

SPLLV

Solothurnischer Primarlehrerinnen- und Primarlehrerverein

Mittwoch, den 14. November 2001

Frühfranzösisch – Früher Englisch

Früher Französisch – Frühenglisch

Sprachenunterricht an der Primarschule:

- Erstsprachunterricht in der Primarschule
- Zweite Landessprache in der Primarschule
- Internationale Verkehrssprache in der Primarschule

Ich werde folgende drei Hauptpunkte angehen:

- 1 Wie sieht die heutige schweizerische Sprachenlandschaft aus ?
- 2 Welche Vorstellungen und Lösungen haben die europäischen Institutionen (EU und Europarat), der Bund und die Kantone im Hinblick auf die Sprachensituation?
- 3 Welches sind die die pädagogisch und didaktisch sinnvollen Konsequenzen, die sich daraus ableiten lassen?

1 Sprachenlandschaft Schweiz

Die Schweiz ist ein offiziell mindestens viersprachiges, faktisch hingegen ein seit langem viel mehr als bloss viersprachiges, nämlich ein viel-, ein mehrsprachiges, für viele ein viel zu vielsprachiges Land. Dass die Schweizer und Schweizerinnen mit ausländischer Bewunderung als viersprachige Wesen bezeichnet und benieden werden, gefällt den höchst selten viersprachigen, kaum je dreisprachigen und nur hie und da zweisprachigen, meist aber einfach einsprachigen Schweizern und Schweizerinnen sehr und sie wehren sich nicht gegen das positive Vorurteil, sondern denken möglicherweise insgeheim, dass es ja schön wäre, wäre es so.

Genau genommen sind 1990 7000 Schweizer und Schweizerinnen ausgemacht worden (1 Promille der Wohnbevölkerung), die über alle vier Landessprachen verfügen; davon stammen 2416 Angaben aus dem Kanton GR.

Die seit 1938 in der Bundesverfassung festgeschriebene Viersprachigkeit ist ein politisches Bekenntnis geblieben:

BV 1938, Art. 116

Das Deutsche, Französische, Italienische und Rätoromanische sind die **National**sprachen der Schweiz

BV 1996, Art. 116

Deutsch, Französisch, Italienisch und Rätoromanisch sind die **Landes**sprachen der Schweiz (Einschränkung: **Amts**sprachen D,F,I)

BV 1999, Art. 70

Die **Amts**sprachen des Bundes sind Deutsch, Französisch und Italienisch. **Im Verkehr mit Personen rätoromanischer Sprache ist auch das Rätoromanische Amtssprache des Bundes.**

Definitioneinschub: politische - institutionelle - individuelle Zwei- oder Mehrsprachigkeit

(Beispiel: 70% der Menschheit sind individuell zwei- oder mehrsprachig)

Wenn wir uns die Sprachenlandschaft der Schweiz vergegenwärtigen, so lässt sich, in Anlehnung an das Buch "Sprachenlandschaft Schweiz. Auswertung der Eidgenössischen Volkszählung 1990", zusammenfassend folgendes festhalten:

63,6% der in der Schweiz lebenden Bevölkerung ist deutschsprachig

19,2% der in der Schweiz lebenden Bevölkerung ist französischsprachig

7,6% der in der Schweiz lebenden Bevölkerung ist italienischsprachig

0,6% der in der Schweiz lebenden Bevölkerung ist romanischsprachig

8,9% der in der Schweiz lebenden Bevölkerung ist anderssprachig

Migrationsanteil: 19,6 % (1'398'951 Personen von 7'127'300 (1998); Schätzung EAS: 22% (2005).

Deutsch, die eindeutige Mehrheitssprache der Schweiz, leidet, wie Werlen und Wymann sagen, seit Jahrzehnten an kontinuierlicher prozentualer, nicht absoluter Abnahme.

In der Familie ist Schweizerdeutsch fast zu 100% vertreten, im Berufsleben und in der Schule tritt das Hochdeutsche hinzu. Die funktionale Bindung des Hochdeutschen an Beruf und Schule verhindert eine Entwicklung zu Hochdeutsch als Kommunikationssprache, was v.a. die Kommunikation mit den Romand-e-s behindert.

In der französischen und italienischen Schweiz geht der Anteil von Personen mit Deutsch als Hauptsprache drastisch zurück, im rätoromanischen Gebiet nimmt er stark zu.

Französisch legt von Jahrzehnt zu Jahrzehnt zu, bleibt jedoch eine Minderheitssprache. Lüdi und Quiroga Blaser betonen, dass die prozentuale Zunahme weder auf französischsprachigen Zuzug, noch auf frankophonen Geburtenüberschuss zurückzuführen sei, sondern durch Personen verursacht werde, die in den letzten Jahren die Hauptsprache gewechselt haben. Französisch ist als Familien- und als Berufssprache dominant.

Ausserhalb des Sprachgebiets geht Französisch, besonders in der Deutschschweiz stark zurück und erscheint meist als schwächere Sprache. In der Berufswelt hat Französisch einen hohen Marktwert und wird in den meisten Berufen häufiger verwendet als Englisch.

