

Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache
ISSN 1205-6545 Jahrgang 22, Nummer 2 (Oktober 2017)

„Je parle pas l'allemand. Mais je compare en français“: LehrerInnenperspektiven auf Sprachvergleiche

Larissa Semiramis Schedel

Institut de recherche et de documentation pédagogique IRDP Neuchâtel
& Abteilung für Interkulturelle Kommunikation und Mehrsprachigkeitsforschung der Universität Bonn
Lennéstr. 6, 53113 Bonn, Deutschland
E-Mail: lschedel@uni-bonn.de

Audrey Bonvin

Institut de recherche et de documentation pédagogique IRDP Neuchâtel
& Studienbereich Mehrsprachigkeitsforschung und Fremdsprachendidaktik, Universität Freiburg
Rue de Rome 1, 1700 Fribourg/Freiburg, Schweiz
E-Mail: audrey.bonvin2@unifr.ch

Abstract: Dieser Beitrag befasst sich mit der Methode der Sprachvergleiche im Tertiärsprachenunterricht aus der subjektiven Perspektive von Fremdsprachenlehrpersonen. Anhand von Interviews mit Lehrkräften, die in der französischen Schweiz Englisch nach Deutsch als zweite Fremdsprache unterrichten, werden ihre Erfahrungen mit der Methode, ihre Haltung hinsichtlich deren Sinnhaftigkeit sowie mögliche Hindernisse für deren Umsetzung herausgearbeitet. Entgegen der häufig in der Literatur zu findenden Aussage, dass es sich (nur) um eine Handlungsfrage handelt, ob Lehrkräfte mehrsprachigkeitsdidaktische Prinzipien umsetzen, konnten wir feststellen, dass es auch eine Frage der individuellen sprachlichen Ressourcen ist.

This article focuses on the method of interlinguistic comparisons in the third language acquisition from the subjective perspective of language teachers. On the basis of interviews with teachers, who teach English as a second foreign language after German in the French-speaking part of Switzerland, we analyse their experience with this method, their estimation of its effects on learning, as well as potential obstacles that may prevent teachers from making interlinguistic comparisons in the EFL-classroom. In contrast to what has been claimed in (scientific) publications on the topic, we could observe that it does not (only) depend on attitudes if teachers use multilingual pedagogical approaches, but also on their individual linguistic resources.

Schlagwörter: Sprachvergleiche, Tertiärsprachenunterricht, Mehrsprachigkeitsdidaktik; interlinguistic comparisons, third language acquisition, multilingual didactics

1. Einleitung

Mit dem Bildungsziel der „funktionalen Mehrsprachigkeit“ wurden in den letzten Jahren in der Schweiz die Lehrpläne der verschiedenen Sprachregionen unter anderem hinsichtlich der Grundsätze einer Didaktik der Mehrsprachigkeit angepasst und harmonisiert, Lehrwerke neu konzipiert sowie das Erlernen zweier Fremdsprachen auf die Primarstufe vorverlegt. Anstelle der Trennung der einzelnen Sprachdidaktiken wird das Sprachenlernen nun in einem sprachübergreifenden Curriculum anvisiert, welches sich grundlegend auf Transferleistungen, Sprachvergleiche und die Nutzung von vorangehenden Sprachlernerfahrungen stützt (vgl. Sauer & Saudan 2008; Wokusch 2005).

In dem vorliegenden Beitrag wollen wir das Thema der Sprachvergleiche aus der Sicht von Fremdsprachenlehrpersonen beleuchten. Dabei stützen wir uns auf Fragebogenantworten und Interviews mit Englischlehrkräften der Primar- und Sekundarstufe 1 aus der französischsprachigen Schweiz und gehen der Frage nach, ob überhaupt, und gegebenenfalls wie häufig und welche Art von Sprachvergleichen mit welchen Sprachen von den Lehrkräften im Fremdsprachenunterricht angestellt werden. Insbesondere untersuchen wir die Einstellungen der Lehrpersonen hinsichtlich der Sinnhaftigkeit der Methode der Sprachvergleiche und diskutieren, aus welchen Gründen diese befürwortet oder abgelehnt und im Unterricht angewendet oder vermieden wird. Unsere Forschungsergebnisse deuten darauf hin, dass die sprachübergreifende Didaktik aus verschiedenen Gründen für die Lehrpersonen nicht immer umsetzbar ist. Wir werden argumentieren, dass die Umsetzung nicht (nur) eine Frage der Haltung ist, wie dies häufig in der Literatur dargestellt wird, sondern durchaus auch eine Frage der mehrsprachigen Ressourcen der Lehrpersonen sein kann.

2. Brückenschlagende (Tertiär-)Sprachendidaktik

Nach der kommunikativen Wende in den 1970er-Jahren ist, was das Fremdsprachenlehren und -lernen anbelangt, während der letzten rund 20 Jahre ein neuer Trend zu verzeichnen. Demnach sollen verschiedene Fremdsprachen nun nicht mehr einzeln und voneinander getrennt unterrichtet bzw. gelernt werden, sondern zueinander in Bezug gesetzt und vorhandene Sprachlernerfahrung für das Erlernen einer neuen Fremdsprache genutzt werden. Diese neue integrative Didaktik (auch Mehrsprachigkeitsdidaktik genannt) stützt sich auf Methoden wie den Ausbau von Sprachlernstrategien, die Ausbildung von Sprachbewusstheit durch Reflexion, sprachenübergreifende und sprachvergleichende Aktivitäten sowie auf den Transfer von Wissen aus einer Sprache in eine andere (vgl. Manno & Klee 2009a; Sauer & Saudan 2008). Das Sprachenlernen soll sich zudem nicht mehr rein auf den Fremdsprachenunterricht beschränken, sondern in einem sprachen- und fächerübergreifenden Ansatz als gesamtcurricularer Prozess betrachtet werden (vgl. Wokusch & Lys 2007). Vor allem in der Tertiärsprachendidaktik findet die Methode der Sprachvergleiche grosse Beachtung, da die Lernenden bereits über ein gewisses Sprachenrepertoire und Sprachlernerfahrung verfügen, welche als Transferbasis fungieren können (vgl. Neuner 2009).

In die (Schweizer) Lehrpläne hat die Didaktik der Mehrsprachigkeit bereits mehr oder weniger Eingang gefunden. So z.B. auch im Lehrplan der französischsprachigen Schweiz *Plan d'études romand (PER)*, welcher „sprachenübergreifende Ansätze“ (CIIP 2010: 50, eigene Übersetzung) integriert und diese wie folgt beschreibt:

Approches interlinguistiques: approches qui concernent l'ensemble des thématiques d'apprentissage permettant d'instaurer des liens entre les diverses langues enseignées (L1, L2, L3, langues anciennes) ou présentes dans la classe et dans l'environnement (langues d'origine des élèves allophones, dialectes régionaux, ...) et, ainsi, de concrétiser l'idée d'une didactique intégrée des langues. Par des activités de comparaison, d'intercompréhension, de découverte, ..., elles visent à développer chez les élèves des aptitudes facilitant les apprentissages, à les doter de connaissances à leur propos et à favoriser des attitudes ouvertes à leur égard. (ebd.).

Eigene Übersetzung:

Sprachenübergreifende Ansätze: Ansätze, welche die Gesamtheit der zu erlernenden Thematiken umfassen, erlauben die verschiedenen unterrichteten Sprachen (L1, L2, L3, klassische Sprachen) oder die in der Klasse und in der Umgebung vorhandenen Sprachen (Herkunftssprachen der allophonen SchülerInnen, regionale Dialekte, ...) miteinander zu verknüpfen und die Idee einer integrativen Sprachendidaktik zu konkretisieren. Durch Aktivitäten, wie Vergleiche, Interkomprehension, Entdeckungen, ..., sollen die Lernenden Lernstrategien antrainieren, Sprachwissen ausbilden und eine den verschiedenen Sprachen gegenüber offene Haltung entwickeln.

Ebenso gehen mittlerweile auch die Sprachlehrwerke (manchmal mehr und manchmal weniger) auf das Prinzip der Sprachvergleiche ein und beinhalten Aufgaben, bei denen die Lernenden aktiv ihre Erst- und andere schulische Fremdsprachen miteinander vergleichen sollen. Hinsichtlich des sprachenübergreifenden Vergleichs von grammatikalischen Mustern kritisiert De Pietro (2014), dass die grammatikalischen Konzepte in den Lehrwerken unterschiedlicher Fremdsprachen oft nicht gleich benannt sind, was den Vergleich erschwert. Er fordert diesbezüglich eine Harmonisierung.

