

Bestandesaufnahme und Entwicklungsbedarf hinsichtlich Materialien zum Thema Language Awareness / ELBE

Gutachten, im Auftrag von Dr. Victor Saudan, Präsident der Arbeitsgruppe Sprachen NW EDK, verfasst von Prof. DDr. Basil Schader, Leiter Bereich Deutsch als Zweitsprache/Sprachen der Migration an der Pädagogischen Hochschule Zürich (basil.schader@phzh.ch)

Übersicht

1	Language awareness, éveil aux langues, ELBE: Hintergründe, Ziele, Bedeutung	2
1.1	Zur Geschichte des Konzepts «Language Awareness»	2
1.2	Zielsetzungen und Bedeutung des Konzepts «Language Awareness»	3
2	ELBE in der Schweiz: Status quo; Verankerung	5
2.1	Status quo	5
2.2	Verankerung in Rahmeninstrumenten	6
3	Bestehende Unterrichtsmaterialien	8
3.1	Offizielle Lehrmittel	8
3.2	Weitere Unterrichtsmaterialien	9
4	Entwicklungsbedarf	10
4.1	Befunde 2004 und 2007	10
4.2	Zielsetzungen der zu schaffenden Materialien	11
4.3	Sprachliche Hintergrundstruktur der zu schaffenden Materialien	13
4.4	Curriculare Verwendungsbereiche der zu schaffenden Materialien	15
4.5	Profil und Implementation der zu schaffenden Materialien	16
4.5.1	Äussere Erscheinung, Publikationsweise	16
4.5.2	Art der Materialien, mögliches Konzept	16
4.5.3	Implementation/Diffundierung der zu schaffenden Materialien	18
4.5.4	Überlegungen zur Autor/innenschaft	19
	Bibliographie	20

1. Language awareness, éveil aux langues, ELBE: Hintergründe, Ziele, Bedeutung

1.1 Zur Geschichte des Konzepts «Language Awareness»

Den Ausgangspunkt der unter «Language Awareness», «Eveil aux langues»/«Eveil au langage», «Sprachbegegnung» und – in der Schweiz – «ELBE» subsumierten sprachpädagogischen und didaktischen Konzeptionen bilden die plurikulturellen Schulen Englands, insbesondere Londons. Dort wurden bereits in den frühen 1980-er-Jahren Unterrichtsmaterialien zum produktiven Umgang mit Sprachenvielfalt und Bilingualismus entwickelt («The Children's Language Project»; s. Couillaud/Khan in Reich/Wittek 1984). Vorangegangen waren Untersuchungen in den 1970-er-Jahren, welche ernüchternde Ergebnisse zu den erst- wie fremdsprachlichen Kenntnissen englischer Schülerinnen und Schüler gezeitigt hatten (Luchtenberg 1992, vgl. James/Garrett 1991) und in deren Kontext sich auch der Begriff «Language Awareness» etablierte.¹ Zu den Pionieren des «Language-Awareness-»Konzepts zählt fraglos Eric Hawkins, der in seinem Werk «Awareness of Languages: An Introduction» unter anderem bereits 1984 eine noch heute verwendete Systematik der Domänen von «Language Awareness» entwarf (zu Hawkins s. James 2005; zur Systematik s.u. Kap. 4.3). Das Konzept geht von Ansatz und Zielsetzungen (s.u.) her weit über die in den Schulen traditionelle (binnensprachliche) Sprachbetrachtung hinaus; mit Broger (2007) ist es eher als eine schulisch adaptierte und interkulturell orientierte Fortsetzung von Sprachforschung und -vergleich zu sehen, wie sie die Menschheit vom Altertum bis zu de Saussure und weiter immer wieder beschäftigt hatte.

Der Ansatz «Language Awareness» stiess bald auch in anderen europäischen Ländern, worunter auch die Schweiz, auf Interesse und entwickelte sich in verschiedenen nationalen Traditionen weiter. Im französischen Sprachraum etablierte er sich unter den Bezeichnungen «éveil aux langues» oder «éveil au langage» (in der Westschweiz seit den 1990-er-Jahren auch unter dem Kürzel «EOLE» (Education et ouverture aux langues à l'école)), vgl. de Goumoëns 1999 und Perregaux u.a. 2003). In Deutschland, wo noch 1992 «Language-Awareness-Konzeptionen nicht allzu bekannt» waren (Luchtenberg 1992, S. 65), firmiert der Ansatz auch unter dem Titel «Begegnung mit Sprachen». Zu den dortigen Sonderentwicklungen zählen die Konzepte «Begegnungssprachen» und «Sprache des Nachbarn», die z.T. eine stärker fremdsprachenpropädeutische Orientierung haben und sich in den Grenzregionen zu Polen, Frankreich oder Holland vor allem auf Begegnungen mit Sprecherinnen und Sprechern aus den entsprechenden Sprachen bezogen (vgl. u.a. Jacobi 1997, Landesinstitut 1992). Zugleich hat sich im deutschen Sprachraum neben der stärker interkulturell orientierten Rezeption des «Language-Awareness»-Konzepts (vgl. z.B. Luchtenberg 1992, Schader 2004 etc.) eine eher germanistisch-binnensprachlich orientierte Tradition entwickelt, die den Ansatz «Language Awareness»

¹ Der Terminus «Language Awareness» selbst geht auf Michael Halliday zurück, der ihn bereits 1971 geprägt hatte; vgl. Luchtenberg 1992 und James 2005.

/Sprachbewusstheit» mehr auf ein forschendes und entdeckendes Sprachhandeln im Binnenraum des Deutschunterrichts bezieht, dabei aber selbstverständlich Dialekte oder die Schrift einbezieht (vgl. z.B. Peyer 2004a). In der Deutschschweiz bürgert sich seit etwa 2001 das von Victor Saudan geschaffene Akronym ELBE (**E**veil aux langues, **L**anguage Awareness, **B**egegnung mit Sprachen) ein; das dahinter stehende Konzept ist dezidiert multilingual und bezieht neben den erstsprachlichen Ressourcen mehrsprachiger Klassen auch die schulischen Fremdsprachen und die einheimischen Dialekte mit ein.

1.2 Zielsetzungen und Bedeutung des Konzepts «Language Awareness»

Die Ziele der Konzepte «ELBE» und «EOLE», die in der Schweiz den Ansatz «Language Awareness» am prominentesten vertreten und fortführen, decken sich mit jenen der ursprünglichen Konzeption (vgl. Hawkins 1984, James/Garrett 1992, Luchtenberg 1992, Sauer 2005). Sie führen die dortigen Ziele indes in Richtung einer stärkeren Bezugsnahme zum schulischen Fremdsprachenlernen, zu einer integrierten Sprachendidaktik und zu Methodenkompetenz allgemein weiter, wie es etwa die entsprechenden Zielkataloge bei Perregaux 2005, Sauer 2004, Schader 2004 oder Perregaux u.a. 2003 belegen.

Stellvertretend für andere, oft deutlich umfangreichere Zusammenstellungen illustriert der besonders konzise Zielkatalog von Saudan 2005, S. 9, die aktuellen Schwerpunkte:

«Language awareness – Eveil aux langues – Begegnung mit Sprachen soll:

- das Bewusstsein und das Interesse für die eigene(n) und andere Sprachen wecken,
- die Motivation für das Erlernen von Fremd- und Schulsprachen unterstützen,
- Methodenkompetenz im Sinne von Verständigungs-, Lern- und «Erforschungs»-Strategien und selbstgesteuertes Arbeiten beim sprachlichen Lernen schulen,
- und mittels vergleichender Reflexionen über Sprache(n) und Sprachenlernen metasprachliche und metakognitive Fähigkeiten aufbauen helfen.

Über die rein sprachliche Förderung für alle Schülerinnen und Schüler hinaus ermöglicht dieser Ansatz aber vor allem eine grundsätzliche Aufwertung der Mehrsprachigkeit in der Schule und ihrem Umfeld. Er stellt somit einen wichtigen Beitrag zur Integration mehrsprachiger Kinder dar und schafft die Bedingungen, die Mehrsprachigkeit der Klasse als Ressource für alle Schülerinnen und Schüler zu nutzen.»

Die empirische Zielüberprüfung und damit der Nachweis der Bedeutung der Arbeit gemäss dem Konzept «Language Awareness/ELBE/EOLE» sieht sich mit dem für Unterrichtsforschung generell bestehenden Problem konfrontiert, dass unterrichtliche Effekte nur in einem hochkomplexen Netz von didaktischen, sozialen und anderen Faktoren bestimmbar sind. Abgesehen von den klar nachgewiesenen (positiven)

Effekten im Rahmen einzelner Studien² sind hinsichtlich der Effekte von ELBE-Aktivitäten vor allem die Schlusspublikationen zu den Projekten «EVLANG» (Candelier 2003) und «JALING Suisse» (Saudan u.a. 2005) von Interesse. Beides sind europäische Projekte, die der schulischen Implementation von Language-Awareness-Aspekten dienen und die auch in der Schweiz durchgeführt und wissenschaftlich begleitet wurden (EVLANG 1997-2001, nur in der Westschweiz; JALING 2001-2002).

