahren wie mindmapping, clustering usw. (Krechel 1999).
- Nicht zu schwierige mündliche und schriftliche Texte. Der Schwierigkeitsgrad eines Textes hängt ab von den textseitigen Variablen (Anzahl unbekannter Wörter, Komplexität der grammatischen Strukturen, Textlänge, bei Hörtexten zusätzlich die (dialektale) Aussprache, die Nebengeräusche, die Geschwindigkeit usw.), von der Aufgabenstellung (Erzielen eines globalen, selektiven oder detaillierten Textverständnisses) vom Vorwissen der Lernenden und bei Lesetexten, von den Rahmenbedingungen der Lektüre, wie z.B. der Zeit (Thürmann 2000).
- Hörverstehens- und Leseverstehensfertigkeiten: Einführung der Lernenden in interaktives Lesen mit den Top-down- sowie Bottom-up-Fertigkeiten und Training des Erschließens aus dem Kontext (Stern et al. 1999, 64-72) mittels verschiedener Methoden, wie z.B. Reciprocal Teaching (Eriksson/Le Pape Racine/Reutener 2000)
- Bereitstellung lexikalischer Sprachmittel und Begriffe das Fach betreffend (Thürmann 2000) sowie
- Bereitstellung von Begriffen und Transportvokabular (Stern 1999 47-55, Biederstädt 2000), die die spezifischen Arbeitsweisen in den jeweils gewählten Sachfächern ermöglichen, wie z.B. in der Geographie das Lesen von Diagrammen, Graphiken und Kurven oder in anderen Fächern das Definieren, Beschreiben von Zuständen oder Prozessen, Zusammenfassen, Klassifizieren, Interpretieren, Erklären, Evaluieren, Argumentieren und Schließen usw. Diese Arbeitsvoraussetzungen können auch im Deutsch- oder Erstsprachunterricht eingeführt werden, was zu interdisziplinärer Synergiebildung beiträgt.
- allgemeine Wortschatzarbeit, die sämtliche vorhandenen didaktischen Möglichkeiten zur Erweiterung und Differenzierung des Wortschatzes einbezieht, wie z.B. Hinweise auf Regeln der Wortbildungen, Wortfamilien, Sachfelder, internationale Wörter, Etymologie, Redewendungen usw. Es geht auch darum, z.B. Übersetzungen kritisch zu hinterfragen, wie diejenige der „Reichskristallnacht“ mit „The Night of the Broken Glass“ (Rautenhaus 2000, 122).
- Redundanzbildung, d.h. intelligent angelegte sprachliche Wiederholung in anderen Worten durch die Lehrkräfte oder Paraphrasieren (Rautenhaus 2000).

- Arbeitstechniken zur Erschließung von Informationen aus Sachtexten (Thürmann 2000, Trumpp 1998)
- Beate Helbig (1998, 131-146) hat hierzu ein methodisches Repertoire zusammengestellt.

5.2. Schwerpunkt Produktion

Mündliche und schriftliche Produktion in geeigneten Zusammenhängen muss oft initiiert werden (Thürmann 2000, Stern et al. 1999, Le Pape Racine 2000).

Mündliche Produktion

Der bilinguale Sachfachunterricht führt die Lernenden hin zu mündlichen und schriftlichen Diskursfähigkeiten, die sich gegenseitig stützen. Die Lehrkraft verfügt über zahlreiche sprachfördernde Techniken, wie z.B. in Rautenhaus 2000:

- *Bridging*: Die Lehrkraft überbrückt die Kluft zwischen dem, was die Lernenden sagen können und was sie sagen wollen, indem sie bei Bedarf die nötigen sprachlichen Mittel liefert und somit zur erfolgreichen Kommunikation verhilft.
- *Prompting*: Sie beantwortet Schülerfragen bereits im Vorgriff, weil sie weiß, dass die Lernenden das Wort noch nicht kennen.
- *Differenzierung des Wortschatzes*: Der Schüler kennt z.B. nur den Oberbegriff *Vogel*, die Lehrkraft präzisiert mit *Möwe*.
- *Korrektur der Wortauswahl, der Aussprache und der Grammatik, der Idiome*. Die Lehrkraft verfügt über ein bewusstes, höchst differenziertes Korrekturverhalten – über eine Fehlerkultur.
- *Erweiterung* des durch die Schüler Gesagten.
- *Gewichtung*, z.B. durch das an die Tafel Schreiben besonders wichtiger Wörter.
- *Code-switching*: Die Meinungen sind geteilt, inwiefern im immersiven Unterricht die Erstsprache oder eine andere Sprache zur Überbrückung eingesetzt werden sollen. Butzkamm 2000 ist – wie in der Fremdsprachendidaktik allgemein anerkannt – auch klar der Meinung, dass das Dogma der absoluten Einsprachigkeit gefallen ist (vgl. Wüest 2001). Er nennt es „aufgeklärte Zweisprachigkeit“. Dabei müssen zweisprachige Sequenzen bewusst und begründet eingesetzt werden (Stern 1999, Vollmer 2000, 141).
- *Ermunterung der Lernenden* durch deren Einsicht, dass das Wiederholen von korrekten und/oder erweiterten Lehreraussagen mittels eines Wiederaufgreifens im folgenden Satz sinnvoll wäre.
- *Moderation der Kommunikation* zwischen den Lernenden.

- *Ignorieren von spontanen Unmutsäußerungen* der Lernenden oder humorvolle Reaktion.
- *Förderung der Autoevaluation* und der Selbstkorrektur der Lernenden.
- *Language awareness*: Von Zeit zu Zeit Bewusstmachen der Kommunikationsstrategien in der Klasse und gemeinsames Suchen nach deren Verbesserung sowie Förderung der Sprachenbewusstheit (vgl. hierzu auch Stern et al. 1999, 81-101 und 107-151).

Schriftliche Produktion

In den bisher erwähnten Artikeln liegt der Fokus vor allem auf der Mündlichkeit. Nur selten liest man ausführliche Arbeiten über das Schreiben. Einen Einblick über das Schreiben als sprachlernfördernder Prozess im immersiven Unterricht gibt Stern et al. 1999, 75-81 sowie in die Rolle der Methoden der formalen Bewusstmachung und des kontrastiven Grammatikunterrichts (Stern et al. 55-64).

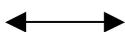
Visuelle nonverbale und mediale Unterstützung (Thürmann 2000) trägt dazu bei, dass die Lernenden in reicher und authentischer Lernumgebung, in der die Phänomene im Sinne Wagenscheins vorerst einmal unverändert vorgestellt werden, dazu angeregt werden, eigene Fragen zu stellen, selbst Hypothesen zu bilden und nach möglichen Lösungswegen zu suchen, dies nicht nur in Bezug auf das Sachfach, sondern gleichzeitig in Interaktion auch in Bezug auf die sprachlichen Phänomene.

Neben diesen vor allem sprachlastigen Vorschlägen gilt es auch in Zusammenarbeit mit den Sachfachdidaktikern die Konzepte der Plurikulturalität (*Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*) und der integrierten, kontrastiven Sprachgrammatik umzusetzen und zu vertiefen.

6 Perspektiven

Aufgrund der vorausgegangenen Erläuterungen zeigt das folgende im ersten Kapitel angekündigte Modell, wie in einer Gesamtkonzeption von Sprachenunterricht Immersion eingesetzt werden könnte, vor allem, wenn in den nächsten Jahren der Fremdsprachenunterricht früher beginnt.

Legende zu Abb. 2:



transversale Grammatik, vergleichend, kontrastierend
 language across the curriculum
 inter- und plurikulturelle Aspekte
 Tertiärsprachenerwerbsforschung

		Immersion		Immersion		Immersion				
Tert.				←→						
S 2		Immersion		Immersion		Immersion				
12.		←→								
11.										
10.		Fremdsprachlicher Unterricht	Immersion Naturwiss. Fach	Fremdsprachlicher Unterricht	Immersion Geschichte	Fremdsprachlicher Unterricht	Immersion Künstlerisches Gestalten			
S 1										
9.										
8.										Fremdsprachlicher Unterricht
7.		←→								
PS		Immersion Naturwissenschaftliches Fach		Fremdsprachlicher Unterricht						
6.		←→		←→						
5.										
4.		Fremdsprachlicher Unterricht								
3.										
2.		←→								
1. Kl.										
KG		„éveil au langage et ouverture aux langues“- Konzept / oder „language and cultural awareness “		Evtl. 1. Fremdsprache						
		Deutsch L1	1. FSP L2	2. FSP L3	3. FSP L4					

Abb. 7.2: Modell einer Gesamtkonzeption von schulischem Fremdsprachenunterricht für Menschen z.B. deutscher Erstsprache

Aus dieser Übersicht wird klar, dass es wegen der komplexen Verzahnung von Sachfach- und Sprachlernzielen zwischen den Disziplinen einer viel stärkeren Koordination bedarf. Es handelt sich nicht nur um die Vermeidung von überflüssiger und demotivierender Überschneidung von Inhalten (Vollmer 2000, 153, 2002), sondern um eine qualitative Veränderung des Sachfachunterrichts unabhängig davon, ob er in der Erst- oder in einer Zweit- oder Drittsprache stattfindet. Aus diesem Grund darf der immersive Unterricht nicht länger hauptsächlich das Anliegen der Sprachwissenschaft und der Sprachendidaktik bleiben. Es fragt sich, wie lange es dauert, bis sich das Interesse, das in der Praxis von Sachfachlehrkräften durchaus vorhanden ist, noch weiter auf die tertiäre Ebene der Lehrkräfteausbildung und -fortbildung ausdehnt.

Zur Weiterentwicklung von immersivem Unterricht bedarf es der Theorie. Ob sich eine umfassende Theorie von großer Reichweite oder verschiedene Theorien mit geringerer Reichweite formulieren lassen, wird sich in den nächsten Jahren zeigen, nicht zuletzt aufgrund von Resultaten empirischer Forschung. Aus den erwähnten Publikationen und in allgemeinem Konsens ergeben sich umfangreiche Forschungsaufgaben, wie z.B. die Beschreibung und systematische, auch vergleichende Darstellung der existierenden Modelle immersiven Unterrichts auf allen Stufen und deren Evaluation (Henrici/Königs/Zöfgen 2001), wobei Evaluation sowohl die sprachliche wie die sachliche Seite umfassen sollte (Tönshoff 2002). Zu untersuchen wäre auch der postulierte Mehrwert von immersivem Unterricht. Auf der Unterrichtsebene können z.B. die methodischen Besonderheiten untersucht werden oder Zusammenhänge und Auswirkungen der Interaktion von Lerner- und Lehrersprache im Schulzimmerdiskurs des immersiven Unterrichts, ebenso der Lerner-Lernerdiskurs in Partnerarbeit und kooperative Lernumwelten (Vollmer 2000, 145). Für diskursanalytische Verfahren braucht es genaue Unterrichtsaufzeichnungen, wobei der Fokus auf den qualitativen Aspekten des Lehrerfeedbacks und des damit verbundenen Lernerumgangs liegt. Wichtig wären auch Untersuchungen mit sprachlich heterogenen Lerngruppen auf allen Altersstufen. Es würde den Rahmen dieses Artikels sprengen, noch mehr Forschungsthemen zu erwähnen. Heribert Rück (2002, 166) schlägt für den frühen Fremdsprachenunterricht umfangreiche Forschungsaufgaben vor, die für den immersiven Unterricht auch von Bedeutung sind, ebenso Timm (2002, 193) sowie Tönshoff (2002, 200-205) und Vollmer (2002, 218) für den Fremdsprachenunterricht generell sowie für den immersiven Unterricht.

In den Fachartikeln wird unter Einbezug von amerikanisch/kanadischen Forschungen vorwiegend national rezipiert und relativ wenig europäisch, außer z.B. bei Breidbach 2000. Es bestehen allerorts bereits erfreulich viele didaktische Ansätze, die in einem weiteren Schritt in die Schulzimmer gelangen sollten. Es ist zu überlegen, wie vermehrt wissenschaftliche Ansätze und Ergebnisse einer breiten Lehrerschaft kommuniziert werden könnten und wie die Umsetzung sich realisieren ließe. Das Verhältnis von Theorie und Praxis könnte erheblich verbessert werden. Es liegt nicht nur an den angeblich „theoriefeindlichen“ Lehrkräften, dass die Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung nicht bis zu ihnen gelangen oder erst mit jahrelanger Verzögerung. Es wäre zu begrüßen, wenn sich die Vertreterinnen und Vertreter der Fremdsprachendidaktik

vermehrt dieser notwendigen Multiplikationsaufgabe annähmen. In der Schweiz ergibt sich durch die neu gegründeten Pädagogischen Fachhochschulen mit angegliederten Forschungsabteilungen und mit integrierter Lehrer- und Lehrerinnenweiterbildung diesbezüglich vielleicht eine Chance.

Künftig wird es Lehrkräfte brauchen mit einer doppelten Qualifikation, einer sach- und sprachfachlichen, die gezielt für bilingualen Unterricht ausgebildet oder weitergebildet werden. Früher Fremdsprachenunterricht und immersiver Unterricht brauchen entsprechende finanzielle Mittel und eine umsichtige langjährige Vorausplanung, auch betreffend die rechtzeitige Ausbildung der Auszubildner(-innen), welche eine allfällige Projektbegleitung sicherstellen.

Zu lösen ist auch ein großes sprachenpolitisches Problem, das in der Öffentlichkeit und von namhaften Sprachenforschenden aufgeworfen wurde, nämlich der Stellenwert des Englischen, resp. des Amerikanischen an europäischen Schulen (s. auch Krumm in diesem Band). Die Diskussion betrifft die Frage, ob Englisch als erste oder zweite Fremd- oder Verkehrssprache gelernt werden soll. Gegen die Wahl von Englisch als erster Fremdsprache spricht nebst anderem folgendes lernpsychologische Argument: Dadurch, dass Englisch anfänglich relativ leicht zu lernen ist (flache Progression im Systemerwerb), ergibt sich eine Häufung von Schwierigkeiten, wenn zwei bis drei Jahre später als Drittsprachen noch Französisch oder Deutsch usw. dazukommen, die ihrerseits in der Anfangsphase schwieriger zu lernen sind. Ein Leistungsvergleich in Slowenien von Cagran 1996, in dem Klassen mit Englisch als erster und Deutsch als zweiter Fremdsprache mit Klassen, die Deutsch als erste und Englisch als zweite Fremdsprache lernten, verglichen wurden, ergab eine signifikant bessere Leistung der Lernenden, die mit Deutsch als erster Fremdsprache begannen. Weitere derartige Untersuchungen sollten dringend durchgeführt werden. Ohne die Notwendigkeit des Englischlernens aus wirtschaftlichen Gründen und als Wissenschaftssprache in Abrede zu stellen, müssen sich die Europäerinnen und Europäer fragen, wie weit sie die Vielfalt der europäischen Sprachen und Kulturen in einem sprachenökologischen Sinn fördern und schützen wollen oder wie weit sie Milliarden investieren, um so u.a. den anglophonen Amerikanern und Amerikanerinnen zu ermöglichen, in ihrer traditionellen Einsprachigkeit und Monokultur zu verharren (vorauszusehen ist doch immerhin eine englisch/spanische Zweisprachigkeit). Wenn als politische Forderung Englisch als erste Fremdsprache gelernt werden muss, ist das gewollt oder ungewollt ein Signal für die Bevölkerung, die Eltern, die jungen Schüler und Schülerinnen, die Lehrkräfte usw., dass Amerikanisch die wichtigste Sprache sei, was bei vielen jungen Menschen die Motivation für das Lernen anderer Sprachen nicht gerade steigert. Wenn Englisch am stärksten bewertet und gefördert wird, behindert dies die gewünschte und propagierte europäische Mehrsprachigkeit. Die Sprachenwissenschaften bewegen sich nicht im wertfreien Raum, sie tragen eine Verantwortung für künftige Generationen (vgl. Krumm/Racine, Sprachenpolitische Resolution der XII. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer, 2002). Bei der Auswahl von Forschungsvorhaben werden immer auch gesellschaftliche Fragen tangiert. Nur eine weitere

vertiefte interdisziplinäre Auseinandersetzung wird Klärung und Entscheidungsgrundlagen bringen.

7 Literatur

ABENDROTH-TIMMER, Dagmar / BREIDBACH, Stephan (Hg.) (2000), *Handlungsorientierung und Mehrsprachigkeit. Fremd- und mehrsprachiges Handeln in interkulturellen Kontexten*. Frankfurt/M., Lang. [Kolloquium Fremdsprachenunterricht 7] (online)

<http://ourworld.compuserve.com/homepages/michaelwendt/Seiten/Schuele.htm>.

AEBLI, Hans (1994), *Denken, das Ordnen des Tuns*. Bd. 2. Stuttgart, Klett-Cotta (2. Aufl.).

ALLEMANN-GHIONDA, Cristina (1997), War es nötig, eine interkulturelle Bildung zu entwerfen? In: ALLEMANN-GHIONDA, Cristina (Hg.) (1997), *Multikultur und Bildung in Europa – multicultural et éducation en Europe*. Bern, Lang (2. Aufl.), 197-206.

BACH, Gerhard (2000), Bilingualer Unterricht: Lernen – Lehren – Forschen. In: BACH/NIEMEIER (Hg.) (2000), 11-26.

BACH, Gerhard / NIEMEIER, Susanne (Hg.) (2000), *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*. Frankfurt/M., Lang.

BAUSCH, Karl Richard / CHRIST, Herbert / KÖNIGS, Frank G. / KRUMM, Hans-Jürgen (Hg.) (2002), *Neue curriculare und unterrichtsmethodische Ansätze und Prinzipien für das Lehren und Lernen fremder Sprachen*. Tübingen, Narr.

BIEDERSTÄDT, Wolfgang (2000), Möglichkeiten und Grenzen des Englischen als Arbeitssprache im Geographieunterricht der Klassen 7 - 10. In: BACH/NIEMEIER (Hg.) (2000), 127-138.

BIMMEL, Peter / RAMPILLON, Ute (2000), *Lernerautonomie und Lernstrategien*. München, Langenscheidt.

BREDELLA, Lothar (1999), *Die Verheissung von Autonomie, Kreativität und Allmacht. Zur Kritik der radikal-konstruktivistischen Fremdsprachendidaktik*. DGFF-Kongresspapier (Online)

<http://ourworld.compuserve.com/homepages/michaelwendt/Seiten/Bredella.htm>.

BREGY, Anne-Lore / BROHY, Claudine / FUCHS, Gabriela (2000), *Expérience d'apprentissage bilingue Précoce: Résultats des élèves de Monthey et de Sion à la fin de la 2e année primaire. Année 1998/99*. Neuchâtel: IRDP (= 003 Mars 2000).

BREGY, Anne-Lore / REVAZ, Nadia / DUC, Céline (2001), *Evaluation des Enseignements/Apprentissages bilingues en classes de 4eme primaire de Sierre*. Institut de recherche et de documentation pédagogique. Neuchâtel.

BREIDBACH, Stephan (2000), *Die Forschungslandschaft im Bereich „Bilingualer Sachfachunterricht“*: Eine Bibliographie 1996-1999. In: BACH/NIEMEIER (Hg.) (2000), 187-237.

BROHY, Claudine (2001), *Enseignement partiel en langue partenaire dès l'école enfantine à Cressier – Jeuss-Lurtigen-Salvenach (FR) Année scolaire 1999/2000. Teilimmersion in der Partnersprache ab Kindergarten in Cressier – Jeuss-Lurtigen-Salvenach (FR) Schuljahr 1999/2000*. Neuchâtel, IRDP (01.6 mai 2001).

BROHY, Claudine (ed.) (2002), *Enseignement immersif et enseignement bilingue au niveau secondaire II. Bibliographie sélective*. Neuchâtel, IRDP (= 02.1002).

BUTZKAMM, Wolfgang (2000), *Über die planvolle Mitbenutzung der Muttersprache im bilingualen Sachfachunterricht*. In: BACH/NIEMEIER (Hg.) (2000), 97-113.

CAGRAN, Branka (1996). Evalvacija projekta „Tuji jeziki na razredni stopnji“. Ljubljana, Zavod RS za šolstvo.

CENOZ, Jasone / HUFSEISEN, Britta / JESSNER, Ulrike (eds.) (2001), *Looking beyond Second Language Acquisition. Studies in Tri- and Multilingualism*. Tübingen, Stauffenburg.

DAHINDEN, Bruno / KLEE, Peter / LE PAPE RACINE, Christine / MANNO, Giuseppe / OCHSNER, Gabriela / RUSCH, Hans Ulrich / TCHANG-GEORGE, Martine (2002), *Envol. Französischlehrmittel für die Sekundarstufe I*. Zürich, Lehrmittelverlag des Kantons.

DANN, Hanns-Dietrich (1994), *Pädagogisches Verstehen: Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrkräften*. In: REUSSER/REUSSER-WEYENETH (Hg.) (1994), 163-182.

DECI, Edward L. / RYAN, Richard M. (2000), *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being*. *American Psychologist* 55: 1, 88-117.

DIEHL, Erika (1999), *Schulischer Grammatikerwerb unter der Lupe. Das Genfer DiGS Projekt*. In: MATTHEY, Marinette (Hg.) (1999), Varia. Neuchâtel, Institut de linguistique de l'Université de Neuchâtel, 7-26.

ERIKSSON, Brigit / LE PAPE RACINE, Christine / REUTENER, Hans (2000), *Prêt-à-partir: Immersion in der Praxis. Unterrichtsmaterialien für den bilingualen Sachunterricht Französisch/Deutsch auf der Sekundarstufe I*. Zürich, Pestalozzianum.

EUROPARAT – RAT FÜR KULTURELLE ZUSAMMENARBEIT (2001), *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin/München, Langenscheidt.

FREUDENSTEIN, Reinhold (2001), Rezensionen: Christine Le Pape Racine (2000), *Immersion – Starthilfe für mehrsprachige Projekte. Einführung in eine Didaktik des Zweitsprachenunterrichts*. Zürich, Pestalozzianum. Praxis des Neusprachlichen Unterrichts 3, 319-320.

FUCHS, Gabriela (1999), *Schulpraktische Erfahrungen mit Immersionsmodellen im Wallis*. Babylonia 4, 12-15.