Die Wissenschaft ist sich jedoch noch uneins bezüglich der Frage des Nutzens und des Erfolgs dieser sprachenübergreifenden Transfermethode. Einerseits belegen Studien deren Potential und Effizienz (vgl. Meißner 2010), andererseits zeigen sie auch auf, dass die Lernenden nur unter bestimmten Umständen wirklich davon profitieren können, nämlich dann, wenn sie selbst über die dafür notwendigen sprachlichen und meta-sprachlichen Ressourcen verfügen (vgl. Berthele, Lambelet & Schedel 2017). Demnach können mehrsprachige Lernende mit guten Kenntnissen in sogenannten Brückensprachen, welche der Zielsprache nah verwandt sind, besser interlinguale Interferenzen anstrengen und z.B. Kognaten in einer nicht bekannten Sprache besser erschliessen als Lernende mit nur grundlegenden Kenntnissen (vgl. Berthele 2011; Berthele & Lambelet 2009). So haben mehrsprachige Kinder mit Migrationshintergrund nicht immer unbedingt Vorteile, da ihre Herkunftssprache entweder zu grosse Unterschiede zur Zielsprache aufweist oder sie aber u.U. in der entscheidenden, nah verwandten Herkunftssprache manchmal nur über einen geringen Wortschatz verfügen (vgl. Unsworth 2016). Des Weiteren wurde herausgefunden, dass positive sprachenübergreifende Transfers mit steigendem Alter besser gelingen (vgl. Vanhove & Berthele 2015).

Während sich bisherige Untersuchungen hauptsächlich auf die Lernenden konzentrierten und deren Erfolge und Lerneffekte mit Sprachvergleichen testeten, gibt es nur wenig Literatur zur Perspektive der Lehrpersonen (vgl. Caspari 2014: 27). Eine Ausnahme bildet Neveling (2012, 2014), die die Einstellung von (Spanisch-)Lehrpersonen gegenüber Sprachvergleichen im Spanisch-Tertiärsprachenunterricht nach Englisch an deutschen Schulen untersuchte und durchgehend positive Haltungen gegenüber der Methode der Sprachvergleiche feststellte. Zudem beobachtete sie eine erhöhte Nutzung der ersten Fremdsprache Englisch im Vergleich zur Nutzung der Erstsprache Deutsch für Sprachvergleiche (vgl. Neveling 2012). Auch Haukås (2016) untersuchte, welche Einstellungen gegenüber sprachenübergreifenden Unterrichtsmethoden bei Lehrpersonen vorherrschen. Ihre qualitative Inhaltsanalyse der mittels *Focus Group*-Diskussionen mit Deutsch-, Spanisch- und Französischlehrpersonen in Norwegen gewonnenen Interviewdaten ergaben, dass die Lehrpersonen Mehrsprachigkeit zwar mehrheitlich als positiven Mehrwert einschätzen und überzeugt sind, dass ihnen ihr eigenes mehrsprachiges Repertoire beim Sprachenlernen geholfen hat. Jedoch sind sie nicht der Meinung, dass dasselbe auch automatisch für ihre acht- bis zehnjährigen SchülerInnen gilt. Im Tertiärsprachenunterricht strengen die Lehrkräfte gemäss eigenen Aussagen zwar häufig den Transfer des sprachlichen Wissen der Lernenden aus der L1 Norwegisch und der L2 Englisch an, versuchen jedoch nur selten Lernstrategien aus diesen Sprachen zu übertragen, da sie glauben, dass die L3 anders erworben wird als die L2. Araújo e Sá & Melo-Pfeifer

(2015) untersuchten hingegen die Haltungen zukünftiger Lehrpersonen romanischer Sprachen während deren Masterstudium an einer deutschen Universität. Untersuchungsgegenstand ihrer Fragebogenbefragung war die Haltung, die die zukünftigen Lehrpersonen nach einem Semester Kontakt mit den Theorien der pluralen Ansätze diesen gegenüber entwickelt hatten und wie sie sich den Schwierigkeitsgrad der Integration und Umsetzung dieser Ansätze in den Unterricht vorstellten. Gemäss verschiedenen AutorInnen ist die Umsetzung der Mehrsprachigkeitsdidaktik auch in erster Linie eine Handlungsfrage (vgl. Egli Cuenat 2007; Wokusch 2008: 13). Demnach müssten Lehrkräfte das Schema ihrer eigenen Sprachlernerfahrung – die meist noch nicht im Kontext eines mehrsprachigkeitsdidaktischen Unterrichts eingebettet war – verlassen und „alte“, einsprachige Vorstellungen aufbrechen, um sich der Transfermöglichkeiten und Synergien zwischen den Sprachen bewusst zu werden (vgl. Le Pape Racine 2007; Wokusch 2008; Wokusch & Lys 2007). In unserem Beitrag wollen wir ebenfalls die Lehrpersonen, ihre Wahrnehmung von Sprachvergleichen und ihre Erfahrung damit in den Untersuchungsfokus rücken. Dabei konzentrieren wir uns jedoch auf Faktoren, die dazu führen können, dass Lehrpersonen eine negative Einstellung gegenüber Sprachvergleichen aufweisen oder die Methode aus anderen Gründen ablehnen. Unsere Forschung soll einen Beitrag zu den bisher nur wenig untersuchten subjektiven Sichtweisen von Fremdsprachenlehrpersonen auf die Methode der Sprachvergleiche darstellen.

3. Forschungskontext und Methodologie

Jahre				Alter	
14		Sekundarstufe 2		17	
13				16	
12	Gymnasium		Fachmittelschule	Lehre	15
11	Sekundarstufe 1			14	
10					13
9					12
8	Primarstufe (inklusive Kindergarten)			11	
7				L3 Englisch	10
6					9
5	L2 Deutsch		8		
4	Kindergarten			7	
3					6
2					5
1			4		

Abb. 1: Vereinfachte Darstellung des Schweizer Schulsystems

Die Bildungslandschaft in der mit den Landessprachen Deutsch, Französisch, Italienisch und Rätoromanisch offiziell vielsprachigen Schweiz teilt sich in drei Regionen: die Deutschschweiz, die französische Schweiz und das italienischsprachige Tessin. Alle drei Regionen verfügen über einen eigenen Lehrplan. Einen Sonderfall stellen die Gemeinden des mehrsprachigen Kantons Graubünden (deutsch oder italienischsprachig bzw. zweisprachig mit Rätoromanisch) dar, die sich am Lehrplan der Deutschschweiz orientieren, jedoch im Hinblick auf die zu erlernenden Sprachen lokale Kompetenzanpassungen aufweisen. Für unseren Beitrag ist besonders das Schulsystem in der französischen Schweiz von Interesse. Dort werden die Kinder im Alter von ca. 4 Jahren in den Kindergärten „eingeschult“. Der Kindergarten, welcher die Kinder über die Dauer von 2 Jahren spielerisch an das Lernen heranführt, versteht sich als Teil der Primarstufe, welche bis zur 8. Jahrgangsstufe (äquivalent der 6. Jahrgangsstufe in Deutschland) reicht. Anschliessend folgt die dreijährige Sekundarstufe 1, bevor die Jugendlichen abhängig von ihrer Leistung und ihrem Berufswunsch zwischen verschiedenen Schul- oder Ausbildungsmodellen der Sekundarstufe 2 wählen. In der französischsprachigen Schweiz wird als erste Fremdsprache die Landessprache Deutsch und als zweite Fremdsprache Englisch gelernt. Auch eine dritte (Landes-) Sprache kann – je nach Ausbildungsweg – obligatorisch im Regelunterricht oder fakultativ als Wahlfachunterricht erlernt werden.

