

Lehrpläne und Lehrmittel im Dienste der Kohärenz im Fremdsprachencurriculum der Volksschule

Mirjam Egli Cuenat, Giuseppe Manno und Christine Le Pape Racine

Zusammenfassung Die Erziehung zur Mehrsprachigkeit beinhaltet eine ganzheitliche Förderung des mehrsprachigen Repertoires der Lernenden. Die Reform des Sprachencurriculums der EDK, Teil des gross angelegten Schulharmonisierungsprojektes HarmoS, sieht vor, dass sich alle Schülerinnen und Schüler am Ende der obligatorischen Schulzeit in zwei Fremdsprachen gleichermaßen verständigen können. Dies ist wohl nur durch sprachenübergreifendes, ökonomisches Lehren und Lernen zu erreichen. Gut koordinierte Lehrpläne und Lehrmittel tragen zur *horizontalen Kohärenz* der Inhalte, Ziele und Methoden in allen Sprachfächern und zur Förderung der stufenübergreifenden Kommunikation (*vertikale Kohärenz*) bei. Nach einer Erläuterung der Prinzipien des mehrsprachigen Lehrens und Lernens werden Lehrplan und Lehrmittel im Gesamtzusammenhang des Curriculums verortet und deren komplexes Wechselspiel beleuchtet. Es wird am Beispiel der verschiedenen Bildungsregionen der Schweiz gezeigt, wie unterschiedlich sich die Dynamik Lehrmittel – Lehrplan – sprachübergreifendes Curriculum in den verschiedenen Bildungsregionen gestaltet. Der Beitrag schliesst mit der Rolle der koordinierten Lehrpläne und Lehrmittel in der Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte im Hinblick auf die Gestaltung eines kohärenten Sprachencurriculums ab.

Schlagworte Sprachencurriculum, Mehrsprachigkeitsdidaktik, Lehrplan und Lehrmittel, horizontale und vertikale Kohärenz

Syllabus and course books enhancing the coherence of the foreign languages curriculum at compulsory school

Abstract The education in plurilinguism entails an integrated promotion of the learners' plurilingual repertoire. The reform of the languages curriculum initiated by the Swiss conference of cantonal ministers of education, which is a part of the larger *HarmoS* project of the harmonisation of school, expects that all learners be able to communicate in two foreign languages at a comparable level at the end of compulsory school. This goal can only be achieved by promoting new, more efficient cross-linguistic approaches to language teaching and learning. Well coordinated syllabuses and course books contribute to the *horizontal coherence* of contents, objectives and methods in language teaching and to the promotion of the coordination across grade-levels (*vertical coherence*). After a presentation of the principles of the plurilingual teaching and learning, syllabus and course books will be considered as a part of the curriculum. The dynamic interplay between syllabus – course book – cross-linguistic curriculum will be analysed in the context of different regions of educational coordination in Switzerland. The article ends up by presenting

the role of coordinated syllabus and course books both in initial and in-service training of the teachers with regard to the development of a coherent languages curriculum.

keywords languages curriculum, didactics of plurilingualism, syllabus and course books, horizontal and vertical coherence

1 Mehrsprachigkeit als curriculare Zielvorstellung und Mehrsprachigkeitsdidaktik

1.1 Mehrsprachigkeit als Zielvorstellung im Dschungel der Sprachenpolitik

Der Sprachenunterricht in der schweizerischen Volksschule ist gegenwärtig Gegenstand vielfältiger Wandlungen, beeinflusst durch die europäische Sprachenpolitik, neue wissenschaftliche Erkenntnisse und Harmonisierungsbestrebungen in der Schweiz, die alle parallel verlaufen. Dadurch ergibt sich ein komplexes Bild.

Die schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) strebt, in Übereinstimmung mit den Vorgaben des Europarates und der Europäischen Union, seit einigen Jahren die *Erziehung zur funktionalen Mehrsprachigkeit* an: Alle Schülerinnen und Schüler sollen am Ende der obligatorischen Schule neben einer soliden Grundkompetenz in der lokalen Standardsprache die Fähigkeit besitzen, in mindestens zwei Fremdsprachen kommunizieren zu können (EDK, 1998).

Mit dem Strategiebeschluss vom 25. März 2004,¹ zwei Fremdsprachen in der Primarschule spätestens ab dem 3. und dem 5. Schuljahr einzuführen, wurde dieses Ziel konkretisiert (EDK, 2004). Verschiedene Volksabstimmungen sowie in der Folge das *HarmoS-Konkordat* (2007), welches inzwischen von 12 Kantonen ratifiziert wurde und am 1. August 2009 in Kraft trat, haben diese Massnahme bekräftigt. Im Zentrum der umfassenden *HarmoS*-Reform des Bildungssystems stehen die nationalen Bildungsstandards (Art. 7 Abs. 2 Bst. a). Diese werden seit 2005 für die Fachbereiche Schulsprache, Fremdsprachen, Mathematik und Naturwissenschaften entwickelt. Sie beschreiben *Mindestkompetenzen*, welche gemäss jetziger Zählung für die Sprachen am Ende des 6. und 9. Schuljahres erreicht werden. An diesen Minimalstandards sollen sich sprachregional koordinierte Lehrpläne (darunter die zwei grossen regionalen Rahmenlehrpläne, der *Plan d'études romand (PER)* und der *Lehrplan 21*), Lehrmittel und Evaluationsinstrumente ausrichten.

Das Gesamtvorhaben der umfassenden *HarmoS*-Reform deckt sich aber nur teilweise mit der Sprachenstrategie von 2004, deren Umsetzung in den meisten Kantonen bereits lange vor dem Inkrafttreten von *HarmoS* begann. Da sich die Kantone nicht auf die Reihenfolge der Fremdsprachen einigen konnten, entstanden drei grosse Bildungsregi-

¹ Für einen Überblick über diverse koordinierende Aktivitäten der EDK im Sprachenbereich siehe Egli Cuenat (2007) und <http://www.edk.ch/ch/dyn/11911.php>.

onen: Die Westschweiz mit Deutsch vor Englisch, die sechs «Passepartout»-Kantone entlang der frankofonen Sprachgrenze, die mit Französisch vor Englisch beginnen, und die Ost- und Zentralschweiz mit Englisch als erster Fremdsprache.²

Das ambitionierte Ziel von *HarmoS*, trotz ungleicher Lernzeit gleiche Kompetenzen in zwei Fremdsprachen zu erreichen, kann wohl nur durch die Entwicklung (zeitlich und kognitiv) ökonomischer Lehr- und Lernformen, die ein sprachenübergreifendes Lehren und Lernen fördern, erreicht werden. Das bedingt die Koordination der Inhalte, Ziele und Methoden in allen Sprachfächern, inklusive Schulsprache (*horizontale Kohärenz*), und die Förderung der stufenübergreifenden Kommunikation (*vertikale Kohärenz*). Es zeichnet sich heute ab, dass gut koordinierte Lehrpläne und Lehrmittel sehr viel dazu beitragen können. Die Fremdsprachen können sich dabei seit bald zehn Jahren auf die im *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen* (GER, 2001) sprachenübergreifend europaweit gültigen Beschreibungen sprachlich-kommunikativer Handlungskompetenz auf 6 Niveaus (A1 bis C2) abstützen. Die kompetenzorientierte Koordination mit der Schulsprache gestaltet sich schwieriger, da noch kein übergreifendes Kompetenzmodell vorhanden ist. Wir werden uns deshalb im Folgenden stärker auf die Fremdsprachen konzentrieren.

