

Giuseppe Manno

Basel / Neuchâtel

Peter Klee

St. Gallen

Eine Analyse des Lehrmittels *Young World*

Bericht aus dem Atelier Ostschweiz - Englisch vor Französisch

L'enseignement précoce de l'anglais en Suisse orientale implique l'inversion de l'ordre d'introduction des langues étrangères: l'anglais est désormais enseigné avant le français. En principe, on peut supposer que l'enseignement précoce de l'anglais aura une influence positive sur l'apprentissage du français. Cependant la question de savoir dans quelle mesure la mise en œuvre d'une didactique intégrée des langues pourra avoir lieu dépendra en grande partie des manuels utilisés. A cette fin et pour développer des formes économiques d'enseignement et d'apprentissage, une analyse des manuels utilisés dans le canton de Saint-Gall, Young World 1-4 et envol 5, 6, a été effectuée. L'article présente diverses activités interlinguistiques au niveau du vocabulaire, des stratégies d'apprentissage et des réflexions métalinguistiques. Les deux manuels n'ayant pas été adaptés l'un à l'autre afin d'harmoniser l'enseignement des deux langues, l'effet synergétique dépendra dans ce cas avant tout des enseignant-e-s: dans quelle mesure seront-ils/elles conscient-e-s des possibilités de transfert d'une langue à l'autre?

1. Die Reform der Primarschule in der Ostschweiz bzw. im Kanton St. Gallen

Seit dem Schuljahr 2008/09 wird im Kanton St. Gallen erstmals Englisch ab der 3. Primarklasse unterrichtet. Der Französischunterricht setzt weiterhin ab der 5. Primarklasse ein. Es ist demnach zu einer Vorverlegung und Umkehrung der Reihenfolge der eingeführten Fremdsprachen gekommen.

Obwohl man zwei Jahre später mit dem Französischunterricht beginnt und insgesamt weniger Lektionen zur Verfügung stehen als im Englisch, wird bis am Schluss der obligatorischen Schulzeit ein gleichwertiges Niveau für beide Fremdsprachen angestrebt (HarmoS, 14. Juni 2007). Dieses Ziel kann nur erreicht werden, wenn ein sprachenübergreifendes Lehren und Lernen gefördert wird und ökonomische Lehr- und Lernformen entwickelt werden (Kleppin, 2004: 88). Das bedingt die Koordination der Inhalte, Ziele und Methoden in allen Sprachfächern (*horizontale Kohärenz*) und die Förderung der stufenübergreifenden Kommunikation von der Unterstufe bis zum Gymnasium (*vertikale Kohärenz*). Zu diesem Zweck wird die sogenannte *integrative Fremdsprachendidaktik* (oder *Mehrsprachigkeitsdidaktik*, *Didaktik der Mehrsprachigkeit*) entwickelt:

«Die *Didaktik der Mehrsprachigkeit* ist die Wissenschaft und Lehre vom kombinierten und koordinierten Unterrichten und Lernen mehrerer Fremdsprachen innerhalb und ausserhalb der Schule. Ihr primäres Ziel ist die Förderung der Mehrsprachigkeit durch Erarbeitung sprachenüber-

greifender Konzepte zur Optimierung und Effektivierung des Lernens von Fremdsprachen sowie durch die Erfahrung des Reichtums der Sprachen und Kulturen» (Wiater, 2006: 60).¹

Im Hinblick auf die Nutzung von Synergien zwischen Englisch und Französisch ab der 5. Klasse ist an der Pädagogischen Hochschule des Kantons St. Gallen (PHSG) das Projekt *Untersuchungen zur integrativen Fremdsprachendidaktik* unter Leitung von G. Manno in die Wege geleitet worden. Im ersten Teil des Projekts steht die Analyse der Lehrmittel für Englisch und Französisch im Vordergrund. In einem zweiten Schritt sollen die Erkenntnisse aus dieser Analyse in weitere Untersuchungen sowie in eine gezielte Weiterbildung der Lehrpersonen einfließen. Ergebnisse zum ersten Teil liegen vor und werden in diesem Aufsatz vorgestellt.

2. Die Prinzipien der integrativen Fremdsprachendidaktik

Grundsätzlich kann man annehmen, dass sich der frühe Englischunterricht positiv auf den Erwerb des Französischen ab dem 5. Schuljahr auswirkt. Die Erkenntnisse aus der Forschung sprechen dafür, dass *Tertiärsprachenlernende* wichtige Lernvorteile gegenüber L2-Lernenden aufweisen (Hufeisen, 2003: 9). Wir verfügen seit kurzem über die ersten empirischen Belege, welche diese Annahme bestätigen: «Mit dem neuen Modell 3/5, in welchem Englisch ab der dritten und Französisch ab der fünften Klasse gelernt wird, erwerben die Primarschüler/innen somit nicht „nur“ eine

neue und zusätzliche Fremdsprache, sie lernen auch noch effizienter Französisch als mit dem bisherigen Modell 0/5, weil das Fach Französisch vom Englischunterricht profitiert [...]» (Haenni Hoti & Werlen, 2009: 26s.). Dennoch wird diese Steigerung der Leistungen ohne den Einsatz der *integrativen Fremdsprachendidaktik* kaum genügen, um in der Volksschule dasselbe Niveau für beide Fremdsprachen zu erreichen.