Die Daten, auf welche wir unseren Beitrag stützen, wurden im Rahmen des Mandatsprojekts *Anglais dès la 7e en Suisse romande* (Englisch ab der 7. Jahrgangsstufe in der französischen Schweiz) (vgl. IRDP 2017)¹ erhoben. In der Schweiz war anlässlich des HarmoS-Konkordats (vgl. EDK o.J.) im März 2004 eine nationale Strategie zur Weiterentwicklung des Sprachenunterrichts verabschiedet worden, der zufolge in der französischen Schweiz Englisch als zweite Fremdsprache nach Deutsch bereits in der Primarschule eingeführt wurde (vgl. EDK 2004). Während Deutsch dort spätestens ab der 5. Jahrgangsstufe unterrichtet wird, beginnen die Lernenden nun neu mit Englisch ab der 7. Jahrgangsstufe und nicht mehr wie vorher ab Beginn der Sekundarstufe 1 in der 9. Jahrgangsstufe. Zu diesem Zeitpunkt lernen sie also bereits seit mindestens 2 Jahren Deutsch. In der Folge der Vorverlegung des Englischunterrichts waren die Lehrpläne angepasst und entsprechend auch neue Englischlehrmittel eingeführt worden. Es handelt sich um die für die französische Schweiz adaptierten Versionen des Lehrwerks *More!*, welches heute Englisch in der Primarstufe ab der 7. Jahrgangsstufe einführt, und des Lehrwerks *Englisch in Mind*, mit dem Englisch anschliessend in der Sekundarstufe 1 von der 9. bis zur 11. Jahrgangsstufe unterrichtet wird.²

Das Institut für Bildungsforschung und -dokumentation (*Institut de recherche et de documentation pédagogique*) IRDP Neuchâtel begleitete im Rahmen des oben genannten Projekts die Pilotierung dieser Lehrwerke im Zeitraum von 2011-2016 in sechs Kantonen wissenschaftlich. Bei den an der Pilotphase teilnehmenden Kantonen handelte es sich um die französischsprachigen Gebiete der zweisprachigen Kantone Bern, Fribourg (Freiburg) und Valais (Wallis) sowie um die französischsprachigen Kantone Jura, Neuchâtel (Neuenburg) und Vaud (Waadt). Ziel des Projekts war es, die Erfahrungen der Lehrpersonen mit den neuen Lehrmitteln zu erheben, um damit sowohl die Lehrwerke als auch die Rahmenbedingungen (z.B. in

Schedel, Larissa Semiramis & Bonvin, Audrey (2017), „Je parle pas l'allemand. Mais je compare en français“: LehrerInnenperspektiven auf Sprachvergleiche. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 22: 2, 116-127. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

Form von Weiterbildungen) und die Arbeit der Lehrpersonen zu verbessern. Hierfür wurden alle an der Pilotphase teilnehmenden Lehrpersonen jedes Schuljahr mit Hilfe von Fragebögen und teilweise auch im Rahmen von Leitfadeninterviews (individuell, im Tandem oder als Gruppengespräch, mit einer durchschnittlichen Dauer von ca. 20-60 min) auf Französisch zu ihren Unterrichtspraktiken und Erfahrungen mit den Pilotversionen der Englischlehrwerke befragt. Dabei kam es durchaus vor, dass Lehrpersonen, die in verschiedenen Jahrgangsstufen unterrichteten, mehrfach befragt wurden.

Tab. 1: Anzahl der mittels Fragebogen und Interview befragten Lehrpersonen pro Jahrgangsstufe und Schuljahr

Jahrgangsstufe und Schuljahr	7. Klasse 2011-12	8. Klasse 2012-13	9. Klasse 2013-14	10. Klasse 2014-15	11. Klasse 2015-16	Total
Befragte Lehrpersonen ...mittels Fragebogen	33	34	29	33	25	154
...mittels Interview	20	15	20	12	11	78

Da sich sowohl die neuen Englischlehrmittel als auch der Lehrplan einer integrativen Didaktik verschreiben, war u.a. auch von Interesse, welche der didaktischen Prinzipien und Methoden letztendlich im Unterricht umgesetzt wurden. Im Zuge dieser Untersuchung wurden die Lehrpersonen regelmässig gefragt, ob sie Sprachvergleiche oder sprachenübergreifende Aktivitäten in ihren Unterricht einfließen liessen und welche Erfahrung sie damit machten. In diesem Zusammenhang wurde auch die Rolle der Lehrwerke für solche sprachenübergreifenden Aktivitäten oder Vergleiche untersucht.

Für den vorliegenden Beitrag wurden die Interviews mit den Lehrkräften mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2003) untersucht. Zunächst wurden hierfür in deduktiver Herangehensweise die themenrelevanten verschriftlichten Interviewpassagen, welche sich auf Sprachvergleiche, sprachen- und fächerübergreifende Aktivitäten und die Verwendung der L1 und der L2 im L3-Unterricht bezogen, herausgefiltert. In einem zweiten Schritt bildeten die beiden Autorinnen zunächst unabhängig voneinander in induktiver Herangehensweise nach mehrfacher Sichtung der ausgewählten Passagen ein Kategoriensystem für die Analyse. Nach einem Austausch wurden schliesslich folgende (Sub-)Kategorien festgelegt:

- Häufigkeit der Sprachvergleiche (SV),
- Art der SV,
- Initiator der SV (Subkategorien: Lehrkraft und Lernende),
- Grad der Spontaneität/Planung der SV,
- Einbezug des Lehrmaterials bei SV,
- Fach, in dem die SV angestellt werden,
- Hindernisse für SV,
- Lerneffekte der SV,
- Bewertung der SV (Subkategorien: Bewertung seitens der Lehrkraft und seitens der Lernenden).

Das ausgewählte Material wurde entsprechend kodiert. In einem dritten Analyseschritt wurden drei, jeweils mehrere Kategorien umfassende, Themenbereiche definiert, an denen sich auch der Aufbau des Kapitels 4 orientiert, in dem die Analyseergebnisse präsentiert werden:

- 1) Art und Häufigkeit von SV,
- 2) Hindernisse beim Anstellen von SV,
- 3) Bewertung der Sinnhaftigkeit und Lerneffekte von SV.

Zuletzt wurden besonders anschauliche Zitate ausgewählt, um die Analyseergebnisse anhand von Interviewmaterial zu verdeutlichen. Zudem wurde diejenige Frage des Fragebogens, welche sich auf die Thematik der Sprachvergleiche bezog, mittels deskriptiver Statistik ausgewertet und die Ergebnisse tabellarisch dargestellt (siehe Tab. 2 unten).

Ziel unseres Beitrags ist es, die Sichtweisen der Lehrpersonen darzustellen. Anhand der Interviews und der Angaben im Fragebogen liegen uns die Einschätzungen der Lehrkräfte hinsichtlich ihrer individuellen Unterrichtspraxis vor. An dieser Stelle ist jedoch zu betonen, dass es sich hierbei (nur) um subjektive Einschätzungen (*self-reported data*) handelt. Unsere Studie erfährt insofern ihre Grenzen, als dass wir keine Aussagen darüber treffen können, was in der Praxis letztendlich wirklich umgesetzt wird und welche Diskrepanzen womöglich zwischen den Diskursen (den Interviewaussagen) und der tatsächlichen Unterrichtspraxis zu verzeichnen sind. Um dies leisten zu können, müssten die Aussagen der Lehrpersonen mit Interaktionsdaten aus ihrem Unterricht verglichen und Abweichungen gezielt überprüft werden. Im Rahmen des o.g. Projekts wurden zwar auch Unterrichtsbeobachtungen in einigen wenigen Klassen durchgeführt, jedoch von anderen ProjektkollegInnen und nicht bei allen interviewten Lehrpersonen. Feldnotizen sind in der Regel nur von den beobachtenden Personen selbst interpretierbar und können von Aussenstehenden ohne fehlendes Insiderwissen nur schwer nachvollzogen werden (vgl. Dwelling & Prus 2012: 169). Zudem lag der Fokus dieser Unterrichtsbeobachtungen nicht auf Sprachvergleichen. Aus diesen Gründen wurden die aus der Unterrichtsbeobachtung hervorgehenden Daten nicht für die vorliegende Studie herangezogen.

4. Forschungsergebnisse

Im vorliegenden Kapitel werden wir zunächst der Frage nachgehen, ob überhaupt und gegebenenfalls wie häufig, in welchem Rahmen und welche Art von Sprachvergleichen mit welchen Sprachen nach den Aussagen der Englischlehrkräfte in ihrem Unterricht angestellt bzw. von ihnen initiiert werden. In einem zweiten Schritt werden Aspekte aufgeführt, welche Hindernisse im Hinblick auf die Anwendung von Sprachvergleichen darstellen oder welche die Lehrkräfte davon sogar abhalten. Schliesslich werden die Einstellungen der Lehrkräfte gegenüber der Methode der Sprachvergleiche, die ihrer Meinung nach damit verbundenen Lerneffekte und dementsprechend die Einschätzung deren Sinnhaftigkeit aufgezeigt.