1.2 Eine neue Didaktik für sprachenübergreifendes Lernen

Ein Sprachenunterricht, der die koordinierte Förderung der Mehrsprachigkeit zum Ziel hat, braucht eine neue Didaktik. Wiater (2006) definiert die *Didaktik der Mehrsprachigkeit* wie folgt:

Die *Didaktik der Mehrsprachigkeit* ist die Wissenschaft und Lehre vom *kombinierten und koordinierten Unterrichten und Lernen mehrerer Fremdsprachen innerhalb und ausserhalb der Schule*. Ihr primäres Ziel ist die Förderung der Mehrsprachigkeit durch Erarbeitung sprachenübergreifender Konzepte zur Optimierung und Effektivierung des Lernens von Fremdsprachen sowie durch die Erfahrung des Reichtums der Sprachen und Kulturen. (Wiater, 2006, S. 60)

Wiater spricht hier nur von Fremdsprachen, wohingegen andere auch die Schulsprache (Deutsch bzw. Französisch) einbeziehen. Dieser noch junge Zweig der Sprachendidaktik hat generell mit begrifflichen Schwankungen zu kämpfen, welche die Entwicklung gemeinsamer Instrumente und Methoden nicht vereinfachen (Brohy, 2008, S. 9). Verschiedene Begriffe wurden international und national in den letzten Jahren ins Spiel gebracht: *Tertiärsprachendidaktik*, *integrative/integrierte/integrale Fremdsprachendidaktik* bzw. *Sprachendidaktik*, *integrierte Didaktik*, *Mehrsprachigkeitsdidaktik* usw. Es besteht auch noch keine Einigkeit über den Umfang dieser neuen Didaktik (Brohy, 2009; Le Pape Racine, 2007; Meissner, 2008). Wir werden in diesem Aufsatz den erweiterten Begriff *Mehrsprachigkeitsdidaktik* als Synonym des in der Westschweiz geläufigeren Begriffs der *didactique intégrée* verwenden.

² Die Kantone Tessin und Graubünden haben in Anbetracht ihrer besonderen Stellung ihr eigenes Sprachenkonzept entwickelt, das ebenfalls europäische und eidgenössische Richtlinien befolgt.

Erste Erkenntnisse aus der Forschung sprechen dafür, dass Lernende einer 2. oder 3. Fremdsprache wichtige Lernvorteile gegenüber Lernenden einer 1. Fremdsprache vorweisen (z.B. Dentler et al., 2000; Hänni, Hoti & Werlen, 2009; Hufeisen, 2003). Diese «automatische» Steigerung der Leistungen wird jedoch kaum für gleiche Kompetenzen in beiden Sprachen am Ende der Volksschule reichen. Eine wachsende Zahl empirischer Studien legt den Schluss nahe, dass die Sensibilisierung der Lernenden auf Gemeinsamkeiten zwischen Sprachen einen positiven Effekt auf die Leistungen in den weiteren Fremdsprachen haben kann (z.B. Ender, 2007; Marx, 2008). Im Sinne einer Ökonomisierung und einer gegenseitigen Unterstützung sollten das Lernen und Lehren aller (Fremd-)Sprachen aufeinander bezogen (Manno, 2009a; Neuner, 2003) und vielfältige Verbindungen hergestellt werden (*Cognates*, gemeinsame Lernstrategien, sprachenübergreifende Aktivitäten usw., vgl. Manno und Klee, 2009). Auf einer Metaebene wird die Sensibilisierung und Reflexion über Sprachen gefördert gemäss dem Konzept der *Language Awareness*. Es bedarf weiterer Studien, welche die Langzeiteffekte verschiedener Aspekte sprachenübergreifenden Lernens zwischen (Fremd-)Sprachen unter die Lupe nehmen. Es steht aber bereits fest, dass es darum geht, sprachliche Vielfalt bewusst wahrzunehmen, sprachliche Vorurteile abzubauen und eine weniger ethnozentrische Haltung zur Sprache und Kultur zu entwickeln. Bei Lehrpersonen in allen Fächern sowie in allen schulischen Aktivitäten muss ein erhöhtes Bewusstsein für sprachliche Belange entstehen, denn jeder Unterricht ist Sprachunterricht. Im weitesten Sinn muss die Schule die gesellschaftlichen Veränderungen in einer mehrsprachigen plurikulturellen Umwelt aufgreifen und fruchtbar machen (Le Pape Racine, 2009).

2 Die Bedeutung von Lehrplänen und Lehrmitteln zum Erstellen curricularer Kohärenz im Sinne der Mehrsprachigkeitsdidaktik

2.1 Lehrpläne und Lehrmittel im curricularen Gesamtsystem

Ausgehend von einem breiten Verständnis des Begriffs *Curriculum* als einem «Plan für das Lernen» charakterisieren Thijs und van den Akker (2009) dieses mit der Metapher des «curricularen Spinnennetzes» als Gewebe von Komponenten, die stark miteinander vernetzt sind. Lehrpläne und Lehrmittel sind zwei wichtige Bestandteile curricularer Arbeit; sie sind in den Bereichen Zielvorgaben, Inhalte, Lernaktivitäten sowie Materialien und Ressourcen anzusiedeln (vgl. Abbildung 1).

Zentral sind die Grundprinzipien, auf die sich sämtliche weitere Komponenten beziehen. Wird also das Sprachcurriculum als Gesamtheit aufgefasst, steht in dessen Zentrum die Erziehung der Lernenden zur Mehrsprachigkeit und Interkulturalität. Diese Vorgabe sollte dazu führen, dass Lernziele, Inhalte, Lernaktivitäten, die Rolle der Lehrpersonen, Materialien und Ressourcen, Lerngruppen, Lernorte, Zeitgefässe wie auch die Leistungsbeurteilung aus sprachenübergreifender Perspektive überdacht und konzipiert werden. Soll eine sprachenübergreifende Sicht im Curriculum tatsächlich umgesetzt werden, setzt dies einen intensiven Kommunikationsprozess zwischen den

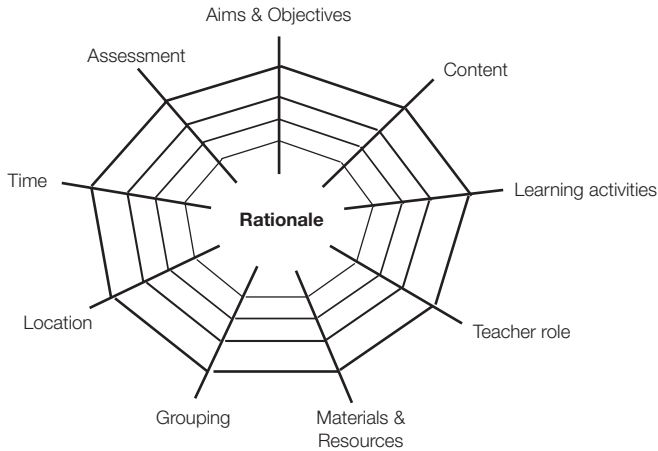


Abbildung 1: Das curriculare Spinnennetz (Thijs & van den Akker, 2009, S. 12)

jeweils für die verschiedenen Komponenten verantwortlichen Akteuren voraus (vgl. auch Hufeisen, 2005, S. 13).

