Konfrontation → Artikelsammlung → Mehrsprachigkeit

③ Forschungsstand

Hufeisen B. (2011). Wirksames Sprachenlernen in der Schule. In V. Todisco & M. Trezzini (Hrsg.), *Mythos Babel. Mehrsprachigkeitsdidaktik zwischen Schein, Sein und Wollen*. (S. 284-293). Zürich: Verlag Pestalozzianum an der Pädagogischen Hochschule Zürich.

Wirksames Sprachenlernen in der Schule

Leitfragen:

1. Inwiefern ist die erste erlernte Fremdsprache (L2) ein «Sprungbrett» für das Erlernen weiterer Fremdsprachen (L3)?
2. Wie äussert sich die Autorin zur Frage, ob Englisch die erste schulische Fremdsprache sein soll?
3. Wie begründet die Autorin ihren Aufruf zu mehr «Gelassenheit» im Fremdsprachenunterricht?

Frau Hufeisen, Sie sind schon seit langem und intensiv im Gebiet der Tertiärsprachendidaktik, der Mehrsprachigkeit und des mehrsprachigen Lernens tätig. Inwieweit kann die an diesem Kongress thematisierte Mehrsprachigkeitsdidaktik ein taugliches Modell für das Lernen von Sprache und Fremdsprachen in den heutigen Schulen der westlichen Gesellschaft sein?

Zum einen müssen wir bedenken, dass viele Schüler/innen bereits mit mehreren Sprachen in ihrem individuellen Sprachenrepertoire an und in die Schulen kommen. Diese Sprachen gilt es, im Unterricht und auch ausserhalb zu berücksichtigen und wertzuschätzen. Lehrkräfte müssen alle diese Sprachen, die in einem Klassenzimmer möglicherweise vorkommen können, selbstverständlich nicht alle sprechen und verstehen. Aber sie sollten von der Sprachenvielfalt wissen und die Schüler/innen ermuntern, ihre Sprachen zu vergleichen, sich ihrer verschiedenen Sprachen bewusst zu werden, und ihnen deutlich machen, dass das ein Schatz ist, der nicht versteckt werden muss. Dabei sind Interferenzen zwischen Sprachen durchaus ein Thema, aber nicht in der Schwärze, wie das noch vor 30 Jahren gesehen wurde. Interferenzen können ein Denkanstoss sein, dass Sprachen im Kopf miteinander zu interagieren scheinen und dass das manchmal negativ, oft aber auch positiv sein kann, wenn es zum Beispiel um Fremdsprachenlernstrategien geht.

Zum anderen lernen ja viele Schüler/innen mehrere Fremdsprachen an den Schulen; oft genug wird aber mit jeder neuen Sprache so getan, als hätten die Lerner/innen noch niemals vorher die Erfahrung des Lernens einer Fremdsprache gemacht. Die ausgebildete Ressource «Fremdsprachenlernerfahrung» wird nicht bewusst gemacht und genutzt. Besonders dazu möchte die Mehrsprachigkeitsdidaktik anregen. Ergebnisse aus der Mehrsprachigkeitsforschung unterstützen die Ziele der Mehrsprachigkeitsdidaktik.

Sie haben in Ihrem Referat verschiedene theoretische Ansätze und aktuelle Ergebnisse aus der Sprachlernforschung vorgestellt. Inwieweit sind diese Theorien und Ansätze mit der Mehrsprachigkeitsdidaktik kompatibel? Bzw. wo sehen Sie Anstösse, die eine Anpassung dieses didaktischen Modells verlangen?