4.1 Art und Häufigkeit der Anwendung von Sprachvergleichen durch die Lehrpersonen

Die Englischlehrkräfte der Pilotphase zeigten sich gegenüber der Methode der Sprachvergleiche tendenziell eher positiv eingestellt. Wie aus der folgenden Tabelle hervorgeht, gibt eine Mehrheit der Lehrkräfte, die in den Jahrgangsstufen 7-10 unterrichten, in der Fragebogenbefragung an, im Englischunterricht häufig Sprachvergleiche vorzunehmen. Die Antwort konnte auf einer 6-stufigen Likert-Skala von *nie* (1) bis *immer* (6) gewählt werden. Die in der Tabelle angegebenen Prozentzahlen fassen die Antwortwerte von 4 bis 6 zusammen (d.h. die positiven Antworten).

Tab. 2: Ergebnisse der Fragebogenbefragung der Englischlehrkräfte der Pilotphase von der 7.-11. Jahrgangsstufe

	7. Klasse 2011-12	8. Klasse 2012-13	9. Klasse 2013-14	10. Klasse 2014-15	11. Klasse 2015-16
Während des Englischunterrichts stelle ich Sprachvergleiche an, z.B. mit dem Deutschen oder Französischen.	74 % (N=28)	61 % (N=34)	68 % (N=28)	63 % (N=33)	40 % (N=25)

Für die Englischlehrkräfte der 11. Jahrgangsstufe zeichnet sich jedoch ein anderes Bild ab: Hier nimmt die Häufigkeit der Sprachvergleiche ab. Als Grund dafür, keine oder wenige Sprachvergleiche mit der Erstsprache Französisch und der ersten Fremdsprache Deutsch anzustellen, geben die betreffenden Lehrkräfte entweder fehlende Sprachkompetenzen im Deutschen an oder sie erklären, dass Sprachvergleiche dem immersiven Prinzip nach Grammont & Ronjat „*Une personne - une langue*“ (Ronjat 1913) entgegenstehen würden (vgl. Bonvin & Singh 2016: 12, 15).

Parce que je maîtrise pas suffisamment bien l'allemand pour le faire et que j'évite de parler en français durant les leçons d'anglais. (Englischlehrkraft 11. Klasse, 2015-2016)

Übersetzung: Weil ich nicht gut genug Deutsch spreche, um die Vergleiche anzustellen und weil ich versuche, während der Englischstunden kein Französisch zu sprechen.

Eine weitere Lehrperson erklärte den Rückgang in der 11. Klasse dadurch, dass sich Sprachvergleiche v.a. zu Beginn des Lernens einer neuen Fremdsprache besonders gut anstellen liessen, später dann aber auf einem höheren Niveau zu komplex seien:

Je le fais moins maintenant. Je le faisais juste plus facilement quand j'enseignais avec More ! les toutes premières années, parce que là on met en place des choses. Maintenant, je trouve que ça devient un peu du détail, mais au début, c'est des choses flagrantes, des choses de base. (Englischlehrkraft 11. Klasse, 2015-2016)

Übersetzung: Ich vergleiche jetzt weniger. Als ich noch die ersten Jahre mit *More!* unterrichtet habe, ist mir das Vergleichen leichter gefallen, weil man da erst die Grundkenntnisse lernt. Jetzt, finde ich, geht man mehr ins Detail, aber zu Beginn sind das ganz offensichtliche Sachen, so Grundsachen.

In den Interviews erläutern die Lehrkräfte, dass sie die Vergleiche unter Einbezug der Erstsprache Französisch, der ersten Fremdsprache Deutsch und vereinzelt auch mit anderen Sprachen (z.B. Familiensprachen der SchülerInnen mit Migrationshintergrund) anstellen. Die Vergleiche können aber auch thematischer Natur sein und in Bezug auf den Inhalt anderer Fächer stattfinden. Zwei Primarschullehrpersonen erläutern diesen fächerübergreifenden Ansatz des Sprachenlernens im Interview genauer: Während die eine ihre Deutsch- und Englischstunde zusammenlegt und in 15-Minuten-Blöcken abwechselnd beide Sprachen unterrichtet und dabei auch Parallelen zwischen den beiden Fremdsprachen und der Schulsprache Französisch herstellt, unterrichtet die andere Lehrkraft im Fach Sport bestimmte Sequenzen auf Deutsch oder Englisch.

Laut den Interviewaussagen beschränken sich die Sprachvergleiche in den meisten Fällen hauptsächlich auf den Wortschatz, nicht selten werden sie auch in Bezug auf die Grammatik angestellt (vgl. Elmiger & Singh 2014: 28), und vereinzelt sind sie inhaltlicher Natur. Vergleiche, die sich auf andere Transferbereiche (z.B. Pragmatik) (vgl. Meißner 2004) beziehen, wurden in den Interviews nicht genannt.

Des Weiteren lassen die Interviewaussagen darauf schliessen, dass Sprachvergleiche zwischen dem Englischen und der Erstsprache Französisch sowohl den Lehrpersonen, aber wohl auch den Lernenden leichter fallen und auch (zumindest gefühlt) fruchtbarer sind.

Bon, l'anglais est quand-même plus proche du français, je veux dire. C'est une langue qui est assez oui on peut pas mal comparer par rapport au français, au niveau de la grammaire, vocabulaire. (Englischlehrkraft 7. Klasse, 2011-2012)

Übersetzung: Gut, das Englische ist dem Französischen schon ähnlicher, meine ich. Das ist eine Sprache, die ziemlich, ja, man kann sie recht gut mit dem Französischen vergleichen, im Hinblick auf die Grammatik, auf das Vokabular.

Eine Erklärung hierfür könnte einerseits die von der Lehrperson erwähnte Tatsache sein, dass ein grosser Teil des englischen Wortschatzes französischer Herkunft ist (vgl. Meißner 1989). Doch sind eigentlich auch zwischen dem Deutschen und dem Englischen überaus viele Gemeinsamkeiten festzustellen, da es sich bei beiden Sprachen um Angehörige der westgermanischen Sprachfamilie handelt (vgl. Hufeisen & Marx 2014). Weshalb besteht also dieser Eindruck der besseren Eignung des Französischen für Sprachvergleiche? Oder anders formuliert: Weshalb werden die Gemeinsamkeiten zwischen dem Deutschen und dem Englischen weniger berücksichtigt? Ein Grund könnten die Deutschkompetenzen sowohl der Lernenden als auch die der Englischlehrkräfte sein, die nicht immer auszureichen scheinen, um gewisse Vergleiche mit der 1. Fremdsprache Deutsch anzustellen (siehe hierzu Kap. 4.2).

Je trouve que c'est très dur, cet allemand. Parce que les acquis réels en allemand sont très maigres. Si je suis de langue maternelle allemande ou si j'ai fait un séjour d'une année en Allemagne, je peux m'appuyer sur cette langue. Mais pour ces élèves, en tout cas dans le quartier, l'appui réel sur l'allemand avec des bases de grammaire et comme ça, moi j'y crois très peu. (Englischlehrkraft 8. Klasse, 2012-2013)

Übersetzung: Ich finde, dass es sehr schwer ist, dieses Deutsch. Weil sie sehr wenig Kompetenzen im Deutschen haben. Wenn ich deutscher Muttersprachler bin oder wenn ich einen einjährigen Aufenthalt in Deutschland gemacht habe, dann kann ich mich auf diese Sprache stützen. Aber diese SchülerInnen, zumindest in diesem Viertel, glaube ich, haben nur sehr wenig Basiswissen zur Grammatik und so weiter, auf das sie sich stützen könnten.

Vergleicht man die Aussagen der Primar- und der SekundarschullehrerInnen, entsteht der Eindruck, dass Sprachvergleiche für Primarschullehrpersonen, die ohnehin zwei Fremdsprachen lehren müssen, selbstverständlicher sind, als für Sekundarschullehrpersonen, die sich auf eine Fächerkombination und möglicherweise auch nur auf eine Sprache spezialisiert haben.

Die Vergleiche der Gemeinsamkeiten und Unterschiede der verschiedenen Sprachen finden laut den Interviewaussagen hauptsächlich spontan statt, d.h. wenn sich eine Gelegenheit dafür bietet. Durch die Lehrmittel (*More!* und *English in Mind*) angeleitet bzw. geplant werden sie dagegen eher seltener durchgeführt, obwohl die Lehrmaterialien durchaus Aktivitäten (sogenannte *Language links*)³ beinhalten, die darauf ausgelegt sind, Parallelen zwischen den drei Sprachen aufzuzeigen. So geben mehrere Lehrkräfte an, diese Aktivitäten nur wenig zu nutzen.