HALLET, Wolfgang (2002), *Fremdsprachige Begriffsbildung im bilingualen Unterricht*. Vortrag gehalten im „Arbeitskreis bilingualer Unterricht“, Universität Hamburg, am 3. Juni 2002 (online). http://rcswww.urz.tu-dresden.de/~kongress/sec6_abstract3.html

HAWKINS, Eric (1999), *foreign language study and Language awareness*. Language Awareness 8: 3 & 4, 124-142.

HELBIG, Beate (1998), Texterschliessungstechniken und -strategien bei der Arbeit mit authentischen Textmaterialien im Anfangsunterricht der dritten Schulfremdsprache. In: BAUSCH, Karl-Richard / BEIER / CHRIST, Herbert / HELBIG, Beate / SCHNEIDER / THÜRMAN, Eike (Hg.) (1998), *Auf der Suche nach dem Sprachlernabenteuer. Neue Wege beim Lehren und Lernen der dritten Fremdsprache*. Soest, Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, 131-146.

HENRICI, Gert / KÖNIGS, Frank G. / ZÖFGEN, Ekkehard (Hg.) (2001), *Fremdsprachen lehren und lernen. Zur Theorie und Praxis des Sprachunterrichts an Hochschulen. Themenschwerpunkt: Leistungsmessung und Leistungsevaluation*. Tübingen, Narr.

HOLEC, Henri (1981), *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford, Pergamon.

HUFEISEN, Britta (2002), *Ein deutsches Referat ist kein englischsprachiges Essay*. Wien, Studienverlag.

HUFEISEN, Britta / LINDEMANN, Beate (Hg.) (1998), *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen, Stauffenburg.

IMGRUND, Bettina (im Druck), *Wortschatz im bilingualen Geschichtsunterricht. Ausgewählte Ergebnisse einer Untersuchung zur Nutzbarkeit französisch-deutsch bilingualer Begrifflichkeit*. Praxis des neusprachlichen Unterrichts 50.

KARSENTY, Thierry. (1999), *La motivation de l'élève bilingue à apprendre le français en immersion: stratégies pédagogiques exemplaires d'enseignants du primaire*. University of New Brunswick, Colloquium at the Second Language Education Centre.

KIELHÖFER, Bernd (1996), Psycholinguistische Grundlagen der Wortschatzarbeit. *Babylonia* 2, 7-17.

KRECHEL, Hans-Ludwig (1999), *Sprach- und Textarbeit im Rahmen von flexiblen Modulen des Fachunterrichts in der Fremdsprache*. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 4: 2 (online).

KRUMM, Hans-Jürgen / RACINE, Jean (2002), Sprachenpolitische Resolution der XII Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer, Luzern, 4. August 2001. In: CLALÜNA, Monika / SCHNEIDER, Günther (Hg.) (2002), *Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht*. Bulletin suisse de linguistique appliquée, Sonderheft, 9-12.

LE PAPE RACINE, Christine (2000), *Immersion – Starthilfe für mehrsprachige Projekte. Einführung in eine Didaktik des Zweitsprachunterrichts*. Zürich, Pestalozzianum.

MARCUS, Reinfried (1999), *Der Radikale Konstruktivismus: eine sinnvolle Basistheorie für die Fremdsprachendidaktik?* Fremdsprache lehren und lernen 28, 162-180.

MEISSNER, Franz-Josef (2001), Mehrsprachigkeitsdidaktik im Studium von Lehrenden fremder Sprachen. In: KÖNIGS, Frank G. (Hg.) (2001), *Impulse aus der Sprachlehrforschung, Marburger Vorträge zur Ausbildung von Fremdsprachlehrerinnen und -lehrern*. Tübingen, Narr, 11 - 130.

MEIßNER, Franz-Joseph / REINFRIED, Marcus (Hg.) (1998), *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen, Narr.

MELDE, Wilma / RADDATZ, Volker (Hg.) (2002), *Innovationen im Fremdsprachenunterricht. Offene Formen und Frühbeginn*. KFU Kolloquium Fremdsprachenunterricht. Frankfurt/M., Lang.

MERKELBACH, Christian (2001), *Konzept für das Projekt „Zweisprachiger Unterricht“ an der Quartierschule Bözingen-Biel*. Office de recherche pédagogique, Direction de l'instruction publique du canton de Berne.

MERKELBACH, Christian (2002), *Voyage en immersion à l'école des langues*. Rapport intermédiaire sur l'expérience d'enseignement bilingue à l'école de quartier Bienne-Boujean. Office de recherche pédagogique. Direction de l'instruction publique du canton de Berne 2/02.

NEUNER, Gerd (2002), *Bericht zur Tertiärsprachendidaktik: Deutsch nach Englisch*. Tagung des Europarats „Languages, Diversity, Citizenship: Policies for Plurilingualism in Europe“. Straßburg.

OXFORD, Rebecca L. (2000), Language learning strategies for ESL and EFL: A synthesis of theory and research. In: CARTER, R. / NUNAN, D. (eds.) (2000), *English Language Teaching Handbook*. Cambridge, UK, University Press.

PELTZER-KARPF, Annemarie / ZANGL, Renate (1998), *Die Dynamik des frühen Fremdspracherwerbs*. Tübingen, Narr.

- PIEPHO, Hans-Eberhardt (2002), *Grundschulfremdsprachen – der Beginn eines neuen Zeitalters für das Schulfach Englisch*. Vortrag. [Fremdsprachentage Bremen].
- RAUTENHAUS, Heike (2000), *Prolegomena zu einer Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts, Beispiel: Geschichte*. In: BACH/NIEMEIER (Hg.) (2000), 115-126.
- REUSSER, Kurt / REUSSER-WEYENETH, Marianne (Hg.) (1994), *Verstehen: Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe*. Bern, Huber.
- REUSSER, Kurt (2000), Unterricht zwischen Wissensvermittlung und Lernen lernen. Alte Sackgassen und neue Wege in der Bearbeitung eines pädagogischen Jahrhundertproblems. In: FINKBEINER, Claudia / SCHNAITMANN, G.W. (Hg.) (2001), *Lehren und Lernen im Kontext empirischer Forschung und Fachdidaktik*. Donauwörth, Auer, 106-140.
- RÜCK, Heribert (2001), *Klang und Rhythmus im Fremdsprachenfrüherwerb*. Grundschulunterricht 4, Sonderheft Fremdsprachen, 46-51.
- RÜCK, Heribert (2002), *Zur Erforschung des Fremdsprachenfrüherwerbs*. In: BAUSCH/CHRIST/KÖNIGS/KRUMM (Hg.) (2002), 162-167.
- SCHADER, Basil (2000), *Sprachenvielfalt als Chance. Handbuch für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen, Hintergründe und 95 Unterrichtsvorschläge für Kindergarten bis Sekundarstufe I*. Zürich, Orell Füssli.
- SCHERFER, Peter (1997), Überlegungen zu einer Theorie des Vokabellernens und -lehrens. In: BÖRNER, Wolfgang / VOGEL, Klaus (Hg.) (1997), *Kognitive Linguistik und Fremdspracherwerb*. Tübingen, Narr, 185-216 (2. Aufl.).
- SCHÜLE, Klaus (2000), *In Relationen denken und handeln. Vom konstruktiven Umgang mit dem Konstruktivismus*. In: ABENDROTH-TIMMER/BREIDBACH (Hg.) (2000), (online) <http://ourworld.compuserve.com/homepages/michaelwendt/Seiten/Schuele.htm>.
- SCHWOB, Irène (2002), *Evaluation de l'Enseignement/Apprentissage bilingue en classe de 4e primaire de Monthey, Sierre et Sion*. Neuchâtel, Institut de recherche et de documentation pédagogique.
- SEILER, Thomas Bernhard (1994), *Zur Entwicklung des Verstehens – oder wie lernen Kinder und Jugendliche verstehen?* In: REUSSER/REUSSER-WEYENETH (Hg.) (1994), 69-88.
- SERRA, Cécilia (2002), *L'enseignement bilingue des mathématiques: enjeux linguistiques, disciplinaires et cognitifs pour l'acquisition de L2 et de L1. À l'exemple du projet pilote (all./italien et all./romanche) de l'école primaire de Coire* (online). www.isw.unibe.ch/chling02/Abstracts/ASerraCecilia.htm.
- STEBLER, Rita / REUSSER, Kurt / PAULI, Christine (1994), *Interaktive Lehr-Lern-Umgebungen: Didaktische Arrangements im Dienste des gründlichen Verstehens*. In: REUSSER/REUSSER-WEYENETH (Hg.) (1994), 227-260.

STERN, Otto / Eriksson, Brigit / LE PAPE RACINE, Christine / REUTENER, Hans / SERRA Cecilia (1999), *Französisch - Deutsch. Zweisprachiges Lernen auf der Sekundarstufe 1*. Chur/Zürich, Rüegger. [Nationales Forschungsprogramme 33. Wirksamkeit unserer Bildungssysteme].

SWAIN, Merrill (1985), Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: Gass, Susan M./Madden, C.G. (eds.) (1985), *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass., Newbury, 235-253.

THÜRMAN, Eike (2000), Eine eigenständige Methodik für den bilingualen Sachfachunterricht. In: Bach/Niemeier (Hg.) (2000), 75-96.

TIMM, Johannes-Peter (2002), *Fremdsprachenlernen in einem integrierten Sachfach- und Fremdsprachenunterricht*. In: BAUSCH/CHRIST/KÖNIGS/KRUMM (Hg.) (2000), 190-196.

TÖNSHOFF, Wolfgang (2002), *Fremdsprachlicher Frühbeginn, bilinguales Lehren und Lernen, Einsatz neuer Medien – Herausforderungen für Wissenschaft und Unterrichtspraxis*. In: BAUSCH/CHRIST/KÖNIGS/KRUMM (Hg.) (2002), 197-208.

TRUMPP, Eva Cassandra (1998), *Fachtextsorten kontrastiv. Englisch - Deutsch - Französisch*. Tübingen, Narr.

VOLLMER, Helmut J. (2002), *Fremdsprachen als Arbeitssprachen – Herausforderungen für Theorie und Praxis*. In: BAUSCH/CHRIST/KÖNIGS/KRUMM (Hg.) (2002), 209-221.

VOLLMER, Helmut J. (2000), *Bilingualer Sachfachunterricht als Inhalts- und als Sprachlernen*. In: BACH/NIEMEIER (Hg.) (2000), 51-73.

WENDT, Michael (1996), *Konstruktivistische Fremdsprachendidaktik. Lehrer - und handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht aus neuer Sicht*. Tübingen, Narr.

WOLFF, Dieter (1996), *Bilingualer Sachfachunterricht: Versuch einer lernpsychologischen und fachdidaktischen Begründung*. Vortrag an der Bergischen Universität Gesamthochschule Wuppertal. (online).

http://www.uni-wuppertal.de/FB4/bilingu/bilingualer_sachfachunterricht.htm

WOLFF, Dieter (2002), *Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt/M., Lang.

WÜEST, Jakob (2001), *Der moderne Fremdsprachenunterricht. Eine Einführung*. Zürich, Lehrmittelverlag des Kantons.

8. Bilingualer Unterricht und Immersion in der Schweiz

Claudine Brohy

1 Einleitung

Über die Sprachkompetenzen der Schweizerinnen und Schweizer zirkulieren viele Meinungen: Gewisse Autorinnen und Autoren aus dem Ausland extrapolieren die viersprachige Schweizer Sprachsituation, also deren offizielle und institutionelle Mehrsprachigkeit, auf die einzelnen Bewohnerinnen und Bewohner und schreiben, dass alle mindestens dreisprachig sind. Andere behaupten, dass es wegen des Territorialprinzips, d. h. das Rechts- und Verfassungsprinzip, gemäss dem eine Sprache einem Gebiet zugeteilt wird, eigentlich nur einsprachige Menschen gäbe. Die Wahrheit wird irgendwo dazwischen liegen und hängt natürlich von den Kriterien ab, die man zur Definition des Terminus „mehrsprachig“ anwendet.

Verschiedene biografische Szenarien führen zu Mehrsprachigkeit. In einem offiziell viersprachigen Land mit einer hohen Einwanderungsquote kann sich diese in den Familien und auf Grund von internationaler oder Binnenmigration entfalten. Informelle Kontakte zwischen verschiedenen Sprachgemeinschaften an Sprachgrenzen führen auch zu spontanem Zweitsprachenerwerb. Schulischer Fremdsprachenunterricht ist schon lange die institutionelle Antwort auf die gesellschaftlichen, politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Herausforderungen eines mehrsprachigen Landes im Herzen Europas und führte zu einer gewissen Demokratisierung des Lernens von Fremdsprachen. Die Umsetzung vom Fremdsprachenunterricht war allerdings wegen des föderalistischen Schweizer Systems sehr uneinheitlich: Beginn und Intensität des Fremdsprachenunterrichts hingen und hängen immer noch von den einzelnen 26 Kantonen ab, wobei der Mehrheits- oder Minderheitsstatus der jeweiligen Sprachgemeinschaft und die Nähe einer Sprachgrenze wichtige Faktoren sind. Der Erfolg dieses Unterrichts wird objektiv und subjektiv sehr unterschiedlich bewertet. Gewisse Menschen können (fast) muttersprachige Kompetenzen entwickeln, andere räumen ein, dass sie die Sprache überhaupt nicht können, weil sie diese „nur in der Schule gelernt haben“. Im Zuge der kommunikativen und post-kommunikativen Ansätze im Fremdsprachenunterricht ab den 1970er Jahren wurde nach Ansätzen gesucht, die das Sprachenlernen optimieren sollten, so Austausch und bilingualer Unterricht.

2 Kurzer geschichtlicher Überblick über den zweisprachigen Unterricht in der Schweiz

Was das zweisprachige Lernen betrifft, so sind in der Schweiz gewisse Formen eigentlich schon relativ alt. Es wurde z. B. schon im 19. Jahrhundert, in einigen Fällen im 17. Jahrhundert, in einigen Schulen an der deutsch-französischen Sprachgrenze zweisprachig oder in der Zweitsprache unterrichtet und es gibt dazu geschichtliche Zeugen von originellen Formen. So schreibt Zimmerli von der Unterrichtssituation in Marly bei Freiburg: „Die Schule war bis 1840 doppelsprachig und zwar hatte der Lehrer die deutschen und welschen Schüler klassenweise in demselben Schulzimmer vereinigt und arbeitete in der Weise, dass er die Deutschen schriftlich beschäftigte, während er die Welschen mündlich unterrichtete und umgekehrt. Eine ältere Frau französischer Herkunft sagte mir, sie habe bei dem System ordentlich deutsch gelernt, ‚rien qu’à entendre lire les autres‘ ... In einem Protokoll des Kirchgemeinderates von 1832 ist ausdrücklich vermerkt, der Lehrer müsse beide Sprachen beherrschen“ (Zimmerli 1895, 106). Auch der berühmte Schweizer Pädagoge Heinrich Pestalozzi (1746-1827) und der Freiburger Pater Grégoire Girard (1765-1850) verwendeten den zweisprachigen Unterricht für ihre Reformpädagogik. Die Modelle an den Gymnasien und Berufsschulen an der Sprachgrenze entwickelten traditionellerweise eher die Zweisprachigkeit der Sprachminderheiten, im Falle Freiburgs der Deutschfreiburger und im Falle Biels der französischsprachigen Bieler, weil sich die Minderheit der Mehrheit anpassen musste. Es gibt Familien, die an der Sprachgrenze seit Generationen eine Zweisprachigkeit erhalten können, indem sie ihre Kinder in die „anderssprachige“ Schule oder Sektion schicken, dies kommt auch in anderen Sprachgrenzgebieten vor, die vollständig parallele Schulsysteme anbieten, man spricht dabei von „spontaner Immersion“. Privatschulen hatten schon früh Nischen für den zweisprachigen Unterricht entdeckt, so z. B. die „Guglera“ in Giffers in der Nähe von Freiburg, die schon 1886, drei Jahre vor der zweisprachigen Universität Fribourg/Freiburg, gegründet wurde. Andere Privatschulen im Raum Genf-Lausanne-Montreux richteten ebenfalls bilinguale Bildungsgänge ein. Das romanische und italophone Schulsystem im Kanton Graubünden ist seit der Einführung der obligatorischen Schule ebenfalls zweisprachig. Übergangszeiten an Schnittstellen im Schulsystem oder vor einem Stellenantritt wurden dazu benutzt, Sprachkompetenzen durch Praktika, Austausch, Auslandsaufenthalte und dergleichen zu verbessern. Diese sind vor allem für die temporäre Migration der DeutschschweizerInnen in die Westschweiz belegt, aber man kennt auch viele Fälle von Jahresaufenthalten von Frankophonen in deutschsprachigem Gebiet. Diese organisierten sich in Netzwerken, d. h. die Bauern, Weinbauern, mechanischen und technischen Berufe, aber auch die Bäckereien schickten ihre Lehrlinge in das andere Sprachgebiet, Banken, Versicherungen und öffentliche Dienstleistungsbetriebe ihre Angestellten. Vor den europäischen Austauschprogrammen gehörte ein Semester in Wien oder Heidelberg zum guten Ton bei den Jurastudierenden an Westschweizer Universitäten. Aber der generalisierte politische und wissenschaftliche Diskurs zum zweisprachigen Unterrichten und Lernen entwickelte sich erst in den achtziger Jahren des vorigen

Jahrhunderts. Somit bezeichnen die Termini zweisprachiger oder bilingualer Unterricht bzw. zweisprachiges Lernen zwei verschiedene Situationen. Zum einen meint man damit eine mehr oder weniger spontane Nutzung vorhandener Ressourcen oder viel später einen bewussten Prozess in der Schulentwicklung. Allgemein wird in der Schweiz der Begriff „zweisprachiger Unterricht“ demjenigen von „bilinguaem Unterricht“ vorgezogen. Der Terminus „Immersion“ wird auch gebraucht, er wurde von der kanadischen Forschung übernommen und beschreibt eine Lernsituation, in der ein relativ grosser Anteil des Fächerkanons über längere Zeit hinweg in der Zweitsprache unterrichtet werden, dies im Prinzip ohne Zugriff auf die Erstsprache, aber die Verwendung der einzelnen Begriffe ist nicht konsistent.

Terminologisch sei auch noch vorausgeschickt, dass der Begriff „Zweitsprache“ in der Schweiz eine andere Landessprache bezeichnet, während mit „Fremdsprache“ eher eine externe Sprache, z. B. Englisch oder Spanisch, gemeint ist. Dies im Gegensatz zum bundesdeutschen Sprachgebrauch, bei dem „Zweitsprache“ das Erlernen des Deutschen in deutschsprachiger Umgebung bezeichnet, während „Fremdsprache“ das Lernen in fremdsprachigem Umfeld charakterisiert. Was die Diglossiesituation zwischen dem Standarddeutschen und dem schweizerdeutschen Dialekt betrifft, so klaffen die Einstellungen sowohl der Deutschsprachigen und auch der Sprecherinnen und Sprecher anderer Landessprachen weit auseinander. Gewisse Deutschsprachige bezeichnen das Hochdeutsche als Fremdsprache, die ab der ersten Primarklasse immersiv unterrichtet und gelernt wird, andere als ergänzende Varietät, die viele gemeinsame Formen mit dem Dialekt aufweist. Allgemein nimmt der Dialekt im Diskurs über das Verhältnis zwischen den Sprachgemeinschaften und das Sprachenlernen in der Schweiz einen wichtigen Stellenwert ein, vor allem in der Westschweiz.

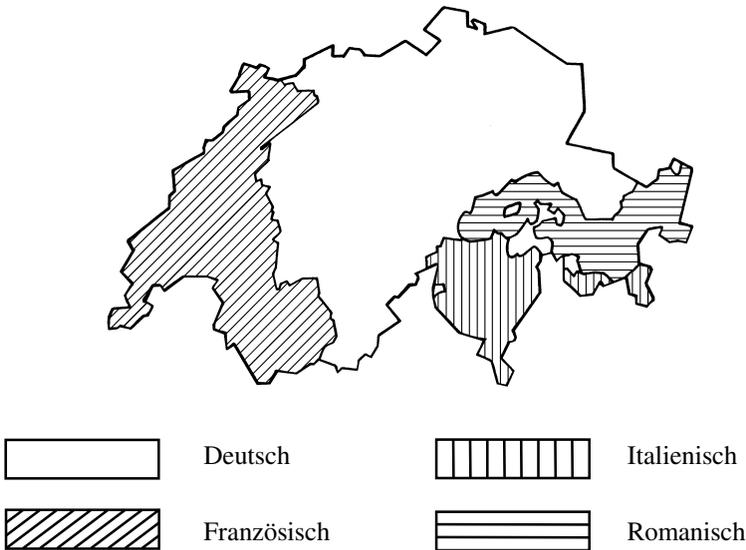


Abb. 8.1: Geografische Verteilung der Sprachgruppen

Wenn man nur die Parameter „Beginn“ und „Intensität“ berücksichtigt, so erhält man schon ein breites Spektrum an Modellen.

Modell	Beginn	Intensität		
		L2 100%	L2/L1 \approx 50%	L2 < 40%
Früh	Spielgruppe KG 1 KG 2			
Mittel	Primar 3 Primar 4 Primar 5			
Spät I	Sek I			
Spät II	Sek II			
Spät III	Tertiär			
Spät IV	Quartär			

Abb. 8.2: Zweisprachiger Unterricht und die Parameter „Beginn“ und „Intensität“

Einige Länder und Regionen führen „starke“ Modelle zweisprachigen Unterrichts, d. h. Modelle, die in der Anfangsphase zuerst ganz in der Zweitsprache, dann zu etwa 50% in dieser Sprache ablaufen (Kanada, Finnland) oder die sich von Anfang an etwa zur Hälfte auf die Erstsprache und die Zweitsprache verteilen (Sitten, Siders, Monthey im Wallis; Aosta, Elsass, USA, Australien). Gewisse Länder und Regionen wenden gleitende Übergänge zwischen den Sprachen an (romanischsprachiger Teil des Kantons Graubünden, Luxemburg, Singapur). Die meisten „starken“ Modelle sind *fakultativ*, d.h. die Eltern können den zweisprachigen Schulzweig wählen, aber es gibt auch Fälle, in denen der zweisprachige Unterricht aus sprach- und bildungspolitischen Gründen fest in das Curriculum eingebunden ist und nicht gewählt oder abgewählt werden kann (romanischsprachiger Teil des Kantons Graubünden, Luxemburg, Aosta, Katalonien).

