

alam.

Salut

Hallo!

Do you parlez andere lingue?

Fremdsprachen lernen in der Schule

Sandra Hutterli Daniel Stotz Daniela Zappatore



Einleitung	7
-------------------	----------

TEIL 1

Zweitspracherwerb und Fremdsprachenlernen	13
--	-----------

1. Erst- und Zweitsprache, Fremdsprachen und Mehrsprachigkeit	14
1.1 Erst-, Zweit- und Fremdsprache	16
1.1.1 Erstsprache	16
1.1.2 Zweitsprache	17
1.1.3 Fremdsprachen	18
1.2 Formen der Zweisprachigkeit	19
1.2.1 Bilingualismus	19
1.2.2 Diglossie, Dialekt und Varietäten	20
1.2.3 Schul-, Bildungs- und Umgebungssprache	21
1.2.4 Interlanguage und Fossilierung	22
2. Historischer Überblick der didaktischen Methoden	23
2.1 Grammatik-Übersetzungsmethode	24
2.2 Direkte Methode	25
2.3 Audiolinguale und audiovisuelle Methode	27
2.4 Kognitive Wende	31
2.5 Kommunikative Methode	34
3. Aktuelle Zweitspracherwerbstheorien	38
3.1 Die 1970er-Jahre	38
3.2 Fehleranalyse und Interlanguage (Lernersprache)	39
3.3 Kognitivistische Zweitspracherwerbstheorien	42
3.3.1 Zweitspracherwerb gleich Erstspracherwerb	42
3.3.2 Processability Theory	43
3.3.3 Krashens Monitor Model	44
3.3.4 Weiterentwicklungen der Input-Hypothese	46
3.4 Soziokulturelle Zweitspracherwerbstheorien	47
3.5 Individuelle Lernervariablen und deren Einfluss auf den Zweitspracherwerb und auf das Fremdsprachenlernen	49

4.	Kognitionspsychologische Aspekte des Fremdsprachenlernens	53
4.1	Modell fremdsprachlichen Lernens	53
4.2	Von Input zu Intake	56
4.3	Verstehen als Grundlage des Lernens	57
4.4	Lernstrategien	59
4.5	Das Sprachwissen in der Fremdsprache	61
4.5.1	Explizites und implizites Sprachwissen	61
4.5.2	Automatisierte und kontrollierte Verarbeitung	62
4.5.3	Analysiertes und nichtanalysiertes Wissen	63
4.5.4	Integriertes und nichtintegriertes Wissen	63
4.6	Output	63
5.	Aktuelle fremdsprachendidaktische Ansätze	64
5.1	Grundlagen aktueller Ansätze	64
5.1.1	Ein ausgebauter kommunikativer Ansatz	65
5.1.2	Fokus auf die Lernenden	69
5.1.3	Methodische Reflexion und Praxis des Methodenmix	72
5.2	Aktuelle Ansätze und ihre Orientierung	74
5.2.1	Ganzheitliche Strömungen und deren Nachwirkung	74
5.2.2	Sprachhandeln und Sprachwissen im Unterrichtsprozess	74
5.2.3	Sprachhandlungen und Kompetenzbeschreibungen	78
5.2.4	Förderung von Sprachhandlungskompetenz mit aufgabenbasiertem Lernen	80
5.2.5	Inhalte, Themen und fächerübergreifende Lernorientierung	85
5.3	Gelingensbedingungen aktuellen Fremdsprachenunterrichts: Sprachaktivitäten und Lernprozesse	90
5.4	Beurteilung	94

TEIL 2

Mehrsprachigkeit und didaktische Konzepte **103**

6.	Mehrsprachenerwerb und mehrsprachige Kompetenz	104
6.1	Mehrsprachigkeit	104
6.1.1	Mehr- oder Vielsprachigkeit	104
6.1.2	Typologien der Mehrsprachigkeit	105
6.1.3	Funktionale Mehrsprachigkeit	107
6.1.4	Funktionale Mehrsprachigkeit als Bildungsziel	108
6.2	Der Erwerb mehrerer Sprachen	110
6.2.1	Grundlagen der mehrsprachigen Kompetenz	110
6.2.2	Cummins BICS/CALP-Unterscheidung und Interdependenzhypothese	110
6.2.3	Die Entwicklung des mehrsprachigen Systems	112
6.2.4	Frühkindliche Zwei- und Mehrsprachigkeit und das Erlernen weiterer Sprachen	117
6.2.5	Lebenslanges Lernen	119
7.	Didaktik der Mehrsprachigkeit	120
7.1	Didaktische Ansätze	120
7.2	Transfer unterstützen (Teach for Transfer)	123
7.3	Sprachen- und fächerübergreifende Ansätze	124
7.4	Die kulturelle Dimension	126
8.	Sprachenübergreifende didaktische Konzepte und Instrumente	130
8.1	Eveil aux Langues – Language Awareness – Begegnung mit Sprachen	130
8.1.1	Definition	130
8.1.2	Ziele von Eveil aux Langues – Language Awareness – Begegnung mit Sprachen	131
8.1.3	Bereiche für Sprachbegegnungen	132
8.1.4	Erwerbsorientierte und nicht erwerbsorientierte Ansätze kombinieren	132
8.2	Interkomprehensionsdidaktik	134
8.2.1	Einführung	134
8.2.2	Brückensprachen und die «Sieben Siebe»	135
8.2.3	Welche Brückensprachen?	137
8.3	Sprachbiografie	138
8.4	Sprachenportfolio	142

