

Bettina Imgrund
Zug

Mehrsprachigkeitsdidaktik¹ und ihre Anwendung im sprachlichen Anfangsunterricht

Ergebnisse des Entwicklungsprojektes SEEW² der PHZ Zug

Le plurilinguisme est un objectif déclaré au niveau de l'éducation nationale. Afin de permettre sa réalisation, il est nécessaire d'ouvrir les perspectives de l'apprenant et de réduire celles des enseignants. Dans le cadre du projet SEEW des manuels d'anglais et de français ont été comparés dans les buts suivants: permettre aux apprenants d'accéder à un savoir plurilingue; proposer aux enseignants des points de repères pour une mise en place d'un enseignement plurilingue; créer des ponts entre les divers concepts décrivant la didactique plurilingue, les manuels et les exigences des plans d'études et celles de la formation des enseignants. Cet article est constitué de trois parties: une approche théorique autour de la question du plurilinguisme et de sa didactique, une brève problématisation de l'enseignement des langues avec le français après l'anglais au niveau débutant et, par la suite, une présentation et une discussion sur les résultats de l'analyse des données.

Zum deklarierten Bildungsziel Mehrsprachigkeit soll die Mehrsprachigkeitsdidaktik einen Beitrag leisten, indem sie die Lernerperspektive entfaltet und die Lehrperspektive ökonomisiert. Als Zugang der Lerner zu sprachlichem Wissen wurden im Projekt SEEW Englisch- und Französischlehrmittel verglichen, um Lehrpersonen konkrete Anhaltspunkte für die Umsetzung der Mehrsprachigkeitsdidaktik zu liefern, zwischen Konzepten zur Mehrsprachigkeitsdidaktik und Lehrplananforderungen sowie Lehrerbildung und Lehrmitteln eine Brücke zu schlagen und Impulse für eine Weiterentwicklung der Fremdsprachenlehrsituation zu geben. Der vorliegende Artikel gliedert sich in drei Teile: Eine theoretischen Annäherung an den Gegenstand Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik, eine Problemskizze für den Anfangsunterricht im Bedingungsgefüge Französisch nach Englisch und eine Präsentation sowie Diskussion der Analyseergebnisse.

1 Einleitung

Ziel schulischen Fremdsprachenlehrens und –lernens ist u.a. die Erziehung zur Mehrsprachigkeit (Europäischer Referenzrahmen, 28.06.07:17; Englischlehrplan Bildungsregion Zentralschweiz 2004: 6). Die Anwendung von Kriterien der Mehrsprachigkeitsdidaktik (MSD) soll im Fremdsprachenunterricht einen wesentlichen Teil zum Erreichen dieses Ziels beitragen. Dieser didaktische Ansatz geht von einer Entfaltung der Lernerperspektive aus, d.h. Sprachbesitz, Spracherfahrungen und Sprachlernerfahrungen der Schüler und Schülerinnen werden beim Sprachenlernen miteinbezogen (vgl. Hufeisen & Neuner 2003:13f) und Sprachvergleiche, Transfermöglichkeiten sowie die Anwendung von Lernstrategien zwischen bereits vorhandenen und gelernten Sprachen dabei bewusst gefördert (vgl. Englischlehrplan, 2004: 6). Für die Lehrperspektive folgt daraus, dass der Unterricht ökonomischer und weniger redundant gestaltet werden kann. Ausgehend von der Annahme, dass

Lehrmittel mit Blick auf den Auf- und Ausbau von fremdsprachlichen Wissens- und Kompetenzbeständen eine wichtige Konstituente darstellen, wurden im Projekt SEEW während einhalb Jahren drei Englischlehrmittel *Superbus*, *Young world*, *Explorers* mit dem Französischlehrmittel *Envol* verglichen³. Das Projekt verfolgte drei Ziele 1. Lehrpersonen (LP) der Primarschulstufe sollen konkrete Anhaltspunkte für die Umsetzung der MSD geliefert werden; 2. Zwischen bereits weit gediehenen Konzepten zur MSD (Meissner, 1998, Hufeisen & Neuner, 2003) und Lehrplananforderungen (Englischlehrplan Zentralschweiz 2003: 6) auf der einen sowie Lehrerbildung und Lehrmitteln auf der anderen Seite soll so eine Brücke geschlagen werden; 3. Gleichzeitig sollen Impulse für eine Weiterentwicklung der Fremdsprachenlehrsituation geliefert werden.

Der vorliegende Artikel gliedert sich in drei Teile: 1. Eine kurze theoretische Annäherung an den Gegenstand Mehrsprachigkeit und MSD; 2. Eine

Problemskizze für den sprachlichen Anfangsunterricht auf der Primar- schulstufe und 3. Eine Präsentation sowie Diskussion der Lehrmittel- analysen. Mit Blick auf den Lehr- Lernkontext geht der Beitrag von dem Bedingungsgefüge der meisten deutschschweizerischen Kantone aus, d.h. Deutsch – Englisch – Französisch in der Primarstufe (und in der Mittelschule: Italienisch respektive Spanisch).

2 Mehrsprachigkeit und Mehr- sprachigkeitsdidaktik - Annähe- rung an die Begriffe

Mehrsprachigkeit und die damit ein- hergehende Forschung sind ein weites Feld. Deshalb werden im Folgenden zunächst die Begriffe Mehrsprachig- keit und MSD für den schulischen Lehr-Lernkontext konturiert.

Für diesen Kontext liefert Königs (2004: 97) eine Differenzierung des Begriffs *Mehrsprachigkeit*⁴, indem er zwischen den Begriffen *retrospektive*, *retrospektiv-prospektive* und *prospektive Mehrsprachigkeit* von Lernern unterscheidet. Bei der retrospektiven Mehrsprachigkeit bringt ein Lerner seine Mehrsprachigkeit bereits mit, bei der retrospektiv-prospektiven Mehrsprachigkeit lernt ein bilingualer Schüler beispielsweise eine weitere Fremdsprache hinzu. Prospektive Mehrsprachigkeit umfasst den „Nor- malfall“, d.h. bei mehrheitlich mono- lingual - sozialisierten Schülern und Schülerinnen werden fremdsprachliche Kompetenzen im Klassenverband aufgebaut⁵.

