

Bettina Imgrund
Zug

Französisch nach Englisch

Wortschatz- und Sprachbewusstseinsarbeit im Kontext der Mehrsprachigkeitsdidaktik

Le travail lexical et l'éveil aux langues sont deux composantes essentielles dans un cours de langue qui cherche à mettre en pratique une didactique du plurilinguisme. A partir d'un projet (SEEW Sprachen entwickeln – erforschen - weiterentwickeln) mené à la Haute Ecole Pédagogique de la Suisse centrale, cet article discute les problématiques de la recherche actuelle dans les domaines en question. L'auteur analyse les principes de la didactique des langues étrangères à l'école primaire et présente quelques exemples concrets pour l'enseignement du français L3 en tenant compte de l'enseignement de l'anglais L2. Les réflexions de cet article nous proposent également un concept qui, d'une part, tient compte d'une progression possible et d'autre part utilise comme point de départ les connaissances préalables des apprenants.

In einem Fremdsprachenunterricht, der den Kriterien der Mehrsprachigkeitsdidaktik folgt, sind die Wortschatz- und Sprachbewusstseinsarbeit zentrale Komponenten. Der folgende Artikel entstand auf dem Hintergrund des vom Direktionsfond der PHZ geförderten Projekts SEEW* (Sprachen entwickeln – erforschen und weiterentwickeln). Er arbeitet zu den beiden genannten Komponenten die aktuelle Literatur auf und prüft die Umsetzungsmöglichkeiten für den sprachlichen Anfangsunterricht auf der Primarschulstufe und unterbreitet einen Vorschlag für ein Progressionskonzept für sukzessives Fremdsprachenlernen.

1 Wortschatzarbeit

1.1 Theoretische Grundlagen

Die Arbeit im Bereich Wortschatz wird auf drei Ebenen legitimiert: 1. Indem auf die Wortschatzressourcen der Schüler und Schülerinnen zurückgegriffen wird, erfahren diese eine Aufwertung ihres Wissensbestandes; 2. Indem Schüler und Schülerinnen systematisch an das Erschliessen fremdsprachlicher Lexeme herangeführt werden, eignen sie sich ein Repertoire exemplarischer Lerntechniken und –strategien an, das auch beim Erschliessen anderer fremdsprachlicher Produkte hilfreich sein kann; 3. Indem die Lehrperson Kenntnis von den Inhalten anderer (Sprach)Fächer nimmt, kann sie den Unterricht effizienter gestalten. Ein zentrales Moment bei dieser Arbeit sind die Parallelen und Unterschiede zwischen den indogermanischen Sprachen im Allgemeinen und den

romanischen Sprachen im Speziellen. Sprachwissenschaftlich sind diese in Forschungen zur interlingualen Lexikologie gut dokumentiert¹.

Tendenzen zu einer starken Internationalisierung liegen vorwiegend in den gemeinsprachlichen bzw. bildungssprachlichen Sektoren vor, die mit politisch-ökonomischen und technisch-wissenschaftlichen Gegenstandsbereichen zu tun haben (Volmert 1990: 55). Für sachfachrelevante Ausdrücke im bilingualen Geographielehrunterricht konstatiert Krechel (1998: 125), dass die allermeisten unbekanntesten Wörter aus der Muttersprache und anderen Sprachen hergeleitet werden können².

Im Zuge seiner Überlegungen zur Mehrsprachigkeitsdidaktik entwirft Meissner (1996: 290f) eine Typologie mit fünf Hauptpunkten, die eine Transferbasis bilden: 1. Kultismen (Wörter des griechisch-lateinischen Kulturadstrats), wie z.B. *humeur*, 2. Modernismen auf der Grundlage von Signifikanten aus klassischen Sprachen, wie z.B. *progrès*, 3. Szientismen, wie z.B. *Oxydation*, 4. Interlexeme des modernen Lebens, wie z.B. *ketch-up* und 5. Exotismen wie z.B. *Ikebana*. Hinzuzufügen wären noch extralinguale Transferbasen, die in einer globalisierten Welt eine zunehmende Bedeutung haben werden, wie z.B. die Aufschrift auf Zigaretten *Rauchen tötet*, die in Schweden wie in Frankreich wie in der Schweiz das gleiche ausdrückt und auch bei mangelnden Sprachkenntnissen aufgrund des extralingualen Kontextes erschlossen werden kann.

Meissner (1996: 294) unterscheidet ferner für den Fremdsprachenunter-

richtet an Germanophone grundsätzlich zwischen vier lexikalischen Inferierungsklassen: 1. Bestand zwischen zielsprachlichem Wort und Ausgangssprache, 2. der Eurolexis, wie z.B. *Volkssouveränität*, 3. den Internationalismen anglo-amerikanischer Herkunft und 4. den Bedeutungsexotismen.

1.2 Wortschatzarbeit auf der Primarschulstufe

Diese theoretischen Erkenntnisse sind auf die Implementierungsmöglichkeiten in der Primarschulstufe zu prüfen und zwar mit Blick auf vier Schwerpunkte: 1. Welche Fachinhalte (damit einhergehend auch der entsprechende Wortschatz) respektive welche Wortschatztypologien kommen vor? 2. Welche Kompetenzbereiche sind für das Fremdsprachenlernen besonders relevant? 3. Wie könnte eine Progression der Wortschatzarbeit aussehen? 4. Wie konkretisiert sich die Wortschatzarbeit im einzelnen Fachunterricht?

1.2.1 Fachinhalte und Wortschatztypen

Im Anfangsunterricht der Fremdsprachen werden weitgehend Themen aus der Lebenswelt der Schüler und Schülerinnen behandelt, wie z.B. *Food*, *Where we live*³, *A l'école*, *on rigole*, *Mon pique-nique*⁴ etc. In der Regel handelt es sich um alltagssprachliche Lexeme.