Beim Erwerbsprozess der Tertiärsprache kann in der Regel auf das *prozedurale Wissen* aus der Erst- und Zweitsprache zurückgegriffen werden. Im Unterschied zum Erwerb der ersten Fremdsprache verfügen Lernende einer Tertiärsprache bereits über ein kognitives Inventar zur Analyse von Sprachen und über wertvolle Sprachlernerfahrungen, an welche sie anknüpfen können. Die Schüler/innen wissen beispielsweise schon, wie man Wörter lernt, wie man einen Text entschlüsselt, auch wenn einzelne Wörter unbekannt sind (Manno, 2009: 135). Auch auf *deklarativer Ebene* können Synergien genutzt werden, denn das Sprachsystem muss auf Grund der vielen Gemeinsamkeiten zwischen dem Englischen und dem Französischen nicht vollständig neu aufgebaut werden. Da den Deutschsprachigen das Erkennen und das Einprägen romanischer Wörter viel Mühe bereitet, kann man auf den gemeinsamen Wortschatz im Englischen und im Französischen hinweisen (*cognates*). Die zahlreichen Parallelen in beiden Sprachen betreffen aber nicht nur den Wortschatzbereich (Manno, 2003: 171s.), denn auch «hinsichtlich zahlreicher morphosyntaktischer und struktureller Phänomene erweist sich die englische Sprache als hochgradig romanisch» (Klein & Reissner, 2006: 12).

In der *Tertiärspracherwerbsforschung* liegen erste empirische Nachweise vor, dass es den Transfer von einer Zweitsprache auf eine Tertiärsprache gibt (Hufeisen, 1991; Cenoz/Hufeisen/Jessner, 2001). Ein Transfer

Die Lehrwerke spielen eine wichtige Rolle für den Erfolg der integrativen Fremdsprachendidaktik. Lehrmittel können gar als eigentliches Rückgrat des Unterrichts angesehen werden.

vollzieht sich umso häufiger, je strukturell ähnlicher die beiden Sprachen sind und je besser die Zweitsprache beherrscht wird, d.h. je stärker sie in der Kognition eines Sprachbenutzers verankert ist (Hammarberg, 2001: 22s.).

Obwohl die L2 eine wertvolle Stütze für die L3 darstellt, wird sie nicht genügend ausgeschöpft. Viele Lernende wagen es aus Angst vor *negativen Transfers* (*Interferenzen*) nicht, Brücken zwischen den Sprachen zu schlagen (Blanche-Benveniste, 2008: 43). Deshalb ist es Aufgabe der integrativen Fremdsprachendidaktik, die Lernenden dank der Herausbildung einer Sprachenbewusstheit zu *positiven Transfers* zu ermutigen. Auch wenn die Versuche gelegentlich einmal fehlschlagen (z. B. *Waiter, when do I become a steak?*), sind vor allem in der Rezeption die positiven Transfers bei weitem zahlreicher (Klein, 2007: 8).

3. Integrative Fremdsprachendidaktik und Lehrmittelentscheid im Kanton St. Gallen

Die Lehrwerke spielen eine wichtige Rolle für den Erfolg der integrativen Fremdsprachendidaktik. Lehrmittel können gar als eigentliches Rückgrat des Unterrichts angesehen werden (Oelkers, 2004). In der Schweiz sind sie besonders wichtig, weil viele Kantone nicht nur bestimmte Lehrmittel als verbindlich erklären, sondern auch Lernzielvorgaben und Progression im Lehrplan den obligatorischen Lehrmitteln entsprechend festlegen (Schaer, 2007).

Für die Umsetzung der integrativen Fremdsprachendidaktik ist das Lehrmittel von grosser Bedeutung, weil es sich um einen neuen Ansatz handelt, der erklärungs- und gewohnungsbedürftig ist (Achermann, 2007; Manno, 2009). Den *Lehrpersonen* sind deshalb konkrete Anhaltspunkte für deren Umsetzung zu liefern (Imgrund, 2007: 49). Zudem muss dieser neue Ansatz gegen viele «monolinguale Vorurteile» ankämpfen (Le Pape Racine, 2007: 163s.) und «die Abgeschottetheit der sprachlichen Fächer durchbrechen» (Gnutzmann, 2004: 48).