Eine Konkretisierung des Begriffs der MSD nimmt Meissner (1998: 20) vor: Demnach sollte dieser didaktische Ansatz die folgenden Komponenten umfassen:

- Verarbeitung eines kognitiven Lernbegriffs, in dessen Zentrum der Begriff der Inferenz steht
- Nutzung des aus einer L1 bis LN verfügbaren sprachlichen und kultu-

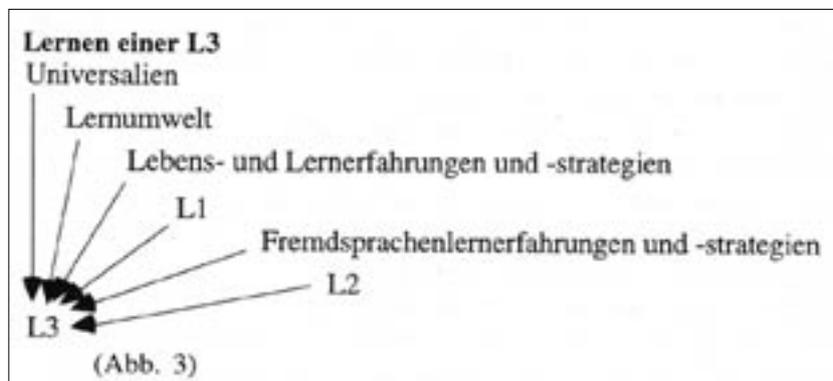
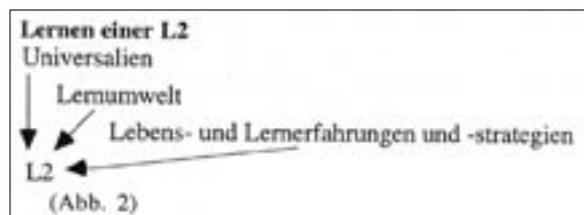
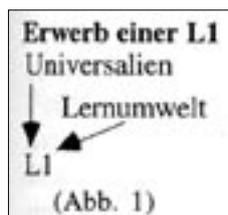
rellen Vorwissens der Lerner für die passive und aktive mentale Verarbei- tung einer ‚neuen‘ Fremdsprache

- Vernetzung vor- und nach gelernter Sprachen unter Berücksichtigung vorhandener Mehrsprachigkeit
- Öffnung und Mehrperspektivität als Organisationsprinzip von Lernszenarien und Textarbeit
- Sprachenbegegnung
- Berücksichtigung der Erkenntnisse der Lernaltersprachenforschung für die pädagogische Einschätzung des Fehlers
- Verzahnung von Mehrsprachigkeits- mit Mehrkulturalitätsaspekten.

Auch Hufeisen und Neuner (2003: 27ff) entwickeln Prinzipien für eine MSD. Ihre Prinzipien lauten: Kognitives Lernen, Verstehen als Grundlage und Ausgangspunkt des Lernens, Inhaltsorientierung, Textorientierung und Ökonomisierung des Lernprozesses. Die beiden Autoren nähern sich dem Problemfeld allerdings lediglich aus dem Blickwinkel der Tertiärspra- chendidaktik.

Mit ihren Komponenten oder Prin- zipien konturieren Meissner sowie Hufeisen und Neuner jeweils die Rah-

menbedingungen der MSD, können jedoch – und dies liegt in der Natur der Sache – nicht auf Faktoren eingehen, die stufen- oder lernerspezifischer Natur oder im Bedingungsgefüge der Sprachenfolgen selbst begründet lie- gen. Fernerhin stellt sich die Frage, ob die von Königs genannten Definitionen von Mehrsprachigkeit nicht auch auf didaktische Funktionen von Fremd- sprachen in ihrem jeweiligen Bedin- gungsgefüge appliziert werden könn- ten, so dass die wichtige Komponente Meissners „Vernetzung vor- und nach gelernter Sprachen“ eine Konkretisie- rung erführe. Im Bedingungsgefüge der Zentralschweiz erhalte der in der 3. Klasse einsetzende Englischunter- richt beispielsweise eine prospektive Funktion, der Französischunterricht hätte retrospektive Funktion mit Blick auf die ersteinsetzende Fremdsprache Englisch und prospektive Funktion mit Blick auf das Erlernen weiterer oder anderer romanischer Sprachen, Englisch- und Französischunterricht im parallelen Gefüge hätten eine pro-retrospektive Funktion inne. Damit wäre die MSD auch aus dem Bereich der Tertiärsprachendidaktik entrückt und Kleppins (2004: 88ff)



Aus: Hufeisen, Britta 1998: 171. (Abb. 1)

Überlegungen, einem jeden (Fremd) Sprachenunterricht die Verantwortung für die Erlangung des Ziels Mehrsprachigkeit zu übertragen, Rechnung getragen. Angesichts der ersteinstzenden Fremdsprache Englisch und damit zu befürchtenden Folgen in Fragen der Offenheit gegenüber dem Lernen weiterer Fremdsprachen wäre dies im Sinne einer Sensibilisierung fürs Sprachenlernen im Allgemeinen und einer Öffnung fürs Französische im Besonderen von Bedeutung.

Welche Einflussfaktoren wie auf den Spracherwerb wirken und wie sie sich verändern, skizziert Hufeisen (1998: 171) anschaulich. In ihrem Modell finden reziproke Einflüsse der L 3 auf die L 2 allerdings keine Beachtung (Abb. 1).

3 Englisch- und Französischunterricht im Bedingungsgefüge der Primarschulstufe

3.1 Problemaufriss

Die Begriffsdifferenzierung von Königs, die Komponenten und Prinzipien von Meissner sowie Hufeisen und Neuner und das L 3 Modell von Hufeisen liefern gute theoriegeleitete Anhaltspunkte für die Implementierung der MSD in der Schulpraxis. Im Folgenden sollen sie für den Bedingungs Zusammenhang von schulischem Fremdsprachenlernen auf einer bestimmten Stufe unter der jeweiligen spezifischen Fremdsprachenfolge noch weiter verfeinert und konkretisiert werden. Diskutiert werden muss auf diesem Hintergrund: Themenauswahl und Sprachniveau, der spezifische Lernkontext der jeweiligen Fremdsprache, die Bedeutung von Sprachbewusstseinsarbeit und Zielsprachenkompetenz sowie die didaktische Funktion der beiden Fremdsprachen.

Der Englischunterricht setzt in den meisten deutschschweizerischen Kantonen in der 2. oder 3. Klasse ein und ist für viele Schüler der erste

regelmäßige Fremdsprachenunterricht. Der Französischunterricht setzt in der 5. Klasse ein. In den Lernkontexten beider Fremdsprachen werden vorwiegend Themen aus der Lebenswelt der Schüler behandelt. Das vom Referenzrahmen standardisierte Niveau der vier Sprachkompetenzen liegt mit dem Übertritt auf die Sekundarschule am Ende der 6. Klasse für beide Fremdsprachen auf dem Niveau A 1/2. Diese Vorgaben bringen es mit sich, dass gewisse Themen und damit verbundene Sprachkompetenzen redundant gelehrt werden, wie z.B. sich und seine Familie vorstellen oder die Freizeit gestalten u.a.. Besonders im Französischunterricht kann auf der rezeptiven und der Ebene der Sprachlernerfahrungen also von Vorkenntnissen ausgegangen werden. Im produktiven Bereich sind die Unterschiede der beiden Sprachen jedoch beträchtlich. So stellt sich zunächst die Frage, welche Themen genau redundant behandelt werden und darüber hinaus, wie diese Themen behandelt werden sollten.