Zunächst müssen wir uns daran erinnern, dass der Anstoss für die Mehrsprachigkeitsforschung aus der unterrichtlichen Praxis kam, und zwar in Form von Klagen über Interferenzen zwischen den ersten und zweiten Fremdsprachen. D.h. es sah so aus, als würde sich beim Lernen der zweiten Fremdsprache die erste Fremdsprache bemerkbar machen, indem die Lernenden Formen produzierten, die in der L3 falsch waren und aus der L2 zu kommen schienen. Dies bestätigten sowohl systemlinguistische Vergleiche als auch Interviews mit Lernenden zu ihren Fehlern. Doch bereits kurz nach den Anfängen dieser Studien stellte man fest, dass die Interferenzen zwischen L2 und L3 im Vergleich zu dem positiven Potenzial vergleichsweise gering und damit unwichtig waren - vielleicht können L2-Kenntnisse beim Entschlüsseln der L3 helfen, man kennt den eigenen Vokabellernstil, Fremdsprachenlernen an sich ist nichts Neues mehr, und ich kann auf bekannte und mir bewusste Lernstrategien zurückgreifen. Sie fallen eben nur deutlicher auf als beispielsweise all die Übertragungen von L2 auf L3 oder des Lernverhaltens mit positiven Ergebnissen.

Daraus entstanden verschiedene Modelle, die das multiple Sprachenlernen abzubilden versuchten, je mit verschiedenem Fokus: psycholinguistisch, soziolinguistisch, angewandt linguistisch. Sie eigneten sich für unterschiedliche Forschungsschwerpunkte und waren sich darin einig, dass es ab der L3 so etwas wie ein «Mehrsprachigkeitsmodul» in den Lernenden zu geben scheint, welches ihnen automatisch oder auch angeleitet Hilfen für das weitere

Sprachenlernen und -verarbeiten gibt, und dass die L2 eine Art Sprungbrett für weiteres Sprachenlernen zu sein scheint.

Diese theoretischen Modelle wiederum können eine Basis und Rechtfertigung für didaktische und methodische Entscheidungen sein, eine L3 oder eine LA in einer bestimmten Weise zu unterrichten, nämlich mit Rückverweis auf vorher gelernte Sprachen oder bereits gelernte Fremdsprachenlernstrategien. Die Modelle legen auch nahe, dass die erste - in der Schule formal gelernte - Fremdsprache idealerweise auf das weitere Fremdsprachenlernen vorbereiten kann, indem sie in Bezug auf Lernstrategien und Herangehensweisen an das Fremdsprachenlernen über sich hinausweist. Dies ist, im Vergleich zum Rückbezug auf früher gelernte Fremdsprachen, ungleich schwieriger zu organisieren. Es ist nicht zuletzt für Lehrkräfte typischer L2 möglicherweise nicht einsichtig, warum sie auf spätere Fremdsprachen vorbereiten sollen, und es ist nicht immer klar, welche weiteren Fremdsprachen gelernt werden. Aber es soll auch gar nicht um konkrete Sprachen gehen, sondern um die Bewusstmachung des Fremdsprachenlernens, die bewusste Aneignung und Einübung von Strategien, die bewusste Erkenntnis, dass Fremdsprachenlernen eine Kompetenz ist, die sich auf alle Sprachen anwenden lässt. Übrigens stellt sich diese Bewusstheit keineswegs bei allen Lernenden automatisch ein; in der Regel müssen sie darauf hingewiesen werden, und sie müssen üben, wie dies funktioniert. Dass dabei manchmal der L2-Lernprozess in gar nicht so guter Erinnerung ist und nicht auf die Folgefremdsprachen übertragen werden soll, ist dabei auch noch zu bedenken.

Nun sind die Mehrsprachigkeitsforscher/innen gefordert, wieder den Abgleich mit der schulischen und unterrichtlichen Praxis in Kooperation mit unterrichtsforschenden Lehrkräften vorzunehmen. Es ist festzustellen, ob das Entwickeln von Fremdsprachenlernstrategien (mit all den verschiedenen Facetten und Zielen) und Fremdsprachenlernbewusstheit wirklich so funktioniert. D.h. ohne die ständige Kommunikation zwischen den Beteiligten kann die Forschung weder in Bezug auf Theorie noch Anwendung erfolgreich sein, und ich lade immer wieder alle Lehrkräfte ein, sich an Unterrichtsforschungsprojekten zu beteiligen.

