

Karl-Richard Bausch/Eva Burwitz-Melzer/
Frank G. Königs/Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.)

Fremdsprachenlernen erforschen: sprachspezifisch oder sprachenübergreifend?

Arbeitspapiere der 28. Frühjahrskonferenz
zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts

gn Gunter Narr Verlag Tübingen

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	7
Rüdiger Ahrens: Universalismen im Englischunterricht – gibt es die?	9
K.-Richard Bausch: ‚Sprachspezifisch‘ versus ‚sprachenübergreifend‘: Zwei curriculare Planungskriterien?	18
Lothar Bredella: Ist die Trennung zwischen sprachenübergreifenden und sprachenspezifischen Konzepten in der Fremdsprachendidaktik sinnvoll?	25
Eva Burwitz-Melzer: Das Sprachenportfolio als Medium des Fremdsprachenunterrichts aus sprachenübergreifender und sprachspezifischer Perspektive	32
Daniela Caspari: Zwei Zugänge mit Zugewinn. Zum Zusammenwirken sprachspezifischer und sprachenübergreifender Konzepte für den Fremdsprachenunterricht und seine Erforschung	43
Herbert Christ: Sprachspezifische oder sprachenübergreifende Forschung in der Fremdsprachendidaktik?	53
Hermann Funk: Sprachspezifische und sprachenübergreifende Konzepte aus der Sicht von Deutsch als Fremdsprache – Forschung und Lehre	61
Claus Gnutzmann: Soll man Fremdsprachen sprachspezifisch oder sprachenübergreifend unterrichten?	69
Wolfgang Hallet: Empirie und Theorie: Thesen zur Disziplinarität und Transdisziplinarität der Fremdsprachendidaktiken	79
Adelheid Hu: Sprachspezifische und sprachenübergreifende Konzepte für den Fremdsprachenunterricht und seine Erforschung	88
Britta Hufeisen: Gesamtsprachencurriculum, curriculare Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik-Utopie – Allheilmittel für den fächerübergreifenden ((Fremd-)Sprachen-)Unterricht oder Schreckgespenst aller AnglistInnen und EnglischlehrerInnen?	97
Karin Kleppin: Sprachspezifisch oder sprachenübergreifend oder sprachspezifisch und sprachenübergreifend?	107
Friederike Klippel: Sprachspezifische und sprachenübergreifende Konzepte für den Fremdsprachenunterricht und dessen Erforschung	114
Frank G. Königs: Das eine tun, ohne das andere zu lassen! Überlegungen zur Sprachspezifik im Fremdsprachenunterricht und bei seiner Erforschung	118
Hans-Jürgen Krumm: Von Sackgassen und Auswegen	127
Jürgen Kurtz: Sprachenübergreifendes Lernen und Lehren in der Schule: Abkehr vom kommunikativen Englischunterricht?	134
Franz-Joseph Meißner: Sprachenpolitische und sprachenübergreifende Konzepte für den Fremdsprachenunterricht und seine Erforschung	141

Jörg Roche

Instruktion versus Immersion? – Zur Rolle der Fremdsprachenspezifika in Forschung und Ausbildung