Über die Themenfelder ergibt sich also eine effektive und eine potenzielle Parallelität von Lexemen. *Effektiv* meint, Wörter, die real im Englischunterricht der 3. + 4. Klasse vorgekommen sind, *potenziell* meint Wörter, die im Englischen und Französischen parallel sind, aber nicht explizit behandelt wurden respektive werden. Der Wortschatz des Anfangsunterrichts wiederum wird sukzessiv und parallel eingeführt. Indem der Unterricht in den beiden Fremdsprachen mit zwei Jahren Unterschied beginnt, wird er zunächst sukzessiv (Englisch vor Französisch)

und in einem zweiten Schritt auch parallel (paralleler Englisch- und Französischunterricht in der 5. + 6. Klasse)⁵ aufgebaut.

Da Englisch als erste schulische Fremdsprache einsetzt, kann im Französischunterricht zumindest auf die Gruppe der Interlexeme des modernen Lebens, wie z.B. *pick nick*, *spaghetti*, *pizza*, *yoghurt* zurückgegriffen werden. In dieser Wortschatzkategorie sind die Wörter, abgesehen von kleinen orthographischen Unterschieden in Erst- und Fremdsprachen, die gleichen. Je weiter der Unterricht in die Nähe von Sachfachunterricht rückt, werden sich vereinzelt auch Szientismen oder sachfachrelevanten Ausdrücke darunter befinden, wie z.B. *Proteine*, *Vitamine* oder *urban*, *urban*, *urbain*.

Besonders interessant ist eine Wortschatzgruppe, in der sich die Lexeme in den Fremdsprachen gleichen, aber von der Erstsprache abweichen, wie z.B. *dangerous* – *dangereux* - *gefährlich*, *region* – *région* - *Gebiet*, *voice* – *voix* – *Stimme*, *scout* – *scout* - *Pfadi*. Meine Erfahrungen zeigen, dass Schüler komplexe Zusammenhänge häufig in ihrer Erstsprache denken. Gerade im produktiven Bereich könnten etwaige Wortschatzlücken in der einen (zweiten) Fremdsprache durch den gezielten Hinweis auf die Kenntnisse in der anderen (ersten) geschlossen werden. Damit wäre das Wortschatzproblem eines Schülers der 7. Klasse im Französischunterricht gelöst: „Sie, was heisst Pfadi?“, wenn die Pfadfinder bereits im Englischunterricht Unterrichtsgegenstand waren.

1.2.2 Kompetenzbereiche

• *Rezeptive Fähigkeiten*

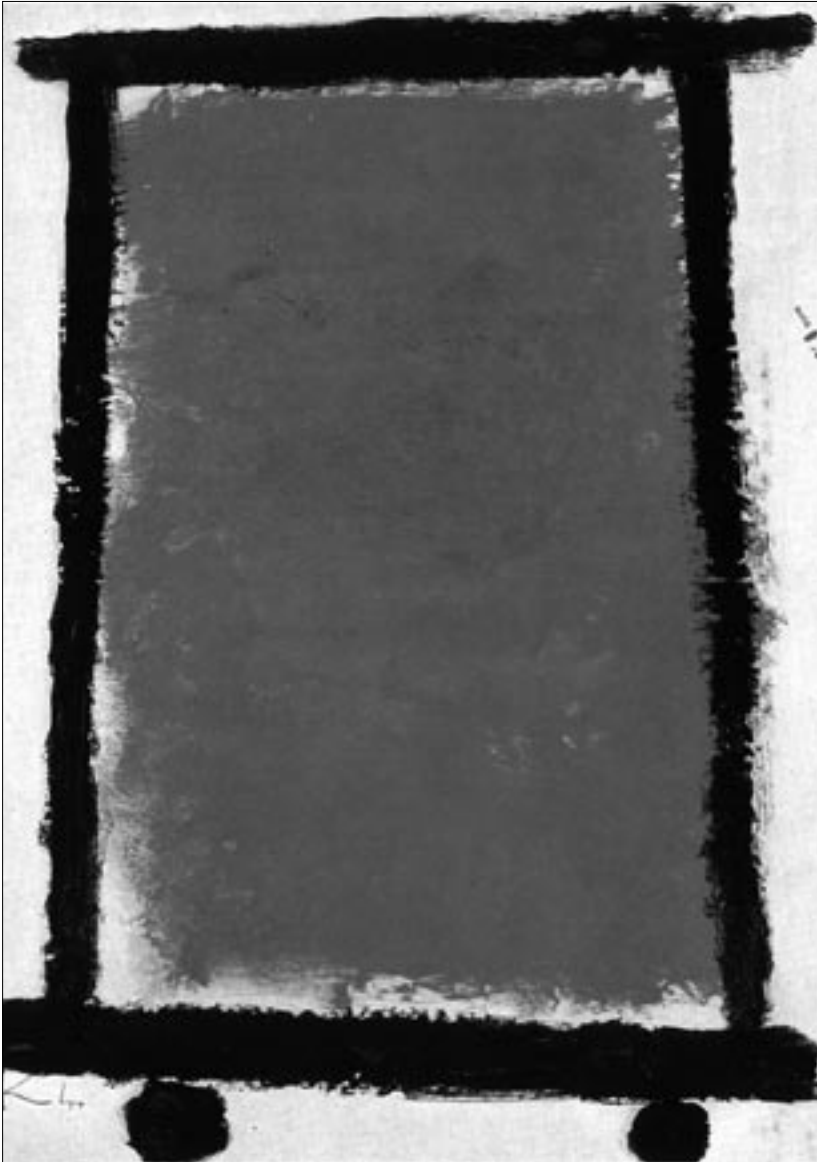
Im Rahmen von Wortschatzarbeit spielen rezeptive Fähigkeiten vor allem auf das Inferieren von fremdsprachigen Lexemen vornehmlich in Lese-, aber auch von Hörtexten⁶ an. Im Idealfall ermöglicht das Beherrschen dieser Technik auch die Be-

