

Wokusch, Susanne; Lys, Irene

Überlegungen zu einer integrativen Fremdsprachendidaktik

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 25 (2007) 2, S. 168-179



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Wokusch, Susanne; Lys, Irene: Überlegungen zu einer integrativen Fremdsprachendidaktik - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 25 (2007) 2, S. 168-179 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-136421

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

Überlegungen zu einer integrativen Fremdsprachendidaktik

Susanne Wokusch und Irene Lys

Im Zusammenhang mit Annahmen über die kognitive Organisation der Sprachen eines mehrsprachigen Individuums, aber auch aus Gründen didaktischer Ökonomie, wird zunehmend eine integrative Fremdsprachendidaktik gefordert. Im ersten Teil dieses Beitrags wird versucht, dieses Konzept näher zu bestimmen und dazu Prinzipien und einige mögliche Unterrichtsverfahren einer integrativen, übergreifenden Didaktik der Fremdsprachen zu skizzieren. Im zweiten Teil werden Teilergebnisse einer Studie vorgestellt, die seit dem Sommer 2006 an der Pädagogischen Hochschule in Lausanne durchgeführt wird; hier geht es besonders um den Sprachbegriff, der dem Mehrsprachigkeitskonzept und der integrativen Didaktik zugrunde liegt, und die Frage, inwieweit zukünftige Fremdsprachlehrpersonen für die Sekundarstufe, Praxislehrpersonen und Auszubildende diesen Sprachbegriff teilen oder ob sich Differenzen identifizieren lassen, die in Bezug auf die Umsetzung der integrativen Didaktik berücksichtigt werden müssten.

Vorbemerkung

Spätestens mit dem gemeinsamen Referenzrahmen des Europarats (GER; Trim, North & Coste, 2001) ist individuelle Mehrsprachigkeit auch in der Schweiz erklärtes Ziel des Fremdsprachenunterrichts geworden: neben der regionalen Landessprache sehen die Lehrpläne mindestens zwei weitere Fremdsprachen vor (Strategieerklärung der EDK vom 25. März 2004). In diesem Zusammenhang wird immer wieder eine integrative Sprachdidaktik gefordert. Aber wie so oft scheinen auch hier die Dinge leichter gesagt als getan und es ist noch einiges an Entwicklungsarbeit zu leisten.

Der vorliegende Beitrag befasst sich zunächst mit historischen Aspekten und wichtigen theoretischen Elementen der integrativen Sprachdidaktik, insbesondere dem damit verbundenen Sprachbegriff. Auf dieser Grundlage werden dann zentrale Prinzipien erarbeitet und erste mögliche Unterrichtsverfahren genannt. Im zweiten Teil werden Teilergebnisse einer Befragung herangezogen, in der unter anderem der Sprachbegriff von Studierenden, Praxislehrpersonen und Auszubildenden an PHs in der französischen Schweiz untersucht wird; die Frage ist hier, inwieweit der Sprachbegriff dieser drei Gruppen mit dem Mehrsprachigkeitskonzept und einem integrativen didaktischen Ansatz kompatibel ist.

1. Standortbestimmung

In der französischen Schweiz sind die Überlegungen zur Integration der sprachlichen Schulfächer untrennbar mit zwei grundlegenden Ansätzen verbunden: zum einen mit der Forderung von E. Roulet (1980) nach einer integrierten Pädagogik von Schulsprache und unterrichteten Fremdsprachen und zum anderen mit der Förderung der Sprachbewusstheit und einer allgemeinen Sprachkultur, *Eveil au langage et ouverture aux langues* (EOLE, z.B. Perregaux, 2005). Im selben Jahr wie die Publikation des Lehrmaterials EOLE für die Primarstufe (Perregaux et al., 2003) veröffentlichte die regionale Erziehungsdirektorenkonferenz der Westschweiz (CIIP) ihre *Déclaration de la CIIP relative à la politique de l'enseignement des langues en Suisse romande du 30 janvier 2003*, in der neben einem integrierten Curriculum auch die Rede von einer integrierten bzw. koordinierten Didaktik ist. Anfang 2005 wurde schliesslich eine Arbeitsgruppe der EDK Westschweiz berufen, die sich prioritär mit der Umsetzung der Erklärung zur Sprachpolitik befasst, insbesondere mit den Aspekten der Integration der Didaktik der Fremdsprachen und der Lehrpläne (*Groupe de référence pour l'enseignement des langues, GREL*).

Unter das Stichwort «Integration» fallen im Zusammenhang mit dem Fremdsprachenunterricht zunächst zwei grosse Dimensionen: die Integration der unterrichteten Sprachen und Kulturen untereinander und die Integration von Fremdsprachen und Inhalten nichtsprachlicher Fächer (inhaltsorientierter, zweisprachiger Unterricht, bis zur Immersion). Da schon eine reichhaltige Literatur zur Integration «Fremdsprache – Inhalte» vorliegt, beschränken wir uns hier auf die Dimension der Integration «Sprachen und Kulturen untereinander». An dieser Stelle scheint eine Klärung der Terminologie sinnvoll. So ist im Französischen eher von «didactique intégrée» die Rede, während im deutschen Sprachraum oft von «integrativer Didaktik» gesprochen wird; daneben gibt es die Bezeichnung «koordinierte Didaktik». Wir verwenden bevorzugt den Begriff «integrative Sprachdidaktik», der unseres Erachtens die beabsichtigte Wirkung bei den Lernenden, nämlich die Förderung individueller Mehrsprachigkeit, am deutlichsten macht. Wie bereits einführend erwähnt, ist die integrative Sprachdidaktik erst in Ansätzen operationalisiert und es ist noch schwierig, sie konkreter zu beschreiben. Dazu einen Beitrag zu leisten, ist das Ziel der nächsten Abschnitte.