Die Diskussion um die Verfahren des Fremdsprachenunterrichts und um die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern scheint nach wie vor stark von zwei grundsätzlich gegenläufigen Strategien bestimmt: auf der einen Seite das Bestreben um immer bessere unterrichtliche Steuerung, sei sie auch noch so elegant in aufgabenorientierte Verfahren verpackt (siehe Beiträge in Bausch et al. 2006), auf der anderen Seite das Bestreben um handlungsorientierte und daher weitestgehend vom Lerner selbst gesteuerte Lernprozesse. Auf der einen Seite also die Fokussierung auf das Lehren von Fremdsprachen, auf der anderen Seite die Fokussierung auf das Lernen von Zweit-, Dritt- und Mehr-Sprachen. Die eine Linie steht stark in der Tradition der Fremdsprachenphilologien und ihrer Fachdidaktiken, die andere speist sich zum großen Teil aus den Erfahrungen immersiven, projektorientierten Lernens in schulischen und außerschulischen Kontexten. Kein Wunder also, dass die eine, die klassische Lehrerbildung betreffende Linie sich stärker an einzelsprachlichen Phänomenen und ihrer Vermittelbarkeit orientiert, die andere eher an der sprachenübergreifenden Erforschung des Zweit- und Fremdspracherwerbs beziehungsweise der Mehrsprachigkeitsforschung. Während es für die sprachenübergreifende Forschung eine zunehmende empirische Forschungsbilanz auch im deutschsprachigen Bereich gibt, deren verschiedene Ansätze zugegebenermaßen noch nicht zu einem einheitlichen System entwickelt sind (siehe Roche 2008a; Pienemann 2005; Klein 2002), ist die Effizienz von klassischen Instruktionsverfahren empirisch eher spärlich und eklektisch belegt. Das betrifft den klassischen Lateinunterricht ebenso wie den modernen Französisch- oder Englischunterricht an unseren Schulen sowie die neo-grammatischen Experimente verschiedener Provenienz im Deutsch-als-Zweitspracheunterricht mit Migranten und ihren Kindern (vgl. hierzu die höchst instruktiven Ergebnisse der EVAS-Studie 2007, die belegen, dass Lernergruppen mit Fördermaßnahmen ähnlich langsam voranschreiten wie Vergleichsgruppen ohne Förderung; vgl. auch Osler 2008). Zwar mangelt es hier nicht immer an guten und auch theoretisch begründbaren Ansätzen, Vorschlägen und partiellen Lösungen, wie etwa zum aufgabenorientierten Lehren, zum Einsatz von Medien im Unterricht, zur Nutzung der Interkomprehensionsdidaktik oder anderen inhaltsbezogenen didaktischen Methoden, aber es muss zu denken geben, dass Bildungsstudien (DESI 2006; vgl. Vollmer 2008, 276ff) regelmäßig und konsequent die Ergebnisse des schulischen Fremdsprachenunterrichts bemängeln. Ein Blick in die Lebenspraxis, das heißt die real nutzbaren Sprachkompetenzen von Absolventen unserer Schulen (in Deutschland, in Ungarn, in USA, in China oder sonst wo in der Welt), bestätigt allzu oft diese numerischen Befunde in Einzelkontexten, trotz vieler rühmlicher Ausnahmen. Diese Realität gilt es zunächst einmal ungeschminkt zur Kenntnis zu nehmen und sie nicht als Pauschalkritik an Kompetenzen und Engagement der Lehrkräfte misszuverstehen. In der Folge dieser Erkenntnis müsste dann die Identifikation der Probleme erfolgen. Folgerichtig wären Lehrpläne dahingehend zu überprüfen, inwieweit sie tatsächlich authentische und nutzbare Sprachkompetenzen oder lediglich simplifizierte (formorientierte) Projektionen davon anstreben. Der Vergleich mit Kompetenzen von

Lernern, die handlungsorientiert mit oder ohne zusätzliche Instruktion Sprachen lernen, muss erlaubt sein, zumal wenn die Standards des Schulunterrichts sich vorgeblich an kommunikativen Kompetenzen ausrichten (vgl. Zydati 2007).

Selbstverständlich gibt es genügend unterschiedliche Rahmenbedingungen, die einen direkten Vergleich zwischen Instruktion und Immersion oft nicht fair erscheinen lassen. So werden immer wieder die dränge(l)nden Erfordernisse der Unterrichtspraxis als Argument dafür angeführt, vor allem methodische Fragen in den Vordergrund der Beschäftigung treten zu lassen. Bei dieser Perspektive wird jedoch oft übersehen, dass Sprachvermittlung nicht nur in der jeweiligen Aktualisierungssituation wirkt, das heißt in einem typischen Unterrichtsfall, sondern ebenso in einer historischen und einer universalistischen Dimension. Das schließt etwa historisch gewachsene Lehr- und Lerntraditionen und universalistische Prozesse etwa der Sprachverarbeitung ein. Erst auf Grund einer je nach Zielsetzungen und Ausgangsbedingungen variablen Synthese aus diesen drei Dimensionen lassen sich schließlich sinnvolle methodische Empfehlungen, Lehrpläne und Ausbildungsprogramme strukturieren. Auch wenn das für Fachvertreterinnen und Fachvertreter selbstverständlich sein mag, in der Ausbildungs- und Fortbildungspraxis werden diese Dimensionen oft nicht genügend realisiert oder geschtzt.