deutungerschlüssung unbekannter Lexeme aus anderen Sprachen, wie z.B. *ital. clima desertico*, *sp. clima desértico* für *Wüstenklima* auf der Grundlage des Vorwissens in Französisch oder Englisch: *climat désertique*, *engl. desert climate*, (Krechel 198: 124). Besonders im Rahmen von *Szientismen* und der *Eurolexis* ist die Bedeutungerschlüssung jedoch genau zu prüfen. Schüler erkennen zwar die Parallelität von *protéine* (frz.) und *protein* (engl.) und *Protein* (dt.), wissen damit aber womöglich nicht genau, was dieses Wort bedeutet⁷.

Aufgrund des vorausgegangenen Englischunterrichts sind vermutlich vor allem die rezeptiven Fähigkeiten der Schüler und Schülerinnen ausgeprägt und können gezielt genutzt werden.

Darüber hinaus können Transferfertigkeiten auch gezielt gefördert werden. Diese Förderung könnte darin bestehen, dass im Fremdsprachenunterricht der Primarschule in dem besonders Alltagsgegenstände und Alltagssituationen verhandelt werden, im Sinn von entdeckendem Lernen, auch ganz dosiert Texte in anderen Fremdsprachen zum Unterrichtsgegenstand werden könnten, wie z.B. mehrsprachige Nährwerttabellen auf Nahrungsmitteln, mehrsprachige Hinweisschilder oder vertraute Kommunikationssituationen, wie Zugansagen, bei denen ein Lexem wieder erkannt wird und aufgrund des Kontextes oder aufgrund der deutschen Übersetzung auf den Rest geschlossen werden kann. Insbesondere Komposita sollten auf ihre Transferbasis geprüft werden, auch hier kann über das Erkennen eines Lexems innerhalb des Kompositums, der Rest erschlossen werden, wie z.B. *classroom* - *salle de classe* – *Klassenzimmer*, *l'Europe centrale* – *Mittleuropa*.

Wie genau sich die Progression rezeptiver Fähigkeiten im Französischunterricht aufgrund des vor-



Paul Klee, *L'armadio*.

ausgegangen Englischunterrichts gestalten könnte, müsste in einem umfassenderen, fächerübergreifenden Konzept erarbeitet werden. Von zentralem Interesse sind dabei das Erkennen und die Schulung von Transferbasen als grundlegende Lerntechnik.

- *Produktive Fähigkeiten*

Beim Aufbau von rezeptiven Fähigkeiten stellt die Lehrperson das Material und kann den Lernprozess

dementsprechend lenken. Beim Aufbau von produktiven Fähigkeiten kommt die Heterogenität einer Schulklasse vermutlich noch stärker zum Tragen, weil der einzelne Schüler und die einzelne Schülerin stark von seiner/ihrer lebensweltlich geprägten Wissensrepräsentation ausgeht. Dies kann auch in einer Primarschulklasse bereits erheblich variieren. Schüler verfügen über Spezialkenntnisse zu den Themen Pfadi, Modellbau, Kirche, diverse

Sportarten etc. Dementsprechend heterogen ist ihr Wortschatz in der Erstsprache. Hier helfen sehr gute (Fremd)Sprachkenntnisse der Lehrpersonen. Sie sollten in der Lage sein, Schüleräußerungen adhoc vom Französischen ins Deutsche respektive Englische und vice versa zu transferieren. Ein gutes Hintergrundwissen über die Schüler und Schülerinnen einer Lerngruppe kann dabei ebenfalls sehr hilfreich sein. In kurzen mündlichen und schriftlichen Produktionsphasen über Hobbies beispielsweise kann die LP Vokabelnachfragen mit Hilfestellungen zurückweisen, z.B. Schülernachfrage „Sie was heisst Pfadi?“ , LP: *c'est la même chose en anglais scout, en français scout et en espagnol scout*.

- *Interlinguale Fehlerprophylaxe*

Diese Kategorie basiert zwar auf einem sehr kleinen Korpus, im Sinn einer Erziehung zur Genauigkeit sollte ihr jedoch ein hoher Wert beigemessen werden. Inhaltlich fallen hierunter Interferenzen, die sich aufgrund des Kontrastes zwischen Erstsprache Deutsch und der Fremdsprache Französisch ergeben., wie z.B. , Artikelfehler zwischen Französisch – Deutsch, **la groupe⁸, *la tour de France, *la garage, *le vidéo*, Fehler aufgrund orthographischer Kontraste zwischen der ersten Fremdsprache Englisch und der 2. Fremdsprache Französisch, wie z.B. *music – musique, activities – activités, example – exemple, exercice – exercise, dîner – dîner* und interkulturelle Fehler bei der unterschiedlichen Konnotation von Worten mit vermeintlich gleichem Inhalt, wie z.B. *breakfast – petit déjeuner* und *Frühstück*. Krechel (1998: 124) bezeichnet diese Kategorie als Kontraste. Er fügt noch phonetische (*Maksimum*), morphologische (*Méditerranéen* vs. *Mediterran*) und semantische (*bourg* = Marktort und **Burg*) hinzu. Die

Bedeutung der phonetischen Nähe oder die Geläufigkeit scheint auch fortgeschrittene Sprecher anfällig für Interferenzen zu machen. Selbst Englischlehrer unterliegen der Gefahr, die Schüler zum Verbleib auf ihren Plätzen mit **Rest on your seats* (Fricke 1998: 86) aufzufordern und Schüler verwechseln nach meinen Erfahrungen häufig *to meet* – **mettre* statt *rencontrer* qn.