Ein wichtiger Grund für die Implementierung und Förderung der Mehrsprachigkeitsdidaktik in den Schulen sieht man in den zunehmend mehrsprachigen Klassen - die Schüler/innen haben eine sehr unterschiedliche soziale und kulturelle Herkunft -, in der grösseren Mobilität und den Globalisierungseffekten. Heute wird mehr und mehr versucht, dieser Heterogenität in den Schulen durch didaktische Massnahmen zu begegnen, welche durch den Begriff des individualisierenden Unterrichts bekannt geworden sind. Inwieweit ist die Mehrsprachigkeitsdidaktik dieser didaktischen Orientierung zuzuordnen?

Die Mehrsprachigkeitsdidaktik ist per se ein lernerorientierter Ansatz, weil er eben die Sprachen im je individuellen Sprachenrepertoire der Lernenden berücksichtigt. Ich kann als Lerner/in ja nur auf das zurückgreifen, was ich (gelernt und erfahren) habe. Gerade mit Schülern und Schülerinnen, deren Eltern berufsbedingt in verschiedenen Ländern leben und häufiger umziehen, haben wir Lernende vor uns, die viele Sprachen mitbringen. Diese übrigens oft auf durchaus unterschiedlich ausgeprägten Kompetenzniveaus und hin und wieder nur in wenigen Domänen entwickelt. All dies gilt es zu berücksichtigen. Aber auch die in Deutschland so genannten Lernenden mit Migrationshintergrund kommen mit individuellen Sprachenrepertoires an die Schulen, welche durch allergrösste Heterogenität einerseits und oft auch faktische Defizite andererseits geprägt sind. Hier hält die Mehrsprachigkeitsdidaktik Möglichkeiten des individuellen Lernens und des Ausprägens des eigenen Sprachenrepertoires bereit. Defizite kennzeichne ich übrigens dann als solche, wenn

Sprachenkompetenzen nicht ausreichen, um gesellschaftspolitische und bildungspolitische Ziele (> mündiger Bürger/ mündige Bürgerin werden) zu erreichen. Wenn beispielsweise ein Kind in der Herkunftssprache nicht sprachhandlungskompetent ist, wird es schwierig, in der Schule die Umgebungssprache darauf aufzubauen, damit die Person sich später als mündiges Mitglied an der Gestaltung der Gesellschaft beteiligen kann (ich kenne den Streit, ob man die Herkunftssprache beim Ausbau der Umgebungssprache überhaupt braucht, bin aber der Ansicht, dass wir die erste als Fundament und nicht nur aus rein sprachlichen, sondern auch aus konzeptionellen und wertschätzenden Gründen dringend benötigen). Wir stellen dies im Augenblick beispielsweise in Bezug auf die Textkompetenz von Lernenden mit Migrationshintergrund fest. Selbst wenn sie bereits in Deutschland ihre Schulkarriere erleben, trägt eine unzureichend ausgebildete L1 bzw. Herkunftssprache negativ dazu bei (weil die Bezugsbasis fehlt?), auch im Deutschen eine nur defizitäre Textkompetenz auszubilden. Natürlich spielen noch viele andere Faktoren in diese Debatte mit hinein, aber die kann ich an dieser Stelle nicht alle auflisten.

In der Schweiz ist die Diskussion um die Stellung des Englischen in Bezug auf die Landessprachen noch immer sehr kontrovers und - je nach Kanton - unterschiedlich gelöst worden. Wie beurteilen Sie die oft behauptete Priorität des Englischen als erste zu lernende Fremdsprache? Eine internationale Lingua franca, die es der Menschheit auf dem ganzen Planeten ermöglicht, untereinander zu kommunizieren, ist doch ein sehr erstrebenswertes Ziel?