Der Erziehungsrat des Kantons St. Gallen hat an der Sitzung vom 24. Januar 2007 beschlossen, als Englischlehrmittel für die Primarschule ab dem Schuljahr 2008/09 *Young World* (= YW) aus dem Klett-Verlag einzusetzen. Dem Entscheid vorausgegangen ist ein ausführliches Evaluationsverfahren durch die Pädagogischen Kommissionen. Der Erziehungsrat hat in seinem Entscheid die Praxistauglichkeit des Lehrmittels ins Zentrum gestellt: «Unter Beachtung der heutigen Schulrealitäten mit heterogenen Klassen, mit Schüler/innen, welche eine starke Führung benötigen, und mit Lehrpersonen, welche meist auch noch mehrere andere Fächer vorbereiten und unterrichten müssen, entschied er sich für jenes Lehrmittel, welches voraussichtlich von einem breiten Sektor von Lehrpersonen Erfolg versprechend eingesetzt werden kann» (Auszug aus *Lehrmittel Englisch Primarschule*, 2007). Bei der Evaluation der Lehrmittel war es offenbar nicht ein Hauptanliegen, die Abstimmung des Englischlehrmittels mit dem Französischlehrmittel *envol* sowie dessen Tauglichkeit hinsichtlich der integrativen Fremdsprachendidaktik zu überprüfen.

Diese Aspekte sind jedoch sehr wichtig. Imgrund (2007: 53) verglich im Projekt SEEW die drei Englischlehrmittel *Superbus*, *YW*, *Explorers* mit *envol*, um Lehrpersonen konkrete Anhaltspunkte für die Umsetzung der

Mehrsprachigkeitsdidaktik zu liefern und um zwischen Mehrsprachigkeitsdidaktik und Lehrplananforderungen sowie Lehrerbildung und Lehrmitteln eine Brücke zu schlagen. Zum Untersuchungszeitpunkt lag *YW* erst bis zur 4. Klasse (1+2) vor. Im ersten Teilprojekt der *Untersuchungen zur integrativen Fremdsprachendidaktik* von G. Manno ist daher im Sinne der Entwicklung ökonomischer Lehr- und Lernformen eine Analyse von *YW I-4* und *envol 5, 6* durchgeführt worden. Folgenden Gesichtspunkten wurde dabei besondere Aufmerksamkeit geschenkt:

1. Lexikalische Gemeinsamkeiten zwischen *YW* und *envol* (*deklarative Ebene*)
2. Gemeinsame Lern- und Lesestrategien (*prozedurale Ebene*)
3. Sprachenübergreifende Aktivitäten

Die Resultate dieser Lehrmittelanalyse sollen dazu beitragen, eine bessere Abstimmung zwischen den Lehrmitteln beider Sprachen zu erreichen.

4. Potenzielle Synergien zwischen Englisch- und Französischunterricht

Laut dem Autorenteam folgt *YW* den Grundsätzen einer modernen Sprachendidaktik: Inhaltsorientierung, Handlungsorientierung, Authentizität, *sprachenübergreifender Ansatz*, Berücksichtigung der Unterrichtsrealität in der Schweiz (*YW I, Teacher's Book, Methode und Didaktik*, S. 6). In der Tat ist sich das Team der Bedeutung und der grossen Verantwortung des Englischunterrichts als erste Fremdsprache für die weiteren Fremdsprachen bewusst. In *YW 3* wird zudem auf die wichtige Schnittstelle in der 5. Primarklasse aufmerksam gemacht und darauf hingewiesen, dass allfällige Startschwierigkeiten im Französischunterricht dank der Vorarbeit, die mit *YW* mit der *Language awareness* und

den eingeführten *Lernstrategien* gemacht worden sind, begegnet werden könne (*YW 3, Teacher's Book*, S. 8). Diese Äusserungen tönen vielversprechend, bedürfen jedoch einer näheren Überprüfung.

4.1. Lexikalische Gemeinsamkeiten zwischen *YW* und *envol*

Wir haben uns mit dem Wortschatz beider Lehrmittel befasst. Bei *YW* hat uns vor allem der Wortschatz ab der 5. Klasse interessiert, weil dieses Schuljahr eine wichtige Schnittstelle darstellt und der Wortschatz die zuvor

eingeführten Wörter in *YW* wieder aufnimmt. Meissner (2008: 79ss.) hat die potenziellen Transferraten errechnet, welche bei Beherrschung des Grundwortschatzes des Englischen bzw. des Französischen für die Zielsprachen Englisch und Französisch realisiert werden könnten: Transferrate Englisch nach Französisch 55%, Französisch nach Englisch 70%. Imgrund (2007) ihrerseits arbeitete mit dem *potenziellen Parallelwortschatz*, dem Wortschatz also, der Ähnlichkeiten mit dem Französischen aufweist, aber möglicherweise im Englischlehrmittel nicht explizit vorkommt. Da man den



Pietra runica di Jelling.

Schüler/innen keine Native-Speaker-Kompetenz zuschreiben darf, muss man von den Kenntnissen ausgehen, die durch das Lehrmittel erworben worden sind. In der vorliegenden Untersuchung wurde deshalb zwischen den potenziellen Entsprechungen zwischen Französisch und Englisch und den tatsächlichen Entsprechungen beider Lehrmittel unterschieden. Schliesslich wurde eine französische und englische Perspektive eingenommen, weil die Synergien nicht nur prospektiv vom Englischen zum Französischen, sondern ab der 5. Klasse auch parallel verlaufen.