Italienisch ist prozentual und absolut zurückgegangen, kann sich aber gegenüber dem Schweizerdeutschen behaupten. Mehrsprachigkeit ist eine auffallende Dimension im italienischen Sprachgebiet. Als zweite Sprache erscheint, laut Bianconi und Antonini, das Deutsche/Schweizerdeutsche, doch sei das Italienische als dominierende Sprache prägend für die Tessiner Wirklichkeit, weil die Anderssprachigen problemlos Italienisch in ihr Repertoire integrierten. Feststellbar sei der Rückgang des Dialekts, der immer mehr zur Sprache der Alten werde und der für Zuwanderer keine Notwendigkeit darstelle.

Italienisch behauptet sich im deutschen Sprachgebiet stärker als im französischen und im rätoromanischen.

Rätoromanisch ist die einzige wirklich bedrohte Sprachminderheit in der Schweiz. Furer unterscheidet die traditionellen Sprachgebiete, in denen es dominant ist von jenen, wo es als Mehrheitsprache vom Deutsch verdrängt worden ist. Die wichtigste Charakteristik des Rätoromanischen sei, dass es fast ausschliesslich im Repertoire von mehrsprachigen Menschen auftrete. Als Familiensprache erscheint es bei 58% der Bevölkerung der traditionellen Gemeinden, aber nur bei 10,2% der Personen in den deutschsprachig gewordenen Gemeinden.

Das Rätoromanische bildet ausserhalb des Sprachgebiets eine wenig dichte Gemeinschaft mit Zentrum in Chur. Ausserhalb des Kantons finden sich die Rätoromanen v.a. in deutschschweizerischen städtischen Agglomerationen (Prestige-Verlust).

Mit Ausnahme des Französischen verlieren die Landessprachen an Gewicht, Italienisch und Rätoromanisch nicht bloss prozentual, sondern auch absolut.

Die **Nicht-Landessprachen** hingegen legen prozentual und absolut massiv zu.

Keine der Nicht-Landessprachen verteilt sich ebenmässig auf das Gebiet der Schweiz, stellt Franceschini fest. Spanisch- und Portugiesischsprachige allerdings leben überwiegend in der französischsprachigen Schweiz, wo sie das Französische weitgehend aufgenommen haben, während Englischsprachige die dortige Sprache weniger aufnehmen. Südslawische SprecherInnen und Türkischsprachige leben eher in der Deutschschweiz und verwenden zu 77% resp. 71% Schweizerdeutsch oder Deutsch. Nicht-Landessprachler sind zu einem geringen Anteil einsprachig (85'000 Personen = 1,3% der Gesamtbevölkerung), wovon rund 81'000 in der Deutschschweiz leben). Die Nicht-Landessprachler behalten meist ihre Herkunftssprache als Hauptsprache und integrieren die jeweilige Ortssprache in ihr Sprachenrepertoire.

Ein letzter Blick noch in die "Sprachenlandschaft Schweiz", um die Frage nach der **individuellen Mehrsprachigkeit der Schweizer Wohnbevölkerung** zu beantworten. Dazu stellt Rita Franceschini zusammenfassend fest:

Die einheimische Bevölkerung ist tendenziell einsprachig. Mehrsprachig sind schweizerische und ausländische MigrantInnen. Junge und in städtischen Agglomerationen wohnende Menschen sind mehrsprachiger als solche, die älter sind und in ländlichen Gebieten leben.

Die Mehrsprachigkeit von SchülerInnen und Studierenden setzt sich im Berufsleben nicht fort.

Damit gelangen wir zu der Frage der Sprachenpolitik des Bundes, der Regionen und der Kantone.

2 Die Sprachenpolitik des Bundes, der Regionen, der Kantone und ihre Einbettung in den europäischen Kontext

Vergleicht man die drei Fassungen des Sprachenartikels in der Bundesverfassung, so stellt man einerseits ein wachsendes Bewusstsein für die Minoritäten fest, andererseits die Einsicht, dass für ein Zusammenleben in mehrsprachigen Kantonen besondere Anstrengungen nötig sein werden. Interessant ist, dass die neue Bundesverfassung, kurz nach der Volksabstimmung über den Sprachenartikel 116 (1996), zwei wesentliche Dinge eingeschleust hat: das alte Territorialitätsprinzip ("les cantons veillent à la répartition territoriale traditionnelle des langues") und ganz neu den Abschnitt, der den mehrsprachigen Kantonen konfoederale Unterstützung zur Erfüllung ihrer besonderen Aufgaben verspricht.

Auf dieser verfassungsmässigen Grundlage hat das Bundesamt für Kultur, zusammen mit VertreterInnen der Kantone, interessierten Organisationen sowie Fachleuten ein Sprachengesetz erarbeitet, das einerseits die Verfassungsbestimmungen (BV Artikel 70) konkretisieren soll und andererseits die Antwort auf die Initiative Leni Robert vom 18.12.1992[1] sein wird. Das Sprachengesetz ist diesen Herbst, vor einigen Tagen, in die Vernehmlassung verschickt worden. Wichtigste Anliegen: Unterstützung der mehrsprachigen Kantone, Beteiligung an einem Kompetenzzentrum zusammen mit der Schweizerischen Konferenz der kantonalen ErziehungsdirektorInnen (EDK).