TEIL 3

Sprachenpolitik und Bildung	151
9. Entwicklung und Planung der bildungsbezogenen Sprachenpolitik	152
9.1 Entwicklungen in Europa	153
9.2 Gesamtsprachenkonzept Schweiz und dessen Umsetzung	159
9.2.1 Förderung der Sprachkompetenzen	159
9.2.2 HarmoS	160
9.3 Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen	163
9.4 Praktische Konsequenzen des Referenzrahmens	168
10. Sprachenlernen, Identität und Gesellschaft	172
10.1 Schule als mehrsprachiger sozialer Raum	173
10.2 Identitätsbildung und Sprachenlernen	175
10.2.1 Sprachlich-kulturelle Facetten der Identität	176
10.2.2 Sprachenlernen und Identitätsbildung	177
10.3 Mehrsprachigkeit in der Berufswelt	179
10.4 Sprachen als Ressourcen in differenzierten Repertoires	185
10.4.1 Sprache und Fremdsprachen als Ressourcen	185
10.4.2 Legitimierung von differenzierten sprachlichen Repertoires	186
Glossar	190
Literatur	205
Inhalt der DVD	213
Die Autorinnen und der Autor	216

EINLEITUNG

Do you parlez andere lingue? Diese Frage würde heutzutage fast jedes Schulkind bejahen. Denn in der Realität sind Schulklassen selten, in denen alle Kinder als Erstsprache ausschliesslich die Umgebungs- und Schulsprache angeben. Viele Kinder und Jugendliche weisen mehrsprachige Hintergründe auf und leben in einem vergleichbar vielsprachigen Umfeld. Die sprachliche Kommunikation im Klassenzimmer und im weiteren Schulfeld gleicht oft einem Klassenpanto, d.h. einerseits einer unbewussten Vermischung sprachlicher Elemente aus unterschiedlichen Sprachen, die aber verständlich bleibt, und andererseits einem bewussten Einbezug anderssprachiger Merkmale wie Wortbildungen als Unterstützung für das Lernen von Fremdsprachen im Unterricht.

Die Fremdsprachenlernforschung, die mit ersten relevanten Grundlagenforschungen zur Zeit des Behaviorismus einsetzte, ist ein relativ junges Forschungsgebiet. Bis in die 1980er-Jahre beschäftigte sich die Sprachforschung insbesondere mit dem Lehren und Lernen bzw. Erwerb von Erst-, Zweit- und Fremdsprache(n) als abgrenzbare Prozesse und zumeist spezifisch auf eine Sprache bezogen. Das Objekt des Interesses, das schulische Lernen von Sprache, entspricht einem komplexen Prozess. Entsprechend vielfältig sind die aktuellen Theorien und teilweise divergent die Diskussionen. Jede Theorie deckt nur Teilaspekte des Fremdsprachenlernens ab, sodass selbst empirische Untersuchungen und Studien immer unter einer bestimmten Perspektive gelesen werden müssen.

Aktuelle Realitäten wie die eingangs geschilderte sowie die fortschreitende Mobilität und Vernetzung der Menschen erfordern die Fokussierung eines ganzheitlichen Ansatzes der Mehrsprachigkeit. Entsprechende Synergien sowie Transfermöglichkeiten beim Lehren und Lernen mehrerer Sprachen ebenso wie die damit verbundenen interkulturellen Aspekte sind daher von zunehmendem Interesse sowohl in der Forschung als auch in den Sprachdidaktiken.

Das vorliegende Studienbuch greift diesen mehrsprachigen Ansatz auf, indem es das gesteuerte Fremdsprachenlernen schulstu-

fen- und sprachenübergreifend beleuchtet. Es liefert Fremdsprachenlehrpersonen den nötigen Überblick über die aktuellen Ansätze der Theorien zum Fremdsprachenlernen, deren Hintergrund und deren Einfluss auf die Fremdsprachendidaktik. Zudem regt es an, das eigene Fremdsprachenlernen zu hinterfragen und in einen historischen Kontext zu setzen. Dies hilft mitunter, sich von Prinzipien des Unterrichtens zu lösen, die auf Erfahrungstheorien basieren, und aktuelle Ansätze umzusetzen. Gemeinsamkeiten und Unterschiede dieser aktuellen Theorien werden sprachenübergreifend verstanden und entsprechend in allen Fremdsprachenfächern angewendet. Die Theorien sind mit konkreten Beispielen aus dem Praxisfeld illustriert und die aktuellen didaktischen Ansätze werden in den sprach- und bildungspolitischen Gesamtzusammenhang eingebettet.

Das Buch gliedert sich in drei Inhaltsteile, ein viersprachiges Glossar und eine DVD mit Aufgabenstellungen, Originaltexten und Praxisbeispielen. Im ersten Teil werden der Zweitspracherwerb und das Fremdsprachenlernen unterschieden. Eingangs werden die Begrifflichkeiten von Erst- und Zweitspracherwerb, Fremdsprachenlernen und Mehrsprachigkeit sowie die Unterscheidung von ungesteuertem Spracherwerb versus gesteuertes Sprachenlernen definiert. Ein historischer Überblick der Methoden und der Einfluss verschiedener Theorien und Konzepte aus der Psychologie und Linguistik bilden die Basis für das Verständnis der aktuellen Ansätze der Zweitspracherwerbstheorien. Hauptaussagen und -fragestellungen insbesondere der kognitivistischen, funktionalen, soziokulturellen und soziolinguistischen Theorien und Modelle der Zweitspracherwerbstheorien werden in der Folge ausgeführt. Die zentralen Aspekte aus der Kognitionspsychologie wie implizites und explizites Lernen bzw. Wissen, Lernstrategien und Metakognition werden unter Berücksichtigung ihrer Relevanz für die Fremdsprachendidaktik aufgezeigt. Der erste Teil schliesst mit den aktuellen fremdsprachlichen Ansätzen, die Aspekte beleuchten wie die Methodenintegration, die Orientierung auf Ziel, Inhalt, Handlung und Kommunikation, das Sprachenbewusstsein und die Sprachreflexion, die fünf Fertigkeiten sowie das Verständnis vom Umgang mit Grammatik.