Potenzielle Entsprechungen:

- **Englische Perspektive: 35.5%** (330 von 927) der Einträge des Lernwortschatzes von YW 3/4, *Vocabulary, Activity Book* haben eine französische Entsprechung (YW3: *lake, dangerous, patient, optimistic, generous, arrogant* usw. YW4: *prepare, metre, mountain, age, profession, question, arrive, idea* usw.).
- **Französische Perspektive:** Etwa **50%** der Einträge des *Gesamtwortschatzes* (Liste aller eingeführten Wörter) von *envol 5* (507 von 976 Einträgen) haben eine englische Entsprechung (*banane, plante, table, orange, toucher, mode, danse, musique, métal* usw.).

Effektive Entsprechungen:

- **Englische Perspektive:** Gesamthaft haben **9.5%** (90 von 927) der Einträge von YW 3/4 eine Entsprechung im *Lernwortschatz* von *envol 5/6* (YW 3: *idea, april, autumn, cinema, colour, forest, guitar, lake, september, village* usw. YW 4: *metre, age, profession, question, arrive, return, invite, delicious* usw.). Dieser Prozentsatz ist grösser, wenn man den *Gesamtwortschatz* berücksichtigt.
- **Französische Perspektive:** Die 90 Entsprechungen zwischen beiden Lehrmitteln stellen **12.5%** des *Lernwortschatzes* von *envol 5/6* (697: 408 + 289) dar.

Viele dieser Parallelwörter betreffen nicht nur beide Sprachen, sondern stellen den *internationalen Wortschatz* dar. Sie kommen deshalb auch im Deutschen vor (*tourist, february, football* etc.). Interessanter in unserer Perspektive sind jene Ausdrücke, welche die Diskordanzen zwischen Deutsch und Französisch zu überbrücken vermögen (*cinema, colour, flower* etc.). Bei diesen Wörtern können Englischkenntnisse gezielt im Französischunterricht eingesetzt werden (z.B. *forest-forêt-Wald; example-exemple-Beispiel*).

Man muss auf die abweichende Semantik einiger *Cognates* aufmerksam machen. Bei Wörtern, die von ihrer Form her ähnlich sind, deren Bedeutung sich aber partiell oder gar nicht decken (*to use* 'gebrauchen, benutzen' - *user* 'abnutzen'), besteht in der Tat die Gefahr der *Faux Amis*. Diese Fälle können jedoch ruhig in Kauf genommen werden, da insgesamt die positiven Transfers bei weitem überwiegen (Klein, 2007). Bei polysemen Wörtern, die nicht in allen Bedeutungen deckungsgleich sind, kann man einen gemeinsamen semantischen Kern ausmachen: So bedeutet frz. *anniversaire* nicht nur 'Jahrestag' wie *anniversary*, sondern auch 'Geburtstag'. Hier kann eine Brücke zwischen beiden Sprachen geschlagen werden, da 'Geburtstag' einen speziellen 'Jahrestag' bezeichnet. Schliesslich gibt es jene Fälle, in denen der semantische Bezug nicht auf Anhieb erkennbar ist: Obwohl *large* auf Englisch 'gross', auf Französisch aber 'breit' bedeutet, handelt es sich in beiden Fällen um Dimensionen und um den positiven Aspekt der jeweiligen Opposition: 'ausgedehnt, in der Länge' einerseits, 'in der Breite' andererseits. Auf rezeptiver Seite liefern diese semantischen Gemeinsamkeiten wichtige Anhaltspunkte, wenn man bereits die Bedeutung in einer der Sprachen kennt (Robert, 2008: 17).

Diese *Cognates* werden weder in YW noch in *envol* hervorgehoben. Die

Bewusstwerdung kann gewiss durch autonome Kontrastierung der Fremdsprachen von den Lernenden erarbeitet werden, sollte aber auch durch systematische Hinweise des Lehrers oder des Lehrwerks erfolgen (Reinfried, 1998: 35). Zudem reicht es nicht aus, einfach in den Anfangslektionen auf die Verwandtschaft zwischen Englisch und Französisch hinzuweisen, denn interlinguale Transferstrategien bedürfen einer gezielten Einübung (Reinfried, 1998: 42).

4.2. Analyse der Lernstrategien

Man stellt fest, dass sowohl in YW als auch in *envol* grosses Gewicht auf Lernstrategien gelegt wird. Erfreulicherweise handelt es sich in beiden Lehrmitteln grösstenteils um ähnliche Strategien. In ihrer Analyse kommt Imgrund (2007: 55) zum Schluss, dass YW eine Mischung von Primär- (Gedächtnisstrategien, kognitive Strategien) und Sekundärstrategien (metakognitive Strategien) anbiete. Unsere Analyse zeigt, dass von YW 2 weg in jeder *Unit* auf Lernstrategien hingewiesen wird und die Schüler/innen dazu angehalten werden, sich ihre persönlichen Strategien zuzulegen: *einen Cluster als Hilfsmittel einsetzen* (Unit 3), *englische Wörter auf Zettel schreiben und diese an die betreffenden Objekte kleben* (Unit 5) usw. In YW 3 findet man weitere Lernstrategien: *collecting information in a leporello* (Unit 1), *organising thoughts and ideas in a mindmap* (Unit 5) usw.