In allen Bildungskontexten, besonders aber der viersprachigen Schweiz, die von einer starken bildungsföderalistischen Tradition geprägt ist, überlagern und widersprechen sich viele Interessen wie auch Ebenen der Koordination. In Zukunft sollen durch national verbindliche Bildungsstandards (*HarmoS*, vgl. 1.1) klare Zielvorgaben geschaffen werden, an denen sich Lehrmittel und Lehrpläne ausrichten können, die aber den lokalen und regionalen Gegebenheiten sowie der pädagogischen Gestaltung genügend Raum lassen.

2.2 Lehrpläne und Lehrmittel als Vektoren curriculärer Kohärenz

Den Lehrplänen (Makroebene) kommt eine gestaltende, ordnende Funktion zu. Sie dienen dem Kompetenzaufbau und geben verbindliche Vorgaben für die Planung des Unterrichts (Mikroebene). Daran ändert auch die Einführung von Standards nicht viel (Oelkers & Reusser, 2008, S. 335). Ein *Rahmenlehrplan* gibt das Fächerspektrum und Strukturen vor, formuliert allgemein zu erreichende Kompetenzen; *Fachlehrpläne* beschreiben Kompetenzen für ein einzelnes Fach. Es gibt Fachlehrpläne, die entweder für eine einzelne Stufe oder stufenübergreifend gelten. Im Sinne der Ausbildung von echter Mehrsprachigkeit müssen «monolingual» ausgerichtete Fach- und Stufenlehrpläne zu sprachen-, stufen- und schultypenübergreifenden Kern- bzw. Rahmenlehrplänen zusammengefasst werden (Krumm, 2007, S. 115).

Lehrmittel und -materialien können als wichtiges Bindeglied zwischen Mikro- und Makroebene für die Implementierung von curricularen Reformen fungieren, da sie ei-

nen viel direkteren Einfluss auf die alltägliche Gestaltung des Unterrichts ausüben als die Lehrpläne. Sie helfen insbesondere Lehrpersonen den Stoff zu reduzieren und zu didaktisieren. Oft bilden sie das eigentliche Rückgrat des Unterrichts. Ihnen kommt eine wichtige Funktion bei der Umsetzung neuer Konzepte wie dem lernerzentrierten, aufgabenbasierten und sprachenübergreifenden Lernen zu, indem sie konkrete Aufgabenstellungen anbieten (Oelkers & Reusser, 2008, S. 408). Der konstruktive Umgang mit Lehrmitteln ist jedoch nicht selbstverständlich. So wird in der Literatur auch oft über eine unkritische Lehrmittelabhängigkeit oder im andern Extremfall über die Ablehnung von Lehrmitteln berichtet, die nicht mit eigenen Vorstellungen des Lernens übereinstimmen (für einen Überblick vgl. Schaer, 2007).

Die Komplexität der Beziehung zwischen Lehrplan und Lehrmittel ist nicht zu unterschätzen. Idealerweise setzen die Lehrmittel die Vorgaben der Lehrpläne um und konkretisieren im Dienste der curricularen Kohärenz die in den Lehrplänen beschriebenen Prinzipien, Ziele und Lernwege. In der Regel kommt es jedoch zu einer Wechselwirkung zwischen beiden. So stützen sich bestehende Lehrpläne im Sprachenbereich sogar explizit auf Lehrmittel ab (Ruf und Bättig, 2005). Die Abhängigkeit des Lehrplans von den Lehrmitteln erweist sich als besonders problematisch, wenn konkurrierende Lehrwerke eingesetzt werden, die unterschiedlichen Ansätzen folgen. Schliesslich greift die Wirkung des Lehrplans zu kurz, wenn das Lehrmittel als «heimlicher», ja sogar als eigentlicher Lehrplan fungiert. In diesem Sinne postuliert Schaer (2007) eine Entflechtung von Lehrplan und Lehrmittel. Es braucht eher eine Abstimmung zwischen Lehrplänen und Lehrmitteln. Diese Abstimmung ist umso notwendiger, als eine Lehrplanänderung alleine noch keine Bildungsreform auslöst, wenn altgediente Lehrmittel beibehalten werden und keine oder wenig Abstimmung zwischen Lehrplan und Lehrmitteln stattfindet. *HarmoS* sieht vor, Lehrpläne, Lehrmittel und Evaluationsinstrumente auf die Bildungsstandards abzustimmen (Art. 8, 2). Dies führt zu einer begrüssenswerten Verstärkung der Bedeutung der Lehrpläne gegenüber den Lehrmitteln. Es ist auch denkbar, dass mit wachsender Integration der neuen Medien die Bedeutung der Lehrmittel zugunsten offenerer, stärker auf die Bedürfnisse der Lernenden ausgerichteten Lehr- und Lernformen in Zukunft abnimmt (Neuner, 2007, S. 402).

2.3 Sprachenübergreifende Koordination von Lehrplänen und Lehrmitteln

Die sprachen- und stufenübergreifende Koordination der Fremdsprachenlehrpläne wird, wie bereits eingangs erwähnt, durch die Kompetenzbeschreibungen des GER und die darauf aufbauenden *HarmoS*-Standards erleichtert. Diese stellen den Erwerb der sprachlich-kommunikativen Handlungsfähigkeit in den Vordergrund; Vokabular und Grammatik sind nach wie vor wichtig, sie stehen jedoch immer im Dienste eines sinnvollen Handelns in einem konkreten Kontext, in Verbindung mit für die Lernenden attraktiven Inhalten und Themen. Zielsetzungen im Bereich der interkulturellen und der Methodenkompetenz finden sich ansatzweise im GER sowie in den *HarmoS*-Basis-Standards (EDK, 2010, S. 75 ff.). Sie wurden seit dem Erscheinen des GER weiterentwickelt (s. Candelier et al., 2007). Als sprachenübergreifende Kompetenzen sind sie

prädestiniert für die Stiftung von Kohärenz zwischen den Sprachen in den Lehrplänen. Die Integration dieser Kompetenzen in die Lehrpläne im Sinne eines sinnvollen, graduellen Aufbaus über die Sprachen hinweg (einschliesslich der Schulsprache) stellt zurzeit eine der wichtigsten Herausforderungen dar.