1.3 Didaktische Überlegungen zur Progression innerhalb der beiden Fremdsprachen Englisch und Französisch

Mit dem Aufbau des jeweiligen Sprachsystems sind die Energien der Schüler und Schülerinnen jeweils stark gebunden. Dies gilt sowohl für den Englischunterricht der 3. + 4. Klasse, in dem die Primarschüler und -schülerinnen erstmals mit systematischem Fremdsprachenunterricht konfrontiert werden als auch für den Französischunterricht, in dem sie mit dem romanisch Sprachsystem, also Formenvielfalt und Kluft zwischen Lautung und Graphie konfrontiert werden. Sollen die Kriterien der Mehrsprachigkeitsdidaktik dennoch zum Tragen kommen und die jeweiligen zielsprachlichen Ansprüche nicht leiden, müssen diese sehr genau auf den Lernstand, das (fremd)sprachliche Vorwissen und das Lernalter angemessen abgestimmt sein.

Im Englischunterricht der 3. + 4. Klasse könnte der Schwerpunkt auf dem rezeptiven Wiedererkennen von Wortschatzparallelen zwischen Deutsch, Englisch und Französisch und einfachen Unterschieden, etwa in Form von vorgegebenen Zuordnungsaufgaben liegen. Dies entspräche den kognitiven Voraussetzungen der jungen Lerner und ihren sprachlichen Vorkenntnissen. Darüber hinaus würde zum einen die positive Grundhaltung gegenüber fremdsprachlichen Erzeugnissen gefördert und zum anderen die Identität der jungen Schüler und Schülerinnen

gestärkt, indem ressourcenorientiert und nicht defizitorientiert gearbeitet wird. In einem Gesamtcurriculum der Sprachenfolge hätte der Englischunterricht damit eine prospektive Funktion⁹ insbesondere für den Französischunterricht.

Im Französischunterricht der 5. + 6. Klasse könnten das retrospektive und das pro-retrospektive Prinzip zum Tragen kommen. Die Lehrperson kann auf der Kenntnis aktiver englischer Sprachbestände aufbauen und sie für den Französischunterricht im Sinne von mehr oder weniger intensiven immanenten Wiederholungsphasen nutzbar machen. Das pro-retrospektive Prinzip kann insofern zum Tragen kommen, als dass eine rezeptive Kompetenz zumindest aber eine positive Haltung für andere (romanische) Fremdsprachen aufgebaut wird. Hier gilt es, praktische Unterrichtsbeispiele zu erarbeiten, die für den Primarschulunterricht nutzbar gemacht werden können. In meinem Französischunterricht entwickelte meine Französischklassse über meine stetigen Spanischeinstreuungen den Ehrgeiz, auf möglichst vielen Sprachen bis 10 zählen zu können. Gerne hab ich dabei das Potenzial der Herkunftssprachen im Klassenraum genutzt und auch auf finnisch zählen gelernt.

1.4 Methodische Überlegungen

Im Folgenden werden einige Beispiele zusammengestellt, die konkret aufzeigen, wie die Sprachkenntnisse der Schüler und Schülerinnen im Sinne einer Mehrsprachigkeitsdidaktik genutzt und ausgebaut werden können. Die Beispiele beziehen sich auf kleine Unterrichtssituationen des laufenden Sprachkurses.

Bedeutungsvermittlung/Erschließung

Lehrerseitige Aktivitäten

- Beim Semantisieren eines neuen fremdsprachlichen Lexems fließt der analoge Begriff der jeweils ande-

ren Sprache (englisch, französisch, spanisch oder italienisch) gleich mit, z.B. *Noël* – *Navidad*, *arbre* – *arbol*.

Schülerseitige Aktivitäten

- Schüler fragen im Französischunterricht nach der Bedeutung von Einzellexem, die sie aus dem Englischunterricht eigentlich kennen müssten respektive die ein potenzielles Parallelwort im Englischen haben, z.B. S: *Que veut dire choix?* LP: *C'est comme en anglais choice*. Die Anglizismen in der Deutschen Sprache können hier einen zusätzlichen, extralingualen Referenzpunkt darstellen. LP: *Free choice pour les légumes dans la cafétéria du collège*.
- Schüler fragt nach der Bedeutung von *automne*. LP: nutzt die intra- und interlingualen Bezüge zwischen Englisch und Französisch und Deutsch. LP: *C'est comme en anglais: spring – summer – autumn – winter en français c'est printemps – l'été – l'automne – l'hiver*.
- Dem Einsatz weiterer intra- und extralingualer Bezüge sind keine Grenzen gesetzt.

Nutzen von Gruppenpotenzial und situativen Zusammenhängen

- Im Englischunterricht arbeiten Schüler im Anfangsunterricht häufig mit kleinen Plakatpräsentationen, wie z.B. sich vorstellen. Wenn die Plakate neu hängen, kann auch die Französischlehrperson die Arbeit würdigen und die Schüler und Schülerinnen auffordern, sich kurz auf französisch vorzustellen und so eine mehrsprachige Situation ins Klassenzimmer holen.
- Wortschatzparallelen entdecken auf der Grundlage von englischen Plakatpräsentationen zu meinem Wohnort (*village, urban, population*) hier fließen bereits Spezifika des Sachfachwortschatzes ein
- Kleine Wettspiele, erst wenn jemand in einer bestimmten Sprache bis zehn zählen kann, machen wir

Pause. Auch die Lehrperson ist Teil des mehrsprachigen Lernprozesses, wenn beispielsweise ein Schüler oder eine Schülerin eine Herkunftssprache spricht, die die LP nicht beherrscht, lernt die LP von den Schülern.