Vor allem die *Hör- und Lesestrategien* verdienen unsere Aufmerksamkeit, weil sie den «Code» liefern, um die fremdsprachlichen Texte zu knacken. Das Lesen authentischer Texte in der Fremdsprache bereitet den Lernenden bekanntlich einige Schwierigkeiten (Stern *et al.*, 1999). In der 5. Klasse werden in YW 3 (Unit 8, S. 68) die Lesestrategien zum zweiten Mal thematisiert und im gleichen Jahr in *envol 5* sukzessive die *clés magiques* eingeführt.²

Young World	envol
1. Schritt: Schau zuerst die Bilder und den Titel an. Worum geht es im Text? 2. Schritt: Lies den Text schnell durch. Was verstehst du so ungefähr? 3. Schritt: Suche in jedem Abschnitt die Zahlen und markiere sie. Was sagen sie aus? 4. Schritt: Markiere in jedem Abschnitt ein wichtiges Wort oder einen wichtigen Ausdruck, den du kennst oder ableiten kannst. 5. Schritt: Unterstreiche alle wichtigen Wörter, die du nicht kennst. Du musst nicht alle Wörter kennen, um den Inhalt zu verstehen. 6. Schritt: Lies den Text nochmals durch. Du wirst staunen, wie viel du jetzt verstehst.	1. Überfliegen: Überfliege den Text und versuche herauszufinden, worum es im Grossen und Ganzen geht. 2. Bilder: Entschlüssele den Inhalt des Textes anhand vorhandener Bilder. 3. Namen und Zahlen: Suche nach Eigennamen und Zahlen. 4. Wortschatz und Parallelwörter: Suche nach Wörtern, die du kennst. Welche Wörter sind in deiner Muttersprache oder in anderen Sprachen, die du schon kennst, ähnlich geschrieben? 5. Ton: Höre zu, wie eine Person, die gut französisch spricht, den Text liest. 6. Intelligentes Raten: Errate die Bedeutung eines Satzes oder eines Wortes aus dem Zusammenhang. 7. Gemeinsam: Knacke den Inhalt des Textes gemeinsam mit einer Lernpartnerin oder einem Lernpartner. 8. Andere fragen: Frage Mitschülerinnen oder Mitschüler, die Lehrperson oder andere Personen. 9. Wörterverzeichnis: Schlage unbekannte Begriffe in einem Wörterverzeichnis (alphabetisches Wörterverzeichnis im Buch, Wörterbuch, Computer) nach.

Man muss die grosse Bedeutung dieser gemeinsamen *Lesestrategien* im Rahmen der integrativen Fremdsprachendidaktik hervorheben. Balsiger/Wokus (2006) betrachten die Entwicklung der Lesekompetenz innerhalb des Lernziels «mehrsprachiges Leseverstehen» als besonders wichtig, da jede Fremdsprache zur mehrsprachigen Lesefähigkeit beiträgt. Sie zeigen Transfermöglichkeiten zwischen den Sprachfächern auf, denn die Lesekompetenzen in L1 (Französisch) und L2, L3 (Deutsch, Englisch) greifen ineinander. Sie gehen dabei von der Hypothese von Cummins (1979, 2001) aus, wonach ein Lernender eine allen Sprachen gemeinsame *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP) entwickle. Die Entstehung dieser sekundären Sprachfähigkeiten wird durch den Lese- und Schreibprozess ausgelöst. Was die Lernstrategien betrifft, so leistet YW damit wertvolle Vorarbeit für *envol*. Insbesondere bei der Texterschliessung dürfte ein gemeinsames Vorgehen im Englisch- und Französischunterricht besonders fruchtbar sein. Ein Vergleich beider Listen im Unterricht dürfte zudem die Gemeinsamkeiten hervorheben und das Sprachlernbewusstsein der Lernenden fördern.

4.3. Sprachenübergreifende Aktivitäten

In einem weiteren Schritt wurde systematisch nach sprachenübergreifenden Ansätzen gesucht. Obwohl deren Bedeutung in YW 3 im *Teacher's Book* (S. 12) ausdrücklich hervorgestrichen wird, sind die Aktivitäten im Sinne der *integrativen Fremdsprachendidaktik* in den ersten Jahren nicht zahlreich. Nur *Language awareness* (Hawkins, 1987) ist von Beginn fester Bestandteil der Didaktik von YW. So sollte der Unterricht in der ersten Fremdsprache das Interesse am Erlernen weiterer Sprachen wecken:

«Eine Sprachanalyse und das Vergleichen verschiedener Sprachen *kommen allen Sprachen zugute und sollten regelmässig gepflegt werden!* Dieses Vorgehen stärkt gerade fremdsprachlichen S. das Sprachenbewusstsein, verhilft aber auch den anderen S. zu einem effizienteren Spracherwerb» (YW 1, Unit 1, *Teacher's Book*, S. 24, *Tipp am Rand*).