Ein neuerlicher Vorstoss (Motion Berberat, 2001) im Nationalrat, ausgehend von der gegenwärtigen Sprachendiskussion (Englisch als Zweit- oder als Drittsprache), verlangt, dass als zweite Sprache eine Landessprache gelehrt/gelernt werden soll. Bislang hat der Bund auf eine eigentliche Einmischung in kantonale Bildungs- Angelegenheiten verzichtet (Ausnahmen: Schuljahresbeginn, obligatorischer Turnunterricht); so hat er auch die Sprachenpolitik in den letzten Jahren weitgehend den Kantonen überlassen mit der Argumentation, die Schulhoheit lasse eine aktive Rolle des Bundes nicht zu.

Falls der Ständerat der Motion Berberat ebenfalls zustimmen sollte, käme es zu einer Volksabstimmung zur Frage, ob eine zweite Landessprache oder Englisch zweite obligatorische Schulsprache sein soll.

Die Kantone ihrerseits sind seit den 60-er Jahren im Fremdsprachenbereich aktiv und haben die von der CH EDK und von den regionalen EDK erlassenen Empfehlungen oder Erklärungen umgesetzt.

Ein kurzer Überblick mag das zeigen:

Erziehungsdirektorenkonferenz der Schweiz (EDK)

1975 Fremdsprachenunterricht (FU) für alle

Vorverlegung des FU in die Primarschule (PS)

(kommunikative Ausrichtung)

alle Kantone haben realisiert, ausser Aargau

(Empfehlungen)

1987 Übergänge PS - Sekundarstufe 1
Sekundarstufe 1 - Sekundarstufe 2
Zielsetzungen , Treffpunkte
(Empfehlungen)

1995 Immersion

(Politische Erklärung)

Gründung der Arbeitsgemeinschaft für die Förderung des
mehrsprachigen Unterrichts in der Schweiz

1998 Punktueller Auftrag an eine Expertengruppe
"Gesamtsprachenkonzept" für die Schweiz
(Vorbereitung von Empfehlungen)

Wesentliche Punkte:

- Landessprache des Ortes + zweite Landessprache + Englisch +
Dritte Landessprache/andere europäische Sprache
- Zweite Sprache ab Kindergarten, spätestens ab zweitem Schuljahr, dritte Sprache spätestens ab
fünftem und vierte Sprache spätestens ab siebtem Schuljahr (Sprachenfolge: keine Festlegung)
- Integration der in den Klassen vorhandenen Migrantensprachen in den Stundenplan und den
Unterricht
- verbindliche Richtziele (mehrsprachiges Repertoire, Teilfertigkeiten) für das Ende der obliga-
torischen Schulzeit und für die Nahtstelle Primarschule - Sekundarstufe 1
- Immersion, Austausch systematisch fördern
- allgemeine Sprachendidaktik entwickeln
- Sprachlernprozesse innerhalb und ausserhalb des Bildungssystems in Betracht ziehen
- Sprachaufenthalte für Lehrkräfte: sechs Monate im Sprachgebiet (Portfolio: Erwartungen für Leh-
rkräfte)
- Ressourcenzentrum für Lehr- und Lernmaterialien und für Sprachendidaktik Herauszuheben:
Sprachen nicht in Konkurrenz zueinander, sondern nebeneinander anbieten, nicht: Englisch oder
Französisch/Deutsch, sondern Deutsch + Englisch + Französisch + Italienisch.

(Hinweis auf gesteigertes Forschungsinteresse im Fremdsprachenbereich)

Nationalfondsprojekt NFP 33

Lüdi/Saudan/Pekarek	Austausch-Begegnung- Lernen
Py/Matthey/Gajo	Sprachenlernen von Migrantinnen in und ausserhalb der Schule
Grin	Rentabilität des (Landes-)Sprachenlernens
	D-F: 25% - 20% + E - nicht E statt Landessprachen
Stern	minimale Immersion an der Oberstufe (Exposition = Konstruktion)
Schneider/North/Richterich/Bovet	

Portfolio - Lernzieldefinitionen (partielle Fertigkeiten: man muss in einer Sprache nicht alles können). Wesentlich: EDK hat 2001 das Sprachenportfolio lanciert: internationale Standards.

Die Ergebnisse des NFP 33 (Lüdi, Werlen, Py, Grin, Stern, Schneider) und andere Forschungsergebnisse vor allem im Bereich der angewandten Linguistik und der Sozialforschung, sowie die Bemühungen des Europarats im Zusammenhang mit dem Europäischen Sprachenjahr 2001 - all das scheint mir klar zu machen, dass wir in der Schweiz in eine kohärente und kontinuierliche Sprachenpolitik einsteigen müssen, in der sich Bund, Regionen und Kantone wirklich engagieren, um zukunftsgerichtete dynamische Konzepte zu entwickeln, die von der Sprachenlandschaft Schweiz ausgehen, die Forschung und Praxis einbeziehen und die dafür sorgen, dass vorhandene Ressourcen sich in der entstehenden Dynamik entfalten können.