Für die Umsetzung des handlungs- und inhaltsorientierten Ansatzes in den Lehrmitteln gibt es bereits überzeugende Beispiele (vgl. Schaer, 2007), jedoch meist in einer «monolingualen Perspektive», d. h. auf das Lernen einer einzelnen Fremdsprache beschränkt. Im Sinne einer Mehrsprachigkeitsdidaktik sollten in koordinierten Lehrmitteln Inhalte und grammatikalische Terminologie abgesprochen sein; sie sollten systematische Sprachvergleiche beinhalten, welche das Augenmerk der Lernenden auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Sprachen lenken. Schliesslich sollten sie die explizite Wiederaufnahme von bereits erworbenen bzw. den gemeinsamen Aufbau von neuen Lern- und Kommunikationsstrategien sowie interkulturellen Kompetenzen sicherstellen. Die nachträgliche Abstimmung eines neuen Lehrmittels für eine zweite Fremdsprache auf ein Lehrmittel in der ersten Fremdsprache ist zwar möglich; das *Europäische Sprachenportfolio (ESP)* kann dabei einen entscheidenden Beitrag leisten (wie z. B. für *envol* und *Explorers*, vgl. Achermann, 2009). In Ermangelung eines gemeinsamen Konzeptes und einer interaktiven Vorgehensweise bleibt diese Art von Koordination jedoch immer Flickwerk.

3 Unterschiedliche Umsetzung in den Kantonen

Postuliert man die Notwendigkeit eines sprachenübergreifenden Lehrens und Lernens, wird klar, dass eine besondere Herausforderung darin besteht, nicht nur die Lehrpläne, sondern auch die Lehrmittel in den verschiedenen Sprachen zu koordinieren. Dass dies generell kein einfaches Unterfangen ist, wurde weiter oben (s. Abschnitte 2.1 und 2.2) ausführlich erörtert. Wir beleuchten im Folgenden die bereits geleisteten Arbeiten in drei Schweizer Bildungsregionen im Hinblick auf die Aufgabe curricularer Kohärenzherstellung. Wir werden dabei eine chronologische Perspektive einnehmen.

3.1 Ost- und Zentralschweiz

Sowohl die Ost- wie die Zentralschweiz wählten «Englisch vor Französisch». Da der Französischunterricht ab der 5. Klasse beibehalten wurde, musste nur eine neue Fremdsprache in der Primarschule eingeführt werden, was in beiden Bildungsregionen schnell in Angriff genommen wurde (Abschluss des Projekts 2009).

Die Bildungsdirektorenkonferenz der Zentralschweiz hat bereits 2001 den Entscheid gefällt, ab dem Schuljahr 2005/06 Englisch ab der 3. Klasse zu unterrichten. Grundlage für den Fremdsprachenunterricht bilden die obligatorischen stufenübergreifenden *Lehrpläne für Französisch 5. bis 9. Schuljahr* (IEDK, 2000; Lehrmittelbeschluss vom 17. Juni 2003) und *Englisch 3. bis 9. Schuljahr* (BKZ, 2004). Diese basieren auf dem

GER. Die darin beschriebenen Lernziele sprachlicher, interkultureller, inhaltlicher und instrumenteller Art setzen den verbindlichen Rahmen, an dem sich die obligatorischen Lehrmittel orientieren und die den Lehrpersonen helfen sollten, «den Unterricht zu planen und nachzubereiten» (BKZ, 2004, S. 9). Im Kapitel 6. *Didaktische Prinzipien* (S. 6) werden Grundprinzipien und Wege des Lehrens und Lernens aufgezeigt, die dem Erreichen der Richt- und Grobziele dienen (*Language Awareness, Tasks, Strategien trainieren, Lernerautonomie* etc.). Die «Didaktik der Mehrsprachigkeit» wird ganz im Sinne der oben vorgestellten Anforderungen definiert.

Die EDK-Ost hat im Oktober 2004 das Konzept zur Umsetzung der EDK-Strategie genehmigt. Schwerpunkt des regionalen Umsetzungsprojektes war die koordinierte Einführung von Englisch. Am 20. Oktober 2006 wurde der erste gemeinsame Lehrplan für den Englischunterricht auf der *Primarstufe* (BDZH, 2006) verabschiedet, als Ausdruck der verstärkten Koordinationsbemühungen auf gesamtschweizerischer und sprachregionaler Ebene. Am 26. Mai 2009 wurde von den Kantonen der EDK-Ost und vom Fürstentum Liechtenstein der erste gemeinsame Lehrplan für den Englischunterricht auf der *Primarstufe und der Sekundarstufe I* verabschiedet. Dieser orientiert sich an den Basisstandards von *HarmoS* und soll langfristig einen übergeordneten, stufenübergreifenden Rahmen für den gesamten Sprachenunterricht in der ganzen Deutschschweiz vorgeben (*Lehrplan Englisch EDK-Ost*, S. 3). Damit wurde ein grosser Schritt im Hinblick auf die *vertikale Kohärenz* zwischen Primar- und Sekundarstufe I getan. Auch die *horizontale Kohärenz* wird im Lehrplan *Englisch Primar- und Sekundarstufe I* in den Leitlinien (*Sprachenübergreifender Ansatz, Sprachbewusstheit und Sprachreflexion*, S. 6), und in den *Sprachenspezifischen Strategien* (S. 11) thematisiert, wobei nie explizit die Rede von Französisch ist, sondern lediglich von «den anderen Fremdsprachen».

Trotz der Empfehlung der EDK-OST (2005), im Sinne der Lehrmittelkoordination in den Kantonen, auf der Primarstufe die ilz-Lehrmittel *First Choice/Explorers* zu wählen, wurden in der Ostschweiz mehrere Englischlehrmittel eingesetzt (*First Choice/Explorers, Young World, Messages, Here comes Super Bus*) (Manno, 2009b, S. 9). Dabei galt als Begründung, *Young world 3-6* würde durch die stufenübergreifende Konzeption und die leichte Handhabung des Lehrmittels durch die Lehrpersonen überzeugen (vgl. *Lehrmittel Englisch Primarschule*, 2007). Der im Oktober 2006 verabschiedete Lehrplan *Englisch Primarstufe* kann allerdings nicht als Vorlage für die Autoren von *Young world* gedient haben (Band 1: 1. Ausgabe 2005).

Man stellt ausserdem fest, dass die bestehenden Lehrmittel sehr unterschiedlich mit der *horizontalen Kohärenz* umgehen: *Young World* hat trotz einigen sprachenübergreifenden Aktivitäten und *Language Awareness* keine eigentliche Abstimmung mit dem Französischlehrmittel *envol* angestrebt (Manno, 2009b, S. 9). Hingegen hat *Explorers* gezielt Synergien mit *envol* hergestellt. In beiden Lehrmitteln werden z.B. praktisch die

gleichen *Lernstrategien* und *Lesestrategien* (*clés magiques/reading keys*) eingeführt (Achermann, 2009; Manno, 2009a).