Das Autorenteam befürwortet den Einsatz aller im Klassenzimmer vorhandenen Sprachen, z. B. im Zusammenhang mit der Einführung der *-ing* Formen, die im Deutschen keine gleichwertige Konstruktion hat:

Language awareness. Vergleiche von Strukturen in verschiedenen Sprachen

helfen den S., die Besonderheit einer Sprache besser zu verstehen, sowohl in ihrer Muttersprache wie auch einer Fremdsprache. Falls es Kinder in der Klasse gibt, die eine andere Sprache sprechen, wäre dies eine gute Gelegenheit, auf deren Wissen zurückzugreifen (YW 2, Unit 4, *Teacher's Book*, S. 73).

In YW 3, unit 6 findet man den Vergleich der Tierlaute in verschiedenen Sprachen: *Animal sounds* (*Activity Book*, S. 44). Dieses an sich klassische Beispiel für *Language awareness* betont vor allem die Unterschiede zwischen den Sprachen: Sogar lautmalerische Zeichen, die als natürlich erscheinen, sind an die Konventionen der jeweiligen Sprache gebunden. Kontraste zwingen zwar (nach Hawkins) zur Reflexion und zur Relativierung der eigenen Muttersprache. Die ausschliessliche Hervorhebung der Unterschiede fördert jedoch nicht unbedingt den Mut, die Kenntnisse in L1 und L2 für die L3 nutzbar zu machen.

Eine weitere Schwierigkeit besteht darin, dass *Language awareness* in unterschiedlichen Zusammenhängen gebraucht wird und dabei keine klare Definition erhält (Fehling, 2008: 46). Nach Hutterli et alii (2008: 130) handelt es sich dabei um *eines* der vielen Konzepte und Instrumente der integrativen Fremdsprachendidaktik.

In YW stellt man jedoch fest, dass *Language awareness* mit dem sprachübergreifenden Ansatz gleichgesetzt wird und dass das Konzept sogar eine Ausdehnung erfährt, die in Richtung «metasprachliche Funktion» bzw. «Grammatik» geht. Andreas H. Jucker schreibt in der Einleitung von YW 3 (*Class 5, Teacher's book*, S. 6):

Language awareness. Ohne Grammatik geht es nicht. Aber wie viel davon muss für die S. explizit gemacht werden? [...] dass im ganz frühen FSU die Kinder entwicklungs- und kognitionsbedingt noch nicht in der Lage sind, explizite Regelkenntnisse umzusetzen, während für die Sekundarstufe gewinnbringend auf Grammatik zurückgegriffen werden kann, wobei auch hier Grammatik nie Selbstzweck ist, sondern immer Mittel zum Zweck sein muss [...].

Insbesondere die *Tipps für Lehrpersonen* am Rande des Lehrerkommentars illustrieren diese erweiterte Konzeption von *Language awareness*:

YW 3, S. 16, Plural forms, Activity



Cippo di Perugia (scritta etrusca).

Book, S. 7 (*Teacher's Book* S. 27): *Language awareness:* Beim 3. Fall die S. darauf hinweisen, dass nicht alle Substantive auf -y den Plural mit -ies bilden. Steht vor dem y ein Vokal, so lautet die Endung -ys; z.B. *day-days*, *boy-boys* [...].

Sprachenübergreifende Aktivitäten, die der integrativen Fremdsprachendidaktik zuzuordnen sind, findet man eigentlich erst in YW 4:

- In *Language skills* (*Unit 4, Activity Book*, S. 34, task 15) werden die Lernenden dazu angeleitet, über das Abrufen ihrer Englisch- und Französischkenntnisse einen italienischen Text zu erschliessen.
- In der Übung *A big family* (*Consolidation, Pupil's Book*, S. 54) aus dem Bereich der Interkomprehensionsdidaktik geht es darum, die Lernenden für die Sprachverwandtschaften innerhalb der germanischen Sprachfamilie zu sensibilisieren und einen holländischen und schwedischen Text zu erschliessen.
- Ein weiterer mehrsprachiger Aspekt ist *Europanto*, eine moderne Form des künstlichen „Esperanto“. *Do you parler Europanto* (*Consolidation, Pupil's Book*, S. 55) soll die Lernenden zu kreativer Textproduktion ermutigen, indem sie auf ihre bereits vorhandenen oder erworbenen (fremd)sprachlichen Ressourcen zurückgreifen.
- *English, a mixture of different languages?* (*Consolidation, Activity Book*, S. 44) zeigt auf, dass Sprachen nicht in sich geschlossen sind, sondern durch historisch-kulturelle Einflüsse andere Sprachen in Form von Fremd- und Lehnwörtern in ihren Wortschatz aufnehmen. Dass diese Sprachentwicklung auch die englische Sprache geprägt hat, wird anhand eines amerikanisch-englischen Texts aufgezeigt. In der Fortsetzungsübung *English in our world* (*Consolidation, Activity Book*, S. 45) suchen die Lernenden die Anglizismen in einem französischen,

rätoromanischen und italienischen Text.

Alle diese Aktivitäten gehören zu einer sprachenübergreifenden Didaktik. Im Lehrerkommentar von YW 4 erfährt man allerdings, dass die meisten dieser vielversprechenden Ideen erst in der *Consolidation* vorgesehen sind, also in der letzten *Unit*.