Teil 2 diskutiert die Mehrsprachigkeit und die zugehörigen didaktischen Konzepte. Ausgehend von den Typologien der Mehrsprachigkeit und dem Erwerb mehrerer Sprachen werden unterschiedliche Ansätze einer Didaktik der Mehrsprachigkeit auf sprachlicher, lerntechnischer wie interkultureller Ebene erläutert und sprachen-

übergreifende didaktische Konzepte wie ELBE (*Eveil aux Langues – Language Awareness – Begegnung mit Sprachen*) aufgeführt. Die theoretischen Aufzeichnungen werden schliesslich mit einem ausführlicheren didaktischen Exkurs zu konkreten Umsetzungsmöglichkeiten im Zusammenhang mit der Sprachbiografie ergänzt.

Der dritte Teil widmet sich der Sprachenpolitik und somit den gesellschaftspolitischen Voraussetzungen für das schulische Sprachenlernen. Die Entwicklung und Planung der bildungsbezogenen Sprachenpolitik in Europa und der Schweiz werden veranschaulicht mit konkreten Sprachkonzepten (z.B. dem Schweizer Sprachkonzept), Förderprogrammen (z.B. Erasmus), Projekten (z.B. HarmoS) sowie Instrumenten (z.B. dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen). Abschliessend wird die zunehmende Bedeutung des Sprachenlernens in Bezug auf Identität und Gesellschaft reflektiert.

Das Glossar enthält die zentralen Fachbegriffe, entsprechend dem mehrsprachigen Ansatz in den vier Sprachen Deutsch, Englisch, Französisch und Italienisch. Die Begriffe werden kurz erläutert, wobei die nebenstehenden Kapitelverweise eine vertiefende themenspezifische Lektüre im Buch ermöglichen.

Die beiliegende DVD enthält in Ergänzung zu den Reflexionsfragen im Buch so genannte Transferaufgaben und Praxisbeispiele. Als Weiterführung der Reflexionsfragen, die zu einer bewussten und kritischen Lektüre im Buch animieren sollen, verlangen die Transferaufgaben auf der DVD die Übertragung des angeeigneten Wissens auf Originalauszüge wissenschaftlicher Publikationen, bildungspolitischer Verordnungen und Empfehlungen, auf didaktische Materialien oder konkrete Beispiele aus der Schulpraxis. Zudem regen die Transferaufgaben auf der Basis der theoretischen Lektüre die Auseinandersetzung mit dem eigenen sprachlichen Lehren und Lernen und den subjektiven Theorien an, um dadurch die eigenen Haltungen bewusst zu steuern.

Das Studienbuch richtet sich an praktizierende und auszubildende Sprachlehrpersonen sowie an Interessierte, die sich mit schulischem Sprachenlernen auseinandersetzen. Es bietet eine Einbettung der Fremdsprachendidaktik in historische, theoretische, politische und gesellschaftliche Dimensionen und ist als Basis für eine weitere Auseinandersetzung mit stufen- und sprachspezifischen Didaktikhandbüchern und schulischen Lehrmitteln gedacht. Die Lektüre dieses Studienbuches ist individuell gestaltbar: eine chronologische Lektüre der Buchtexte mit jeweils entsprechender prak-

tischer und reflexiver Auseinandersetzung mit Hilfe der Transferaufgaben (DVD) oder unterschiedliche thematische Lesewege z.B. von der Makro- zur Mikroebene (Kapitel 10 zu Beginn, dann Kapitel 5–9 und die Kapitel 1–4 anhand der Verweise im Buch).

DANK

Das Studienbuch ist in Zusammenarbeit der Pädagogischen Hochschulen Zürich (PHZH) und Zentralschweiz Luzern (PHZ Luzern) entstanden. Ein spezieller Dank geht an Monika Mettler, Dozentin PHZ Luzern, die das fachliche Lektorat übernommen hat, sowie an zahlreiche Kolleginnen und Kollegen, die bei Anfragen ihre Hilfe anboten. Ein grosses Dankeschön auch an Peter Lenz, Universität Fribourg, für seine fachlichen Rückmeldungen und an Donat Bräm, Dozent PHZH und Fotograf, für das Titelbild.

Teil 1

Zweitspracherwerb und Fremdsprachenlernen

«Wie viele Sprachen sprechen Sie?» Diese Frage lässt sich einfach beantworten. Werden Sie aber nach Ihrer erworbenen Erst- und Zweitsprache sowie den gelernten Fremdsprachen gefragt, zögern Sie vielleicht mit einer Antwort. Wie unterscheiden sich diese? Wo bleibt die Muttersprache? Und warum werden Erst- und Zweitsprache erworben, Fremdsprachen hingegen gelernt? Der erste Teil dieses Buches befasst sich mit diesen Fragestellungen. In einem ersten Schritt wird unterschieden zwischen Erst- und Zweitspracherwerb, Fremdsprachenlernen und Mehrsprachigkeit. Das zweite Kapitel zeichnet einen historischen Überblick der didaktischen Methoden des schulischen Fremdsprachenlernens auf und das dritte Kapitel fokussiert die aktuellen Zweitspracherwerbstheorien. Der kognitionspsychologische Ansatz des Fremdsprachenlernprozesses wird in Kapitel 4 aufgegriffen, bevor schliesslich in Kapitel 5 die aktuellen didaktischen Umsetzungen dieser Erwerbs- und Lerntheorien aufgezeigt werden.