Sollen die Kriterien der MSD ebenso wie die jeweiligen zielsprachlichen Ansprüche v.a. im produktiven Bereich zum Tragen kommen, müssen diese also sehr genau auf den Lernstand, d.h. das (fremd)sprachliche Vorwissen und das junge Lernalter respektive dessen lernpsychologische Voraussetzungen abgestimmt sein. Grundsätzlich stellt sich die Frage, welchem Ziel der Fremdsprachenunterricht der Primarschulstufe tendenziell eher verpflichtet ist, einer Sensibilisierung für die Welt der Sprachen (vgl. Hufeisen & Neuner 2003: 28) oder einem eher zielorientiertem Fremdsprachenlernen, dessen Erfolge zumindest auf rein sprachlicher Seite relativ gut messbar sind oder einer noch näher zu beschreibenden Kombination aus beidem.

Mit Blick auf die Lernerperspektive sind mit dem Aufbau des jeweiligen Sprachsystems die Energien einer tendenziell heterogenen Schülerschaft der Volksschule vermutlich jeweils stark gebunden. Dies gilt sowohl für den

ersteinstzenden Englischunterricht der 3. + 4. Klasse wie auch für den Unterricht, in dem Französisch ab der 5. Klasse als zweite Fremdsprache gelehrt wird. Viele Schüler werden erstmals mit einem romanischen Sprachsystem, also Formenvielfalt und Kluft zwischen Lautung und Graphie, konfrontiert. Gerade im Französischunterricht kann resultierend aus dem Englischunterricht aber auch auf gewisse kollektive Wissensbestände und einen relativ homogenen Wissenstand (vgl. Königs, 2004: 97) zurückgegriffen werden. Dieser Umstand ist vor allem für sprachvergleichende Momente und als Grundlage für Sprachbewusstseinsarbeit von Interesse⁶.

Das Ziel, auf der Lernerseite für Sprache zu sensibilisieren und auf der Lehrerseite den Sprachlernprozess ökonomisch zu gestalten, wirft die Frage auf, in welchen Bereichen der Englischunterricht eine prospektive Funktion und in welchen Bereichen der Französischunterricht eine retrospektive Funktion einnehmen kann. Ein weiteres Augenmerk müsste auf die prospektive Funktion des Französischunterrichts gerichtet werden, der eine entscheidende Brücke bildet für das Lernen der beiden Schulfremdsprachen Italienisch und Spanisch. Bei dem gewählten Untersuchungsansatz ist ebenso zu prüfen, welche Zugriffsmöglichkeiten respektive Kategorien sich bieten, um zu eruieren, über welche Kenntnisse die Schüler verfügen.

3.2 Eingrenzung des Untersuchungsvorhabens

3.2.1 Begriffliche Eingrenzung

Das vorliegende Unterfangen, zuvörderst eine Information für LP zur Verfügung zu stellen und darüber hinaus einen Beitrag zur Vernetzung der beiden Fremdsprachen zu liefern, orientiert sich an einem engen Begriff der MSD, d.h. vorwiegend entlang der Sprache Deutsch, den Schulfremdsprachen Englisch und Französisch sowie Spanisch und Italienisch. Aus unter-

suchungsprogrammatischen Gründen konnten die Herkunftssprachen bei der Analyse nicht miteinbezogen werden. Die Begründung für die enge Verwendung des Begriffs umfasst ausserdem pragmatische Gesichtspunkte: 1. Die Sprachkompetenzen praktizierender LP lassen eine sprachübergreifende Sicht des Fremdsprachenunterrichts mit Blick auf die Herkunftssprachen momentan nur sehr begrenzt zu. Bereits der Ansatz, Englisch und Französisch besser miteinander zu verquicken, ist angesichts kaum aufeinander abgestimmter Lehrmittel eine Herausforderung. Diese Herausforderung wird potenziert durch den Umstand, dass nicht alle LP in beiden Fremdsprachen ausgebildet sind; 2. Es kann nicht grundsätzlich davon ausgegangen werden, dass Englisch und Französisch in Personalunion unterrichtet werden. Folglich ist die Abstimmung der beiden Fremdsprachen in einem ersten Schritt bereits ein hehres Unterfangen; 3. Die LP kann bei den o.g. Sprachen am ehesten auf kollektive Wissensbestände zurückgreifen; 4. Bei aller Begeisterung für die Mehrsprachigkeit und das Ziel der Sprachsensibilisierung unter Einbeziehung der Herkunftssprachen sollte der effektive Gewinn für die unterrichtete Zielsprache und damit der zur Verfügung stehende Zeithorizont für eine Schulklasse und die LP nicht aus dem Blick verloren werden.

Jenseits dieser Eingrenzungen sind für die erfolgreiche Implementierung der MSD die Grundhaltung und der Wissensbestand sowie die Erfahrung der LP eine wichtige Ausgangsbasis. Je besser es den LP gelingt, die Unterrichtspraxis bzw. den Input auf das erfahrungsbasierte Inferenzpotenzial der Lerner zuzuschneiden, desto erfolgreicher wird die Implementierung der Mehrsprachigkeit sein. (vgl. Meissner, 1998: 105). Ihren eigenen Sprachunterricht sollten die LP als Unterricht im Lichte einer pro- und retroaktiven Sprachlehr-lernaktivität begreifen (vgl. Meissner, 1998: 103).

3.2.2 Begründung der Untersuchungskategorien

Will man sich diesem Inferenzpotenzial der Schüler systematisch nähern, stellt sich grundsätzlich die Frage nach der Auswahl der Analysekatogorien, mittels derer fremdsprachliche Phänomene sprachübergreifend ermittelt und dargestellt werden können. In der dargestellten Wahl wurden die Analysekatogorien auf die Bereiche Wortschatz, Sprachbewusstsein, Lernstrategien und interkulturelles Lernen eingegrenzt. Diese Eingrenzung wird im Folgenden begründet.

Der Aufbau des Grundwortschatzes spielt im sprachlichen Anfangsunterricht eine wichtige Rolle. Dieser Grundwortschatz ist eingebunden in inhaltlich-thematische Wortfelder, die im Primarschulunterricht für beide Fremdsprachen die Lebenswelt der Schüler und Schülerinnen umfassen. Diese thematische Vorgabe, also die *Lebenswelt der Schüler*, für beide Fremdsprachen, und der *CLIL Ansatz* im Englischunterricht, also inhaltsorientiertes Sprachenlernen mit Sachfachinhalten, lassen unter sprachwissenschaftlichem Blickwinkel ein hohes Mass an Parallelwörtern vermuten (vgl. Meissner, 1996: 290f; Krechel, 1998: 125). Dieses Vokabular ist wiederum für den Lerner vor- oder nachzulernender Sprachen relativ leicht rezipierbar.