Ziel einer konsequenten Sprachenpolitik wird es sein, kontinuierlich und unablässig die individuelle Mehrsprachigkeit der schweizerischen Wohnbevölkerung zu fördern.)

Mehrsprachigkeit und Schule

Die Realität, dass verschiedensprachige Individuen seit langem in unseren Schulen vorhanden sind, wird von der monolingual funktionierenden Schule nicht reflektiert, nicht systematisch reflektiert.

Zweisprachige Kinder werden durch unsere Selektionsgewohnheiten diskriminiert:

monolingualer Habitus

segregative kompensatorische Massnahmen (Sonderschulbetrieb) statt Integration (Teaching)

Massnahmen:

- Erstsprachunterricht
- Integration - nicht Ausschluss (Doudin, Perregaux, Schwob, Schader erwähnen)

- Prestige der Zwei- oder Mehrsprachigkeit erhöhen, z.B. Mehrsprachigkeit selektionswirksam machen

Was im Sprachenbereich auf die Primarschule zukommen wird:

VieleSprachen : Erst-, Zweit- und Drittsprache

Neue Methoden:

- Immersionsdidaktik
- Austauschpädagogik
- Kommunikationsdidaktik,
- Integrationspädagogik

Unterrichtliche Neuorganisation

Neue Grundausbildungsmodelle

Verstärkte und systematische Fortbildung

Dies alles mit dem Ziel, individuelle Mehrsprachigkeit als Aufgabe der Schule ins unterrichtliche Geschehen einzubauen.

Hier ist, bevor ich zum Schluss auf sinnvolle Reaktionen der Primarlehrkräfte eingehe, ein weiterer

Definitionseinschub nötig:

Perfektion oder Funktionalität?

Anspruch der Schule sollen nicht uneinlösbare Perfektionsansprüche sein. Die Schule soll zur funktionalen Kommunikation in verschiedenen Sprachen führen.

Sprache lässt sich nicht beherrschen: Wir sind nie über der Sprache, wir sind in ihr; jede Sprache, ob Prestigesprache oder nicht, ist immer grösser als wir: eine Sprache lässt sich nicht beherrschen, sie lässt sich bewohnen, d.h. brauchen. Sprache brauchen führt zu Spracherwerb.

3 Pädagogische und didaktische Reaktionen

Auf die Frage, ob es sinnvoll sei mit einer Landessprache oder einer internationalen Verkehrssprache zu beginnen, können einzelne Punkte der einstimmig genehmigten Resolution von 1700 Deutschlehrkräften aus aller Welt eine Antwort geben (nur kursiv Gedrucktes referieren)

Resolution
IDT 2001

Luzern, 4. August 2001

Der Internationale Deutschlehrerverband (IDV) hat vom 30. Juli bis 4. August 2001 in Luzern (CH) seine 12. Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer veranstaltet: Mehr Sprache - mehrsprachig - mit Deutsch.

1700 Lehrkräfte aus ungefähr 90 Ländern haben dabei grundsätzliche Fragen der Mehrsprachigkeit sowie die sich daraus ergebenden Konsequenzen für den Deutschunterricht in einer mehrsprachigen Welt erörtert. Sie haben die folgenden Grundsätze und Empfehlungen für die Entwicklung einer Sprachenpolitik und einer Sprachunterrichtspraxis erarbeitet, in deren Zentrum die Mehrsprachigkeit steht:

1 Mehrsprachigkeit und Friedensförderung

Für das friedliche Zusammenleben der Menschen und für die Entwicklung demokratischer Gesellschaften sind Erhalt und Förderung der Mehrsprachigkeit eine entscheidende Grundlage. Viele kulturelle Errungenschaften sind eng an die Leistung spezifischer Sprachen gebunden; der Verzicht auf diese Sprachen und ihre Leistungen würde eine gravierende Einschränkung und Verarmung der kulturellen Vielfalt bedeuten. Der Verzicht auf Mehrsprachigkeit hätte zur Folge, dass in das Sprachenlernen und -lernen nicht mehr genügend investiert würde und dass existenzielle Kenntnisse und Erfahrungen verloren gingen.

2 Mehrsprachigkeit und Verantwortung im Bildungsprozess

Die Sicherstellung von Mehrsprachigkeit ist einerseits eine Aufgabe aller, die in den Bildungsprozess eingebunden sind: der Eltern, der Schule, der Forschung, der Einrichtungen der Weiterbildung sowie der Medien - andererseits aber auch eine Pflicht der Regierungen und nationalen und internationalen Institutionen.

Beide Seiten müssen zusammenwirken und Instrumentarien und Szenarien entwickeln, die Mehrsprachigkeit aufwerten und möglich machen.