Hier kann man sich - egal wie man antwortet - sicher nur Feinde machen. Trotzdem versuche ich eine Antwort: Zum einen ist keineswegs garantiert, dass ich weltweit mit Englisch durchkomme. Es gibt noch diverse Regionen, in denen mir meine Englischkenntnisse überhaupt nicht helfen und wo eine Sprachhandlungskompetenz in der Landessprache hilfreicher wäre. Zum zweiten ist der alltägliche Input des Englischen so umfangreich, dass man Englisch auch noch wunderbar zu meistern lernt, wenn man damit nicht bereits in der Krippe anfängt (und mangels geregelter Übergänge mehrfach wieder damit anfangen muss), sondern vielleicht erst als zweite oder dritte Fremdsprache lernt, wenn man bereits eine Nachbarsprache oder Minderheitensprache gelernt hat. In diesem Zusammenhang betrachten Nicht-Schweizer/innen die Entwicklungen in der Schweiz - einem der Musterländer im Sprachenlernen! -, nicht mehr mit einer der anderen Landessprachen das Fremdsprachenlernen zu beginnen, sondern mit Englisch, mit grösster Verwunderung und auch Sorge. Sollen irgendwann die Schweizer Landsleute sich mangels gegenseitiger Sprachenkenntnis miteinander auf Englisch unterhalten, in einer Sprache, die gar nicht zur Schweiz gehört und dort eine Fremdsprache ist?

Natürlich muss man irgendwann Englisch lernen; das gehört dazu, wird gerade auch von Unternehmen gefordert, aber es ist die grosse Frage, ob Englisch die erste Fremdsprache sein muss. Sie bleibt ja oft genug auch die einzige Fremdsprache, weil weiteres Fremdsprachenlernen curricular gar nicht mehr vorgesehen ist oder weil die Lernenden meinen, mit dem Englischen hätten sie ihre fremdsprachlichen Diskursverpflichtungen erledigt. Leider können wir dies statistisch nicht nachweisen, aber wir vermuten, dass Lernende, die zunächst eine Fremdsprache lernen, die nicht Englisch ist, stets noch weitere Fremdsprachen und auf jeden Fall Englisch lernen; dass aber Lernende, die mit Englisch beginnen, deutlich seltener noch weitere Fremdsprachen lernen (sofern sie nicht durch curriculare Vorgaben dazu gezwungen werden).

Auch dürfen wir die Macht von Unternehmen und Eltern nicht vergessen, die allzu oft meinen. Englisch sei die wichtigste (und oft auch einzig notwendige) Fremdsprache und müsse daher zuerst und so früh wie möglich gelernt werden. Diese Annahmen nehmen hin und wieder so sehr Besitz von Eltern, dass sie sogar gerichtlich durchsetzen, dass Schulen

Englisch als erste Fremdsprache anbieten, selbst wenn diese aus guten Gründen beispielsweise mit einer Nachbarsprache anfangen (und selbstverständlich Englisch sogleich darauf anbieten). Obwohl ich inzwischen der Ansicht bin, dass weder Unternehmen noch Eltern - sofern sie nicht selbst spracherwerbsforscherisch tätig sind - diesen Komplex überhaupt nicht kompetent beurteilen können, sind sie nun mal Wähler/innen und werden immer bildungspolitisch Einfluss nehmen können, selbst wenn dieser zum faktischen Nachteil ihrer Kinder wird. Hier können wir nur immer wieder diskursiv dagegen argumentieren und alle ermuntern, zur Erweiterung des eigenen Horizontes, aber auch wegen ökonomischer Vorteile sich nicht auf Englisch zu beschränken. (Ökonomische Vorteile deshalb, weil schon so mancher Vertrag gescheitert ist, und zwar nicht an Leistungen, Preisen oder Lieferzeiten, sondern weil man zwar in der gemeinsamen Sprache Englisch kommuniziert hat, all die eigenen und fremden Kulturspezifika aber ignoriert und dabei gar nicht bemerkt hat, dass man sich missversteht.)

Der Erwerb von Lernstrategien stellt eine sehr wichtige, kompetenzorientierte, pädagogische Verpflichtung dar. Deren Erwerb ist sowohl Voraussetzung als auch Ziel für ein erfolgreiches schulisches Lernen. Wenn man berücksichtigt, dass viele grosse Anstrengungen bez. kompensatorischer Massnahmen gescheitert sind, ist es nicht illusorisch zu meinen, dass intensivere und mehrfach wiederholte Interventionen für den Erwerb von Lernstrategien die Leistungen von schulisch benachteiligten Kindern merklich verbessern können?