Eine Lehrperson erzählt jedoch, sich an den sprachvergleichenden Aktivitäten im Lehrmittel zu inspirieren und die Lernenden im selben Stil ein mehrsprachiges Vokabelheft führen zu lassen. Um die Sprachen dennoch auseinander zu halten und um Verwirrung vorzubeugen, arbeitet sie mit einem Farbsystem (jede Sprache erhält eine bestimmte Farbe zugeteilt). Ein weiteres Beispiel für ein sprachenübergreifendes Wortschatztraining stammt von einer anderen Lehrkraft, die angibt, ebenfalls das Vokabular zweisprachig auf Deutsch und Englisch eingeführt und die zweisprachige Vokabelliste im Klassenraum aufgehängt zu haben. Diese Person äussert sich jedoch negativ dazu und meint, die Massnahme hätte keinen verstärkten Lernerfolg erbracht.

Am häufigsten werden nach Aussagen der Englischlehrkräfte Sprachvergleiche durch die Frage initiiert, wie die Lernenden etwas in der anderen Sprache sagen würden. Manche Lehrkräfte geben an, ihre SchülerInnen würden die Vergleiche auch selbst herstellen und zwar sowohl mit ihren Schul-/Fremdsprachen als auch mit Familien-/Migrantensprachen (selbst wenn die Lehrkraft keine Vergleiche macht). Andere wiederum verneinen dies und erklären, dass ihre Lernenden ohne Anleitung keine Vergleiche anstellen würden. In manchen Fällen betonen die Lehrkräfte, auch auf die ausserschulischen Sprachen ihrer SchülerInnen einzugehen. Des Öfteren wird auch der humorvolle Aspekt der Vergleiche angesprochen, wie z.B., dass über sogenannte *false friends* gelacht werden kann.

4.2 Probleme im Hinblick auf das Anstellen von Sprachvergleichen

Vermeintlich verweisen die Englischlehrkräfte auf ihre eigenen schlechten Deutschkompetenzen, welche für sie ein Hindernis für einen Vergleich mit dieser Sprache darstellen.

Les Language links ? Non, parce que moi, je parle pas très bien l'allemand, donc du coup...je serais incapable de donner la réponse en allemand. (Englischlehrkraft 10. Klasse, 2014-2015)

Schedel, Larissa Semiramis & Bonvin, Audrey (2017), „Je parle pas l'allemand. Mais je compare en français“: LehrerInnenperspektiven auf Sprachvergleiche. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 22: 2, 116-127. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

Übersetzung: Die *Language links*? Nein, weil ich nicht sehr gut Deutsche spreche, darum...ich könnte die Antwort gar nicht auf Deutsch geben.

Manche Lehrkräfte kompensieren ihre eigene sprachliche Unsicherheit im Deutschen, indem sie die Sprachvergleiche auf die Erstsprache Französisch beschränken oder sich im Deutschen von ihren SchülerInnen helfen lassen.

Je parle pas l'allemand. Mais je compare en français. Mes élèves le font et j'écoute. (Englischlehrkraft 9. Klasse, 2013-2014)

Übersetzung: Ich spreche kein Deutsch. Ich stelle die Vergleiche zum Französischen her. Meine SchülerInnen machen es und ich höre zu.

Oui, on connaît pas trop l'allemand. Non, seulement, il y a des élèves qui parlent allemand et si on leur demande, ils nous aident, mais... (Englischlehrkraft 10. Klasse, 2014-2015)

Übersetzung: Ja, wir können nicht so gut Deutsch. Nein, aber es gibt SchülerInnen, die Deutsch sprechen, und wenn wir sie fragen, helfen sie uns, aber...

Eine Lehrkraft verweist darauf, dass im Englischlehrwerk Sprachvergleiche mit dem Deutschen vorgesehen wären, sie diese aber durch ihre mangelhaften Deutschkenntnisse kaum durchführen kann – oder aber nur mit langer Vorbereitungszeit und Hilfe von den KollegInnen. Sie wünscht sich explizit eine Anleitung, wie die im Lehrwerk vorgeschlagenen Sprachvergleiche angestellt und den Lernenden erklärt werden sollen:

Il y en a dans le Workbook et dans le Language Builder : des comparaisons avec l'allemand. Et ça, ça me pose problème, parce que mon allemand est extrêmement faible. Et que du coup, j'arrive pas à leur expliquer. [...] Ce sont eux [les élèves] qui me disent, moi je peux pas. Des fois, j'ai oublié de préparer, je leur dis 'Bon, on dit comment en allemand?' et eux savent, mais moi...Je trouve l'idée bonne, mais j'aimerais qu'on soit un peu plus guidés avec ça comme enseignant, parce que moi je sais pas quoi leur dire. (Englischlehrkraft 9. Klasse, 2013-2014)

Übersetzung: Es gibt welche im *Workbook* und im *Language Builder*: Sprachvergleiche mit dem Deutschen. Und das, das ist ein Problem für mich, weil mein Deutsch extrem schwach ist. Und deswegen kann ich es ihnen nicht erklären. [...] Sie sind es, die es mir erklären, ich kann es nicht. Einige Male habe ich vergessen das vorzubereiten, ich sage zu ihnen ‚Gut, wie sagt man das auf Deutsch?‘ und sie wissen es, aber ich... Eigentlich finde ich die Idee gut, aber ich würde mir wünschen, dass wir als Lehrkräfte mehr angeleitet werden, weil ich nicht weiss, was ich ihnen sagen soll.

In einem Interview wird von zwei Lehrkräften angesprochen, dass sie gar nicht wissen, was die SchülerInnen in den anderen Fremdsprachenstunden lernen würden, geschweige denn, welche anderen Sprachen sie noch beherrschen würden (z.B. Migranten-/Familiensprachen) und sie deshalb schwer Vergleiche mit diesen Sprachen initiieren könnten (vgl. Singh & Bonvin 2015: 37).

Von einer Lehrperson der 10. Jahrgangsstufe wird angesprochen, dass im Englischunterricht manchmal Themen eingeführt werden, die in den anderen Schulsprachen (noch) nicht bekannt sind, und dass man sich in diesen Momenten nicht auf das Vorwissen stützen könne, die Methode also aufgrund einer mangelnden Transferbasis nicht angewendet werden könne.

4.3 Bewertung der Sinnhaftigkeit der Sprachvergleiche und ihrer Lerneffekte

Die Bewertung der Sinnhaftigkeit der Methode der Sprachvergleiche fällt sehr unterschiedlich aus. Die kritischen und die begeisterten Stimmen der Lehrkräfte halten sich jedoch ungefähr die Waage. Sind die Lehrkräfte selbst positiv gegenüber Sprachvergleichen eingestellt, mögen die SchülerInnen diese ebenfalls – zumindest laut Aussagen der Lehrkräfte. Umgekehrt scheint es sich ebenfalls auf die Lernmotivation auszuwirken, wenn die Lehrkräfte eine negative Haltung bezüglich der Sprachvergleiche an den Tag legen; denn Lehrkräfte, die Sprachvergleiche nicht für sinnvoll halten, berichten auch, dass ihre SchülerInnen diese nicht mögen. Darüber, wie die Lernenden tatsächlich zur Methode der Sprachvergleiche stehen, kann jedoch nur gemutmaßt werden. Der Blick der Lehrkräfte auf die Haltung der Lernenden könnte auch von ihrer eigenen Haltung bestimmt sein, oder aber ihre Haltung könnte die der Lernenden beeinflussen.

Des Öfteren wird sowohl von Lehrpersonen auf Primar- als auch auf Sekundarschulniveau betont, dass Sprachvergleiche nur für leistungsstarke Lernende in Frage kommen, leistungsschwächere und v.a. auch jüngere SchülerInnen mit der Aufgabe jedoch kognitiv überfordert seien. So zweifelt eine Englischlehrkraft die Methode wie folgt an:

J'ai rien contre au départ de comparer les langues, c'est pas ça. Mais de nouveau, ça me paraît être d'abord pensé par des théoriciens avant forcément de comprendre quel âge ont nos élèves, quelle capacité cognitive de réflexion de la langue. Parce que c'est un peu ça, c'est un peu du méta-quelque chose. (Englischlehrkraft 10. Klasse, 2014-2015)

Übersetzung: Grundsätzlich habe ich nichts dagegen, die Sprachen zu vergleichen, das ist es nicht. Aber noch einmal, es scheint mir so, als ob das in aller erster Linie von Theoretikern erfunden worden ist, die nicht wissen, welches Alter unsere SchülerInnen haben, welche kognitiven Fähigkeiten, um über Sprache nachzudenken. Es geht schliesslich darum, das ist irgend so eine Meta-Sache.