Da der Französischunterricht ab der 5. Klasse beibehalten wurde, bestand offenbar in beiden Bildungsregionen kein dringender Anlass, bei den Französischlehrplänen und -lehrmitteln viel zu ändern. Damit wird aber aus der Sichtweise der Mehrsprachigkeitsdidaktik die Chance zu wenig genutzt, im Unterricht der 2. Fremdsprache die in der 1. Fremdsprache aufgebauten Ressourcen gezielt einzusetzen (Manno, 2009a, 2009b). In Ergänzung zu den Lehrplänen wurden aber sowohl in der Ostschweiz als auch in der Zentralschweiz nützliche *Hinweise für Lehrpersonen* herausgegeben (*Kanton Luzern* 2007, *Kanton St. Gallen* 2008 usw.). Diese Infoblätter dienen dazu, die fehlenden sprachübergreifenden Bezüge in den jeweiligen Lehrplänen direkt in der Praxis herzustellen.

3.2 Westschweiz

In der Westschweiz ist die 1. Fremdsprache (Deutsch) schon Anfang der 2000er-Jahre von der 4. in die 3. Klasse vorverlegt worden. Die Empfehlungen der EDK sind aber noch nicht ganz umgesetzt: Die Einführung von Englisch in der 5. Klasse ist erst ab 2012/2013 geplant. Die Westschweiz betreibt eine stärkere Schulkoordination als die Deutschschweiz (Brohy, 2009, S. 21). Die *Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin* (CIIP) sichert die bildungspolitische interkantonale Kooperation und Koordination in den Bereichen des Westschweizer Lehrplans (*PER*), der Sprachenpolitik, der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, der Lehrmittel usw. Die *Déclaration de la CIIP relative à la politique de l'enseignement des langues en Suisse romande* (2003) diskutierte Prinzipien und Thesen in Bezug auf die Stellung der Sprachen im Curriculum, die Lernziele, die Evaluation und die Lehrpersonenausbildung. Der *Mehrsprachigkeitsansatz* (*curriculum intégré*) wurde darin explizit erwähnt: «L'enseignement/apprentissage des langues doit s'inscrire à l'intérieur d'un *curriculum intégré* commun à l'ensemble des langues (langue locale, langues étrangères et langues anciennes)» (CIIP 2003, 1.3, *Relation entre les apprentissages/curriculum intégré*).

Prioritäres Ziel für die CIIP für die Periode 2009/12 ist die Schaffung der Westschweizer Bildungslandschaft (*Espace romand de la formation*). Die Grundlage dafür wird durch den *PER* gelegt. Dieser Rahmenlehrplan, der im Herbst 2011 eingeführt werden soll, verfolgt das Ziel einer Harmonisierung der Volksschule (Merkelbach, 2009, S. 6). Der *PER* beschreibt die Lernziele für die Lernenden aller Kantone der CIIP, u. a. in Sprachen, Mathematik, Kunst, Körper und Bewegung. Im Bereich Fremdsprachen (Deutsch und Englisch) werden ab dem *cycle 3* (7.–9. Klasse nach heutiger Zählung) aufeinander abgestimmte Zielsetzungen formuliert (z. B. autonomes Lesen von alltäglichen Texten) jedoch mit unterschiedlichen Erwartungen (Niveau 1: Deutsch A2.2 – Englisch A2.1).

Der *PER* legt so die Rahmenbedingungen fest und bekräftigt das gemeinsame Vorgehen hinsichtlich der Lehrmittel. Die interkantonale Koordination von Lehrplänen und

Lehrwerken wird durch die *Convention intercantonale sur les moyens d'enseignement et les ressources didactiques* der CIIP (Februar 2004) gestützt. Die CIIP möchte langfristig über den *PER* in allen Fächern auf interkantonale Lehrmittel setzen, wie dies bereits für Mathematik der Fall ist. Für Deutsch zeichnen sich auch einheitliche Lösungen ab. *Tamburin*, das bereits das einzige Lehrmittel für die 3./4. Klasse der Primarschule aller Westschweizer Kantone ist, wird bald auch an der 5./6. Klasse in den vier letzten Kantonen das Lehrmittel *Auf Deutsch!* ablösen; auf der Sekundarstufe I sollte sich *Geni@l* ab 2012/2013 gegen *Sowieso* durchsetzen (vgl. Merkelbach, 2009, S. 6). Die Lehrmittel *Tamburin* und *Geni@l* sind zwar dem kommunikativen Ansatz verpflichtet, doch sie sind noch «monolingual» konzipiert, und die *vertikale Kohärenz* sind mit *Geni@l* nicht einfach herzustellen. Die Ausschreibung für eine neue Generation von Deutsch-Lehrmitteln steht deshalb bevor.

Diese interkantonale Ausschreibung ist bereits für das Englische erfolgt. Die CIIP möchte dabei kein neues Lehrmittel schaffen, sondern bereits auf dem Markt bestehende (neue bzw. adaptierte) Lehrwerke berücksichtigen (Berger, 2009, S. 19). In diesem Sinne wurde im Dezember 2009 ein Wettbewerb ausgeschrieben. Der Entscheid sollte im Sommer 2010 fallen. Mit dieser Strategie läuft man aber Gefahr, dass ursprünglich nicht dafür konzipierte Lehrmittel die verlangte sprachenübergreifende Perspektive nicht ausreichend umsetzen können. Es findet zwar eine Umkehrung der Perspektive zwischen Lehrplan und Lehrmittel statt, im Sinne einer Betonung der Lernzielbestimmung durch den Lehrplan. Trotz Harmonisierungsbestrebungen möchte die CIIP aber eine gewisse pädagogische und didaktische Vielfalt garantieren (Merkelbach, 2009, S. 6-8).

3.3 *Passepartout*-Kantone: ein gemeinsamer Lehrplan für Französisch und Englisch und zwei koordinierte Lehrmittel

Sechs Kantone entlang der französischen Sprachgrenze haben dieselbe Wahl wie die Westschweiz getroffen, nämlich eine Landessprache als 1. Fremdsprache vor Englisch einzuführen. Basel-Stadt, Baselland, Solothurn und jeweils der deutschsprachige Teil der Kantone Bern, Freiburg und Wallis haben sich zum Projekt *Passepartout* zusammengeschlossen, eine interkantonale Vereinbarung unterschrieben und eine gemeinsame Projektstruktur geschaffen (vgl. Mühlemann et al., 2007). Ziel des Projektes ist nicht nur die Vorverlegung, sondern eine Neukonzeption des Fremdsprachenunterrichtes mit einem gemeinsamen didaktischen Konzept, in dessen Zentrum explizit die Mehrsprachigkeit steht: Sprachen sollen aufeinander bezogen gelernt werden, nicht nur damit die Lernenden in zwei Fremdsprachen gleichermaßen kommunikativ handlungsfähig werden, sondern um sie konsequent zur Sprachbewusstheit, zur kulturellen Offenheit und zum eigenständigen Sprachenlernen zu erziehen. Im Rahmen dieses Projekts wird Wert auf die gemeinsame, sprachenübergreifende Planung bezüglich Lehrplänen, Lehrmitteln, Evaluation, Stundentafel, Didaktik sowie Aus- und Weiterbildung gelegt (Le Pape Racine, 2009).