2. Theoretische Überlegungen

Die integrative Sprachdidaktik kann sich auf solide psycholinguistische Grundlagen stützen. Wir nennen hier vier Argumente, die wir als zentral betrachten. Dabei ist zunächst der enge Zusammenhang mit dem Begriff der mehrsprachigen Kompetenz zu erwähnen, die im GER folgendermassen definiert wird (op.cit., Kap. 8; Hervorhebung im Original):

Der Begriff *mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz* bezeichnet die Fähigkeit, Sprachen zum Zweck der Kommunikation zu benutzen und sich an interkultureller Interaktion zu beteiligen, wobei ein Mensch als gesellschaftlich Handelnder verstanden wird, der über – graduell unterschiedliche – Kompetenzen in mehreren Sprachen und über Erfahrungen mit mehreren Kulturen verfügt. Dies wird allerdings nicht als Schichtung oder als ein Nebeneinander von getrennten Kompetenzen verstanden, sondern vielmehr als eine komplexe oder sogar gemischte Kompetenz, auf die der Benutzer zurückgreifen kann.

Diese Annahme einer gemeinsamen Repräsentation der auf unterschiedlichen Niveaus entwickelten Sprachen eines Individuums ist ein erstes, grundlegendes Argument dafür, im Unterricht der verschiedenen Sprachen mit gemeinsamen Vorgehensweisen und Techniken zu arbeiten. Auch ein zweites, allgemeines Argument kognitiver Ökonomie besagt, dass es lernpsychologisch effizienter ist, mit einmal eingeführten, den Lernenden schon bekannten Konzepten und Modellen für alle Sprachen zu arbeiten, um die beim Sprachenlernen sehr hohe kognitive Belastung so niedrig wie möglich zu halten. Dazu kommt als Drittes die Beobachtung, dass mehrsprachige Personen sprachübergreifende Strategien entwickeln (*code switching* und andere Phänomene), die dazu führen, dass sich die Sprachen eines mehrsprachigen Individuums gegenseitig beeinflussen (Berthele, 2007). Schliesslich sei als vierter Punkt erwähnt, dass offensichtlich vor allem höhere kognitive Sprachverarbeitungsprozesse von einer Sprache auf die andere übertragbar sind. In diesem Zusammenhang sind besonders die Arbeiten von J. Cummins (z. B. 2001) zu nennen, dessen Konzept einer gemeinsamen, den Sprachen eines Individuums zugrunde liegenden und auf eine neue Sprache übertragbaren Kompetenz eine weitere wichtige Referenz darstellt; es handelt sich um die «kognitiv-akademische» sprachliche Teilkompetenz, den Umgang mit dekontextualisierter Sprache, z. B. beim Verstehen von Sach- oder Fachinhalten. Die genannten Elemente legen somit nicht nur einen sprachübergreifenden Ansatz in der Fremdsprachendidaktik nahe, sondern auch den Einbezug der sprachlichen Dimensionen aller Schulfächer. Natürlich muss diese auf die sprachlichen Aspekte begrenzte Darstellung durch eine sozio- bzw. interkulturelle Perspektive ergänzt werden.

2.1 Ein erweiterter Sprachbegriff

Aus den vorangehenden Überlegungen geht hervor, dass sowohl das Mehrsprachigkeitskonzept als auch die integrative Sprachdidaktik ein Verständnis von Sprache voraussetzen, das Aspekte der Verwendung und der mentalen Organisation der Sprachen eines Individuums betont. Dieser Sprachbegriff überschreitet nicht nur die Auffassung von Sprache als bestehend aus einem Lexikon und einem Regelsystem, sondern auch das Konzept der kommunikativen Kompetenz. Im Zusammenhang mit der aktuellen Verwendung einer Fremdsprache und Überlegungen zu didaktischen Konsequenzen ist es weiterhin notwendig, eine Besonderheit des (schulischen) Fremdsprachenlernens zu thematisieren: Die Konkurrenz zwischen natürlichen, impliziten Lernprozessen einerseits und gesteuerten, expliziten Lernprozessen andererseits (Ellis, 1997). Implizit, d.h. in aktuellen Sprachverwendungssituationen, werden vor allem elementare Grammatik und Wortschatz, Aussprache und Intonation sowie alltägliche Kommunikationsroutinen gelernt. Dies erklärt auch, warum besonders die Elementargrammatik im Fremd-