Dieser Eindruck eines Zusammenhangs zwischen Alter und Ausbau der sprachlichen Kompetenzen im mehrsprachigen Repertoire als Voraussetzung für eine erfolgreiche Transferleistung wurde auch von der Forschung bestätigt (vgl. Berthele 2011; Berthele & Lambelet 2009).

Häufig wird im Hinblick auf Sprachvergleiche auch darauf hingewiesen, dass die SchülerInnen ihre verschiedenen Fremdsprachen mischen würden und im Englischunterricht z.B. ein Wort auf Deutsch sagen würden. Das Code-Mixing wird von einigen als störend empfunden. Andere wiederum halten das Mischen für ein normales Phänomen beim Erlernen mehrerer Sprachen, verstehen es als Teil des Lernprozesses und heissen es sogar als ein Zeichen für Sprachbewusstsein und Sprachreflexion gut, wie dies auch vermehrt in der Forschungsliteratur gefordert wird (vgl. z.B. Berthele 2010).

Bon, ils font des confusions, c'est normal. Je pense pas qu'il faut éviter ça. À ce moment-là, on n'apprend pas plusieurs langues en même temps, si on veut pas qu'il y a des confusions. C'est normal. Et puis, quelque part, ils se rendent compte, ils les disent, puis ,ah non mais, ça c'est en allemand, comment on doit dire en anglais'. Je trouve pas que c'est un grand problème. (Englischlehrkraft 8. Klasse, 2012-2013)

Übersetzung: Gut, sie verwechseln die Sprachen, das ist normal. Ich denke nicht, dass man versuchen sollte, das zu verhindern. Man kann nicht mehrere Sprachen gleichzeitig lernen, ohne sie zu vermischen. Das ist normal. Und dann merken sie es manchmal und sagen es, und dann, ,ach nein, aber das war doch Deutsch, wie sagt man auf Englisch'. Ich finde nicht, dass das ein grosses Problem ist.

In dieser Hinsicht sprechen sich wiederum andere Lehrpersonen skeptisch gegenüber Sprachvergleichen aus bzw. zweifeln deren Sinnhaftigkeit an, da sie das Mischen als Verwirrungspotenzial für die Lernenden (zumindest für die Leistungsschwächeren) ansehen, die dadurch nur die verschiedenen Sprachen verwechseln würden – und dies eben auch in den Prüfungen.

Les Language links je l'ai là. Je pense que je vais le leur distribuer et leur dire de le faire s'ils veulent. Parce que je pense qu'il y a déjà une assez grande propension à se mélanger entre l'anglais et l'allemand, et que pour mes élèves qui ont le plus de peine à apprendre, ça va davantage les embrouiller. (Englischlehrkraft 9. Klasse, 2013-2014)

Übersetzung: Die *Language links*, ja die habe ich hier. Ich werde sie ihnen wahrscheinlich austeilten und ihnen sagen, dass sie sie bearbeiten können, wenn sie wollen. Denn ich denke, sie neigen schon sehr dazu, das Englische und das Deutsche zu vermischen, und meine SchülerInnen, die eh schon Lernschwierigkeiten haben, wird das nur noch mehr verwirren.

Moi je suis pas convaincu que ça les aide, c'est surtout ça...Je pense qu'il y en a qui risquent d'avoir des confusions après, entre les deux langues. Je préfère pas. (Englischlehrkraft 10. Klasse, 2014-2015)

Übersetzung: Ich bin nicht überzeugt, dass es ihnen hilft, es ist vor allem das... Ich glaube, dass es einige gibt, die dann die beiden Sprachen verwechseln. Ich mache es also lieber nicht.

Eine Lehrkraft sagt aus, dass sich die bilingualen SchülerInnen leichter tun, sowohl mit dem Sprachenlernen im Allgemeinen, als auch mit den Sprachvergleichen. Mit dem Begriff „bilingual“ sind im Kontext der Schweiz weniger zweisprachige Migrantenkinder, sondern vielmehr Kinder (schweizer)deutsch-französischsprachiger Familien gemeint. Dementsprechend verfügen diese „Bilingualen“ über die notwendigen Kompetenzen in den zu vergleichenden Sprachen (vgl. Berthele 2011; Berthele, Lambelet & Schedel 2017).

Des fois, en bas, ils mettent anglais, allemand ou français, c'est pas toujours simple pour eux de voir les distinctions ou les similitudes. Je l'ai fait, mais des fois ça leur parle pas. Sauf pour ceux qui sont bilingues. (Englischlehrkraft 9. Klasse, 2013-2014)

Übersetzung: Manchmal gibt es am Ende der Übungen Vergleiche mit den englischen, deutschen oder französischen Entsprechungen, für sie ist es aber nicht immer einfach, die Unterschiede oder Gemeinsamkeiten zu erkennen. Ich habe das gemacht, aber manchmal verstehen sie es nicht. Ausser den Bilingualen.

Eine andere Lehrperson fügt an, dass jedoch auch die bilingualen Lernenden die Sprachvergleiche nur selten bis gar nicht von selbst anstellen würden, sondern diese von der Lehrkraft initiiert werden müssten:

Moi, avec les bilingues, je vois que les bilingues sont ceux qui ont le plus de facilité en anglais [...]. Bon des fois, il y a des mots suisse-allemands qui sortent, au lieu des mots anglais, [...] mais les liens, ça ne vient pas beaucoup, c'est plutôt moi qui leur dit, ,mais oui, vous savez, parce qu'en allemand, on dit aussi comme ça'. [...] Mais eux, ils ne vont pas le faire automatiquement. (Englischlehrkraft 8. Klasse, 2012-2013)

Übersetzung: Ich für meinen Teil konnte beobachten, dass die Bilingualen diejenigen sind, die sich mit dem Englischen am leichtesten tun [...], gut manchmal rutschen ihnen auch Wörter auf Schweizerdeutsch raus anstatt auf

Englisch [...], aber sie machen diese Verbindungen nicht oft, meistens bin ich es, die ihnen sagt, ‚aber ja, ihr wisst es doch, weil man auf Deutsch auch so sagt‘. [...] Aber sie werden es nicht automatisch machen.

Ähnliche Aussagen deuten darauf hin, dass es generell den SchülerInnen mit besseren Sprachkompetenzen leichter fällt, die Parallelen zwischen ihren verschiedenen Sprachen herzustellen, als denjenigen, die ohnehin schon ein Problem mit dem Sprachenlernen haben. Letztere seien damit eher (kognitiv) überfordert und könnten zudem nicht gut genug Deutsch (vgl. Bonvin & Singh 2016: 12). In dieser Hinsicht kann von einem Matthäus-Effekt gesprochen werden, d.h. es profitieren ausschliesslich oder zumindest vorwiegend diejenigen Lernenden von der Methode der Sprachvergleiche, die ohnehin schon gut sind (vgl. Berthele, Lambelet & Schedel 2017; Merton 1968).

Zwei Lehrpersonen der 7. und 10. Klasse sind hingegen überzeugt, dass Sprachvergleiche den schwächeren SchülerInnen durchaus beim Erschliessen der fremden Sprache helfen können (vgl. Elmiger & Singh 2014: 29).

Je pense qu'il y a certains élèves pour qui ça ne se fait pas spontanément, et je pense que dans les obstacles qui apparaissent chez ces enfants en difficulté, le fait de faire appel à la construction du mot [...], pour eux, c'est peut-être une accroche, quelque chose qui leur permet [...] de leur donner un peu plus de confiance dans l'étude des mots. Précisément pour eux. [...] Ceci n'apparaît pas dans la méthode, par exemple. (Englischlehrkraft 7. Klasse, 2011-2012)

Übersetzung: Ich glaube, dass es einige der Lernenden nicht spontan machen, und ich glaube, dass bei all den Hindernissen, denen solche Kinder mit Lernschwierigkeiten begegnen, die Tatsache, dass man den Aufbau eines Wortes aufzeigt [...], für sie ist das vielleicht eine Stütze, eine Methode, die ihnen hilft das Wortschatzlernen mit mehr Vertrauen anzugehen. Vor allem für sie. Das findet sich aber zum Beispiel nicht im Lehrwerk.