Diese methodischen Beispiele können nur einen Ideenpool liefern, wie sich mehrsprachige Situationen im Fremdsprachenunterricht umsetzen lassen, mittel- und langfristig müssten die Inhalte und die Progression vor allem rezeptiver Kompetenzen innerhalb der Lehrmittel noch besser aufeinander abgestimmt werden.

2 Sprachbewusstsein

Laut Meissner (1998: 18) gehört zu den didaktischen Prinzipien der Mehrsprachigkeit ein frühzeitiger, intensiver und fachübergreifender Spracherwerb, der als Teilkomponente das Sprachbewusstsein vorsieht. Der Begriff *Sprachbewusstheit* oder *Sprachbewusstsein* meint das explizite Wissen über Sprache und legt eine kognitive Orientierung beim Sprachlernen zugrunde. Die Existenz und Verbreitung dieses Begriffes geht auf die Übersetzung von *language awarness* und dem gleichnamigen Konzept von Hawkins zurück (vgl. Gnutzmann 2003: 336), der zunehmend die Sprachlernperspektive in Blick nimmt¹⁰. Innerhalb des fremdsprachlichen Lernprozesses ist das Sprachbewusstsein also insofern ein wichtiges Moment, als dass die kognitiven Fähigkeiten der Lernenden nun verstärkt berücksichtigt und das Nachdenken über Sprachen in einem frühen Stadium gefördert werden soll. Auf den folgenden Seiten wird der Begriff *Sprachbewusstsein* konturiert, dargestellt, welche Ziele mit dieser Komponente verfolgt, wie die Inhalte strukturiert werden können und wie der Bereich Sprachbewusstsein im Unterricht methodisch umgesetzt werden könnte.

2.1 Ziele von Sprachbewusstsein

In seinem Grundlagenwerk *Awareness of Language* unterscheidet Hawkins¹¹

Zugriff aussehen kann. Bei Hawkins sind die Gegenstandsbereiche in sechs Domänen aufgeteilt:

Affektiv	<ul style="list-style-type: none"> • Neugierde und Interesse an Sprachen wecken • Interesse für sprachliche Vielfalt fördern, insbesondere für andere als die gängigen Fremdsprachen • den Wunsch, Sprachen zu erlernen, wecken und verstärken • Selbstbewusstsein im Hinblick auf das Lernen einer anderen Sprache und Selbstvertrauen in sprachliches Potenzial fördern • die Risikobereitschaft der Kinder zum aktiven Sprachgebrauch erhöhen und Ängste vor dem Gebrauch einer anderen Sprache abbauen • eine positive Einstellung zu Sprachen entwickeln
Sozial	<ul style="list-style-type: none"> • Förderung aktiver Akzeptanz sprachlicher und kultureller Vielfalt fördern • Haltung der Wertschätzung für andere Sprachen und Kulturen • Beitrag zu einem sprachfreundlichen Sozialklima • Aufwertung von Minoritätensprachen
Kognitiv	<ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung von Fertigkeiten der Beobachtung und Analyse von Sprache(n) und Kommunikation fördern • Entwicklung metasprachlicher Fähigkeiten • Unterstützung beim Aufbau von Lernstrategien • Verbesserung von Sprachkompetenzen und Sprachlernfähigkeiten¹²

zwischen affektiven, sozialen und kognitiven Fähigkeiten.

Die Methode EOLE *Education et ouverture aux langues à l'école* passt den Ansatz Hawkins' für die Primarschule für die Erstsprache Französisch an und arbeitet entsprechende Schülermaterial heraus. Die Autoren reduzieren die Ziele auf vier Bereiche

1. *Développer chez les élèves des représentations et des attitudes positives d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle;*
2. *Développer leur capacité d'observation, d'analyse et de réflexion à propos du langage et des langues;*
3. *Elargir leurs connaissances à propos des langues, en les inscrivant dans le contexte plurilingue du monde actuel,*
4. *Accroître leur motivation à apprendre des langues.* (EOLE 203: 15)

2.2 Inhalte

Bleibt die Frage, mit welchen konkreten Inhalten diese Ziele erreicht werden können und wie ein struktureller

1. *Get the message*

- Zusammenhang zwischen Sprache und Kultur; Sprache und Wahrnehmung der Wirklichkeit
- Nonverbale Kommunikation und Körpersprache; verbale und non-verbale Sprachsysteme

2. *Spoken and written language*

- Unterschiede zwischen gesprochener und geschriebener Sprache
- Verschiedene Alphabete und Schriftsysteme;
- Zusammenhang zwischen Klangbild und Verschriftlichung
- Lautsysteme in verschiedenen Sprachen

3. *How language works*

- Erkennen sprachlicher Regelmäßigkeiten auf morphosyntaktischer, lexikalischer und textlicher Ebene

4. *Using language*

- Sprachen im Raum: das Kind und die Sprachen, Sprache und Identität, Sprachen in der Umgebung des Kindes, Sprachen in Europa und der Welt

- Sprachliche Register, Sprachvarianten, Mehrsprachigkeit
- Rolle und Status verschiedener Sprachen, Sprachen und Prestige

5. *Language varieties and change*

- Beziehungen zwischen den Sprachen; Geschichte und Entwicklung der Sprachen; Sprachwandel

6. *How do we learn language?*

- Aneignung von Sprachen: Spracherwerb und Sprachenlernen

Das sind hehre Ziele, die es wiederum mit Blick auf die Primarschule und ein potenzielles Gesamtsprachencurriculum sowie die Implementierungsmöglichkeiten in der Primarschule zu prüfen gilt.