Das Prinzip ‚Inhalt‘

Immersive Lernumgebungen sind in Hinsicht auf die Synthese der Dimensionen im Vorteil, weil authentische Kommunikation Situationspezifisch und Historizität zusammenführt und sich die Verarbeitungsprozesse der Komplexität der jeweiligen Situation anpassen beziehungsweise sie steuern. Oft stellt sich jedoch eine Balance auf vergleichsweise niedrigerem Niveau ein, so dass es zu einer Fossilisierung des Spracherwerbs kommt. Die Bilingualismusforschung der vergangenen Jahrzehnte kann den erfolgreichen und weniger erfolgreichen Spracherwerb in immersiven Situationen zwar quantitativ nachzeichnen und einzelne Begrndungshypothesen liefern, aber an einem konsistenten Begrndungssystem fehlt es noch (Cummins 2003). Auch die schulischen Immersionsmodelle liefern zwar Evidenzen für das Funktionieren und Nicht-Funktionieren immersiven Sprachunterrichts, basieren aber weitestgehend auf dem Prinzip des ‚content-based learning‘ (Sachfachunterricht). Das heißt, sie geben bisher wenig Aufschluss über das Zusammenspiel der tatsächlich ablaufenden Lernprozesse und deren bestimmende Parameter, sondern propagieren lediglich das Prinzip ‚Inhalt‘. Die Inhaltsorientierung sagt jedoch nichts über Interesse am Material, Zugang zum Inhalt und Umgang mit dem Inhalt aus. Wäre der Inhalt alleine ausschlaggebend für das fremdsprachige Lernen, dann dürfte es keine so großen Unterschiede in den Kompetenzen der Lerner geben. Bei einer Weiterentwicklung des inhaltsbezogenen Lernens, die unter anderem mit der von der Europäischen Union geförderten Initiative CLIL (*content and language integrated learning*) betrieben wird, wären also die Prozessfaktoren stärker zu berücksichtigen. Dies versucht bekanntlich die Szenariendidaktik mit der Fokussierung auf Inhalte und Handlungsorientierung (Piepho 2003;Hölscher et al. 2006).

Aspekte sprachenübergreifender Grundlagenforschung

So befinden sich die Sprachlehrforschung und die Sprachlernforschung in einem gewissen Dilemma, in dem die eher sprachspezifische und methodische Ausrichtung eine starke Tendenz zur Selbsterfindung aufweist (vgl. die wiederkehrenden unterrichtsmethodischen Fragestellungen unter je aktualisierter Perspektive wie etwa die Frage der Aufgabenorientierung oder des Inhaltsbezugs) und die sprachenübergreifende, analytische Forschung viele Grundlagen noch zweifelsfrei zu klären hat. Diese Zweigleisigkeit bindet Energien und schafft Redundanzen, die angesichts der anstehenden Komplexität der Aufgaben der wissenschaftlichen Disziplinen bei knappen Ressourcen kaum zu legitimieren sind. Ein grundsätzliches Umdenken im Fremdsprachenunterricht wird bekanntlich schon lange angemahnt, lässt sich aber bis heute offenbar nicht in den Unterrichtsklassen und den Lehrerbildungsprogrammen hinlänglich umsetzen. Lehrkräfte und Lerner sind an bestimmte Praktiken gewöhnt und erwarten diese, Lehrbuchautoren und Verlage orientieren sich an den Kundenerwartungen eher als an der Forschung und die Lehrerbildung steht unter starkem Druck aus der Praxis, eher praxisrelevante Inhalte und Methoden zu vermitteln, als sich mit Grundlagenforschung zu beschäftigen.

Statt Energien auf eine weitere Perfektion der Instruktionsdidaktik mit ihrem starken Blick auf die Strukturen und Vermittlung sprachspezifischer Besonderheiten zu verwenden, scheint es an der Zeit, alle Energien auf eine eingehende Erforschung der erfolgreichen Prozesse des immersiven, handlungsorientierten Sprachenlernens zu lenken, ein Sprachenlernen, das im übrigen nicht mit der national-fremden Sprache, sondern bei dem anthropologischen Konzept der inneren Mehrsprachigkeit anfängt. Welche internen und externen Faktoren bewirken in solchen Kontexten erfolgreichen Spracherwerb, welche be- oder verhindern ihn (vgl. Vollmer 2007; Roche 2006; List 2004)? All diese Fragen verweisen auf die Notwendigkeit, stärker sprachenübergreifende Grundlagenforschung zu betreiben.

Die Sprachlehr- und Sprachlernforschung hat sich aus gutem Grund als ein Forschungs- und Lehrgebiet konstituiert, das wie kaum ein anderes auf eine Vielfalt von Bezugsdisziplinen zurückgreifen muss und kann. In der Vielfalt der wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen finden sich demnach sowohl „universalistische“ und sprachenübergreifende wie auch sprach- und kulturspezifische Forschungsparadigmen. Sie konstituieren (entgegen der Fragestellung der Frühjahrskonferenz 2008) selbstverständlich keinen Gegensatz, sondern interagieren. Dennoch sprechen viele aktuelle Fragestellungen für eine verstärkte Berücksichtigung sprachenübergreifender Themen in der Forschung. Erst dann lassen sich auch sprachenspezifische und mehrsprachenspezifische Vermittlungskonzepte für den Unterricht entwickeln. Dies soll an einigen aktuellen Forschungsthemen illustriert werden.