Zu den positiven Effekten, die sich in Zusammenhang mit EVLANG nachweisen lassen, zählen etwa die folgenden (nach Candelier 2003, S. 308ff):

- Metalinguistische Fähigkeiten: Steigerung der Fähigkeit zu Speicherung und auditiver Unterscheidung in anderen als der Erstsprache; verbesserte Fähigkeit zu De- und Rekombination im schriftlichen Bereich.
- Einstellungen/Haltungen der Schüler/innen gegenüber sprachlicher Vielfalt: Steigerung des Interesses gegenüber sprachlicher und kultureller Vielfalt; offenere Haltung gegenüber anderen Sprachen und Kulturen.
- Motivation zum Sprachenlernen: Signifikante Steigerung dieser Motivation.

Die Erfahrungen, die mit dem Language-Awareness-Ansatz im Rahmen des Projekts JALING Suisse gemacht wurden, lassen sich mit Sauer (2005, S. 41ff.) wie folgt zusammenfassen:

- Metalinguistische Fähigkeiten: Sensibilisierung gegenüber sprachlichen Phänomenen; Entwicklung von Fertigkeiten der sprachbezogenen Beobachtung und Analyse. Entwicklung von Gedächtnis-, Lern- und Kommunikationsstrategien wie auch von Forschungsstrategien und prozeduralem Wissen im Rahmen von Sprachforschungsprojekten. Entwicklung der Hörkompetenz.
- Einstellungen/Haltungen: Aufbau einer wertschätzenden Haltung gegenüber den Sprachen und Kulturen in der Klasse. Sensibilisierung gegenüber der eigenen Sprache, Verbesserung der Einstellung gegenüber derselben. Im Fremdsprachenunterricht Verbesserung der Einstellung zum diesbezüglichen Lernen und Erwerb.
- Motivation zum Sprachenlernen: Stärkung dieser Motivation, insbesondere auch mit Bezug auf Sprachen der Migration.
- Speziell mit Bezug zu Schüler/innen mit nicht deutscher Erstsprache: Stärkung der Motivation, den herkunftssprachlichen Unterricht (HSK-Kurse) zu besuchen und damit grundsätzlich an ihrer sprachlichen und (bi-)kulturellen Kompetenz zu arbeiten.
- Soziale und kulturelle Kompetenzen: Positiver Einfluss des sprachbezogenen Zusammenarbeitens auf das Sozialklima der Klasse; Stärkung der Klassengemeinschaft.
- Deklaratives Wissen: Erwerb von Kenntnissen zu verschiedenen Sprachen und zu den Verbindungen unter ihnen.
- Auswirkungen auf die Lehrpersonen: Motivation derselben aufgrund der guten Erfahrungen, zu denen die Arbeit mit dem Language-Awareness-Ansatz führte, dies

² So weist etwa Schader (2006:289ff.) in seiner Untersuchung des informellen Albanischerwerbs durch nicht albanischsprachige Sek-I-Schülerinnen und -schüler nach, dass das Albanischrepertoire ausgewählter Klassen, deren Lehrpersonen sprachliche und kulturelle Vielfalt immer wieder positiv akzentuierten, deutlich umfangreicher und weniger schimpfwortlastig ist als jenes von anderen Klassen.

nicht zuletzt mit Blick auf schulisch sonst schwächere Kinder, die sich im Rahmen dieses Ansatzes optimal einbringen konnten (Aspekt der verbesserten Integration). Vermehrte Kontaktaufnahme mit den Lehrpersonen der Kurse für Heimatliche Sprache und Kultur (HSK).

2. ELBE in der Schweiz: Status quo; Verankerung

2.1 Status quo

Eine Bestandesaufnahme der Schulen, bzw. der Lehrpersonen, die das Konzept «Language Awareness/ELBE» (in fraglos sehr unterschiedlichem Ausmasse) umsetzen, existiert nicht. Sauer (2004, S. 6) meint, dass *Eveil aux langues* «ein Ansatz [sei], der offenbar erst vereinzelt, nicht systematisch und kontinuierlich umgesetzt wird. Dies unter anderem, weil Konzept, Lehrplanvorgaben und Materialien noch fehlen.» Dennoch ist anzunehmen, dass sich der Anteil entsprechender Schulen bzw. Lehrpersonen kontinuierlich erhöht. Verantwortlich dafür dürften u.a. folgende Faktoren sein:

- die Ausstrahlung und Multiplikationsfunktion von Projekten wie EVLANG und JALING Suisse,
- desgleichen jene von Projekten wie QUIMS (Qualität in mehrsprachigen Schulen; Kanton Zürich) und des Netzwerks SIMS (Sprachförderung in multikulturellen Schulen; interkantonal), in welchen Sprachförderung und Unterstützung von Language Awareness gleichsam programmatisch sind,
- desgleichen jene der auch in anderen Kantonen gut rezipierten «Sprachprofile für die Volksschule Basel-Stadt» (s. Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt, 2006), insbesondere des jeweiligen Bereichs 7 «Reflexion über Sprache» in den vier stufenspezifischen Sprachprofilen,
- die Implementation des Aspekts «Language Awareness» in Rahmeninstrumenten (schweizerisches Gesamtsprachenkonzept; verschiedene kantonale Lehrpläne (siehe unten), Schulhausleitbilder; vgl. auch das Europäische Sprachenportfolio),
- das interkantonale Projekt «Vorverlegung Französisch auf die 3. Klasse, Englisch auf die 5. Klasse» in den Kantonen BE, BL, BS, FR, SO und VS, das sich explizit auf eine integrative, sprachenübergreifende Fremdsprachendidaktik bezieht und ELBE in Lehrplan und Lehrmittel aufnimmt (vgl. den Projektauftrag und weitere Dokumente auf www.ag.ch/nwedk/de/pub/projekte/sprachen/franz_sisch_projekt.php),
- die Implementation von Language-Awareness-Aspekten und -Zielen in den obligatorischen Sprachlehrmitteln (bisher insbesondere im ilz-Unterstufen Sprachbuch «Sprachfenster» (Büchel/Isler 2000; Neugebauer 2000), im Sek-I-Sprachbuch «Sprachwelt Deutsch» (Peyer u.a. 2003) und in weiteren Lehrmitteln und didaktischen Hilfen (z.B. Rickli 2006, Schader 1999, 2000/2004); siehe hierzu unten 3.),

- die Verfügbarkeit von Informations- und Anschauungsmaterial für Aus- und Weiterbildung, Behördenkurse etc. (zu nennen ist speziell der von der NW EDK konzipierte und ermöglichte Film «ELBE» (DVD mit Info-Booklet von Ursina Gloor; s. Degen 2007 und Gloor 2007b),
- die Aufnahme von Angeboten zu «Language Awareness» in die Lehrer/innen-Aus- und Weiterbildung (siehe unten). So bietet etwa die Pädagogische Hochschule Zürich in der Ausbildung ein sprachenübergreifendes Modul «Language Awareness» und, im Bereich Deutsch als Zweitsprache, ein Halbmodul «interkulturelle Öffnung des (Sprach-)Unterrichts» an; die PH Thurgau thematisiert ELBE im Modul «Atelier»; desgleichen finden sich in den Fortbildungsangeboten verschiedener Kantone (z.B. Aargau, Basel, Freiburg/Fribourg, Solothurn, Zürich) Angebote zu «Language Awareness» bzw. «Sprachenvielfalt als Chance»; dies teilweise im Rahmen von Tageskursen oder schulhausinternen Fortbildungen, teils in jenem von Nachdiplomkursen und -studien wie dem Aargauer NDK «Schul- und Lernkultur gestalten», dem Zürcher QUIMS-NDK oder dem NDK «Lesen, Medien, Literacy» der Uni Bern und der Fachhochschule Nordwestschweiz/Aargau,
- das Angebot eines trinationalen Masterstudiengangs «Mehrsprachigkeit» an der PH der FHNW/Uni Basel, mit Modulen, welche ELBE integrieren (vgl. www.fhnw.ch/ph/isek2/master/de/master/ph_ma_mehrsprach.pdf)
- die Implementation von sprachenübergreifenden Modulen in den Grundausbildungen der Pädagogischen Hochschulen Kreuzlingen (Module «Grundlagen des Fremdsprachenunterrichts» und «Aspekte der Mehrsprachigkeit») und Zürich (Module «Grundkurs Sprache» und «Fremdsprachendidaktik»).