Auf der Schweizer deutsch-französischen Sprachgrenze und entlang dieser Sprachgrenze zeichnen sich nun Modelle ab, die zu den „Light“-Modellen des zweisprachigen Unterrichts gehören. Diese sind gekennzeichnet durch:

- einen *Frühbeginn* (Kindergarten oder 1. Klasse)
- die *obligatorische Teilnahme* der Kinder (Klassen- oder Schulhausprojekte)
- *zwei bis vier* Unterrichtseinheiten pro Woche in der L2
- Vermittlung von *Inhalten* durch die Zweitsprache (kein Sprachunterricht).

Die Einrichtung von obligatorischen Modellen lässt sich so erklären:

- die Schweiz hat wenig Erfahrung mit privatem Unterricht
- es gibt keine Alternative zur öffentlichen Schule
- Profilschulen stossen auf wenig Akzeptanz und werden nicht vom Staat bezahlt (wie in Frankreich)
- die Quartier- und Dorfschule ist Teil der Bürger- und Bildungskultur.

Wer soll nun diese Fächer, Projekte und Aktivitäten in der Zweitsprache unterrichten? Es gibt verschiedene Modalitäten, die hier mit den Vor- und Nachteilen aufgezählt werden.

	Vorteile	Nachteile	Korrekturmaßnahmen
KlassenlehrerIn erteilt Unterricht in L2	<p>Hohes Maß an Interdisziplinarität</p> <p>L2-Phasen können über das ganze Curriculum verteilt werden</p> <p>KlassenlehrerIn ist Modell der gelebten Zweisprachigkeit</p>	<p>Lehrpersonen müssen zweisprachig oder sehr kompetent in der Zweitsprache sein</p> <p>Selbstdisziplin, damit die L2 nicht untergeht</p> <p>Falls S nicht in der Zweitsprache antworten, rutscht LehrerIn leicht in die L1</p> <p>Keine Zuteilung Sprache-Person</p>	<p>Austauschaktivitäten mit anderssprachigen Klassen</p> <p>Weiterbildung in L2, wenn Lehrperson nicht zweisprachig</p>
Austausch von Schülern (sprachgemischte Klassen)	<p>Peer-teaching/ Learning</p> <p>L1-Lehrer</p> <p>Lehrtandems</p> <p>Interkulturelle Didaktik</p>	<p>Risiko der Dominanz der Mehrheitssprache</p> <p>Komplizierte Organisation</p> <p>Nur praktizierbar an der Sprachgrenze</p>	<p>Didaktische Maßnahmen zur Stärkung der Minderheitssprache</p> <p>Gute Koordination zwischen den Schulkreisen (Schulbeginn, Ferien, Turnhalle etc.)</p>

Austausch von Lehrpersonen	L1-Lehrer Lehrertandems Interkulturelle Didaktik	Relativ komplizierte Organisation Nur praktikierbar an der Sprachgrenze	Austauschaktivitäten Weiterbildung in Immersionsdidaktik
Wanderlehrer	L1-Lehrer	Wenig Interdisziplinarität Isolation im Schulhaus	Klassenlehrer nimmt Konzepte in L1-Unterricht auf Gutes Arbeitsklima schaffen
Kombination der o.g. Kategorien	Kombinierte Vorteile	Kombinierte Nachteile	Kombinierte Korrekturmaßnahmen

Abb. 8.3: Modalitäten

3 Maßnahmen auf Bundesebene

3.1. Nationale Sprachenkonzepte

In der Schweiz gibt es kein Bundesministerium für Bildung und Unterricht, somit gehört die Ausbildung vom Kindergarten bis zum Ende der Sekundarstufe I (5- bis 16-Jährige) gemäß Subsidiaritätsprinzip zur Bildungshoheit der Kantone, in dem Sinne natürlich auch das Sprachenlernen im Rahmen der obligatorischen Schulzeit. Die Erziehungsdirektorenkonferenz in Bern (EDK) und ihre vier Regionalkonferenzen (Westschweiz und Tessin, Nordwestschweiz, Zentral- und Ostschweiz) sind Diskussions- und Koordinationsstellen. Die „Empfehlungen und Beschlüsse betreffend Einführung, Reform und Koordination des Unterrichts in der zweiten Landessprache für alle Schüler während der obligatorischen Schulzeit“ vom 30.10.1975 sind ein wichtiger Meilenstein in der Schulsprachenpolitik. Diese Empfehlungen wurden am 30.10.1986 durch die „Treffpunkte Fremdsprachunterricht am Übergang von der obligatorischen Schulzeit zu den Anschluss-Schulen“ ergänzt. Der zweisprachige Unterricht wird aber in diesen Dokumenten noch nicht erwähnt.

Auf Schweizer Ebene wurde zweisprachiges Unterrichten und Lernen zum ersten Mal während der Vorbereitung des 7. Forums der *Commission L2*, einer Kommission der EDK, die mit der Einführung des Zweitsprachunterrichts auf der Primarstufe beauftragt war, diskutiert. Dieses dreitägige Forum gab die Möglichkeit, praktizierte zweisprachige Schulmodelle in der Schweiz und im benachbarten Ausland kennen zu lernen und über die wissenschaftlichen Auswirkungen dieses Ansatzes zu sprechen. Die

Tagung sollte auch bewirken, dass der bilinguale Unterricht breiter abgestützt wird. Mehrere Nachfolgeaktivitäten entsprangen dem Forum: Im Jahre 1994 wurde die Arbeitsgemeinschaft zur Förderung des mehrsprachigen Unterrichts in der Schweiz gegründet, 1995 wurden die Akten des Forums veröffentlicht (Mehrsprachiges Land – mehrsprachige Schulen 1995) und ebenfalls 1995 gab die EDK eine Erklärung zur Förderung des zweisprachigen Unterrichts in der Schweiz heraus.

Gegen Ende der 1990er Jahre wurde das Bedürfnis nach allgemein gültigen Leitlinien für das Sprachenlernen in der Schweiz spürbar. Gleichzeitig teilte der Kanton Zürich mit, das Englische als erste Fremdsprache in der Schule einführen zu wollen und stellte sein „Schulprojekt 21“ vor, das von der ersten Primarklasse an englische Sequenzen vorsah, im Sinne von „Language across the curriculum“. Die Arbeitsgruppe „Gesamtsprachenkonzept“ wurde gegründet, die am 15. Juli 1998 ihren Bericht abgab. Von den 15 vorgeschlagenen Maßnahmen zum Sprachenlernen nehmen drei das Thema des mehrsprachigen Lernens auf:

1. Verschiedene Formen des zwei-/mehrsprachigen Unterrichts sind auf breiter Basis zu fördern, zu erproben und zu begleiten.
2. Alle Schülerinnen und Schüler sollen die Möglichkeit haben, an Formen des sprachlichen Austausches teilzuhaben, welche in die übrigen sprachpädagogischen Aktivitäten integriert sind.
3. Im Sinne einer methodologischen Diversifizierung sollen auch alternative Sprachlern- und -lehrmethoden genutzt, gefördert und entwickelt werden. (Cf. „Welche Sprachen sollen die Schülerinnen und Schüler der Schweiz während der obligatorischen Schulzeit lernen?“)

Auf der Basis dieses Sprachenkonzepts gab die EDK im November 2000 19 Empfehlungen zur Koordination des Sprachenunterrichts in der obligatorischen Schule heraus. Weil keine Zweidrittelmehrheit zustande kam, wurde der Entscheid verschoben. (13 waren für eine zweite Landessprache und 12 für das Englische, bei einer Enthaltung). Zwei dieser Empfehlungen betreffen direkt den bilingualen Unterricht. Empfehlungen von November 2000:

1. Der Spracherwerb kann durch besondere didaktische Ansätze gefördert werden, die vor dem Beginn des Fremdsprachenunterrichts eingeführt werden können.
2. Eine Qualitätsverbesserung und Effizienzsteigerung des Sprachenunterrichts ist durch die Anwendung geeigneter didaktischer Formen zu erreichen, namentlich durch eine integrierte Sprachendidaktik und durch eine gezielte Anwendung verschiedener Sprachlehr- und -lernformen, insbesondere auch durch Sachunterricht in einer Fremdsprache.

3.2. Bundesgesetz über die Landessprachen und die Verständigung zwischen den Sprachgemeinschaften

Das Bundesgesetz über die Landessprachen und die Verständigung zwischen den Sprachgemeinschaften, genannt Sprachengesetz, dessen Vorentwurf im Moment überarbeitet wird¹, sieht ein Kompetenzzentrum zur Förderung der Mehrsprachigkeit vor, das sich auch mit der Entwicklung, Begleitung und Evaluation mehrsprachiger Schulmodelle beschäftigen soll:

Art. 21 Institution zur Förderung der Mehrsprachigkeit

- Der Bund und die Kantone betreiben gemeinsam eine wissenschaftliche Institution zur Förderung der Mehrsprachigkeit.
- Die Institution hat folgende Aufgaben:
 - Sie betreibt angewandte Forschung zur Mehrsprachigkeit.
 - Sie entwickelt und begleitet neue Formen der mehrsprachigen Erziehung und Ausbildung und wertet diese aus.
 - Sie führt eine Informations- und Dokumentationsstelle.
 - Sie trägt zur Koordination der Forschung über Mehrsprachigkeit in der Schweiz bei.
 - Sie fördert in der Bevölkerung das Verständnis für die Mehrsprachigkeit.
- Bund und Kantone setzen einen Beirat ein, der die Institution berät.

3.3. Zweisprachige Matura (Abitur)

Nach 12 oder 13 Schuljahren (je nach Kanton, Kindergarten nicht eingerechnet) schließen die Schülerinnen und Schüler, die sich nicht in Berufsschulen befinden, ihre Ausbildung auf der Sekundarstufe II mit einem Examen ab, das man *Matura* nennt. Das Bestehen dieses Examens berechtigt, an einer der Schweizer Universitäten zu studieren. Die Anerkennung dieses Diploms wird eidgenössisch geregelt.

Seit Anfang der 90er Jahre gibt es nun die Möglichkeit, das Gymnasium mit einer zweisprachigen Matura abzuschließen. Diese Möglichkeit bestand zuerst an Privatschulen und in den zweisprachigen Kantonen, dann in der Westschweiz, die mehr zweisprachige Modelle anbietet als die Deutschschweiz, und jetzt auch in vielen deutschsprachigen Kantonen und in Graubünden. Das Bundesamt für Bildung und Wissenschaft gibt Richtlinien in Bezug auf die Anzahl Stunden, die in der Zweitsprache zu absolvieren sind, und in Bezug auf die Fächer, die man einsetzen kann. So sind 600 Stunden in der Zweitsprache (ausschließlich Sprachfächer) und

1 Dieses zukünftige Gesetz ergänzt Art. 70 (genannt Sprachenartikel) der Bundesverfassung von 2000.

mindestens ein humanwissenschaftliches Fach, das in der Zweitsprache unterrichtet wird, Bedingung für den Vermerk „Zweisprachige Matura“.

An der Sprachgrenze gibt es verschiedene Modelle der zweisprachigen Matura. An gewissen Gymnasien wird weit mehr als 600 Stunden in der Zweitsprache unterrichtet, der Anteil kann ca. 50% betragen. Einige Schulen bieten eine „reziproke Immersion“ in gemischtsprachigen Klassen an. Gewisse Schulen mit zwei Sprachsektionen bieten eine „Zweisprachigkeit à la carte“ an, d. h., dass die Schülerinnen und Schüler für eine Zeitspanne ihrer Wahl die andere Sprachsektion besuchen können, in anderen wiederum kann man eine Matura mit zwei Muttersprachen ablegen.

3.4. Verordnung vom 15. Februar 1995 über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätsausweisen

Art. 18 Zweisprachige Maturität

Die von einem Kanton nach eigenen Vorschriften erteilte zweisprachige Maturität kann ebenfalls anerkannt werden

Art. 20 Formerfordernisse an den Ausweis

- Der Maturitätsausweis enthält:
 - die Aufschrift „Schweizerische Eidgenossenschaft“ sowie die Kantonsbezeichnung;
 - den Vermerk „Maturitätsausweis, ausgestellt nach ...“;
 - den Namen der Schule, die ihn ausstellt;
 - den Namen, Vornamen, Heimatort (für Ausländerinnen und Ausländer: Staatsangehörigkeit und Geburtsort) und das Geburtsdatum der Inhaberin oder des Inhabers;
 - die Angaben der Zeit, während der die Inhaberin oder der Inhaber die Schule besucht hat;
 - die Noten der neun Maturitätsfächer nach Artikel 9;
 - das Thema und die Bewertung der Maturaarbeit;
 - gegebenenfalls einen Hinweis auf die Zweisprachigkeit der Maturität mit Angabe der zweiten Sprache;
 - die Unterschrift der zuständigen kantonalen Behörde und der Rektorin oder des Rektors der Schule.
- Die Noten für kantonal vorgeschriebene oder andere belegte Fächer können im Maturitätsausweis ebenfalls aufgeführt werden.

3.5. Regionale Sprachkonzepte

Alle Regionalkonferenzen der EDK haben Sprachkommissionen, die gegenwärtig Konzepte zum Sprachenlernen in der Schule entwickeln. Angelpunkte dieser Überlegungen bilden die Lernziele, die am Schluss der Primar- und Sekundarschule zu erreichen sind, wobei der Europäische Referenzrahmen und das Portfolio wichtige Grundsteine sind, Kontinuität an Schnittstellen, die Sprachenfolge und der Beginn des Unterrichts der verschiedenen Fremdsprachen, immersive Ansätze und Sachunterricht in der Fremdsprache. Die Westschweizer Konferenz z. B. (Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande, CIIP) hat beschlossen, dass das Deutsche als erste Fremdsprache in der 3. Primarklasse eingeführt wird, dann setzt in der 1. Sekundarklasse (7. Schuljahr) das Englische ein. Mittelfristig soll dieses aber in die 5. Primarklasse vorverlegt werden. Schon 1992 hatte die „Commission romande pour l'enseignement de l'allemand“ (CREA), inzwischen aufgelöst, in ihren Empfehlungen von immersivem Unterricht gesprochen. Das „Institut de recherche et documentation pédagogique“ (IRDP) in Neuenburg, Forschungsinstitut der CIIP, begleitet und evaluiert zweisprachige Unterrichtsmodelle und seine Forschungskommission „Groupe de recherche sur l'enseignement bilingue“ (GREB) ist eine Austauschplattform für Forschende, die Immersionsmodelle begleiten und evaluieren.

3.6. Die Situation in den mehrsprachigen Kantonen Graubünden, Bern, Freiburg und Wallis

3.6.1. Graubünden

Der einzige offiziell dreisprachige Kanton der Schweiz, ein Bergkanton, der flächenmäßig übrigens der größte ist, hat in den Schulen der zwei Sprachminderheiten (Romanisch¹ und Italienisch) schon im 19. Jahrhundert mit zweisprachigem Unterricht angefangen. Das liegt z. T. auch darin, dass weiterführende Schulen nur auf Deutsch vorhanden waren bzw. heute noch sind oder dass die SchulabgängerInnen keine adäquate Ausbildung im eigenen Kanton vorfanden und so zwangsläufig Abschlüsse in der Zweitsprache Deutsch in einem anderen Kanton anstrebten. Auf romanischsprachigem Gebiet führen die Schulen, die das Romanische als Unterrichtssprache behalten haben, ab der 4. Primarklasse immer mehr Deutsch ein. Es ist de facto ein obligatorisches reziprokes zweisprachiges Modell für alle, da in jeder Klasse zweisprachige Romanen und von Haus aus einsprachige deutschsprachige Kinder zusammen lernen. Mehrere Gemeinden haben Projekte ausgearbeitet, die eine ausgeglichene Zweisprachigkeit anstreben bei gleichzeitiger Stärkung des Romanischen, vor allem auf der Sekundarstufe I (12 bis 16). Die Engadiner Gemeinde Samedan z. B. hat ein Schulprojekt bewilligt, das von 1996 bis 2000 von einer pädagogischen Gruppe und

1 Die 60.000 Romanen verfügen über fünf Schriftsprachen und eine Plansprache, das Rumansch Grischun.

einem Evaluationsteam begleitet wurde. Andere Gemeinden bereiten Mehrsprachigkeitskonzepte vor, die auf ihre spezielle Situation zugeschnitten sind (verschiedene Sprachen, Berggemeinden).

In Chur, der Kantonshauptstadt, gibt es die Möglichkeit, zweisprachige Primarklassen zu besuchen (romanisch-deutsch und italienisch-deutsch). Diese Pilotprojekte werden von der Universitären Forschungsstelle für die Mehrsprachigkeit (UFM) der Universität Bern betreut. Auch die zweisprachige Matura ist ein Bildungsangebot.



Abb. 8.4: Sprachen in Graubünden: 1. Romanisches Gebiet; a. Romanische Mehrheit; b. deutsche Mehrheit; 2. Italienisch; 3. Deutsch

3.6.2. Bern

Der zweisprachige Kanton Bern hat seit der Gründung des Kantons Jura, der aus drei seiner frankophonen Bezirke geschaffen wurde, eine französischsprachige Minderheit von nunmehr 8%. Diese lebt vor allem in den offiziell frankophonen Bezirken La Neuveville, Moutier und Courtelary, im zweisprachigen Bezirk und in der zweisprachigen Stadt Biel-Bienne, in und in der Umgebung der Bundeshauptstadt Bern.

In Biel gibt es zur Zeit einige zweisprachige Modelle, wobei Personen, die sich mit der Zweisprachigkeit Biels befassen, allgemein bedauern, dass es noch relativ wenige Modelle gibt, wenn man bedenkt, dass die Schulen je eine deutsch- und eine französischsprachige Sektion haben. Eine Primarschule, Bözingen/Boujean, hat ein Immersionsmodell auf Austauschbasis (4 Stunden pro Woche), dieses Modell wird vom Forum für die Zweisprachigkeit / Forum du bilinguisme und vom Office de Recherche pédagogique du Canton de Berne in Tramelan begleitet und evaluiert. Die anderen Modelle befinden sich auf Gymnasial-, Berufsschul- und Fachschulstufe. Seit 1998/99

gibt es Klassen, die eine zweisprachige Matura anstreben, und auf der Berufsschulstufe gibt es ebenfalls einige Pilotprojekte. Das Personalprinzip erlaubt es, dass die Eltern die Schulsprache wählen können, in gemischtsprachigen Familien kann man also die „starke“ oder die „schwache“ Sprache des Kindes für die Schule wählen, einsprachige Familien wählen manchmal auch die anderssprachige Schule.

3.6.3. Freiburg

Im zweisprachigen Kanton Freiburg gab es also schon lange einige zweisprachige Modelle, und auch hier konnten die Eltern die anderssprachige Schule wählen. In den 80er Jahren fingen die Gymnasien mit Unterricht in der Zweitsprache an und Anfang der 90er Jahre engagierte sich eine Elternvereinigung für den zweisprachigen Unterricht ab Kindergarten, insbesondere für die französischsprachige Mehrheit, die oft wegen negativer Attitüden gegenüber dem Deutschen, dem Dialekt und der Diglossie im Allgemeinen keinen Zugang zum Deutschen fand und heute noch nicht findet. Im Jahr 1994 fing eine Arbeitsgruppe bei der Erziehungsdirektion mit der Ausarbeitung von Vorschlägen für ein kantonales Konzept zum Sprachenlernen an, das zweisprachigen Unterricht einschloss. Ein erstes Konzept ging 1997 in die Vernehmlassung. Nach Erhalt der Kritiken und Vorschläge wurde ein zweites Konzept geschaffen, das mit einer kleinen Veränderung des kantonalen Schulgesetzes einherging, damit der teilimmersive Unterricht auf einer rechtlichen Grundlage beruht. Die Veränderung des Schulgesetzes wurde vom Kantonsparlament (Großer Rat) mit großer Mehrheit gutgeheißen (cf. Bertschy 1999, Brohy 1998). Aber gegen den Entschluss des Parlamentes wurde das Referendum ergriffen, somit musste das Stimmvolk über den neuen Artikel des Schulgesetzes befinden. Am 24. September 2000 wurde der neue Artikel mit knapper Mehrheit verworfen (49,6% Jastimmen, 50,4% Neinstimmen). Einige Modelle, die schon vor der Abstimmung mit zweisprachigem Unterricht angefangen hatten, fahren jedoch unter etwas veränderten Bedingungen fort.

Auf Universitätsebene ist die Stimmung gelöster. Man bekommt den Eindruck, dass frühe immersive Modelle eher Angst einflössen, weil sie die Identität und die Kultur der Kinder anscheinend mehr beeinflussen und weil die Unterrichtenden weniger mit Mehrsprachigkeit konfrontiert sind. Modelle auf der Sekundar-II- und der Tertiär-Stufe stoßen auf größere Akzeptanz. An der Universität Freiburg¹, die sich jetzt stolz „die zweisprachige Universität der Schweiz“ nennt, gehört die Zweisprachigkeit seit ihrer Gründung (1889) zu ihrem Label. Verschiedene Evaluationen und Untersuchungen haben gezeigt, dass sie von außerkantonalen und ausländischen Studierenden hauptsächlich wegen ihrer Zweisprachigkeit gewählt wird. Zweisprachigkeit wird auf verschiedenen Ebenen realisiert: Die institutionelle Zweisprachigkeit garantiert, dass die Dienstleistungen (Reglemente, Bibliotheken etc.) in beiden Sprachen verfügbar sind, und eine auf Förderung der individuellen Zweisprachigkeit ausgerichtete Sprachpolitik bewirkt, dass das (teilweise) Studieren in der Zweitsprache sowohl Fach- wie auch Sprachkompetenzen zeitigt. In gewissen Fakultäten kann das Studium mit

1 www.unifr.ch

einem zweisprachigen Lizentiat abgeschlossen werden. Diesbezüglich wurden inter-fakultäre Standards und eine Charta ausgearbeitet. Ein Sprachenlernzentrum und eine Mediathek helfen den Studierenden bei der Herausforderung mehrsprachigen Studierens (cf. Langner et al. 2000). Die Pädagogische Hochschule, die im Herbst 2002 ihre Tore geöffnet hat, bietet zweisprachigen Unterricht für alle zukünftigen Lehrpersonen an, wobei zusätzlich noch stärkere Profile gewählt werden können.