Ich bin nicht sicher, worauf Sie hinaus wollen, möchte aber wiederholen, was ich vorhin bereits angedeutet habe. Es reicht nicht aus, schulisch benachteiligte Kinder in der Umgebungssprache und den schulischen Fremdsprachen mit Fremdsprachenlernstrategien zu konfrontieren, sondern dies muss auch - im Falle von Kindern mit Migrationshintergrund - in der bzw. den Herkunftssprachen geschehen. Im Falle von Kindern aus bildungsfernen Elternhäusern muss die Schule ihnen Lernstrategien vermitteln und sie diese so einüben lassen, dass sie auch mit alltäglichen und alltagssprachlichen Handlungen verbunden sind. Auch wenn man argumentieren kann, dafür seien schliesslich die Elternhäuser verantwortlich, müssen wir zur Kenntnis nehmen, dass dies in manchen Elternhäusern eben nicht passiert (egal ob diese das nicht können oder ihre Verantwortung nicht wahrnehmen wollen). Wenn wir diese Kinder nicht von vornherein aus der gesellschaftlichen Partizipation ausschliessen wollen, dann muss die Schule diese Verantwortung übernehmen, die dann ihrerseits eben nicht allein für die bildungssprachliche Kompetenz verantwortlich ist.

Es bestehen Aussagen, die das Konzept der funktionalen Mehrsprachigkeit mit dem sogenannten Semilingualismus verbinden (d.i. der Zustand einer nur wenig ausgeprägten oder unzureichenden sprachlichen Kompetenz in zwei oder mehreren Sprachen). Weitere kritische Stimmen fordern, auch auf Grund von (schlechtem Abschneiden in) Schulleistungstests zur Muttersprache, dass die Schule prioritär versuchen sollte, die Schüler/innen in der ortsüblichen Sprache ausreichend zu sozialisieren, bevor sie beginnt Fremdsprachen zu unterrichten. Wie gross schätzen Sie das Risiko eines zunehmenden Semilingualismus durch die Förderung von mehrsprachigen Kompetenzen ein? Bzw.: Bestehen konkrete Evidenzen für dieses Szenario aus der Forschung bzw. aus den Schulmonitorings?

Was ist das Gegenteil von Semilingualismus? Wenn ein monolinguales Kind einen Fehler macht, wird dies einfach so hingenommen, ohne dass der Vorwurf des Monolingualismus gemacht würde, oder es wird gesagt, das Kind kann dieses oder jenes halt noch nicht. Wenn ein zwei- oder mehrsprachiges Kind aber einen Fehler macht, unterstellen wir eben die Zwei- oder Mehrsprachigkeit als Ursache dieses Fehlers.

Was ist unzureichende Kompetenz? Dieser Beurteilung liegt die Annahme zugrunde, dass Monolinguale ihre jeweilige eine Sprache bestens beherrschten. Ein Blick in die Kindergärten und Grundschulen und den ganz normalen Alltag im Gespräch mit Erwachsenen zeigt, dass dies nicht stimmt. Wie viel Sprache braucht man, um als mündiger Bürger/mündige Bürgerin am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen? Dazu haben wir keine Bezugsgrössen, sondern nur Schulnoten, Schulabschlüsse, erreichte Berufsziele und unser Gefühl; alles gute Indikatoren, dass jemand offenbar erfolgreich ist, aber sie lassen sich nicht ganz so einfach skalieren, messen und vorhersagen, wie wir das vielleicht gerne hätten.

Darüber, ob man zunächst eine und dann - ab wann ? - eine bestimmte weitere Sprache lernen sollte, ob Kinder mit Migrationshintergrund ihre L1 lernen sollten oder nicht, darüber, ob mehrere Familiensprachen oder schulische Fremdsprachen Kinder überfordern, gibt es keinen allgemeinen Konsens. Auf die damit verbundenen Fragen gibt es keine einfachen Antworten, weil zu viele Faktoren ihren Einfluss geltend machen.