Visuelle Darstellungen in Lehrwerken werden bisher oft wahllos zum Zwecke der Illustration eingesetzt. Aspekte der „didaktischen Visualisierung“ (Theo Scherling) oder kognitive Prozesse der Sprach- und Bildverarbeitung finden in den Konzeptionen kaum Berücksichtigung (vgl. hierzu die Grundlagen in Schnotz 2005). Ähnlich sieht es auch in Ausbildungsprogrammen und Lehramtsstudiengängen aus. Das ist insofern bedauerlich, als durch eine wissenschaftlich abgesicherte Verwendung von Bild- und Sprachmaterial beachtliche Synergie- und Effizienzeffekte zu erwarten sind, im Falle einer unsystemati-

schen Vorgehensweise jedoch negative Effekte induziert werden können. Das betrifft vor allem die Modellierung kognitiver Prozesse der Sprach- und Bildverarbeitung für Zwecke des Spracherwerbs und der Sprachlehre. Hierzu gehören die Nutzung von Bild-Text koordinierten Animationen zur Darstellung von funktionalen und kognitiven Prinzipien einer bestimmten Zielsprache (zum Beispiel den Konzepten der ‚Klammer‘ und ‚Grenze‘ in der deutschen Grammatik, vgl. Roche/Scheller 2008;Scheller i.V.;Wilmots/Moonen 1997) oder die Modulation bilingualer mentaler Lexika durch innovativen Medieneinsatz (vgl. Plieger 2006) und die Berücksichtigung hypertextueller Leseprozesse (vgl. die Hypothese der kognitiven Plausibilität, Sadoski/Paivio 2004;Steinbrügge 2003). Die Grundlagenforschung in diesen Bereichen ist sprachenübergreifend, generalisierbar und höchst relevant für die Sprachvermittlung aller Sprachen. Für die Sprachlehre ist diese Forschung in sprachspezifische Anwendungen umzusetzen und diese Umsetzung schließlich in sprachspezifischen Studien empirisch zu erproben. Diese sprachspezifische Forschung kann ihrerseits wichtige Erkenntnisse für die sprachenübergreifende Grundlagenforschung liefern (siehe die Animationen in den Programmen der Deutsch-Uni Online, DUO, unter www.deutsch-uni.com, Scheller i.V.;Plieger 2006). Sie kann zudem als Modell und wichtiger Impulsgeber für die Lehrerbildung, die Lehrwerks- und Softwareentwicklung und das Forschungsdesign in anderen Sprachen sowie als Sensibilisierung der Lehrkräfte gelten. Dies kann darüber hinaus zur Entwicklung von didaktischen Grammatiken für bestimmte Sprachen führen, die sowohl in der Erwerbsforschung und der kognitiven Linguistik fußen als auch die sprachtypischen (funktionalen) Eigenschaften der zu vermittelnden Sprache berücksichtigen (vgl. Niemeier/Reif 2008;Olejarka 2008).

Ähnlich kann bei der Entwicklung intelligenter tutorieller Systeme verfahren werden, die den Lernern den für ihren Erwerbsstand adäquaten Input und die passgenaue Fehlerkorrektur ermöglichen sollen. Bei diesen lerneradaptiven Systemen spielen sprachenübergreifende Prozesse des Lernens, der Sprachanalyse, der Linguistik und der Informationstechnologie gewichtige Rollen. Die Prozesse werden sprachspezifisch für Lehrprogramme nutzbar gemacht und erfüllen damit ihre Zwecke als Lehr-/Lerninstrumente für bestimmte Sprachen und als Instrumente der empirischen Erwerbsforschung (vgl. Haller 2007;Roche 2008b).

Ebenso sieht es mit der Konzeption der interkulturellen Sprachdidaktik als natürlicher Schnittmenge von sprachenübergreifender Referenzforschung und sprachspezifischer Erwerbs-, Verstehens- und Vermittlungsforschung aus. Ein großer Teil der Forschung der Hermeneutik, der kontrastiven Semantik und Linguistik (Kühn 2006;Földes 2007), der Lernpsychologie, der Psycholinguistik und weiterer einschlägiger Disziplinen erfolgt nicht nur sprachenübergreifend, sondern mehrsprachig, und eine Umsetzung in operationale interkulturelle Didaktikmodelle wäre ohne eine sprachenübergreifende und mehrsprachige Dimension ein Paradox.