Periode	Beschreibung	Beispiel
1960 bis 1970	Forderungen, die Schulsysteme sprachlich zu trennen, damit die deutschsprachige Minderheit nicht assimiliert wird	Lehrerseminar, Kollegium St. Michael, Kindergarten, Technikum, Berufsschulen
1970 bis 1980	Realisierung der Trennung	
Ab 1980	Annäherung, Austausch, Immersionsexperimente	Tandem, zweisprachige Diplome an der Universität, 10. fremdsprachliches Schuljahr
Ab 1990	Forderungen für zweisprachigen Unterricht, v. a. seitens der Frankophonen	Freiburg (Stadt), mehrere Gemeinden v. a. an der Sprachgrenze, zweisprachige Matura
Ab 2000	Pilotklassen ab Kindergarten	

Abb. 8.5: Geschichtliche Entwicklung der zweisprachigen Modelle in Freiburg

3.6.4. Wallis

Im zweisprachigen Kanton Wallis, wo es in der Kantonshauptstadt Sion/Sitten und der Sprachgrenzstadt Sierre/Siders für frankophone Eltern seit langem die Möglichkeit gab, die deutsche Schule zu wählen, wurden die zweisprachigen Modelle ebenfalls von den Eltern gefordert, wie im Kanton Freiburg ab Anfang der 90er Jahre. Im Gegensatz zu Freiburg wurden aber die Forderungen der Eltern bereitwilliger von den Kantons- und Gemeindebehörden aufgenommen. Seit 1994 und bis 2003 läuft in den frankophonen Gemeinden Sierre/Siders, Sion/Sitten und Monthey ein Immersionsversuch, der von einem Forschungsteam des IRDP (Institut de recherche et documentation pédagogique in Neuenburg) begleitet und evaluiert wird. Vom Kindergarten bis zum Ende der Primarschule wird dabei je die Hälfte der Unterrichtszeit auf Deutsch und auf Französisch gestaltet, im Moment befinden sich rund 600 Kinder im Projekt. Das Forschungsteam wird beraten durch die Forschungsgruppe GREB (Groupe de recherche sur

l'enseignement bilingue¹). Das Forschungsdesign berücksichtigt die Entwicklung der Sprachkompetenzen im Deutschen, das Sprachverhalten in der Familie und die Sprachattitüden. In Siders/Sierre werden zusätzlich zwei Modelle miteinander verglichen: frühe Immersion ab Kindergarten und mittlere Immersion ab der dritten Primarklasse (cf. Bregy et al. 1997-2000, Diehl 2001). Die Resultate sind positiv, aber die Schülerpopulation der bilingualen Klassen ist nicht repräsentativ für den Kanton, d.h. die Mittel- und Oberschicht ist übervertreten. Die Lehrerverbände sind meist gegen die Einführung des zweisprachigen Unterrichts, vor allem auf Kindergarten-, Primar- und der unteren Sekundarstufe.

Auf der Tertiärstufe gibt es an den Fachhochschulen und an der Pädagogischen Hochschule zweisprachigen Unterricht.

3.6.5. Westschweiz und Tessin

In der frankophonen Westschweiz wurde das Thema bilingualer Unterricht früher als in der Deutschschweiz angeschnitten, vor allem Eltern haben sich dafür stark gemacht. Aber es gibt noch sehr wenige frühe Modelle, kleinere Pilotprojekte im Kanton Neuenburg mit Deutsch als Zielsprache (cf. Broi 2002) und ein anderes mit Italienisch, das abgeschlossen ist (cf. Greub et al. 1996-1999). Auch im Kanton Jura, dem jüngsten Schweizer Kanton, der zwanzig Jahre ein großes Misstrauen gegenüber der Deutschschweizer Kultur und Sprache hegte, gibt es ein zweisprachiges Modell mit Deutsch als Zweitsprache ab Kindergarten (10 Klassen mit 10%-iger Immersion), andere Modelle auf der Sekundarstufe I und II existieren auch. Mit dem Kanton Basel-Landschaft unterhält der Kanton Jura Austauschaktivitäten. In allen Westschweizer Kantonen gibt es Möglichkeiten, eine zweisprachige Matura abzulegen.

Wie die Italienisch- und Romanischsprachigen des Kantons Graubünden haben die Tessinerinnen und Tessiner als Sprachminderheit meist bessere Sprachkenntnisse als die Deutsch- und Französischsprachigen. Einige Pilotklassen haben den zweisprachigen Unterricht eingeführt, aber dieser ist nicht die Regel. Das neue Sprachenkonzept des Kantons, „Insegnamento delle lingue“, sieht vier Sprachen (Italienisch, Französisch, Deutsch, Englisch) während der obligatorischen Schulzeit vor. Neu ist dabei, dass das Französische, das immer noch von der 3. Primarklasse an unterrichtet wird, nach der 2. Sekundarklasse (7. Schuljahr) abgewählt werden kann, dafür werden Immersion und Austauschaktivitäten angeboten. Die „Università della Svizzera italiana“ (USI) sieht vor, dass neben dem Italienischen das Französische, Deutsche und Englische wenigstens rezeptiv von den Studierenden beherrscht werden müssen.

1 www.irdp.ch/greb

3.6.6. Deutschsprachige Schweiz

In der deutschsprachigen Schweiz findet man weniger zweisprachige Modelle als in der Westschweiz. Dies hängt von verschiedenen Faktoren ab, z. B. dass weniger Lernfrustrationen vorhanden waren und damit weniger nach Alternativen zum „traditionellen“ Fremdsprachenunterricht gesucht wurde, dass außerschulische Lernmöglichkeiten mehr genutzt wurden, dass das Französische ein höheres Prestige genießt und vom Vorhandensein der Schweizer Diglossie.

Im Kanton Zürich wurde in einem Projekt, genannt „Schulprojekt 21“, das Englische in Teilimmersion in Pilotklassen der 1. Primarklasse eingeführt.

Charakteristika des Schulprojekts 21:

- Teilnahme wurde im Wettbewerb ausgeschrieben
- Beginn Herbst 1999
- 11 Schulkreise
- 100 Klassen
- Methode: *embedding* (Sequenzen und Module auf Englisch)
- Andere Innovationen: sponsoring, Informatik, altersdurchmischte Klassen
- Projekt über 3 Jahre
- Externe Evaluation
- Weiterbildung der Lehrpersonen

(cf. www.schulprojekt21.ch).

Die ausführlichen Berichte sprechen von einer gewissen Belastung der Lehrpersonen, die altersdurchmischten Klassen werden stark kritisiert. Hingegen ist die Akzeptanz für das Englische bei Eltern, Lehrpersonen und Kindern hoch.

Im Rahmen eines Forschungsprojektes des Schweizerischen Nationalfonds wurde in der Ostschweiz zweisprachiges Lernen auf der Sekundarstufe I von einer Forschungsequipe in die Wege geleitet und wissenschaftlich begleitet und untersucht (Stern 1994, Stern et al. 1995). Dieses Projekt zeigt, wie anhand von gut vorbereiteten Lektionen in der Zweitsprache (vor allem in Geschichte) Lerntechniken und -strategien entwickelt werden können, die das Lernen in der Zweisprache nicht nur effizient, sondern auch lustvoll gestalten können.

Am „Liceo artistico“ in Zürich, einem schweizerisch-italienischen Kunstgymnasium, wird ein Teil der Fächer auf Italienisch unterrichtet. Die zweisprachige Matura öffnet die Tore der Schweizer Universitäten und der italienischen Kunstakademien. Andere Gymnasien bieten eine deutsch-englische Matura an. In den Kantonen St. Gallen, Schwyz, Zürich und Zug wird zweisprachiger Unterricht auch auf der Berufsschul-

ebene angeboten. Dieses Projekt, genannt „bi.li – Zweisprachiges Lernen an Berufsschulen“ wird von Ausbildungsmodulen für die Lehrkräfte ergänzt.

4 Perspektiven

Gehen wir abschließend zu den Perspektiven des zweisprachigen Unterrichts in der Schweiz. Über folgende Punkte bleiben Fragen offen bzw. müssen erst Grundlagen geschaffen werden:

- Allgemeine oder wenigstens größere Akzeptanz
- Konsens über die Sprachreihenfolge
- Ausbildung der Lehrpersonen (Lehrerseminare, PH, Universitäten)
- Schaffung von Lehr- und Lernmaterialien
- Gerechte Evaluations- und Selektionsverfahren
- Didaktik (vgl. den Artikel von Christine Le Pape Racine in diesem Band)
- Integrierte Sprachdidaktik
- Integration der Fachdidaktiken
- Vernetzung der Innovationen
- Bessere Berücksichtigung der Migrantensprachen
- Vernetzung der Forschungsinstitutionen.

Die Berücksichtigung dieser Themenkreise würde eine bessere Verankerung des bilingualen Unterrichts in der Schweizer Bildungslandschaft bedeuten.

5 Bibliographie und Internetseiten

Arbeitsgemeinschaft zur Förderung des mehrsprachigen Unterrichts in der Schweiz.
www.plurilingua.ch.

Actes des deuxièmes rencontres intersites à propos de l'apprentissage bilingue, Aoste, les 27-29 mars 1996, organisé avec le soutien du Programme de plurilinguisme européen « Pax Linguis ». Aosta.

AEBERLI, C. (2001), Englisch ab der ersten Klasse: Das Zürcher Experiment. In: Watts, R. J. et al. (Hg.) (2001), *Die fünfte Landessprache? Englisch in der Schweiz*. Bern, Akademische Kommission Universität Bern, 69-84.

ANDRES, Franz (Hg.) (1990), *Bilingual education in a multilingual society*. Berlin u. a, Mouton de Gruyter (Journal of cross-cultural and interlanguage communication 9-1).

BERTSCHY, I. (1999), Die Förderung des Fremdsprachenlernens: Das Freiburger Konzept. *Babylonia* 4, 71-73. www.bildungsentwicklung.ch/fremdsprachen

BREGY, Anne-Lore / BROHY, Claudine (1999), *Bilingual and plurilingual teaching and learning in Switzerland*. Bulletin Euroclit, 6-8.

BREGY, Anne-Lore / BROHY, Claudine / FUCHS, Gabriela (1996a), *Evaluation de l'expérience d'apprentissage bilingue de Sierre 1994/95*. Neuchâtel, IRDP (= Recherches 96.104).

BREGY, Anne-Lore / BROHY, Claudine / FUCHS, Gabriela (1996b), *Zweisprachiges Lernen im Kanton Wallis*. Primar 13, 51-56.

BREGY, Anne-Lore / BROHY, Claudine / FUCHS, Gabriela (1997), L'enseignement bilingue en Valais. In: Matthey, M. (Hg.) (1997): *Les langues et leurs images*. Neuchâtel, IRDP, 193-199.

BREGY, Anne-Lore / BROHY, Claudine / FUCHS, Gabriela (1998), *L'enseignement des langues dans les écoles valaisannes: d'hier à aujourd'hui*. Le Point sur la Recherche, janvier.

BREGY, Anne-Lore / BROHY, Claudine / FUCHS, Gabriela (2000), *Expérience d'apprentissage bilingue précoce: Résultats des élèves de Monthey et de Sion à la fin de la 2e année primaire. Année 1998/99*. Neuchâtel, IRDP (= 003 Mars 2000).

BREGY, Anne-Lore / FUCHS, Gabriela (1994), *Evaluation de l'expérience d'apprentissage bilingue à l'école enfantine de Sierre*. Neuchâtel, IRDP Recherches (= 94.1005).

BREGY, Anne-Lore / FUCHS, Gabriela / WEISS, J. (1995), *Évaluation de l'expérience d'apprentissage bilingue de Sierre, 1993/1994. Intégration des enfants francophones dans les classes allemandes*. Neuchâtel, IRDP (= Recherches 95.103).

BROHY, Claudine (1992), *Une école bilingue à Fribourg? Eine zweisprachige Schule in Freiburg?* Freiburg.

BROHY, Claudine (1996a), Bilingual schooling in two bilingual cantons (Fribourg and Valais) in plurilingual Switzerland. In: BUSS, M. et al. (Hg.) (1996a), *Immersion and bilingual education in Europe*. Vaasa/Vasa (= Proceedings of the University of Vaasa, Report 4), 7-13.

BROHY, Claudine (1996b), L'enseignement bilingue en Suisse. In: *L'état des langues en Suisse*. Neuchâtel, IRDP, 51-59 (= Regards 96.302).

BROHY, Claudine (1996,1998), *Mehrsprachige Modelle und Projekte an Schweizer Schulen. Expériences et projets plurilingues dans les écoles en Suisse*. o. O., APEPS.

BROHY, Claudine (1998), *Le Concept fribourgeois „Promotion de la langue partenaire“*. Babylonia 4, 29-31.

BROHY, Claudine (Hg.) (1999a), *APEPS – GEB. Actes des 3èmes rencontres des enseignant(e)s bilingues. Pratiques bilingues – Bilinguale Praxis*. Nyon, 15 au 16 janvier 1999. Neuchâtel, IRDP (= IRDP Communications).

BROHY, Claudine (1999b), *L'enseignement bilingue / l'enseignement précoce des langues secondes en Suisse romande*. Neuchâtel, IRDP (= IRDP Regards 99.3002).

BROHY, Claudine (2001a), *Generic and/or specific advantages of bilingualism in a dynamic plurilingual situation: The case of French as official L3 in the school of Samedan (Switzerland)*. Journal of Bilingual Education and Bilingualism 4: 1, 38-49.

BROHY, Claudine (2001b), Compulsory or free section: implementation and outcomes of bilingual models in Switzerland. In: BJÖRKLUND, S. et al. (Hg.) (2001): *Language as a tool. Immersion research and practices*. Vaasa, Vaasan yliopisto, 140-156.

BROHY, Claudine (2001c), Enseignement bilingue à Fribourg (Suisse): entre utopie pédagogique et réalité légale. In: FLEINER, Th. et al. (Hg.) (2001): *Droit et langue(s) d'enseignement - Law and language(s) of education*. Actes de la IVe Conférence internationale sur le droit et la langue, Université de Fribourg, Suisse, 14-17 septembre 1994, 517-531.

BROHY, Claudine (2001d), *Enseignement partiel en langue partenaire dès l'école enfantine à Cressier - Jeuss-Lurtigen-Salvenach (FR) Année scolaire 1999/2000. Teilimmersion in der Partnersprache ab Kindergarten in Cressier - Jeuss-Lurtigen-Salvenach (FR) Schuljahr 1999/2000*. Neuchâtel, IRDP (IRDP 01.6 mai 2001).

BROHY, Claudine / DE PIETRO, Jean-François (Hg.) (1995), *Situations d'enseignement bilingue*. Compte rendu des Premières Rencontres intersites à propos de l'apprentissage bilingue, Bâle, les 20-22 janvier 1994. Neuchâtel, IRDP (= Recherches 95.104).

BROHY, Claudine / PANNATIER, M. (2000), *L'évaluation dans l'enseignement immersif – la quadrature du cercle?* Babylonia 1, 33-35.

BROI, A.-M. (2002a), *Sensibilisation précoce à l'allemand ... une niche pour l'immersion? Etude exploratoire de sensibilisaion à l'allemand aux degrés enfantin et primaire. 3e rapport intermédiaire 2001-2002*. Neuchâtel: ORESTE.

BROI, A.-M. (2002b), *Développer l'immersion dans les premiers degrés de la scolarité ... Pas si simple*. Etude exploratoire de sensibilisaion à l'allemand aux degrés enfantin et primaire. 3e rapport intermédiaire 2001-2002. Neuchâtel, ORESTE.

CATHOMAS, R. (1999a), *Die „rätoromanische Immersion“*. *Babylonia* 4, 32-34.

Cathomas, R. (1999b), *Zur Wirksamkeit des immersiven Unterrichts an den bündnerromanischen Schulen in der Schweiz: Eine empirische Untersuchung*. *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 69: 2, 43-54.

Cathomas, R. et al. (1997), *Immersion: und kaum eine(r) merkt's*. *Babylonia* 4, 65-69.

CREA (1994), *L'allemand dans la scolarité obligatoire en Suisse romande. Recommandations pour les futurs moyens d'enseignement/apprentissage*. Neuchâtel: IRDP-CREA. (= Ouvertures 94.4001):.

DIEHL, Erika (2001), *Wie sag ich's meinem Kinde? Modelle des Fremdsprachunterrichts in der Primarschule am Beispiel Deutsch im Wallis und in Genf*. In: Adamzik, K. et al. (Hg.) (2001), *Sprachkontakt, -vergleich, -variation*. Festschrift für Gottfried Kolde zum 65. Geburtstag. Tübingen, Niemeyer, 99-122.

ERIKSSON, Brigit (1995), *Der Einfluss der Erstsprache beim Zweitspracherwerb*. *BABYLONIA* 2, 16-20.

ERIKSSON, Brigit et al. (1997), *Modell für einen inhaltsorientierten zweisprachigen Unterricht an der Sekundarstufe I*. In: BECK, E. et al. (Hg.) (1997), *Lernkultur im Wandel*. St. Gallen, PHS, 261-268.

ERIKSSON, Brigit / LE PAPE RACINE, Christine / REUTENER, Hans (2000), *Prêt-à-partir: Immersion in der Praxis: Unterrichtsmaterialien für den bilingualen Sachunterricht Französisch/Deutsch auf der Sekundarstufe I*. Zürich, Pestalozzianum.

ERIKSSON, Brigit / LE PAPE RACINE, Christine / REUTENER, Hans / SERRA, Cécilia / STERN, Otto (1998), *Französisch – Deutsch: Zweisprachiges Lernen an der Sekundarstufe I. Umsetzungsbericht*. Aarau: SKBF (= Wirksamkeit unserer Bildungssysteme. NFP 33).

ERIKSSON, Brigit / LE PAPE RACINE, Christine / REUTENER, Hans / SERRA, Cécilia / STERN, Otto (1999), *Französisch - Deutsch: Zweisprachiges Lernen an der Sekundarstufe I*. Chur/Zürich, Rüegger (= Wirksamkeit unserer Bildungssysteme. NFP 33).

Erklärung der EDK zur Förderung des zweisprachigen Unterrichts in der Schweiz, 2. März 1995. Bern, EDK.

FUCHS, Gabriela (1999a), *Schulpraktische Erfahrungen mit Immersionsmodellen im Wallis*. *Babylonia* 4, 12-15.

FUCHS, Gabriela (1999b), „... un pas vers la remise en cause du statut linguistique de notre commune ...“ *Reaktionen auf die Einführung von Projekten mit zweisprachigem Unterricht ab Kindergarten- und Grundschulstufe*. Bulletin suisse de linguistique appliquée 69: 2, 55-72.

FUCHS, Gabriela / BREGY, Anne-Lore (1994), *Evaluation de l'expérience d'apprentissage bilingue à l'école enfantine de Sierre*. Neuchâtel, IRDP (= Recherches 94-1013).

FUCHS, Gabriela / WERLEN, I. (1996), *Zweisprachige Schule Brig-Glis. Projektverlauf Schuljahr 1995/96*. Bern, Universität Bern, UFM.

FUCHS, Gabriela / WERLEN, I. (1997), *Zweisprachige Schule Brig-Glis. Zwischenbericht nach zwei Jahren teilimmersivem Unterricht*. Schuljahr 1995/96 und 1996/97. Bern, Universität Bern, UFM.

GERVAIX, P. (1999) Une expérience vaudoise d'enseignement bilingue au niveau secondaire post-obligatoire. In: Wokusch, S. et al. (Hg.) (1999), *Une école pour les langues: Expériences – Réflexions – Propositions*. Lausanne, CVRP. 61-64.

GREUB, J. / MATTHEY, M. (1998), *Expérience interculturelle à l'école primaire de La Chaux-de-Fonds. Intégration des cours de langue et culture italiennes dans l'enseignement neuchâtelois*. Rapport final. Neuchâtel, ODRP.

GREUB, J. / Matthey, M. (1999), *Expérience interculturelle à l'École secondaire, année d'orientation à La Chaux-de-Fonds: intégration des cours de langue et culture italiennes dans l'enseignement neuchâtelois: rapport 4, année scolaire 1997-1998*. La Chaux-de-Fonds, Centre de perfectionnement du corps enseignant (CPE); Neuchâtel, Université, Centre de linguistique appliquée (CLA).

GURTNER, J.-L. et al. (1996), *Enseignement d'une langue seconde à l'école enfantine: évaluation scientifique des expériences fribourgeoises de Villars-sur-Glâne et de Morat 1994-95*. Neuchâtel, IRDP.

GYMNASE FRANÇAIS DE BIENNE (2000), *Informations Maturité bilingue*. Mimeo.

GYMNASIUM ALPENSTRASSE BIEL (1997): *Zweisprachige Maturität*. Mimeo.

HAAS, W. / LÖLIGER M. (1989), Sprachkonflikte in Freiburg/Fribourg am Beispiel der Mittelschulen. In: Nelde, P. H. (Hg.) (1989), *Urban Language Conflict*. Bonn (= Plurilingua VII), 105-116.

KELLER, J. (1993), *Fremdsprachen als Vermittlungssprachen*. Babylonia 2, 36-40.

LANGNER, M. (1996), *Zweisprachige (Primar-) Schule in Freiburg/Fribourg*. In: *Immersion – Fremdsprachenlernen – Primarbereich*. München, Goethe-Institut, 207-217.

LANGNER, M. (1997), *Zweisprachiges Studieren an der Universität Freiburg*. Babylonia 4, 19-24.