3 Mehrsprachigkeit und Europarat / Europäische Union

Ist diesem Zusammenhang ist es nicht glaubwürdig, wenn Europäische Union und Europarat zwar Mehrsprachigkeit propagieren, selbst jedoch vor allem die Zweisprachigkeit Englisch/Französisch praktizieren. Die 12. Internationale Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrertagung erwartet von Europarat und Europäischer Union, dass sie selbst Mehrsprachigkeit praktizieren, z. B. durch Ausweitung des Kanons der Arbeitssprachen nach regionalen Prinzipien, durch Nutzung des Internet für grössere Sprachenvielfalt, durch Umsetzung der Empfehlungen für die Unterstützung mehrsprachiger Medien u.ä.

Die deutsche Sprache als eine der wichtigen europäischen Sprachen soll in der Europäischen Union und im Europarat als Arbeitssprache anerkannt werden. Dies würde u.a. auch den Prozess der EU-Erweiterung erleichtern, indem die in den Beitrittsländern vorhandenen Deutschkenntnisse genutzt werden könnten.

4 Mehrsprachigkeit und Lingua Franca

Es besteht kein Widerspruch zwischen der Förderung und Benutzung einer Lingua franca (gegenwärtig z.B. Englisch) in einigen Arbeitsbereichen und einer lebendigen Mehrsprachigkeit in manchen anderen Bereichen.

Die Kosten der Mehrsprachigkeit werden vielfach überschätzt, die Kosten und Folgen der Einsprachigkeit hingegen sind erheblicher.

5 Mehrsprachigkeit und Sprachenfolge

Sprachenlernen ist eine lebenslange Möglichkeit und Aufgabe. Mehrsprachigkeit fördern heisst, früh beginnen. In mehrsprachigen Familien und Wohnquartieren, im Kindergarten und in der Schule liegen dafür günstige Voraussetzungen vor.

Als erste Fremdsprache sollte nach Möglichkeit eine Sprache aus dem Lebensumfeld der Kinder unterrichtet werden (Begegnungs- oder Nachbarsprache, zweite Landessprache), so dass eine erfahrungs- und inhaltsbezogene und daher auch effiziente Sprachsensibilisierung erfolgt.

Das Erlernen der englischen Sprache muss Eltern und Kindern heute garantiert werden, doch sollte die englische Sprache nicht als erste Fremdsprache unterrichtet werden, weil dadurch bei den Lernenden die Illusion verstärkt werden kann, das Erlernen weiterer Sprachen sei nicht erforderlich.

6 Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht

Die Teilnehmer und Teilnehmerinnen der 12. IDT plädieren für eine verstärkte Förderung des Deutschunterrichts, nicht mittels Sprachgesetzen, sondern durch intensive Sprachforschung, die Entwicklung vielfältiger und phantasievoller Medien, das Angebot von Sprachlernberatung und eine Qualität sichernde Aus- und Fortbildung von Deutschlehrkräften.

Unter solchen Voraussetzungen kann auch der Deutschunterricht so angelegt werden, dass die Lernenden dabei auf das Erlernen weiterer Sprachen vorbereitet werden.

Für das Lehren und Lernen von Deutsch im Rahmen von Mehrsprachigkeit, als Zweit-, Dritt oder Viertsprache, bedarf es spezifischer Lehrpläne, Materialien und didaktischer Konzepte. Zugleich erfordert ein solches Mehrsprachigkeitskonzept neue Kooperationsformen zwischen Lehrkräften, Forschern und Institutionen der verschiedenen Sprachen. Für eine solche Zusammenarbeit über Sprachgrenzen hinweg müssen kooperative und integrierte Didaktiken, aber auch institutionelle Bedingungen geschaffen werden, um die Synergien beim Lehren und Lernen mehrerer Sprachen zu nutzen.

7 Mehrsprachigkeit und Minderheiten-/Migrantensprachen

Mehrsprachigkeitskonzepte erfordern auch, dass die Sprachen von Minderheiten und Migrantinnen und Migranten als Sprachenreichtum ins Sprachenangebot des allgemeinen Bildungswesens einbezogen werden.

Sprachenunterricht kann einen zentralen Beitrag zur Integration von Menschen verschiedener Lebenswelten leisten. Das setzt allerdings die Anerkennung der Gleichwertigkeit von Sprachen und Lebenswelten sowie eine hohe Qualität des Unterrichts voraus.

Die Teilnehmer und Teilnehmerinnen der 12. IDT erwarten, dass die damit verbundenen Rahmenbedingungen für den Unterricht in Deutsch als Zweitsprache in den deutschsprachigen Ländern verbessert werden.

8 Mehrsprachigkeit und Erhalt der deutschen Sprache

Mehrsprachigkeit ist sowohl in Europa als auch in anderen Kontinenten die Regel.

Der Deutschunterricht als Beitrag zu Mehrsprachigkeit bedarf überall der Förderung durch Materialentwicklung und Fortbildung in Partnerschaft mit den deutschsprachigen Ländern.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der 12. IDT appellieren daher an die Verantwortlichen, Sprach- und Kulturinstitute als wichtige Zentren der Förderung von Mehrsprachigkeit zu erhalten, zu fördern und auszubauen.