sprachenunterricht im allgemeinen Schwierigkeiten bereitet; die Lernprozesse werden nämlich weitgehend durch Erwerbssequenzen bestimmt und ihre Verwendung ist nur in Grenzen bewusst kontrollierbar. Anders verhält es sich mit komplexer bzw. geschriebener Sprache, die auch in der Erstsprache relativ spät erworben wird (im Allgemeinen durch explizites, intentionales Lernen) und deshalb auch bewusst kontrollierbar ist. Wir können also davon ausgehen, dass die höheren kognitiven Prozesse bei Spracherwerb und -verwendung reflektierbar sind; dazu kommt, dass sie weitgehend als nicht einzelsprachspezifisch anzusehen sind. Diese höheren Prozesse eröffnen demnach ein interessantes Integrationspotenzial, d. h. die Übertragbarkeit von allgemeinem sprachlichem Wissen und Fertigkeiten sowie von Strategien. Darunter fallen z. B. die Lesefähigkeit, das Wissen um die allgemeinen Strukturen von Texten, aber auch Wissen bzw. Intuitionen über das Funktionieren von Sprache und Interaktion, Konversationsmaximen usw. Ein eher an der Sprachoberfläche angesiedelter Teilbereich dieses Transferpotenzials sind lexikalische und strukturelle Ähnlichkeiten zwischen Sprachen aus derselben Sprachfamilie. Allerdings sollte sorgfältig überlegt werden, wo die Grenzen der Integration liegen können; so ist z. B. bei Textsorten Vorsicht geboten, die in verschiedenen Sprachen bzw. Kulturen nicht immer analog strukturiert sind und deshalb in Teilbereichen besser spezifisch behandelt werden. Anders ist es z. B. beim Aufbau der allgemeinen Lesekompetenz, bei der ein integratives Vorgehen mit dem Einbezug der Fremdsprache(n) es erlauben kann, bestimmte Prozesse in der Erst- bzw. lokalen Landessprache zu beleuchten (für ein solches integriertes Modell vgl. Balsiger & Wokusch, 2006). Die verschiedenen Kompetenz- und Wissensbereiche müssten also für die betroffenen Sprachen und Kulturen sorgfältig auf ihre Integrierbarkeit hin untersucht werden. Wir sind der Meinung, dass dieser komplexe, verwendungsorientierte Sprachbegriff eine grundlegende Voraussetzung für das Gelingen der integrativen Sprachdidaktik ist. Wie wir später sehen werden, ist aber diese Sprachauffassung für Lehrpersonen offensichtlich nicht unproblematisch.

3. Prinzipien und mögliche Verfahren der integrativen Fremdsprachendidaktik

Zunächst ist das gemeinsame Ziel aller unterrichteten Sprachen, zum Aufbau einer individuellen, funktionalen Mehrsprachigkeit beizutragen. Das bedeutet, funktionale Kompetenzen in jeder einzelnen Fremdsprache aufzubauen, auf der Grundlage von koordinierten, diversifizierten Lehrplänen und spezifischen Unterrichtsverfahren.

Das Zusammenspiel von impliziten und expliziten Lernprozessen im Spracherwerb sowie der damit verbundene unterschiedliche Bewusstseitsgrad der Sprachverwendungs- und -lernprozesse führt zu einer notwendigen Doppelschichtigkeit der Fremdsprachendidaktik. Zunächst müssen in jeder einzelnen Sprache implizite Lernprozesse gefördert werden durch genügende Angebote zur Sprachverwendung in sinnvollen Kontexten; hier stehen mit dem aufgaben- und inhaltsorientierten Fremdsprachenunterricht bzw.

zweisprachigen Unterricht oder (teil)immersiven Verfahren geeignete Ansätze zu Verfügung.

Im Bereich komplexer Sprache und höherer kognitiver Prozesse der Sprachverwendung bzw. des Sprachlernens sowie der soziokulturellen Komponente kommen dann integrative Vorgehensweisen zum Zuge. Dabei heisst «integrativ» natürlich auch «vergleichend» oder «kontrastierend». Thematisiert bzw. trainiert werden also sowohl ähnliche bzw. unterschiedliche Elemente als auch transferierbare Prozesse. Die erhoffte Wirkung integrativer Unterrichtsverfahren ist die einer didaktischen Ökonomie: indem die Lernlast in den einzelnen Sprachen gesenkt wird, können den Lernenden bei konstantem Zeitaufwand mehr Sprachen angeboten werden.

Die aus den vorangehenden Überlegungen ableitbaren Prinzipien und Vorgehensweisen einer integrativen Fremdsprachendidaktik sind in der nachfolgenden Tabelle (vgl. Tabelle 1) zusammengefasst. Bei der Lektüre dieser Tabelle wird schnell ersichtlich, dass die einzelnen Vorschläge insgesamt keine Revolution darstellen. Neu ist hingegen ihr sprachübergreifender Charakter, der einen intensiven Austausch zwischen Lehrpersonen der verschiedenen Sprachen nötig machen dürfte; auch besteht in Bezug auf Lehrmittel und Unterrichtsmethodik ein grosser Entwicklungsbedarf.