- LANGNER, M. et al. (2000), *The University of Freiburg: A model for a bilingual university*. Higher Education in Europe 15:4, 461-468.
- LE PAPE RACINE, Christine (2000), *Immersion – Starthilfe für mehrsprachige Projekte. Eine Einführung in die Didaktik des Zweitsprachunterrichts*. Zürich, Pestalozzianum.
- LIETTI, A. (1989): *Pour l'éducation bilingue. Guide de survie à l'usage des petits Européens*. Lausanne, Favre (2e édition: 1994, Paris: Payot).
- LÜDI, Georges (1993): *Concepts plurilingues dans l'enseignement: La Suisse*. Sociolinguistica 7, 32-48.
- LÜDI, Georges (1994), Plurilinguisme en Suisse et écoles plurilingues. In: ALLEMANN-GHIONDA, C. (Hg.) (1994), *Multikultur in Europa*. Bern, Lang. 333-353.
- MERKELBACH, Christian (1999), Vous avez dit enseignement bi(e)lingue? *Babylonia* 4, 15-19.
- MERKELBACH, Christian (2002), *Voyage en immersion à l'école des langues. Rapport intermédiaire sur l'expérience d'enseignement bilingue à l'école de quartier Bienne-Boujean*. Tramelan, DIP.
- MERKT, Gérard (Hg.) (1993), *Immersion. Une autre forme d'enseignement / apprentissage des langues vivantes. Actes de la Journée d'information du 2 octobre 1992 à Neuchâtel*. Neuchâtel, IRDP (= IRDP Recherches 93.101).
- MERKT, Gérard (Hg.) (1996), *Enseignement précoce des langues étrangères: quelques éclairages sur un sujet encore controversé: actes de la journée d'information du 23 septembre 1994 à Neuchâtel*. Neuchâtel, IRDP (= IRDP Recherches 96.103).
- MOOS, C. (1994), Das Zürcher „Liceo artistico“. In: *Lernen für Europa. Neue Lebens- und Lernformen in der Schule*. Bonn, 56-58.
- SCHULPROJEKT 21. Zurich. www.schulprojekt21.ch
- SERRA, Cécilia (1999), *Le développement de la compétence discursive et conversationnelle en français L2. Apprendre en deux langues à l'école secondaire*. TRANEL 30, 29-91.
- STAUFFER, M. (2001), Fremdsprachen an Schweizer Schulen: Dilemmata und Perspektiven eines Gesamtsprachenkonzepts. In: Watts, R. J. et al. (Hg.) (2001), *Die fünfte Landessprache? Englisch in der Schweiz*. Bern, Akademische Kommission Universität Bern, 59-68.
- STERN, Otto (1994a), *Französisch-Deutsch: Zweisprachiges Lernen an der Sekundarstufe I*. Beiträge zur Lehrerbildung 12:1, 86-88.
- STERN, Otto (1994b), *Sprachen lernen im inhaltsorientierten Fremdsprachenunterricht*. Bildungsforschung und Bildungspraxis 1, 9-26.

STERN, Otto et al. (1995), *Französisch lernen im Sachunterricht*. Schweizer Schule 3, 3-12.

STERN, Otto et al. (1996), *Französisch-Deutsch: Zweisprachiges Lernen an der Sekundarstufe I*. Bulletin suisse de linguistique appliquée 64, 9-33.

STERN, Otto et al. (1998), *Französisch-Deutsch: Zweisprachiges Lernen an der Sekundarstufe I*. Aarau: SKBF.

STOTZ, D. (2000), *Evaluation im frühen teilimmersiven Fremdsprachunterricht*. Babylonia 1, 29-32. www.schulprojekt21.ch

VIAL, G. (1996), *Bilinguisme par immersion en classes de maturité professionnelle technique*. Babylonia 1, 19-23.

VOLKSSCHULE ZÜRICH (1998), Schulprojekt 21. Ein Schulversuch an der Volksschule des Kantons Zürich. In: Mittler, M. (Hg.) (1998), *Wieviel Englisch braucht die Schweiz? Unsere Schulen und die Not der Landessprachen*. Frauenfeld, Huber, 5-23.

WATTS, Richard James / ANDRES, Franz (Hg.) (1990), *Zweisprachig durch die Schule / Le bilinguisme à travers l'école*. Bern, Haupt.

Welche Sprachen sollen die Schülerinnen und Schüler der Schweiz während der obligatorischen Schulzeit lernen? Bericht einer von der Kommission für allgemeine Bildung eingesetzten Expertengruppe „Gesamtsprachenkonzept“ an die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektionen. Bern, 15. Juli 1998.
www.romsem.unibas.ch/sprachenkonzept/Konzept.html

WETZEL-KRANZ, B. (2001), Biel zwanzig Jahre danach. Die Erfahrungen der ersten gemeinsamen zweisprachigen Maturaabteilung des Deutschen und des Französischen Gymnasiums Biel aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler. In: ADAMZIK, K. et al. (Hg.) (2001): *Sprachkontakt, -vergleich, -variation. Festschrift für Gottfried Kolde zum 65. Geburtstag*. Tübingen, Niemeyer, 437-454.

6 Anhang

EDK Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren
CDIP Confédération suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique

GENERALSEKRETARIAT:
ZÄHRINGERSTRASSE 25,
POSTFACH 5975,
3001 BERN
TEL. 031/309 51 11
FAX 031/309 51 50
[HTTP://EDKWWW.UNIBE.CH/](http://EDKWWW.UNIBE.CH/)

7 Gesamtsprachenkonzept

Die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) will weiterhin die Vielfalt der schweizerischen Sprachkulturen im Unterricht vermitteln und damit zur Verständigung unter den Sprachregionen der Schweiz beitragen.

1. Die Empfehlungen von 1975 (obligatorischer Unterricht in der zweiten Landessprache ab 4. oder 5. Schuljahr) bleiben in Kraft.
2. Englisch soll obligatorisch ab 7. Schuljahr eingeführt werden. Dispensationsmöglichkeiten für schwächere Schüler und Schülerinnen.
3. Die Kantone werden ermuntert, Versuche mit (noch) früherem Fremdsprachenunterricht zu fördern.
4. Mit dem Bund wird über die Auswirkungen von Artikel 116 BV das Gespräch aufgenommen.
5. Die Anträge des Expertenberichtes und die Ergebnisse der Vernehmlassung werden eingehend weiter bearbeitet. Die Umsetzung der Maßnahmen braucht allerdings ihre Zeit.

(Von der Plenarversammlung am 13. November 1998 beschlossen und in der Folge vom Vorstand am 1. Juli und von der Plenarversammlung vom 26. August 1999 als weiterhin gültige Planungsgrundlage bezeichnet.)

9. Das Frühenglische in der Deutschschweiz

Eine Chance für den Französischunterricht zum Neuanfang? Einige Überlegungen zu Spracheinstellungen und Tertiärsprachendidaktik

Giuseppe Manno

Einleitung ¹

Die Schwierigkeit, die Französisch für Deutschschweizer darstellt, und die daraus resultierende fehlende Motivation, sich diese Sprache anzueignen, kann nicht ausschließlich durch die objektive Distanz zwischen der germanischen Muttersprache und der romanischen Zielsprache erklärt werden. Hier spielen sicherlich die negativen Einstellungen der Deutschschweizer Lernenden zur französischen Sprache und vor allem zum Schulfach Französisch eine bedeutende Rolle. Die Tatsache, dass ähnliche Einstellungen in der Romandie zum Deutsch (-unterricht) anzutreffen sind (vgl. Müller 1998, de Pietro 1995), deutet darauf hin, dass generell die Sprache des Nachbarn mit wenig schmeichelhaften Vorstellungen behaftet ist. Dies ist als einer der Hauptgründe der fehlenden Motivation bei den Deutschsprachigen und des mäßigen Erfolges des Französischunterrichts zu werten. Die euphorischen und oft unkritischen Einstellungen zum Englischen und dessen angebliche Leichtigkeit sorgen dafür, dass Französisch momentan einen sehr schweren Stand in der Deutschschweiz hat.

Die fehlende Motivation zum Französischunterricht könnte einerseits dank dem Bewusstmachen dieser negativen Einstellungen und andererseits dank der *Tertiärsprachendidaktik* partiell behoben werden. In der Tat wird Französisch, das bald ab der 5. Klasse der Primarschule unterrichtet wird, in den meisten Kantonen die zweite Fremdsprache. Es ist durchaus denkbar, dass das Englische eine positive Auswirkung auf den Erwerb des Französischen haben wird, sofern man die Kenntnisse und Fertigkeiten beim Erwerb des Englischen als L2 ausnützt und sinnvoll für den Französischunterricht einsetzt (z. B. auf gemeinsamen Wortschatz hinweisen).

1 Der vorliegende Beitrag ist die Fortsetzung meines Vortrages „Sprachrepräsentationen und Tertiärspracherwerb“, den ich am 13.-16. März 2002 in Biel-Bienne im Rahmen der Tagung „Konzepte der Mehrsprachigkeit und Tertiärsprachendidaktik in der Schweiz und in den umliegenden Ländern“ gehalten habe.

1 Was sind Spracheinstellungen?

Bevor wir konkret die Spracheinstellungen der Deutschschweizer zum Französischen und zum Französischunterricht betrachten, möchte ich einige theoretische Überlegungen zum Begriff *Einstellung* (auch *Repräsentation* oder *Attitüde* genannt) anstellen. Dieser Begriff stammt aus der Sozialpsychologie, wo er jedoch keine allgemein gültige Definition erhalten hat. Es herrscht Einigkeit darüber, dass es sich um ein Interpretationsschema unserer täglichen Wirklichkeit handelt, um eine praktische Form von Sozialwissen (Muller 1998, 25):

Einstellungen: vom Sozialpsychologen postulierte, erlernte, latente, psychische (Prä-) Disposition von relativer zeitlicher Beständigkeit, auf ein bestimmtes Objekt in einer bestimmten Weise zu reagieren (Kolde 1981, 336).

Die Einstellungen sind ‚Repräsentationen‘, denn es handelt sich um eine mentale Wiedergabe eines externen Objektes. Sie integrieren sowohl kognitive Wahrnehmungsaspekte als auch soziale Aspekte, weil sie in den sozialen Interaktionen Gestalt annehmen und einen konventionellen Code für die Kommunikation darstellen (‚Die Deutschschweizer sind...‘). Einstellungen beziehen sich überdies auf soziale Objekte, die sie mitkonstituieren helfen, unter anderem auch auf natürliche Sprachen und deren Benutzer, insofern sie sich von den andern durch charakteristische Merkmale (Musikalität, Klarheit, Lernschwierigkeit, Nützlichkeit etc.) unterscheiden. Einstellungen sind in einer ganzen Gemeinschaft sehr konstant und beruhen oft wenig auf persönlichen Erlebnissen, so dass es leicht zu Vorurteilen kommt (Lüdi/Py 1984).

Einstellungen zur Sprache finden wir auch im Sprachlernkontext. Ein Lerner kann zur lernenden Sprache und zu jenen, die sie sprechen, sehr unterschiedliche Einstellungen haben. Er kann diese Sprache nützlich, schön etc. finden. Die Spracheinstellungen stehen in enger Verbindung mit der *Motivation*, d.h. der Gesamtheit aller Faktoren, die den Lerner dazu führen, seine Sprachlernfähigkeit auf eine bestimmte Sprache anzuwenden (Klein 1984, 45).¹ Es wird allgemein angenommen, dass die Einstellungen die Motivation der Lernenden und somit auch den Spracherwerb beeinflussen können. Die Einstellungen können in anderen Worten verstärkend oder abschwächend wirken. Positive Spracheinstellungen erhöhen die Motivation und die Lernbereitschaft, negative Spracheinstellungen hemmen sie, so scheint es plausibel, dass man eine Sprache, die man für ein Gegurgel hält und deren Sprecher man nicht ausstehen kann, unter sonst gleichen Umständen weniger gut lernt als eine, zu der man eine positive Einstellung hat (Klein 1984, 45-47). Die Relevanz dieser Faktoren kann anhand einer in Biel durchgeführten Umfrage zum Deutschen belegt werden. Auf die Frage hin, worauf es für die Lernenden beim Erwerb einer Fremdsprache ankommt (‚Pour être bon en

1 Klein 1984, 47 vermeidet den sehr belasteten Ausdruck *Motivation*, weil er zu leicht im Sinne der behavioristischen Motivationstheorie verstanden wird. Er spricht daher von *Antrieb*. Seine Unterscheidung zwischen *sozialer Integration* und *kommunikativen Bedürfnissen* entspricht im Großen und Ganzen der Unterscheidung zwischen *integrativer* und *instrumenteller Motivation* (Gardner/Lambert 1972).

allemand, il est particulièrement important ...“), zeigen die Antworten, dass der Faktor „Lieben der Sprache“ an erster Stelle steht (77,4%), gefolgt von kognitiven Faktoren wie „Gedächtnis“ (64,3%), oder „das Praktizieren und Einüben“ (61,9%) und „viel Arbeit“ (54,8%) (Muller 1998, 55).

Selbstverständlich stellen die Einstellungen zur L2-Gemeinschaft oder zur Sprache nicht die einzigen motivationalen Faktoren dar. Es kommen auch die Gründe für das Lernen der L2 in Betracht. Man kann nämlich auch motiviert sein, weil man aus beruflichen Gründen eine Fremdsprache lernen muss, ohne dass man die betreffende Sprache oder Kultur besonders interessant oder raffiniert findet, oder um sich in einer (fremdsprachigen) Gesellschaft zu integrieren.¹ Diese Motivationsfaktoren werden in der Regel unter der so genannten *integrativen* und *instrumentellen Motivation* zusammengefasst. Die *integrative Motivation* umfasst Aspekte sozialer Integration. Diese Motivation ist wahrscheinlich der wichtigste Faktor im Erstspracherwerb, weil über die Sprache auch die soziale Identität erworben wird. Im Falle von Zweitspracherwerb, auch in natürlicher Umgebung (z.B. bei Migranten), kann die ungenügende integrative Motivation zu Hemmungen führen. In einer Untersuchung zum Fremdspracherwerb in natürlicher Umgebung erzielte Alberto, ein 33-jähriger Polierer aus Costa Rica, die schlechtesten Ergebnisse wegen seiner sozialen Distanz zum Englischen. Alberto lebte bei einem costaricanischen Ehepaar in einem portugiesisch dominierten Quartier von Cambridge (Massachusetts) und hatte an seinem Arbeitsplatz vor allem Kontakt zu anderen nicht muttersprachlichen Englischsprechern. Seine dominierende Umgangssprache war das Spanische (Schumann 1975). Die *instrumentelle Motivation* betrifft eher die Verwirklichung kommunikativer Bedürfnisse und ist eng mit beruflichen Zukunftsperspektiven, sozialem Erfolg etc. verbunden.

Schließlich ist für den gesteuerten Spracherwerb im schulischen oder akademischen Unterricht der Notendruck ein wichtiger motivationaler Faktor. Bis vor kurzem war in der Deutschschweiz Französisch ein Abiturfach, das im Gymnasium doppelt zählte, ohne jedoch die nötigen Erfolge zu garantieren. Dies zeigt, dass der Notendruck nur selten von sich aus angetan ist, den Spracherwerbsprozess in Gang zu setzen (Klein 1984, 45-47).

2 Die Unbeliebtheit des Französischunterrichts: eine altbekannte Geschichte

Obwohl das Verbalisieren von Einstellungen nicht immer ein zuverlässiges Anzeichen dafür ist, welche Einstellungen tatsächlich am Werk sind (Kolde 1981, 341), möchte ich meine Ausführungen zur Situation in der Deutschschweiz mit der Analyse einer

1 Der Lernerfolg hängt außerdem auch von der Motivationsstärke der Lernenden, von kognitiven Faktoren wie Intelligenz, Sprachbegabung etc. ab (Stern / Eriksson / Le Pape Racine / Reutener / Serra 1999, 245).

kleinen Umfrage zum Frühenglisch in der 6. Klasse in Stein am Rhein (Schaffhausen) beginnen:

Die beiden Mädchen besuchen die 6. Klasse in Stein am Rhein. Beide lernen sie schon Französisch, und ihr Urteil ist absolut klar.

„Ich hasse Französisch“, sagt Sereina; nicht nur, weil sie Mühe hat, die Vokabeln zu lernen. Generell findet sie, Englisch sei die schönere Sprache, die man überdies besser brauchen könne im Leben, weil man Englisch überall versteht.

Aline dagegen findet Englisch besser, weil es die leichtere Sprache zum Lernen sei. Und schon möglichst jung zu lernen mache Sinn, weil es dann noch einfacher ist, zu lernen.

(Lehrerinnen und Lehrer Schaffhausen, www.lsh.ch/reflex/ff/umfrage.html © by LSH, 12/2000, Kleine Umfrage, 2000, Mädchen der 6. Klasse in Stein am Rhein).

Bei Sereina kommt die Ablehnung von Französisch sehr stark zum Ausdruck. Ihr ‚Hass‘ von Französisch wird mit dessen Schwierigkeit begründet. Englisch sei die schönere und die nützlichere Sprache. Aline betont auch vor allem die Leichtigkeit des Englischen. Dies scheint der Grund zu sein, wieso sie dem Englischen den Vorzug gibt.

Man könnte auf Grund dieser Äusserungen annehmen, dass nur das Englische an der aktuellen Misere des Französischen schuld sei. Obwohl Französisch wegen der allgemeinen Begeisterung für das Englische in der Deutschschweiz momentan einen sehr schweren Stand hat, hängt die Ablehnung von Französisch als Schulfach nicht nur mit dieser starken Konkurrenz zusammen. In der Tat lag Französisch in der Beliebtheitsskala sehr tief, schon bevor sich Englisch als Weltsprache durchsetzte und die Bedeutung dieser Sprache in Beruf und Freizeit immer größer wurde. Schon zu meiner Schulzeit war Französisch ein unbeliebtes Fach. Die Langzeitstudie von Stern / Eriksson / Le Pape Racine / Reutener / Serra 1999 an einigen Sekundarklassen der Ostschweiz beweist diese Unbeliebtheit.¹ Am Ende der 6. Klasse bzw. zu Beginn der 1. Sekundarklasse kann man sagen, „dass Französisch in der allgemein beliebten Primarschule als Fach am wenigsten beliebt ist, gefolgt von Deutsch und Geometrie“ (1999, 242). Dieses schlechte Abschneiden ist offensichtlich nicht durch das Englische bedingt, denn dieses Fach wird noch nicht an der Primarschule unterrichtet. Im Verlaufe der Sekundarschule verbessert sich zwar die Stellung des Französischen ein wenig, doch bleibt es als Fach unbeliebt. Schließlich fällt auf, dass Englisch von Anfang an sehr beliebt ist.

1 Eigentlich liegen ab Ende 1. Sekundarschule zwei Ergebnisse vor, weil die gleiche Umfrage sowohl mit Pilotklassen als auch mit Kontrollklassen durchgeführt wurde. Wir berücksichtigen nur die Resultate der Kontrollklassen, weil sie repräsentativer für die allgemeine Situation in der Deutschschweiz sind als diejenigen der Pilotklassen. Diese konnten nämlich von einem sehr motivierenden Unterricht profitieren (Französisch 1.81, an 5. Stelle).

Beginn 1. Sekundarklasse		Ende 2. Sekundarschule	
1. Turnen	1.51	1. Turnen	1.44
2. Singen	1.60	2. Englisch	1.55
3. Handarbeit	1.60	3. Handarbeit und Werken	1.62
4. Realien	1.65	4. Mathematik	1.81
5. Geometrie	1.76	5. Hauswirtschaft	1.87
6. Mathematik	1.76	6. Deutsch	1.89
7. Deutsch	1.98	7. Geometrie	1.95
8. Französisch	2.06	8. Französisch	1.96
		9. Naturkunde	2.01
		10. Singen	2.04
		11. Geschichte	2.13
		12. Geographie	2.15

*Abb. 9.1: Die Befragten mussten den Fächern folgende Noten erteilen:
(1) sehr gern; (2) so mittel; (3) eher ungern
(Stern / Eriksson / Le Pape Racine / Reutener / Serra 1999, 242-243)*

Woher rührt also diese ablehnende Haltung gegenüber dem Französischunterricht? Zuallererst muss man den fehlenden Bezug zur Sprache und Kultur des Nachbarn hervorheben. Dazu ein paar Beispiele. Kaum jemand in der Deutschschweiz hört das Westschweizer Radio oder schaut das Westschweizer Fernsehen. Die Frage ‚Ich schaue gelegentlich französischsprachige Sendungen‘ erzielte dementsprechend bei den Sekundarschülern der Ostschweiz ein sehr schlechtes Ergebnis sowohl bei den Pilotklassen als auch bei den Kontrollklassen (Stern / Eriksson / Le Pape Racine / Reutener / Serra 1999, 248).¹ Ganz zu schweigen von den französischen Chansons, die nunmehr ein Anliegen für Weltfremde oder alte Leute zu sein scheinen. Es ist nämlich unbestritten, dass die französische Sprache und Kultur, die seit geraumer Zeit in einer

1 Bei Lüdi/Pekarek/Saudan 1999, 16 geben 70% der Berufsschüler/innen an, regelmäßig Medien in französischer Sprache zu nutzen, wobei Radio und Fernsehen eine bevorzugte Rolle spielen. Diese Zahlen stammen allerdings aus dem Großraum Basel, der eine besondere Stellung einnimmt wegen seiner Nähe zur Sprachgrenze.

schweren Krise steckt, zunehmend an Boden verliert. Hingegen ist man überall und tagtäglich dem englischen Einfluss ausgesetzt (Musik, Sport, Medien etc.). Schließlich sei noch erwähnt, dass das Interesse bei jungen Zürcherinnen für das sonst relativ beliebte Austauschjahr in der Westschweiz, um dort bei Gastfamilien als Au pair zu arbeiten, massiv gesunken ist: z. B. wird die landeskirchliche Stellenvermittlung für Jugendliche im Kanton Zürich, die seit beinahe 100 Jahren junge Frauen als Au pair in der Westschweiz vermittelt, aufgelöst. Zuletzt vermittelte sie nämlich jährlich nur noch etwas mehr als 20 junge Frauen. Es sei dahingestellt, ob man diesen Rückgang damit erklären kann, dass junge Leute einen normalen Sprachaufenthalt vorziehen (*Zürich-Blatt*, 17.09.2002, 11).