2010 erschien die Projektversion des *gemeinsamen Lehrplans Französisch-Englisch*. Gemäss didaktischem Konzept werden Lernziele für drei Kompetenzbereiche formuliert: I *Kommunikative Handlungsfähigkeit*, II *Bewusstheit für Sprachen und Kulturen* und III *Lernstrategische Kompetenzen*. Die Zielvorgaben für den Kompetenzbereich I – die sprachlich-kommunikativen Aktivitäten Sprechen, Schreiben, Lesen, Hören – werden für die beiden Sprachen getrennt, aber aufeinander abgestimmt ausgewiesen. Die Ziele nähern sich graduell einander an, die Grundanforderungen stützen sich jeweils auf die *HarmoS*-Basisstandards ab. Für die Kompetenzbereiche II und III wurden stufenangepasste Lernziele, Aktivitäten und Inhalte neu formuliert, in Abstützung auf den CARAP (Candelier et al., 2007) und mit starkem Einbezug des *ESP*.

Die Kompetenzbereiche II und III werden in der 3./4. Klasse in Französisch aufgebaut und ab der heutigen 5./6. Klasse für beide Fremdsprachen gemeinsam, aber unter Be-

Kompetenzbereich II Französisch und Englisch	BEWUSSTHEIT FÜR SPRACHE UND KULTUREN Schuljahre 9 bis 11
Globalziel	Durch Reflexion, Beobachtung und Spiel das Bewusstsein für Sprache und Kulturen entwickeln und positive Haltungen aufbauen.
Handlungsfelder	Lernaktivitäten und Inhalte
Savoir/Wissen Kenntnisse zu sprachlich-kulturellen Eigenheiten und zur Vielfalt von Sprachen und Kulturen vertiefen.	<ul style="list-style-type: none"> – Erkennen, dass die Sprachen Regeln gehorchen, die allgemein oder sprachspezifisch sein können. <i>Einige Gemeinsamkeiten und Unterschiede in Grammatik (Zeitformen), Wortschatz und Wortbildung zwischen deutscher, französischer und englischer Sprache identifizieren.</i> – Über die Beziehung zwischen den Sprachen reflektieren. <i>Über die Herkunft von Wörtern nachdenken, z.B. den Unterschied zwischen Lehnwörtern aus anderen Sprachen und Sprachverwandtschaften verstehen, Sprachfamilien und ihre Geschichte entdecken etc.</i>

Abbildung 2: Auszüge aus dem Kompetenzbereich II für die Schuljahre 9-11 (nach neuer Zählung), gemeinsamer Lehrplan Französisch-Englisch, S. 61–62

rücksichtigung der Besonderheit der einzelnen Sprachen weiterentwickelt. Dabei sollen ebenfalls Bezüge zum Lernen anderer Sprachen – auch zur Schulsprache Deutsch und zu den Herkunftssprachen - geschaffen werden. Insbesondere durch diese Engführung wird klar, dass die 2. Fremdsprache, in diesem Fall Englisch, auf vorhandenen Kompetenzen aufbauen kann. Die beiden Bereiche funktionieren als Vektoren der Kohärenz, nebst dem Niveausystem des GER (A1, A2 etc.) im Bereich der sprachlich-kommunikativen Kompetenzen, auf denen auch die *HarmoS*-Standards beruhen.

Im Auftrag des Projektes *Passepartout* werden auf der Basis des Lehrplans zwei Lehrmittel erarbeitet, *Mille feuilles* (schulverlag plus) für das Französische und *New World* (Klett-Verlag) für das Englische. Um die notwendige inhaltliche, terminologische und pädagogisch-didaktische Abstimmung zu erreichen, werden die Autorentams von der Projektorganisation *Passepartout* unterstützt, beispielsweise in der Umsetzung des aufgabenbasierten Lernens oder der Evaluation der drei Kompetenzbereiche. Gleichzeitig haben aber die beiden Verlage und Autorentams die Freiheit, ihr Lehrmittel gemäss ihrer eigenen Tradition zu gestalten und so auch zu einer nach wie vor wünschbaren Vielfalt des Sprachenunterrichtes beizutragen. Der Lehrplan übernimmt so klar die Funktion eines Vektors der Kohärenz zwischen den Lehrmitteln.

Fazit: Wir stellen verschiedene Ansätze in den drei Schweizer Bildungsregionen fest, weil es keine leichte Aufgabe ist, sowohl Lehrpläne als auch Lehrmittel in den verschiedenen Sprachen in der stark föderalistischen Schweiz zu koordinieren, vor allem wenn neue Lehrmittel neben seit Langem bestehenden zum Einsatz kommen. Viele Wege führen zwar nach Rom. Aber nicht jede Lösung kann als ideal im Sinne einer Mehrsprachigkeitsdidaktik angesehen werden.

4 Auswirkung auf die Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen

Die Vorverlegung und Koordination des Fremdsprachenunterrichtes bringt einen enormen Weiterbildungsbedarf der amtierenden Lehrpersonen mit sich, sowohl was die fremdsprachlichen als auch was die didaktischen Kompetenzen betrifft. Es ist wichtig, dass die Lehrpersonen neben einer soliden kommunikativen Kompetenz, insbesondere im mündlichen Bereich, vertiefte interkulturelle und lernstrategische Kompetenzen erwerben und die Fähigkeit zum sprachenübergreifenden Lernen trainieren (Egli Cuenat, 2010).

Ebenso wichtig ist eine fundierte fachwissenschaftsgestützte fremdsprachendidaktische Weiterbildung. Die Auseinandersetzung mit den früher mehrheitlich oder sogar ausschliesslich gültigen verhaltenspsychologischen und den aktuell konstruktivistischen Lerntheorien und der Vergleich zwischen vorhandenen und neuen Lehrmitteln und Lehrplänen sollen – wo notwendig – zu nachhaltig verändertem Lehrverhalten führen (Manno und Klee, 2009, S. 27). Eine längere Begleitung und Beratung kann den Veränderungsprozess unterstützen.

Wird mit dem Ansatz der Mehrsprachigkeitsdidaktik ernst gemacht, kommt den Lehrmitteln eine grosse Bedeutung zu, denn die amtierenden Lehrpersonen sind für die Umsetzung auf konkrete Anhaltspunkte angewiesen. Es gilt, im Hinblick auf den sprachenübergreifenden Ansatz, der durch das Ziel der Mehrsprachigkeit gegeben ist, gegen viele «monolinguale Vorurteile» anzukämpfen (Le Pape Racine, 2007, S. 163) und «die Abgeschottetheit der sprachlichen Fächer zu durchbrechen» (Gnutzmann, 2004,

S. 48). Sprachen- und stufenübergreifend angelegte Lehrmittel und Lehrpläne können insbesondere auch bei der Weiterbildung der Lehrkräfte auf der Sekundarstufe I eine entscheidende konkrete Hilfestellung leisten, denn die Lehrpersonen müssen sich auf die umfangreicheren Vorkenntnisse und die neue Lernkultur der Kinder einstellen können (Stotz, 2009).