Eine Lehrkraft, die von der Sinnhaftigkeit der Methode der Sprachvergleiche überzeugt ist, versucht die SchülerInnen mit arbeits- und lernökonomischen Argumenten dafür zu motivieren, indem sie weniger Lernaufwand verspricht.

Zusammenfassend ergibt sich also ein recht gemischtes Bild. Einige Lehrkräfte sind ernsthaft überzeugt vom positiven Lerneffekt der Methode und zeigen sich enthusiastisch, andere wiederum äussern sich skeptisch bis ablehnend, während es auch Lehrkräfte gibt, die scheinbar unreflektiert einfach nur die Empfehlungen des Lehrplans bzw. die Aufgaben des Lehrmittels abarbeiten.

5. Diskussion: Haltungs- oder Ressourcenfrage

Wie im theoretischen Kapitel 2 aufgezeigt, wird der Erfolg der Umsetzung der Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Literatur häufig auf die Haltung der Lehrpersonen zurückgeführt. Auf der Basis unserer Resultate können wir jedoch sagen, dass die Realisierung mehrsprachigkeitsdidaktischer Prinzipien nicht (nur) von der Einstellung der Lehrkräfte abhängt, sondern auch von ihren (Sprach-)Ressourcen, welche für einen Vergleich mobilisiert werden müssen. Die Problematik der transferbasierten, sprachenübergreifenden und vergleichenden Didaktik besteht also nicht (nur) darin, dass den Lernenden häufig die Ressourcen fehlen, welche notwendig wären, um einen Wissenstransfer anzustellen bzw. nachvollziehen zu können (vgl. Berthele, Lambelet & Schedel 2017), sondern auch auf Seiten der Lehrkräfte die vorausgesetzten Ressourcen nicht immer vorhanden sind. Dies ist in zweierlei Hinsicht problematisch: Zum einen sind die betreffenden Lehrpersonen nicht fähig, die Lernenden zu bestimmten Vergleichen anzuleiten oder diese zu erklären (welche nicht selten sogar von den Lehrmitteln vorgehen sind), zum anderen können sie aber auch die von den SchülerInnen initiierten Vergleiche nicht auf ihre Richtigkeit überprüfen.

„Der Fremdsprachenlehrer von morgen ist ein mehrsprachiger Lehrer“ postulieren Manno & Klee (2009b: 20) und argumentieren, dass mehrsprachige Lehrpersonen ihre eigene Sprachlernerfahrung und ihr Sprachbewusstsein nutzen können, um Lernstrategien und Techniken zu vermitteln. Um eine transferbasierte Sprachdidaktik umzusetzen, wäre ein mehrsprachiges Repertoire mit Sicherheit hilfreich, ist jedoch auch keine Garantie für die Umsetzung. So konnten wir nämlich auch genau gegenteilige Fälle beobachten, nämlich sehr kompetent mehrsprachige Lehrkräfte, welche eigentlich über die notwendigen sprachlichen Ressourcen verfügen würden, die Sprachvergleiche jedoch aus verschiedenen Gründen ablehnen, u.a. aufgrund der Gefahr des Vermischens der Sprachen. In diesem Fall ist eine romantisch-moderne Vorstellung festzustellen, welche Sprachen als homogene Entitäten versteht und dementsprechend auch das Sprachenlernen getrennt anvisiert. Eine Vorstellung, die tatsächlich im Widerspruch zum proklamierten Bildungsziel und Verständnis von Mehrsprachigkeit als funktionale Kompetenz steht, wonach Code-Mixing bzw. Interferenzfehler als Teil der Lernaltersprache betrachtet werden müssten (vgl. Berthele 2010). In diesem Fall ist die Ablehnung von Sprachvergleichen durchaus auf eine negative Einstellung gegenüber den pluralen Ansätzen zurückzuführen. Gleichzeitig kann die ablehnende Haltung aber auch auf den Widerspruch des sprachenübergreifenden Ansatzes zum, wenn auch aus verschiedenen Gründen (beispielsweise aufgrund der Reduktion des Inputs in der Zielsprache) kritisierten⁴, vielerorts aber noch praktiziertem Immersionsprinzip nach Grammont-Ronjat („une personne - une langue“) zurückgeführt werden, gemäss dem eine Lehrperson im Fremdsprachenunterricht nur die Zielsprache sprechen soll (vgl. Ronjat 1913). Diesen Fall konnten wir z.B. bei einer Lehrkraft beobachten, die nicht unbedingt die geforderten Kenntnisse in anderen Fremdsprachen aufwies, aber auch Sprachvergleiche mit der Erstsprache aufgrund des o.g. immersiven Unterrichtsprinzips ablehnte. Andererseits befanden wiederum auch einige Lehrkräfte die Tendenz der Lernenden, Sprachen

Schedel, Larissa Semiramis & Bonvin, Audrey (2017), „Je parle pas l'allemand. Mais je compare en français“: LehrerInnenperspektiven auf Sprachvergleiche. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 22: 2, 116-127. Abrufbar unter <http://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

zu mischen, für normal und zeigten selbst keine Hemmungen, die Erstsprache im Fremdsprachenunterricht zu nutzen. Diese Beispiele unterstreichen die Heterogenität der Ansichten und Unterrichtspraktiken der heutigen FremdsprachenlehrerInnen.

Die Spannungen zwischen den verschiedenen theoretischen, fachdidaktischen Ansätzen und den Unterrichtspraktiken in der Fremdsprachenlehre sind komplex und lassen sich nicht nur auf die Diskrepanz zwischen der Bereitwilligkeit der Lehrkräfte, Sprachvergleiche anzustellen/-leiten, und den individuellen sprachlichen Ressourcen, die dies überhaupt erst ermöglichen, zurückführen bzw. beschränken. Dennoch lässt die Feststellung der Bedeutung von persönlicher Einstellung und/oder sprachlichen Ressourcen für die Umsetzung eines der grundlegenden Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik einige weiterführende Fragen aufkommen, wozu es noch mehr Forschung benötigt: Unter welchen Umständen sind Sprachvergleiche mit welchen Sprachen für welche Lehr- und Lerner(typen) wirklich sinnvoll? Inwiefern kann und muss auch in der LehrerInnen-ausbildung sowie in Fort- und Weiterbildungen mehr auf diese Thematik eingegangen werden? Und wie viel Anleitung dürfen bzw. müssen Sprachlehrwerke zu Sprachvergleichen vorgeben? Oder müssten eventuell auch gewisse Ansprüche an die und Vorstellungen von der Mehrsprachigkeitsdidaktik zurückgeschraubt und entkräftet werden? Unsere Ergebnisse sprechen für den Bedarf an einer weiteren vertieften und kritischen Auseinandersetzung mit dieser Methode in der Forschung sowie in der LehrerInnenausbildung.