2.2 Verankerung in Rahmeninstrumenten

Die Implementation des Ansatzes «Language Awareness» ist seitens verschiedener Rahmeninstrumente dezidiert vorgesehen und verankert. Allerdings scheint sich die diesbezügliche Verbindlichkeit in den übergreifenden EDK-Dokumenten leider zu verdünnen, je konkreter und umsetzungsorientierter diese werden.³ So erwähnt das *schweizerische Gesamtsprachenkonzept* (EDK 1998) den Ansatz «*éveil au langage*» ausführlich auf S. 22/23 (vgl. auch ebd. S. 4, 14, 17, 19, Anhang 11) und begründet dort seinen Nutzen in verschiedener Hinsicht (zusammenfassend S. 23: «*Éveil au langage*“ betrifft alle Schülerinnen und Schüler und bietet ihnen einen interdisziplinären Ansatz, welcher es erlaubt, Kenntnisse über Geschichte, Platz und Funktionen der Sprache quer durch alle Disziplinen zu erfassen»). Im *Strategiepapier der EDK von 2004* (EDK 2004a) heisst es unter 3.3 nurmehr, dass die Schweiz «für den Sprachenunterricht und das Sprachenlernen verstärkt von ihrem mehrsprachigen Potenzial profitieren» muss, während in 3.8 der (einzig hier genannte) Language-Awareness-Ansatz auf die Teilfunktion reduziert wird, die Erstsprachen von Kindern mit

³ Derselbe Befund ergibt sich hinsichtlich der Absicht, die Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) zu stärken, vgl. Schader 2006:98.

Migrationshintergrund zu valorisieren («Die Erstsprachen von Kindern mit Migrationshintergrund werden im Regelunterricht über Ansätze wie „Begegnung mit Sprachen/Eveil aux langues“ valorisiert»). Der Rückschritt gegenüber dem viel breiter gefassten Ziel des Gesamtsprachenkonzepts wird teilweise dadurch wettgemacht, dass im Strategiepapier erstmals das Europäische Sprachenportfolio und dessen verbindliche Einführung bis 2012 erwähnt werden (ebd. 5.2 und 6). Im «*Konzept für die Umsetzung der EDK-Strategie zur Koordination des Sprachenunterrichts in der EDK-Ostschweiz*» (EDK-Ost 2005) wird Language Awareness einzig in 3.1 erwähnt, dies mit Bezug auf die zu erwartenden Ergebnisse des Projekts JALING und mit dem Verweis auf noch auszuarbeitende Empfehlungen.

Zur Implementation von language awareness/ELBE bzw. zur Valorisierung entsprechender Kompetenzen in den Standards von *HarmoS* (s. EDK 2004b) lässt sich wenig sagen, da die entsprechenden Dokumente noch nicht vorliegen. Anzunehmen ist indes, dass Sprachaufmerksamkeit und Sprachstrategien in einem weiteren Sinne mitfokussiert werden. Auch was die Implementation der genannten Aspekte in den zu schaffenden *Deutschschweizer Lehrplan* (siehe NW EDK/EDK-Ost/BKZ (2007) betrifft, kann noch keinerlei Aussage gemacht werden, da das Projekt erst am Anfang steht. (Unter dem Titel «Sprachen» finden sich zwar die Stichwörter «Sensibilisierung für Sprachen» und «Gesamtsprachenkonzept Modell 3/5», doch fehlt noch jede Konkretisierung).

Kantonal ist «Language Awareness» – zum Teil unter anderen Begriffen oder implizit – in unterschiedlichem Masse in Rahmeninstrumenten oder Lehrplänen verankert. Einen festen Platz hat sie im *Basler Gesamtsprachenkonzept*, wo ihre Implementation über die gesamte Schulzeit, mit stufenspezifischen Schwerpunkten, festgeschrieben ist (Lauer 2003, S. 8). Ein Beispiel für die mehr implizite Integration von Language-Awareness-Inhalten ist der *Zürcher Lehrplan* aus dem Jahre 1991, der etwa fordert, dass «durch Nachdenken über sprachliche Erscheinungen und sprachliche Verständigung in allen Arbeitsbereichen, d.h. durch Sprachbetrachtung, [...] das Sprachbewusstsein und sprachliche Wissen entwickelt und gefördert werden [soll]» (S. 105).

Zu den Rahmeninstrumenten im weiteren Sinne lassen sich auch die drei altersspezifischen schweizerischen Versionen des *Europäischen Sprachenportfolios (ESP)* zählen, deren flächendeckende und obligatorische Einführung bis 2012 abgeschlossen sein soll (s.o.). Da viele der im ESP zu dokumentierenden Kompetenzen und Kenntnisse Language-Awareness-Aktivitäten in der Schule voraussetzen, ist von der obligatorischen Einführung dieses Instruments eine Zunahme entsprechender Aktivitäten (bzw. ein gewisser Druck auf die Lehrpersonen, solche zu initiieren) zu erhoffen.

3. Bestehende Unterrichtsmaterialien⁴

3.1 Offizielle Lehrmittel

Angebote zu Language Awareness finden sich in grösserem oder (oft eher) geringerem Ausmasse in verschiedenen der offiziellen Lehrmittel. Die nachfolgende Kurzanalyse beschränkt sich auf die weit verbreiteten Sprach-Lehrmittel der interkantonalen Lehrmittelzentrale (ilz).

Am besten vertreten ist das Gebiet fraglos in den *Deutschlehrmitteln*. Dies betrifft zunächst das «Sprachfenster» (Unterstufe; s. Büchel/Isler 2000), in dem DaZ- und Language-Awareness-Belange konsequent mitgedacht sind. Beispiele im Sprachbuch sind etwa die Seiten 26/27 (in der Muttersprache lesen), 58-61 (Texte planen; in der Muttersprache schreiben) oder 77 (Sprachen befragen), ferner insbesondere das Themenheft 5 «Sprachen und Dialekte in unserer Klasse, in unserer Welt». Deutlich weniger einschlägige Angebote enthält das ältere Werk «Treffpunkt Sprache» (Mittelstufe; s. Good 1988). Am prägnantesten ist hier 5. Kl., S. 36/37 (Kinder sprechen verschiedene Sprachen), während bei anderen Themen die plurilingualen Bezüge durch die Lehrpersonen selbst hergestellt werden müssten.⁵ Einen wichtigen Ort und Stellenwert nehmen sprachreflexive Aspekte und die Vermittlung von sprachenbezogenen Kenntnissen in «Sprachwelt Deutsch», dem neuen Sprachlehrmittel der Sekundarstufe I, ein (Peyer u.a. 2005; vgl. Peyer 2004b); vgl. z.B. im «Sachbuch» die Kapitel «Sprache, Wirkung, Stil», «vielsprachige Schweiz», «Sprachfamilien» usw. Nachgerade programmatisch auf Mehrsprachigkeit und Language Awareness bezogen sind die Bände 2 und 3 von «Pipapo. Deutsch für mehrsprachige Klassen und Lerngruppen» (Nodari 2003f.), welche mancherorts auch anstelle von «Treffpunkt Sprache» eingesetzt werden.

Im *Französischlehrmittel* «Envol» ist es besonders die Unité 0 («Bonjour le monde»; 5. Klasse), welche sich auf nicht deutsche Sprachen, Schriften und Herkunft bezieht. In den weiteren Kapiteln und Jahrgangsbänden finden sich leider kaum mehr Bezüge (zu den Ausnahmen s. z.B. Band 5, S. 15 und 16 oder Band 6, Seite 7, 53, 62/63).

Englischlehrmittel: Im Englischlehrmittel «First Choice» (Unterstufe) ist es vor allem die Einheit «One world, many people» (Topic Book, Activity Book, Teacher's Notes), die auf Mehrsprachigkeit und Language-Awareness-Belange eingeht. In den anderen Einheiten bzw. Themenheften finden sich kaum mehr direkte Bezüge, wenngleich sich solche (wie auch bei «Envol») durch die Lehrpersonen natürlich leicht herstellen lassen, wofern Letztere hierfür sensibilisiert sind. Im Mittelstufen-Lehrmittel «Explorers 1» (weitere Bände sind noch nicht erschienen) finden sich diverse interkulturelle und Language-Awareness-Bezüge (vgl. z.B. S. 7/8, 34 [Europanto], 37, 39, 99 im «Book»; S. 9 im Heft «Melody Makers» oder S. 36/37 im didaktischen Begleitheft «Working with Explorers» [Strategien-Sammlung]).

⁴ Vgl. auch Sauer 2004:13.

⁵ «Treffpunkt Sprache» wird 2008/09 durch das neue Lehrmittel «Sprachland» abgelöst, welches einen dezidierten Schwerpunkt auf Language Awareness und Bezug zur mehrsprachigen Klasse legt.

3.2 Weitere Unterrichtsmaterialien

Neben den einschlägigen Angeboten in den Sprachlehrmitteln (s.o.) steht den Lehrpersonen in der Deutschschweiz wie auch in der Romandie eine Reihe von Materialien eigens zur Implementation von Language Awareness zur Verfügung.

In der *Romandie* ist dabei insbesondere an die zwei Bände «Education et ouverture aux langues à l'école: EOLE» zu denken (Perregaux u.a. 2003). Sie bieten für die 1ère enfantine bis zur 2. Primarklasse bzw. für die 3.-6. Primarklasse 16 bzw. 19 multilinguale und Language-Awareness-Aktivitäten und unterstützen die Lehrpersonen bei der Umsetzung zusätzlich durch zwei Hefte mit Kopiervorlagen, vier CDs und ein «Glossaire des langues et Lexique plurilingue». – Sowohl für ein Französisch wie auch für ein Deutsch sprechendes Publikum sind die «Encarts didactiques», die didaktischen Beilagen der Zeitschrift «Babylonia», gedacht, welche konkrete Unterrichtsvorschläge machen.