1. ERST- UND ZWEITSPRACHE, FREMDSPRACHEN UND MEHRSPRACHIGKEIT

Kapitel eins führt wichtige Begriffe ein, die in den nachfolgenden Kapiteln vertieft und im Zusammenhang mit verschiedenen Theorien erläutert werden.

Mehrsprachigkeit

Wir leben in einem mehrsprachigen Umfeld und sind selbst mehrsprachig. Mehrsprachigkeit ist der Normalfall. Die Schweiz mit ihren vier Nationalsprachen ist ein gutes Beispiel dafür. In der schweizerischen Volkszählung (Bundesamt für Statistik 2000)¹ werden nebst den vier Landessprachen Deutsch (63.7%), Französisch (20.4%), Italienisch (6.5%) und Rätoromanisch (0.5%) von 9% der Bevölkerung weitere Sprachen als ihre Hauptsprache angegeben. Auch Europa ist mit den unterschiedlichen Landessprachen geografisch mehrsprachig. Zwei Beispiele zur Illustration: In Luxem-

¹ http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/infotek/erhebungen__quellen/blank/blank/vz/uebersicht.html (20.7.2008)

burg werden von 14% der Befragten andere EU-Sprachen als die drei Staatssprachen (Luxemburgisch, Französisch und Deutsch) als Erstsprache genannt (Eurobarometer Spezial 243 2006)². Bei der Volkszählung in Österreich (Statistik Austria 2001)³ geben 11.4% der Bevölkerung eine andere Sprache als Deutsch als ihre Erstsprache an. Nebst der geografischen Mehrsprachigkeit zeichnet sich auch der Alltag durch ein Neben- und Miteinander von Sprachen aus. Insbesondere im urbanen Umfeld ist der mehrsprachige Kontext Alltag. Firmen laden beispielsweise zu einem *Online Marketing Forum* ins *Swissôtel* ein, um über ihre erfolgreiche Umsetzung ihrer *Affiliate-Marketing-Kampagnen* für Unternehmen sowie ihre *services als qualified professionals* zu informieren⁴. Zudem finden sich zahlreiche Beispiele individueller Mehrsprachigkeit. Mehmet (15 Jahre) spricht zu Hause mit der Mutter Türkisch, mit dem Vater Spanisch und mit seinen Freunden Schweizerdeutsch, in der Schule lernt er nebst Deutsch auch Englisch und Französisch. Er hat sich für die kaufmännische Lehre in einem Hotel beworben und träumt vom Reisen. Er weiss, dass ihm seine Sprachenkenntnisse hilfreich sein werden, weshalb er vor der Lehre einen Sprachaufenthalt als Au-pair im französischsprachigen Teil der Schweiz plant.

Es stellt sich die Frage, wann, wie und in welcher Reihenfolge die Menschen verschiedene Sprachen erwerben, sodass sie sich in diesem mehrsprachigen Umfeld zurechtfinden. Denn auch wenn Spracherwerb individuell erfolgt, bestimmen kollektive Regeln und kulturelle Normen den Sprachgebrauch. Sprachkenntnisse entscheiden nicht selten über Integration oder Ausgrenzung, sind Schlüsselkompetenzen beim beruflichen Werdegang und beeinflussen das Selbstwertgefühl eines Menschen. Dies führt dazu, dass Sprachen zu unterschiedlichen Zeitpunkten, auf verschiedene Art und mit individuellem Ziel erworben oder gelernt werden. Notwendig ist in diesem Zusammenhang die begriffliche Unterscheidung zwischen der Erst- und Zweitsprache sowie den Fremdsprachen.

2 http://ec.europa.eu/education/policies/lang/languages/eurobarometer06_en.html (20.7.2008)

3 <http://www.statistik.at>

4 <http://help.ch/newsflashartikel> (20. Juli 2007)

1.1 ERST-, ZWEIT- UND FREMDSPRACHE

1.1.1 Erstsprache

Definition von
Erstsprache

Bei der Definition von Erstsprache ist zwischen zwei Ansätzen zu unterscheiden: dem chronologischen Ansatz, der mit Erstsprache die als erste gelernte Sprache bezeichnet, und dem Ansatz der Dominanztheorie, die den Begriff für die starke, d.h. dominante Sprache eines Menschen verwendet (Kielhöfer und Jonekeit 1983).

- Das chronologische Verständnis von Erstsprache impliziert, dass Menschen im Verlaufe der Zeit häufig weitere Sprachen lernen. Diese werden in der Folge mit Zweit-, Drittsprache usw. beschrieben.
- Die Dominanztheorie schliesst den Verwendungsbereich der Sprache ein. Die individuelle und gesellschaftliche Funktion der Sprachen sowie der Grad deren Beherrschung bestimmen, welche Sprache ein Individuum als die dominante und somit erste Sprache bezeichnet.

Bei beiden Definitionsansätzen deckt sich die Erstsprache nicht zwingend mit derjenigen der Eltern bzw. eines Elternteils, weshalb vom Begriff Muttersprache als Synonym für Erstsprache abgesehen wird. Die zuerst gelernte Sprache ist beispielsweise nicht identisch mit der Sprache der Mutter, wenn sie die Sprache mit einem merklichen Akzent spricht und das Kind diese gemäss dem lokalen Standard lernt, wenn die Mutter gehörlos oder die Bezugsperson der Vater ist. Abgesehen wird von diesem Begriff nicht nur wegen der ideologischen Färbung, sondern auch wegen der zu einseitigen Ausrichtung auf die Mutter, womit der Einfluss des Vaters oder anderer Erziehungsberechtigter auf den Spracherwerb vernachlässigt würde.