Die synthetisierende sprachenübergreifende und sprachspezifische Forschung verlangt jedoch nach Kenntnis unterschiedlicher Forschungsparadigmen und Methoden, wobei die sprachen- und kulturübergreifenden, wie etwa in der Psychologie, stark zu nativistischen Annahmen und Verfahren tendieren. Das heißt, Fragestellungen, Forschungsmethoden und Terminologien unterscheiden sich in den sprachenübergreifenden und sprachspezifischen Wissenschaften erheblich. Ein Austausch oder eine gegenseitige Befruchtung ver-

schiedener Ansätze wird schon von daher (und trotz gut gemeinter Appelle an Interdisziplinarität) schwierig.

Folgen für die Forschung und die Lehre

Für die Sprachlern- und Sprachlehrforschung und die Lehre hat dies eine Reihe von Konsequenzen:

Erstens sollten unterschiedliche, aber vor allem auch empirische Forschungsparadigmen und -methoden (komplementäre) Verwendung und Eingang in die Lehrerausbildung finden. Das schließt für Sprachlehr- und Sprachlernforscher nicht nur qualitative, sondern auch quantitative empirische, inklusive gängige statistische Methoden mit ein.

Zweitens bedeutet das für unsere Studiengänge eine noch stärkere Berücksichtigung von Modulen zur Vermittlung wissenschaftsmethodischer Schlüsselkompetenzen und natürlich Möglichkeiten von deren Erprobung in überschaubaren Forschungsprojekten (Zusungsarbeiten, Masterarbeiten). Die Ergebnisse, die daraus zu erwarten sind, können beachtlich sein und erheblich zu einem verbesserten Studienerfolg beitragen.

Drittens sind, wie dargestellt, viele Forschungserkenntnisse aus sprachenübergreifenden Bereichen grundsätzlich für eine Kompetenzsteigerung und Horizonterweiterung der Lehrkräfte von großer Relevanz und haben weitreichende Konsequenzen sowohl für den sprachspezifischen Unterricht als auch für Modelle der Mehrsprachigkeitsdidaktik. Sie fördern eine analytische und reflektierende Arbeitsweise und werden somit geradezu zu einem Imperativ der Lehrerausbildung. So zeigt die Mehrsprachigkeitsforschung trotz der bereits genannten Einschränkungen, dass sich unabhängig von den beteiligten Sprachen grundsätzlich positive Effekte in Bezug auf Sprachkompetenzen und Kognition erzielen lassen und diese Effekte objektiv messbar sind, nämlich in standardisierten Vergleichstests zwischen Bilingualen und Monolingualen bzw. Fremdsprachenlernern und dabei sowohl in den beteiligten Sprachen als auch in Fächern wie Mathematik (Bournot-Trites/Reeder 2001; Petit 2002). Die Ergebnisse sind also auf andere Sprachen (-konstellationen) übertragbar und in den je vorhandenen Kontexten nutzbar. Das heißt, es lassen sich aus dieser Forschung grundsätzliche Parameter für einen erfolgreichen mehrsprachigen Unterricht ableiten, die Mehrsprachigkeit als wissenschaftlich begründbaren und nicht ausschließlich politischen Mehrwert legitimieren. Diese Parameter basieren auf der Erkenntnis, dass inhaltsbezogenes und handlungsorientiertes Lernen zu komplexeren Kompetenzen führen kann als formgesteuerte Varianten des Sprachunterrichts, und zwar relativ unabhängig von Alter, Sozialfaktoren oder Ausgangssprachen. Aus dieser Erkenntnis ergibt sich eine andere Didaktik als diejenige, die oft in einer kleinschrittigen, stark instruktionistisch geprägten Methodik und in ausdifferenzierten Lernplänen und Lehrmaterialien mündet. Vielmehr ist hier eine Didaktik gefordert, die viel mehr Freiraum für eigenverantwortliches Lernen mit Lern- und Arbeitswerkzeugen schafft und dabei die Prinzipien inhalts- und aufgabenbezogenen Lernens in authentischen Kontexten umsetzen kann. Diese notwendige Breite in den Lernwegen hat weitreichende Folgen für die Konzeption von Lehrplänen, die Rolle von Diagnoseinstrumenten sowie die Formulierung von Zielvorgaben und Prüfungsanforderungen. Präskriptive Lehrpläne, die auf

strikt definierten Progressionen aufbauen, sind für derartige Konzepte nicht geeignet, ja sogar kontraproduktiv. Stattdessen bedarf es in einem solchen System der Formulierung von Kompetenzen und Standards, die nach den derzeitigen Erkenntnissen der Erwerbsforschung realistisch, aber durchaus auf verschiedenen Wegen zu erreichen sind. In diesem Veränderungsprozess verändern sich unweigerlich auch die Lehrerrollen von der Steuerung zu Beratung und Förderung.