Dasselbe gilt im Prinzip für die Grundausbildung der Lehrpersonen, jedoch kommt den Lehrmitteln und Lehrplänen eine etwas andere Bedeutung zu. Im Zuge der Reformen ist es in den Pädagogischen Hochschulen zu einer *Tertiarisierung* in der Ausbildung gekommen, was mit einer erhöhten Anforderung an das selbstständige, kritische Denken und an das autonome Handeln verbunden ist. Die Studierenden verfügen nach einem Fremdsprachenaufenthalt und nach Berufspraktika über interkulturelle und lernstrategische Erfahrungen, die sie selber für sich reflektiert haben. Sie müssen in der Lage sein, ein Lehrmittel kriterienbezogen auf ein Referenzdokument hin (z. B. Kompatibilität mit Lehrplan, GER, ESP) zu analysieren. Es geht nicht mehr in erster Linie darum, in der Fremdsprachendidaktik eine Einführung in das aktuell gültige Lehrmittel zu erhalten. Sie lernen, ihre Repräsentationen und subjektiven Theorien, wie zum Beispiel das Lernen mehrerer Sprachen als additiven, unverbundenen Prozess infrage zu stellen; dies immer im Bemühen um Verstehen und Förderung der Idee der Mehrsprachigkeit, welche es auf vielfältige Weise ins Curriculum der Grundausbildung zu integrieren gilt (Beacco & Byram, 2007).

5 Ausblick

Die EDK-Fremdsprachenreform und *HarmoS* haben Bewegung in die Schweizer Sprachlemlandschaft gebracht. Impulse aus der europäischen Sprachenpolitik sowie aus Forschung und Didaktik führten gesamtschweizerisch zur Vorverlegung des Fremdsprachenunterrichts und zur stärkeren Koordination des Sprachenlernens im Sinne der ganzheitlichen Entwicklung eines mehrsprachigen und mehrkulturellen Repertoires. Die konkrete Umsetzung dieses Bestrebens ist ein langwieriger Prozess, bei dem sich verschiedene, vom jeweiligen Bildungskontext abhängige, zum Teil zeitlich schwer koordinierbare Prozesse auf verschiedenen Ebenen des Curriculums überlagern.

Für die Sprachenlehrpläne der Deutschschweiz steht in den nächsten Jahren eine weitere Herausforderung bevor, nämlich deren Einpassung in den *Lehrplan 21*. Die Komplexität des Unterfangens ermisst sich leicht in Anbetracht der in diesem Artikel geschilderten Prozesse. Wie der *PER* fasst auch der Lehrplan 21 alle Sprachen (Schulsprache und Fremdsprachen) in einem Gesamtbereich zusammen. Dies könnte ein weiterer Schritt zum integrierten Gesamtsprachencurriculum sein.

Literatur

- Achermann, B.** (2009). Sprachliche Transfers mit *Explorers* und *envol* – Begleitet und dokumentiert durch das *Europäische Sprachenportfolio – Babylonia*, 4/09, 33–39.
- Amt für Volksschulbildung des Kantons Luzern.** (2007). *Fremdsprachen in der Primarschule. Hinweise für Lehrpersonen für den Kanton Luzern*. Luzern: AVKLU.
- Beacco, J. C. & Byram, M.** (2007). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Berger, C.** (2009). Moyens d'enseignement des langues. *Les moyens d'enseignement. Bulletin CIIP no 23 (Juni)*, 17–19.
- BDZH [Bildungsdirektion des Kantons Zürich].** (Hrsg.). (2006). *Englisch Primarstufe. Ergänzung zum Lehrplan für die Volksschule*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Bildungsdepartement des Kantons St. Gallen.** (Hrsg.). (2008). *Sprachenlernen in der Volksschule. Infoblatt für die Lehrpersonen*. Kantonaler Lehrmittelverlag St. Gallen.
- BKZ.** (2004). *Lehrplan Englisch für das 3.-9. Schuljahr*. Luzern: Bildungsplanung Zentralschweiz.
- Brohy, C.** (2008). La didactique intégrée des langues: évolution et définitions. *Babylonia 1/2008: La didactique intégrée des langues: expériences et applications*, 9–11.
- Brohy, C.** (2009). «Ils vont tout mélanger» oder «L'allemand, ça aide pour l'anglais»? – Bericht aus dem Atelier Westschweiz - Deutsch vor Englisch. *Babylonia*, 4/09, 21–25.
- Candelier, M. et al.** (2007). *A travers les langues et les cultures: Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Graz: CELV.
- CIIP.** (2003). *Déclaration de la CIIP relative à la politique de l'enseignement des langues en Suisse romande du 30 janvier 2003*. Neuchâtel: CIIP.
- CCIP (PER).** *Plan d'études romand*. Online unter: <http://www.ciip.ch/index.php?m=3&sm=13&page=16> [02.06.2010].
- Dentler, S., Hufeisen, B. & Lindemann, B.** (Hrsg.). (2000). *Tertiär- und Drittsprachen. Projekte und empirische Berichte* (Tertiärsprachen. Drei- und Mehrsprachigkeit 3). Tübingen: Stauffenburg.
- EDK.** (1998) = Lüdi, G. (1998). *Sprachenkonzept Schweiz. Welche Sprachen sollen die Schülerinnen und Schüler der Schweiz während der obligatorischen Schulzeit lernen?* EDK: Bern. Online unter: <http://www.romsem.unibas.ch/sprachenkonzept/Konzept.html> [20.02.2010].
- EDK.** (2004). *Sprachunterricht in der obligatorischen Schule: Strategie der EDK und Arbeitsplan für die gesamtschweizerische Koordination*. Online unter: http://www.edk.ch/PDF_Downloads/Presse/REF_B_31-03-2004_d.pdf [03.05.2009].
- EDK.** (2010). *Basis-Standards für die Fremdsprachen*, 75. Online unter: edudoc.ch/record/36466/files/Standards_L2_d.pdf [01.06.2010].
- EDK OST.** (2009). *Lehrplan Englisch. Primarstufe und Sekundarstufe I*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Egli Cuenat, M.** (2007). Gezielte und koordinierte Erziehung zur Mehrsprachigkeit – Fremdsprachen in der Volksschule aus Sicht der EDK. *PH-akzente*, 1, 3–6.
- Egli Cuenat, M.** (2010). *Konzept Berufsspezifische Sprachkurse C1* für Lehrpersonen der Primarstufe (Französisch und Englisch)*. Projekt Passepartout.
- Ender, A.** (2007). *Wortschatzerwerb und Strategieeinsatz bei mehrsprachigen Lernenden. Aktivierung von Wissen und erfolgreiche Verknüpfung beim Lesen auf Verständnis in einer Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- GER = Trim, J., North, B., Coste, D. & Sheils, J.** (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen: lernen lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Gnutzmann, C.** (2004). Mehrsprachigkeit als übergeordnetes Lernziel des Sprach(en)unterrichts: die «neue» kommunikative Kompetenz. In K.-R. Bausch, F. G. Königs & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit im Fokus* (S. 45–54). Tübingen: Narr.
- Hänni Hoti, A. & Werlen, E.** (2009). *Der Einfluss von Englisch auf das Französischlernen. Schlussbericht*. Nationales Forschungsprogramm 56 «Sprachenvielfalt und Sprachkompetenz in der Schweiz». Schweizerischer Nationalfonds.