Der Analyseschwerpunkt Wortschatz ist ebenfalls aus lernpsychologischen Gesichtspunkten legitim. Indem die Schüler und Schülerinnen spüren, dass Wissen antizipiert oder auf Wissen zurückgegriffen wird, erfahren sie eine Aufwertung ihres Wissensbestandes, an einer für sie gut nachvollziehbaren sprachlichen Grösse, dem Lexem. Durch das systematische Heranführen an das Erschliessen fremdsprachlicher Lexeme erarbeiten sie sich ein Repertoire exemplarischer Lerntechniken und -strategien, das auch beim Erschliessen anderer fremdsprachlicher Produkte hilfreich sein kann. Im Gegenzug kann die LP

ihren Unterricht effizienter gestalten, wenn sie Kenntnis von den Inhalten respektive Wortschatzkenntnissen anderer (Sprach)Fächer nimmt.

Zu den Komponenten der MSD zählt ebenfalls die Schulung des Sprachbewusstseins als Teilkomponente eines frühzeitigen, intensiven und fachübergreifenden Spracherwerbs (vgl. Meissner, 1998: 18). Der Begriff *Sprachbewusstheit* oder *Sprachbewusstsein* meint das explizite Wissen über Sprache und legt eine kognitive Orientierung beim Sprachlernen zugrunde. Innerhalb des fremdsprachlichen Lernprozesses ist das Sprachbewusstsein insofern ein wichtiges Moment, als die kognitiven Fähigkeiten der Lernenden nun verstärkt berücksichtigt und das Nachdenken über Sprachen in einem frühen Stadium gefördert werden soll.

Ausgehend vom Konzept *language awareness* von Hawkins hat der Begriff Sprachbewusstsein mannigfaltige Ausprägungen linguistischer und lernpsychologischer Natur erfahren (vgl. Imgrund, 2007: 66f). Es wird zu prüfen sein, welche im sprachlichen Anfangsunterricht vorkommen und welche sich für metasprachliche Betrachtungen eignen. Kollektive Wissensbestände in zwei Fremdsprachen mit allen Inferenzpotenzialen auf der einen, aber auch Interferenzgefahren auf der anderen Seite, - einem für benotetes Fremdsprachenlernen in der Schule bedeutsamen Aspekt -, legen den Fokus *Sprachbewusstsein* nahe. Im Zuge einer Erziehung zu *language and learning awareness* und auf dem Hintergrund einer subjektorientierten Didaktik gewinnen die Bereiche *Lernstrategien* und *Lerntechniken* zunehmend an Bedeutung (vgl. Rampillon, 2003: 340). Durch das Bewusstmachen von Lerntechniken sollen die Lernprozesse und die Lernkompetenz der Schüler und Schülerinnen gefördert werden, so dass es zu einer dauerhaften Verbesserung der fremdsprachlichen Lernleistungen kommt. Das Bewusstmachen soll zudem einen Beitrag zur

Entwicklung der Selbstständigkeit und Emanzipation der Lernenden sowie zur Effizienz des Unterrichts. (vgl. Rampillon, 2000: 19) leisten. Tönshoff (2003: 331) legitimiert die Einführung von Lernstrategien darüber hinaus als Mittel gegen die Infantilisierung der Lerner und Lernerinnen und betont, dass Lernfähigkeit eine zentrale extrafunktionale Qualifikation in allen Bereichen des Arbeitslebens ist, so dass das Lernen des Lernens zu einem zunehmend bedeutsamen Unterrichtsgegenstand wird.

Mit den Globalisierungsbestrebungen einerseits und dem Schutz der kulturellen Identität andererseits kommt der Sprache respektive dem Sprachunterricht darüber hinaus eine der Hauptrollen beim Zustandekommen von Interkulturellem Verstehen zu (Roche, 2001: 4). So ist das Lernziel *Interkulturelle Kompetenz* eines der zentralen Anliegen des Schulunterrichts im Allgemeinen und des Sprachenunterrichts im Besonderen. Darüber hinaus legitimiert die zunehmend multikulturelle Zusammensetzung von Lerngruppen und die Offenheit und Neugier gerade jüngerer Schüler und Schülerinnen das Lernziel *Interkulturelle Kompetenz*⁷.

Für den Unterrichtskontext muss allerdings noch abgeklärt werden, welche Aspekte eher zwischen den beiden Fremdsprachen oder einer Fremdsprache und dem Deutschen oder aber im Sachfachunterricht wie Mensch und Umwelt oder Ethik und Religion thematisiert werden sollten respektive innerhalb der Fächer einander zugeordnet werden kann.

Im Kalenderjahr 2006/07 wurden drei in der Primarschule eingesetzte Englischlehrmittel *Superbus*, *Young world* und *Explorers* mit dem Französischlehrmittel *Envol* unter den oben beschriebenen Kategorien integriert. Leitfragen waren dabei:

1. Welche Themen werden im Primarschulunterricht behandelt, deren Wortschatzfelder einen dichten Parallelwortschatz zwischen Englisch und

Französisch aufweisen? 2. Welche sprachlichen Phänomene kommen vor, die sich für metasprachliche Betrachtungen eignen? 3. Welche Lernstrategien werden im Englisch- und Französischunterricht eingeführt? 4. Welche landeskundlichen Aspekte erlauben eine interkulturelle Arbeit? Eine brennende Folgefrage ist die Frage nach einem Progressionskonzept, das die zu erwartenden Analyseergebnisse einer pro-, pro-retrospektiven und retrospektiven Funktion zuordnet. Die Untersuchung liefert hier eine

Das Lexem soll für Schüler wieder erkennbar sein, graphemischen Abweichungen wird dabei keine grosse Bedeutung beigemessen. Potenzieller Parallelwortschatz, also Wortschatz, der möglicherweise im Englischlehrmittel nicht explizit vorkommt, aber Ähnlichkeiten mit dem Französischen aufweist, war ebenfalls ein Auswahlkriterium bei dem Entscheid, ob ein Wortschatzfeld als dicht bezeichnet werden kann. Folgende Bereiche weisen im Englischen einen dichten Parallelwortschatz zum Französischen aus:

Superbus 1 + 2	Young world 1 + 2	First Choice/Explorers 1
<ul style="list-style-type: none"> • Farben • Familienmitglieder • Monatsnamen • Tiere • Essen & Trinken 	<ul style="list-style-type: none"> • Städte & Länder • Esswaren • Monatsnamen • Lebensumfeld Stadt • Natur 	<ul style="list-style-type: none"> • Spotlight • Tiere • Esswaren • Länder & Nationalitäten • Transport • Farben • Monatsnamen • Lebensumfeld Stadt

(Abb. 2a)

Ideenskizze in Form von didaktischen Überlegungen. Zum Untersuchungszeitpunkt lagen die Lehrmittel *Explorers* und *Young world* erst bis zur 4. Klasse vor. D.h. dass sich die hier vorgelegte Darstellung auf pro- und retrospektive Aspekte beschränken muss.