Viertens ergibt sich hieraus die Notwendigkeit für die Entwicklung neuer Curricula und für die Bereitstellung anderer Infrastrukturen (offene Lernumgebungen mit entsprechenden Lehrmaterialien, Medienausstattung und -nutzung etc.). Diese neue Komplexität mit neuen Rollen und Verantwortlichkeiten bedarf schließlich eines adäquaten Konzeptes der Qualitätsentwicklung und des Qualitätsmanagements und Maßnahmen für die Einführung und Prozessbegleitung (vgl. Deutsch-Ungarische Expertenkommissionen 2007).

Fünftens gibt es eine Reihe bildungs- und sprachpolitischer sowie erwerbslinguistischer Gründe, gemeinsame Sprachcurricula für einen differenzierteren und effizienteren Sprachenunterricht zu entwickeln. Auch bei diesem Schritt ist sowohl sprachspezifische als auch sprachenübergreifende Forschung von Bedeutung, hilft sie uns schließlich besser zu verstehen, wo die Möglichkeiten und wo die Grenzen der Nutzung gemeinsamer Wissensbasen sind, etwa wie weit lexikalische Transferbasen als Einstieg in den Spracherwerb dienen können. Hierfür sind unter anderem die Arbeiten zur kontrastiven Semantik (Kühn 2006), die Fachsprachendidaktik (Roche et al. 2008), die „diglot weave method“ oder die diesen vergleichbare Interkomprehensionsdidaktik (etwa der EuroCom-Ansatz oder GALANET) von Interesse. Allerdings hat die Interkomprehensionsdidaktik bisher nicht hinlänglich geklärt und erprobt, wie weit die Probleme der kontrastiven Linguistik in ihrem System wiederholt werden, d.h. wie weit das Konzept des gemeinsamen Wissens trägt und wann und wo Interferenzen den Erwerb behindern (Müller-Lancé 2003; Degache 2003; Meißner/Reinfried 1998). Aus der bisherigen Forschung zu kontrastiven Ansätzen ist schließlich bekannt, dass strukturelle Gemeinsamkeiten oder Differenzen von Sprachen nur bedingt taugliche Indikatoren für Lernprobleme und Lernerleichterungen sind. Insofern ist es erstaunlich, dass die Ansätze der kontrastiven Semantik, der interkulturellen Sprachdidaktik und die Problematik der kontrastiven Linguistik im Rahmen des Euro-Com-Ansatzes oder des GALANET gar nicht oder nur wenig reflektiert werden. Ebenso verwunderlich ist es, dass die erfolgreichen Ansätze der Fachsprachendidaktik (vgl. im Bereich Deutsch als Fremdsprache etwa *Reading German*, das Euro-Tech-Programm und andere) sowohl in dem Euro-Com-Ansatz als auch bei CLIL wenig rezipiert zu werden scheinen: ein weiterer Beleg für die ständige Selbsterfindung der Instruktionsdidaktiken und die Notwendigkeit für mehr sprachenübergreifende und vernetzende Forschung. Für zukünftige Lehr- und Lernprogramme ist daher zu berücksichtigen, in welchen Sprachenkonstellationen und unter welchen Bedingungen gemeinsame Sprachcurricula funktionieren können. Die Anschlussfähigkeit an sprachliche Gemeinsamkeiten ist dabei auszudehnen auf die grundsätzliche Funktion von Wissensbasen, denn mit jeder weiteren Sprache wird schließlich auch weiteres Wissen erworben, das für den weiteren Spracherwerb sinnvoll genutzt werden kann. Dadurch ergeben sich beim Drittspracherwerb im Vergleich zum Zweitspracherwerb unter anderem modifizierte thematische und sprachliche Progressionen.

Sechstens versetzt sprachenübergreifendes Arbeiten in der Lehrerausbildung die zukünftigen Lehrkräfte in eine Situation, in der sie die Fremderfahrung und die Sprachlernerfahrung von Schülerinnen und Schülern in der Praxis selbst erleben können. Manche xenologisch ausgerichteten Studiengänge machen daher den Erwerb weiterer Fremdsprachen während des Studiums zu einem Pflichtteil der Ausbildung (vgl. etwa die Studienordnung im Fach Deutsch als Fremdsprache an der Universität München www.daf.uni-muenchen.de).