4. Teilergebnisse einer Umfrage zur integrativen Fremdsprachendidaktik bei (zukünftigen) Lehrpersonen und Auszubildenden

An der PH des Kantons Waadt in Lausanne, besonders in der *Unité d'enseignement et de recherche «Didactique des langues et des cultures»*, ist die integrative Fremdsprachendidaktik schon seit mehreren Jahren nicht nur Unterrichtsgegenstand, sondern auch Forschungs- und Entwicklungsobjekt. So begann im Sommer 2006 eine explorative Studie zur Umsetzung der integrativen Fremdsprachendidaktik. Das Hauptziel dieser schriftlichen Befragung war, die Aufnahmebereitschaft für Elemente einer integrativen Sprachdidaktik bei Sprachlehrpersonen abzuschätzen und vor allem Problemzonen zu identifizieren, um gegebenenfalls gezielte Aus- und Weiterbildungsangebote entwickeln zu können. Auch sollte unsere Studie gegebenenfalls als Grundlage dienen, um eine spezifischere Untersuchung für ein breiteres Publikum zu konzipieren, z. B. unter Einbezug der Primarstufe.

Neben Fragen zum persönlichen Sprachprofil und zu Repräsentationen und Konzeptionen im Zusammenhang mit dem oben vorgestellten Konzept der integrativen Didaktik enthielt der vom Forschungsteam konzipierte Fragebogen¹ auch Items zu existierenden Praktiken im Bereich der integrativen Sprachdidaktik. Befragt wurden alle an der PH Lausanne Studierenden mit einer oder mehreren Fremdsprachen (inklusive alte Sprachen) für das Lehramt auf Sekundarstufe 1 oder 2 (ca. 80 Personen), die Praxis-

¹ In französischer Sprache: auf Anfrage bei der Autorin erhältlich.

Tabelle 1: Prinzipien und mögliche Vorgehensweisen der integrativen Sprachdidaktik	
Prinzip	Beispiele von Vorgehensweisen bzw. Unterrichtsverfahren
1. Koodiniertes und differenziertes Curriculum als Voraussetzung	<p>Definition von profilierten, funktionalen Kompetenzen für jede Fremdsprache an den Schnittpunkten (z. B. 6., 9. Klasse).</p> <p>Koordination der Lehrpläne, Auswahl von Lehrwerken bzw. -mitteln im Hinblick auf die angestrebten Kompetenzprofile.</p> <p>Auf verschiedene Fremdsprachen schwerpunktmässig verteilte Arbeit an den Teilkompetenzen (besonders Strategien und höhere kognitive Prozesse): z. B. in einer Sprache prioritär rezeptive Fähigkeiten entwickeln, in einer anderen produktive; anschliessend wechseln.</p>
2. Förderung von Sprachbewusstsein und Öffnung für Sprachen und Kulturen Thematisierung von Sprachenvielfalt und der <i>heimatlichen Sprachen und Kulturen</i> allophoner Schülerinnen und Schüler, sowie von allgemeinen Fragen kultureller Identität	<p>Fortführung von <i>Eveil au langage et ouverture aux langues (EOLE)</i> auf der Sekundarstufe.</p> <p>Förderung einer beobachtenden Haltung der Schülerinnen und Schüler: wie funktioniert die andere Sprache/Kultur?</p> <p>Vergleich von (sozio-)kulturellen Aspekten mit Einbezug der Schulsprache, Herkunftssprachen und -kulturen sowie den unterrichteten Fremdsprachen und ihrer Kultur.</p>
3. Allgemeine sprachliche Fertigkeiten und höhere kognitive Prozesse und ihr Transferpotenzial als Grundlage	<p>Sprach(fach)übergreifende Arbeit mit Lern- und Kommunikationsstrategien.</p> <p>Bewusstmachung und Förderung des Transferpotenzials von Strategien, z. B. anhand von Lese- und Verstehensstrategien («man lernt nur einmal lesen»).</p>
4. Angebot von kohärenten und kontinuierlichen Vorgehensweisen für die Lernenden	<p>Anwendung von in allen Sprachen identischen Verfahren und so weit wie möglich harmonisierter Terminologie, um technische Aspekte der verschiedenen Sprachen (Grammatik, Vokabular) zu behandeln: z. B. induktives, strategisches Analysieren eines grammatischen Phänomens, um die Regeln zu erschliessen, Lerntechniken für die Wortschatzarbeit, etc.</p> <p>Harmonisierung der Evaluationstechniken und Bewertungsraster in den verschiedenen Fremdsprachen</p> <p>Koordinierter Einsatz der europäischen Sprachenportfolios</p>
5. Entwicklung effizienter Lern- und Kommunikationsstrategien bei den Schülerinnen und Schülern	<p>Verwendung von authentischem Material aus Sprachen derselben Familie wie die unterrichteten Sprachen, um Fähigkeiten der Interkomprehension (auch nur ansatzweise) und effiziente Verstehensstrategien zu entwickeln</p> <p>Systematisches Aufzeigen von Ähnlichkeiten auf lexikalischer und struktureller Ebene.</p>
6. Effiziente, verwendungsorientierte methodische Ansätze	<p>Aufgabenorientierter Fremdsprachenunterricht (<i>task-based language learning</i>), inhaltsorientierter Fremdsprachenunterricht</p>

Lehrpersonen für Sekundarstufe 1 und 2 der PH in Lausanne (ca. 40 Personen) sowie Auszubildende für Fremdsprachendidaktik an den anderen PHs bzw. Universitäten der Westschweiz und der Ausbildungsstätte für Sekundarlehrpersonen des Kantons Genf (IFMES).