3.3 Ergebnisse aus den Schulbuchanalysen

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Untersuchung in den Hauptuntersuchungskategorien Wortschatz, Sprachbewusstsein, Lernstrategien und Interkulturelles Lernen dargestellt. In einer Unterstruktur werden sie den einzelnen Lehrmitteln zugeordnet. Mögliche didaktische Funktionen sollen im Anschluss an die inhaltliche Darstellung thematisiert werden.

3.3.1 Wortschatz (Abb. 2a, 2b)

Die Studie geht von einem weiten Begriff des Parallelwortschatzes aus.

Im Französischlehrmittel *Envol 5 + 6* werden die folgenden Wortschatzfelder behandelt, die real oder potenziell einen dichten Parallelwortschatz zum Englischen aufweisen

Envol 5 + 6
<ul style="list-style-type: none"> • Farben • Sportarten • Monatsnamen • Lebensumfeld Stadt • Esswaren • Instrumente • Berufe • Tiere • Länder & Nationalitäten • Beschaffenheit von Gegenständen

(Abb. 2b)

3.3.2 Didaktische Überlegungen zur Arbeit im Bereich Wortschatz

In den genannten Bereichen erhalten die im Englischen behandelten Wortschatzfelder eine prospektive didaktische Funktion für den Französischunterricht. Grundsätzlich stellt sich die Frage, ob und wenn ja wie intensiv und

nach welchen Kriterien im Englischunterricht der 3. + 4. Klasse bereits offensiv auf das Französische vorgegriffen werden kann. Ein Schwerpunkt könnte auf dem rezeptiven Wiedererkennen von Wortschatzparallelen zwischen Deutsch, Englisch und Französisch und einfachen regelmässigen (graphemischen) Unterschieden liegen. Die Lernzielebene von Übungsformen ist ein zusätzlicher Faktor, über den Vermittlung sprachlicher Inhalte gesteuert werden kann. Dies entspräche den kognitiven Voraussetzungen der jungen Lerner und Lernerinnen und ihren sprachlichen Vorkenntnissen. Indem ressourcenorientiert und nicht defizitorientiert gearbeitet wird, würde zum einen die positive Grundhaltung gegenüber fremdsprachlichen Erzeugnissen gefördert und zum anderen die Identität der jungen Schüler und Schülerinnen gestärkt.

Aufgrund der vorhandenen Vorkenntnisse könnte die Progression im Französischunterricht in den genannten thematisch-orientierten Wortschatzfeldern steiler sein, d.h. der Schwerpunkt des Unterrichts könnte tendenziell schneller auf die Sprachproduktion und damit verbundene Sprachspezifika gelegt werden, wie z.B. die andere Aussprache oder eine andere Schreibweise.

3.3.3 Sprachbewusstsein (Abb. 3a, 3b)

Im Bereich Sprachbewusstsein kommen in der 3. und 4. Klasse des Englischunterrichts folgende Themen vor, die sich für eine vertiefte Arbeit in diesem Bereich eignen könnten. Die Abkürzungen KA und SA bezeichnen kognitive Aspekte und sozialaffektive Aspekte. Fettgedrucktes kommt real vor, Normalgedrucktes wäre ein zusätzlicher Verknüpfungspunkt. Die Übergänge zum Interkulturellen Lernen sind z.T. fließend.

Im Französischlehrmittel *Envol 5 + 6* kommen die folgenden Phänomene vor, die im Bereich Sprachbewusstsein behandelt werden könnten.

Superbus 1 + 2	Young world 1 + 2	First Choice/Explorers 1
<ul style="list-style-type: none"> • Sich begrüßen/sich vorstellen, SA • Sich bedanken, SA • Andere Alphabete, KA, SA • Artikel vor Konsonant, KA • Wortbildungsregularitäten, KA • Parallelwörter (E-F-D), E-F vs. D) • Gross- und Kleinschreibung • Zahlen im Zehnerbereich, KA 	<ul style="list-style-type: none"> • Sprachgeographie, SA • You -Höflichkeitsform, KA • Genus, KA • Vokal vor unbestimmten Artikel, KA • Gross- und Kleinschreibung, KA • Uhrzeit, KA • Zahlen im Zehnerbereich, KA • Imperativ • Wortabkürzungen, KA, SA • Wortbildungsregularitäten⁸, KA, SA • Boogie, SA 	<ul style="list-style-type: none"> • Sich begrüßen, SA • Verschiedene Vornamen, SA • You-Höflichkeitsform • Unbestimmter Vokal vor Konsonant, KA • Kompositabildung, KA • Gross-, Kleinschreibung • Parallelwörter (E-F-D), E-F vs. D)

(Abb. 3a)

Envol 5 + 6

- Kürzungen vor Vokal, *j'aime*, KA
- Unbestimmter Pluralartikel *des*, KA
- Mengenangaben, KA
- Teilungsartikel beim Instrumente spielen, KA
- Verbgebrauch beim Wetter, KA
- Verb *faire* beim Sport
- Uhrzeit, KA
- Zahlen, Zählweise
- Präpositionen bei Ortsangabe und Wegbeschreibung
- Verben *être, aller*⁹
- Imperativ

(Abb. 3b)

3.3.4 Didaktische Überlegungen zur Arbeit im Bereich Sprachbewusstsein

Die Lerngegenstände im Bereich Sprachbewusstsein sind zwischen den einzelnen Englischlehrmitteln relativ identisch. Grundsätzlich stellt sich die Frage, welche der einzelnen Themenbereiche kognitiviert werden sollten, ohne das Lernen des Englischen für die jungen Schüler und Schülerinnen zu sehr zu akademisieren. Tendenziell ist es vermutlich hilfreich, bestimmte ausgewählte Themen würden bereits explizit angesprochen, eventuell auch retrospektiv mit Blick auf Parallelen und Unterschiede zum Deutschen. Sie

erhielten so eine prospektive Funktion i.w.S. und im Französischunterricht könnte leichter darauf zurückgegriffen werden.

Es zeichnet sich ab, dass im Französischunterricht viele und damit potenzierte potenzielle Interferenzgefahren zum Tragen kämen, wie z.B. der Verbgebrauch beim Wetter dt.: *es ist kalt*, engl.: *it is cold*, frz.: *il fait froid*, dt.: *es gibt X Bücher*, engl.: *there are X books*, frz.: *Il y a des livres*. Ob und wenn ja, in welchen Bereichen kognitiverende Momente beim Erlernen des Französischen mit Vergleich auf andere Sprachen die Lerner eher verwirren, möglicherweise sogar eine kontraproduktive Wirkung auf die Sprachproduktion haben oder aber hilfreich beim Lernen einer weiteren Sprache sind, wird wissenschaftlich noch zu eruieren sein.