Es steht momentan auch nicht besonders gut um die Beziehungen zwischen den Sprachregionen. Der ‚Röstigraben‘ scheint leider eine traurige Realität zu sein. Es wird immer wieder auf dieses ‚bon mot‘ zurückgegriffen, um das friedliche Nebeneinander der Eidgenossen zu erklären: ‚On s’entend bien, parce qu’on ne se comprend pas‘. Die Berührungspunkte zwischen den Sprachregionen werden effektiv immer weniger. Es fällt dabei auf, dass die Einstellungen in der Deutschschweiz zu den Westschweizern bestimmt nicht so negativ sind wie die auf der anderen Seite der Sprachgrenze. Wie eine vor ein paar Tagen veröffentlichte Umfrage zeigt, finden 73% der Deutschschweizer die Romands sympathisch, aber nur 51% der Romands empfinden dasselbe für die Deutschschweizer. Ferner finden 5% der Deutschschweizer ihre Nachbarn nicht sympathisch; bei den Romands beträgt dieser Prozentsatz 11%. Wenn man diese Zahlen mit denjenigen zur Antwort ‚geht so‘ addiert, stellt man fest, dass 24% der Deutschschweizer bzw. 45% der Romands gegenüber ihren Nachbarn eher negativ eingestellt sind. Dieses Sympathiegefälle überrascht nicht, ist doch die Romandie einem stärkeren Einfluss durch die wirtschaftlich und politisch dominierende Deutschschweiz ausgesetzt als umgekehrt.

Die Romands haben in der Tat eine Abwehrhaltung gegen die ‚mächtige Deutschschweiz‘ entwickelt. Sie führen z.B. einen Kampf gegen eine angebliche Germanisierung, durch welchen sie einerseits ihre Zugehörigkeit zur frankophonen Gemeinschaft betonen und sich andererseits von den Deutschschweizern distanzieren (Manno 1999). Dies ist der mehr oder weniger unbewusste Ausdruck des Unbehagens, gar der Angst einer ‚gefährdeten Minderheit‘, die sich gegen die Übermacht der Bevölkerungsmehrheit zur Wehr setzen muss. Gemäss einer Untersuchung unter den Rekruten stimmt nämlich praktisch die Hälfte der Befragten der Aussage zu, ‚das Deutsche dehne sich auf Kosten des Französischen in der Romandie aus‘ (Schlöpfer/Gutzwyler/Schmid 1991, 232). Der Grund für das ‚malaise romand‘ scheint jedoch, wie soeben erwähnt, eindeutig in der ökonomischen und politischen Entwicklung der letzten Jahrzehnte zu liegen, welche die Romandie stark benachteiligt hat (Camartin 1985, Bichsel et alii 1994, 373).

Besonders besorgniserregend ist ferner die Tatsache, dass die Jüngeren dem jeweils anderen Landesteil weniger Sympathie entgegenbringen als die Älteren. Schliesslich haben laut Umfrage 63% der Romands den Eindruck, die Deutschschweiz nehme zu wenig oder gar keine Rücksicht auf sie; 60% der Deutschschweizer finden jedoch, dass

sie gerade richtig oder sogar zu viel Rücksicht auf die Romands nehmen (20 Minuten, 13. November 2002, 9).

Obwohl zu bezweifeln ist, dass die Ablehnung der anderen Landessprache so kategorisch und systematisch ist, wie von einigen Autoren behauptet wird (,On demande à l'école d'enseigner la deuxième langue nationale à des enfants qui n'éprouvent aucun besoin de communiquer à travers elle' (Polli 1994)), zeigen diese Ausführungen deutlich, dass es zwischen Deutschschweizern und Westschweizern nicht gerade zum Besten steht. Auf Grund der Spannungen zwischen beiden Sprachregionen beschreibt Büchi 2001 die zwei Landesteile wie ,gereizte Eheleute, die eine Vernunftthee führen'. All die erwähnten negativen Faktoren müssten aber nicht automatisch die Unbeliebtheit des Schulfaches nach sich ziehen. Wir haben gesehen, dass die Einstellung zur L2-Gemeinschaft nur einen der Motivationsfaktoren darstellt.

3 Die Einstellungen zum Französischunterricht vs. zur französischen Sprache

Wir haben bei der ersten Schülerin aus Stein am Rhein (Sereina) festgestellt, dass die Ablehnung in erster Linie das Fach Französisch betraf. Der Vergleich mit Englisch, das die schönere und die nützlichere Sprache sei, verwischt jedoch die Unterscheidung zwischen Sprache und Fach. Es ist unbestritten, dass ein Zusammenhang zwischen den Einstellungen zum Fach und den Einstellungen zu den Sprechern der jeweiligen Sprache besteht (Muller 1998, 31). Es ist ferner auch nicht von der Hand zu weisen, dass ein unattraktiver Unterricht langfristig die Einstellungen zur Sprache verändert, d.h. dass die Sprache selber darunter leidet, wenn das Fach nicht gut ankommt, und umgekehrt. Man muss jedoch versuchen, klar zwischen der Sprache und dem Schulfach zu unterscheiden.

Im Gegensatz zu den Einstellungen zum Schulfranzösisch sind die Einstellungen der Lernenden zur französischen Sprache in der Regel eher positiv. Laut einer Studie in der 5. und 6. Klasse der Primarschule im Kanton Bern wird die französische Sprache oft mehr geschätzt als der Französischunterricht selbst. Bei vielen Schüler/innen ist außerdem die Einstellung zur französischen Sprache positiv trotz der schlechten Noten (Ziberi-Lügenbühl 2000, 34). Dass trotz der Unbeliebtheit des Faches die Einstellungen zur französischen Sprache nicht immer negativ sein müssen, wird von einer anderen Studie belegt. Im Rahmen eines Projektes zum bilingualen Sachunterricht (1993-1997) wurde auch die Entwicklung der Lernmotivation und der Einstellungen der Schüler/innen zum Französischen untersucht. Auf die Frage, ob ihnen die französische Sprache gefällt, ergibt sich zu Beginn der 1. Sekundarschule zwischen den eher positiven und den negativen Antworten ein Verhältnis von 179 zu 68. In anderen Worten, drei von vier Lernenden gefällt Französisch (Stern / Eriksson / Le Pape Racine / Reutener / Serra Oesch 1996, 16). Man könnte annehmen, dass vielleicht im Verlaufe der Schulzeit eine positive Entwicklung stattfindet. Die Daten der dreijährigen Längs-

schnitt-Evaluation zeigen jedoch, dass im Verlaufe der 4 Untersuchungen (bzw. Jahrgänge) der Beliebtheitswert von Französisch in den normalen Klassen konstant fällt (U1 2.06, U2 2.14, U3 2.18, U4 2.42, Stern / Eriksson / Le Pape Racine / Reutener / Serra 1999, 248).¹ Schließlich wird am Gymnasium und in den Berufsschulen Französisch zwar als schwierig, aber gleichzeitig als schön und nützlich betrachtet (Lüdi/Pekarek/Saudan 1999, 15).² Die Befragung zu den Einstellungen der Schüler/innen von 11 Gymnasialklassen der Nordwestschweiz (Basel-Stadt, Basel-Land und Aargau) zeigte, dass diese mehrheitlich positiv ausfallen: 60% der Befragten finden Französisch „eine relativ bzw. sehr schöne Sprache“ (Pekarek 1999, 39).³

Trotz dieser im Großen und Ganzen positiven Aussagen zur französischen Sprache ist es nicht ohne Bedeutung zu wissen, dass man am Gymnasium vor allem die Nützlichkeit und den praktischen Aspekt dieser Sprache betont (z. B. für Urlaub oder Freizeit: 58%, für die Berufswelt: 52%). Nur die Nützlichkeit des Französischerwerbs, um Frankophone zu treffen (54%) kann zur integrativen Motivation gezählt werden.⁴ Auch für die Westschweizer Jugendlichen, die an der Sprachgrenze leben (Biel), überwiegt die instrumentelle Motivation (z. B. Deutsch lernen, um Arbeit zu finden: 89,2%, für die Fortsetzung der Ausbildung: 72,3%). Hingegen lernen nur 14,5% der Befragten Deutsch, weil sie die Deutschschweizer und ihre Lebensweise besser verstehen möchten (Muller 1998, 56). Gewiss spielt in der Regel die integrative Motivation im Fremdsprachenunterricht keine große Rolle. Dennoch präsentiert sich die Lage im Fremdsprachenunterricht für die Schweiz ein wenig anders, da die jeweiligen Fremdsprachen gleichzeitig Nationalsprachen sind. In anderen Worten müssten sie der supraregionalen Kommunikation dienen und die Kohäsion des Landes sichern. Die Bundesverfassung verpflichtet übrigens die Eidgenossenschaft ausdrücklich, die Verständigung und den Austausch zwischen den Sprachgemeinschaften zu fördern.

Die Studie von Muller (1998) zeigt auch, dass in Biel das Deutsche zwar als „reich“ (72,3%) und vor allem als „nützlich“ (84,3%) eingestuft wird, dafür aber als „wenig ästhetisch“ (10,2%) oder sogar als „unangenehm zu hören“ (35,4%) empfunden wird. Die Einstellung der Westschweizer zur deutschen Sprache ist äußerst negativ wegen einer verzerrten Wahrnehmung der *medialen Diglossie* der Deutschschweiz (Kolde/Näf 1996, 394). Sie können nämlich nicht verstehen, weshalb die Deutschschweizer an

1 In den Pilotklassen steigt der Beliebtheitswert von Französisch kontinuierlich bis Ende der 2. Klasse, er sinkt jedoch wieder in der 3. Klasse (U1 2.01, U2 1.88, U3 1.65, U4 1.73).

2 Man muss bedenken, dass die Befragung in Klassen von sehr motivierten Lehrkräften am Gymnasium stattgefunden hat.

3 Wir werden sehen, dass es auch nachteilige Einstellungen gibt: nur 26% der Lernenden finden, dass ihre Französischkompetenzen genügen, um in der Westschweiz oder in Frankreich arbeiten zu können. Daneben stellt man fest, dass die Lernenden eher der mündlichen Sprache den Vorzug geben würden, während die Bewertungsgewohnheiten sich weiterhin vorwiegend auf Schriftlichkeit konzentrieren (Pekarek 1999, 41-56).

4 Diese Nützlichkeit wird indirekt von Grin 1999 bestätigt, der feststellt, dass trotz der Konkurrenz mit Englisch das Beherrschen von Französisch in der Deutschschweiz immer noch zu besseren Berufschancen verhilft.

ihrem Dialekt festhalten wollen. Das Prestige der Sprache Molières ist in der Tat unweigerlich mit der Geringschätzung der *Patois* (das Wort selbst trägt eine pejorative Konnotation) verbunden, die sowohl in Frankreich als auch in der Romandie zu deren fast vollständigen Aufgabe geführt hat. Viele Westschweizer meinen, dass das Schweizerdeutsche ein verdorbenes Deutsch sei.¹ Die Geringschätzung der *Patois* wird automatisch auf die Diglossie-Situation der Deutschschweiz übertragen, was nicht nur den Dialekten, sondern auch dem Ansehen des Hochdeutschen schadet (Windisch 1992).

4 Die Gründe für die Unbeliebtheit des Französischunterrichts

Auch diese eher negativen Einstellungen können alleine die Unbeliebtheit des Schulfranzösischen nicht erklären. Diese unglückliche Konstellation wird nämlich von der Frustration und den mangelnden Erfolgserlebnissen im Französischunterricht verstärkt. Man muss leider den Französischunterricht als ein nicht sehr effektives Schulfach einstufen, das den (kommunikativen) Ansprüchen und Erwartungen der Lernenden bei weitem nicht genügt. Mit dem Französischunterricht wird ein mühsames „Fremdsprachen-Büffeln“ verbunden, mit dem Resultat, „in der Romandie nicht einmal einen Kaffee bestellen zu können“ (Lüdi/Pekarek/Saudan 1999, 7).²

Es besteht Einigkeit darüber, dass der Französischunterricht trotz des großen Aufwandes, der seit Jahrzehnten betrieben wird, einen nur mäßigen Erfolg verzeichnen kann. Die verschiedenen Studien im Rahmen des Forschungsprogramms 33 des Schweizerischen Nationalfonds zur „Wirksamkeit unserer Bildungssysteme angesichts der demographischen und technologischen Entwicklung und der Probleme der mehrsprachigen Schweiz“ haben klar gezeigt, dass Aufwand und Ertrag in keinem Verhältnis zueinander stehen (Lüdi/Pekarek/Saudan 1999; Stern / Eriksson / Le Pape Racine / Reutener / Serra Oesch 1998; Berthoud 1996): z. B. nur 26% der Gymnasiasten der Nordwestschweiz (Basel-Stadt, Basel-Land und Aargau) meinen, dass ihre Sprachkenntnisse genügen würden, um in der Westschweiz oder in Frankreich in der Arbeitswelt zu bestehen (Pekarek 1999, 42). Das größte Defizit im außersprachlichen Gebrauch mit Französischsprachigen liegt in der mangelnden konversationellen Flexibilität. Auch innerhalb einer Schulklasse sind die besten Schüler/innen (im Sinne ihrer Note) oft nicht die gewandtesten Kommunikationsteilnehmer.

1 Brohy deutet diese misstrauische Haltung gegenüber dem Schweizerdeutschen als Zeichen dafür, dass die Romands darüber frustriert sind, dass eine Weltsprache wie Französisch „in ihrem Land auf wirtschaftlichem und politischem Gebiet eine weniger wichtige Rolle als eine lokale Mundart spielt“ (1992, 88).

2 Man beobachtet übrigens dieselbe Frustration in der Romandie: „Après sept ans d'apprentissage, une vaste majorité de Romands reste incapable de communiquer en allemand“ (*Journal d'Enseignement*, annexe du Journal de Genève, 26-9-1994).

Paradoxerweise löste die Einführung des Frühfranzösischen Ende der 80er Jahre, die eigentlich eine frühe Auseinandersetzung mit der ersten Fremdsprache ermöglichen sollte, den entgegengesetzten Effekt aus, nicht zuletzt wegen der Überforderung der Lehrkräfte und wegen deren mangelnden Motivation. Man weiß aus neuen schweizerischen Untersuchungen, dass die anfänglich durchaus vorhandene Motivation der Lernenden, eine neue Sprache zu lernen (Französisch und Deutsch), häufig schon nach einem bis zwei Jahren Schulunterricht in sich zusammenbricht. Dies ist alarmierend, zumal zu vermuten ist, dass sich negative Erlebnisse im Sprachunterricht auch auf den Erwerb weiterer Sprachen negativ auswirken können (Wüest 2001, 35, Ziberi-Lügenbühl 2000, 34). Es war anscheinend auch die Unterforderung der Lernenden dafür verantwortlich, dass das Frühfranzösisch scheiterte. Man wollte eben in der Primarschule das Französisch spielerisch einführen, und ohne Notendruck, was sich als kontraproduktiv erwies.

Auf Grund dieser Misserfolge ist es nicht verwunderlich, dass die Überzeugung entstand, Französisch sei eine unzugängliche Sprache für Deutschschweizer. Die bereits zitierte Studie von Pekarek (1999) belegt, dass nicht einmal auf Gymnasialstufe diese ‚Schwierigkeit‘ abnimmt. Für die Mehrzahl der Befragten (57%) bleibt nämlich Französisch eine schwierige Sprache. Diese Überzeugung wird durch die angebliche Einfachheit des Englischen verstärkt. Wir haben gesehen, dass die zwei Schülerinnen aus Stein am Rhein dem Französischen vorwerfen, es sei viel schwieriger als Englisch. Die Eltern der Schülerinnen sind sogar kategorischer. Herr Wagner begründet die Einführung von Frühenglisch mit dem Argument, seine Tochter, hätte ‚problemlos gelernt‘:

Erwin Wagner ist Bauunternehmer in Stein am Rhein. Für ihn ist es klar: Frühenglisch ist ‚eine sehr gute, ausgezeichnete Sache‘. Er hat eine Tochter, die bereits Frühenglisch-Unterricht besucht hat: Sie ging nämlich freiwillig in einen Kurs, der privat angeboten wurde. ‚Das Mädchen hat so problemlos gelernt, dass es eine Freude war‘, meint Wagner, ‚und sie versteht die Sprache bereits sehr gut‘. Sie ging freiwillig in den Kurs und habe von Anfang an wirklich ‚den Plausch‘ an diesem Unterricht gehabt. Wagner ist der Meinung, dass Frühenglisch mit Sicherheit sinnvoller ist als Französisch. (Lehrerinnen und Lehrer Schaffhausen, www.lsh.ch/reflex/f/umfrage.html) © by LSH, 12/2000, Kleine Umfrage, 2000, Mädchen der 6. Klasse in Stein am Rhein).¹

Man darf diese Vorstellung als unkritisch abstempeln. Die angebliche Einfachheit des Englischen für Deutschsprachige wird z.B. stark von einer österreichischen Studie (Sigott 1993) relativiert. Nach der anfänglichen Schwierigkeit von Französisch bzw.

1 In dieser Stellungnahme ist die Rede von privaten Englischkursen. Dies ist ein oft verwendetes Argument des Zürcher Regierungsrates im Rahmen der Zürcher Volksschulreform. Er warnt eindringlich vor einer ‚Amerikanisierung der Volksschule‘. Eltern, die es sich leisten könnten, würden ihre Kinder schon früh in private Englischkurse schicken. So entstehe ein Bildungsgefälle zu Kindern von weniger begüterten Eltern. Die Schule sei deshalb verpflichtet, auch das gleiche Angebot zu haben, sprich das Frühenglische einzuführen, um ‚diese Diskriminierung zu beseitigen‘. Der Versuch, die Vorverlegung von Englisch als eine Maßnahme gegen eine Zweiklassengesellschaft zu verkaufen, ist ein Argument a posteriori.

Leichtigkeit von Englisch in der 8. Schulstufe verringert sich der Unterschied bis zur 11. Schulstufe. ‚Bei vierjähriger Lernzeit ist Englisch für österreichische AHS-Schüler lernbarer als Französisch, doch verringert sich der Lernbarkeitsunterschied mit zunehmender Lernzeit. Aussagen über die Lernbarkeit von Englisch und Französisch für deutsche Muttersprachler müssen daher unter Berücksichtigung der zur Verfügung stehenden Lernzeit getätigt werden‘ (Sigott 1993, 151). Englisch ist also auch für Deutschsprachige kein Kinderspiel, sobald es darum geht, über ein gewisses Basisniveau hinaus zu gelangen. Ferner muss man beachten, dass sich die Deutschschweizer Schüler/innen dessen nicht bewusst sind, dass sie für das Englische trotz allem von ihrer ersten Lernerfahrung im Zusammenhang mit dem Französischerwerb enorm profitieren. In dieser Hinsicht leistet der Französischunterricht (undankbare) Vorarbeit für das Englische und die weiteren Sprachen.

Es scheint deshalb vernünftig anzunehmen, dass die ‚Schwierigkeit‘ von Französisch und die daraus folgende fehlende Motivation, sich diese Sprache anzueignen, nicht ausschließlich durch die objektive Distanz zwischen ihrer germanischen Muttersprache und der romanischen Zielsprache erklärt werden kann. Man darf eher annehmen, dass die negativen Einstellungen der Deutschschweizer Lernenden zur französischen Sprache und zum Französischunterricht einer der Hauptgründe der fehlenden Motivation für dieses Schulfach ist. Dass es sich tatsächlich um eine subjektive Schwierigkeit handelt, die sich anfügt, wird aus der Tatsache ersichtlich, dass die Westschweizer genau gleich argumentieren, um zu rechtfertigen, wieso sie selbst dem Englischen den Vorzug geben würden.¹ Sie behaupten nämlich, Englisch sei für sie einfacher als Deutsch:

Alexandra: J'ai 14 ans. A l'école, à part le français, j'étudie également l'allemand, l'anglais et le latin. Mais à la maison je parle uniquement le français. En dehors de l'école, je n'utilise en fait aucune autre langue et je n'en étudie pas non plus. [...] C'est l'anglais que je préfère, parce que c'est plus facile et que j'arrive mieux (le latin, c'est difficile, à cause des cas!). J'aimerais bien savoir l'anglais, parce que c'est beau et qu'on le parle beaucoup. Mais j'aimerais bien aussi parler d'autres langues, l'italien, l'espagnol. [...] Je trouve que les cas du latin peuvent nous aider pour l'allemand. Par contre, je n'ai pas beaucoup apprécié l'enseignement d'allemand en primaire, je trouve que ça ne servait à rien ... (‚Quand les élèves parlent de l'apprentissage des langues‘, Babylonia 2001, 40).

Es geht jedoch sowohl beim Englischen als auch beim Deutschen um zwei germanische Sprachen, die folglich sprachtypologisch verwandt sind. Der Abstand zum Französischen müsste daher für beide Sprachen eigentlich gleich gross sein.

1 Auch die Westschweizer scheinen ihre liebe Mühe mit Deutsch zu haben. Die bereits erwähnte Studie von Muller (1998) zeigt, dass in Biel das Deutsche als sehr schwierig (keine einfache Struktur: 94%, schwierig zu erlernen: 87,8%) eingeschätzt wird; dafür wird es aber als „reich“ (72,3%) und vor allem als „nützlich“ (84,3%) eingestuft.

5 Wie soll man solchen negativen Einstellungen begegnen?

Man muss versuchen, den Teufelskreis ‚negative Einstellungen «—» fehlende Motivation «—» schulischer Misserfolg‘ zu durchbrechen. Das Bewusstmachen der Spracheinstellungen, welche die Lernenden hemmen, ist als Erfolg versprechend zu werten. Es scheint zwar sinnlos, die Meinung der Lernenden bekämpfen zu wollen:

Les représentations permettent en effet de simplifier, structurer, rendre familières la complexité et la nouveauté; elles permettent également de construire un autre, différent, et par conséquent de se définir soi-même; et elles facilitent la communication avec d'autres personnes qui partagent les mêmes implicites. Il n'est donc pas possible de les éliminer parce qu'elles font partie, tout simplement, des processus de pensée et de communication (Muller 1998, 12).

Trotzdem meine ich, dass man sie nicht ignorieren darf. Das würde ja bedeuten, dass man sie akzeptiert und dass sie weiterhin den Lernerfolg beeinträchtigen. Man muss im Gegenteil diese negativen Einstellungen zur Kenntnis nehmen und deren Berechtigung anerkennen, um sich damit kritisch auseinanderzusetzen. Die Einstellungen können beispielsweise als Ausgangspunkt von *Meta-Aktivitäten* eingesetzt werden. Man müsste in dieser Hinsicht Unterrichtssequenzen zur Bewusstmachung einbauen, die es ermöglichen würden, den Lernenden ihre Einstellungen zur französischen Sprache und zum Unterrichtsfach vor Augen zu führen, um deren Verarbeitung zu ermöglichen. All dies fördert im Sinne einer Metakognition auch das Nachdenken über das eigene Lernverhalten und gibt Einsicht in die Lernschwierigkeiten.