EOLE (203: 24ff) arbeitet für die Gegenstandsbereiche für die Primarschule die folgenden Kategorien heraus.

1. *Diversité des langues*
2. *Evolution des langues (histoires emprunts)*
3. *Communication (langage verbal et non verbal)*
4. *Fonctionnement et règles*
5. *Rapport oral- écrit*
6. *Ecriture (système d'écriture)*
7. *Oralité (écoute, discrimination auditive)*
8. *Usages et variations (registres et variété de langues, statut des langues)*
9. *Apprentissage des langues (langues premières, langues secondes et étrangères)*

Die aufgeführten Kategorien von

Hawkins und EOLE sind für das Vorhaben Sprachbewusstsein zu schaffen, eine wichtige Orientierung, müssen jedoch für das Bedingungsgefüge Deutsch-Englisch-Französisch angepasst und mit Blick auf ein mögliches Progressionskonzept für Fremdsprachenlerner im Bedingungsgefüge Deutsch – Englisch – Französisch überdacht werden.

2.3 Didaktische Implikationen und methodische Überlegungen für die Primarschule

Während die vorgenannten Modelle die Inhalte unter linguistischen Kriterien sehr genau beschreiben und aufzeigen, wo und wie man mit diesem Ansatz linguistisch geprägte Zielstellungen verfolgen kann, stellt Gnutzmann (vgl. 2003: 338f) eine Liste didaktischer Implikationen auf, die auf eine Erziehung zu *language awareness* im Allgemeinen abzielen. Er legt dabei die Faktoren: Lernerorientierung, Methodik und Inhalte zugrunde, die als Leitlinien gelesen werden können.

- **Lernerorientierung** bedeutet die bewusstere Wahrnehmung von mehrsprachig und multikulturell zusammengesetzten Lerngruppen und entsprechendes Handeln für die Unterrichtsplanung [...], Kommunikation über Lernprozesse und Kommunikation im Unterricht, also mehr Metakommunikation.
- **Methodische Akzentverschiebung** sieht einen höheren Stellenwert der Kognition und der Sprachbetrachtung (Entdeckendes Lernen, Kontrastives Lernen)[...] sowie eine modifizierte Einsprachigkeit durch positive Sicht der Muttersprache vor.
- **Unter Akzentverschiebung auf die sprachlich-inhaltliche Seite des Unterrichts versteht er [...]**, die stärkere Berücksichtigung des Sprachvergleichs, auch mit Blick auf Interkulturalität und interkulturelles Lernen, Legitimation für Fehleranalyse und - reflexion



Paul Klee, *La leggenda del Nilo*.

Auch Rück beschäftigt sich in einer jüngeren Publikation mit den Implementierungsmöglichkeiten von Sprachbewusstsein speziell für das Primarschulalter¹³. Er proklamiert, man solle nicht ausschliesslich auf die Fähigkeit der Imitation bei den jungen Lernern setzen, sondern auf die vorhandenen kognitiven Fähigkeiten der Lerner zur Kenntnis nehmen und diese okkasionell als Lernhilfe einsetzen. Methodisch plädiert er für „ad-hoc-Erklärungen“ (204: 175), die sparsam und auf das konkrete Beispiel ausgerichtet eingesetzt werden sollten. Ziel des Unterfangens ist beispielsweise muttersprachlichen Interferenzen durch Übersetzen entgegenzuwirken, Wege abzukürzen und die Fossilierung unzutreffender Hypothesen zu verhindern. Rück betont, dass diese okkasionelle Hilfen nichts mit einem präfigurierten Lernplan zu tun haben (2004: 176). Die Frage nach dem Grad an expliziten Erklärungen beantwortet Rück wie folgt:

- wenn die Kinder sie als Ergebnis ihrer impliziten Regelbildungsprozesse selbst nennen (ein Glücksfall, der kindliches Verstehen dokumentiert),
- sie in Einzelfällen eine Verständnishilfe bieten und auf diese Weise implizite Prozesse abkürzen,
- sie in einer Form gegeben werden, die sich an der Entwicklungspsychologie orientiert. (204: 175)

Wie das Konzept und die Materialien von EOLE zeigen, hat die Didaktik hier bereits eine andere Entwicklung genommen. Indem es den Autoren von EOLE gelungen ist, wirklich ein sprachübergreifendes Konzept mit Materialien zu erarbeiten, das weit über die blossе Beziehung zwischen Erst- und Zielsprache hinausgeht. Wenn darüber hinaus die Lernerorientierung eine der Prämissen ist, müssen wir im Bereich der interlingualen Fehlerprophylaxe ebenfalls aktiv sein, da die Schüler nun in einem jungen Lernalter mit zwei Fremdsprachen konfrontiert sind.

Als Dozentin für Französischdidaktik Primarschulstufe sähe ich die Sprachbetrachtungen zudem gern systematisch, aber altersgemäss, eingebunden. Damit die Betrachtungen sich nicht okkasionell, im Sinne von zufällig ergeben, müssen ein Gesamtsprachencurriculum und in der Folge die Lehrwerke Arbeitsschwerpunkte für die jeweilige Stufe definiert werden. Eine Untersuchung im Rahmen eines vom Direktionsfond der PHZ unterstützten Projektes SEEW (Sprachen entwickeln erforschen und weiterentwickeln) ergab einen Schwerpunkt im Bereich *How language works*. Innerhalb dieser Kategorie müsste nochmals Progressionskonzept für die verschiedenen Stufen respektive Sprache herausgearbeitet werden.