Abhängig von den Lern- und Lebensumständen kann bei einem Kind die zuerst gelernte Sprache gleichzeitig die starke Sprache sein: Das Kind wächst z.B. in einer Sprachregion auf, deren lokale Sprache auch die Eltern sprechen, und besucht dort die gleichsprachige Schule. In zweisprachigen Familien oder bedingt durch Umzug oder Auswanderung in andere Gesellschaften und Sprachkulturen und oftmals verstärkt durch soziale Diskriminierung kann sich der Gebrauch der erstgelernten Sprache ändern, bis dahin, dass sie kaum mehr angewendet wird. Gerade wenn ein Kind in jungen Jahren aus einer sprachlichen Minderheit in eine sprachlich und sozial mehr beachtete Region umzieht, kann es vorkommen, dass sich die positiv behaftete Sprache zur stärkeren Sprache und somit zur Erstsprache entwickelt (Apeltauer 1997).

Mehmet aus dem vorangehenden Beispiel kam mit vier Jahren in die Schweiz und spricht seit diesem Zeitpunkt in seiner Freizeit Schweizerdeutsch und lernt in der Schule Hochdeutsch. Obwohl er als erste Sprache Türkisch und Spanisch lernte, ist seine dominante Sprache Deutsch. In erster Linie Türkisch und manchmal Spanisch verwendet er nur mündlich mit seinen Eltern und Verwandten. Der schriftliche und mündliche Gebrauch des Deutschen bewirkt, dass er diese Sprache sicherer beherrscht und hier auch auf ein Sprachsystem mit bewusst gelernten Regeln zurückgreifen kann.

Im vorliegenden Buch wird Erstsprache als die zuerst erworbene Sprache verwendet, da sich diese Definition klarer gegenüber weiteren gelernten Sprachen sowie den Sprachen im Umfeld, z.B. der Schulsprache (Kapitel 1.2.3), abgrenzen lässt als der Bezug auf die Dominanz des nach Umfeld und äusseren Gegebenheiten sich ändernden Sprachgebrauchs.

1.1.2 Zweitsprache

Mit Zweitsprache wird folglich die Sprache bezeichnet, die chronologisch nach der Erstsprache erlernt wird. Es handelt sich zumeist um die Alltagssprache im ausserfamiliären Lebensfeld der Person; sie ist zur Kommunikation und somit zum Funktionieren in der weiteren Gesellschaft und Kultur notwendig. Aus dieser existenziellen Notwendigkeit heraus wird diese Sprache oft annähernd so gut oder gar besser gesprochen wie die Erstsprache, insbesondere von Kindern mit Migrationshintergrund, die sich vor oder in der Primarschule in einer neuen Sprachregion integrieren. Verglichen mit der Erstsprache, die im Kindesalter auf natürliche Weise im familiären Umfeld erworben wird, geschieht dies bei der Zweitsprache ebenfalls ungesteuert ausserhalb der Schule, jedoch im Idealfall parallel dazu gesteuert im Unterricht. Konstituiert der Erwerb der Erstsprache primär den Prozess der Identitäts- und Persönlichkeitsbildung, so wird die Entwicklung der Zweitsprache in erster Linie der Sozialisation, d.h. der Eingliederung in eine Gesellschaft, zugeschrieben.

Dass eine klare Abgrenzung von Erst- und Zweitsprache je nach Definitionsansatz nicht immer möglich ist, illustriert das Beispiel von Mehmet. Dem chronologischen Ansatz zufolge ist Türkisch seine Erstsprache mit wichtigem persönlichkeitsbildendem Einfluss und Deutsch die Zweitsprache mit integrativer Wirkung bezüglich des neuen Lebensumfeldes. Deutsch hat sich jedoch zur dominanten Sprache entwickelt, d.h. Deutsch ist gemäss Dominanztheorie zur Erstsprache geworden. Nebst der Sozialisations-

Definition von
Zweitsprache

rolle übt sie auch einen Einfluss auf Mehmet's Persönlichkeitsbildung aus.

Entsprechend der Verwendung des chronologischen Ansatzes bei der Erstsprache bezeichnet Zweitsprache in diesem Buch die im Lebensumfeld als Zweites erworbene Sprache, im Idealfall unterstützt durch schulisches Lernen. Je nach Situation ist die eine oder andere dominant, d.h. die stärkere Sprache.

1.1.3 Fremdsprachen

Definition von
Fremdsprache

Auch der Terminus Fremdsprache ist ambivalent. Larsen-Freeman und Long (1991) beispielsweise bezeichnen damit im übergeordneten Sinn alle Sprachen nach der Erstsprache, einschliesslich der vorgängig spezifisch definierten Zweitsprache. Die in diesem Buch verwendete Definition von Fremdsprache bezieht sich analog des obigen Argumentariums für Zweitsprache auf die Erwerbsart und den Erwerbskontext. Folglich handelt es sich bei der Fremdsprache um eine Sprache, die im schulischen Kontext oder während eines begrenzten Zeitraums während eines Fremdsprachenaufenthaltes künstlich, d.h. gesteuert, gelernt wird (Lewandowski 1990). Dies geschieht ausserhalb des gewöhnlichen Verwendungsbereichs, wobei die Sprache meist durch eine ausgebildete Person systematisch vermittelt wird. Die Fremdsprache wird, verglichen mit der Erst- oder Zweitsprache, in der Regel seltener verwendet und dient primär als Mittel der zwischenmenschlichen Kommunikation. Im Falle von Mehmet sind dies Englisch als internationale Kommunikationssprache und Französisch als weitere Landessprache. Beide Sprachen lernt er in einem schulischen, gesteuerten Kontext und ausserhalb des jeweiligen Sprachraums. Das Französisch wird er dank des geplanten Aufenthaltes in der Französisch sprechenden Schweiz während einer beschränkten Zeit zusätzlich in einem natürlichen Sprachumfeld lernen.