Für die zwei erstgenannten Gruppen betrug die Quote ausgefüllter Fragebögen etwa 50 % bzw. 75 % (39 Studierende, 29 Praxislehrpersonen), von den Auszubildenden (Sekundar- und Primarstufe) gingen zehn Fragebögen ein (die genaue Anzahl von Auszubildenden ist nicht klar zu bestimmen, da die Ausbildungsstrukturen je nach Kanton verschieden sind und viele Auszubildende auf der Basis von Lehraufträgen arbeiten und deshalb nicht immer erfasst werden).

Wir gingen von folgenden Hypothesen aus:

1. Viele Lehrpersonen und Auszubildende haben (noch) ein Konzept von Sprache und Fremdsprachenunterricht, das die Spezifik der jeweiligen Sprache in den Vordergrund stellt (Konzept der «Vielsprachigkeit» vs. «Mehrsprachigkeit»).
2. Es wird eine möglichst hohe Kompetenz in der Sprache angezielt (*near native proficiency*) und das Lehren und Lernen von Wortschatz und Grammatik wird als besonders wichtig angesehen.
3. Das Konzept einer integrativen Didaktik wird als anspruchsvoll und verunsichernd betrachtet und dieser Ansatz als schwierig und arbeitsintensiv eingeschätzt.

Bei der folgenden Darstellung einiger erster Ergebnisse unserer – natürlich nicht repräsentativen Studie – werden wir uns auf die erste Hypothese begrenzen und einige Elemente der Befragung vorstellen, die es erlauben, diese Hypothese ansatzweise zu überprüfen.

Als Erstes ist erwähnenswert, wie die befragten Gruppen ihre eigene Mehrsprachigkeit bewerten: so geben 33 von 39 Studierenden ausser ihrer Erstsprache noch drei oder vier andere Sprachen an, sechs nennen zwei weitere Sprachen. Bei den Praxislehrpersonen geben 25 von 29 drei bzw. vier andere Sprachen an, vier zählen zwei weitere Sprachen auf und bei den Auszubildenden geben neun von zehn drei bzw. vier andere Sprachen an und nur eine zwei weitere. Die Befragten betrachten sich jedoch nicht automatisch als zwei- oder mehrsprachig: 14 Studierende (etwa ein Drittel), 13 Praxislehrpersonen (ca. 44%), aber nur eine Didaktiklehrperson beantworten diese Frage negativ. Die Begründungen für die negativen Antworten fallen in vier Kategorien: die Sprachkompetenzen in beiden Sprachen sind nicht ausgewogen, die Sprachkompetenz ist nicht hoch genug entwickelt, die Sprachen wurden nicht in einem natürlichen Kontext erworben, sie werden nicht häufig genug benutzt. Dieses Ergebnis scheint darauf hinzuweisen, dass die Idee des «idealen Bilingualismus» bei den Befragten noch ziemlich fest verankert ist.

Die Bewertung einer Reihe von Aussagen (Frage 12) erlaubt uns, Rückschlüsse auf die Natur des bei den Befragten zugrunde liegenden Sprachbegriffes zu ziehen. Das

Ergebnis zeigt ein nuanciertes Bild eines Sprachbegriffs, der über die befragten Personengruppen hinweg relativ ähnlich erscheint, allerdings im Hinblick auf die integrative Sprachdidaktik Problemzonen aufweist. So sind zwischen einem Drittel und der Hälfte der Befragten der Meinung, die lokale Landessprache sollte im Fremdsprachenunterricht nicht verwendet werden. Wir vermuten deshalb, dass alle Gruppen die mentale Repräsentation von Sprachen (zumindest teilweise) im Idealfall als getrennt ansehen. Allerdings könnte die minoritäre Ablehnung der Verwendung der Mutter- bzw. Schulsprache auch durch eine «immersive» Konzeption des Fremdsprachenunterrichts bzw. -lernens erklärt werden. Weiterhin wird deutlich, dass «Zweisprachigkeit» offensichtlich als eigene Kategorie verstanden wird und nicht als ein Sonderfall von «Mehrsprachigkeit»; das legen auch die weiter oben dargestellten Elemente des Sprachprofils der Befragten nahe. Wir vermuten, dass die Befragten eine enge Auffassung von Zweisprachigkeit vertreten und damit Personen mit hoch entwickelten, ausgewogenen Kompetenzen in beiden Sprachen meinen und/oder Personen, die in ihrer Familie mit zwei Sprachen aufgewachsen sind. Der im Mehrsprachigkeitskonzept zentrale Gedanke profilierter Kompetenzen wird von allen drei Gruppen massiv befürwortet. Hingegen wird ein sehr hohes Niveau in den unterrichteten Fremdsprachen noch häufig als Ziel angesehen. Dies könnte Ausdruck eines Wertproblems sein. Es ist wahrscheinlich, dass es teilweise als schmerzlich oder sogar unzulässig empfunden wird, eine geschätzte und als Grundlage des Berufs gewählte Sprache auf einem als defekt empfundenen Niveau nicht nur zu akzeptieren, sondern dieses Niveau auch noch zum Unterrichtsziel zu machen.

Insgesamt zeigt die Verteilung der Antworten jedoch eine Tendenz zu einem mit der integrativen Fremdsprachdidaktik kompatiblen Sprachbegriff, der aber eine gewisse Heterogenität aufweist. Wahrscheinlich ist von einem destabilisierten Sprachbegriff auszugehen, in dem «alte», aus der eigenen Lernerfahrung und Ausbildung vertraute Elemente mit «neuen», offensichtlich positiv aufgenommenen Elementen koexistieren und in bestimmten Bereichen konkurrieren. Diese Instabilität sollte in Aus- und Weiterbildung thematisiert werden, damit die Umsetzung der integrativen Fremdsprachendidaktik nicht durch implizite Konzeptionen behindert wird.

Eine weitere Frage (Frage 14) des Fragebogens befasst sich mit einem zentralen Postulat der integrativen Sprachdidaktik, nämlich dem Transferpotenzial. Diese Frage ist bewusst offen formuliert: «Wenn man eine Sprache lernt, lernt man Dinge, die von einer Sprache auf die andere übertragen werden können (ja/nein). Wenn ja: Was ist Ihrer Meinung nach transferierbar?» Die allgemeine Frage nach der Übertragbarkeit von Dingen aus einer Sprache in die andere wurde von allen drei befragten Personengruppen zu 100% positiv beantwortet. Die Beschreibungen der transferierbaren Elemente fallen deutlich in zwei grosse Kategorien: einerseits das Transferpotenzial der der aktuellen Sprachverwendung zugrunde liegenden höheren kognitiven Prozesse und andererseits das Transferpotenzial von eher an der Sprachoberfläche angesiedelten Elementen. Das Ergebnis einer anschliessenden feineren Kategorisierung zeigt

für alle drei befragten Personengruppen ein relativ homogenes Bild: Nennungen des Transferpotenzials höherer kognitiver Prozesse bewegen sich zwischen 37 und 40.7% (z.B. Strategien, metakognitive Aspekte, kognitive Prozesse, tiefe Sprachstrukturen, metasprachliches Wissen, allgemeine Kompetenzen, kulturelle Aspekte, Themen, textuelle Makrostrukturen, ...). Nennungen von transferierbaren Elementen an der Sprachoberfläche machen hingegen zwischen 54.4 und 60.3% aus (Wortschatz, Ausdrücke, Etymologie, sprachhistorische Aspekte, Strukturen, Grammatik, grammatikalische Terminologie, phonetisch-phonologische Aspekte, ...). Die breite Zustimmung aller drei Gruppen zu einer Frage (17.2), die einem «traditionell-philologischen» Verständnis von sprachübergreifendem Vorgehen entspricht, legt schliesslich die Vermutung nahe, dass die Befragten eher an eine «Integration an der Sprachoberfläche» denken.

Diese Ergebnisse könnten auf einen Sprachbegriff deuten, der noch stark einer relativ statisch verstandenen sprachlichen Kompetenz (Lexik, Morphologie, Syntax) verpflichtet ist und wenige Aspekte der Sprachverwendung sowie soziokulturell-pragmatische Elemente einbezieht. Das bedeutet für die Umsetzung der integrativen Fremdsprachdidaktik, dass diese Bereiche besonders thematisiert werden sollten.

Die Frage 17 des Fragebogens fordert dazu auf, zu eher praxisbezogenen Aspekten der integrativen Didaktik Stellung zu beziehen. Im Folgenden werden wiederum nur die Ergebnisse zu den Aussagen zusammengefasst, die sich auf den der integrativen Didaktik zugrunde liegenden Sprachbegriff beziehen.

Ein Sprachbegriff im Sinne der kommunikativen Kompetenz, der die tatsächlichen Regeln der Sprachverwendung einbezieht, findet eine sehr positive Aufnahme (79.3% bis 100% Zustimmung), allerdings ist diese Zustimmung mit einer gewissen Dosis an Skepsis seitens der Praxislehrpersonen verbunden, was auf einen auf «Sprache als System» begrenzten Sprachbegriff deuten könnte.

Die massive Zustimmung zur Idee der Interkomprehension (bei allen Gruppen über 90%) könnte auf eine Konzeption der «oberflächlichen Integration» deuten, da die Möglichkeit zur Interkomprehension auf Ähnlichkeiten zwischen Wortschatz und Strukturen verwandter Sprachen beruht. Allerdings spielen auch höhere kognitive Prozesse, besonders natürlich Verstehensstrategien, eine wichtige Rolle. In gewisser Weise könnte deshalb der ebenfalls sehr positiv aufgenommene Vorschlag, sprachübergreifend an Lernstrategien zu arbeiten (zwischen ca. 87% und 93%), doch auf ein «tiefes» Verständnis von Integration deuten.

Relativ unproblematisch erweist sich auch die Idee, mit identischen Evaluationsrastern für Lernende vergleichbarer Niveaus zu arbeiten (Frage 17.8). Dieses Verfahren setzt voraus, dass mit Kriterien effizienter Kommunikation gearbeitet wird und nicht nur mit der Bewertung der formalen Korrektheit (etwa in Form von Fehlerstatistiken); hierbei ist also eine gewisse Distanz zu einzelsprachlichen Spezifika notwendig. Interessanter-

weise stösst gerade diese Idee bei den Studierenden auf Skepsis: nur ca. 66% bewerten dies positiv. Praxislehrpersonen und Auszubildende stimmen zu 86.2% bzw. 90% zu. Offensichtlich legen Studierende z. T. noch sehr grossen Wert auf sprachliche Korrektheit, eine Vermutung, die durch Erfahrungen in Lehrveranstaltungen immer wieder bestätigt wird und die im Zusammenhang mit dem oben angesprochenen Wertproblem stehen könnte.

Eine weitere Aussage (17.12) greift die Annahme auf, dass die einzelnen Sprachen eines mehrsprachigen Individuums verschiedene Funktionen erfüllen und demzufolge nicht in allen Teilbereichen auf vergleichbarem Niveau entwickelt sind; wie die Verteilung der Antworten zeigt, wird dieser Gedanke eher gemischt aufgenommen. Die positivste Reaktion findet sich bei den Praxislehrpersonen, die zu über 60% dieser Idee zustimmen. Vermutlich spielt die Erfahrung mit Lernenden in den verschiedenen Zügen (Grundansprüche bzw. erweiterte Ansprüche) und den Bedürfnissen dieser Lernenden für die spätere Berufswahl eine Rolle; bei den Studierenden, die zum überwiegenden Teil relativ «frisch» von der Universität kommen, könnte man vermuten, dass das Engagement für «ihre» Fremdsprache und Kultur dem Gedanken einer funktionalen, profilierten Kompetenz im Weg steht.

Schliesslich zielt eine Aussage (17.13) auf die Hypothese der Transferierbarkeit sprachlicher Fertigkeiten von einer Fremdsprache auf die andere, nämlich der Vorschlag, die Arbeit an produktiven und rezeptiven Kompetenzen schwerpunktmässig unter den unterrichteten Fremdsprachen aufzuteilen (siehe Tabelle 1). Die relativ starke Ablehnung dieser Idee (Auszubildende 50%, Studierende und Praxislehrpersonen etwa zwei Drittel) könnte sich aus einer zu impliziten Formulierung der Aussage ergeben, da die Frage zu sprachübergreifender Arbeit an Lernstrategien ja positiv aufgenommen wurde. Andererseits könnte auch die Tatsache, dass Rezeption und Produktion in einer Aussage kombiniert wurden, zu Ablehnung geführt haben, denn im Bereich der Sprachrezeption ist die Transferierbarkeit der Fertigkeiten aufgrund der Dekodierungsprozesse, die zu «entsprachlichten» Konzepten führen, wohl offensichtlicher als in der Sprachproduktion, in der Enkodierungsprozesse ablaufen, die zu einzelsprachspezifischen Texten führen. Interessant ist bei dieser Frage auch die relativ grosse Übereinstimmung zwischen den drei befragten Gruppen. Dies bedeutet für die Umsetzung einer integrativen Sprachdidaktik, dass die Idee der verteilten Arbeit in den verschiedenen Fertigkeiten problematisch sein könnte und sowohl vorsichtig als auch theoretisch gut abgestützt eingeführt werden müsste.

Als letzter Indikator für die Aufnahmebereitschaft der integrativen Didaktik bei Studierenden, Praxislehrpersonen und Auszubildenden sei schliesslich die Organisation der Ausbildung angesprochen (Frage 22). An der PH in Lausanne werden bestimmte Kurse bzw. Kursphasen für zukünftige Lehrpersonen aller unterrichteten Fremdsprachen gemeinsam durchgeführt; wir hoffen damit, Gemeinsamkeiten des Fremdsprachunterrichts zu betonen und dazu beizutragen, dass die Studierenden sich eher als «Sprach-

lehrperson» identifizieren und weniger als Englisch-, Deutsch- oder Italienischlehrperson. Der Vorschlag, die Kurse gemeinsam zu organisieren, stösst in allen drei Gruppen zu etwa zwei Dritteln auf Zustimmung. Wir vermuten, dass sich die ablehnenden bzw. fehlenden oder absurden Antworten vor allem mit der noch weit verbreiteten Erwartung an eine sehr konkret methodologisch orientierte Ausbildung erklären lassen, da auch einige Kommentare in diese Richtung deuten.

5. Schlussfolgerungen und Ausblick: Chancen und Probleme bei der Umsetzung einer integrativen Fremdsprachendidaktik

Bei dem Versuch, das in der Einführung vorgestellte Konzept einer integrativen Fremdsprachdidaktik anhand einer Befragung von Studierenden und Praxislehrpersonen der PH in Lausanne sowie von Auszubildenden anderer Institutionen der Westschweiz daraufhin zu überprüfen, ob, und wenn ja, wo es Problemzonen für die Umsetzung in die Praxis geben könnte, haben wir uns besonders auf den Sprachbegriff konzentriert, der diesem Konzept zugrunde liegt. Wir haben festgestellt, dass die befragten Personengruppen zwar eine stark entwickelte individuelle Mehrsprachigkeit aufweisen, aber z.T. auf der Grundlage von Überzeugungen und Einstellungen zu operieren scheinen, die auf ihre Erfahrungen mit Fremdsprachen als Schulfächern zurückgehen. Anscheinend wird die persönliche, natürliche Mehrsprachigkeit nur sehr wenig als Reflexionsgrundlage betrachtet. Insofern wäre es wichtig, in der Ausbildung Mehrsprachigkeit zu thematisieren und aufzuwerten. Der Sprachbegriff, der sich aufgrund unserer Untersuchung abzeichnet, entspricht offensichtlich noch einer weitgehend auf die rein sprachliche Komponente begrenzten Auffassung von Sprache, die höhere kognitive Prozesse der Sprachverwendung sowie sozio-kulturelle, pragmatische Aspekte relativ wenig einbezieht, sich aber tendenziell dem hier vertretenen, dynamischen Sprachbegriff annähert und deshalb als «destabilisiert» bezeichnet werden kann. Wir könnten also zunächst zu dem Schluss kommen, dass eine Version «light» der integrativen Sprachdidaktik positiv aufgenommen werden könnte, ohne mit einem existierenden Sprachbegriff in Konflikt zu geraten. Allerdings ist gerade die Übertragbarkeit der sprachlichen Fertigkeiten auf höherem kognitiven Niveau eine der Grundlagen der integrativen Sprachdidaktik, auch im Hinblick auf eine Spracherziehung im weiteren Sinn. Deshalb würde hier das Risiko bestehen, auf ein «philologisch» orientiertes Modell der integrativen Didaktik zurückzufallen, das beim Aufbau der individuellen Mehrsprachigkeit als der Fähigkeit, mehrere Sprachen tatsächlich zu verwenden, wenig nützlich scheint. Hierzu kommt noch die allgemeine Problematik «Fremdsprache als Schulfach» mit der immer wieder gestellten Frage, ob es möglich sei, eine Fremdsprache in der Schule zu lernen. Gerade hier scheint sich aber mit dem hier vertretenen Sprachbegriff ein interessantes Potenzial aufzutun, besonders die höheren kognitiven Prozesse in der Sprachverwendung an mehreren Sprachen zu reflektieren und zu trainieren und die «technischeren», einzelsprachspezifischen Aspekte der Sprache (Aussprache, Wortschatz, Grammatik, ...) mithilfe der aufgaben- und inhaltsorientierten Fremdsprachendidaktik und einer

Pädagogik der Kontakte mit den anderen Sprachen und Kulturen in möglichst realitätsnahen Kontexten zu fördern. Dann könnten auch Fremdsprachen als Schulfächer mithilfe einer integrativen und integrierten Didaktik sinnvolle und nützliche Beiträge zur individuellen Mehrsprachigkeit leisten.

Literatur

- Balsiger, C. & Wokusch, S.** (2006). Enseigner la compréhension écrite dans une perspective intégrée. In *Babylonia* no 3–4, 51–56.
- Berthele, R.** (2007). *La compétence plurilingue: Entre système où tout se tient et bricolage*. Intervention lors de la 1ère rencontre annuelle des formateurs didacticiens en langues étrangères: Quid de la didactique intégrée? Lausanne, 25 janvier 2007.
- Cummins, J.** (2001): The Entry and Exit Fallacy in Bilingual Education. In C. Baker & N. Hornberger, (eds), *An Introductory Reader to the Writings of Jim Cummins* (p. 110–138). Clevedon: Multilingual Matters.
- CIIP** (2003). *Déclaration de la CIIP relative à la politique de l'enseignement des langues en Suisse romande du 30 janvier 2003* (<http://www.ciip.ch>).
- EDK** (2004). *Sprachenunterricht in der obligatorischen Schule: Strategie der EDK und Arbeitsplan für die gesamtschweizerische Koordination*. Beschluss der Plenarversammlung der EDK vom 25. März 2004 (<http://www.edk.ch>).
- Ellis, R.** (1997). *SLA Research and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press (coll. Oxford Applied Linguistics).
- Perregaux, C., De Goumoëns, C., Jeannot, D. & De Pietro, F.** (eds.) (2003). *Education et ouverture aux langues à l'école*. Neuchâtel: CIIP.
- Perregaux, C.** (2005). *Eveil au langage et ouverture aux langues (EOLE)*. Online unter: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perregau/rech_eole.html (16.4.07).
- Roulet, E.** (1980). *Langue maternelle et langues secondes. Vers une pédagogie intégrée*. Paris: Hatier.
- Trim, J., North, B. & Coste, D.** (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Wokusch, S.** (2005). La didactique intégrée des langues à l'école. Tentative de conceptualisation «Document martyr» pour le Groupe de référence pour l'enseignement des langues en Suisse romande (GREL); document non publié.
- Wokusch, S.** (2005). Didactique intégrée: vers une définition. *Babylonia*, 4, 14–16.

Autorinnen

Susanne Wokusch, Docteure ès lettres, Leiterin der Unité d'enseignement et de recherche «Didactique des langues et des cultures», Haute Ecole Pédagogique du Canton de Vaud, Avenue de Cour 25, 1014 Lausanne, susanne.wokusch@hepl.ch

Unter Mitarbeit von

Irene Lys, Professeure formatrice, Unité d'enseignement et de recherche «Didactique des langues et des cultures», chargée des relations nationales et internationales, Haute Ecole Pédagogique du Canton de Vaud, Avenue de Cour 33, 1014 Lausanne, irene.lys@hepl.ch