- HarmoS** = *Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule vom 14. Juni 2007*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Hufeisen, B.** (2003). Kurze Einführung in die linguistische Basis. In G. Nenner & B. Hufeisen (Hrsg.) *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch* (S. 7–11). Graz: Council of Europe/European Center for Modern Language.
- Hufeisen, B.** (2005). Gesamtsprachencurriculum: Einflussfaktoren und Bedingungsgefüge. In B. Hufeisen & M. Lutjeharms (Hrsg.), *Gesamtsprachencurriculum, Integrierte Sprachendidaktik, Common Curriculum* (S. 9–18). Tübingen: Gunter Narr.
- IEDK.** (2000). *Lehrplan Französisch 5. bis 9. Schuljahr*. Ebikon: Bildungsplanung Zentralschweiz.
- Krumm, H.-J.** (2007). Funktionen des Curriculums für das Lernen fremder Sprachen. In K.-R. Bausch, H. Christ & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 111-121). Tübingen: Francke.
- Lehrmittel Englisch Primarschule (2007). *Informationsplattform für Schulverwaltung und Lehrpersonen* (Kanton St. Gallen). Online unter: <http://www.schule.sg.ch/home/volksschule/unterricht/fachbereiche/sprachen/fremdsprachen.html> [04.12.2009].
- Lehrplan 21.** online unter: <http://www.lehrplan.ch/> [02.06.2010].
- Le Pape Racine, C.** (2007). Integrierte Sprachendidaktik – Immersion und das Paradoxe an ihrem Erfolg. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 25 (2), 156–167.
- Le Pape Racine, C.** (2009). Französisch vor Englisch. Bericht aus dem Atelier Nordwestschweiz. *Babylonia*, 4, 18–23.
- Manno, G.** (2009a). Französisch nach Englisch: Überlegungen zur Tertiärsprachendidaktik. In A. Metry, E. Steiner & T. Ritz (Hrsg.), *Fremdsprachenlernen in der Schule* (S. 129–144). Bern: hep-Verlag.
- Manno, G.** (2009b). Tagung des *Forums Fremdsprachen Schweiz*, 24.10.2009. *Babylonia*, 4, 8–10.
- Manno, G. & Klee, P.** (2009). Erste Erfahrungen in der Ostschweiz mit der Implementierung der integrativen Fremdsprachendidaktik: Eine Analyse des Lehrmittels *Young World*. Bericht aus dem Atelier Ostschweiz – Englisch vor Französisch. *Babylonia*, 4, 26–32.
- Marx, N.** (2008). Is the training of interlingual comprehension strategies possible? In M. Gibson, B. Hufeisen & C. Personne (Hrsg.), *Le plurilinguisme: apprendre et enseigner*: Selected papers from the L3 conference in Freiburg/Switzerland 2005 (S. 135–150). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Meissner, F.-J.** (2008). Mehrsprachigkeitsdidaktik. In R. Tanzmeister (Hrsg.), *Lehren, Lernen, Motivation. Einführung in die Fachdidaktik für Romanistinnen und Romanisten* (S. 63–93). Wien: Praesens Verlag.
- Merkelbach, C.** (2009). Plan d'études et moyens d'enseignement : quelle articulation? *Les moyens d'enseignement. Bulletin CIIP no 23 (Juni)*, 6–8.
- Mühlemann, B. & Daescher, M. & Le Pape Racine, C.** (2007). *Passepartout. Projektauftrag*. Online unter: <http://www.passepartout-sprachen.ch/de/projekt.html> [02.06.2010].
- Nationale Bildungsstandards. Online unter: <http://www.edk.ch/dyn/12930.php> [02.06.2010].
- Neuner, G.** (2003). Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik. In B. Hufeisen & G. Neuner (Hrsg.), *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch* (S. 13–34). Graz: Council of Europe/European Center for Modern Language.
- Neuner, G.** (2007). Unterrichtsmittel und Medien: Überblick. In K.-R. Bausch, J. H. Christ & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 395–402). Tübingen: Francke.
- Oelkers, J. & Reusser, K.** (2008). *Qualität entwickeln, Standards sichern, mit Differenzen umgehen*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Passepartout.** (2008). *Didaktische Grundsätze des Fremdsprachenunterrichts in der Volksschule: Neukonzeption des Fremdsprachenunterrichts im Rahmen der interkantonalen Kooperation zwischen den Kantonen BL, BS, BE, FR, SO und VS*. Online unter: <http://www.passepartout-sprachen.ch/de/inhalt/didaktik.html> [15.04.2010].
- Passepartout.** (2010). *Lehrplan Französisch und Englisch*. Online unter: <http://www.passepartoutsprachen.ch/de/inhalt/lehrplan.html> [15.4.2010].
- Ruf, B. & Bättig, B.** (2005). *HarmoS, Lehrplanvergleich erste und zweite Fremdsprachen*. EDK.
- Schaer, U.** (2007). Source books rather than course books – Die Bildungsreform im Fremd-sprachenunterricht und die neue Rolle für die Lehrmittel. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 25 (2), 255–267.

- Stotz, D.** (2009). *Schlussbericht. Mehrsprachigkeit, Identität und Sprachenlernen in Schweizer Schulgemeinden*. Nationales Forschungsprogramm 56. Sprachenvielfalt und Sprachkompetenz in der Schweiz.
- Thijs, A. & van den Akker, J.** (2009). *Curriculum in development*. SLO Netherlands Institute for Curriculum Development, Enschede.
- Wiater, W.** (2006). Didaktik der Mehrsprachigkeit. In W. Wiater (Hrsg.), *Didaktik der Mehrsprachigkeit. Theoriegrundlagen und Praxismodelle* (S. 57–72). München: E. Vögel.

Autorinnen und Autor

Mirjam Egli Cuenat, Dr. phil., Wissenschaftliche Leiterin Institut Fachdidaktik Sprachen und Dozentin für französische Sprachwissenschaft Sekundarstufe I, Pädagogische Hochschule des Kantons St. Gallen, Notkerstrasse 27, 9000 St. Gallen, mirjam.egli@phsg.ch

Giuseppe Manno, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule der FHNW, Institut Sekundarstufe I und II, Professur Didaktik der romanischen Sprachen und ihre Disziplinen, Clarastrasse 57, 4058 Basel, giuseppe.manno@fhnw.ch

Christine Le Pape Racine, Prof., Pädagogische Hochschule der FHNW, Institut Primarstufe, Professur Französischdidaktik und ihre Disziplinen, Obere Sternengasse 7, 4502 Solothurn, christine.lepape@fhnw.ch