5. Fazit

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass in den ersten Jahren im Lehrwerk *Young World* nicht sehr viele Aktivitäten im Sinne der integrativen Fremdsprachendidaktik vorgesehen sind, mit Ausnahme von *Language awareness*. Dieser Ansatz wird zudem teilweise zu Unrecht beansprucht. Erst in der 6. Klasse der Primarschule kommen wertvolle sprachenübergreifende Aspekte zum Zuge. Die meisten dieser vielversprechenden Ideen sind jedoch erst am Ende des Schuljahres vorgesehen, und es stellt sich die Frage, wie diese wertvolle *Unit* in der Praxis eingesetzt wird. Folgende Bemerkung im *Teacher's book* (YW 4, S. 115) stimmt uns skeptisch: «Es können je nach zur Verfügung stehender Zeit und Vorlieben einzelne Themen selektiv behandelt oder auch weggelassen werden».

Anmerkungen

¹ Es besteht noch keine Einigkeit über die Bezeichnung und den Umfang dieser neuen Didaktik. Sollte sie nur die *Tertiärsprachen*, „diejenigen Fremdsprachen, die in der zeitlichen Abfolge nach einer ersten Fremdsprache, d.h. als 2., 3., 4., etc. erlernt werden“ (Hufeisen, 2003: 5) (*Tertiärsprachendidaktik*), alle Fremdsprachen (*integrative Fremdsprachendidaktik*), oder alle Sprachen, inklusive die eventuellen Herkunftssprachen (*integrative Sprachendidaktik*) umfassen? (cf. Brohy, 2008; Manno, 2009).

² In YW 2 waren drei Hör- und Lesestrategien eingeführt worden: *Was hilft mir, einen neuen Text zu verstehen?*: 1. Beim Zuhören kannst du die Bedeutung der Wörter aus dem Zusammenhang erraten. 2. Bilder helfen dir beim Verstehen des Textes. 3. Beim Lesen erkennst

du Wörter, die dir bekannt sind oder in deiner Muttersprache ähnlich sind (*Unit 2, Activity Book, A town like mine*).