Zwei- und mehrsprachig aufgewachsene Personen haben in der Tat ein anderes Sprachenrepertoire als monolingual aufgewachsene, weil es sich eben nicht um eine Addition von Einzelsprachenkompetenzen handelt. Vielmehr entsteht eine neue mehrsprachige Kompetenz, die sich in ihren Einzelkompetenzen von den Einzelkompetenzen Einsprachiger unterscheidet. Ob diese dann als defizitär oder auch als akzeptabel, ob sie als eine Norm angesehen werden können, darüber gibt es nicht nur keinen gesellschaftlichen Konsens. Es gibt darüber noch nicht mal eine ernst zu nehmende Debatte. Dieser müssen wir uns aber über kurz oder lang stellen.

In Ihrem Vortrag an der Pädagogischen Hochschule in Chur wurden Sie auf Kriterien für einen wirksamen Sprachenunterricht angesprochen. Sie haben diese Frage in «Kriterien für einen noch wirksameren Sprachenunterricht» verändert. Dazu haben Sie einige Punkte aufgelistet:

Der Unterricht soll so gestaltet werden, dass

1. die individuellen Lehr- und Lerneigenschaften berücksichtigt werden;
2. qualitativ und quantitativ reichhaltiger Input angeboten wird;
3. die gesellschaftliche Umgebung und die Lerntraditionen berücksichtigt werden;
4. Unterstützung zum Lernenlernen angeboten wird und
5. vermutlich die Fächergrenzen stärker aufgehoben werden müssen.

Sie haben aber auch klargestellt, dass diesbezüglich aus der Forschung keine überraschenden Neuigkeiten zu nennen sind.

Können noch einige weitere wichtige Eckpfeiler für die didaktisch-methodische Gestaltung des (Sprachen-)Unterrichts genannt werden?[1]

[1] In meinen [des Interviewers] Überlegungen zu dieser Frage würde ich zum Beispiel auch markantere Motive für das Erlernen einer Sprache in den Vordergrund stellen (dazu wäre zu nennen: die Austauschpädagogik, der bilinguale Sprachenunterricht, dass eindeutig früher mit dem Fremdsprachenlernen begonnen werden müsste oder dass formale Sprachlernverfahren drastisch zurückgesteckt werden sollten zu Gunsten von konkret kommunikativen Verfahren in Abhängigkeit der Schulstufen). Dabei gehe ich nicht zuletzt von der Perspektive unserer Lehrerbildungsinstitution aus: Was müssen wir hier unbedingt noch berücksichtigen?

Meine Änderung der Fragen ergab sich aus meiner Grundhaltung, dass ja nun nicht alles am bisherigen Fremdsprachenunterricht schlecht und falsch war und ist, sondern dass es eben viele Lernende gibt, die ihre schulischen Fremdsprachen so gut und gerne gelernt haben, dass sie sie später zu ihrer Profession gemacht haben (ich bin selbst ein Beispiel dafür). Sicher gibt es noch etliche Punkte, die man in den Unterricht integrieren kann, um das Lernen vielleicht noch effektiver und effizienter zu gestalten und attraktiver zu machen. Dazu gehört beispielsweise, dass es Lernenden ermöglicht werden sollte, phasenweise in einem Zielsprachenland zu lernen und zu leben, um über dieses Sprachbad zu erkennen, wozu Fremdsprachen nützlich sein können. Dies ist allerdings leichter gesagt und vorgeschlagen als getan und bezahlt.

Um Lernenden zu verdeutlichen, dass Fremdsprachen nicht nur dazu da sind, um damit zu kommunizieren, könnte der bilinguale Sachfachunterricht (auch integriertes Sach- und Sprachenlernen genannt) stärker in die Schulen integriert werden. Dies setzt natürlich entsprechend qualifizierte Lehrkräfte, angemessene Lehrmaterialien und passende Rahmenbedingungen voraus (dass z.B. die Lernenden tatsächlich die gleichen Kompetenzen in der Umgebungssprache erlangen und nicht nur in der Fremdsprache). Ich habe dazu eine Idee eines Gesamtsprachencurriulums entwickelt, welches konsequent jegliches Sprachenlernen mit Sach fachlernen verbindet und auf diese Weise Ressourcen freibringt, um mehr und häufiger Sprachen zu lernen.