Im Englischunterricht der 3. + 4. Klasse könnte sich beispielsweise der Arbeitsschwerpunkt Wortschatz ergeben. Durch die Analyse von Verbindendem auf der Wortschatzebene im Sinne einer schülerorientierten Arbeit, die die Schüler und Schülerinnen bestärken sollen. (Parallelwörter D – E – F, Parallelwörter E – F vs D, Sprachliche Regelmässigkeiten in Bereich der Morphologie (Spain, Spanien, Espagne, España), und orthographische Besonderheiten der jeweiligen Sprachen: (music- Musik – musique – música)¹⁴ oder Gross- und Kleinschreibung thematisiert werden.

Mit den Fremdsprachenlernerfahrungen und dem Fremdsprachenwissen kommen in der 5. + 6. Klasse Unterschiede zwischen den Fremdsprachen und tendenziell eher grammatische Vergleichsmomente, wie z.B. Kompositabildung (*un litre de jus d'orange, orange juice, Orangensaft*), Artikel (*Il y a des livre vs Dort gibt es Bücher, There are books*), Verbformen i.w.S. (Impératif français vs. deutsche Form vs. englische Form, die zwischen Singular und Plural nicht unterscheidet, Verbverwendungen: *Es ist kalt, It is cold vs Il fait froid*), aber auch Wortschatz-etymologie (*fenêtre – Fenster – window; forest – forêt, hospital*

– *hôpital, isle – île*) hinzu. Die Umsetzungsmöglichkeiten im Unterricht interdisziplinär vorgehen zu können, gehen mit den Vorkenntnissen einer ganzen Lerngruppe aus dem Englischunterricht sehr viel weiter.

Bei Fehlerprophylaxe oder beim Erklären von Fehlern werden kontrastive Formen besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Hier sind mnemotechnische Hilfestellungen jedweder Art erlaubt. Einer meiner Schüler merkt sich das männliche Geschlecht von *le tour* beispielsweise, so dass bei der *Tour de France* ja nur Männer mitmachen würden, ein anderer paraphrasiert *j'ai 13 ans* mit *ich hab 18 Jahre auf dem Buckel *je suis 18 ans*), exemple – example Vokale kreuzen sich *Fra exemple – Eng example* etc.

2.4 Schlussbemerkung

Die o.g. Inhalte gehen von einem Lerner, d.h. ressourcenorientierten Progressionskonzept aus, das ausschliesslich im sprachübergreifenden Bereich angesiedelt ist. Unklar ist zur Zeit noch, welche Bereiche sich eher für Sprachbetrachtungen in der jeweiligen Sprache eignen und welche in sprachübergreifenden Bereichen angesiedelt werden sollten. Auch die Abgrenzung zwischen Interkulturellen Kompetenz, Sprachbewusstsein und Wortschatzarbeit könnte trennschärfer sein.

Wenn, wie von Gnutzmann gefordert (203: 338), die Lernerorientierung ihren festen Platz bei der Erziehung zu *language awarness* hat, können in vielen Bereichen, vornehmlich jedoch in den kommunikativen, wie z.B. Begrüssungsritualen die Herkunftskulturen der Schüler mit einzubezogen werden¹⁵. Zwischen dem aktiven Einbezug und der Aufwertung der Herkunftssprachen und dem stetigen Extrapolieren und der Betonung der Sonderstellung von gewissen Schülern oder Schülerinnen – die sich gerade integrieren und auf keinen Fall anders sein wollen -, muss eine gute Balance gefunden werden.

Der Einsatz Sprachvergleichender Aspekte sollte ebenfalls hinsichtlich der benutzten Unterrichtssprache stets kritisch reflektiert werden. Vermutlich geschieht diese Arbeit auf deutsch und konfliktiert damit mit sprachproduktiven Zielen. Gerade jüngere Schüler und Schülerinnen haben grosse Freude am Sprechen in der Fremdsprache. Solange es für das Bedingungsgefüge D - E - F noch kein zielgerichtetes Lernmaterial gibt, sind das Know-how und die Aktivitäten der Lehrperson von ganz zentraler Bedeutung. Mittelfristig muss es hier Vorgaben für den Fremdsprachenunterricht geben, die sich noch konkreter in Lehrmaterialien niederschlagen und die einem Progressionskonzept folgen. Die vorliegenden Ausführungen und die mit SEEW erarbeiteten Materialien könnten hierfür ein erster Ausgangspunkt sein. Darüber hinaus müsste die Ansätze von EOLE für den Fremdsprachenunterricht fruchtbar gemacht werden¹⁶.

Anmerkungen

⁴ Das Projekt erhielt ausserdem eine finanzielle Unterstützung vom Klettverlag und vom Zürcher Lehrmittelverlag.

¹ Vgl.: Meissner, F.-J. et al. (Hrsg.): EuroComRom – Les sept amis, 2004.

² Er zitiert das Vocabularium geographicum von Quencez wonach 21,2 % der Termini im Deutschen, Englischen, Niederländischen, Französischen, Spanischen und Italienischen stellen im Bereich „Klima“ monosemische Interlexeme darstellen, in den romanischen Sprachen Französisch, Spanisch, Italienisch sind es sogar 71,3 % der Lexeme, 36,3 der Einheiten bilden Interlexeme zwischen Englisch und den romanischen Sprachen und 23% Interlexeme zwischen Deutschen und den romanischen Sprachen.

³ Modulheftthemen von *First Choice* hrsg. vom Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

⁴ Titel von *Unités in Envol 5* hrsg. vom Lehrmittelverlag des Kantons Zürich. 2. Aufl. 2000.

⁵ Wie der parallele Unterricht von Englisch- und Französisch in den Klassen 5 + 6 aussehen könnte, müsste man nach genauer Prüfung der Inhalte noch herausfinden.