Jenseits dieser kognitiverenden Momente umfasst der Bereich Sprachbewusstsein auch den bewussten Umgang mit den Sprachen als solchen¹⁰. Je nach sprachlichem Input soll in der „richtigen“ Fremdsprache situativ wendig reagiert werden. Hier könnte sich die Standardisierung des Fremdsprachenunterrichts mit Blick auf zu erlernende Sprachkompetenzen förderlich auswirken. Sprechakte, wie z.B. sich vorstellen, nach dem Weg

fragen und antworten, die Uhrzeit erfragen und darauf antworten usw., können als multilinguale Kommunikationssituationen im Unterricht aktiv geübt und Sprache so - je nach kommunikativem Kontext - verfügbar gemacht werden.

Eine mögliche Progression könnte so aussehen, dass im Englischunterricht mit prospektiver Funktion einige ausgewählte Lerninhalte retrospektiv mit Blick auf das Deutsche kognitiviert würden und im sozialaffektiven Bereich prospektiv mit musischen Elementen gearbeitet würde. Im Französischunterricht mit retrospektiver Funktion könnte zunächst auf diese sozialaffektiven Momente zurückgegriffen werden, indem sprachübergreifendes Lied- und Kulturgut für die Schüler spürbar wird und mit immanenter Wiederholungsarbeit Interferenzen vorgebaut, aber auch Sprache verfügbar gemacht würde. Die zu erwartende Heterogenität einer Volksschulklasse und die damit verbundene Aufgabe von Wiederholungen könnten bedeutsame Lernchancen eröffnen.

3.3.5 Lernstrategien (Abb. 4a, 4b)

Die folgende Auflistung benennt die in dem jeweiligen Lehrmittel vorkommenden Lernstrategien. Während die Lehrmittelinhalte im Bereich Sprachbewusstsein relativ

kongruent sind, stellen sie sich im Bereich der Lernstrategien sehr heterogen dar. In *Superbus* werden in Klasse 3 + 4 nur einige Gedächtnisstrategien vermittelt, in *Young World* eine Mischung von Primär- und Sekundärstrategien. *Explorers* hebt sich von den beiden genannten Lehrmitteln einerseits durch die Menge der Lernstrategien und andererseits durch das grosse Lernangebot an Kompensationsstrategien ab.

Envol 5 + 6

- Primärstrategien: Gedächtnisstrategien (Lesen, Mnemotechnik u.a.), Kognitive Strategien (Lerntechniken zum effizienten Wiederholen), Kompensationsstrategien (Kommunikationsstrategien entwickeln)
- Sekundärstrategien: Metakognitive Strategien (Selbstorganisation fördern u.a.), Affektive Strategien (Mut zum Risiko)

(Abb. 4b)

3.3.6 Didaktische Überlegungen zum Umgang mit dem Bereich Lernstrategien

Aus dem gleichen Verlag wie *Explorers* bietet *Envol 5 + 6* seinen Lernern und Lernerinnen ebenfalls eine Fülle von Strategien an. Insgesamt wird am Beispiel der Lernstrategien deutlich, wie heterogen die Philosophien für fremdsprachliches Lernen in der

Primarschule und dementsprechend wie heterogen die zu erwartenden Vorkenntnisse der Schüler und Schülerinnen sind. Das Abstimmen des Französischlehrmittels auf das Englischlehrmittel wäre hier sehr dringlich, damit Schüler und Schülerinnen einerseits nicht überfordert werden, weil sie Lernstrategien noch nicht kennen, wie im Fall von *Superbus*, oder sich langweilen, weil Lernstrategien bereits in extenso behandelt wurden. Auch ein Schulcurriculum wäre hilfreich, da Strategien nicht nur ein Thema des Fremdsprachenunterrichts sind.

3.3.7 Interkulturelles Lernen (Abb. 5a, 5b)

Interkulturelles Lernen und Sprachbewusstsein sind zwei Kategorien, die nicht in jedem Fall scharf voneinander zu trennen sind, ja mitunter stark miteinander verwoben sein können. Die Lernziele und Lernzielebenen haben hier eine zusätzliche Komplexion zur Folge. Die folgende Tabelle führt die Inhalte auf, die Buchstaben W, K, E, S stehen in der folgenden Tabelle für die Lernzielebenen *Wissen*, *Können*, *Explorieren* und *Sensibilisieren*. Die fettgedruckten kommen real vor, die normal gedruckten ergäben Möglichkeiten, um Aspekte zu antizipieren oder auf Wissen zurückzugreifen.

Superbus 1 + 2	Young world 1 + 2	First Choice/Explorers 1
<ul style="list-style-type: none"> • Primärstrategien: Gedächtnisstrategien (Bereich Hörverständnis, Mnemotechnik und Erschliessungsstrategien) 	<ul style="list-style-type: none"> • Primärstrategien: Gedächtnisstrategien (Hörverständnis, Mnemotechnik, Erschliessungsstrategien, u.a.), Kognitive Strategien (mündliches und schriftliches Praktizieren.) • Sekundärstrategien: Metakognitive Strategien (Evaluieren, Lerntechniken erproben) 	<ul style="list-style-type: none"> • Primärstrategien: Gedächtnisstrategien (verschiedene Aktivitäten zur Mnemotechnik), Kognitive Strategien (Lerntipps zum Wiederholen, zum Wortschatzaufbau u.a.), Kompensationsstrategien (v.a. Erschliessungstechniken) • Sekundärstrategien: Metakognitive Strategien (Internetrecherche) und Informationstransfer (Informationstransfer von einem Text in einen anderen)

(Abb. 4a)

3.3.8 Didaktisch-methodische Überlegungen zum Interkulturellen Lernen

Die thematischen Anknüpfungspunkte im Bereich Interkulturelles Lernen sind in dreifacher Weise reduziert, einerseits wegen der thematischen Vorgaben Lebenswelt der Schüler und andererseits wegen des sprachlichen Zugangs und der sprachlichen Umsetzungsmöglichkeiten der Schüler und Schülerinnen auf einer Metaebene. Eine vertiefte Auseinandersetzung müsste wahrscheinlich auf Deutsch ablaufen.