D.h. bilingualer Sachfachunterricht ist nicht per se gut, sondern nur, wenn er personell, organisatorisch und materiell professionell angegangen wird. Das Gleiche gilt für das derzeitige Allheilmittel des Fremdsprachenfrühbeginns. Auch hier gilt: Es braucht entsprechend und gut ausgebildete Lehrkräfte, ein gutes und überhaupt vorhandenes Curriculum, welches Kinder fordert und fördert (auch Kinder wollen etwas lernen und nicht nur mit spielerischem Spielen beschäftigt werden) sowie ordentlich geregelte Übergänge (man kann eine Fremdsprache nicht nebenbei und ohne entsprechende Aus- oder wenigstens Fortbildung unterrichten, auch nicht notwendigerweise, wenn man diese Sprache selbst als L1 hat oder im Zielsprachenland eine Weile gelebt hat). Und es gibt Kinder, die beginnen drei- oder viermal wieder bei 0 mit einer Frühfremdsprache: in der KiTa, im Kindergarten, in der Grundschule, vielleicht noch einmal beim Übergang in die Sekundarstufe - das ist ein Skandal und eine Verschwendung der Ressourcen, sowohl der der Kinder als auch der Bildungsinstitutionen. Und frühes Fremdsprachenlernen ist nur dann nachhaltig, wenn es - wie eben ausgeführt - weiterentwickelt wird. Wenn ein Kind zwei Jahre eine Stunde Englisch in der Woche (viel zu wenig!) in der KiTa hatte und wenn dies nicht im Kindergarten weitergeführt (weitergeführt!) wird, dann vergisst das Kind die Sprache oder stagniert. Dann hat der Input natürlich immer noch etwas dazu beigetragen, dass das Kind mental angeregt war, was gut ist, man hätte aber auch irgendetwas anderes mental Anregendes tun können. Das ist dann genau so sinnvoll.

Inwieweit methodische Verfahren wie konsequente Lernerorientierung oder Aufgabenorientierung zum Erfolg des Fremdsprachenlernens beitragen, müssen wir noch weiter beobachten und erforschen. Immerhin ist noch nicht genügend geklärt, ob Fremdsprachenunterricht dazu beitragen soll, dass man die Sprache lernt, über die Sprache lernt, oder ob man mit der Sprache etwas anderes tun können soll (> bilinguales Sachfachlernen!); ob er beides leisten soll, und welches Ziel er jeweils in welchem Umfang erreichen soll. Das hängt eng mit Fragen nach den zu erwerbenden Kompetenzen, den Inhalten und Zielen zusammen, und auch hier gibt es keinen übergreifenden Konsens.

Ich darf daran erinnern, dass die unbedingte Hinwendung zur mündlichen Kommunikation (in praktisch allen Fächern) dazu geführt hat, dass schriftliche Textkompetenzen mehr und

mehr vernachlässigt wurden, mit dem Erfolg, dass wir heute Schüler/innen und Studierende vor uns haben, die nicht schreiben können. Man kann es ihnen nicht einmal vorwerfen, denn wir haben es ihnen nicht beigebracht, und die Tatsache, dass an den Universitäten, teilweise auch an Schulen Schreibzentren entstehen, spricht eine eindeutige Sprache. Hier muss der Sprachenunterricht umkehren, und hier müssen sich auch die anderen Fächer beteiligen.

Vieles deutet inzwischen darauf hin, dass die Voraussetzungen für gute schulische Leistungen - nicht nur im Bereich des Fremdsprachenerwerbs - schon früh in der Kindheit geschaffen werden. Wäre es schulpolitisch sinnvoll - nicht zuletzt im Sinne einer demokratischen Schule - mehr Energien und Ressourcen in dieser frühen Phase der Entwicklung zu konzentrieren?