In der *Deutschschweiz* erfreut sich das Handbuch «Sprachenvielfalt als Chance» (Schader 2000, 2004) einer gewissen Verbreitung. Es bietet, nach 100 Seiten Theorie und Hintergründen, 95 (bzw., in der zweiten Auflage: 101) konkrete Modelle zur interkulturellen und plurilingualen Öffnung des Unterrichts auf den Stufen Kindergarten bis Sek I. Damit ergänzt es die früheren einschlägigen Publikationen desselben Autors («Shqip!» 1996; «Hilfe! Help! Aiuto!» und didaktisches Begleitheft «Begegnung mit Sprachen auf der Unterstufe», beide 1999). Spezifisch für Kindergarten und Grundstufe (bis 2. Klasse) konzipiert ist «Salut hello» (Rickli 2006), eine durch CDs ergänzte Sammlung von Liedern und Versen in verschiedenen Sprachen, welche einen spielerischen Einstieg in 15 Fremdsprachen und eine frühe Förderung der Language Awareness intendiert. Für die gleiche Stufe ist auf die reiche Produktion von Silvia Hüslér-Vogt zu verweisen, welche von Kinderverssammlungen (z.B. «Tres tristes tigres»; 1987) über zweisprachige Bilderbücher (z.B. «Prinzessin Ardita»; 2001) bis hin zu mehrsprachigen Bilderbüchern reicht (z.B. «Besuch vom kleinen Wolf»; 2004). Zu erinnern ist für Kindergarten bis Unterstufe auch an die Auswahl interkultureller Lesetexte, wie sie etwa der Lehrmittelverlag des Kantons Zürich anbietet (s. Verlagskatalog 2007, S. 28-33), sowie, für alle Stufen bis Sek I, an die fremd- und zweisprachigen Bücher, die von Schulen bei Bibliomedia Schweiz ausgeliehen werden können. Wertvolle Anregungen zur Reflexion über Sprache bieten die Umsetzungsbeispiele zum gleichnamigen Bereich in den vier stufenspezifischen Basler Sprachprofilen (Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt, 2006). Ebenfalls aus Basel stammen die (unpublizierten) ELBE-Materialien, die Ursina Gloor für das von Silvia Bollhalder geleitete Projekt zur integrierten Erstsprachförderung «Rendezvous Bläsi» entworfen hat. Speziell für Sprachlehrpersonen an Gymnasien konzipiert ist «Sprache und Allgemeinbildung» von Theo Wirth u.a. (Wirth u.a. 2006), welches Unterrichtsideen für die einzelnen Sprachfächer, aber auch interdisziplinäre Angebote bringt. In den Periodica «Babylonia», «Interdialogos» und «Créole» (s. Bibliografie) wird Language Awareness immer wieder zum Thema, teilweise auch mit Bezug auf konkrete und reproduzierbare Projekte. – Bezüglich der Produktion aus Deutschland und Oesterreich, die in der Schweiz allerdings nur punktuell rezipiert werden dürfte, ist u.a. zu erinnern an die auf dem Internet abrufbaren, hervorragenden KIESEL-Materialien aus Österreich (**K**inder entdecken **S**prachen. **E**r-

probung von Lehrmaterialien; vgl. www.sprachen.ac.at/content.php?id=150), ferner an die verschiedenen Themenhefte von «Sprachenfächer» (Oomen-Welke 2007; z.B. Höflichkeit; Personennamen; je mit didaktischer Einführung, methodischen Vorschlägen, Kopiervorlagen etc.) wie auch an die Sonderhefte zum Thema Mehrsprachigkeit von grösseren didaktischen Zeitschriften (praxis grundschule, Praxis Deutsch, die Grundschulzeitschrift).

4. Entwicklungsbedarf

4.1 Befunde 2004 und 2007

Eine im Jahr 2004 in den Kantonen der NW EDK durchgeführte Umfrage zu Entwicklungen und Handlungsbedarf im Bereich des Sprachenunterrichts erhob neben Fragen zum Fremdsprachenunterricht, zu Deutsch als Zweitsprache und zur Förderung der Erstsprache bei mehrsprachigen Schüler/innen auch die Wünsche zur Entwicklung von Materialien im Bereich *éveil aux langues*/Language Awareness (s. Sauer 2004, S. 5f.). Die Auswertung führte zu folgendem Befund:

«Gewünscht werden einerseits Basislehr- und Lernmaterialien im Sinne von EOLE mit einem Handbuch für Lehrkräfte, andererseits ein Angebot an diversen Materialien, welche über eine Internetseite abgerufen werden können. Es geht darum, Musterbeispiele zu diversen sprachlichen und grammatikalischen Phänomenen mit Beispielen aus unterschiedlichen Sprachen anzubieten. Erwünscht sind Eveil-Materialien jeweils von der speziellen Perspektive des einzelnen Sprachfachs ausgehend, welche Querverbindungen zu den anderen Sprachen herstellen. Vor allem für den Grammatikunterricht und die Repetition von grammatikalischen Einsichten auf der Sekundarstufe I sollen sprachenvergleichende Unterrichtsmaterialien entwickelt werden.» (Sauer, a.a.O. S. 7; vgl. auch ebd. S. 14 «Welche Materialien sollen entwickelt werden?» und S. 20 «Anforderungen an Lernmaterialien»)

Wie die Auswertung zeigt, sind Materialien gewünscht, die einem sprachenübergreifenden, sprachenintegrierenden und sprachenvergleichenden Ansatz folgen, die sich aber klar einzelnen Sprachfächern zuordnen lassen bzw. «von der speziellen Perspektive des einzelnen Sprachfachs» ausgehen. Als Rahmen werden ein Handbuch in der Art von EOLE (Perregaux u.a. 2003) und ab Internet downloadbare Angebote angeregt. Implizit wird zugleich ersichtlich, dass das bestehende Angebot (siehe oben Kap. 3) als unzureichend betrachtet wird.

Die Desiderate von 2004 sind auch 2007 noch nicht eingelöst. Es ist davon auszugehen, dass trotz der (oft eher schwachen) Berücksichtigung von Language-Awareness-Aspekten in einigen Lehrmitteln und trotz des Bestehens einiger einschlägiger Zusatzmaterialien ein aktiver Bedarf nach niederschwellig zugänglichen und problemlos mit den bestehenden Unterrichtsfächern und Lehrmitteln vernetzbaren Unterrichtsmaterialien und -anregungen besteht.

Die folgenden Überlegungen versuchen, das recht grobe Anforderungsprofil, das sich für solche Materialien aus der Auswertung der Umfrage von 2004 ergibt, zu spezifizieren und zu konkretisieren. Sie beziehen dabei Anregungen ein, die an einer Sitzung im April 2007 zwischen Mitgliedern der Fachstelle Sprachen des Erziehungsdepartements Basel-Stadt und dem Autor entwickelt wurden.

4.2 Zielsetzungen der zu schaffenden Materialien

Entsprechend den Zielsetzungen des ELBE- bzw. Language-Awareness-Ansatzes (s.o. 1.2) verfolgen die zu schaffenden Materialien die folgende Palette von Zielen:

- *Förderung der Wahrnehmung und (einstellungsbezogenen)⁶ Wertschätzung der eigenen und anderer Sprachen*; dies zunächst bezogen auf die in Klassenzimmer und Schule vorhandenen Sprachen und Dialekte, in einem weiteren Sinne bezogen auf die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit der Schweiz und der Welt allgemein; Abbau von Vorurteilen und Klischees.
- *Vernetzung der Sprachenfächer* (Deutsch, Englisch, Französisch; DaZ) und des schulischen Sprachenlernens, dies unter Einbezug der Erstsprachen von Kindern mit Migrationshintergrund und des sprachlichen Lernens in den HSK-Kursen. Diese *Brückenfunktion* von ELBE bzw. Language Awareness betrifft in einem weiteren Sinne auch das ausserschulische Sprachenlernen (informeller oder gesteuerter Erwerb) und die Arbeit mit dem Europäischen Sprachenportfolio.
- *Angstabbau gegenüber dem schulischen Fremdsprachenerwerb*; Entwicklung von Lern- und Verständigungsstrategien im Rahmen von erfahrungsorientierten Projekten und des Austauschs individueller Vorgehensweisen.
- *Förderung der Motivation und des Interesses gegenüber sprachlichem und sprachbezogenem Lernen* durch vielfältige, früh einsetzende und angstfreie Anlässe der sprachlichen Begegnung und des handelnden, entdeckenden Lernens wie auch durch Förderung des sprachlichen Bewusstseins; Wecken von Neugierde gegenüber Sprachen, Dia- und Soziolekten, ihrem Funktionieren, ihrer Geschichte, ihren Anwendungsbereichen.
- *Förderung von Bewusstheit und Sachwissen* über die sprachliche bzw. mehrsprachige Beschaffenheit des sozialen Umfelds in einem engeren oder weiteren Sinne; Einsicht in die Hintergründe der Mehrsprachigkeit, Kenntnis der Vorteile einer plurilingualen Gesellschaft, Auseinandersetzung mit problematischen Aspekten (Verständigungsprobleme insbesondere aus der Sicht der Betroffenen, Förderbedarf etc.).
- *Bewusstmachen der situativen und soziokulturellen Gebundenheit allen Sprachhandelns* durch altersgerechte Problemstellungen; Mittel und Strategien sprachlicher Gestaltung (und Manipulation) kennenlernen und bewusst machen; Vermitt-

⁶ Perregaux (2003:21) unterscheidet zwischen *attitudes* und *aptitudes* der Schüler/innen, die durch den Ansatz Language Awareness gefördert werden. Der erste Punkt in der obigen Auflistung betrifft natürlich die *attitudes*.

lung von Einsichten in metasprachliche Elemente der Kommunikation und deren Bedeutung.