Die theoretischen Definitionen der Erst-, Zweit- und Fremdsprachen lassen sich, wie am Beispiel von Mehmet exemplarisch aufgezeigt, in Realität nicht immer klar voneinander abgrenzen und führen daher auch im wissenschaftlichen Diskurs zu Diskussionen. Jede Definition vermag lediglich idealtypische Formen darzustellen, die die realen Sprachbiografien nicht immer abzubilden vermögen.

Das schulische Fremdsprachenlernen nimmt einen zentralen Stellenwert im aktuellen Bildungswesen ein. 65% der Europäer geben an, dass sie andere Sprachen als die Erstsprache in der Schule gelernt hätten. 59% frischen ihre Sprachenkenntnisse an weiterführenden Schulen auf, insbesondere, um ihre Berufschancen zu ver-

bessern (73%) und um weltweit kommunizieren zu können (38%) (Eurobarometer Spezial 243 2006).

1.2 FORMEN DER ZWEISPRACHIGKEIT

Wie eingangs erwähnt, ist individuelle und kollektive Mehrsprachigkeit der Normalfall. Beim mehrsprachigen Repertoire sind unterschiedliche Formen der Sprachbeherrschung zu unterscheiden: Bilingualismus, Diglossie, Dialekte und Varietäten, Bildungs- und Umgebungssprachen sowie die Rolle der Interlanguage.

1.2.1 Bilingualismus

Eine spezielle Form der Sprachbeherrschung eines Individuums oder einer gesellschaftlichen Gruppe ist die Zweisprachigkeit beziehungsweise der Bilingualismus. Weit gefasste Definitionen bezeichnen Bilingualismus als Fähigkeit, zwei Sprachen anzuwenden (*«ability to use two languages»*, Saunders 1988). Andere Sichtweisen wie die von Grosjean (1996 und 2001) beziehen das Niveau der Sprachkenntnis mit ein und bezeichnen eine Person dann als zweisprachig, wenn sie zwei oder mehr Sprachen im alltäglichen Leben verwendet, wenngleich das Niveau der Sprachen unterschiedlich sein kann (*«Bilingualism is the use of two (or more) languages in one's everyday life and not knowing two or more languages equally well and optimally (as most laypersons think)»*, Grosjean in einem Interview, 2002⁵). Die Sprachwahl ist abhängig von den Gesprächspartnern, der sozialen Situation und dem Thema. Lüdi (1997) unterscheidet vier Formen der Zweisprachigkeit: der individuelle Bilingualismus bezieht sich auf die Zweisprachigkeit einer einzelnen Person; beim sozialen Bilingualismus werden die Sprachen je nach sozialem Kontext gewählt, z.B. Spanisch mit Kollegen, Deutsch bei offiziellen Anlässen; die regionale Koexistenz zweier Sprachen wird als territorialer Bilingualismus bezeichnet, z.B. Deutsch und Französisch in der Schweizer Stadt Freiburg/Fribourg; der institutionelle Bilingualismus schliesslich bezieht sich auf Organisationen, wie beispielsweise die Verwendung von Deutsch und Englisch als Firmensprachen.

Grundsätzlich kann eine Person, die regelmässig zwei oder mehr Sprachen verwendet, auch als mehrsprachig (pluri- bzw. multilin-

Bilingualismus,
lateinisch *bī* = zwei,
lingua = Sprache

5 Interview on bilingualism, Questions asked by Judith Navracscics, Veszprem University, Hungary (February 2002); http://www.francoisgrosjean.ch/interview_en.html (15.11.2007)

gual) bezeichnet werden. Eine differenzierte Definition von Mehrsprachigkeit folgt in Kapitel 6.

1.2.2 Diglossie, Dialekt und Varietäten

Griechisch *diglossia*,
Zweisprachigkeit

Diglossie ist eine spezielle Form der Zweisprachigkeit. Sie bezieht sich auf die Zweisprachigkeit einer Gemeinschaft, die je nach Situation zwei klar funktional trennbare Sprachvarietäten verwendet. Geprägt wurde der Begriff von Giannis Psycharis (1885), der ihn für die damalige Unterscheidung des gelehrten und des volknäheren Griechisch verwendete. Nebst späteren weiteren Unterscheidungen wie derjenigen der nationalen Varietäten des Arabischen und dem Standardarabisch sowie dem Kreolisch und Standardfranzösisch erwähnt Ferguson (1959) in seinem Aufsatz *Diglossia* die Unterscheidung des Schweizerdeutschen und des Standarddeutschen. Da sich diese Unterscheidung auf das mündliche und schriftliche Medium bezieht, wird sie als mediale Diglossie bezeichnet. Ein Engländer beispielsweise, der Deutsch gelernt hat, bevor er in die Schweiz kommt, wird bald bemerken, dass ihm seine Kenntnisse im schriftlichen Bereich nützlich sind, er im Mündlichen jedoch mit verschiedenen dialektalen Varietäten des Deutschen konfrontiert ist, die je nach Region stark vom Standarddeutschen abweichen. Eine strikte mediale Trennung in Schriftlichkeit (Standarddeutsch) und Mündlichkeit (Dialekt) ist heute nicht mehr klar auszumachen, zumal mundartliche Ausdrücke vermehrt in schriftlichen Kontexten wie Werbung und Kurztexen (zum Beispiel in SMS als schriftlichem Medium der mündlichen Kommunikation) verwendet werden. Andererseits wird die mündliche Verwendung von Hochdeutsch in den Schulen gestärkt, indem dessen Gebrauch nicht mehr auf Leistungsfächer reduziert wird, sondern in allen Schulfächern Eingang findet. Dies begünstigt ein möglichst natürliches Sprachenlernen im Sinne von echter Kommunikation und ohne ständigen Leistungsdruck.