Ja, unbedingt! Das setzt aber voraus, dass man beispielsweise - und hier kann ich nur für Deutschland sprechen, weil ich die Schweizer Situation nicht genügend überblicke - die frühkindliche Erziehung genau so ernst nimmt wie beispielsweise die gymnasiale; dass man Erziehern und Erzieherinnen die ähnlichen Ausbildungschancen einräumt wie angehenden Gymnasiallehrkräften, z.B. auch eine universitäre (wie dies in Kanada schon lange der Fall ist); dass Erzieher/innen auch angemessen bezahlt werden und von ihren Einkünften auch leben können; dass Kinder als ernst zu nehmende Bildungspartner/innen wahrgenommen werden und dass spielerisches Lernen nur für Erwachsene sich nach Spielen anhört. Spielen ist für Kinder Lernen und muss entsprechend wertgeschätzt werden; d.h. wenn ein Kind danach fragt, wie man auf Englisch bis 50 zählt, dann sollte man dies beantworten und nicht mit Verweis darauf, dass dies noch zu schwierig sei, diesen Lernversuch abblocken. D.h. wir dürfen Kindern zumuten, mehr als nur ein Lied zu singen, insbesondere dann, wenn sie mit mehr Input gefüttert werden wollen.

Abschliessend noch eine Frage zu einer Aussage, die Sie während Ihres Referates mehrmals gemacht haben. Sie finden, dass wir in Zusammenhang mit den Bestrebungen einen methodisch-didaktisch gelungenen Unterricht zu gestalten mehr Geduld haben müssen, dass wir gelassener werden müssen. Heisst das implizit auch, dass die politischen, für die Schule verantwortlichen Instanzen zu eifrig vermeintliche Neuerungen in den Schulalltag einbauen wollen?

Meine Forderung nach mehr Gelassenheit bezog sich auf verschiedene Aspekte: Ich reagierte damit zunächst auf Forderungen aus der Lehrerschaft, die Forschung solle bitteschön rasch mit Forschungsergebnissen zur Mehrsprachigkeit und zur Wirksamkeit von Mehrsprachigkeitsdidaktik aufwarten bzw. auf die Kritik, es gebe keinerlei Forschung. Natürlich gibt es Forschung. Forschung im Zusammenhang mit (Fremd)Sprachenlernen dauert aber ihre Zeit; wir erkennen Folgen nicht nach drei Wochen und auch nicht nach drei Monaten. Diese Dauer müssen wir aushalten lernen, auch Lehrkräfte. Wir müssen aushalten lernen, dass Änderungen nicht immer alle gleich perfekt laufen. Wir müssen aushalten lernen, dass manche Änderungen sich als Änderungen zum Schlechten herausstellen. Das gehört dazu. Wir bekommen das aber nur heraus, indem wir diese Änderungen in den Unterrichtsalltag tragen, ausprobieren und eine Weile durchhalten. Alle Änderungen werden in bester Absicht und Erwartung formuliert; niemand schlägt methodische Verfahren vor, von denen er oder sie meint, sie seien schlecht. Trotzdem kann der Unterrichtsalltag erweisen, dass etwas doch nicht so funktioniert wie angenommen. Das stellt man aber nicht nach wenigen Unterrichtsstunden fest, sondern das muss man eine Weile beobachten und nach ausreichend Zeit gegebenenfalls nachjustieren oder eben auch zurückkehren. Vor diesem Hintergrund kann man immer nur hoffen, dass bildungspolitische Institutionen nicht zu hastig und hektisch reagieren, dass Lehrkräfte nicht reflexartig alle Änderungsvorschläge ablehnen, sondern dass alle versuchen, sich an der Suche nach den besten Verfahren zu beteiligen. Dass Lehrkräfte

sich an Unterrichtsforschung beteiligen, ihre eigenen Ideen mit einbringen und mit Forschern und Forscherinnen kooperieren. Leider passiert dies nicht immer, was inzwischen dazu führt, dass immer weniger Unterrichtsforschung von Forschungsmittelgebern bezahlt wird. Zu gering sind die Chancen auf erfolgreiche Durchführung dieser Forschung. Vielfach läuft dies aber auch bestens, und ich bin zuversichtlich, dass mehr und mehr Lehrkräfte sich öffnen, um die Unterrichtsentwicklung - auch forscherisch - aktiv mitzugestalten.