Superbus 1 + 2	Young world 1 + 2	First Choice/Explorers 1
<ul style="list-style-type: none"> • Vornamen • Happy Birthday • Rotkäppchen in verschiedenen Sprachen • Schulbus/Fahrtrichtung • Bettdecken • Weihnachtslieder • Essen, Zutaten, typische Waren 	<ul style="list-style-type: none"> • Sprachregionen der Schweiz, W • Landestypische Esswaren, W • Uhrzeit und Zeitverschiebung, W • Geburtstagslieder, W, S • Feste: Weihnachten, S • Künstler verschiedener Nationalitäten, W • Gedichte und Lieder rund um den Baum, S 	<ul style="list-style-type: none"> • (Pausen)spiele, E • Tagesablauf, W • Transportmittel, W • Lied Jahreszeiten, W, S • Feste: Weihnachten, W, S • Boogie, W, S • Landestypische Esswaren/Frühstück, W • Masseinheiten, W • Tiere und ihre Lebensräume, W • Typisch Schweizerisches, W • Sich vorstellen, K • Musikinstrumente, W • Schulzimmereinrichtung, W

(Abb. 5a)

Envol 5 + 6

- Pausenspiele, E
- Brassens: *Auprès de mon arbre*, S
- **Boogie, W, S**
- **Landestypische Esswaren/Frühstück, W**
- **Masseinheiten, W**
- Tiere Lebensräume, W
- **Schulaktivitäten, Tagesablauf, W**
- Landestypische Hobbies & Sportarten, W
- Mengenangaben, W
- **Typisches Schulzimmer**
- Restaurantkarte, W
- Uhrzeit digital vs. a.m. p.m., W
- Landestypische Marken, W
- **Internationale Musikinstrumente, W**
- **Sich vorstellen, K**

(Abb. 5b)

Der Wahl der Vertiefungsaspekte könnten drei Kriterien zugrunde gelegt werden: 1. Sensibilisieren, z.B. durch mehrsprachiges Liedgut, 2. Wissen um offensichtliche länderspezifische Unterschiede auf der Ebene des Phänomens, wie z.B. die Uhrzeit oder Masseinheiten, 3. Scheinbare Ähnlichkeiten, wie z.B. der Tagesablauf oder Frühstücksgewohnheiten von für die Kultur repräsentativen Individuen im Lehrmittel¹¹.

Im Bereich des Sensibilisierens und Wissens kann der Englischunterricht dem Französischunterricht bereits zuarbeiten, in der interkulturellen Auseinandersetzung wäre das Interkulturelle Lernen wahrscheinlich eher dem

retrospektiven Französischunterricht zuzuordnen, da hier als vertiefendes Vergleichsmoment und Repetitions-massnahme auch sprachproduktive Handlungen von den Schülern erwartet werden können. Wortschatz- und Sprachbewusstseinsarbeit würden in diesem Fall zu Teilbereichen des Interkulturellen Lernens. Je nach Lernkontext regelhafter Klassenunterricht oder Projektstage können hier mannigfaltige Lernkontexte über den regelhaften Fremdsprachenunterricht hinaus auch im Kontakt mit anderen Sprachen und Kulturen entwickelt werden.

4 Fazit und Ausblick

Ausgangspunkt der Untersuchung waren die drei Problembereiche: 1. Welche Themen und Sprachkompetenzen im vorausgehenden Englisch und nachfolgenden Französischunterricht vorkommen, 2. Welche Rolle die Sprachbewusstseinsarbeit einnehmen kann und 3. Wie die pro- bzw. retrospektive Funktion der jeweiligen Fremdsprache konkretisiert werden kann, so dass sie nicht nur einer linguistischen Progression folgt, sondern ebenfalls das Kriterium der Lernerorientierung mit einbezieht. Die Themengleichheit und das angestrebte Niveau der Sprachkompetenzen bietet insbesondere für

den Französischunterricht in retrospektiver Funktion Lernchancen auf verschiedenen Ebenen: 1. als Repetitions-massnahme für lernschwache Schüler und Schülerinnen, 2. als anwendungsbezogene Vergleichs- und Vertiefungsmöglichkeiten in den Bereichen Sprachbewusstsein und multikulturelle Sprachsituationen sowie Interkulturelles Lernen und 3. indem der Schwerpunkt in redundant behandelten Themen im rezeptiven Bereich steiler ist und insgesamt schneller auf die Sprachproduktion fokussiert.

Im Bereich Sprachbewusstsein können im Englischunterricht ausgewählte Grundkenntnisse vermittelt werden, die sich darauf beziehen, wie Sprache funktioniert. Diese Arbeit könnte mit Bezug zum Deutschen geschehen. Im Französischunterricht kann auf diese sprachwissenschaftlichen Kenntnisse zurückgegriffen werden. Der Schwerpunkt könnte hier im Sinne einer Fehlerprophylaxe auf sprachlichen Unterschieden liegen.

Die didaktische Funktion der jeweiligen Fremdsprache kann sowohl sprachwissenschaftlichen wie lernerspezifischen Kriterien folgen. Im Englischunterricht könnten in den Bereichen Wortschatz und Sprachbewusstsein verstärkt sprachliche Ähnlichkeiten und Regelhaftes thematisiert werden. So spüren die Schüler und Schülerinnen ihre Ressourcen und der Sprachlernprozess des Englischen würde positiv beeinflusst. Insbesondere im sozialaffektiven Bereich, wie z.B. durch internationales Liedgut, kann der Englischunterricht dem Französischunterricht zuarbeiten.

In der vorgelegten Studie sollte deutlich gemacht werden, wie fein die Abstimmungen zwischen den linguistischem und lernersprachlichem Können erfolgen muss, damit der Sprachlehr-lernprozess harmonisiert werden kann. Weitere Konkretisierungen von parallel verlaufendem Fremdsprachenunterricht, dem Fremdsprachenunterricht auf anderen Stufen

und vor allem dem Französischen als Brückensprache für das Lehren und Lernen weiterer romanischer Sprachen wären förderlich, die Abstimmung der Lehrmittel unerlässlich. Dass die Sprachen bei der Harmonisierung keinen Sonderfall darstellen, wurde am Beispiel der Lernstrategien deutlich.

Anmerkungen

¹ Im Folgenden wird der Begriff mit MSD abgekürzt.

² Sprachen entwickeln - erforschen - weiterentwickeln. Projekt gefördert vom Direktionsfonds der PHZ Zug.

³ Diese Analysen sind im Rahmen des Entwicklungsprojektes SEEW (Sprachen entwickeln erforschen weiterentwickeln) entstanden. Das Projekt wurde vom Direktionsfonds der PHZ Zentralschweiz, dem Klettverlag und dem Lehrmittelverlag des Kantons Zürich gefördert. Vielen Dank den studentischen Hilfskräften Caroline Graber und Anita Stanger, die einen grossen Anteil am Erfolg des Projekts durch alle Unwegsamkeiten hindurch hatten.

⁴ Weitere Begriffsdifferenzierungen vgl. auch Neuner, G. in Hufeisen & Neuner 2003: 14f, der nach Wandruska zwischen innerer und äusserer Mehrsprachigkeit unterscheidet.

⁵ Im folgenden Konzept gehe ich von dieser Begrifflichkeit aus.