Siebtens zeigen funktionierende Studiengänge, Ausbildungs- und Weiterbildungsprogramme, dass sprachenübergreifende Lehrveranstaltungen und Lehrmodule sehr effizient in der Lehrerausbildung eingesetzt werden können. Das schließt Programme ein, die bereits in einer bestimmten Sprache ausgebildete Lehrkräfte für den Sprachunterricht in anderen Sprachen weiterqualifizieren. Eine neue Publikation gibt einen Einblick in europäische Modelle verschiedener Institutionen und Sprachen (Diadori 2008 i.V.). Auch die von der Wissenschaftspolitik ausgelöste gegenwärtige Welle der Zusammenlegung von Fächern (Strukturreformen, Clusterbildung, *Graduate Schools* etc.) macht sprachenübergreifendes Lehren und Forschen nicht selten zu einer existenziellen Grundbedingung.

Die grundlegende Frage nach der Forschungsausrichtung – und damit auch nach der Rolle sprachenübergreifender Ansätze – bleibt jedoch, was Politik, Gesellschaft, Lerner und Ausbilderinnen/Ausbilder eigentlich wollen. Geht es ihnen wirklich um die Optimierung des Spracherwerbs und die optimale Nutzung von vorhandenen mehrsprachigen Ressourcen und um nutzbare Sprachkenntnisse, dann ist sprachenübergreifende Ausbildung und Forschung unumgänglich, oder begnügt man sich in der Bildungspolitik, in der Lehreraus- und -fortbildung, im Unterricht und in der Lehrerstelle mit der Befriedigung institutioneller Zwänge?

Literaturangaben

- Bausch, Karl Richard/Burwitz-Melzer, Eva/Königs, Frank G./Krumm, Hans J. (Hrsg.) (2006): *Aufgabenorientierung als Aufgabe*. Tübingen: Narr.
- Bournot-Trites, Monique/Reeder, Ken (2001): „Interdependence revisited. Mathematics achievement in an intensified french immersion program“. In: *Canadian Modern Language Review* 58, 27-43.
- Cummins, Jim (2003): „Bilingual education“. In Bourne, Jill/Reid; Euan (eds.): *World Yearbook of Education: Language Education*. London: Kogan Page, 3-20.
- Degache, Christian (2003): „Romance cross-comprehension and language teaching: a new trend towards linguistic integration in Europe. The Galanet project solution“. In: *Communication presented at The International Conference. Teaching and Learning in Higher Education: New Trends and Innovation*. Universidade de Aveiro, 13-17/04/2003. www.galanet.eu/publication/fichiers/dc2003a.pdf

- DESI-Konsortium (2006): *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International (DE-SI)*. Frankfurt a.M.: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Deutsch-Ungarische Expertenkommissionen (2007): *Zur Qualität des modernen Schulleitungsmanagements. Zur Qualität des modernen Fremdsprachenunterrichts (Schwerpunkt Deutsch als Fremdsprache). Abschlussbericht* http://www.zfa-budapest.dasan.de/files/3204_pqm_abschlussbericht_ungarn_m_rz_20071_g.pdf
- Diadori, Pierangela (ed.) (2008): *Formazione, qualita' e certificazioni per la didattica delle lingue moderne in Europa*. (Im Druck)
- DUO – Deutsch-Uni Online. www.deutsch-uni.com.
- EVAS (2007) (Evaluation von Sprachförderung bei Vorschulkindern) im Auftrag der Landesstiftung Baden-Württemberg im Kindergartenjahr 2005/2006 in Mannheim & Heidelberg:
http://www.sagmalwas-bw.de/projekt01/media/pdf/EVAS_Bericht1.pdf
http://www.sagmalwas-bw.de/projekt01/media/pdf/EVAS_Berich2.pdf
http://www.sagmalwas-bw.de/projekt01/media/pdf/EVAS_Erste_Ergebnisse.pdf
- Földes, Csaba (2007): *Interkulturelle Kommunikation: Positionen zu Forschungsfragen, Methoden und Perspektiven*. Veszprém/Wien: Universitätsverlag/Praesens Verlag.
- Haller, Johann (2007): „Elektronischer Tutor – Intelligente Werkzeuge für computerunterstütztes Fremdsprachen-Lernen“. In: Roche, Jörg (Hrsg.) (2007): *Fremdsprachen lernen medial. Entwicklungen, Forschungen, Perspektiven*. Münster/Berlin: Lit, 72-88.
- Hölscher, Petra/Piepho, Hans-Eberhard/Roche, Jörg (2006): *Handlungsorientierter Unterricht mit Lernszenarien. Kernfragen zum Spracherwerb*. Oberursel: Finken Verlag.
- Klein, Horst (2002): „Das Französische: die optimale Brücke zum Leseverstehen romanischer Sprachen“. In: *französisch heute* 33, 34-46.
- Kühn, Peter (2006): *Interkulturelle Semantik*. Nordhausen: Bautz.
- List, Gudula (2004): „Eigen-, Fremd- und Quersprachigkeit: psychologisch“. In: Bausch, Karl-Richard/Königs, Frank G-/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit im Fokus*. Tübingen: Narr, 132-138.
- Meißner, Franz-Joseph/Reinfried, Marcus (1998) (Hrsg.): *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen: Narr.
- Müller-Lancé, Johannes (2003): *Der Wortschatz romanischer Sprachen im Tertiärsprachenerwerb. Lernerstrategien am Beispiel des Spanischen, Italienischen und Katalanischen*. Tübingen: Stauffenburg.