Obwohl es sicherlich schwierig ist, eine grundlegende Änderung der Einstellungen zum Französischunterricht zu erzwingen, zumal der Kampf mit Englisch von Anfang an verloren scheint, bin ich ferner davon überzeugt, dass die Erhöhung der Motivation zu diesem Fach über die Änderung der Unterrichtspraxis geht. Eine wichtige Rolle in dieser Annäherung an das Französische könnte die Anwendung geeigneter didaktischer Formen und attraktiverer Lehrmittel spielen. Das neu geschaffene Lehrmittel für die Mittel- und die Oberstufe *envol* (5-9) bieten im modularen Teil einen inhaltsorientierten Unterricht an, der das Französische als eine Sprache präsentiert, die nicht nur grammatiklastig ist, sondern auch relevante Inhalte vermitteln kann (Wüest 2001). Das Einsetzen kommunikativer und authentischer Unterrichtsformen sollte überdies die Lernenden motivieren, da sie als kompetente und soziale Akteure wahrgenommen würden (Pekarek 1999). Dass die Unterrichtsart und das damit verbundene Erfolgserlebnis eine positive Auswirkung auf die Einstellungen der Lernenden haben kann, wurde ferner durch die Studie zum bilingualen Sachunterricht von Stern / Eriksson / Le Pape Racine / Reutener / Serra (1999, 270) bewiesen. Die vier schriftlichen Befragungen während der Sekundarschulzeit zu den Einstellungen der Lernenden zeigen, dass das Fach Französisch bei den Pilotklassen – im deutlichen Gegensatz zu den Kontrollklassen, die einen kursorischen Unterricht absolvierten – bis zum Schluss sehr beliebt bleibt; es wird teils sogar höher eingestuft als das sehr beliebte Englisch.

Die Auseinandersetzung mit authentischen Materialien, mit denen die Lernenden erleben, dass sie immer mehr und besser verstehen, stellt zwar einen wichtigen Beitrag zur Verbesserung der Ergebnisse des Französischunterrichts dar, was wiederum seiner „Imagepflege“ dient. Dies genügt jedoch nicht, um die negativen Einstellungen grundlegend zu verändern. Im Gegensatz zum Englischen, das omnipräsent ist, müssen für das Französische natürliche Situationen geschaffen werden, in denen die Lernenden ihre Kenntnisse ausprobieren bzw. konkret anwenden können. Dies kann jedoch vor allem im Kontakt mit den Menschen aus dem französischen Sprachgebiet, durch Austausch von Briefen oder E-Mails und durch direkte Begegnungen anlässlich von Klassen- und Einzelkontakten erfolgen. Es ist sicher kein Zufall, dass die Einstellungen an der Sprachgrenze (Biel) „positiver“ als in der übrigen Westschweiz sind. In Biel würden 18,3% der Befragten (15 von 82) dem Deutschen den Vorzug geben, wenn sie die Wahl hätten (Muller 1998, 47). Obwohl hier sicherlich kein Glanzresultat vorliegt, ist diese Befragung bei weitem positiver ausgefallen als in der ganzen Westschweiz, wo nur 4,5% der 659 Schüler/innen zwischen 10-18 Jahren dieselbe Wahl treffen würden (de Pietro 1995). Man kann diesen Unterschied so interpretieren, dass man eine offenere Haltung entwickelt, wenn man mit Menschen der anderen Sprachgemeinschaft in Berührung kommt. Der Austausch über die Sprachgrenzen müsste daher vermehrt praktiziert werden, zumal sowohl bei der Mehrheit der Lehrlinge als auch bei den Berufsschüler/innen der Austausch während ihrer Ausbildung auf ein sehr positives Echo stösst (Lüdi/Pekarek/Saudan 1999, 16-17). Dieselbe positive Einstellung zu den persönlichen Kontakten findet man an der Sekundarschule, Kontakte, welche „die Lernenden motivieren, mehr und besser Französisch zu lernen“ (Stern / Eriksson / Le Pape Racine / Reutener / Serra 1999, 247). Der Ausbau der Austausche zwischen den Sprachregionen könnte also dazu beitragen, dass Französisch nicht mehr als „seelenloses Schulfach“ von den Deutschschweizern angesehen wird.

Schließlich glaube ich, dass man den Schülern ein wenig die Angst vor dem Französischen nehmen kann, indem man sich die neue Reihenfolge „Englisch vor Französisch“ anstatt „Französisch vor Englisch“ in der Deutschschweiz dank der *Tertiärsprachendidaktik* zu Nutze macht.

6 Tertiärsprachendidaktik

Lange Zeit war Französisch, als zweite Nationalsprache, die erste Fremdsprache in den Schulen des Kantons Zürich und der meisten Deutschschweizer Kantone. Obwohl offiziell das letzte Wort seitens des Bildungsrates bezüglich der Sprachenfolge Englisch/Französisch aus Rücksicht auf die Abstimmung zum neuen Volksschulgesetz vom 24. November 2002 noch nicht gesprochen ist, wird voraussichtlich an der Volksschule ab dem Schuljahr 2003/2004 Englisch als erste Fremdsprache unterrichtet werden. Es ist dabei nicht klar, ob dies ab dem zweiten oder dem dritten Schuljahr stattfinden wird. Es kann davon ausgegangen werden, dass Französisch – wie bisher –

ab dem fünften Schuljahr gelehrt wird und dass am Umfang des Französischunterrichts nichts geändert wird.

Man darf diese Haltung als fragwürdig und voreilig ansehen, weil erstens der Kanton Zürich durch seine demographische Größe (im Kanton Zürich lebt ein Sechstel der Schweizer Bevölkerung) und wirtschaftliche Stärke eine Signalwirkung für die ganze Schweiz haben wird (die Ostschweiz hat sich vor zwei Wochen für das Englische entschieden)¹. Zweitens hat sich der Zürcherische Erziehungsdirektor über die abweichenden Empfehlungen der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren hinweggesetzt, was bestimmt nicht zur Entspannung zwischen dem Kanton Zürich und der Westschweiz beitragen wird. Schließlich werden durch diese Rochade, die praktisch einer Zurückstufung des Französischen gleichkommt, die negativen Einstellungen zum Französischunterricht indirekt bestätigt. Ich werde an dieser Stelle nicht die ganze Sprachpolemik wieder entfachen, die dieser Alleingang des Zürcherischen Erziehungsdirektors hervorgerufen hat. Es geht mir eher darum, wie man aus der neuen Ausgangslage im Kanton Zürich die geschwächte Position des Französischen festigen oder sogar verbessern kann, da Französisch erstmals eine *Tertiärsprache* für die Zürcher Schüler/innen wird.²

Man kann sich fragen, ob die frühe Beschäftigung mit der Zweitsprache Englisch eher vorteilhaft oder nachteilig beim späteren Erwerb der zweiten Landessprache Französisch sein wird. Alles spricht dafür, dass die Vorverlegung des Englischen eine positive Auswirkung auf den Erwerb des Französischen haben wird. In der Tat werden die Schüler/innen auf der Primarschule bereits zwei bis drei Jahre Englischunterricht gehabt haben und konnten dabei erste Erfahrungen mit dem Lernen einer Fremdsprache machen. Man kann auf Grund der Distanz zwischen dem Beginn des Frühenglischen und dem des Frühfranzösischen mit einer genügenden und gefestigten Kompetenz in L2 rechnen. Die große Frage ist, inwiefern man an schon vorhandenes Sprachwissen und grundlegende Sprachlernerfahrungen anknüpfen und diese erweitern kann (Neuner 2002, 11). Die Tertiärsprachendidaktik könnte deshalb eine wichtige Rolle spielen, um die Kenntnisse und Fertigkeiten beim Erwerb des Englischen als L2 auszunützen und sie sinnvoll für den Französischunterricht einzusetzen.

Beim L3-Erwerbsprozess kann in der Regel auf das prozedurale Wissen aus der L1 und L2 zurückgegriffen werden. Im Unterschied zum Erstspracherwerb verfügen Lernende einer L3 bereits sowohl über ein kognitives Inventar zur Analyse der Sprache, das selbstverständlich den strukturellen Gegebenheiten der neuen Sprache angepasst werden muss, als auch über wertvolle Sprachlernerfahrungen. Auch das deklarative L2-Wissen (das Sprachsystem) muss auf Grund der vielen Gemeinsamkeiten und der Sprachverwandschaft zwischen dem Englischen und dem Französischen nicht

1 In Appenzell Innerrhoden wurde Französisch bereits 1999 auf den zweiten Platz verwiesen, ohne dass dies Aufsehen erregte. Schließlich zählt dieser Halbkanton nur gerade 15.000 Einwohner.

2 Diese Zurückstufung wird wahrscheinlich gleichzeitig eine Verdrängung der Landessprachen als Vehikularsprache zwischen den Sprachregionen zu Gunsten des Englischen nach sich ziehen (vgl. Watts/Murray 2001).

vollständig neu aufgebaut werden. Ich möchte dies anhand von zwei konkreten Beispielen erläutern.

Das erste Beispiel betrifft das Lexikon. Da den Deutschsprachigen vor allem das Erkennen bzw. Verstehen und das Einprägen romanischer Wörter viel Mühe bereitet, müsste man auf den gemeinsamen (romanischen) Wortschatz im Englischen und im Französischen hinweisen, der bereits bekannt ist. Das Aufzeigen der zahlreichen *Cognates* (oder Parallelwörter) wird den Lernenden den Zugang zur neuen Sprache erleichtern. Seit der Schlacht von Hastings (1066) war Französisch wegen der anglo-normannischen Besetzung während etwa 300 Jahren die Sprache des englischen Hofes. Der große Einfluss des Französischen auf die englische Sprache spiegelt sich in den unzähligen Lehnwörtern wieder (*action, adventure, city, coast, face, people, hour, mountain* etc.), die in gewissen Bereichen besonders gut vertreten sind (Verwaltung, Politik, Kirche, Gerichtsbarkeit, Krieg, Mode, Sozialleben, Mahlzeiten, Kunst und Erziehung etc.). Es wird geschätzt, dass etwa ein Drittel des englischen Wortschatzes französischer Herkunft ist. Wenn man die Latinismen der verschiedenen Epochen (*wall, priest, distract, necessary, nervous* etc.) und die anderen romanischen Einflüsse dazu zählt, stellen die Lexeme, die nicht germanischen Ursprunges sind, sogar mehr als die Hälfte des englischen Wortschatzes dar. In letzter Zeit verläuft der Austausch in die umgekehrte Richtung wegen der Überlegenheit der angelsächsischen Kultur und Wirtschaft, die ihrerseits seit dem 19. Jahrhundert massiv Wörter exportiert. Viele Anglizismen haben auch im Französischen Aufnahme gefunden (*basket, clown, match, sandwich* etc.), was die Zahl der gemeinsamen Wörter zwischen beiden Sprachen erhöht.

Ich habe berechnet, dass in *envol 5* (5. Klasse der Primarschule) etwa 50% der französischen Wörter des „Lexique“ (insgesamt 976 Einträge) eine Entsprechung im Englischen haben (Entlehnungen aus dem Französischen oder aus anderen romanischen Sprachen, Internationalismen, Anglizismen). Man muss dabei zwischen der vollständigen und der partiellen Identität unterscheiden. Bei der vollständigen Identität ist das Schriftbild identisch (*animal, cousin, question* etc.). Die Kategorie der partiellen Identität umfasst äquivalente Wörter mit ähnlichem Schriftbild (*branche – branch, bouton – button, appartement – apartment*), wobei oft die Unterschiede nur den Akzent betreffen (*âge, hôtel, métal* etc.). Die Unterschiede sind markanter bei Lexemen, deren Stamm oder Endung verschieden ist (*beau – beautiful, arrivée – arrival, charmant – charming* etc.). Schließlich muss man die Wörter erwähnen, deren Bedeutungen sich nur partiell decken. Oft geht es um Bedeutungserweiterungen in der einen oder anderen Sprache, die sich entweder metonymisch (*addition* ‚Addition‘ vs *addition* ‚Addition‘ und ‚Rechnung‘) oder hyperonymisch (*anniversary* ‚Jahrestag‘ vs *anniversaire* ‚Jahrestag‘ und ‚Geburtstag‘) erklären lassen. Auch in diesem Fall können Brücken zwischen beiden Sprachen geschlagen werden.¹

1 Es besteht gewiss die Gefahr der Interferenzen (z. B. *éventuellement – eventually*). Aber diese Fälle kann man ruhig in Kauf nehmen, da die positiven Transfers bei weitem überwiegen.

Da man aber den Schüler/innen keine Native-Speaker-Kompetenz zuschreiben darf, muss man selbstverständlich von den tatsächlichen Kenntnissen ausgehen. Ein Lehrmittel für das Frühenglisch existiert leider noch nicht. Deshalb habe ich den Wortschatz des Lehrbuchs des Kantons Zürich für die 1. Sekundarschule analysiert (*Non-Stop Englisch 1*). Man stellt fest, dass eine beträchtliche Zahl von *Cognates* vorhanden ist. Etwa 9% davon (85 Wörter) kommen auch im „Lexique“ von *envol 5* vor. Es handelt sich um Internationalismen (*july, theatre, idea*), französische oder romanische Entlehnungen (*menu, mountain, age, finish, grandparents*) oder Anglizismen (*hamburger, football*). Viele darunter sind außerdem auch im Deutschen bekannt (*chocolate, garage, hamburger etc.*). Dieser Prozentsatz könnte höher liegen, wenn die Themen beider Lehrbücher besser aufeinander abgestimmt wären.¹

Um diese Gemeinsamkeiten zwischen L2 und L3 bewusst zu machen, müsste man in den nächsten Ausgaben von *envol 5* und *envol 6* eine neue Kolonne im Wortschatz für die englische Entsprechung vorsehen oder zumindest für das bereits eingeführte Wort im entsprechenden Englischlehrbuch. In einem zweiten Schritt könnte man diese Gemeinsamkeiten im Klassenverband thematisieren, um Vergleiche anzustellen und Einordnungsübungen durchzuführen.

Der zweite Aspekt im Rahmen der Tertiärsprachendidaktik betrifft das Schriftbild der Wörter. Die Rechtschreibung des Französischen bietet nicht nur Fremdsprachigen sehr viel Mühe, auch die kleinen Franzosen kämpfen während Jahren mit den Tücken dieser historischen (latinisierenden) Rechtschreibung (Chervel/Manesse 1989). Die Lernenden müssen einerseits neue Buchstabenkombinationen und deren Lautwert erkennen, die im Deutschen nicht existieren (z. B. *au* = [o], *ou* = [u]). Andererseits sind die Unterschiede zwischen gesprochener und geschriebener Sprache so groß, dass keine eindeutigen Beziehungen zwischen Graphemen und Phonemen (vor allem Vokalen) vorliegen. Die eindeutige Zuordnung einer Graphie zu einer Phonie trifft sehr selten zu, denn 26 Buchstaben müssen etwa 40 Phoneme wiedergeben. Das phonographische System des Französischen ist darüber hinaus in beiden Richtungen mehrdeutig: auf der einen Seite können die Grapheme *in, yn, en* den Nasalvokal [E\$] wiedergeben (*pin, lynx, examen*); auf der anderen Seite steht das Graphem *en* gleichzeitig für [a\$] (*vent*) und für [E] (*spécimen*) (Söll/Hausmann 31985, 68-71). Wenn man vom Deutschen her kommt, das eine eindeutige Zuordnung zwischen Graphemen und Phonemen aufweist, bietet diese mangelnde Biunivozität der französischen Rechtschreibung außerordentliche Schwierigkeiten.

Hat bis jetzt der Englischerwerb vom Französischerwerb enorm profitiert, so kann von nun an der Französischunterricht von der Vorarbeit des Englischen Nutzen ziehen. Man kann behaupten, dass beim Erwerb beider Sprachen die gleichen hohen Anforderungen gestellt werden, denn auch das Englische besitzt eine historische, ja sogar eine fast ideographische Rechtschreibung. Englisch ist nämlich eine phonographisch ähnlich aufgebaute Sprache, obwohl es graphisch in höherem Maße als das Französische mehr-

1 Man müsste schließlich auch *Non-Stop Englisch 2* berücksichtigen, da der Vorsprung des Englischen mindestens zwei Jahre beträgt.

deutig ist (*clear vs bear, beat vs great* etc.). Diese ‚problematische‘ Lernerfahrung wird also beim Erwerb der französischen Rechtschreibung den Lernenden zu Gute kommen. Schließlich muss erwähnt werden, dass das Englische Schreibweisen direkt aus dem Französischen mit den entsprechenden Entlehnungen übernommen hat (*royal, religion, confession, prison, music, art, figure* etc.). In diesen Fällen müssen die Lernenden für das Französische, sofern sie das entsprechende englische Wort schon kennen, im Prinzip nur ein neues Lautbild memorisieren.

Schließlich könnte das Herstellen von Querverbindungen durch ‚*Language awareness*‘ dazu dienen, dass Französisch nicht mehr als eine ‚weltfremde‘ Fremdsprache erscheint, was sich wiederum auch positiv auf die Einstellungen zum Französischen auswirken müsste (Muller 1998).¹ Das Sensibilisieren für Sprachen und die Förderung des Sprachbewusstseins können den Spracherwerb unterstützen. Vielsprachigkeit gehört in den meisten Klassen der Deutschschweiz zur Realität. Die Schüler/innen in der 5. Primarstufe verfügen schon jetzt über Wissen und Erfahrungen mit anderen Sprachen; deshalb muss man nicht immer wieder bei Null anfangen. Dieser Tatsache wird z. T. bereits in der Einstiegslektion von *envol* Rechnung getragen:

Dieses Potenzial an Sprachkenntnissen soll genutzt und eingesetzt werden. Das Interesse am Erlernen der französischen Sprache soll geweckt werden, indem die Schülerinnen und Schüler persönliche Bezüge zum Französischen herstellen und ihr Wissen vernetzen (Lehrerkommentar, *envol* 5,0, 23).

Damit dieses Potenzial systematischer genutzt werden kann, müsste man jedoch konkret als Ergänzung zu den Lehrmitteln Materialien für die Aktivitäten zur Begegnungen und Öffnung gegenüber anderen Sprachen erarbeiten (de Pietro 2000, 22).

7 Schlussbemerkungen

Es wird von den Schulbehörden angenommen, dass trotz weniger Unterrichtszeit das Französische dasselbe Abschlussniveau wie das Englische erreichen wird. Dies wird kaum zu bewältigen sein, wenn alles beim Alten bleiben sollte, d. h. wenn weiterhin jede Sprache für sich arbeiten und das Französische ein Stiefkind der Schule bleiben wird. Anstatt einen Kampf zwischen Frankophilen und Anglophilen zu führen, sollte man daher dazu bestrebt sein, Synergien im Rahmen einer sprachenübergreifenden Didaktik herzustellen. Eine den Altersstufen angepasste *Mehrsprachigkeitsdidaktik*, unter Berücksichtigung der jeweiligen entwicklungs- und lernpsychologischen Voraussetzungen, könnte also eine Effizienzsteigerung des Sprachunterrichts und des Lernprozesses sowie eine Qualitätsverbesserung ermöglichen. Das bedingt, dass die Sprachendidaktiker und vor allem die Lehrpersonen der verschiedenen Sprachen beginnen müssten, sich konkret für das zu interessieren, was in den anderen

1 Im Gegensatz zur Tertiärsprachendidaktik beabsichtigt ‚*Language awareness*‘ nicht primär, die eine oder andere Sprache zu entwickeln.

Sprachfächern geschieht. Nur so kann der „Einzelkampf“ einem „gemeinsamen und koordinierten Kampf“ im Dienste der Schüler/innen weichen. Die Entwicklung einer sprachenübergreifenden Sprachendidaktik und die daraus folgende Vernetzung wird vielleicht Französisch nicht mehr als eine ‚fremde Sprache‘ erscheinen lassen.

8 Bibliographie

ACHERMANN, Brigitte / BAWIDAMANN, Michel / TCHANG-GEORGE, Martine / WEINMANN, Hanna (2000), *Envol 5, Französischlehrmittel für die Primarschule*. Zürich, Lehrmittelverlag des Kantons.

ACHERMANN, Brigitte / BAWIDAMANN, Michel / TCHANG-GEORGE, Martine / WEINMANN, Hanna (2001), *Envol 6, Französischlehrmittel für die Primarschule*. Zürich, Lehrmittelverlag des Kantons.

BABYLONIA (2001), Interviews (14-16). *Quand les élèves parlent de l'apprentissage des langues*. In: Europäisches Jahr der Sprachen, *Babylonia* 1, 39-40.

BERTHOUD, Anne-Claude (1996) (Éd.), *Acquisition des compétences discursives dans un contexte plurilingue*. *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 64.

BICHSEL, Reinhard et alii (1994), *Mehrsprachigkeit — eine Herausforderung*. Aarau, Sauerländer.

BROHY, Claudine (1992), *Das Sprachverhalten zweisprachiger Paare und Familien in Freiburg/Fribourg (Schweiz)*. Freiburg, Universitätsverlag (Germanistica Friburgensia 14).

BÜCHI, Christophe (2001), *Mariage de raison. Romands et alémaniques: une histoire suisse*. Genève, Zoé.

CAMARTIN, Ivo (1985), Les relations entre les quatre régions linguistiques. In: SCHLÄPFER, R. (Éd.) (1985), *La Suisse aux quatre langues*. Genève, Zoé, 161-210.

CHERVEL, André / MANESSE, Danièle (1989), *La dictée. Les Français et l'orthographe 1873-1987*. Paris.

DAHINDEN, Bruno / KLEE, Peter / LE PAPE RACINE, Christine / MANNO, Giuseppe / OCHSNER JANNIBELLI, Gabriela / RUSCH, Hans-Ulrich / TCHANG-GEORGE, M. C. (2000), *Envol 7. Binnendifferenziertes Französischlehrmittel für die Sekundarstufe I. Band 1*. Zürich, Lehrmittelverlag des Kantons.

DE PIETRO, Jean-François (1995), Comment les élèves de Suisse francophone se représentent l'Allemagne et la Grande-Bretagne. In: UNESCO (1995): *Stéréotypes culturels et apprentissage des langues*. Paris: Commission française pour l'UNESCO, 189-301.