9 Mehrsprachigkeit und Sprachenpolitik

Mit dem gemeinsamen Referenzrahmen und dem Europäischen Sprachenportfolio liegen wirksame Instrumente für die Förderung von Mehrsprachigkeit vor.

Die Teilnehmer und Teilnehmerinnen der 12. IDT appellieren an Politiker und Politikerinnen, Bildungsbehörden und an die Öffentlichkeit, diese Instrumente in die Praxis umzusetzen und weiterzuentwickeln.

Ergänzt werden muss diese Entwicklung durch eine transparente sprachpolitische Diskussion, die auch die Entwicklungen ausserhalb Europas einbezieht.

Sprachenpolitik muss ein fester Bestandteil der Bildungspolitik, der Lehrer- und Lehrerinnenausbildung und -fortbildung sowie der Arbeit des IDV werden.

(Die folgenden Ausführungen gehen aus von einem Artikel von Christine Le Pape Racine, der nächsten publiziert werden wird. Allfälliges Copy-right unter e-mail: papera@swissonline in Erfahrung bringen)

Es ist die erklärte Absicht der europäischen Politik, die Kommunikation zwischen den verschiedenen nationalen und regionalen Sprachgruppen zu fördern. Die dazu notwendige individuelle Mehrsprachigkeit soll erreicht werden durch eine Vorverlegung des Fremdspracherwerbs[2] in den Schulen. So wurden z. B. bereits im Schuljahr 1999-2000 in Frankreich[3] 6,2% der Kinder in der 1. Klasse, 36% in der 2. Kl., 42% in der 3. Kl., 60% in der 4. Kl. und 82% in der 5. Kl. in der ersten Fremdsprache unterrichtet. Je nach Region lernen die Kinder die Nachbar- und Verkehrssprachen Englisch (81%), Deutsch (15%), Spanisch oder Italienisch (4%). In Baden-Württemberg wird er in Englisch und Französisch ab 2003 bereits in der 1. Klasse begonnen[4]. In Slovenien wurde 1999 der Deutsch- oder Englischsprachunterricht in die 3. Klasse vorverlegt[5], ebenso der Deutschunterricht in der französischsprachigen Schweiz im Jahr 2001.

Welches sind die Begründungen für die Vorverlegung? Lernen jüngere Kinder eine Sprache schneller oder erreicht man mit der Vorverlegung einfach eine Ausdehnung der Lernzeit? Eine Antwort kann noch nicht abschliessend gegeben werden, aber tendenziell zeigt sich folgendes:

- Junge Lernende lernen nicht unbedingt besser oder schneller als ältere, aber je nach entwicklungspsychologischem Stand anders. Sie sind eher angewiesen auf konkrete, anschauliche Inhalte, die ihnen in einem handlungsorientierten Unterricht präsentiert werden, als ältere Lernende, die viel besser abstrahieren können. Hingegen ist ihre Hörfähigkeit noch nicht so stark auf die muttersprachlichen Laute eingeschränkt, so dass sie die Laute der zu lernenden Sprache noch besser hören und damit leichter aussprechen können. Junge Lernende sind in ihren Haltungen einer Fremdsprache gegenüber noch weniger fixiert und erleben das Lernen nicht als Plage, da der Einstieg sanft und angstfrei ist und es in der Regel noch keine Noten und fix zu erreichende Lehr- und Lernziele gibt. Frühes Lernen mehrerer Sprachen beeinträchtigt die Muttersprache nicht - das wurde vielfältig belegt - ausser in speziellen Fällen bei MigrantInnenkindern, die in ihrer gesamten Entwicklung wenig gefördert wurden, die deshalb auch Defizite in ihrer Erstsprache aufweisen und ausserdem zur Kultur des Aufnahmelandes wenig Bezug haben.

Eine frühe Ausweitung der sprachlichen Perspektiven erhöht generell die

kognitiven Fähigkeiten sowie das Selbstvertrauen des Kindes.

Wichtiger als die reinen Altersvorteile ist sicher die Ausdehnung der Lernzeit, die es erlaubt, in höheren Klassen mit weiteren Fremdsprachen zu beginnen ohne zu viele Stunden aus anderen Fächern beanspruchen zu müssen, wenn mindestens eine Sprache immersiv weitergelernt werden kann.

Eine Vorverlegung des Fremdsprachenunterrichts ins Kindergartenalter ist sinnvoll. Aber der Erfolg stellt sich nur ein, wenn die Methode angepasst wird.

Die folgende Kurzzusammenfassung wissenschaftlicher Ergebnisse zeigt einige Punkte der theoretischen Basis des Fremdspracherwerbs auf. Dabei stütze ich mich u.a. auf Werner Bleyhl[6] und Henning Wode[7].