- Niemeier, Susanne/Reif, Monika (2008): „Making progress simpler? Applying cognitive grammar to tense-aspect teaching in the German EFL classroom“. In: de Knop, Sabine/de Rycker, Antoon (eds.): *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar*. Berlin. (Im Druck)
- Olejarka, Anna (2008): *Die Wortbildungsregularitäten des Verbs und ihre Umsetzung in didaktischen Grammatiken für Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium.
- Osler, Cecilie (2008): „Evaluation neuerer Studien zum Thema Mehrsprachigkeit. Eine kritische Untersuchung der 2006 erschienenen Studie ‚Sprache und Integration‘“. In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 13 (1).
<<http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-13-1/beitrag/Osler1.htm>>
- Petit, Jean (2002): „Acquisition strategies of German in Alsatian immersion classrooms“. In: Burmeister, Petra/Piske, Thorsten/Rhode, Andreas (Hrsg.): *An Integrated View of Language Development*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag, 433-448.
- Pienemann, Manfred (2005) (ed.): *Cross-Linguistic Aspects of Processability Theory*. Amsterdam: Benjamins.
- Piepho, Hans-Eberhard (2003): *Lerneraktivierung im Fremdsprachenunterricht. ‚Szenarien‘ in Theorie und Praxis*. Hannover: Schroedel/Diesterweg/Klinkhardt.
- Plieger, Petra (2006): *Struktur und Erwerb des bilingualen Lexikons*. Berlin: LIT.
- Roche, Jörg (2006): „Natürliche Mehrsprachigkeit als Mittel der Integration“. In: Neuland, Eva (Hrsg.): *Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht*. Frankfurt a.M.: Lang, 79-96.
- Roche, Jörg (2008a): *Fremdsprachenerwerb – Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: UTB.
- Roche, Jörg (2008b): *Handbuch Mediendidaktik Deutsch als Fremdsprache*. München: Hueber.
- Roche, Jörg/Scheller, Julia (2008): „Grammar animations and cognitive theory of multimedia learning“. In: Barber, Beth/Zhan, Felicia (eds.): *Handbook of Research on Computer Enhanced Language Acquisition and Learning*. Idea, 205-219.
- Roche, Jörg et al. (2008): *Reading German Neu*. Canadian Scholars Press/Deutsch Uni Online.
- Sadoski, Mark/Paivio, Allan (2004): „A dual coding theoretical model of reading“. In: Ruddell, Robert B./Unrau, Norman J. (eds.): *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark, DE: International Reading Association, 1329-1362.
- Scheller, Julia (2008): *Animationen in der Grammatikvermittlung: Multimedialer Spracherwerb am Beispiel von Wechselpräpositionen*. (Im Druck)

- Schnotz, Wolfgang (2005): „An integrated model of text and picture comprehension“. In: Mayer, Richard E. (ed.): *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. New York: Cambridge University Press, 49-69.
- Steinbrügge, Lieselotte (2003): „Neue Konzepte für den Fremdsprachenerwerb“. In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 1, 16-23.
- Vollmer, Helmut Johannes (Hrsg.) (2007): *Synergieeffekte in der Fremdsprachenforschung: Empirische Zugänge, Probleme, Ergebnisse*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Vollmer, Helmut Johannes (2008): „Constructing tasks for content and language integrated learning and assessment“. In: Eckerth, Johannes/Siekmann, Sabine (eds.): *Research on Task-Based Language Learning and Teaching. Theoretical, Methodological and Pedagogical Perspectives*. Frankfurt a.M.: Lang, 227-290.
- Wilmots, Jos/Moonen, Erik (1997): „Der Gebrauch von Akkusativ und Dativ nach Wechselpräpositionen“. In: *Deutsch als Fremdsprache* 34 (3), 144-149.
- Zydatiñ, Wolfgang (2007): *Deutsch-Englische Züge in Berlin (DEZIBEL). Methoden und Ergebnisse des Evaluationsprojekts zum bilingualen Sachfachunterricht an Gymnasien*. Frankfurt a.M.: Lang.