Literatur

- Achermann, B. (2007). Sprachliche Transfers mit *Explorers* und *Envol*. Unterschiede und Gemeinsamkeiten. *PH-Akzente* 1/2007. *Fremdsprachen in der Primarschule*. Pädagogische Hochschule Zürich, 21-22.
- Achermann, B., Bawidamann, M., Tchang-George, M. & Weinmann, H. (2000, 2001). *Envol* 5, 6. *Französischlehrmittel für die Primarschule*. Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Achermann, B. & Sprague, K. (2006). *Explorers 1. Book*. Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Arnet-Clark, I., Bell, N., Bleuler-Lanz, C., Ritter, G., Rüdiger-Harper, J., Stampfli-Vieny, C. & Wirrer, M. (2006 – 2008). *Young World 1-4, English Class 3-6*. Zug: Klett und Balmer Verlag.
- Balsiger, C. & Wokusch, S. (2006). Enseigner la compréhension écrite dans une perspective intégrée. Quelques réflexions. *Babylonia* 3-4/06, *Leseverstehen in der Fremdsprache*, 51-56.
- Blanche-Benveniste, C. (2008). Comment retrouver l'expérience des anciens voyageurs en terres de langues romanes. In Conti, V. & Grin, F. (Hg.), *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension* (pp. 33-51). Chêne-Bourg: Editions Médecine et Hygiène.
- Brohy, C. (2008). La didactique intégrée des langues: évolution et définitions. *Babylonia* 1/2008: *La didactique intégrée des langues: expériences et applications*, 9-11.
- Cenoz, J., Hufeisen, B. & Jessner, U. (2001, Hg.). *Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Fehling, S. (2005, 2008). *Language Awareness und bilingualer Unterricht. Eine comparative Studie*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Gnutzmann, C. (2004). Mehrsprachigkeit als übergeordnetes Lernziel des Sprach(en) unterrichts: die «neue» kommunikative Kompetenz. In Bausch, K.-R., Königs, F. G. & Krumm, H.-J. (Hg.): *Mehrsprachigkeit im Fokus* (pp. 45-54). Tübingen: Narr.
- Haenni Hoti, A. & Werlen, E. (2009). *Der Einfluss von Englisch auf das Französisch lernen. Schlussbericht*. Nationales Forschungsprogramm 56 «Sprachenvielfalt und Sprachkompetenz in der Schweiz». Schweizerischer Nationalfonds.
- Hammarberg, B. (2001). Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. In Cenoz, J., Hufeisen, B. & Jessner, U. (Hg.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives* (pp. 30-64). Clevedon: Multilingual Matters.
- HarmoS=Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule vom 14. Juni 2007. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Hawkins, E. (1987). *Awareness of Language: an introduction*. Cambridge: CUP.
- Hufeisen, B. (1991). *Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache. Empirische Untersuchung zur zwischen sprachlichen Interaktion*. Frankfurt: Lang.
- Hufeisen, B. (2003). Kurze Einführung in die linguistische Basis. In Hufeisen B. & Neuner G. (Hg.): *Mehrsprachigkeitskonzept - Tertiärsprachenlernen - Deutsch nach Englisch* (pp. 7-11). Graz & München: Council of Europe/ European Center for Modern Language.
- Hutterli, S., Stotz, D. & Zappatore, D. (2008). *Do you parlez andere lingue?* Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Imgrund, B. (2007). Mehrsprachigkeitsdidaktik und ihre Anwendung im sprachlichen Anfangsunterricht. Ergebnisse des Entwicklungsprojektes SEEW der PHZ Zug. *Babylonia* 3/07, 49-57.
- Klein, H. G. (2007). *Où en sont les recherches sur l'eurocompréhension?* Online unter: <http://www.eurocomresearch.net/lit/Klein%20FR.htm> (27.08.09)
- 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. (Hg.): *Mehrsprachigkeit im Fokus* (pp. 88-104). Tübingen: Narr.
- Lehrmittel Englisch Primarschule (2007). *Informationsplattform für Schulverwaltung und Lehrpersonen* (Kanton St. Gallen) Online: <http://www.schule.sg.ch/home/volksschule/unterricht/fachbereiche/sprachen/fremdsprachen.html> (04.12.09)
- Le Pape Racine, Ch. (2007). Integrierte Sprachendidaktik – Immersion und das Paradoxe an ihrem Erfolg. *Beiträge zur Lehrerbildung* 25/2, 156-167.
- Manno, G. (2003, korrigierte Auflage 2005). *Spracheinstellungen und Tertiärsprachendidaktik. Das Frühenglische in der Deutschschweiz: eine Chance für den Französischunterricht zum Neuanfang?*. In Hufeisen, B. & Neuner, G. (Hg.). *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen - Deutsch nach Englisch* (pp. 157-176). Graz & München: Council of Europe/European Center for Modern Language.
- Manno, G. (2009). *Französisch nach Englisch: Überlegungen zur Tertiärsprachendidaktik*. In Metry, A., Steiner, E. & Ritz, T. (Hg.): *Fremdsprachenlernen in der Schule* (pp. 129-144). Bern: hep-Verlag.
- Meissner, F.-J. (2008). Mehrsprachigkeitsdidaktik. In Tanzmeister, R. (Hg.), *Lehren, Lernen, Motivation. Einführung in die Fachdidaktik für Romanistinnen und Romanisten* (pp. 63-93). Wien: Praesens Verlag.
- Neuner, G. (2003). *Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik*. In Hufeisen, B. & Neuner, G. (Hg.), *Mehrsprachigkeitskonzept - Tertiärsprachenlernen - Deutsch nach Englisch* (pp. 13-34). Graz & München: Council of Europe/European Center for Modern Language.
- Oelkers, J. (2004). *Lehrmittel als Rückgrat des Unterrichts*. Vortrag vom 15.09.2004, Zürich. Online: http://www.paed-work.unizh.ch/ap/downloads/oelkers/Vortraege/148_LehrmittelVortragII.pdf (06.05.2007).
- Reinfried, M. (1998). Transfer beim Erwerb einer weiteren romanischen Fremdsprache. Prinzipielle Relevanz und methodische Integration in den Fremdsprachenunterricht. In Meissner, F.-J. & Reinfried, M. (Hg.), *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen* (pp. 23-43). Tübingen: Narr.
- Robert, J.-M. (2008). L'anglais comme langue proche du français? In Robert, J.-M. & Forlot, G. (Hg.): *L'anglais, langue passerelle vers le français? Éla 149* (janvier-mars 2008), *Revue de didactologie des langues-cultures et de lexicologie*. Paris: Didier Erudition, Klincksieck, 9-20.
- Schaer, U. (2007). Source books rather than course books – Die Bildungsreform im Fremdsprachenunterricht und die neue Rolle für die Lehrmittel. *Beiträge zur Lehrerbildung* 25/2, 255-267.
- Stern, O., Eriksson, B., Le Pape Racine, Ch., Reutener, H. & Serra, C. (1999). *Französisch-Deutsch. Zweisprachiges Lernen auf der Sekundarstufe I*. Zürich: Rüegger.
- Wiater, W. (2006). Didaktik der Mehrsprachigkeit. In Wiater, W. (Hg.), *Didaktik der Mehrsprachigkeit. Theoriegrundlagen und Praxismodelle* (pp. 57-72). München: Verlag Ernst Vögel.

Giuseppe Manno

Linguist und Didaktiker, ist Leiter der Professur Didaktik der romanischen Sprachen und ihrer Disziplinen an der Pädagogischen Hochschule FHNW. Er ist auch Gastdozent an der Universität Neuchâtel (*Didactique des langues*). Zu seinen Forschungsschwerpunkten gehören die Fremdsprachen- und Mehrsprachigkeitsdidaktik, die Pragmatik, die Textlinguistik, die Soziolinguistik und die Varietätenlinguistik.

Peter Klee

ist Oberstufenlehrer, Lehrmittellautor (Module zum Lehrmittel *envol*) und Dozent für Fremdsprachendidaktik an der Pädagogischen Hochschule des Kantons St. Gallen. Er arbeitet im Institut für Fachdidaktik Sprachen der PHSG.