Griechisch *dialegomai*,
miteinander reden

Lässt sich die Diglossie sprachlich klar in eine standardisierte und dialektale Form einer Sprache trennen, sind Dialekte oft Sprachmischungen aus örtlich und regional gefärbten Sprachen (Umgangs- und Regionalsprachen) mit standardisierten Formen. Einzelne Regionen des Gesamtverbreitungsgebietes weisen ihre eigenen Varianten der Gemeinsprache auf, die von den anderen trotzdem verstanden werden. Die Unterschiede zeigen sich in der Aussprache, dem Wortschatz oder Teilen der Grammatik. Dialekte werden häufig nur in informellen Kontexten mündlich und regional begrenzt gebraucht. In formellen Kontexten wird eine Standardsprache oder eine Varietät davon verwendet. Dialekten kommt primär eine Identifikations- und Kommunikationsfunktion zu.

Varietäten sind mehr oder weniger stabile Ausformungen einer Sprache, die geografisch und sozial bedingt sein können (z.B. Dialekte), gesellschaftsbezogen (z.B. Jugendsprache) oder funktionell-situativ (z.B. Fachsprache). Als Teilmenge einer Einzelsprache modifiziert oder ergänzt die Varietät diese Einzelsprache. Die Sprachformen der einzelnen Varietäten zu einer Einzelsprache weisen dabei eindeutige sprachliche Gemeinsamkeiten auf. Unterschieden wird zwischen standardisierten Varietäten (zum Beispiel das Standarddeutsch als Varietät des Deutschen) und nicht standardisierten Varietäten (zum Beispiel der Berliner Dialekt als Varietät des Deutschen).

Lateinisch *varietas*,
Verschiedenheit

1.2.3 Schul-, Bildungs- und Umgebungssprache

Im mehrsprachigen Repertoire wird unterschieden zwischen Schul-, Bildungs- und Umgebungssprache.

Schulsprache ist die Sprache, in der Inhalte an Schulen und Universitäten vermittelt und in der kommuniziert wird. Die Schulsprache kann, muss aber nicht mit der Erst- oder Umgebungssprache identisch sein.

Schulsprache

Das Beherrschen der Schulsprache ist ein wichtiger Zugang zur Bildung. Oft ist die Schulsprache die einzige alle Schülerinnen und Schüler einer Klasse verbindende Sprache. Die Kinder einer Inner-schweizer Primarklasse beispielsweise haben insgesamt sechs verschiedene Muttersprachen (Deutsch, Kurdisch, Albanisch, Italienisch, Englisch, Spanisch), ihre gemeinsame Sprache ist die Schulsprache Deutsch.

Der Begriff Bildungssprache wird in aktuellen Diskussionen auch als Textkompetenz oder CALP (Cummins 1979, *Cognitive Academic Language Proficiency* oder Kognitivschulische Sprachfähigkeiten) bezeichnet. Es handelt sich um eine komplexere, nicht situationsgebundene Sprache, in der Bedeutungen aus rein sprachlichen Informationen hergeleitet werden. Dieses höhere Mass an formalsprachlichen Kenntnissen ist für den Schulerfolg relevant. Sowohl beim Verfassen von Texten als auch beim mündlichen Erklären und Darstellen, beim Verstehen komplexer Zusammenhänge usw. braucht es Strategien und eine Abstraktionsfähigkeit höheren Grades. Diese sind sprachunabhängig und können, einmal erworben, auf andere Sprachen übertragen werden (siehe auch Kapitel 6.2.2). Die Bildungssprache spielt auch für spätere Zugänge zu literarischen Werken beispielsweise in weiterführenden Schulen eine zentrale Rolle.

Bildungssprache

Mit Umgebungssprache wird die im Alltag im öffentlichen Lebensumfeld verwendete Sprache bezeichnet. Sie muss nicht identisch

Umgebungssprache

sein mit der Amtssprache, d.h. mit der auf öffentlichen Ämtern verwendeten Sprache. Insbesondere in ehemaligen Kolonialgebieten wird in diesem Kontext weiterhin die Sprache des Mutterlandes verwendet. Oft sind diese Verteilungen historischen und gesellschaftspolitischen Entwicklungen unterworfen. Malta beispielsweise hat trotz seiner langjährigen britischen Kolonialzugehörigkeit nebst Englisch Maltesisch als zweite Amtssprache bewahrt. Italienisch war bis 1934 ebenfalls Amtssprache und erfreut sich heute als Umgebungssprache einer grossen Beliebtheit, was beispielsweise durch italienischsprachige Fernsehprogramme gefördert wird.

1.2.4 Interlanguage und Fossilierung

Interlanguage

Mehrere Sprachen werden weder in Reinform, d.h. in der standardisierten Endform, noch isoliert erworben bzw. erlernt, sondern in einem ständigen Interaktionsprozess zwischen den Sprachen. Wird eine zweite Sprache erworben, greift der oder die Lernende auf das bereits vorhandene Sprachsystem, d.h. die ihr zugrunde liegenden Regeln und Normen, zurück und leitet davon für die weiteren Sprachen Regelsysteme ab. Dieses Sprachsystem, die Interlanguage (Selinker 1972), weist Züge der Ausgangs- (*source language*) und der Zielsprache (*target language*) auf. Beeinflusst wird die Bildung dieser Interlanguage insbesondere durch Strategien und Regelsysteme der entsprechenden Ausgangssprache, wobei es nicht selten zu Übergeneralisierungen kommt, d.h. zur Anwendung bestimmter Regeln auf zu weit gefasste Merkmale. Im Satz **Il mange une pizza et il boire une eau minérale* wird beispielsweise die am häufigsten verwendete und daher zuerst gelernte Konjugationsendung der Verben auf *-er* (wie bei *manger*) in einer falschen Analogie übertragen auf das Verb *boire*, das den Regularitäten der Verben auf *-re* folgt. In den 70er-Jahren wurden weitere Begriffe eingeführt, die sich auf dieses Phänomen beziehen, so beispielsweise *learner language* (Corder 1967) oder *Interimsprache* (Raabe 1974).