⁶ Ich gehe von einem weiten Textbegriff aus, der auch Broschüren und Werbematerial mit einschliesst.

⁷ Vgl. Bettina Imgrund: Wortschatz im bilingualen Geschichtsunterricht. Ausgewählte Er-

gebnisse einer Untersuchung zur Verfügbarkeit französisch-deutsch-bilingualer Begrifflichkeit. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht*. 1/2005: 35ff.

⁸ Die mit Sternchen gekennzeichneten Ausdrücke sind fehlerhaft.

⁹ Zur Begrifflichkeit prospektiv, retrospektive und pro-retrospektive Mehrsprachigkeit siehe Königs (2004: 97).

¹⁰ Auf diesem Hintergrund hat sich ebenfalls der Begriff *language learning awariness* herausgebildet. Rampillon (1997) vertritt ein Sprache, Kommunikation und Lernen integrierendes und auf *metakognitive Reflexion* zum Fremdsprachenlernen abzielendes Konzept von *language awariness*, das die Komponenten *linguistic awariness*, *communicative awariness* und *learning awariness* beinhaltet, also sprachliche Kenntnisse des Sprachsystems und die sprachlichen Fertigkeiten, das Wissen über die Funktionsweise von Sprache wie Kommunikationsstrategien, Strategien der Körpersprache, *learning awariness* im Sinne von Sprachlernbewusstheit thematisiert das Wissen über Lern-, Denk-, und Problemlösestrategien sowie die Fertigkeiten, diese anzuwenden (zitiert nach Gnutzmann 203: 337).

¹¹ E. Hawkins: *Awariness of Language*. An Introduction. Cambridge 1984.

¹² Zitiert nach Folien von Monika Mettler: Vortrag Integrierte Sprachendidaktik St. Gallen 29. April 2004.

¹³ Rück, H.: *Fremdsprachen in der Grundschule*. Französisch und Englisch. Landau. Verlag Markus Knecht: 2004.

¹⁴ Die Aufteilung entspricht hier nicht der Rhythmisierung von EOLE, da sich diese Methode an Lerner mit der Erstsprache Französisch wendet.

¹⁵ Vgl. hierzu die Ausführungen Rück (204: 57f), der eine Übersicht über Grussformeln, Bedeutung und dahinter stehendes Konzept gibt.

¹⁶ Die Autoren zeigen, wie mit Begrüssungsritualen, *simple comme bonjour!* (p. 53), verschiedenen Artikeln: *Le genre à travers quatre langues romanes* (p. 221), Phänomen der mehrsprachigen Schweiz: *Emballages tous azimuts!*, (p. 233), *La Suisse plurilingue*, (234ff) oder Allgemeinverständlichem auf der Grundlage von Pictogrammen oder internationalem Liedgut umgegangen werden kann. Im affektiven Bereich kommen Lieder, wie *Frère Jacques*, *Joyeux anniversaire*. *Le polyglotte* hinzu.

Bibliographie

Fricke, D. (1998). Romanische Mehrsprachigkeit: ein noch fragwürdiger Versuch, die Mehrsprachigkeit in Europa didaktisch auf den Weg zu bringen. Eine kritische Bestandsaufnahme. In F.-J. Meissner & M. Reinfried, *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit*

romanischen Fremdsprachen. (pp. 81 – 89) Tübingen: Narr.

De Goumoëns, C. et al. (2003). *Education et ouverture aux langues*. EOLE. Vol. 1. Neuchâtel: CIIIP.

Gutzmann, C. (2003). Language Awariness, Sprachbewusstheit, Sprachbewusstsein. In K.-R. Bausch et al. (Hrsg.), *Handbuch für Fremdsprachenunterricht*. 4. vollständig überarb. Auflage. UTB: pp. 335 – 339.

Königs, F. G. (2004). Mehrsprachigkeit: Von den Schwierigkeiten, einer guten Idee zum tatsächlichen Durchbruch zu verhelfen. In K.-R. Bausch / F. G. Königs / H.-J. Krumm (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit im Fokus*. (pp. 96 – 104) Tübingen : Gunter Narr.

Krechel, H.-L. (1998). Sprachliches Lernen im bilingualen Unterricht: Ein Vehikel zur Mehrsprachigkeit. In F.-J. Meissner & M. Reinfried, *Mehrsprachigkeitsdidaktik*, (pp. 121 – 130). Tübingen: Gunter Narr.

Meissner, F.-J. & M. Reinfried (1998). Theoretische Grundlagen der Mehrsprachigkeitsdidaktik. In F.-J. Meissner & M. Reinfried (Hrsg.), *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen* (pp. 9 – 22). Tübingen: Narrverlag.

Meissner, F.-J. & M. Reinfried (1998). *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen* (pp. 9 – 22). Tübingen: Narrverlag.

Meissner, F.-J. et al. (Hrsg.) (2004). *EuroComRom – Les sept amis: lire les langues romanes dès le départ. Avec une introduction à la didactique de l'eurocompréhension*. Aachen: Shaker Verlag.

Rück, H. (2004). *Fremdsprachen in der Grundschule. Französisch und Englisch*. Landau: Verlag Markus Knecht.

Rück, H. (2004). Neugier auf Sprachen wecken, und zwar früh! In K.-R. Bausch et al. (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit im Fokus*. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (pp. 206 – 213). Tübingen: Narrverlag.

Volmert, J. (1990). Interlexikologie- theoretische und methodische Überlegungen zu einem neuen Arbeitsfeld. In P. Braun et al. (Hrsg.), *Internationalismen. Studien zur interlingualen Lexikologie und Lexikographie* (pp. 47 – 62). Tübingen: Niemeyer.

Bettina Imgrund

ist Dozentin für Französischdidaktik an der PHZ Zug.