1. Der Spracherwerb geschieht mittels vielfältiger, gleichzeitiger Verknüpfungen innerhalb des Sprach- und Denksystems im Gehirn. Bisher wurde unterschieden zwischen natürlichem, ungesteuertem Spracherwerb (in der Art wie die Muttersprache erworben wird) und schulischem, lehrmittel- oder lehrkraftgeleitetem Unterricht. Der natürliche Fremdspracherwerb verläuft ähnlich dem Erwerb der Muttersprache, nämlich zuerst mit einem Schwerpunkt auf dem Hörverstehen und dem Aufbau der Phonologie (Aussprache), was die Grundlage für das Sprechen ist. Je nach individuellen Voraussetzungen wird früher oder später mit dem Sprechen begonnen. Da die Qualität des Verstehens immer auf dem Hintergrund des Welt- (Vor)wissens sowie des sprachlichen Wissens beruht, variiert Verstehen stark je nach Alter und Bildungsstand der Lernenden.

Vor der Einführung in die Schriftlichkeit geschieht der Erwerb aufgrund des Hörverstehens, der Mimik, der Gestik und der Situation des Kommunikationsgegenstandes. Die einmal erworbene Schriftlichkeit (Leseverstehen und Schreiben) dient dem Lernprozess in erheblichem Masse beim Erwerb einer Fremdsprache insofern, als durch das Lesen die notwendigen Inhalte und somit Wortschatz transportiert und durch das Schreiben Kenntnisse und Erkenntnisse festgehalten und sprachlich repetiert werden.

Kurz: Der Fremdspracherwerb erfolgt im Prinzip ähnlich dem Mutterspracherwerb.

2. Das komplexe Sprachsystem kann nie ganz bewusst gehandhabt werden.

Die Meinung, man könne durch bewusstes Lernen den Lernprozess des Grammatikregelerwerbs beschleunigen und beeinflussen, wird in letzter Zeit immer häufiger bezweifelt und weicht der Einsicht, dass nur gewisse Regeln[8] durch deren systematische Einführung auch angewendet werden. Damit gewinnen die Erkenntnisse aus dem muttersprachlichen (L1= langue, language 1) Erwerb für den Fremdspracherwerb zusätzlich an Bedeutung[9]. (Beispiel aus einer Untersuchung zum Lernen von Erwachsenen: Verbklammer des deutschen Satzes kann unterrichtlich vermittelt werden, die im Deutschen vorkommende Inversion hingegen (heute Nachmittag gehe ich...und nicht: heute Nachmittag ich gehe...) ist unterrichtlich kaum vermittelbar.)

Kurz: Nur der Erwerb eines Teils der Grammatikregeln kann durch Steuerung bewusst beschleunigt werden.

3. Das Kind baut in erster Linie den Wortschatz auf als Grundlage sowohl für die Kommunikation wie für die Grammatik. Dabei ist zu beachten, dass die Erschliessung von Bedeutung u.a. in einem sprachlichen, fachlichen, kulturellen und situativen Kontext geschieht. Der präzise Sinn eines Wortes kann demnach nur unter Einbezug und Verknüpfung verschiedener Faktoren aufgebaut werden. Es braucht deshalb viele verschiedene Situationen und inhaltliche Zusammenhänge, in denen das Wort vorkommt (Begriffsbildung).

Kurz: Wortschatz ist die Basis des Spracherwerbs.

Welche Konsequenzen kann man daraus für die Fremdsprachendidaktik im frühen Erwerb ableiten?

1. Es braucht eine längere Vorlaufzeit, die der Rezeption dient – dem akustischen und inhaltlichen Verstehen – bevor der Zwang zur Produktion (Sprechen und Schreiben) einsetzt.

2. Die Aussagen von J. Bruner[10] (der sich u.a. auch auf J. Piaget stützt) haben für die Didaktik insofern eine Bedeutung als in erster Linie die Handlungsorientierung als Grundlage des Lernens gilt. Abgeleitet daraus ist der folgenden Reihenfolge bei der Gestaltung des Unterrichts Beachtung zu schenken:

- handlungsorientiertes (enaktives) Lernen, d.h. dass anfangs die Schüler und Schülerinnen nur durch auszuführende Taten ihr Verstehen zeigen (total physical response) und nicht in der Fremdsprache sprechen müssen,
- bildunterstütztes, anschauliches (ikonisches) Lernen und schliesslich
- das Lernen mittels Schriftzeichen (symbolisch)

3. Dem Kind soll ein inhaltlicher Reichtum angeboten werden, wobei auch der Erzählansatz an Bedeutung gewinnt. Nur durch vielseitige Anregungen kommen die Kommunikationsgabe, das intelligente Raten (Hypothesenbildung), die Ordnungs-, Kombinations- und Kodierungsfähigkeit zum Tragen.