- DE PIETRO, Jean-François (2000), *EOLE, des outils didactiques pour un éveil aux langues, ou: les moyens d'enseignement ont-ils une âme*. In: Lehrwerke im Fremdsprachenunterricht, Babylonia 3, 22-25.
- GARDNER, R. C. / LAMBERT, W. E. (1972), *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, Mass., Newbury House.
- GRIN, François (1999), *Compétences linguistiques en Suisse: Bénéfices privés, bénéfices sociaux et dépenses*. Rapport de valorisation. Berne, Programme National de Recherche 21.
- KLEIN, Wolfgang (1984), *Zweitspracherwerb. Eine Einführung*. Königstein/Ts., Athenäum.
- KOLDE, Gottfried (1981), *Sprachkontakte in gemischtsprachigen Städten. Vergleichende Untersuchungen über Voraussetzungen und Formen sprachlicher Interaktion verschiedensprachlicher Jugendlicher in den Schweizer Städten Biel/Bienne und Fribourg/Freiburg i. Ü*. Wiesbaden, Steiner.
- KOLDE, Gottfried / NÄF, Anton (1996), Die Westschweiz. In: HINDERLING, Robert / EICHINGER, Ludwig M. (Hrsg.) (1996), *Handbuch der mitteleuropäischen Sprachminderheiten*. Tübingen, Narr, 385-412.
- LÜDI, Georges / PEKAREK, Simona / SAUDAN, Victor (1999), *Französischlernen innerhalb und außerhalb der Schule*. Nationales Forschungsprogramm 33, Umsetzungsbericht. Bern/Aarau, Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- LÜDI, Georges / PY, Bernard (1984), *Zweisprachig durch Migration. Einführung in die Erforschung der Mehrsprachigkeit am Beispiel zweier Zuwanderergruppen in Neuenburg (Schweiz)*. Tübingen, Niemeyer.
- MANNO, Giuseppe (1999), *Der Einfluss des Deutschen auf das Regionalfranzösische der Westschweiz*. In: Français.ch - langue, littérature et culture en Suisse. Babylonia 3, 17-22.
- MULLER, Nathalie (1998), *L'allemand, c'est pas du français. Enjeux et paradoxes de l'apprentissage de l'allemand*. Neuchâtel, IRDP.
- NEUNER, Gerhard (2002), *Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachenlernen (L3) – Zur Rolle der vorgängigen Sprachen (L1, L2) und des Sprachunterrichts*. Arbeitspapier im Rahmen der Tagung „Konzepte der Mehrsprachigkeit und Tertiärsprachendidaktik in der Schweiz und in den umliegenden Ländern“ (Biel-Bienne 2002, 13. – 16. März 2002).
- PEKAREK, Simona (1999), *Leçons de conversation. Dynamiques de l'interaction et acquisition de compétences discursives en classe de langue seconde*. Fribourg, Editions Universitaires.

- POLLI, M. (1994), *Comment la deuxième langue nationale vient aux Suisses*. Cousset, Delval.
- RAMSEY, Gaynor (2001), *NonStopEnglisch I*. Zürich, Lehrmittelverlag des Kantons.
- SCHLÄPFER, Robert (1985) (Éd.), *La Suisse aux quatre langues*. Genève, Zoé.
- SCHLÄPFER, Robert / GUTZWYLER, Jürg / SCHMID, Beat (1991), *Das Spannungsfeld zwischen Mundart und Standardsprache in der deutschen Schweiz. Spracheinstellungen junger Deutsch- und Welschschweizer*. Aarau/Frankfurt/M., Sauerländer.
- SCHUMAN, John H. (1975), *Affective Factors and the Problem of Age in Second Language Acquisition*. *Language Learning* 15, 209-239.
- SIGOTT, Günther (1993), *Zur Lernbarkeit von Englisch und Französisch*, Tübingen, Narr.
- SÖLL, Ludwig / HAUSMANN, Franz-Josef (1985), *Gesprochenes und geschriebenes Französisch*. Berlin, Schmidt (3. Aufl.).
- STERN, Otto / ERIKSSON, Brigit / LE PAPE RACINE, Christine / REUTENER, Hans / SERRA OESCH, Cecilia (1996), *Französisch-Deutsch: Zweisprachiges Lernen auf der Sekundarstufe I*. *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 64: 9-33. (Berthoud, Anne-Claude (éd.) (1996), *Acquisitiones compétences discursives dans un contexte plurilingue*.)
- STERN, Otto / ERIKSSON, Brigit / LE PAPE RACINE, Christine / REUTENER, Hans / SERRA OESCH, Cecilia (1998), *Französisch- Deutsch: Zweisprachiges Lernen auf der Sekundarstufe I*. Umsetzungsbericht. Bern/Aarau, Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- STERN, Otto / ERIKSSON, Brigit / LE PAPE RACINE, Christine / REUTENER, Hans / SERRA, Cecilia (1999), *Französisch- Deutsch. Zweisprachiges Lernen auf der Sekundarstufe I*, Zürich, Rüeegger.
- WATTS, Richard J. / MURRAY, Heather (Hrsg.) (2001), *Die fünfte Landessprache? Englisch in der Schweiz*. Akademische Kommission, Universität Bern. Zürich, VDF (Hochschulverlag AG).
- WINDISCH, Uli et coll. (1992), *Les relations quotidiennes entre Romands et Suisses allemands. Les cantons bilingues de Fribourg et du Valais*, 2 vol. Lausanne, Payot.
- WÜEST, Jakob (2001), *Der moderne Fremdsprachenunterricht (envol. Eine Einführung)*. Zürich, Lehrmittelverlag des Kantons.
- ZIBERI-LUGINBÜHL, Johanna (2000), *L'enseignement d'une seconde langue dans le cadre de la scolarité obligatoire*. Nationales Forschungsprogramm 33, Rapport de valorisation. Berne et Aarau, Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation.

III. Visionen

10. Eröffnungs- und Begrüßungsansprache der Tagungsleitung

15. Jahrestagung 2017 des Réseau Bienne Multilinguisme / Bieler Connection Mehrsprachigkeit

Sehr geehrte Damen und Herren, liebe Kolleginnen und Kollegen, liebe Studierende, liebe Schülerinnen und Schüler, liebe Eltern,

es freut uns sehr, dass wir auch zu unserer 15. Jahrestagung 2017 nebst den Fachleuten aus dem Bildungssektor wieder viele Vertreterinnen und Vertreter der Wirtschaft, der Politik und der interessierten Öffentlichkeit aller Sektoren der Gemeinschaft begrüßen dürfen; zeigt dies doch, dass Mehrsprachigkeit kein Thema mehr ist, sondern gelebte Alltagswirklichkeit.

Wir können heute mit Stolz und Freude auf unsere 15-jährige Tätigkeit zurückblicken. Angefangen hat alles im finsternen Zeitalter des beginnenden 21. Jahrhunderts, als eingebildete Einsprachigkeit noch sehr verbreitet und gelebte Mehrsprachigkeit eine Zukunftsvision war. Hier unsere Tätigkeiten im Überblick:

1. Anlässlich des Seminars des Fremdsprachenzentrums des Europarats und des Goethe Instituts InterNationes zum Thema „Konzepte der Mehrsprachigkeit und Tertiärsprachendidaktik in der Schweiz und in den umliegenden Ländern“ vom 13.-16. März 2002 im damals bereits offiziell zweisprachigen Biel/Bienne wurde das „Réseau Bienne Multilinguisme / Bieler Connection Mehrsprachigkeit“ gegründet. Einige der hier anwesenden Kolleginnen und Kollegen, die damals schon dabei waren, werden sich bestimmt noch an unsere Aufbruchstimmung und die große Begeisterung erinnern! Die Mitglieder des Réseaus arbeiten seither in vielfältigen Netzen an der Verbreitung der Mehrsprachigkeit in ganz Europa.
2. Wir haben durch den intensiven und überzeugenden Dialog mit der Wirtschaft erreicht, dass Mehrsprachigkeit auch außerschulisch zur Realität geworden ist. Die *Partnership for languages*, das *Partenariat pour le multilinguisme* zwischen Wirtschaft und Schule ist mittlerweile zu einem tragfähigen Bündnis geworden. Von Firmen gesponserte und teilweise sogar initiierte Sprachenfestivals und Sprachentage in verschiedenen Ländern sind nur zwei Beispiele dafür.
3. Betriebe haben erkannt, dass ihnen die mehrsprachigen Ressourcen ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter Nutzen bringen. Auch Migrantensprachen haben ihren spezifischen wirtschaftlichen Stellenwert erhalten. Das hat auch damit zu tun, dass in der Berufsbildung generell gilt: „Mindestens zwei Sprachen für alle!“

Dabei zählen auch Kenntnisse einer Migrationssprache. Attraktive Austauschprogramme mit anderen Sprachgebieten während der Ausbildung unterstützen die anvisierten Ziele.

4. Mehrsprachigkeit ist persönliches Kapital, finanziell, aber auch sozial und kulturell. Die *multilinguale Wellness* ist ein Teil der Berufsbiographie für alle Bevölkerungsgruppen.
5. In den Medien ist Mehrsprachigkeit heute eine Selbstverständlichkeit: Filme werden nicht mehr synchronisiert, Programme werden in Zweikanal-Ton angeboten. Kindersendungen und Programme für Jugendliche werden längst in vielen Sprachen angeboten und nicht mehr nur in so genannten Landessprachen. Aber auch eine Vielzahl mehrsprachiger Zeitungen und Zeitschriften zeugt davon, dass Mehrsprachigkeit selbstverständlich geworden ist. Einen wesentlichen Anteil daran hat die 2002 lancierte Imagekampagne für Mehrsprachigkeit. – Hierfür sei allen Beteiligten, die teilweise unter nicht unerheblichem Zeit- und Kraftaufwand die Ziele unserer Bieler Connection beharrlich verfolgt und unterstützt haben, noch einmal und wieder einmal ausdrücklich gedankt.
6. Und dann die Schule! Sie hat in den letzten 15 Jahren den eigentlichen Quantensprung in Sachen Mehrsprachigkeit erlebt:
 - Die Akzeptanz und Förderung der Mehrsprachigkeit fängt ganz unten an.
 - Lehrpläne wurden angepasst. Das Korsett einzelner Sprachen als Fachdisziplin wurde gesprengt. Im Gesamtsprachencurriculum, das der integrierten Sprachendidaktik zugrunde liegt, sind auch immer und regelmäßig Programme wie *Immersion*, *Austausch*, *Selbstlernen*, *Lernen im Tandem* nebst dem kursorischen Sprachenlernen enthalten.
 - Die verwendeten Lehrmittel bauen auf der Didaktik der Mehrsprachigkeit auf.
 - Lehrpersonen aller Stufen (auch des Kindergartens) haben eine hohe Sprachkompetenz in mehreren Sprachen und sind didaktisch für die Perspektive der Mehrsprachigkeit ausgerüstet. *Language Awareness* ist ein integraler Bestandteil der Ausbildung. Die Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen wurde dementsprechend angepasst.
 - Das Europäische Sprachenportfolio dient dabei als Lern- und Dokumentationsinstrument und wurde inzwischen überall eingeführt.
 - Lehrpersonen tauchen öfters in ihrer Berufslaufbahn in ein Sprachbad, um ihre Sprachen- und Kulturkenntnisse aufzufrischen und zu erweitern – oft übrigens auf systematisch organisierter Austauschbasis. Übrigens haben wir in diesem Zusammenhang jetzt wieder gehört, dass es inzwischen gar nicht mehr unbedingt ausschließlich Lehrerinnen und Lehrer sind, die ihre Arbeitsplätze für eine bestimmte Zeit tauschen, sondern dass auch Lehrpersonen für eine Weile in eine privatwirtschaftliche Firma ins zielsprachige Ausland gehen,

während der Kollege / die Kollegin aus der entsendenden Firma eine Zeitlang Ansprechperson z.B. für Wirtschaftssachfragen in der Schule ist.

- Interessante altersgemäße Austauschprogramme für Schülerinnen und Schüler aller Stufen erlauben den direkten Kontakt mit den jeweiligen Sprachen und Kulturen und tragen so zur gelebten Mehrsprachigkeit bei.
 - So weit wir wissen, sind die bilingualen Schultypen bzw. Immersionsprogramme inzwischen auch so verbreitet, dass jedes interessierte Kind einen entsprechenden Lernort in erreichbarer Nähe hat.
7. Das alles ist natürlich nicht nur unser Verdienst. Mitgeholfen hat die eben bereits erwähnte Medienkampagne, die wir in der ersten Hälfte des ersten Jahrzehnts anstoßen konnten, und die allen gesellschaftlichen Gruppen den grundsätzlichen (Mehr)Wert von Sprachen und Mehrsprachigkeit vor Augen geführt hat. Danach war die Umsetzung unserer Ideen und Pläne kein unmögliches Unterfangen mehr. Sprachen und Mehrsprachigkeit haben inzwischen ein gutes Image, und es wird viel weniger zwischen den sog. wichtigen und weniger wichtigen Sprachen (die weniger verbreiteten oder die damals politisch ungeliebten) unterschieden. Den Jüngeren unter Ihnen wird diese Unterscheidung ohnehin fremd sein, denn die Auswahl der Sprachen für Ihr Sprachenportfolio wurde ohnehin von anderen Kriterien geleitet, da Sie ja alle wenigstens eine Nachbarsprache gelernt haben.
8. Ein letzter Bereich, den wir nennen möchten, ist der des Zivildienstes bzw. des sozialen Jahres für alle – die eine oder andere Verpflichtung dieser Art gibt es ja nunmehr in allen Ländern, die dem ECML angehören. Wie wir in Erfahrung bringen konnten, werden mittlerweile gut die Hälfte dieser Zeiten im jeweiligen Ausland absolviert, ein sehr schöner Nebenerfolg der Bieler Connection.

Können wir uns entspannt zurücklehnen? Die kurz- und mittelfristigen Ziele von damals wie z.B. die Curriculum- und Lehrwerkentwicklung, die Kontaktaufnahme zu allen gesellschaftlichen Gruppen, die Programme für die Lehreraus-, -weiter- und -fortbildung, die Anschubinitiativen für außerschulische Projekte und vor allem die Netzworkebildung sind inzwischen aus der Planungsphase in eine Ära getreten, in der sie mit der entsprechenden Begleitung gut weiterlaufen. Laufende Initiativen sind Workshops zu Themen wie „Lernen lernen“, Weiterentwicklung von Materialien für Lernwerkstätten, weitere Vernetzung von Fremdsprachen- und Sprachenlehrern, Kontakte zu den Kultusministerien, zu Lehrerfortbildungsstätten und Multiplikatoren – auch durch Printmedien – und natürlich die weitere Schaffung von Vernetzungsmöglichkeiten (Websites).

An den langfristigen Zielen, dem fortlaufenden Dialog mit den politisch Verantwortlichen, den Personen aus der Wirtschaft und mit Ihnen, liebe Eltern, müssen wir immer wieder ansetzen, und wir müssen uns alle immer wieder vor Augen führen, dass gelebte Mehrsprachigkeit im Individuum und in der Gesellschaft ein mit Geld allein nicht zu bezahlendes Gut ist. Am Schluss soll vielleicht noch daran erinnert werden, dass die Umsetzung unserer vielen und unterschiedlichen Ziele letztendlich bei weitem

nicht so viele finanziellen und anderen Ressourcen verschlungen hat, wie einige von uns damals befürchtet hatten. – Auch hier konnten wir viele Synergien herstellen – hieß das ECML-Projekt nicht ursprünglich so?

Uns allen einen spannenden Tagungsverlauf, viele zündende Ideen, ertragreiche Diskussionen und wie immer die Entwicklung vieler spannende Projekte für die nächsten Jahre.

Sabine Erlenwein, Josef Huber, Britta Hufeisen, Christine Le Pape Racine, Nicole Marx, Monika Mettler, Gerhard Neuner und Jean Racine

Sales agents for publications of the Council of Europe Agents de vente des publications du Conseil de l'Europe

AUSTRALIA/AUSTRALIE

Hunter Publications, 58A, Gipps Street
AUS-3066 COLLINGWOOD, Victoria
Tel.: (61) 3 9417 5361
Fax: (61) 3 9419 7154
E-mail: Sales@hunter-pubs.com.au
<http://www.hunter-pubs.com.au>

BELGIUM/BELGIQUE

La Librairie européenne SA
50, avenue A. Jonnart
B-1200 BRUXELLES 20
Tel.: (32) 2 734 0281
Fax: (32) 2 735 0860
E-mail: info@libeurop.be
<http://www.libeurop.be>

Jean de Lannoy
202, avenue du Roi
B-1190 BRUXELLES
Tel.: (32) 2 538 4308
Fax: (32) 2 538 0841
E-mail: jean.de.lannoy@euronet.be
<http://www.jean-de-lannoy.be>

CANADA

Renouf Publishing Company Limited
5369 Chemin Canotek Road
CDN-OTTAWA, Ontario, K1J 9J3
Tel.: (1) 613 745 2665
Fax: (1) 613 745 7660
E-mail: order.dept@renoufbooks.com
<http://www.renoufbooks.com>

CZECH REPUBLIC/ RÉPUBLIQUE TCHÈQUE

Suweco Cz Dovož Tisků Praha
Ceskomoravská 21
CZ-18021 PRAHA 9
Tel.: (420) 2 660 35 364
Fax: (420) 2 683 30 42
E-mail: import@suweco.cz

DENMARK/DANEMARK

GAD Direct
Fiolstaede 31-33
DK-1171 COPENHAGEN K
Tel.: (45) 33 13 72 33
Fax: (45) 33 12 54 94
E-mail: info@gadirect.dk

FINLAND/FINLANDE

Akateeminen Kirjakauppa
Keskuskatu 1, PO Box 218
FIN-00381 HELSINKI
Tel.: (358) 9 121 41
Fax: (358) 9 121 4450
E-mail: akatilaus@stockmann.fi
<http://www.akatilaus.akateeminen.com>

FRANCE

La Documentation française
(Diffusion/Vente France entière)
124, rue H. Barbusse
F-93308 AUBERVILLIERS Cedex
Tel.: (33) 01 40 15 70 00
Fax: (33) 01 40 15 68 00
E-mail:
commandes.vel@ladocfrancaise.gouv.fr
<http://www.ladocfrancaise.gouv.fr>

Librairie Kléber (Vente Strasbourg)
Palais de l'Europe
F-67075 STRASBOURG Cedex
Fax: (33) 03 88 52 91 21
E-mail: librairie.kleber@coe.int

GERMANY/ALLEMAGNE AUSTRIA/AUTRICHE

UNO Verlag
Am Hofgarten 10
D-53113 BONN
Tel.: (49) 2 28 94 90 20
Fax: (49) 2 28 94 90 222
E-mail: bestellung@uno-verlag.de
<http://www.uno-verlag.de>

GREECE/GRÈCE

Librairie Kauffmann
28, rue Stadiou
GR-ATHINAI 10564
Tel.: (30) 1 32 22 160
Fax: (30) 1 32 30 320
E-mail: ord@otenet.gr

HUNGARY/HONGRIE

Euro Info Service
Hungexpo Europa Kozpont ter 1
H-1101 BUDAPEST
Tel.: (361) 264 8270
Fax: (361) 264 8271
E-mail: euroinfo@euroinfo.hu
<http://www.euroinfo.hu>

ITALY/ITALIE

Libreria Commissionaria Sansoni
Via Duca di Calabria 1/1, CP 552
I-50125 FIRENZE
Tel.: (39) 556 4831
Fax: (39) 556 41257
E-mail: licosa@licosa.com
<http://www.licosa.com>

NETHERLANDS/PAYS-BAS

De Lindeboom Internationale Publikaties
PO Box 202, MA de Ruyterstraat 20 A
NL-7480 AE HAAKSBERGEN
Tel.: (31) 53 574 0004
Fax: (31) 53 572 9296
E-mail: lindeboo@worldonline.nl
<http://home-1-worldonline.nl/~lindeboo/>

NORWAY/NORVÈGE

Akademika, A/S Universitetsbokhandel
PO Box 84, Blindern
N-0314 OSLO
Tel.: (47) 22 85 30 30
Fax: (47) 23 12 24 20

POLAND/POLOGNE

Cjłowna Księgarnia Naukowa
im. B. Prusa
Krakowski Przedmiescie 7
PL-00-068 WARSZAWA
Tel.: (48) 29 22 66
Fax: (48) 22 26 64 49
E-mail: inter@internews.com.pl
<http://www.internews.com.pl>

PORTUGAL

Livraria Portugal
Rua do Carmo, 70
P-1200 LISBOA
Tel.: (351) 13 47 49 82
Fax: (351) 13 47 02 64
E-mail: liv.portugal@mail.telepac.pt

SPAIN/ESPAGNE

Mundi-Prensa Libros SA
Castelló 37
E-28001 MADRID
Tel.: (34) 914 36 37 00
Fax: (34) 915 75 39 98
E-mail: libreria@mundiprensa.es
<http://www.mundiprensa.com>

SWITZERLAND/SUISSE

BERSY
Route de Monteiller
CH-1965 SAVIESE
Tel.: (41) 27 395 53 33
Fax: (41) 27 395 53 34
E-mail: bersy@bluewin.ch

Adeco – Van Diermen
Chemin du Lacuez 41
CH-1807 BLONAY
Tel.: (41) 21 943 26 73
Fax: (41) 21 943 36 05
E-mail: mvandier@ip-worldcom.ch

UNITED KINGDOM/ROYAUME-UNI

TSO (formerly HMSO)
51 Nine Elms Lane
GB-LONDON SW8 5DR
Tel.: (44) 207 873 8372
Fax: (44) 207 873 8200
E-mail: customer.services@theso.co.uk
<http://www.the-stationery-office.co.uk>
<http://www.itsofficial.net>

UNITED STATES and CANADA/ ÉTATS-UNIS et CANADA

Manhattan Publishing Company
468 Albany Post Road, PO Box 850
CROTON-ON-HUDSON,
NY 10520, USA
Tel.: (1) 914 271 5194
Fax: (1) 914 271 5856
E-mail: Info@manhattanpublishing.com
<http://www.manhattanpublishing.com>

Council of Europe Publishing/Éditions du Conseil de l'Europe

F-67075 Strasbourg Cedex

Tel.: (33) 03 88 41 25 81 – Fax: (33) 03 88 41 39 10 – E-mail: publishing@coe.int – Website: <http://book.coe.int>