- *Strukturierung der sprachlichen Kenntnisse* durch Vergleiche verschiedener Sprachen und Dialekte, dies mit Bezug zu den in der Klasse gesprochenen Sprachen und Dialekten, zu den schulischen Fremdsprachen und insbesondere auch hinsichtlich des Vergleichs von Mundart und Hochdeutsch.
- *Entwicklung sprachlicher Kompetenzen* etwa in den Bereichen akustische Differenzierung (akustische Diskriminierung beim Hören und Artikulieren von Lauten), Erkennen und Analysieren morphologischer Besonderheiten, syntaktischer Muster etc.; dies nicht zuletzt bezüglich der deutschen Sprache, deren Eigenheiten durch den Blick auf andere Sprachen und wieder zurück erst eigentlich bewusst werden («durch das Fremde das Eigene besser kennen lernen»).
- Entwicklung *metasprachlicher Kompetenzen* (Fähigkeit zu produktiven Fragestellungen gegenüber anderen Sprachen/ zu Vergleichen unter sprachübergreifenden Gesichtspunkten/ zu Rückbezügen aufs Deutsche) und von transferierbaren kognitiven, heuristischen und Methoden-Kompetenzen (Informationsbeschaffung, -aufarbeitung, -verarbeitung und -präsentation; «Forschungshaltung»).
- Entwicklung *sozialer und interkultureller Kompetenzen* im Rahmen kooperativer, an den sprachlichen und kulturellen Ressourcen der Klasse orientierter Projekte; Entwicklung von Wertschätzung gegenüber dem Sonderwissen von Mitschüler/innen; Abbau von Vorurteilen; gelebte Gleichwertigkeit.

Während die genannten Punkte für die ganze Klasse gelten, betreffen die folgenden insbesondere die Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund:

- Stärkung der bikulturell-bilingualen Identität, indem die mit ihr verbundenen Kompetenzen als in der Schule wichtig und willkommen erlebt werden.
- Unter Umständen Beitrag zur Verbesserung der Beziehung zur eigenen, als wertvoll und interessant erlebten Erstsprache, dadurch indirekt Beitrag zur Stärkung des erstsprachlichen Fundaments (was wiederum dem Deutscherwerb zugute kommt).
- Stärkung der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund durch die gemeinschaftsorientierte, an den Ressourcen der Klasse orientierte Anlage der Projekte; positives Gegenstück zu Folklorisierung, Ethnisierung und Exponierung.
- Veränderte Wahrnehmung der sprachlichen und kulturellen Potenziale der Kinder mit nicht deutscher Erstsprache durch die Lehrpersonen (Reichtum statt Defizit), dadurch anderer Zugang zu den betreffenden Schüler/innen.
- Aufwertender Einbezug der Eltern mit nicht deutscher Erstsprache, deren Auskünfte und Mithilfe in verschiedenen sprachen- und kulturenbezogenen Fragen und Projekten umso wichtiger sind, als bei den in der Schweiz aufgewachsenen Kindern die diesbezüglichen Kenntnisse teilweise nicht mehr abrufbar sind.

4.3 Sprachliche Hintergrundstruktur der zu schaffenden Materialien

Hawkins (1984, S. 101f.) teilt die Bereiche, auf die sich Language-Awareness-Aktivitäten beziehen, in sechs thematische Domänen ein. Gemäss diesen sind auch die «Topic-Books» gegliedert, die er 1984 gemeinsam mit dem Grundlagenwerk «Awareness of Languages: An Introduction» erscheinen liess. Diese Gliederung ist auch heute noch praktikabel und wird aufgegriffen etwa von de Goumoëns u.a. 1999, Sauer 2004 oder Perregaux 2005 (für JALING).⁷ Die sechs Bereiche («Topics») von Hawkins, in denen Language Awareness zu entwickeln ist bzw. auf die sich ELBE-Aktivitäten beziehen, scheinen auch mit Blick auf die zu schaffenden Materialien sinnvoll. Ergänzt um Hinweise und Beispiele präsentieren sie sich wie folgt:

1. Sprache und Kommunikation

Besonderheiten der menschlichen Sprache (z.B. gegenüber Tiersprachen)

Signale, Zeichen, Symbole (was bedeutet/signalisiert eine nasse Strasse, ein Läuten an der Hausglocke ...?)

Zusammenhang zwischen Sprache und Kultur (z.B. kulturspezifische Gliederung von Wortfeldern wie Verwandtschaftsbezeichnungen; Sprecher/innendistanz; was gilt wo als (un-)höflich; wie begrüsst man sich wo, etc.)

Zusammenhang zwischen Sprache und Wahrnehmung der Wirklichkeit (z.B. bezogen auf Farbadjektive oder auf unterschiedliche Rezeptionen derselben Botschaft)

Nonverbale Kommunikation (Medien und Mittel derselben; Erfahrungen)

2. Gesprochene und geschriebene Sprache

Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Charakteristika der beiden Modi erfahren (z.B. entdeckendes Lernen anhand von Schrifttexten und Transkripten mündlicher Rede)

Alphabete und Schriftsysteme (z.B. Vergleich der Zeicheninventare der (lateinischen) Alphabete der Erstsprachen in der Klasse; Überlegungen zum deutschen Alphabet; Überlegungen zur Verschriftlichung von Dialekt; Erfahrungen mit anderen Schriftsystemen (Hieroglyphen; Braille etc.); Erfindung eigener Schriften; Kennenlernen anderer Schriftsysteme, kalligrafische Übungen)

Zusammenhang zwischen Klang- und Schriftbild (z.B. Repräsentation verschiedener Laute in Deutsch, Französisch, Englisch und in den Migrationssprachen)

Spezifik der Lautsysteme verschiedener Sprachen (z.B. anhand von Nachsprechen der Wendung «Guten Tag» in den Sprachen der Klasse; Vertrautwerden mit besonderen Lauten und Klangbildern anderer Sprachen; Klangbilder anderer Sprachen erkennen und unterscheiden können (z.B. anhand von Tonband-Quiz)

⁷ Eine alternative Gliederung der Awareness-Bereiche bietet z.B. Luchtenberg 1998:141 und 147; mit ihren 15 Bereichen ist sie für unseren Verwendungszusammenhang zu detailliert. Eine modifizierte Darstellung der sechs Bereiche von Hawkins findet sich bei Gloor 2007a und b.

3. Funktionsweise von Sprache(n) (Hawkins: «How Language Works»)

Regularitäten auf verschiedenen Ebenen erforschen und erkennen (z.B. morphologisch: Mechanismen der Markierung von Plural oder Vergangenheit im Deutschen und in anderen Sprachen; syntaktisch: Bildung des Fragesatzes in verschiedenen Sprachen). Durch den Vergleich mit anderen Sprachen sich der Eigenheiten des Deutschen besser bewusst werden, siehe oben Kap. 4.2

Stimulierung von sprachlicher und grammatikalischer Neugier und Forschungshaltung (z.B. durch entdeckendes und handelndes Lernen im Bereich der Bildung der Zahlwörter; im Erkennen historischer Zusammenhänge anhand des Vergleichs bestimmter Wörter aus den Sprachen der Klasse)

Arbeit mit Sprachvergleichen auf lexikalischer, syntaktischer und Text-Ebene (z.B. Einzelwörter zu Sachthema; Satzstrukturen und -bau in verschiedenen Sprachen anhand einfacher Beispielsätze; Vergleiche Deutsch – Schweizerdeutsch unter verschiedenen Aspekten)

4. Sprachgebrauch, Pragmatik (Hawkins: «Using Language»)

Situationsgebundenheit des Sprachgebrauchs und verschiedene sprachliche Register erkennen (z.B. Rollenspiele zu situationsadäquatem Begrüßungsverhalten in verschiedenen sozialen Konstellationen, Vergleich mit anderen Sprachen; Peercodes/Gruppenslangs und ihre Funktionalität)

Sprachwahl und sprachliche Praxis von mehrsprachig Aufwachsenden (Erfahrungen, Austausch; Mischformen/Codeswitching kennenlernen und analysieren; Strategien zur Bewältigung von Verständigungsproblemen)

Sprachen und Dialekte im Umfeld, in der Schweiz, in der Welt (ausgehend von den Sprachen und Dialekten der Klasse; sprachliche Exkursionen ins weitere Umfeld; Diskussionen zu Status, Prestige und Beliebtheit verschiedener Dialekte und Sprachen und zu den diesbezüglichen Hintergründen)