Die Idee des integrierten Sprachenunterrichts und damit verbunden einer integrierten Sprachendidaktik ist plausibel, ist doch jeder Unterricht auch Sprachunterricht. Die partielle Aufhebung der Trennung zwischen der Erstsprache und weiteren Sprachen und dem Bewusstmachen der sprachlichen Gemeinsamkeiten (z.B. bei der Herkunft der Wörter) oder der Unterschiede (z.B. im Satzbau) kann Synergien und bereichernde Perspektiven hervorrufen. Dies ist vor allem Lehrkräften möglich, die verschiedene Fächer an der selben Klasse unterrichten. Nicht nur die Didaktik, sondern auch die allgemeine Haltung der Lehrkraft bezüglich kultureller Inhalte und Mehrsprachigkeit beeinflusst gewollt oder ungewollt den gesamten Unterricht. Ein bewussterer Umgang mit vielen Kulturen vertieft die Beziehung zur eigenen, was wiederum den Lernenden zugute kommt.

Liebe KollegInnen,

was wird der Horizont sein für die nächsten zehn Jahre?

Deutsch: Allfällige Widerstände gegen die Standardsprache aufgeben

Deutschlandfahrten, Begegnungen realisieren

Lesen, vorlesen

Mundarten bewusst pflegen

Französisch und Englisch:

Die Primarlehrkräfte werden sich dem europäischen

Sprachenschub weder widersetzen noch entziehen können:

Sprachen werden auch in der Schule neu positioniert.

Es sollte viel mehr auf Methodenpluralismus gesetzt werden,

was allfälliges Stundentafelgezerre überflüssig machen

könnte: immersive Methoden, Austauschpädagogik, éveil au

langage, Tandem, Sprachaufenthalte in die bisherigen

Konzepte integrieren und so Stunden gewinnen.

Konsequente didaktische Grundaus- und Fortbildung

(Negativbeispiel: Verfügung des Bildungsdepartements vom

1. Juni 2001)

Sprachliche Fortbildung: lange Aufenthalte im Sprachgebiet,

v.a. als Assistenzen bei anderssprachigen KollegInnen.

MigrantInnensprachen: Mehrsprachigkeit der MigrantInnenkinder aufwerten und in den Unterricht integrieren. Die Anders-, d.h. Fremdsprachigen systematisch valorisieren.

Forschungsprojekte in der neuen Grundausbildung (pädagogische Hochschulen) unterstützen und mitmachen. Nähe zur Theorie bringt Verbesserung der Praxis.

Zum Schluss (Stichworte ausführen):

Sprachen eröffnen Horizonte.

Ich lerne was ich liebe.

Was ich gerne lerne, will ich erhalten und weitergeben.

Begegnungen erfordern das Eintauchen in andere Kulturen.

Das Eintauchen generiert Sprachenlernen.

Kulturen- und Sprachenlernen ist „effort“, nicht unbedingt „confort“.

Kommunikation ist die Voraussetzung für Frieden: Das darf – uns und den Staat - etwas kosten!

Jean Racine, 1. November 2001

[1] Leni Robert: Förderung der zweisprachigen Erziehung: "Die Kantone fördern im Rahmen der Landessprachen die zweisprachige Erziehung. - Der Bund unterstützt die Bemühungen der Kantone bei der Einführung regional und kulturell angepasster Formen zweisprachiger Erziehung, insbesondere im Bereich Forschung, Begleitung und Auswertung."

[2] Es wird hier nicht unterschieden zwischen Fremd- und Zweitsprache, da die Definitionen noch nicht vereinheitlicht sind. Zweitsprache kann einerseits die Sprache der Umgebung, die Ortssprache bedeuten, andererseits einfach die Reihenfolge des Erwerbs.

[3] Ministère de l'Education (2001) L'enseignement des langues vivantes étrangères dans le premier degré en 1999-2000.
Note d'information O1.18. (Information von C. Brohy)

[4] Baden-Württemberg, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Bildungsplan für die Grundschule, Lehrplanheft 1/2001,
Reihe A Nr. VIII. Neckar-Verlag.

[5] Mihaela Brumen, Universität Maribor. Demnächst veröffentlichter Artikel, zu beziehen bei C. Le Pape Racine, paperace@swissonline.ch

[6] Bleyhl, Werner. Sprachenlernen, ein konstruktiver, nichtlinearer Selbstorganisationsprozess. In: Gert Henrici & Ekkehard Zöfgen. (Hrsg.). (2000) Positionen (in) der Fremdsprachendidaktik. Koordiniert von Frank G. Königs (= Fremdsprachen Lehren und Lernen, 29. Jahrgang). Tübingen: Narr.

[7] Wode Henning (2000). Mehrsprachigkeit durch Kindergarten und Grundschulen: Chance oder Risiko? Vortrag gehalten in Mulhouse, Nov.

[8] Tschirner, Erwin. (1999). Lernergrammatiken und Grammatikprogression. In: Skibitzki, Bernd / Wotjak, Barbara (Hrsg.) Linguistik und Deutsch als Fremdsprache. Festschrift für Gerhard

Helbig (227-240). Tübingen: Niemeyer.

[9] s. auch Le Pape Racine, Christine (2000). Immersion – Starthilfe für mehrsprachige Projekte. Einführung in eine Didaktik des Zweitsprachenunterrichts. Zürich: Pestalozzianum.

[10] Bruner, Jerome (1987). Wie das Kind sprechen lernt. Bern: Hans Huber.

