

Schmid, Stephan

Sprachenlernen im Spannungsfeld zwischen Linguistik, Didaktik und Politik: Streiflichter zur Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 25 (2007) 2, S. 223-230



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Schmid, Stephan: Sprachenlernen im Spannungsfeld zwischen Linguistik, Didaktik und Politik: Streiflichter zur Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 25 (2007) 2, S. 223-230 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-136474

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Sprachenlernen im Spannungsfeld zwischen Linguistik, Didaktik und Politik: Streiflichter zur Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts

Stephan Schmid

Der vorliegende Beitrag gibt einen historischen Abriss verschiedener Modelle des Fremdsprachenunterrichts und beleuchtet insbesondere deren mehr oder weniger explizite Abstützung auf linguistische Theorien. Daraus wird ersichtlich, welche Konzeption des Sprachenlernens in die neueren Zielvorgaben und Leitlinien von politischen Institutionen eingeflossen ist. Schliesslich wird aufgezeigt, welche Rolle die Sprachwissenschaft heute in der schulpolitischen und sprachdidaktischen Diskussion spielen kann.

1. Einleitung

Im Vergleich zu anderen Fächern scheint der Fremdsprachenunterricht heute stärker von schulexternen Akteuren beeinflusst zu sein, insbesondere von wissenschaftlichen Trends und politischen Entscheidungsträgern. Sprachwissenschaft im eigentlichen Sinne ist zwar nicht Bestandteil von Lehrplänen, dennoch haben linguistische Theorien seit jeher die Praxis des Fremdsprachenunterrichts geprägt, sei es durch die Entwicklung von Lehrmitteln oder die Gestaltung didaktischer Vorgehensweisen von Lehrpersonen. Eine neuere - und vielleicht typisch schweizerische - Erscheinung ist hingegen eine gewisse ‹Politisierung› der Diskussion um den Fremdsprachenunterricht, wenn z. B. die Anzahl der in der Primarschule unterrichteten Sprachen Gegenstand direkt-demokratischer Entscheidungsprozesse wird. Dabei entsteht eine komplexe Interaktion zwischen den drei Akteuren Schule, Wissenschaft und Politik, etwa wenn die Befürworter des ‹frühen› Fremdsprachenunterrichts sich auf wissenschaftliche Erkenntnisse berufen, während umgekehrt dessen Gegner die Wissenschaftlichkeit solcher Aussagen in Frage stellen.

In diesem Beitrag wird hauptsächlich die Rolle der Linguistik für den Fremdsprachenunterricht thematisiert, doch sollen zumindest ansatzweise auch der zunehmende Einfluss von institutionellen Vorgaben auf das schulische Fremdsprachenlernen sowie die daraus entstehenden Wechselwirkungen zwischen Politik und Wissenschaft angesprochen werden. Als Linguist gehört der Verfasser dieses Beitrags zwar selbst zu einer der angesprochenen Gruppen; aufgrund seines Forschungsschwerpunkts im ungesteuerten Zweitspracherwerb ist er jedoch in der aktuellen Debatte nicht direkt involviert. Die folgenden Überlegungen erheben denn auch keinen Anspruch auf Wissenschaftlichkeit, sondern sind eher als durchaus persönlich geprägter Diskussionsbeitrag zu verstehen.

2. Der Einfluss von linguistischen Modellen auf die Fremdsprachendidaktik

Da die Sprachwissenschaft sowohl eine empirische als auch eine hermeneutische Disziplin ist, fokussieren verschiedene linguistische Theorien nicht nur unterschiedliche Aspekte der verbalen Kommunikation, sondern formulieren auch verschiedene Grundannahmen darüber, was Sprache ist und wie Sprachen gelernt werden. Die Fremdsprachendidaktik hat ihrerseits stets auf die Paradigmenwechsel in den philologischen Hochschulfächern reagiert, und so haben im Laufe des letzten Jahrhunderts verschiedene Sprachlehrmethoden einander abgelöst, die alle durch ein bestimmtes - mehr oder weniger explizit formuliertes – Sprachverständnis geprägt waren (vgl. Edmondson & House, 1993, Kap. 7). Zwar haben die wenigsten Lehrmittel oder Lehrpersonen eine solche Methode in ihrer Reinform angewendet, dennoch werden durch unterschiedliche methodische Konzepte bestimmte Lernaktivitäten stärker oder schwächer in den Vordergrund gestellt.

Die «älteren Semester» in der Leserschaft haben vermutlich noch mit der traditionellen Grammatik-Übersetzungsmethode Bekanntschaft gemacht, die zum Teil von den klassischen Gymnasialfächern Latein und Griechisch auf den modernen Fremdsprachenunterricht übertragen wurde. Sprache wurde aufgefasst als Ausdruck von Ideen und als Zeugnis (meist historischer) Kulturen, wobei das Sprachenlernen hauptsächlich zur Lektüre literarischer Texte befähigen sollte. Schriftlichkeit stand also vor Mündlichkeit, und rezeptive Sprachfähigkeiten waren wichtiger als produktive. Zu den bevorzugten Lernaktivitäten gehörten das Memorieren isolierter Vokabeln und Übersetzungen von der Ausgangs- in die Zielsprache. Der Unterricht selbst fand grösstenteils in der Muttersprache statt, wobei grosses Gewicht auf metasprachliche Fähigkeiten (Kenntnis grammatischer Regeln) gelegt wurde.

Die Nachteile der Grammatik-Übersetzungsmethode sind hinreichend bekannt. Zur Veranschaulichung mag eine Anekdote aus meiner eigenen Jugend in einer Kleinstadt an der Aare dienen: Während der Vorbereitung auf eine Französischprüfung waren wir Gymnasiasten zwar fähig, die Verben der *coco*-Gruppe (das sind solche wie *ouvrir*, die zwar auf -ir enden, aber wie *er*-Verben konjugiert werden) abschliessend aufzuzählen; als jedoch eines Tages ein Auto mit Neuenburger Nummernschild am Strassenrand hielt, waren wir unfähig, die erfragte Routenangabe in der zweiten Landessprache zu verbalisieren.

Die Grammatik-Übersetzungsmethode übertrug in einem gewissen Sinne das Weltbild der traditionellen Philologien von der Hochschule auf den Fremdsprachenunterricht. Vor allem in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts dominierte in der Linguistik aber eine andere Richtung, der sogenannte Strukturalismus, dessen amerikanische Variante als ideologischen Überbau die behavioristische Psychologie hatte. Dieser Ansatz verstand Fremdsprachenlernen in erster Linie als Antrainieren sprachlicher Gewohnheiten (als

pattern drill) und fand seine technologische Krönung im Sprachlabor – einer Einrichtung, die in keinem Schulhausneubau der Sechziger- und Siebzigerjahre fehlen durfte. Mittlerweile werden Sprachlabors, falls sie nicht schon demontiert worden sind, nur noch selten gebraucht; ihre Nutzung zur Entwicklung sprachproduktiver Fähigkeiten ist heute mindestens so verpönt wie die klassische Grammatik-Übersetzungsmethode, da die repetitiven Übungen meist von jeglichem kommunikativen Kontext losgelöst und somit sinnlos waren. Es fragt sich allerdings, ob eine andere Verwendung dieses Instruments nicht durchaus hätte sinnvoll sein können – etwa zur Förderung des Hörverständnisses (vielleicht erinnert sich noch jemand an die wunderbare Erfindung der *loop*-Taste ...).

Behavioristische Lernprinzipien wurden in der Wissenschaft vor allem in der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg diskutiert, heute werden sie von Sprachlerntheoretikern nicht mehr vertreten. Gewisse Reminiszenzen finden wir aber in den Strukturübungen (Einsatz- und Ersetzungsübungen, Konjugationsübungen), die im Fremdsprachenunterricht zum Teil noch verbreitet sind. In einer Art methodischem Eklektizismus kombiniert man Strukturübungen sogar mit explizitem Grammatikunterricht in der Absicht, vom bewussten Verstehen über das automatisierte Üben zum effektiven Sprachgebrauch zu gelangen (so wie man beim Autofahrenlernen die Gangschaltung zuerst als Prinzip begreifen, dann manuell üben und schliesslich automatisch anwenden kann). Die Praxis des Fremdsprachenunterrichts zeigt allerdings, dass der dritte Schritt (der sogenannte Transfer) oft nicht funktioniert: Die Lernenden lösen die Übungen perfekt, sind aber noch nicht in der Lage, die entsprechenden sprachlichen Strukturen in der wirklichen Kommunikation anzuwenden.

Der *pattern drill* stellt freilich nicht die einzige Alternative zum traditionellen Fremdsprachenunterricht dar. Fundierte Kritik an der Grammatik-Übersetzungsmethode wurde bereits am Ende des 19. Jahrhunderts formuliert: So forderte der deutsche Phonetiker Wilhelm Viëtor 1882 nicht nur die Verwendung der Fremdsprache als Unterrichtssprache im Sinne einer Konzentration auf fremdsprachliche Sprechfertigkeiten, sondern ganz allgemein vermehrt induktives statt deduktives Lernen, in dem die Lernenden im Zentrum stehen. Eine wirkliche Reform des Fremdsprachenunterrichts sollte aber erst hundert Jahre später eintreten mit der sogenannten «kommunikativen Wende», die konzeptuell weit über Viëtors methodische Reformvorschläge hinausgeht. Der kommunikative Ansatz gilt heute als «Standard» für den modernen Fremdsprachenunterricht und als theoretische Grundlage, auf welche sich Autoren von Lehrwerken explizit berufen (Wüest, 2001, S. 13).

Im kommunikativen Fremdsprachenunterricht wird Sprache nicht in erster Linie als Repräsentation der Wirklichkeit verstanden, sondern vielmehr als Werkzeug zur Gestaltung der zwischenmenschlichen Kommunikation. Wichtiger als grammatikalische Strukturen sind Sprechhandlungen, die der Bewältigung des Alltags dienen; an die Stelle von metalinguistischer Sprachreflexion und Strukturübungen treten im Unter-

richt authentische Kommunikationsformen wie z. B. Rollenspiele, Diskussionen und andere kreative Aktivitäten. Die theoretische Begründung eines solchen Unterrichts beruht einerseits auf dem soziolinguistischen Konzept der «kommunikativen Kompetenz», wonach die Kenntnis einer (Fremd-)Sprache nicht nur die Bildung grammatikalisch richtiger Sätze, sondern vor allem auch die adäquate Verwendung von sprachlichen Äusserungen in der sozialen Interaktion beinhaltet. Andererseits besteht eine wesentliche Grundlage der kommunikativen Fremdsprachendidaktik in der sogenannten «Pragmatik» – einer neueren Teildisziplin der Linguistik, welche sprachliche Strukturen im Bezug auf spezifische Verwendungs- und Handlungssituationen analysiert. Standen ursprünglich vor allem bestimmte «Sprechakte» (z. B. jemanden auffordern, um etwas bitten, sich entschuldigen usw.) im Vordergrund, so wird heute vermehrt auf den dialogalen und interaktiven Charakter des Sprachgeschehens hingewiesen.

Dieser etwas verkürzte historische Abriss des Fremdsprachenunterrichts soll zeigen, dass dessen Inhalte und Methoden wesentlich durch aufeinander folgende Strömungen der Sprachwissenschaft (traditionelle Philologie, Strukturalismus, Pragmatik) geprägt wurden. Ausschlaggebend waren somit in erster Linie unterschiedliche Vorstellungen darüber, was Sprache ist (Ausdruck von Ideen, gewohnheitsmässiges Verhalten, intentionales Handeln) und weniger die Frage, wie Sprachen gelernt werden.

Nun ist es aber nicht so, dass das Fremdsprachenlernen als Prozess nicht thematisiert worden wäre. Dies geschah einerseits in «alternativen» Methoden wie «Suggestopädie», *Total Physical Response* oder *The Silent Way*, welche allerdings von zum Teil fragwürdigen Prämissen ausgingen und keine grosse Verbreitung gefunden haben (Wüest, 2001, S. 10–12). Neben linguistischen Theorien gibt es zudem eine angewandte Linguistik, die anhand von vergleichenden Sprachbeschreibungen und von Fehleranalysen sprachwissenschaftliches Wissen für die Lehrpersonen fruchtbar gemacht hat. Vor allem aber ist in diesem Zusammenhang auf die stark entwickelte Zweitspracherwerbsforschung hinzuweisen, welche in den letzten Jahrzehnten nicht zuletzt durch Untersuchungen zum ungesteuerten Zweitspracherwerb wertvolle Erkenntnisse gewonnen hat. Manchmal entsteht der Eindruck, dass dieser blühende Forschungszweig in der Sprachlehrdiskussion nicht im verdienten Masse rezipiert worden ist.

Am ehesten noch wird Bezug genommen auf die Hypothesen des Zweitspracherwerbstheoretikers Stephen Krashen, der aufgrund einer strikten Unterscheidung zwischen «Spracherwerb» und «Sprachlernen» annimmt, dass die Entwicklung der Sprachkompetenz (also der «Spracherwerb») gemäss einer «natürlichen» inneren Abfolge abläuft und hauptsächlich durch verständlichen «Input» in der Fremdsprache gefördert wird, während das durch «Sprachlernen» angeeignete metasprachliche Grammatikwissen höchstens als «Monitor» zur Überwachung der Sprachproduktion dienen kann. Die Idee, dass die Schule hauptsächlich verständlichen Input liefern soll, tritt in all jenen neueren Ansätzen auf, bei denen die Fremdsprache nicht Gegenstand, sondern Mittel des Unter-

richts ist – wie z. B. im *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) oder in den Modellen des Immersionsunterrichts und des bilingualen Unterrichts.

Krashens radikale Gegenüberstellung von weitgehend unbewussten Sprachfertigkeiten und explizitem metasprachlichem Wissen sind in der verbreiteten Kritik der Grammatik-Übersetzungsmethode bereits angelegt und entbehren nicht einer gewissen Plausibilität. Nehmen wir einen Vergleich mit dem Fussball: So wie David Beckham den Ball mit seinen berühmten Bogenschüssen ins Tor hieven kann, ohne die durch seine Schusstechnik auftretenden physikalischen Vektoren erklären zu können, so verwenden wir in einem Gespräch den richtigen Satzbau im Deutschen, ohne dass uns die komplizierten Regeln der Verbzweitstellung oder Verbendstellung im Haupt- und Nebensatz bewusst zu sein brauchen. Allerdings vermögen solche Vergleiche auch nur einen Teil der komplexen Prozesse beim Fremdsprachenlernen zu illustrieren; es muss an dieser Stelle auch erwähnt werden, dass nicht alle Sprachlerntheoretiker Krashens Positionen teilen und dass sogenannte «kognitive» Ansätze dem Grammatikunterricht durchaus eine gewisse Funktion zuweisen (Edmondson & House, 1993, S. 267–274).

Vielleicht sind gerade durch die Fokussierung auf Krashens zum Teil plakative Hypothesen andere eher unbestrittene Erkenntnisse der Zweitspracherwerbsforschung zu wenig zur Kenntnis genommen worden. Hier wäre v. a. das Konzept der «Lernersprache» (engl. *interlanguage*) zu nennen, welches die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Erst- und Zweitspracherwerb sowie zwischen ungesteuertem («natürlichem») und gesteuertem (schulischem) Zweitspracherwerb hervorhebt. Auch in der Schule bilden Lernende eine Varietät der Fremdsprache heraus, welche sowohl von der Muttersprache als auch vom explizit präsentierten Modell der Fremdsprache nur zum Teil beeinflusst wird, sondern vielmehr eigenständige Regelmäßigkeiten aufweist, die wiederum auf allgemeinen, meist unbewussten Sprachlernstrategien wie Vereinfachung oder Übergeneralisierung beruhen. Lernersprache ist aber nicht nur systematisch, sie ist auch hochgradig variabel. Vielleicht wäre es für viele Lernende eine Erleichterung, wenn vermehrt auf den Umstand hingewiesen würde, dass die zahlreichen Fehler in der Verwendung der Fremdsprache (oder das oben erwähnte Ausbleiben des «Transfers») eine geradezu immanente Notwendigkeit des Erwerbsprozesses darstellen.

Das Stichwort der Variabilität führt uns zu einer anderen Teildisziplin der Linguistik, die sich nicht unbedingt mit Lernersprache, sondern mit sprachlicher Variation ganz allgemein beschäftigt: der Soziolinguistik. Dieses seit Jahrzehnten etablierte Forschungsgebiet scheint ebenfalls einen geringeren Einfluss auf den Fremdsprachenunterricht gehabt zu haben als die Pragmatik, welche trotz ihres funktionalen Ansatzes ein in einem gewissen Sinne homogenes und somit normatives Sprachverständnis pflegt. Inwieweit fördern Lehrmittel das Bewusstsein, dass Sprachen je nach regionaler und sozialer Herkunft der Sprechenden und je nach kommunikativem Kontext (mündlich/schriftlich, formell/informell) eine grosse Variabilität aufweisen? Inwieweit werden Lernende befähigt, sprachliche Variation sowohl rezeptiv zu verarbeiten bzw. zu in-

terpretieren als auch produktiv – im Sinne der kommunikativen Kompetenz – in ihren fremdsprachlichen Äusserungen dem Kontext entsprechend anzuwenden?

3. Der Einfluss politischer Instanzen auf die Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts

In der Fremdsprachendebatte ist heute neben der Linguistik ein anderer komplexer Akteur mit von der Partie, der auf die berufliche Praxis von Lehrpersonen einen viel direkteren Einfluss hat. Waren es in der Deutschschweiz zunächst vor allem zwei kantonale Erziehungsdirektoren, die in einer Art Schnellschuss mit der Einführung des «Frühenglisch» vorgeschritten und somit die helvetische Schullandschaft durcheinander brachten, so agieren politische Führungsstrukturen heute auf der Grundlage von Konzepten und versuchen, didaktische Modelle mit einem koordinierten und abgestimmten Vorgehen zu implementieren.

So hat die Schweizerische Erziehungsdirektorinnen und -direktorenkonferenz (EDK) mit ihrem Strategiebeschluss und Arbeitsplan vom 25. März 2004 eine organische Reform des Sprachenunterrichts angestossen (Egli Cuenat, 2007). Diese Reform basiert einerseits auf dem durch eigene Experten formulierten Sprachenkonzept von 1998 (<http://www.romsem.unibas.ch/sprachenkonzept/>); sie nimmt aber auch Bezug auf internationale Standards, die unter dem Patronat des Europarats entwickelt worden sind, insbesondere auf den «Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen» (Coste et al., 2001; <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/deindex.htm>) und auf das «Europäische Sprachenportfolio» (www.sprachenportfolio.ch; vgl. auch die Nummern 2/2004 und 1/2007 der Zeitschrift *Babylonia*).

Wer seine eigenen Fremdsprachenkompetenzen anhand des Rasters und der Checklisten des Sprachenportfolio überprüft, erkennt unschwer, dass die formulierten Niveaus in den verschiedenen sprachlichen Teilkompetenzen (Hörverstehen, Leseverstehen, Gespräch, zusammenhängendes Sprechen, Schreiben) sich an den Leitideen des kommunikativen Sprachunterrichts orientieren, auch wenn einzelne Lernziele – zum Beispiel jenes der «plurikulturellen Kompetenz» – nicht so leicht zu operationalisieren sind.

4. Der Einfluss von schulpolitischen Entwicklungen auf wissenschaftliche Fragestellungen

Die unlängst geführten politischen Debatten beziehen sich weniger auf methodische oder inhaltliche Probleme des Sprachenunterrichts als auf die Fragen «Wie viele Sprachen dürfen es sein?» und «Welche Sprachen sollen es sein?» Die Argumente kreisen dementsprechend um die «Überforderung» der Kinder oder um den relativen «Nutzen» von Französisch oder Englisch, und in beiden Fällen wird versucht, die eigenen Positi-

onen mit wissenschaftlichen Erkenntnissen zu untermauern.

Zum Beispiel kann die Behauptung, in der deutschen Schweiz brauche die Wirtschaft vor allem Englisch und kein Französisch, empirisch widerlegt werden: Den regen Gebrauch der zweiten Landessprache gerade im Berufsleben belegen nicht nur die Zahlen der Eidgenössischen Volkszählung 2000, sondern auch Untersuchungen zur Kommunikation in Schweizer Betrieben (Lüdi & Werlen, 2005, S. 49; Lüdi, 2006, S. 41-44; Lüdi, 2007, S. 51). Nicht so einfach ist es hingegen, ein Sprachenkonzept direkt auf neurologischer Befunde abstützen zu wollen – ein Argumentationsstrang, der denn auch von den Gegnern von zwei Sprachen in der Volksschule vehement kritisiert wurde. Es würde zu weit führen, diese Diskussion hier in extenso führen zu wollen. Ohne die Plausibilität der Resultate neurolinguistischer Forschung (Stichwort: frühe Zweisprachige aktivieren grössere Bereiche der präfrontalen Rinde) und deren Relevanz für sprachdidaktische Überlegungen in Zweifel ziehen zu wollen: Als Befürworter der Erziehung zur Mehrsprachigkeit kann man seine Thesen heute nicht mehr einfach mit der Formel «die Wissenschaft hat schon lange bewiesen, dass ...» einleiten.

Dies soll nicht als Misstrauensvotum gegen den Einbezug wissenschaftlicher Methoden verstanden werden, im Gegenteil: Linguisten tragen heute in kompetenter Weise zur schulpolitischen Entscheidungsfindung bei, etwa durch das Verfassen von Gutachten und die Evaluation von Unterrichtsprojekten (www.sprachenunterricht.ch). Während die Linguistik früher eher indirekt – über die Lehrerbildung und das implizite Sprachverständnis – auf den Sprachenunterricht einwirkte, ist sie heute durch die aktuelle schulpolitische Debatte direkt herausgefordert: Sie stellt sich dieser Herausforderung nicht nur durch die explizite Abstützung didaktischer Modelle auf wissenschaftliche Theorien, sondern auch durch angewandte und projektorientierte Forschung.

Neue spezifische Fragestellungen ergeben sich für die angewandte Linguistik auch aus der veränderten Situation, dass viele Kantone in der Schule mit Englisch vor Französisch beginnen. Die früher sporadisch gemachte Beobachtung, dass Lernende angesichts lexikalischer und grammatikalischer Ähnlichkeiten sowohl bewusst als auch unbewusst Vergleiche zwischen verschiedenen Sprachen herstellen (Schmid, 1995), bildet heute die Grundlage für die Entwicklung einer systematischen <Tertiärsprachendidaktik> (Manno, 2005). Wenn schliesslich noch Bezüge zwischen Fremdsprachenunterricht und Deutschunterricht hergestellt werden (Werlen, 2006), so ist der Weg nicht mehr weit zur Formulierung einer <integrierten Fremdsprachendidaktik> (Wokusch, 2005), die ihrerseits auf den Begriff <Sprachbewusstsein> oder <Sprachenbewusstheit> – *éveil aux langues*, *language awareness*, auf Deutsch auch <Begegnung mit Sprachen> – zurückgreift (Gutzmann, 2003; vgl. auch de Pietro, 2000). Zwar beinhaltet diese Perspektive auch die Nutzung des Sprachvergleichs als kognitive Ressource (Lernstrategien, Transfer), dennoch stehen hier nicht die utilitaristischen Aspekte des Fremdsprachenlernens im Vordergrund, sondern vielmehr kulturelle Lernziele wie die Thematisierung von Sprachminderheiten und Migrationssprachen oder die Reflexion