Fossilierung

Die Interlanguage entwickelt sich tendenziell in Richtung der Zielsprache. Stellt sich dieser Prozess ein und werden in einem bestimmten Bereich keine Fortschritte mehr gemacht, wird von Fossilierung gesprochen (Kapitel 3.2).

Reflexion

- Welches sind Ihre Erst- und Zweitsprache, welche Fremdsprachen haben Sie gelernt? Inwiefern leben Sie in einem mehrsprachigen Umfeld? Wie nehmen Sie dieses wahr bzw. wie nutzen

Sie es? Gibt es bei Ihnen eine klare Trennung zwischen Erst-, Zweit- und Fremdsprachen?

- Spracherwerb steht in Zusammenhang mit Persönlichkeitsentwicklung und sozialer Integration. Konkretisieren Sie diese Aussage mit persönlichen oder Ihnen bekannten Beispielen.
- Welche Rolle spielt die Interlanguage im mehrsprachigen Kontext? Welche konkreten Erfahrungen haben Sie damit gemacht?



Transferaufgaben

2. HISTORISCHER ÜBERBLICK DER DIDAKTISCHEN METHODEN

Gesteuertes Fremdsprachenlehren und -lernen bedarf spezifischer Erklärungssysteme und didaktischer Methoden, welche die Lernprozesse unterstützen.

Neue Erkenntnisse in der Sprachlehrforschung und aus zugeordneten Gebieten wie der Psycho- und Soziolinguistik, der Erziehungs- oder Kulturwissenschaften beeinflussen die didaktischen Methoden. Der folgende Überblick zeigt die einflussreichsten Theorien und Konzepte kurz auf, die den Fremdsprachenunterricht geprägt haben und in gewissem Masse noch heute prägen.

Der Begriff «Methode» (griechisch: *methodos*, lateinisch: *methodus* für Zugang und Weg, der zu einem bestimmten Ziel führt) wird verstanden als Sammlung von Verfahrensvorschlägen und Prinzipien bezüglich der Gliederung, der Formen, der Medien und der Organisation des Unterrichts. Methode ist der Didaktik untergeordnet, die auf die Lernzielbestimmung, die Stoffauswahl und die Ausgestaltung der Lernarrangements ausgerichtet ist. Die Methode bezeichnet gemäss Harmer (2001) die praktische Umsetzung eines theoretischen Ansatzes, wobei der Ansatz (*approach*) das Verständnis beschreibt, wie eine Sprache gelernt wird. Die Umsetzung erfolgt gemäss bestimmten Verfahren oder Sequenzen (*procedures*).

Begriff «Methode»

Die Entwicklung der Methoden des Fremdsprachenunterrichts ist ab der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts, d.h. mit der Einführung des Französischen und Englischen als fremdsprachliche Schulfächer eng mit bildungspolitischen Entwicklungen verbunden. Der Fremdsprachenunterricht orientierte sich zunächst am Griechisch- und Lateinunterricht, wie er an den Gymnasien durchgeführt wurde. Mit der Anerkennung der «lebenden» (gesprochenen) Sprachen als Bestandteil der höheren Bildung, als soziale Auszeichnung und als Mittel der internationalen Kommunikation in der durch Handel aufstrebenden Gesellschaft wurde der Weg für Methodenreformen geebnet. 1882 proklamierte Viëtor in seinem Aufsatz «Der Unterricht muss umkehren», dass lebendige Sprachen nicht wie tote gelehrt werden sollen. In der Folge entwickelten sich auf systematische (d.h. sprachliche) und pragmatische (d.h. auf Sprachverwendung ausgerichtete) Aspekte bezogene Theorien zum Fremdsprachenunterricht. Deren Wirkung und Umsetzung im Unterricht lassen sich zeitlich nicht immer präzise einordnen. In der Realität zeichnen sich ein Nebeneinander sowie eine Vermischung verschiedener Methoden ab, und nicht selten verzögert sich in der Praxis die Umsetzung von durch Reformen und Lehrpläne aufgezeigten Modellen. Dies führt zuweilen dazu, dass einzelne Faktoren gewisser Methoden überbetont und/oder falsch interpretiert wurden und werden.

2.1 GRAMMATIK-ÜBERSETZUNGSMETHODE

18. und 19.
Jahrhundert

Gemäss der Unterrichtsmethode des Griechisch- und Lateinunterrichts ist das primäre Ziel der Grammatik-Übersetzungsmethode die grammatische Kompetenz, d.h. die Kenntnis der Wörter und Grammatikregeln. Fremdsprachliche Sätze sollen verstanden und selbst rekonstruiert werden, was in Übersetzungen von der Erstsprache in die Fremdsprache und umgekehrt überprüft wird. Übergreifendes Ziel des Fremdsprachenlernens ist die Formung der Persönlichkeit und Auseinandersetzung mit der eigenen sowie mit fremden Kulturen.

Die linguistische Grundlage dieser Methode bildet die geschriebene, literarische Sprache. Der lateinischen Schulgrammatik folgend werden die Regeln und deren Abweichungen, die Ausnahmen, nachgebildet, erklärt und gelernt. Sprachbeherrschung zeichnet sich somit durch Sprachwissen aus. Durch die Fokussierung auf die Vermittlung dieses Sprachwissens, d.h. die Verknüpfung einzeln gelernter Regeln und das Auswendiglernen dersel-