5. Sprachvarietäten und -wandel

Vermittlung von Sachwissen zu Sprachen und Dialekten (z.B. Verwandtschaft und Ursprung der romanischen Sprachen anhand von Wörtervergleichen erkennen; Wissen zu Sprachen und Dialekten in der Schweiz anhand von Statistiken etc.; dito zu Herkunftsländern der Schüler/innen; Soziolekte und Slangs anhand des Vorwissens der Schüler/innen; Kenntnis von Sprachenfamilien)

Lehn- und Fremdwörter und ihre Herkunft (z.B. anhand der Bewusstmachung der vielen Anglizismen im Deutschen); Phänomene im Kontext von Sprachenkontakt (z.B. anhand der deutschen Wörter, die Schüler/innen mit nicht deutscher Erstsprache in dieselbe übernommen haben); Internationalismen und ihre einzelsprachliche Ausprägung (z.B. anhand des Wortes „Zirkus“ in den verschiedenen Sprachen und Schreibweisen)

Sprachwandel/historische Dimension (z.B. anhand von Modewörtern aus der Jugend der Grosseltern und Eltern; anhand von Mittelhochdeutsch- oder alten

Französisch- und Englischtexten; anhand der Besonderheiten etwa des Türkischen oder Albanischen in der Schweiz gegenüber jenem im Herkunftsland)

6. Spracherwerb und Sprachenlernen

Sprachbiographische und sprachentwicklungsbezogene Einsichten (z.B. anhand der ersten eigenen Worte und Sätze; anhand der Sprache von Kleinkindern; anhand von Erinnerungen an den frühen Hochdeutscherwerb)

Zwei- und mehrsprachiges Aufwachsen (z.B. anhand der Berichte von Schüler/innen mit nicht deutscher Erstsprache; Probleme und Orientierung im diglotten Umfeld (Schweizer- und Hochdeutsch); Erinnerungen an Verständigungsprobleme im Kontakt mit anderen Dialekten und Sprachen)

Fremdsprachenlernen in und ausserhalb der Schule; strategisches Wissen (z.B. Diskussion und Vermittlung von Strategien im Umgang mit schwierigen Texten/mit Leuten, die man kaum versteht; Einsichten in synergetisch nützliche Zusammenhänge beim Fremdsprachenerwerb (Parallelwörter; Wortfamilien/Ableitungen; globales Verstehen trainieren usf.); Berichte über informelle Erwerbsprozesse.

Bei der Schaffung der Unterrichtsmaterialien ist darauf zu achten, dass die genannten sechs Bereiche auf jeder Stufe ausgewogen berücksichtigt werden und dass die entsprechenden Angebote anforderungsmässig gestuft aufeinander aufbauen. Denkbar ist, dass diese Hintergrundstruktur in einer speziellen Übersicht in einem Kommentarband dargestellt wird (s.u.). Der primäre Zugriff auf die einzelnen Vorschläge und Modelle soll aus pragmatischen Gründen allerdings weniger über diese Systematik als über die Gliederung nach Stufen und Fächern erfolgen, siehe hierzu 4.5.2.

4.4 Curriculare Verwendungsbereiche der zu schaffenden Materialien

- Die zu schaffenden Materialien sollen *nicht nur in den Sprachenfächern*, sondern auch in Fächern wie Mensch und Umwelt, Mathematik, Musik, Sport etc. verwendet werden können, bei denen sich ebenfalls immer wieder sprachliche Anknüpfungspunkte ergeben. Auf entsprechende Kompatibilitäten ist zu achten; Register, Übersichten und Konkordanzen sollen dieses Ziel unterstützen.
- Bezüglich der *Sprachenfächer* ist darauf zu achten, dass die Materialien zwar einen klaren Bezug zu Deutsch, Englisch oder Französisch haben (siehe die entsprechende Forderung in 4.1), dass sie zugleich aber im Sinne einer sprachenintegrierenden Didaktik Querbezüge, Vergleiche und insbesondere den Einbezug der Erstsprachen von Kindern mit Migrationshintergrund erlauben.
- Bezüglich des *Fachs Deutsch* ist erstens darauf zu achten, dass die Materialien sowohl im Unterricht Deutsch als Erstsprache wie auch Deutsch als Zweitsprache einsetzbar sind, bzw. dass Angebote vorliegen, die sich für beide Arten des Deutschunterrichts eignen. Zweitens sollen die Materialien so beschaffen sein, dass sie auch die Schweizer Dialekte einbeziehen, dies z.B. in Form von Anre-

gungen zu kontrastiven Betrachtungen und Entdeckungen im Bereich Deutsch – Schweizerdeutsch. Die Materialien können damit auch in einem konsequent auf Hochdeutsch geführten Unterricht als eine Art Dialektfenster fungieren.

- Die Materialien sollen ferner so beschaffen sein, dass sie sich zumindest teilweise auch in den *Kursen für Heimatliche Sprache und Kultur (HSK)* einsetzen lassen und die verbesserte Vernetzung von HSK- und Regelunterricht unterstützen.⁸
- Die zu schaffenden Materialien sollen so konzipiert sein, dass sie *vom Kindergarten bis zur 9. Klasse* einsetzbar sind. Der Zugriff soll stufenspezifisch möglich sein.

4.5 Profil und Implementation der zu schaffenden Materialien

4.5.1 Äussere Erscheinung, Publikationsweise

Denkbar sind:

- a) gedruckte stufenspezifische Sammlungen in drei oder vier Faszikeln (Grund-/Basisstufe; 3.-6. Kl., 7.-9. Kl., oder KiGa; USt, MSt, Ost) oder dito auf dem Internet.
- b) Dito, aber in Form von Ordnern, die periodisch ergänzt werden können; entweder durch Nachlieferungen oder durch Ausdrücke von Vorschlägen, die auf einer Internet-Plattform zu finden sind (s.u.), sowie natürlich durch eigene Ideen und/oder weitere Vorschläge aus der bestehenden Literatur.
- c) Internet-Plattform mit stufen- und fachspezifisch erschlossenen Sammlungen und evtl. der Möglichkeit von Ideen-, Erfahrungs- und Austauschbörsen (Ausgestaltung in Abhängigkeit von den finanziellen Ressourcen).
- d) Kombination von Printmedium (a oder b) und Internet-Plattform (c). Diese Variante verdient besondere Beachtung, da sie den Vorteil des konkret im Schulzimmer vorhandenen Materials mit jenem der Ausbaubarkeit und – bei entsprechender Gestaltung der Plattform – der Interaktivität verbindet.
- e) Regelmässige Rubrik in Fachzeitschriften (vgl. die «Encarts didactiques» in der Zeitschrift «Babylonia») oder Schulblättern; dies vor allem im Sinne einer flankierenden Massnahme.

4.5.2 Art der Materialien, mögliches Konzept

Wünschbar sind Sammlungen von *kleinen und möglichst unaufwändigen Projekten* und Unterrichtsvorhaben, welche verschiedene kindergarten- und schulrelevante Themen berühren und die sich gut mit den Lehrmitteln vernetzen lassen. Grössere

⁸ Die Vernetzung von HSK und Regelunterricht erweist sich als besonders fruchtbar auch mit Blick auf die Effizienz des HSK-Besuchs, vgl. die bei Schader 2006:98 zitierten Untersuchungen.

Vorhaben (z.B. Projektwochen «Sprachen» oder klassenübergreifende plurilinguale Wandzeitungen etc.) sollen nicht fehlen, sie sollen aber im Interesse eines möglichst niederschweligen Zugangs und einer einfachen Realisier- und Integrierbarkeit gegenüber dem ersten Typus in den Hintergrund treten.

Die Materialien sollen so beschaffen sein und eingesetzt werden können, dass sie in enger *Beziehung zum regulären Fachunterricht* stehen. Sie sollen diesen durch meist kleine und unaufwändige Zusatzaktivitäten um die Komponente «Language Awareness» bereichern. Je besser und transparenter die Vernetzung der Materialien mit den Lehrmitteln gelingt, desto mehr ist der Gefahr vorgebeugt, dass die Bearbeitung der Materialien und Angebote als etwas Zusätzliches, Abgekoppeltes erlebt wird.

Um diese Vernetzung der Materialien mit den offiziellen Lehrmitteln zumindest der Sprachenfächer zu unterstützen, sollen *Konkordanzen, Querverweise und Übersichten* geschaffen werden, welche die Nahtstellen und Anknüpfungspunkte zu den Lehrmittelangeboten deutlich machen.

Bezüglich der zu *involvierenden Sprachen* sollen die Materialien grösstmögliche Offenheit zulassen. Neben Deutsch, den Schweizer Dialekten und den schulischen Fremdsprachen sollen sämtliche in der Klasse und ihrem Umfeld gesprochenen Sprachen und Dialekte integrierbar sein. Eine Beschränkung auf die wichtigsten Migrationssprachen ist dezidiert nicht das Ziel, vielmehr ist auf Kompatibilität mit verschiedenen Sprachen und Dialekten zu achten.