⁶ Ob und wenn ja inwiefern diese Sprachbewusstseinsarbeit und das Ziel der MSD *Aufbau von Sprachsensibilität* wiederum mit dem Ziel *Aufbau der Zielsprachenkompetenz* und dem imitativen Lernen der jungen Schüler und Schülerinnen kollidiert, wird wissenschaftlich noch zu eruieren sein.

⁷ Welche Folgen mangelnde interkulturelle Kompetenzen etwa auf der Ebene anders belegter Wortkonnotationen oder dem Benutzen falscher Codes haben kann, stellt Roche eindrücklich dar (2001: 4ff).

⁸ Hierunter fallen z.B. energy-energie, forest – forêt, Spain – Espagne.

⁹ Neben einer Fülle von Wortschatzparallelen bieten die Formen dieser unregelmässigen Verben einen Anknüpfungspunkt an das Spanische, Italienische evtl. das Deutsche.

¹⁰ In diesem Bereich ist der Übergang zum Interkulturellen Lernen fließend.

¹¹ Vgl. auch das Kategoriensystem Neuners (Neuner & Hunfeld zitiert nach Roche 2001: 174) für eine Progression im Bereich Interkulturelles Lernen. Neuner und Hunfeld gehen von drei Stufen beim Interkulturellen Lernen aus, die Stufen ordnen sie jeweils verschiedenen Textsorten zu.

Literaturverzeichnis

- Bahr, A. et al. [eds.] (1996). *Forschungsgegenstand Tertiärsprachenunterricht. Ergebnisse eines empirischen Projekts*. Bochum: Verlag Brockmeyer.
- Bausch, K.-R., Königs, F. G. & Krumm, H.-J. [eds.] (2004). *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.
- Christ, H. (2004). Didaktik der Mehrsprachigkeit im Rahmen der Fremdsprachendidaktik. In Bausch, K.-R., Königs, F. G. & Krumm, H.-J. [eds.] *Mehrsprachigkeit im Fokus* (pp. 30-38). Tübingen: Narr.
- Europäischer Referenzrahmen besucht am 28.06.07.
- Envol 5 (2004). 3. Ausg. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons.
- Envol 6 (2002). 2. Ausg. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons.
- Explorers 1 (2006). Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons.
- Fricke, D. (1998). Romanische Mehrsprachigkeit: ein noch fragwürdiger Versuch, die Mehrsprachigkeit in Europa didaktisch auf den Weg zu bringen. Eine kritische Bestandsaufnahme. In Meissner, F.-J. & Reinfried, M., *Mehrsprachigkeitsdidaktik* (pp. 81-92). Tübingen: Narr.
- Geiger-Jaillet, A. (1998). Mehrsprachigkeitsdidaktik und früher Fremdsprachenunterricht. In Meissner, F.-J. & Reinfried, M., *Mehrsprachigkeitsdidaktik* (pp. 169-177). Tübingen: Narr.
- Here comes Superbus. Bd. 1–4 (2000). Oxford: Macmillan Education.
- Hufeisen, B. (1998). L 3 – Stand der Forschung – Was bleibt zu tun? In Hufeisen, B. & Lindemann, B. [eds.] (1998). *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden* (pp. 169-183). Tübingen: Stauffenbergverlag.
- Hufeisen, B. & Lindemann, B. [eds.] (1998). *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: Stauffenbergverlag.
- Hufeisen, B. & Neuner, G. [eds.] (2003). *Mehrsprachigkeitsdidaktik - Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch*. Europarat. Strassburg.
- Imgrund, B. (2007). Französisch nach Englisch. Wortschatz- und Sprachbewusstseinsarbeit im Kontext der Mehrsprachigkeitsdidaktik. *Babylonia 1/2007*, 62-69.
- Kleppin, K. (2004). Mehrsprachigkeitsdidaktik = Tertiärsprachendidaktik? Zur Verantwortung jeglichen (Fremd-) Sprachenunterrichts für ein Konzept der Mehrsprachigkeit. In Bausch, K.-R., Königs, F. G. & Krumm, H.-J. [eds.] *Mehrsprachigkeit im Fokus* (pp. 88-104). Tübingen: Narr.
- Königs, F. G. (2004). Mehrsprachigkeit: Von den Schwierigkeiten, einer guten Idee zum tatsächlichen Durchbruch zu verhelfen. In Bausch, K.-R., Königs, F. G. & Krumm, H.-J. [eds.] (2004): *Mehrsprachigkeit im Fokus*. (pp. 96-104), Tübingen: Narr.
- Krechel, H.-L. (1998). Sprachliches Lernen

- im bilingualen Unterricht: Ein Vehikel zur Mehrsprachigkeit. In Meissner, F.-J. & Reinfried, M., *Mehrsprachigkeitsdidaktik* (pp. 121-130). Tübingen: Narr.
- Lehrplan Englisch für das 3. – 9. Schuljahr Bildungsregion Zentralschweiz (2004). *Bildungsplanung Zentralschweiz*. Luzern.
- Meissner, F.-J. (1998). Mehrsprachigkeit in den Richtlinien und Aus- und Fortbildung von Lehrenden fremder Sprachen. In Meissner, F.-J. & Reinfried, M., *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen* (pp. 93-108). Tübingen: Narr.
- Meissner, F.-J. & Reinfried, M. [eds.] (1998). *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen: Narr.
- Meissner, F.-J. & Reinfried, M. (1998). Mehrsprachigkeit als Aufgabe des Unterrichts romanischer Fremdsprachen. In Meissner, F.-J. & Reinfried, M. [eds.] *Mehrsprachigkeitsdidaktik* (pp. 9-22). Tübingen: Narr.
- Rampillon, U. (2000). *Aufgabentypologie zum autonomen Lernen. Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber.
- Rampillon, U. (2003). Lerntechniken. In *Handbuch Fremdsprachenunterricht* hrsg. v. Bausch, K.-R. et al. [eds.] (pp. 340-344). 4. Aufl. Tübingen und Basel: UTB.
- Reinfried, M. (1998). Transfer beim Erwerb einer weiteren romanischen Fremdsprache. Prinzipielle Relevanz und methodische Integration in den Fremdsprachenunterricht. In Meissner, F.-J. & Reinfried, M., *Mehrsprachigkeitsdidaktik* (pp. 23-43). Tübingen: Narr.
- Roche, J. (2001). *Interkulturelle Sprachdidaktik*. Einführung. Tübingen: Narr.
- Tönshoff, W. (2003). Lernstrategien. In *Handbuch Fremdsprachenunterricht* hrsg. v. Bausch, K.-R. et al. [eds.] (pp. 331-335). 4. Aufl. Tübingen und Basel: UTB.
- Young world (2005). *English class 3*. Zug: Klett und Balmer.

Bettina Imgrund

ist Dozentin für Französischdidaktik an der PHZ Zug und wissenschaftliche Mitarbeiterin.