6. Bibliografie

- Araújo e Sá, Maria Helena & Melo-Pfeifer, Sílvia (2015), Représentations de futurs professeurs de langues romanes quant aux Approches Plurielles. In: Matesanz del Barrio, María (Hrsg.), *La enseñanza de la intercomprensión a distancia*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 77-98.
- Berthele, Raphael (2010), Mehrsprachigkeitskompetenz als dynamisches Repertoire – Vorüberlegungen zu einer integrierten Sprachendidaktik. In: Bitter Bättig, Franziska & Tanner, Albert (Hrsg.), *Sprachen lernen – Lernen durch Sprachen*. Zürich: Seismo, 225-239.
- Berthele, Raphael (2011), On abduction in receptive multilingualism. Evidence from cognate guessing tasks. *Applied Linguistics Review* 2, 191-220.
- Berthele, Raphael & Lambelet, Amélia (2009), Approche empirique de l'intercompréhension: répertoires, processus et résultats. *LIDIL* 39, 151-162.
- Berthele, Raphael; Lambelet, Amélia & Schedel, Larissa S. (2017), Effets souhaités et effets pervers d'une didactique du plurilinguisme: L'exemple des inférences inter-langues. *R&A. Le Français dans le monde* 61, 146-155.
- Bonvin, Audrey & Singh, Lisa (2016), *Anglais dès la 7e. Phase pilote English in Mind 11e: évaluation de la cinquième année d'expérimentation de l'enseignement de l'anglais (2015-2016)*. Rapport non-publié. Neuchâtel: IRDP.
- Caspari, Daniela (2014), Was in den Köpfen von Fremdsprachenlehrer(inne)n vorgeht, und wie wir versuchen, es herauszufinden. Eine Übersicht über Forschungsarbeiten zu subjektiven Sichtweisen von Fremdsprachenlehrkräften (2000-2013). *FLuL – Fremdsprachen Lehren und Lernen* 43: 1, 20-35.
- CIIP (2010), Lexique Langues. In: *Plan d'études romand*. Neuchâtel: CIIP, 50-52 [Online unter http://www.plandetudes.ch/documents/10273/36695/PER_print_L_Lexique.pdf. 07.05.2017].
- De Pietro, François (2014), Qu'en est-il de la terminologie grammaticale dans l'enseignement des langues? *Babylonia* 2, 41-46.
- Dwelling, Michael & Prus, Robert (2012), *Einführung in die interaktionistische Ethnografie. Soziologie im Aussendienst*. Wiesbaden: Springer VS.
- EDK (o.J.), *HarmoS* [Online unter <http://www.edk.ch/dyn/11659.php>. 21.05.2017].
- EDK (2004), *Beschluss der Plenarversammlung der EDK vom 25. März 2004. Sprachenunterricht in der obligatorischen Schule: Strategie der EDK und Arbeitsplan für die Gesamtschweizerische Koordination* [Online unter https://edudoc.ch/record/30008/files/Sprachen_d.pdf. 23.06.2017].
- Egli Cuenat, Mirjam (2007), Gezielte und koordinierte Erziehung zur Mehrsprachigkeit/Fremdsprachen in der Volksschule aus Sicht der EDK. *PH-akzente* 1, 3-6.
- Elmiger, Daniel & Singh, Lisa (2014), *Anglais dès la 7e. Phase pilote More! 7e: évaluation des expériences de la première année (2011-2012)*. Rapport non-publié. Neuchâtel: IRDP.
- Haukås, Åsta (2016), Teachers' beliefs about multilingualism and multilingual pedagogical approach. *International Journal of Multilingualism* 13: 1, 1-18.
- Hufeisen, Britta & Marx, Nicole (2014), *EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*. 2. Aufl. Aachen: Shaker.

- IRDP (2017), *Anglais dès la 7e en Suisse romande* [Online unter <https://www.irdp.ch/institut/anglais-suisse-romande-1528.html>. 27.06.2017].
- Le Pape Racine, Christine (2007), Integrierte Sprachendidaktik – Immersion und das Paradoxe an ihrem Erfolg. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 25: 2, 156-167.
- Manno, Giuseppe & Klee, Paul (2009a), Inhaltsorientierter Fremdsprachenunterricht mit „envol“. *Spektrum* 3, 16-19.
- Manno, Giuseppe & Klee, Paul (2009b), Auf dem Weg zu einer integrativen Fremdsprachendidaktik – Englisch und Französisch gemeinsam voran. *Spektrum* 3, 20-22.
- Mayring, Philipp (2003), *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. 8. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Meißner, Franz-Joseph (1989), Grundwortschatz und Sprachenfolge. Eine statistische Quantifizierung zum lexikalischen Transfer: Englisch/Französisch, Französisch/Englisch, Spanisch, Italienisch. *französisch heute* 20, 377-387.
- Meißner, Franz-Joseph (2004), Transfer und Transferieren. Anleitungen zum Interkomprehensionsunterricht. In: Klein, Horst G. & Rutke, Dorothea (Hrsg.), *Neuere Forschungen zur Europäischen Interkomprehension*. Aachen: Shaker, 39-66.
- Meißner, Franz-Joseph (2010), Interkomprehensionsforschung. In: Königs, Frank G. & Hallet, Wolfgang (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze: Kallmeyer/Klett, 381-386.
- Merton, Robert (1968), The Matthew effect in science. *Science* 159: 3810, 56-63.
- Mohebbi, Hassan & Alavi, Ayyed Mohammad (2014), An investigation into teachers' first language use in a second language learning classroom context: A questionnaire-based study. *Bellaterra Journal of Teaching and Learning Language & Literature* 7: 4, 57-73.
- Neuner, Gerhard (2009), Zu den Grundlagen und Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik und des Tertiärsprachenlernens. *Babylonia* 4, 14-17.
- Neveling, Christiane (2012), Sprachenübergreifendes Lernen im Spanischunterricht aus der Perspektive von Lehrerinnen und Lehrern: eine Fragebogen-Studie. In: Leitzke-Ungerer, Eva; Bell, Gabriele & Vences, Ursula (Hrsg.), *English-Español: Vernetzung im kompetenzorientierten Spanischunterricht*. Stuttgart: ibidem, 219-235 (= Romanische Sprachen und ihre Didaktik 40).
- Neveling, Christiane (2014), „Kiosco, televisión, tomate - das, was automatisch klar ist“. Eine Interview-Studie zum sprachenübergreifenden Lernen im Spanischunterricht aus Lehrerperspektive. *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik* 7: 2, 97-130.
- Parminter, Sue & Vallance, D'Arcy (2014), *English in Mind 10e: Language Builder (Pilot Version)*. Cambridge: Cambridge University Press (= CIIP).
- Ronjat, Jules (1913), *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*. Paris: Champion.
- Sauer, Ester & Saudan, Viktor (2008), *Aspects d'une didactique du plurilinguisme. Propositions terminologiques. Base de discussion pour le développement de principes didactiques pour l'enseignement des langues étrangères*. Passepartout. Groupe de travail conditions-cadres [Online unter <http://www.passepartout-sprachen.ch/services/downloads/download/666/get>. 06.05.2017].
- Singh, Lisa & Bonvin, Audrey (2015), *Phase pilote English in Mind 10e: évaluation de la quatrième année d'expérimentation de l'enseignement de l'anglais (2014-2015)*. Rapport non-publié. Neuchâtel: IRDP.
- Unsworth, Sharon (2016), Quantity and quality of language input in bilingual language development. In: Nicoladis, Elena & Montanari, Simona (Hrsg.), *Bilingualism Across the Lifespan. Factors Moderating Language Proficiency*. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton, 103-122 (= Language and the Human Lifespan).
- Vanhove, Jan & Berthele, Raphael (2015), The lifespan development of cognate guessing skills in an unknown related language. *Iral-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 53: 1, 1-38.
- Wokusch, Susanne (2005), Didactique intégrée: vers une définition. *Babylonia* 4, 14-16.
- Wokusch, Susanne (2008), *Symposium „Mehrsprachigkeitsdidaktik - Didactique intégrée des langues“*, 3. Dezember 2008 am IWB, PH Bern [Online unter http://nwedk.d-edk.ch/sites/nwedk.d-edk.ch/files/bericht_symp_mds_synth.pdf. 06.05.2017].
- Wokusch, Susanne & Lys, Irene (2007), Überlegungen zu einer integrativen Fremdsprachendidaktik. *Beiträge zur Lehrerbildung* 25: 2, 168-179.

Anmerkungen

Die Autorinnen danken Raphael Berthele und Lisa Singh für bereichernde Diskussionen zu einem ersten Entwurf dieses Artikels sowie Klaus Schedel für das aufmerksame Korrekturlesen. Ebenso danken sie den beiden anonymen GutachterInnen für die hilfreichen Kommentare.

¹ Das Mandat für das Projekt erhielt das Institut für Bildungsforschung und -dokumentation (*Institut de recherche et de documentation – IRDP*) von der Westschweizer Konferenz der obligatorischen Schule (*Conférence latine de l'enseignement obligatoire – CLEO*). Siehe Projektbeschreibung IRDP (2017): <https://www.irdp.ch/institut/anglais-suisse-romande-1528.html>. Während der Projektlaufzeit (2011-2016) wurden mehrere Forschungsberichte verfasst und teilweise auch veröffentlicht. Die beiden Autorinnen arbeiteten in der Endphase des Projekts am IRDP und stützen sich für den vorliegenden Artikel auch auf die Daten der vorhergehenden Jahre. Bei dem im Artikel behandelten Thema handelt es sich jedoch um eine Fragestellung, die in dieser Form und Tiefe in den Forschungsberichten nicht berücksichtigt werden konnte.

² Beide Lehrwerke werden von Cambridge University Press herausgegeben.

³ Die Aufgaben mit dem Titel *Language links* animieren die Lernenden dazu, die neu erlernte Grammatik in der 2. Fremdsprache Englisch mit ihrem Wissen zur Grammatik der Erstsprache Französisch und der 1. Fremdsprache Deutsch zu vergleichen und so Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede zu erkennen (siehe z.B. Parminter & Vallance 2014: 49).

⁴ Siehe Mohebi & Alavi (2014: 57-60) für einen Überblick über den Forschungsstand und eine Diskussion der Kritiken.