über Mehrsprachigkeit und sprachliche Variation. Auf der Gymnasialstufe wird in letzter Zeit vermehrt auch die Berücksichtigung der historischen Dimension von Sprachen als Bestandteil der Allgemeinbildung propagiert (Wirth, Seidl & Utzinger, 2006; vgl. auch www.swisseduc.sprache und www.fremdprachenwerkstatt.ch). Wenn nun Wissen über Sprache und Sprachen selbst zum Lerninhalt wird, so entsteht ein neues Verhältnis zwischen Sprachwissenschaft und Sprachunterricht: Linguistinnen und Linguisten erarbeiten nicht nur hinter den Kulissen didaktische Konzepte und Lehrmittel, sondern stellen wissenschaftliche Erkenntnisse auch explizit für die Entwicklung neuer Unterrichtsinhalte zur Verfügung.

Literatur

- Coste, D., North, B., Sheils, J. & Trim, J.** (2001). *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- de Pietro, J.-F.** (2000). EOLE, des outils didactiques pour un éveil aux langues, ou: les moyens d'enseignement ont-ils une âme. *Babylonia* 3/2000, 22–25.
- Edmondson, W. & House, J.** (1993). *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen: Francke.
- Egli Cuenat, M.** (2007). Fremdsprachen in der Volksschule aus Sicht der EDK. Gezielte und koordinierte Erziehung zur Mehrsprachigkeit. *ph|Akzente* 1/2007, 4–6.
- Gutzmann, C.** (2003). Language awareness, Sprachbewusstheit, Sprachbewusstsein. In K.-R. Bausch et al. (Hrsg.), *Handbuch für Fremdsprachenunterricht* (S. 335–339). Stuttgart: UTB.
- Lüdi, G. & Werlen, I.** (2005). *Sprachenlandschaft in der Schweiz*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Lüdi, G.** (2006). Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit in Europa – Konsequenzen für Sprachpolitik und Sprachunterricht. In E. Neuland (Hrsg.), *Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht* (S. 31–49). Bern: Peter Lang.
- Lüdi, G.** (2007). Sprachen lernen in der Schweiz. *Babylonia* 1/2007, 50–55.
- Manno, G.** (2005). Tertiärsprachendidaktik und Frühenglisch: Eine neue Chance für den Französischunterricht? *i-mail* 1/2005, 4–9.
- Schmid, S.** (1995). Mehrere Sprachen in einem Schulfach? Zur Anwendung von Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht. *Babylonia* 3/1995, 34–41.
- Werlen, E.** (2006). Mehrsprachigkeit und Sprachendidaktik – Curriculare Aspekte. In E. Neuland (Hrsg.), *Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht* (S. 469–481). Bern: Peter Lang.
- Wirth, T.H., Seidl, Ch. & Utzinger, Ch.** (2006). *Sprache und Allgemeinbildung. Neue und alte Wege für den alt- und modernsprachlichen Unterricht an Gymnasien*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Wokusch, S.** (2005). Didactique intégrée: vers une définition. *Babylonia* 4/2005, 14–16.
- Wüest, J.** (2001). *Der moderne Fremdsprachenunterricht. Envol: eine Einführung*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

Autor

Stephan Schmid, PD Dr. phil., Phonetisches Laboratorium der Universität Zürich, Rämistrasse 71, 8006 Zürich, schmidst@pholab.uzh.ch