Die einzelnen Vorschläge oder Anregungen sollen gemäss einem *einheitlichen Aufbau* gestaltet werden, der in übersichtlicher Weise folgende Angaben enthält:

Kurztitel der Aktivität (evtl. als Kopfzeile)

Stufe/Klasse (evtl. als Zeile 2, linke Hälfte)

Fach und Lehrmittel-Bezüge, inkl. Bezüge zum ESP (evtl. Zeile 2, rechts)

Materialbedarf (evtl. = Zeile 3, links)

Zeitbedarf (evtl. bei Kopfzeile oder Zeile 3 rechts, mit Symbol)

Sozialform (evtl. bei Kopfzeile oder Zeile 3 rechts, mit Symbol)

Ziele (Angabe in wenigen Punkten)

Inhalt (Kurze, verständliche Angabe zur Durchführung).

Den Materialien sollen wenn möglich stufenspezifische *Kommentare oder Handbücher* beigegeben werden, welche mindestens eine kurze Einführung (theoretische Hintergründe; Ziele der Sammlung), sodann kurze Hinweise zu den einzelnen Anregungen und drittens Register und Übersichten zur problemlosen Erschliessung der Materialien enthalten.

Auf eine gute *Erschliessung* und damit auf einen einfachen Zugriff soll besonderes Gewicht gelegt werden. Denkbar sind z.B. Register und Übersichten in der Printversion und die Verwendung von Suchbegriffen in einer eventuellen elektronischen Ver-

sion. Die *Register zur Erschliessung* sollen erstens den Zugang via Stufe und Schulfach ermöglichen (= Register 1; z.B. Unterstufe: Sprache, M/U, Mathe; ...; DaZ), sodann nach Themen (= Register 2; z.B. Themen wie «Internationalismen», «nonverbale Kommunikation», «Schriften», «Tiersprachen»). Ein drittes Register könnte die Aktivitäten eventuell nach dem zeitlichen Aufwand erfassen. Eine zusätzliche Übersicht könnte die Verteilung auf die sechs Domänen von Hawkins illustrieren (s. Kap. 4.3).

Besonders wünschbar mit Blick auf eine Erschliessung von verschiedenen Seiten und Bedürfnislagen her wäre ein Index mit doppelter Strukturierung: a) nach fächerbezogenen und unterrichtsthematischen Kategorien (z.B. Mensch/Umwelt mit verschiedenen, für die jeweilige Stufe gängigen Themen wie Wald, Haustiere; Sprache mit stufenspezifischen Themen wie Wandzeitung, Interviews, Briefe schreiben; etc.) und b) gemäss sprachlich-kommunikativen Kategorien (z.B. jene von Hawkins)

Zu überlegen ist, ob die Materialien um ein *mehrsprachiges Glossar* zu ergänzen sind. Als Vorbild könnte das den «EOLE-»Materialien (Perregaux 2003) beigegebene «Glossaire des langues et Lexique plurilingue» dienen (evtl. ergänzt um Hinweise auf Links zu weiteren Sprachen). Aus dem genannten Glossaire wäre auch die Idee einer kurzen linguistischen Charakteristik zumindest der häufigeren Migrationssprachen zu übernehmen (bei Verzicht auf das Glossar liesse sich eine solche Charakteristik auch in einen eventuellen Begleitband zuhanden der Lehrpersonen integrieren).

Ergänzend und als langfristige Perspektive ist der Entwicklung und Überarbeitung der offiziellen Lehrmittel (Sprachen, aber auch M/U) besonderes Augenmerk zu widmen. Je unmittelbarer die Language-Awareness-Anliegen direkt in diesen implementiert sind (und nicht via Zusatzmaterialien eingebracht werden müssen), desto effektiver und effizienter dürfte die Umsetzung in der schulischen Praxis geschehen. Da mit Ausnahme des neuen Mittelstufen-Sprachbuchs «Sprachland» (bei dem die Implementation von ELBE gut gegeben sein dürfte) u.W. keine Lehrmittelentwicklungen in den Bereichen Deutsch, Englisch und Französisch anstehen, scheint die Schaffung von Zusatzmaterialien allerdings auch unter diesem Gesichtspunkt sinnvoll.

4.5.3 Implementation/Diffundierung der zu schaffenden Materialien

Die wichtige Frage, wie die zu schaffenden Materialien effektiv in die Schulen bzw. in den Unterricht gelangen, ist in Abhängigkeit dessen, was geschaffen werden wird, zu klären. Optimal gelöst wäre sie, wenn language-awareness- bzw. ELBE-Aspekte bei künftigen Generationen von Sprachlehrbüchern in selbstverständlicher Weise integriert wären (s. oben und Kap. 3.1). Materialien, die neben und zusätzlich zu den offiziellen Lehrmitteln einzusetzen sind, dürften einen etwas schwereren Stand haben. Wichtige Determinanten ihrer tatsächlichen Nutzung und Umsetzung werden die Publikationsweise (s. Kap. 4.5.1), die Art der Materialien (s. Kap. 4.5.2) und die

Verankerung der in ihnen vertretenen Anliegen in anerkannten Rahmeninstrumenten sein. Wie in Kap. 2.2 gezeigt, finden sich solche Verankerungen bereits beispielsweise im Gesamtsprachenkonzept und in den Schweizer Versionen des Europäischen Sprachenportfolios. Die noch nicht abgeschlossenen Projekte HarmoS und Deutschschweizer Lehrplan könnten weiteren Sukkurs für die Anliegen von language awareness/ELBE bieten, wenngleich nicht anzunehmen ist, dass diese Instrumente sich namentlich auf bestimmte Unterrichtsmaterialien oder Lehrmittel beziehen werden. Etwas trivial, aber wohl realistisch ist die Annahme, dass die Akzeptanz gegenüber den zu schaffenden Materialien und deren tatsächliche Nutzung umso grösser sein werden, je mehr sich die genannten Faktoren, ergänzt um weitere, in Kap. 2.1 aufgeführte, kumulieren und ergänzen.

4.5.4 Überlegungen zur Autor/innenschaft

Zweckmässig scheint die Schaffung einer Arbeitsgruppe mit je einer (evtl. mehreren) Vertretung(en) aus folgenden Disziplinen:

Deutsch/Deutsch als Zweitsprache

Englisch

Französisch;

ferner, evtl. in einem erweiterten Kreis:

Eine Person aus dem Bereich Mensch/Umwelt

Eine HSK-Lehrperson.

Sämtliche Beteiligten, insbesondere die Fachdidaktiker/innen, müssen über Erfahrungen in den Bereichen Language Awareness/interkulturelle Orientierung des Unterrichts verfügen.

Die Aufteilung der Arbeit (Hauptverantwortliche/r plus Nebenverantwortliche oder gleichmässige Aufteilung) ist zu klären.

Basil Schader, August 2007

Bibliographie

- Autorinnen- und Autorenteam (2003ff): Envol. Französisch-Lehrmittel für die Primarschule/für die Sekundarstufe I. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich
- Autorinnen- und Autorenteam (2006f): explorers. Englischlehrmittel für die Mittelstufe. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich
- Babylonia. Zeitschrift für Sprachunterricht und Sprachenlernen. Herausgegeben von der Stiftung Sprachen und Kulturen; CP 120, 6949 Comano
- Bildungsrat des Kantons Zürich, in Zusammenarbeit mit den Trägern der Kurse HSK (2003): Rahmenlehrplan Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK). Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich
- Broger, Anne (2007): Entwicklungsgeschichte der Sprachbetrachtung. Von der Antike bis zum modernen Unterricht. In: NZZ, 16.01.2007, Seite 67
- Büchel, Elsbeth; Dieter Isler (2000): Sprachfenster. Lehrmittel für den Sprachunterricht auf der Unterstufe. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich
- Candelier, Michel (2003): L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang: bilan d'une innovation européenne. Bruxelles: De Boeck&Larcier
- Couillaud, Xavier; Verity Saifullah Khan (1984): Das «Childrens's Language Project». In: Hans H. Reich; Fritz Wittek (Hrsg.): Migration – Bildungspolitik – Pädagogik. Essen/Landau: alfa
- Créole (Zeitschrift). Herausgegeben vom Cercle de Réalisations et de Recherche pour l'Eveil au Langage et l'Ouverture aux Langues à l'Ecole; Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, 40, boulevard CarlVogt, 1205 Genève
- de Goumoëns, Claire u.a. (1999): Comment entrer dans les approches EOLE avec ses élèves? In: Créole, automne 1999, S. 4-7
- Degen, Peter; Toni Stadelmann (2007): ELBE. Eveil aux langues – Language awareness – Begegnung mit Sprachen. Film (DVD), mit Booklet von Ursina Gloor. Bern: Schulverlag blmv AG und stadeg-film.com
- Deutschschweizer Lehrplan: siehe NW EDK/EDK-Ost/BKZ (2007)
- EDK (1998): Welche Sprachen sollen die Schülerinnen und Schüler der Schweiz während der obligatorischen Schulzeit lernen? Bericht einer von der Kommission Allgemeine Bildung eingesetzten Expertengruppe „Gesamtsprachenkonzept“ an die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren
- EDK (2004a): Sprachenunterricht in der obligatorischen Schule: Strategie der EDK und Arbeitsplan für die gesamtschweizerische Koordination: Beschluss vom 25.3.2004
- EDK (2004b): HarmoS - Zielsetzungen und Konzepte. Juni 2004 («Weissbuch»; Link: www.edk.ch/PDF_Downloads/Harmos/Harmos_Weissbuch_d.pdf)
- EDK-Ost (2005): Projekt Sprachen EDK-Ost. Konzept für die Umsetzung der EDK-Strategie zur Koordination des Sprachenunterrichts in der EDK-Ostschweiz
- ELBE-Film: siehe Degen, Peter
- Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt, Ressort Schulen (Hrsg.; 2006): Sprachprofile für die Volksschule Basel-Stadt. Ein Konzept zur Sprachförderung in allen Fächern. Basel: Lehrmittelverlag des Kantons Basel-Stadt
- Erziehungsdirektion des Kantons Zürich (Hrsg.; 1991): Lehrplan für die Volksschule des Kantons Zürich. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich
- Gesamtsprachenkonzept für die Schulen Basel-Stadt: Bericht der Reflexionsgruppe (März 2003). Basel: Erziehungsdepartement
- Gesamtsprachenkonzept [Kanton Thurgau]. Grundlagenbericht zum Sprachenlernen in der Volksschule. Bericht der Arbeitsgruppe Sprachenkonzept des Departements für Erziehung und Kultur des Kantons Thurgau (August 2003). [Frauenfeld]: Amt für Volksschule und Kindergarten, DEK Kt. Thurgau
- Gloor, Ursina (2007a; unpubl.): Kurze Einführung in die Praxis zu ELBE. Unpubliziertes Konzeptpapier «Projekt Randevu Bläsi»
- Gloor, Ursina (2007b): Booklet zum ELBE-Film (siehe Degen/Stadelmann)
- Good, Bruno (1988): Treffpunkt Sprache. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich

- de Goumoëns, Claire (1999): Vers la réalisation de moyens d'enseignement romands pour l'éveil aux langues. In: *Babylonia* 2/1999, S. 8-11
- Harmos: Vgl. EDK 2004b
- Hawkins, Eric (1984): *Awareness of Languages: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press
- Hüsler, Silvia (1987): *Tres tristes tigres*. Freiburg i.B.: Lambertus
- Hüsler, Silvia (2004): *Besuch vom kleinen Wolf. Eine Geschichte in acht Sprachen*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich
- Hüsler, Silvia; Mahir Mustafa (2001): *Prinzessin Ardita. Ein albanisches Märchen auf Deutsch und Albanisch*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich
- InterDialogos (Zeitschrift); Redaktion Case postale 830, 2301 La Chaux-de-Fonds
- Jacobi, Brunhilde; Christa Kuhle (1997): *Begegnung mit Sprachen. Lerngelegenheiten finden – Begegnungsphasen planen – authentische Materialien nutzen*. Berlin: Cornelsen Scriptor
- James, Carl (2005): Eric Hawkins: A Tribute on Your Ninetieth Birthday. In: *Language Awareness* vol. 14 (=2&3/2005); S. 80f.
- James, Carl; Peter Garrett (Hrsg.; 1991): *Language Awareness in the Classroom*. London/New York: Longman
- KIESEL-Materialien (Kinder entdecken Sprachen. Erprobung von Lehrmaterialien) (2006). Hrsg. BMBWK und Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum. Graz: Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung [des Landes Nordrhein-Westfalen] (Hrsg.; 1992): *Sprachliche Begegnung und fremdsprachliches Lernen in der Grundschule. Ergebnisse einer Fachtagung*. Soest: Soester Verlagskontor
- Lauer, Urs (2003): Ein Gesamtsprachenkonzept für die Schulen Basel-Stadt. In: *Basler Schulblatt* 5/2003, S. 4-9
- Littlejohn, Andrew; Helgrid Hammesfahr Schofield (2003ff): *first choice. Unterrichtsmaterialien für die Unterstufe*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich
- Luchtenberg, Sigrid (1992): *Language Awareness: Ein Ansatz für interkulturelle sprachliche Bildung*. In: *Interkulturell* 3/4 1992, S. 64-87
- Luchtenberg, Sigrid (1998): *Möglichkeiten und Grenzen von Language Awareness zur Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit im (Deutsch-)Unterricht*. In: Katharina Kuhs; Wolfgang Steinig (Hrsg.): *Pfade durch Babylon. Konzepte und Beispiele für den Umgang mit sprachlicher Vielfalt in Schule und Gesellschaft*. Freiburg: Fillibach, S. 137-156
- Neugebauer, Claudia (2000): *Sprachen und Dialekte: in unserer Klasse – in unserer Welt*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich (= Themenheft 5 von Büchel/Isler: Sprachfenster)
- Nodari, Claudio (2003 f.): *Pipapo. Deutsch für mehrsprachige Klassen und Lerngruppen. Band 2 und 3*. Aarau/Zürich/Bern: ilz
- NW EDK/EDK-Ost/BKZ (2007): *Projekt Deutschschweizer Lehrplan. Stand Grundlagenprojekt vom 26.06.2007, Präsentation Agnes Weber*. Link: www.lehrplan.ch/aktuell.htm
- Oomen-Welke, Ingelore und Arbeitsgruppe (2007ff.): *Der Sprachenfächer*. Freiburg: Fillibach und Freiburger Verlag [bis jetzt zwei Themenhefte erschienen]
- Perregaux, Christiane (2005): *L'éveil aux langues, une vraie histoire européenne ... pour s'ouvrir sur le monde*. In: Saudan u.a. (2005), S. 15-26
- Perregaux, Christiane u.a. (Hrsg.; 2003): *Education et ouverture aux langues à l'école (EOLE)*. Neuchâtel: CIIP
- Peyer, Ann (2004a): *Language Awareness im Deutschunterricht. Sprache als Thema und als Werkzeug kennen lernen*. In: *ph-akzente* 02/2004, S. 9-13
- Peyer, Ann (2004b): *Mehrsprachigkeit im Lehrmittel «Sprachwelt Deutsch»*. In: *i-mail* 2/2004, S. 4-7
- Peyer, Ann u.a. (2005): *Sprachwelt Deutsch*. Bern/Zürich: Schulverlag bmv Bern/Lehrmittelverlag des Kantons Zürich
- Rasenberg, Anita (o.J. [1988]): *Kijk taal! Een programma voor intercultureel taalbeschouwingsonderwijs voor de bovenbouw van de basisschool*. O.O.:Malmerbg den Bosch
- Reich, Hans H./ Wittek, Fritz (Hrsg.; 1984): *Migration - Bildungspolitik - Pädagogik: Aus der Diskussion um die interkulturelle Erziehung in Europa*. Essen/ Landau: Berichte und Mitteilungen der Forschungsgruppe ALFA

- Rickli, Ursula (2006): salut hello! Spielerischer Einstieg in 15 Fremdsprachen. Solothurn: Lehrmittelverlag Kanton Solothurn
- Saudan, Victor (2004): Sprachförderung durch Sprachenvergleich und Sprachreflexion. In: *Babylonia* 1/2004, S. 52-53
- Saudan, Victor u.a. (2005): Lernen durch die Sprachenvielfalt. Schlussbericht zum Projekt JALING Suisse. Bern: Schweiz. Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (= EDK Studien und Berichte Nr. 22)
- Sauer, Esther (2004): Passerelle. Sockelkonzept. Entwicklung neuer Lehr- und Lernmaterialien für die integrierte Sprachförderung. o.O.: NW EDK
- Sauer, Esther (2005): Ergebnisse des Pilotprojekts JALING Suisse. In: Saudan u.a. 2005, S. 41-52
- Schader, Basil (1999): Hilfe! Help! Aiuto! und didaktisches Begleitheft «Begegnung mit Sprachen auf der Unterstufe». Zürich: Orell Füssli
- Schader, Basil (2004; ¹2000) Sprachenvielfalt als Chance. Das Handbuch. Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. Zürich/Troisdorf: Orell Füssli/Bildungsverlag Eins
- Schader, Basil (2006): Albanischsprachige Kinder und Jugendliche in der Schweiz. Hintergründe, sprach- und schulbezogene Untersuchungen. Zürich: Verlag Pestalozzianum
- Schader, Basil; Femzi Braha (1996): Shqip! Unterrichtsmaterialien für Albanisch sprechende Schülerinnen und Schüler und für den interkulturellen Unterricht in der Regel- und Kleinklasse. Zürich: Verlag LCH
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (2003): Europäisches Sprachenportfolio ESP III. Version für Jugendliche und Erwachsene. Bern: Schulverlag bmv
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (2005): Europäisches Sprachenportfolio ESP II. Version für Kinder und Jugendliche von 11 bis 15 Jahren. Bern: Schulverlag bmv
- Wirth, Theo u.a. (2006): Sprache und Allgemeinbildung. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich