

Fördern oder dispensieren?

Grundlagenbericht zum obligatorischen
Unterricht von zwei Fremdsprachen ab der
Primarstufe in der Ost- und Zentralschweiz

Institut für Fachdidaktik Sprachen (IFDS)

St. Gallen, im Dezember 2012

Inhaltsverzeichnis

1	Ausgangslage, Ziel und Aufbau des Berichtes	3
2	Was ist funktionale Mehrsprachigkeit, und welchen Nutzen hat der Fremdsprachenunterricht für die Schweizer Bevölkerung?	4
3	Welche bildungspolitischen Zielsetzungen werden mit dem Fremdsprachenunterricht an der Volksschule verfolgt?	6
4	Wie ist der Fremdsprachenunterricht in der Volksschule eingeführt und umgesetzt worden?	8
5	Wie sind Dispensationen vom Fremdsprachenunterricht und generell von obligatorischen Unterrichtsfächern in der Schweizer Volksschule geregelt?	10
6	Sind die Lernenden mit zwei Fremdsprachen überfordert, und gibt es Lernende mit einer spezifischen ‚Fremdsprachenunbegabung‘?	11
7	Welche Rolle spielt die Motivation beim Fremdsprachenlernen und wodurch wird sie beeinflusst?	14
8	Sind Lernende mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit überfordert mit dem Lernen zusätzlicher Sprachen?	16
9	Welche Folgen auf den späteren Schulerfolg kann eine Dispensation von einem obligatorischen Unterrichtsfach für Lernende haben?	18
10	Wie können Lehrpersonen einen förderorientierten Fremdsprachenunterricht gestalten, von dem auch leistungsschwache Lernende profitieren?	19
11	Welche Förder- und Unterstützungsmöglichkeiten können Lehrpersonen anwenden, wenn die Individualisierung und Differenzierung nicht mehr greift?	23
12	Zusammenfassung und Ausblick	24
13	Literatur	26

1 Ausgangslage, Ziel und Aufbau des Berichtes

Die Einführung zweier obligatorischer Fremdsprachen – einer Landessprache und Englisch – ab der Primarstufe ist in den meisten Schweizer Kantonen in vollem Gange oder bereits abgeschlossen; die Weiterführung und Anpassung des Unterrichts der beiden Fremdsprachen auf der Oberstufe (Sekundarstufe I) geschieht gegenwärtig oder beginnt in wenigen Jahren. Die Reform des Fremdsprachenunterrichts basiert auf der Sprachenstrategie der EDK (2004) sowie auf dem HarmoS-Konkordat (EDK 2007). Da die Kantone von unterschiedlichen Ausgangslagen ausgehen, um dieses gemeinsame Ziel zu erreichen, verläuft dieser mehrjährige Prozess auch nach unterschiedlichen Zeitplänen. Schon vor der flächendeckenden Umsetzung der Reform meldeten sich kritische Stimmen, die eine mögliche Überforderung der Lernenden durch zwei Fremdsprachen in Betracht zogen (siehe dazu Bleichenbacher 2006 und Stotz 2008). Die Einführung der zweiten Fremdsprache wurde in einigen Kantonen durch Volksabstimmungen abgesichert (so z.B. Thurgau, Zug und Zürich im Jahr 2006), wobei in der Phase der Meinungsbildung die Gefahr einer Überforderung der Lernenden ebenfalls breit diskutiert wurde. In jüngster Zeit wird von verschiedenen Seiten vermehrt gefordert, den Status einer der beiden Fremdsprachen im Curriculum zu hinterfragen. Im Brennpunkt steht dabei in der Deutschschweiz zu meist das Fach Französisch. Diese Vorstösse zielen mehrheitlich darauf ab, leistungsschwache Lernende vom Unterricht in einer oder in zwei Fremdsprachen zu dispensieren oder den Unterricht für bestimmte Lernende als fakultativ zu deklarieren – sowohl auf der Primar- als auch auf der Oberstufe. Punktuell wird auch die generelle Abschaffung des Frühfranzösisch auf der Mittelstufe thematisiert (so z.B. im Kanton Thurgau). Presseberichten zufolge zeichnet sich eine ähnliche Debatte in der Romanie ab – wobei Englisch als zweite Frühfremdsprache in Frage gestellt wird.

Ziel des vorliegenden Berichts ist es, sachliche Grundlagen aus sprachwissenschaftlicher, sprachdidaktischer und sprachpolitischer Perspektive für eine differenzierte Diskussion der Dispensationsfrage zu liefern. Zu diesem Zweck werden der aktuelle Forschungsstand, Entscheide und Vorgaben der Sprachenpolitik sowie die Praxis der Bildungsverwaltung in dieser Frage dargelegt. Darüber hinaus wird ein Überblick über die aktuellen Möglichkeiten der individuellen fremdsprachlichen Förderung gegeben. In der vorliegenden Form richtet sich der Bericht primär an Akteure der Bildungspolitik, Bildungsverwaltung sowie der Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen.

Das Augenmerk in diesem Bericht liegt auf den Ost- und Zentralschweizer Kantonen mit der Sprachreihenfolge Englisch vor Französisch; jedoch lassen sich die Grundfragen bei einer Dispensation und die Suche nach Lösungen in allen Kantonen und Regionen der Schweiz miteinander vergleichen, wenngleich sprachregionale bzw. kantonale Eigenheiten zu berücksichtigen sind.

Der Aufbau des Berichtes erfolgt nach Leitfragen: Zunächst wird in den Kapiteln 2-4 erörtert, welche Bedeutung eine mehrsprachige Bildung für die Schweizer Bevölkerung hat, welche Rolle dabei dem schulischen Fremdsprachenunterricht zukommt und wie die Fremdsprachenreform (zwei Fremdsprachen an der Primarschule) bis jetzt eingeführt worden ist. Kapitel 5 befasst sich mit den aktuellen Regelungen zu Dispensationen in den Volksschulen. Die Kapitel 6-8 referieren mit Blick auf die Lernenden den aktuellen Wissensstand zu den Fragen der Begabung und Motivation fürs Fremdsprachenlernen, der Überforderung im Fremdsprachenunterricht sowie der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit.

In Kapitel 9 werden mögliche Konsequenzen von Dispensationen diskutiert. Kapitel 10 beinhaltet Grundsätze eines förderorientierten Fremdsprachenunterrichts, von dem die Lernenden allgemein profitieren können. Kapitel 11 schliesslich zeigt auf, welche Förder- und Unterstützungsmöglichkeiten z.B. im Bereich der Heilpädagogik für jene Lernende bestehen, bei denen die gängigen Prinzipien des förderorientierten Unterrichts nicht mehr greifen. Zur schnellen Lektüre des Grundlagenberichts findet sich am Ende jedes Kapitels eine grau hinterlegte Zusammenfassung mit den wichtigsten Antworten auf jede Frage. Die wichtigsten Erkenntnisse werden in Kapitel 12 noch einmal zusammengefasst.

Der Bericht wurde von einem Autorenteam des Instituts für Fachdidaktik Sprachen der Pädagogischen Hochschule St. Gallen verfasst: Lukas Bleichenbacher (Projektleitung), Mirjam Egli Cuenat, Reto Hunziker, Peter Klee und Wilfrid Kuster.

2 Was ist funktionale Mehrsprachigkeit, und welchen Nutzen hat der Fremdsprachenunterricht für die Schweizer Bevölkerung?

In Übereinstimmung mit der europäischen Sprachenpolitik hat sich die Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) als Ziel für das schulische Fremdsprachenlernen die *funktionale Mehrsprachigkeit* in mindestens drei Sprachen für alle Abgänger/innen der obligatorischen Schule gesetzt (EDK 1998, EDK 2004; siehe auch Kapitel 3 unten). Unter funktionaler Mehrsprachigkeit versteht man die Fähigkeit, in mehr als einer Sprache kommunizieren zu können. Im Vordergrund steht dabei nicht der Perfektionsgrad der Sprachbeherrschung, sondern die Bewältigung von kommunikativen Aufgaben in einer konkreten Situation (siehe Europarat 2001, v.a. Kapitel 4.1 und 6.1). So gesehen hat jeder Mensch das Potenzial, ein bedarfsgerechtes mehrsprachiges Repertoire aufzubauen und lebenslang weiterzuentwickeln (Beacco et al. 2010: 16). In einer von Mobilität und Migration geprägten Gesellschaft gewinnt die individuelle funktionale Mehrsprachigkeit an Bedeutung, insbesondere auch die schulisch erlernte oder geförderte Mehrsprachigkeit, die im Zusammenhang mit der Dispositionsfrage im Vordergrund steht.

Während eine „natürlich“ erworbene Erst- oder Zweitsprache durch die Verwendung im Alltag gelernt wird, werden die „gesteuert“ erworbenen Fremdsprachen meist in begrenzten Zeitgefässen durch eine ausgebildete Person mit geeigneten Lehr- und Lernmaterialien vermittelt. Durch Sprachaufenthalte und Schüleraustausche können diese Sprachen während einer beschränkten Zeit ebenfalls in einem „natürlichen“ Umfeld verwendet werden (vgl. auch Hutterli et al. 2008). Das Ziel der funktionalen Mehrsprachigkeit wird auch durch den gesteuerten Fremdspracherwerb erreicht. Für viele Gebrauchskontexte sind die angestrebten kommunikativen Kompetenzen ausreichend, auch wenn die Lernenden in der Regel am Ende der Volksschule Französisch oder Englisch weniger gut beherrschen als jemand, der diese Sprachen zu Hause spricht oder im Sprachgebiet gelernt hat. Zudem bilden sie eine Basis, auf der das weitere lebenslange Sprachenlernen aufbauen kann. Der schulische Fremdsprachenunterricht legt neben der Vermittlung von kommunikativen Fähigkeiten heute grosses Gewicht auf Techniken des effizienten Sprachenlernens; insbesondere sollen durch ein sprachenübergreifendes Lernen vermehrt Synergien zwischen den Sprachen genutzt werden.

Im Vergleich mit den meisten Staaten sind die Fremdsprachenkenntnisse in der Schweiz hoch: Wie die im Rahmen des Nationalfondsprojekts NFP 56 „Sprachenvielfalt und Sprachkompetenz in der Schweiz“ bei 1'200 erwachsenen Personen durchgeführte Befragung von Werlen (2008) zeigt, haben Deutschschweizer/innen zumindest Grundkenntnisse in durchschnittlich 2.2 Fremdsprachen. Die häufigsten Sprachenkombinationen sind jene mit der zweiten Landessprache und Englisch, wie dies knapp zwei Drittel der befragten Deutschschweizer/innen angeben. Mit einem etwas tieferen Wert (1.7) gilt dasselbe für die Romandie mit Deutsch und Englisch als wichtigste Fremdsprachen. Gemäss Eurobarometer (Europäische Kommission 2008) gibt es nur in Luxemburg und den Niederlanden eine noch höhere individuelle Mehrsprachigkeit der Bevölkerung (in den Fremdsprachen Französisch, Englisch und Deutsch) als in der Schweiz. Die von Werlen befragten Schweizer/innen fühlen sich kompetenter, je mehr Fremdsprachen sie können und je früher sie diese gelernt haben (siehe auch Europäische Kommission 2012: 91), und sie brauchen diese sowohl in der Freizeit als auch im Berufsleben. Gemäss Werlen (2008: 14) sind diese Resultate nicht zuletzt auf den schulischen Fremdsprachenunterricht zurückzuführen. Er stellt fest, „dass die Politik der nationalen Kohäsion, die von der EDK 1975 empfohlen wurde, ganz klare Spuren in den Fremdsprachenkenntnissen der erwachsenen Schweizer Bevölkerung hinterlassen hat. Dies, zusammen mit der Integrationskraft der Sprachgebiete, führt zu einer hohen und variablen Mehrsprachigkeit, die sich deutlich von jener der umgebenden Länder Europas unterscheidet.“ Im Gegensatz dazu wird schulisches Fremdsprachenlernen in der öffentlichen Diskussion nicht immer als effizient wahrgenommen und tendenziell eher unterschätzt (vgl. Niedzielski & Preston 2000).

Die wirtschaftliche Bedeutung von Kenntnissen sowohl einer zweiten Landessprache wie auch des Englischen in der Schweiz wird seit Ende der Neunziger Jahre (siehe Grin 1999) regelmässig in wissenschaftlichen Publikationen hervorgehoben. In einer neueren, ebenfalls im Rahmen des NFP 56 durchgeführten Studie stellen Grin et al. (2009) fest, dass Englisch- und Französischkenntnisse von Schweizer Arbeitnehmer/innen im Schnitt zu einem 10–30% höheren Gehalt führen (bei gleichbleibenden anderen Faktoren). Makroökonomisch betrachtet wird der Wert der individuellen Mehrsprachigkeit der Schweizer Bevölkerung auf 50 Milliarden Franken oder 10% des BIP geschätzt. Grin et al. (2009) vermuten allerdings, dass die Bedeutung von Fremdsprachenkenntnissen bei der Neueinstellung von Arbeitskräften eher unterschätzt wird. Untermauert werden die Erkenntnisse aus dieser Studie durch Ergebnisse der Volkszählung 2000 (Lüdi & Werlen 2005). Die Autoren dieser Studie stellen hinsichtlich des Fremdsprachengebrauchs in verschiedenen Berufskontexten Folgendes fest: „In einfacheren Berufen werden generell weniger Sprachen verwendet und spielen die Landessprachen gegenüber Englisch eine bedeutend grössere Rolle; Englisch spricht im Beruf, wer länger zur Schule gegangen ist. Dies kann durchaus so gedeutet werden, dass die Landessprachen in der Volksschule besonders gefördert werden müssen und Englisch auch erst in den weiterführenden Schulen eingeführt werden könnte – jedoch sicher nicht umgekehrt.“ (Lüdi & Werlen 2005: 104f.). Als Fremdsprache wird Französisch in vielfältigeren Lebensbereichen gebraucht (Werlen 2008) und knapp häufiger im Berufsalltag verwendet als das Englische (Grin et al. 2009).

Funktionale Mehrsprachigkeit bedeutet nicht die perfekte Fremdsprachenbeherrschung, sondern die Fähigkeit, mehrere Sprachen in konkreten Situationen bedarfsgerecht verwenden zu können. Studien

zeigen, dass die schulisch erworbenen Fremdsprachenkenntnisse der schweizerischen Bevölkerung im europäischen Durchschnitt vergleichsweise hoch sind. Fremdsprachenkenntnisse sind im Schweizer Alltag von grosser Bedeutung, sowohl in der Freizeit wie auch im Berufsleben. Fremdsprachenkenntnisse werden in zahlreichen Berufsbranchen verlangt und auch entsprechend entlohnt. Dabei hat die englische Sprache in den letzten Jahrzehnten insgesamt an Bedeutung gewonnen, vor allem bei Personen mit akademischer Ausbildung. Die Landessprachen dagegen spielen eine grössere Rolle in Berufen, für die keine akademische Ausbildung notwendig ist.

3 Welche bildungspolitischen Zielsetzungen werden mit dem Fremdsprachenunterricht an der Volksschule verfolgt?

Die bildungspolitischen Zielsetzungen des Fremdsprachenunterrichts in der Schweiz werden in einer Reihe von zentralen Referenzdokumenten festgelegt bzw. dargelegt. Sie siedeln sich auf unterschiedlichen institutionellen Ebenen an, sind jedoch inhaltlich kongruent. Das im Jahre 2007 vom Schweizer Parlament angenommene Sprachengesetz (Bundesversammlung der Schweizerischen Eidgenossenschaft 2007) stellt auf nationaler Ebene die Rechtsgrundlage für den Unterricht zweier Fremdsprachen auf gesamtschweizerischer Ebene dar. Es will, gestützt auf Artikel 4 und 70 der Bundesverfassung, „die Viersprachigkeit als Wesensmerkmal der Schweiz stärken“, „den inneren Zusammenhalt des Landes festigen“ sowie „die individuelle und institutionelle Mehrsprachigkeit in den Landessprachen fördern“ (Art 2). Im Artikel 15 „Unterricht“ heisst es in Absatz 2: „[Bund und Kantone] fördern im Rahmen ihrer Zuständigkeit die Mehrsprachigkeit der Lernenden und Lehrenden“, und in Absatz 3: „Sie setzen sich im Rahmen ihrer Zuständigkeit für einen Fremdsprachenunterricht ein, der gewährleistet, dass die Schülerinnen und Schüler am Ende der obligatorischen Schulzeit über Kompetenzen in mindestens einer zweiten Landessprache und einer weiteren Fremdsprache verfügen. Der Unterricht in den Landessprachen trägt den kulturellen Aspekten eines mehrsprachigen Landes Rechnung.“

Das HarmoS Konkordat (EDK 2007), das bis heute von 15 Kantonen unterzeichnet wurde, hält in Art. 3 (Grundbildung) fest, dass die Volksschule eine „umfassende Grundbildung in der lokalen Standardsprache (mündliche und schriftliche Sprachbeherrschung) und grundlegende Kompetenzen in einer zweiten Landessprache und mindestens einer weiteren Fremdsprache“ zu vermitteln habe. Der dem Sprachenunterricht gewidmete Art. 4 präzisiert: „Die erste Fremdsprache wird, entsprechend der in Artikel 6 festgelegten Dauer der Schulstufen, spätestens ab dem 5. Schuljahr, die zweite Fremdsprache spätestens ab dem 7. Schuljahr unterrichtet¹. Eine der beiden Sprachen ist eine zweite Landessprache, deren Unterricht kulturelle Aspekte einschliesst; die andere Sprache ist Englisch. In beiden Fremdsprachen werden per Ende der obligatorischen Schule gleichwertige Kompetenzniveaus vorgegeben. [...]“

¹ Die genannten Schuljahre entsprechen der Zählweise nach HarmoS; nach alter Zählweise sind damit das dritte bzw. das fünfte Jahr der Primarschule gemeint.

Durch das Sprachengesetz und das HarmoS-Konkordat erhalten die zentralen Punkte der in Kapitel 1 erwähnten Sprachenstrategie der EDK („Sprachenunterricht in der obligatorischen Schule: Strategie der EDK und Arbeitsplan für die gesamtschweizerische Koordination“), welche die Grundlage der aktuellen Fremdsprachenreform darstellt, eine rechtliche Verbindlichkeit. Das Dokument wurde von der Plenarversammlung der EDK im Jahr 2004 als Empfehlung zuhanden der Kantone für eine Koordination des Fremdsprachenunterrichts auf gesamtschweizerischer Ebene verabschiedet. Im Dokument finden sich wichtige Passagen zur grundsätzlichen Bedeutung des schulischen Fremdsprachenunterrichts und dessen Stellenwert für die Schaffung einer Chancengleichheit zwischen den Lernenden. Dabei wird die Sprache im allgemeinen als eine „grundlegende Fähigkeit des Menschen“ bezeichnet und als „Schlüssel zu Selbstverständnis und Identität“ betrachtet. Ebenfalls wird darauf hingewiesen, dass die Sprache „Kommunikation und soziale Integration“ ermögliche und „von grundlegender Wichtigkeit für sämtliche Lernprozesse und damit für die aktive und umfassende Teilnahme an der Schul- und Arbeitswelt und für lebenslanges Lernen“ sei. So stelle „die Förderung der Sprachkompetenzen (Erstsprache und Fremdsprachen) ein elementares Bildungsziel“ dar, wobei es vor allem gelte, das frühe Sprachenlernen gezielt zu fördern.

Die wissenschaftliche Grundlage für die Sprachenstrategie (EDK 2004) bildete das im Jahre 1998 von einer Expertengruppe im Auftrag der EDK erarbeitete „Gesamtsprachenkonzept“ (EDK 1998). In den „Prinzipien und Zielsetzungen“ wird dem Aspekt der Chancengleichheit ebenfalls grosse Bedeutung beigemessen. Es sollen „alle Schülerinnen und Schüler, zusätzlich zur lokalen Landessprache, mindestens eine zweite Landessprache sowie Englisch“ lernen. Das „Gesamtsprachenkonzept“ betont einerseits eine sprachenübergreifende Perspektive im Sinne der verschiedenen individuellen mehrsprachigen Repertoires und formuliert andererseits konkrete Begründungen für den Unterricht der in der Schweiz zentralen Fremdsprachen. Als komplementäre Fremdsprache zu den Landessprachen wird dabei auch auf die spezielle Funktion der Fremdsprache Englisch eingegangen. Erwähnt wird dabei die „Bedeutung von Englisch als internationale Wirtschafts- und Wissenschaftssprache“ für den „Zugang zur Information“ sowie als „lingua franca“, wobei eingeräumt wird, die Bedeutung des Englischen sei „nicht in allen Sprachgebieten, Regionen und Beschäftigungszweigen gleich gross.“ Das „Gesamtsprachenkonzept“ präzisiert, dass die Mehrsprachigkeit den Grundstein für die gegenseitige Verständigung und somit für den Sprachenfrieden in der mehrsprachigen Schweiz darstelle. Ausgehend von der spezifischen Sprachsituation der Schweiz als einem vielsprachigen und multikulturellen Land hätten sprachkulturelle Brückenschläge im Allgemeinen und der schulische Austausch im Besonderen seit jeher eine spezielle Bedeutung. Sie würden sowohl in Politik, Bildung, Forschung als auch in der Schulpraxis als Beitrag zur Verständigung zwischen den verschiedenen Sprachgruppen verstanden. Weiter ist festgehalten, dass „die Vernachlässigung der Nationalsprachen Deutsch, Französisch und Italienisch die Mobilität zwischen den Sprachgebieten und den Nachbarstaaten“ behindere und darüber hinaus „eine Gefahr für den Sprachenfrieden in der Schweiz“ darstelle sowie „die Gefahr eines Auseinanderdriftens der Sprachgebiete“ erhöhe.

Die Zielsetzungen der schweizerischen Sprachenpolitik stehen im Einklang mit den Empfehlungen des Europarates, die zuhanden der Mitgliedsländer formuliert wurden. In neueren Dokumenten des Europarates wird die Förderung von mehrsprachigen und interkulturellen Kompetenzen als grundsätz-

liches Recht aller Lernenden betrachtet (Beacco & Byram 2007). Dabei wird neben wirtschaftlichen Überlegungen auch die soziale Bedeutung dieser Kompetenzen stark gewichtet. In ihrer Publikation „L'éducation plurilingue et interculturelle comme droit“, die Bestandteil ist des Europaratsprogramms „Langues dans l'éducation – langues pour l'éducation“, stützen sich Coste et al. (2009) in ihrer Argumentation auf weitere Dokumente des Europarates sowie Referenzdokumente der UNESCO, der EU und der OECD. Ausgehend von der Frage, was die Ziele einer qualitativ guten Bildung seien, wird neben anderen die Chancengleichheit unter den Mitgliedern einer Gesellschaft genannt. Um diese Zielsetzung zu erreichen, ist es gemäss Coste et al. (2009) notwendig, allen Mitgliedern der Gesellschaft die Möglichkeit zu geben, Fremdsprachenkompetenzen als Teil ihres mehrsprachigen Repertoires aufzubauen. Die mehrsprachige und interkulturelle Kompetenz werden als Basis für die Beteiligung am sozialen Austausch und als Voraussetzung zur Teilhabe an staatsbürgerlichen Vorgängen betrachtet und somit als ein Kernelement des Bildungsauftrags der Schule.

Das im Jahre 2007 vom Schweizer Parlament angenommenen Sprachengesetz, gestützt auf die Bundesverfassung, sowie das HarmoS-Konkordat (ebenfalls 2007) stellen die gesamtschweizerische Rechtsgrundlage für die Umsetzung der Sprachenstrategie der EDK von 2004 dar. Diese sieht für alle Lernenden der Volksschulstufe die Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit durch den Unterricht in zwei Fremdsprachen ab der Primarstufe vor, und zwar einer zweiten Landessprache und einer weiteren Fremdsprache. Begründet wird diese Zielsetzung mit dem Prinzip der Chancengleichheit, wonach Sprachkenntnisse die Bürger am gesellschaftlichen Leben teilhaben lassen, sowie mit dem Prinzip der gegenseitigen Verständigung, wonach die individuelle Mehrsprachigkeit und insbesondere die Kompetenzen in einer zweiten Landessprache den Grundstein für die gegenseitige Verständigung in der mehrsprachigen Schweiz und somit für den „Sprachenfrieden“ darstellen. Die Zielsetzungen der schweizerischen Bildungspolitik stehen im Einklang mit den Empfehlungen des Europarates, der die Förderung von mehrsprachigen und interkulturellen Kompetenzen als grundsätzliches Recht aller Lernenden und als Kernelement des Bildungsauftrags der Schule betrachtet.

4 Wie ist der Fremdsprachenunterricht in der Volksschule eingeführt und umgesetzt worden?

Zur Einführung der zweiten obligatorischen Fremdsprache in der Volksschule haben EDK und Kantone grosse Anstrengungen unternommen, um einen qualitativ guten Fremdsprachenunterricht auf Primar- und Oberstufe gewährleisten zu können. Im Auftrag der EDK wurden Grundkompetenzen entworfen und in einer empirisch breit abgestützten Studie mit 5'412 Lernenden an Schulen in der Deutschschweiz und der Romandie überprüft (Konsortium HarmoS Fremdsprachen 2009). Als Resultat des Projekts liegt die Festlegung von Grundkompetenzen für das Ende der Primarstufe und der Sekundarstufe I vor, die von praktisch allen Schüler/innen erreicht werden sollen. Die Sprachkompetenzniveaus richten sich nach denjenigen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER; Europarat 2001). Als Beispiel illustriert die folgende Tabelle die Grundkompetenzen für beide Fremdsprachen am Ende der obligatorischen Schule (EDK 2011: 7):

Den Grundkompetenzen entsprechendes Kompetenzprofil für das 11. Schuljahr

1. und 2. Fremdsprache	Referenzniveaus GER	A1.1	A1.2	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2	B2
Kompetenzbereiche	Hörverstehen							
	Leseverstehen							
	Teilnahme an Gesprächen							
	Zusammenhängendes Sprechen							
	Schreiben							

Das Grundniveau für das Ende der obligatorischen Schulzeit entspricht beispielsweise der Kompetenz, eine Wettervorhersage am Radio oder eine illustrierte Bedienungsanleitung zu verstehen oder in einem Gespräch einfache Informationen oder Meinungen (z.B. über Hobbies) auszutauschen. Diese Kompetenzen sind absichtlich relativ einfach gehalten, um zu gewährleisten, dass sie praktisch alle Lernenden nach etwa 5-7 Jahren Unterricht erreichen können. Auch widerspiegeln sie die Handlungsorientierung sowie das Prinzip der funktionalen Mehrsprachigkeit (vgl. Kapitel 2 oben). Die Mindestanforderungen im Schreiben sind leicht tiefer angesetzt als in den übrigen vier Bereichen; dies trägt dem Umstand Rechnung, dass Schreiben gerade auf tiefen Niveaus als vergleichsweise schwieriger Kompetenzbereich gilt.

Im Hinblick auf die Erreichung dieser Ziele sind in den verschiedenen Deutschschweizer Kantonen auch die Rahmenbedingungen des Fremdsprachenunterrichts angepasst worden. Dazu gehörte die Entwicklung oder Auswahl und Implementierung von neuen Lehrmitteln, wobei in einem ersten Schritt die neu ab der Unterstufe unterrichtete erste Fremdsprache im Fokus lag: Englisch in der Ost- und Zentralschweiz, Französisch entlang der Sprachgrenze im Projekt Passepartout (siehe www.passepartout.ch). Bei den Lehrmitteln wurde einerseits auf Kohärenz mit den Bildungszielen und den kantonalen Lehrplänen (die ebenfalls angepasst wurden) geachtet, andererseits auf ihre Eignung für einen kommunikativen, handlungsorientierten und inhaltsbezogenen Sprachenunterricht nach folgenden methodischen Prinzipien: das aufgabenorientierte Lernen (*Task-based Learning*, TBL), bei dem die Lernenden Sprachkompetenzen durch die Bewältigung von möglichst authentischen Problemstellungen erwerben; das *Content and Language Integrated Learning* (CLIL), bei dem das Fremdsprachenlernen mit der Vermittlung von Sachinhalten verknüpft wird; sowie die Didaktik der Mehrsprachigkeit, bei der konsequent in anderen Sprachen vorhandene Ressourcen aktiviert werden (z.B. übertragbarer Wortschatz, Strategien) (siehe auch Kapitel 10 unten).

In kantonalen Weiterbildungskursen sind die Lehrpersonen praxisorientiert in die methodischen Prinzipien eines modernen Fremdsprachenunterrichts eingeführt und mit den neuen Lehrmitteln vertraut gemacht worden. Parallel dazu erhielten sie die Möglichkeit, ihre Sprachkompetenzen nötigenfalls in Kursen zu verbessern – Anstrengungen, die viel Engagement von den Lehrpersonen einforderten. Zur Implementierung der Fremdsprachenreform gehörten schliesslich auch die neuen sprachregionalen Lehrpläne, die Ergänzungen in kantonalen Lehrplänen sowie die Anpassung von Lektionentafeln und Promotionsbestimmungen (z.B. zur Relevanz der Fremdsprachenfächer für den Übertritt in die nächste Klasse oder Schulstufe).

Zum gegenwärtigen Zeitpunkt (Ende 2012) ist die Implementierung der Fremdsprachenreform noch nicht abgeschlossen. Die Grundkompetenzen von HarmoS wurden am 16.11.2011 von der EDK-Plenarversammlung verabschiedet. Die ersten Jahrgänge mit zwei frühen Fremdsprachen haben im Sommer 2012 in einigen Kantonen (z.B. Zürich) die Sekundarstufe I abgeschlossen, anderenorts geschieht dies erst in 3 Jahren (St. Gallen, Schaffhausen) oder noch später (Thurgau, Passepartout-Kantone, Romandie). Es ist somit verfrüht, ein generelles Gelingen oder Scheitern der Reform feststellen zu können. Die bereits publizierten Evaluationen stimmen eher optimistisch (siehe Kapitel 6-8 unten), andererseits gab es bei der Implementierung aber auch Schwierigkeiten. Neuere fremdsprachendidaktische Zugänge wie CLIL (Content and language integrated learning, s. oben) werden zwar als geeignet betrachtet, die Motivation der Lehrpersonen gegenüber herkömmlicheren Methoden zu verbessern (Bernaus 2010), setzen nach Ansicht von Le Pape Racine und Stotz (2012) jedoch voraus, dass die Lehrpersonen genügend in die neue Herangehensweise eingeführt und bei der Umsetzung im Unterricht begleitet werden (z.B. in Begleitzirkeln). Die Autoren unterstreichen, dass die Implementierung von Lehrmitteln mit CLIL-Ansatz eine grosse Herausforderung darstelle und plädieren für ein grundlegendes Überdenken von Entwicklungsprozessen und für eine Einführung von Lernmaterialien unter Einbezug und Vernetzung von unterschiedlichen Akteuren im Bildungssystem (siehe auch Klee & Kuster 2009 und Gnos 2012: 17).

Die Einführung bzw. Vorverlegung der zweiten obligatorischen Fremdsprache auf Primarstufe wurde in den letzten Jahren mit zahlreichen koordinierten Massnahmen und unter Verwendung beträchtlicher finanzieller und personeller Ressourcen vorangetrieben. Dabei stand zunächst die Formulierung gesamtschweizerischer, realistisch erreichbarer und empirisch überprüfter Grundkompetenzen im Vordergrund. Diese bieten als Bildungsstandards der EDK die hauptsächliche Grundlage für die vorübergehend angepassten Lehrpläne sowie für die neuen sprachregionalen Lehrpläne. Die Grundkompetenzen, die sich auf den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen abstützen, sowie eine Reihe neuerer didaktischer Ansätze des Fremdsprachenunterrichts, die auf die Vermittlung dieser Grundkompetenzen abgestimmt sind, boten wichtige Entscheidungsgrundlagen bei der Auswahl und Entwicklung neuer Fremdsprachenlehrmittel. Die Lehrpersonen wurden in Weiterbildungsveranstaltungen mit diesen vertraut gemacht und insbesondere auch bei der für einen erfolgreichen Unterricht notwendigen Verbesserung ihrer eigenen Sprachkompetenzen unterstützt. Die Implementierung neuerer fremdsprachendidaktischer Ansätze wie CLIL (Verbindung des Lernens von Sachfachinhalten und der Fremdsprache) oder wie der Didaktik der Mehrsprachigkeit (sprachenübergreifendes Lernen) stellt eine grosse Herausforderung dar. Da die Umsetzung der Reform in den meisten Kantonen noch nicht abgeschlossen ist, ist es noch zu früh, um gesicherte Aussagen über ihren Erfolg zu machen.

5 Wie sind Dispensationen vom Fremdsprachenunterricht und generell von obligatorischen Unterrichtsfächern in der Schweizer Volksschule geregelt?

Gemäss Art. 61a der schweizerischen Bundesverfassung sorgen Bund und Kantone gemeinsam für eine hohe Qualität und Durchlässigkeit im Bildungsraum Schweiz. In Umsetzung dieses Verfassungsauftrags hält Art. 2 des HarmoS-Konkordats (EDK 2007) grundsätzlich fest, dass die Vereinbarungs-

kantone anzuhalten seien, die „schulischen Hindernisse für eine nationale und internationale Mobilität der Bevölkerung zu beseitigen“. Art. 4 des HarmoS-Konkordates (siehe Kapitel 3 oben) regelt den Sprachenunterricht allgemein und sieht weder implizit noch explizit eine Regelung für die Dispensation ganzer Klassen- oder Leistungszüge vom Fremdsprachenunterricht vor (siehe Kapitel 4 oben). Eine *generelle* Dispensation von leistungsschwächeren Lernenden von einer oder zwei Fremdsprachen würde dem Konkordat widersprechen.

Die Voraussetzungen und Verfahren für Dispositionsregelungen bei Einzelfällen werden im kantonalen Recht geregelt. In den im Rahmen dieses Berichts konsultierten kantonalen Weisungen wird der Blick auf den einzelnen Lernenden gerichtet und die Konsequenzen einer Dispensation von einem Unterrichtsfach für das Individuum thematisiert. So wird gemäss kantonalem Recht in jedem Einzelfall darüber entschieden, ob eine Dispensation erfolgen kann und für welches Fach dies möglich ist. Die Weisungen zur Dispensation von Schulfächern folgen generell dem Grundsatz, dass Dispensationen von obligatorischen Unterrichtsfächern nicht vorgesehen sind. Den Fremdsprachenunterricht betreffend hält der Kanton Schaffhausen fest, dass eine Dispensation wie in allen anderen Schulfächern zu handhaben sei (Dienststelle Primar- und Sekundarstufe I Schaffhausen 2010), und auch der Kanton Thurgau unterwirft eine solche den gleichen Regelungen wie die anderen obligatorischen Schulfächer (Amt für Volksschule Thurgau 2011). Die *Weisungen über generelle Dispensationen vom Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe* des Kantons Obwalden (Amt für Volks- und Mittelschulen Obwalden 2009) halten fest, dass „jeder Schüler und jede Schülerin das Recht und die Pflicht“ habe, Englisch und Französisch in der Primarschule zu erlernen.

Vor dem Hintergrund der Bestrebungen zur einheitlichen Regelung wichtiger Bildungseckwerte ist der Fremdsprachenunterricht für die unterzeichnenden Kantone im HarmoS-Konkordat geregelt. Danach sollen alle Lernenden der Volksschule in der Schweiz Kompetenzen in zwei Fremdsprachen aufbauen. Dispensationen von obligatorischen Unterrichtsfächern sind allgemein nicht vorgesehen; Dispensationen von ganzen Leistungszügen von einer oder zwei Fremdsprachen stünden auch im Widerspruch zu Art. 4 des HarmoS-Konkordates. Wo auf kantonaler Ebene explizite Aussagen zu einer Dispositionspraxis gemacht werden, dominiert das Prinzip, wonach Dispensationen wie in anderen Fächern zu handhaben seien. Generell wird nur in Einzelfällen dispensiert; Entscheide werden von Fall zu Fall getroffen, wie dies auch bei anderen Schulfächern zutrifft.

6 Sind die Lernenden mit zwei Fremdsprachen überfordert, und gibt es Lernende mit einer spezifischen ‚Fremdsprachenunbegabung‘?

Aus der aktuellen Forschung ist bekannt, dass zwei frühe Fremdsprachen die Mehrheit der Lernenden nicht überfordern. Im NFP 56-Teilprojekt *Frühenglisch – Überforderung oder Chance* verglichen Haenni Hoti et al. (2009) Innerschweizer Lernende mit Frühenglisch (ab der 3. Primarschulklasse) und Frühfranzösisch (ab der 5. Klasse) mit einer Kontrollgruppe mit Frühfranzösisch und ohne Frühenglisch. Dabei stellte sich heraus, dass Lernende in der fünften Klasse mit Frühenglisch bessere Französischresultate im Hör- und Leseverständnis erzielten als Lernende der Kontrollgruppe ohne Frühenglisch. In der sechsten Klasse waren die Resultate der Frühenglisch-Lernenden im Französisch

immer noch gleich gut wie in der Kontrollgruppe, was das Hör- und Leseverständnis betrifft, zudem besser in der mündlichen Interaktion (Heinzmann et al. 2009). Zu keinem Zeitpunkt wurde beobachtet, dass sich das Modell 3/5 negativ auf die Lesekompetenz in der Schulsprache Deutsch ausgewirkt hätte. Vom Fremdsprachenunterricht fühlten sich gemäss ihren eigenen Angaben beim Englisch 28% bzw. beim Französisch 26% der Schüler/innen überfordert, während der Anteil unterforderter Lernenden beim Englisch 26% und beim Französisch 16% betrug. Dabei ist festzuhalten, dass die gefühlte Überforderung nicht zwingend einer schwachen Leistung entsprechen muss; so erreichten die Lernenden in der sechsten Klasse durchwegs die Minimalanforderungen (Lernziele) im Hör- und Leseverständnis im Französischen, wobei viele auch wesentlich höhere Resultate erreichten (Heinzmann et al. 2009).

Dass Menschen für schulisches Fremdsprachenlernen unterschiedlich begabt sind, scheint intuitiv und offensichtlich. In der Forschung erscheint die Idee einer Begabung unter der Bezeichnung ‚Sprachlerneignung‘ (engl. *language aptitude*). Eine solche Eignung wird in der Fremdsprachenlernforschung wie auch in der Praxis als eigenständige individuelle Lernervariable verwendet und gemessen (siehe z.B. Sparks et al. 2012; Bain et al. 2010; Ganschow et al. 1991 sowie Frigerio Sayilir 2011). Bei der Sprachlerneignung handelt es sich offensichtlich zum Teil um eine angeborene (genetisch bedingte) Fähigkeit, die sich aber nicht in allen Bereichen des Sprachgebrauchs gleich auswirkt (Coventry et al. 2012). Festzuhalten ist dabei, dass sie durchwegs in einem komplexen Zusammenhang mit anderen Variablen steht. Zu diesen gehören individuelle Lernervariablen wie Alter, Intelligenz und insbesondere Motivation (siehe Kapitel 6 unten), wie auch externe Faktoren wie z.B. die Gestaltung des Unterrichts. Deshalb wäre es wenig sinnvoll, eine mangelnde Sprachlerneignung als einzigen Grund für Misserfolg und Überforderung von Lernenden in einer Fremdsprachenklasse geltend zu machen.

Gibt es dennoch aus Sicht der Forschung Gründe, schwache bzw. sich überfordertühlende Lernende vom Fremdsprachenunterricht zu dispensieren? Mangelnder Erfolg erscheint in der aktuellen Debatte oft als Argument für Dispensationen, wobei jene Lernenden, welche dispensiert werden sollten, zum Teil eher knapp definiert werden. So begründen Ziegler et al. (siehe Kantonsrat Zürich 2012) ihr Postulat an die Zürcher Regierung zum Aufheben des Französischobligatoriums ab der 2. Oberstufe (Niveaus B und C) mit der Aussage, „viele jugendliche Lernende in den B/C-Klassen“ seien „mit zwei Fremdsprachen überfordert“. In einer parlamentarischen Empfehlung von Toni Epp und Marlies Rieder an den Landrat des Kantons Uri wird als Argument für mögliche Dispensationen vom Französisch auf der Oberstufe angeführt, dass „die einzelnen Sprachbegabungen sehr heterogen vorhanden“ seien, weshalb bei manchen Lernenden „eine Überforderung mit negativen Auswirkungen auf die weiteren Schulfächer“ stattfinde (FDP Die Liberalen des Kantons Uri 2011). Oft wird nicht weiter ausgeführt, ob als Grund für die Überforderung eher mangelnde Begabung oder ungünstige Lernvoraussetzungen (z.B. zu anspruchsvoller Unterricht) vermutet werden oder aufgrund welcher Kriterien (z.B. mit Bezugnahme auf ein Erreichen der Grundkompetenzen) jemand überhaupt als überfordert oder leistungsschwach bezeichnet werden kann.

In der wissenschaftlichen Literatur erscheinen die genauen Charakteristika schwacher Fremdsprachenlerner vor allem im Zusammenhang mit juristischen Abklärungen. So stellt sich in den USA beim Eintritt in gewisse Hochschulen die Frage, ob es eine grundsätzliche Unfähigkeit gewisser Stu-

dierender zum Erlernen von Fremdsprachen gebe und wie eine solche zu definieren sei. Entgegen früherer Ansichten geht man heute nicht mehr davon aus, dass es so etwas wie einen „spezifischen Mangel an Fremdsprachenbegabung“ gibt, der es schwachen Lernenden verunmöglichte, Fremdsprachen zu erwerben. Grigorenko (2002: 112) hält mit Bezug auf Lernende mit klar diagnostizierten Lernbeeinträchtigungen sogar fest: „nobody says that mastering a FL [foreign language] is an impossible task for these students“ (siehe auch International Dyslexia Association 2009).

Es gibt Tests, die eine so genannte „Modern Language Aptitude“ (MLA) messen und die u.a. bei den erwähnten Hochschulen verwendet werden. Allerdings sind sich die Experten uneinig darüber, ob die von Tests erfassten Kompetenzen in jedem Fall aussagekräftig sind. Da sich die MLA-Testbatterien stark an sprachlichen Strukturen (Phonologie, Morphologie, Syntax) orientieren und weniger am effektiven Sprachgebrauch in konkreten Gebrauchssituationen, ist fraglich, inwiefern die Resultate für einen kommunikativen und handlungsorientierten Unterricht und die dadurch geförderten mehrsprachigen Kompetenzen relevant sind (vgl. Safar & Kormos 2008). Dies ist für die Schweiz insofern bedeutend, als dass ein auf dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER; Europarat 2001) aufbauender, kommunikativ-handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht auf den für die Volksschule relevanten, tieferen Niveaus (A1-B1) den Stellenwert der expliziten Arbeit mit formalen Sprachstrukturen absichtlich einschränkt – auch mit Rücksicht auf das Alter und die kognitive Entwicklung der jungen Lernenden (siehe Westhoff 2007).

Sparks (2006) hält in Bezug auf die USA explizit fest, dass Sprachbegabungstests ausschliesslich dazu dienen sollten, einen Erwerbsprozess zu planen und zu optimieren (z.B. weil voraussehbar ist, dass er länger als bei anderen Lernenden dauern wird) – nicht aber dazu, einen Prozess gar nicht stattfinden zu lassen, was einem Missbrauch des Tests gleichkäme. Darüber hinaus besteht in der Forschungsliteratur aus ausländischen Kontexten ein klarer Konsens, Dispensationen zu vermeiden, vor allem aus dem Prinzip der Gleichberechtigung (Wember 2004 für die Primarstufe; Kraus 2006; Ciszér et al. 2010).

Der Grundtenor der an die Praxis gerichteten Vorschläge aus den erwähnten Studien, die v.a. aus den USA sowie aus Ungarn stammen, deckt sich mit jenem der auf die Schweiz bezogenen Publikationen. So bemerkt Frigerio Sayilir aus heilpädagogischer Sicht (2011: 96), es sollte selbst bei ungünstigen Prognosen „kein Kind von vornherein vom Fremdsprachensprachenunterricht ausgeschlossen werden“. Haenni Hoti et al. (2009) stellen in einer Studie zum Frühenglisch und -französischunterricht in der Zentralschweiz fest: „Die Dispensation von SchülerInnen hat [...] in den betreffenden Klassen nicht bewirkt, dass sie sich bezüglich Leistung im Französisch und leistungsbezogener Heterogenität auffällig von denjenigen Klassen unterscheiden, in denen keine Dispensationen vorgenommen wurden.“ Kormos & Smith (2012) halten in ihrer Monographie über Fremdsprachenunterricht für Lernende mit Lernschwächen wie Dyslexie, ADHS oder dem Asperger-Syndrom („Specific Learning Differences“, abgekürzt „SpLD“) fest, dass solche Lernende durch Dispensationen benachteiligt würden, ihr Verbleib und ihre Integration in den Unterricht umgekehrt nicht nur ihnen, sondern auch den ‚normal‘ Begabten zu Gute kämen – was nicht der Fall wäre, wenn man sie gesondert unterrichtete:

„There are also institutions that operate a semi-inclusive approach by withdrawing some learners from some classes in order to provide additional intensive tuition in first-language literacy or numeracy. Unfortunately, it is often second or foreign language classes that are deemed to be non-essential, so these students are denied the opportunity to broaden their world-views in this way. Other schools may run separate language classes for learners with an SpLD in order to provide specialist tuition designed to accommodate their learning styles. This may be beneficial to these learners, but as will be seen in later chapters, techniques that are helpful for learners with an SpLD are usually also good for their peers who have no apparent SpLD. In practice, therefore, there may be benefits for all in keeping the group together.“ (Kormos & Smith 2012: 12).

Auf diese „hilfreichen Techniken“ wird in den Kapiteln 10-11 detaillierter eingegangen.

Für die Mehrheit der Lernenden sind zwei Fremdsprachen an der Primarschule erwiesenermassen keine Überforderung. Die Gründe für Misserfolg und Überforderung der verbleibenden Minderheit können vielfältiger Natur sein: Ein intuitiv plausibler Faktor ist jener der Sprachlerneignung (*language aptitude*), der aber nicht einfach zu definieren ist, weil er stets im Zusammenhang mit anderen individuellen Lernerfaktoren steht. Die aktuelle Forschung geht davon aus, dass es keinen derart spezifischen Mangel an Fremdsprachenbegabung gibt, der das Lernen von Fremdsprachen auch lernschwachen Lernenden verunmöglichen würde. Die Forschenden sehen daher in dieser Hinsicht keinen Vorteil von Dispensationen für die Lernenden und empfehlen, die Lernenden nicht zu dispensieren, sondern ihren Möglichkeiten entsprechend zu fördern.

7 Welche Rolle spielt die Motivation beim Fremdsprachenlernen und wodurch wird sie beeinflusst?

Die Motivation von Lernenden ist im schulischen Fremdsprachenunterricht von verschiedenen Faktoren abhängig. Junge (insbesondere schwache) Lernende sind im Vergleich zu Erwachsenen vergleichsweise weniger intrinsisch motiviert, indem sie die Fremdsprache oder die Beschäftigung mit Sprachen im Allgemeinen als per se motivierend und bereichernd empfinden würden, sondern eher instrumentell, d.h. durch den Schulerfolg (bzw. die Vermeidung von Misserfolg) motiviert (Stöckli 2004; Ciszér et al. 2010). In diesem Zusammenhang hebt Bossart (2011: 218) die Bedeutung der Schulnoten im Fremdsprachenunterricht in der Wahrnehmung der Deutschschweizer Primarschüler/innen hervor, wobei Noten bei manchen Lernende ein „Gefühl von mehr Druck“ erzeugten, für andere wiederum Ansporn waren, „...bessere Leistungen zu erzielen“, um sich mit anderen messen zu können.

In der jüngeren Forschung wird betont, dass Motivation weniger eine gegebene, fixe Grösse sei, sondern durch die Umstände – insbesondere durch den Unterricht – stärker als bisher vermutet, beeinflusst werden könne (Ellis 2012: 324ff). Deshalb gilt es gemäss Ellis (2012: 333) als Fehler „to emphasize the initial abilities and states of learners“, weil sich diese durchaus ändern können: „it is also possible – given the right instructional conditions – for low-aptitude, high-anxiety and weakly-motivated learners to benefit too [d.h. ebenso wie begabte Lernende]“. Als motivationsfördernd können z.B. reel-

le Sprachverwendungsgelegenheiten (Bain et al. 2010) oder nur schon eine neue Lehrperson wirken (Ciszér et al. 2010). Dies kann als Argument für eine Intensivierung von Austausch- bzw. Mobilitätsaktivitäten (vgl. Blondin et al. 1998; Grin 1999) sowie für bilingualen Unterricht interpretiert werden. Umgekehrt kann eine Dispensation am unmittelbaren Übergang von einer Schulstufe in die nächste (z.B. von der Primarstufe in die Sekundarstufe I) die Gefahr bergen, eine Chance zur Motivationsförderung zu verpassen.

Ciszér et al. (2010) beschreiben auch, dass schwache Fremdsprachenlernende weniger durch die zusätzlichen Anstrengungen demotiviert werden, welche das Lernen für sie beinhaltet, als vielmehr durch ein eher grundsätzliches Gefühl ständigen Scheiterns und durch den Mangel an Erfolgserlebnissen – Faktoren, die auch durch das Verhalten der Lehrpersonen beeinflusst werden können (siehe Bartram 2010: 43ff sowie Manno 2005 für die Schweiz). Schliesslich ist auch die Rolle der Eltern hervorzuheben, wobei nicht nur deren Einstellung zur Bedeutung der erlernten Sprachen von Relevanz ist (Bartram 2010: 66ff), sondern auch, wie gut sie diese selber beherrschen (Europäische Kommission 2012).

Die Motivation der Lernenden für zwei Fremdsprachen ist neben der Begabung für die Frage allfälliger Dispensationen zentral. Von der Einführung des Frühenglischen erhoffen sich viele Fachdidaktiker/innen für das Französisch als zweiter Fremdsprache einen Motivationsschub (siehe z.B. Manno 2009). Die Dispensationsbefürworter argumentieren jedoch, dass im Gegenteil die nötige Motivation vieler Lernenden für eine zweite Fremdsprache fehle. Im Mediendiskurs und in politischen Vorstössen ist das Motivationsargument oft prominent vertreten. So erklärte Lilo Lätzsch, die Präsidentin des Zürcher Lehrerinnen- und Lehrerverbands in einem Zeitungsinterview (Boyadjian 2012), der Französischunterricht auf der Oberstufe erfreue sich „ungefähr der grösstmöglichen Unbeliebtheit“ und würde deshalb voraussichtlich am häufigsten von Lernenden abgewählt, wenn ihnen dazu die Gelegenheit gegeben würde. Im Postulat von Ziegler et al. (Kantonsrat Zürich 2012) wird gesagt, dass Französisch von manchen Lernenden auf den tieferen Niveaus der Sekundarstufe I (Niveau B/C) als „mühsam und wenig zielfördernd“ empfunden werde; darum empfehle sich eine Dispensation von diesem Fach, damit „die Schülerinnen und Schüler am Ende ihrer Laufbahn in der Volksschule dort gefördert werden, wo ihre Kompetenzen sind und wo sie am ehesten noch motiviert werden können“. Ähnliche Erwägungen finden sich auch in einer Motion (Forrer & Boppart) an den Kantonsrat des Kantons St. Gallen (2011a).

Aus der schweizerischen Forschung ist bekannt, dass bei Erwachsenen die Sprachlernmotivation parallel zur Anzahl gelernter Sprachen steigt (Werlen 2008). Bei Primarschüler/innen in der Zentralschweiz fanden Haenni Hoti et al. (2009), dass Lernende mit zwei Frühfremdsprachen mehrheitlich „Spas“ an diesen hatten (86% an Englisch, 69% an Französisch). Eine höhere Motivation der Lernenden für die Fremdsprache Englisch stellte bereits Stöckli (2004) bei Zürcher Lernenden fest, die in einer Pilotphase Frühenglisch gelernt hatten. Mehrheitlich befürworteten aber die Zürcher Lernenden dennoch ein Modell mit zwei frühen Fremdsprachen. Schliesslich zeigte Mezger (2011) in einer Längsschnittstudie zur Französischlernmotivation von 60 Lernenden in der Ostschweiz beim Übertritt von der Primarschule in die Oberstufe, dass die Motivation fürs Französisch zwar bei stärkeren Lernenden vor dem Übertritt grösser war als bei schwächeren, der Unterschied zwischen den zwei Leis-

tungsniveaus nach dem Übertritt aber abnahm, sodass die schwächeren Realschüler/innen nicht mehr signifikant weniger motiviert waren als die stärkeren Sekundarschüler/innen. Dies lässt vermuten, dass sich der von Stöckli (2004) beobachtete Motivationsabfall beim Französischen in der Mittelstufe keinesfalls auch auf der Realstufe linear fortsetzen muss. Bereits Rhyn und Moser fanden 2002 bei einer Untersuchung des obligatorischen Englischunterrichts an der Zürcher Oberstufe (noch ohne Frühenglisch), dass die Idee einer Abwahl des Französischen insbesondere bei schwachen Lernenden grossen Anklang fand, dass insgesamt aber die Zustimmung für einen Unterricht von zwei Fremdsprachen von der siebten in die achte Klasse (nach alter Zählung) anstieg.

Insgesamt herrscht noch Forschungsbedarf, was die Motivation der Lernenden wie auch der Lehrpersonen vor allem auf der Sekundarstufe I betrifft. Viele Lehrpersonen sind den zwei Fremdsprachen gegenüber sehr kritisch eingestellt, was in der Literatur dokumentiert ist (Haenni Hoti et al. 2009; Bossart 2011); verlässliche Forschungsaussagen über die Ursachen dieser Haltungen liegen zurzeit nicht vor.

Die Motivation sowohl der Lernenden als auch der Unterrichtenden ist ein zentraler Faktor beim Fremdspracherwerb. Die aktuelle Forschung unterstreicht zum einen die Variabilität der Motivation, hebt aber auch deren grosse Beeinflussbarkeit durch externe Faktoren wie das Unterrichtsgeschehen und die Einstellung der Lehrpersonen und Eltern hervor. Dabei geht aus jüngeren Forschungsbefunden hervor, dass sich insbesondere bei schwächeren Lernenden die Motivation für das Erlernen von Fremdsprachen positiv verstärken kann, wenn z.B. Gelegenheit zum realen Sprachkontakt ermöglicht wird. Die wenigen bisher vorliegenden Untersuchungen zeigen eine stärkere Motivation für die erste Fremdsprache Englisch, was sich positiv auf den Erwerb der zweiten Fremdsprache Französisch auswirken kann.

8 Sind Lernende mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit überfordert mit dem Lernen zusätzlicher Sprachen?

Rund ein Viertel der Lernenden (24.9%, Bundesamt für Statistik 2011) der obligatorischen Volksschule bringen eine andere Herkunftssprache als die lokale Schulsprache mit. In den Schulen herrscht bereits eine reale Mehrsprachigkeit. Dies stellt eine Herausforderung an die Lehrpersonen dar, ist gleichzeitig aber auch eine Ressource, über die die Lernenden verfügen und die es zu nutzen gilt. Die Forschung zeigt, dass mehrsprachige Lernende im Fremdsprachenunterricht keineswegs a priori überfordert sind. Seit Jahrzehnten ist bekannt, dass mehrsprachige Personen in verschiedenen Bereichen – so etwa beim Erwerben und Lernen weiterer Sprachen (Cenoz 2011) – Einsprachigen gegenüber sogar leicht im Vorteil sind (Bialystok 2004). Deshalb erstaunt es nicht, dass mehrsprachige Lernende in der Primarschule bei gleichbleibenden anderen Faktoren oft vergleichbare, manchmal sogar bessere kommunikative Kompetenzen und eine höhere Sprachlernmotivation aufweisen (siehe z.B. Haenni Hoti et al. 2009 für die Innerschweiz, Stern 2002 für Zürich, Elmiger 2006 für die Romandie, Klieme 2006 für Deutschland, Husfeldt et al. 2011 für die Ostschweiz, und zuletzt für das Fürstentum Liechtenstein Berger et al. 2012). Eine Erklärungshypothese dafür ist, dass sich diese Lernenden beim Fremdspracherwerb auf Lern- und Kommunikationsstrategien abstützen können, die sie sich

bereits beim Erwerb der lokalen Schulsprache als Zweitsprache angeeignet haben. Stöckli (2004: 103) fand überdies, dass mehrsprachige Lernende für die Fremdsprache Französisch motivierter waren als Lernende ohne Migrationshintergrund. Auf der Sekundarstufe I besteht noch ein klarer Forschungsbedarf, was die schulische Leistung und die Motivation im Fremdsprachenunterricht von jenen Lernenden mit Migrationshintergrund anbelangt, bei denen der Vorteil der individuellen Mehrsprachigkeit schwerwiegenden Nachteilen wie Bildungsferne, niedrigem sozioökonomischem Status oder schwachen Leistungen in der Schulsprache gegenübersteht (siehe Elmiger 2006 und Dittmann-Domenichini et al. 2011).

Im öffentlichen Diskurs zu Dispensationen sind Lernende mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit oft typische ‚Kandidat/innen‘ für einen reduzierten Fremdsprachenunterricht, da sie je nach Zählweise mit einer zu Hause gesprochenen Herkunftssprache, der Umgangssprache Schweizerdeutsch und der Schulsprache Standarddeutsch auch ohne Schulfremdsprachen über zwei oder drei verschiedene Sprachen verfügen. Nach dieser Logik könnten Dispensationen nicht nur für effektiv fremdsprachige Lernende ausgesprochen werden (z.B. für Lernende, welche die Primarstufe in einem Herkunftsland ohne Unterricht in den betreffenden Fremdsprachen besucht haben), sondern vielmehr auch für Kinder, welche nicht einsprachig mit der lokalen schweizerischen Landessprache aufgewachsen sind. In der öffentlichen Diskussion wird bei migrationsbedingter Mehrsprachigkeit explizit oder implizit oft auf das Konzept der ‚Halbsprachigkeit‘ oder des ‚Semilingualismus‘ Bezug genommen, wonach mehrsprachige Kinder weder ihre Herkunftssprache noch die Territorialsprache ausreichend beherrschten. Der Begriff ‚Semilingualismus‘ ist jedoch in der Forschung seit Jahrzehnten höchst umstritten (siehe z.B. Martin-Jones & Romaine 1986). Er führt dazu, dass die schon bestehende Mehrsprachigkeit dieser Lernenden a priori nicht als Ressource, sondern als Hindernis wahrgenommen wird – im Sinne eines Einsprachigkeitsideals oder eines ‚monolingualen Habitus‘ (Gogolin 1994; siehe auch Gogolin 2007 und Hutterli et al. 2008: 172f).

Vor dem Hintergrund einer ressourcenorientierten Sichtweise, wie sie die oben referierte Forschungsliteratur nahelegt, kann die Angst, dass Kinder mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit mit dem gleichzeitigen Erwerb der Herkunfts- und Schulsprache und dem Lernen weiterer Sprachen überfordert seien, kaum als ausreichendes Argument für die Dispensation von einer oder zwei Fremdsprachen herhalten. Auch mehrsprachige Lernende mit Schwierigkeiten im Fremdsprachenunterricht profitieren von einer förderorientierten Sprachendidaktik, die es ihnen erlaubt, sich auf Kenntnisse der Herkunfts- und Schulsprache abzustützen, damit sie ihre Kenntnisse in beiden Sprachen festigen und weiterentwickeln können (siehe auch Wolff 2009). Umgekehrt ist es naheliegend, dass diese Lernenden im Fremdsprachenunterricht Kompetenzen und Strategien erwerben, die ihnen wiederum in der Schulsprache und in den Herkunftssprachen hilfreich sein können.

Mehrsprachige Lernende mit Migrationshintergrund sind gemäss den vorliegenden Forschungsbefunden für die Primarstufe nicht grundsätzlich mit dem Erlernen weiterer Sprachen überfordert. Oft ist sogar das Gegenteil der Fall, da sich die Lernenden auf Lern- und Kommunikationsstrategien abstützen können, die sie sich beim Erwerb der lokalen Schulsprache als Zweitsprache angeeignet haben. Eine förderorientierte Sprachendidaktik, die einer ganzheitlichen Sicht des mehrsprachigen Reper-

toires verpflichtet ist, zielt darauf ab, vorhandene Ressourcen zu nutzen. Auch wenn ein Forschungsbedarf besteht bei denjenigen Lernenden, welche die Vorteile der individuellen Mehrsprachigkeit zu wenig nutzen können, stellt migrationsbedingte Mehrsprachigkeit aus heutiger Forschungssicht keinen ausreichenden Grund für Dispensationen vom Fremdsprachenunterricht dar.

9 Welche Folgen auf den späteren Schulerfolg kann eine Dispensation von einem obligatorischen Unterrichtsfach für Lernende haben?

Ein Blick auf die Schulsysteme in verschiedenen Schweizer Kantonen zeigt, dass die Entwicklung aktuell auf integrative Schulformen und kooperative Modelle zusteuert, die die Regelklasse zum primären und wichtigsten Förderort machen. Eine Separation in einzelnen Fächern steht dazu eher im Widerspruch. Eine Dispensation ist zudem ein Vorgang, der kaum oder nur mit erheblichem Mehraufwand der Lernenden, der Lehrpersonen und der Schule rückgängig gemacht werden kann. So betrachtet der Kanton Schaffhausen einen Wiedereinstieg auf der Oberstufe als sehr schwierig und folgert daraus, dass eine Dispensation zumindest auf der Primarstufe höchst problematisch sei (Dienststelle Primar- und Sekundarstufe I Schaffhausen 2010). Eine (frühe) Dispensation wird auch dem Entwicklungspotential der Lernenden nicht gerecht, blendet dieses gar aus und reduziert die Entwicklungschancen (Amt für Volksschule Thurgau 2011). Die Weisungen des Kantons Obwalden heben ergänzend hervor, dass es aufgrund einer Dispensation vom Fremdsprachenunterricht nicht nur zu einer Einschränkung der kommunikativen, sondern auch der durch die Fremdsprachen transportierten interkulturellen Kompetenzen komme (Amt für Volks- und Mittelschulen Obwalden 2010).

Die Teilnahme am Fremdsprachenunterricht ist ein relevantes Kriterium für die Zuweisung in die Sekundarstufe I und II und für die Berufswahl, sodass eine Dispensation von einer oder beiden Fremdsprachen zu ersten Laufbahnentscheiden führt (Dienststelle Primar- und Sekundarstufe I Schaffhausen 2010). Die Weisungen des Kantons Obwalden betrachten es als ihre Pflicht, eine „verbindliche Garantie der Chancengleichheit“ der Lernenden zu erreichen (Amt für Volks- und Mittelschulen Obwalden 2009, siehe auch Frigerio Sayilir 2011). Ähnlich argumentiert auch der Kanton St. Gallen in seinen Weisungen, wenn er eine Dispensation nicht vorsieht, weil „damit der Anschluss in der Oberstufe nicht mehr gewährleistet werden kann und dies zu ungerechtfertigter Chancenungleichheit führen würde“ (Amt für Volksschule St. Gallen 2008: 11). In jenen Kantonen, die Dispensationen nicht grundsätzlich ausschliessen, wird die Beratungspflicht und die Notwendigkeit einer längerfristigen Förderplanung von Schulseite her stark hervorgehoben; die Lernenden und vor allem auch ihre Eltern müssen umfassend über die tief greifenden Konsequenzen des Entscheids informiert werden. Vor dem Hintergrund der Ausführungen zur wirtschaftlichen Bedeutung der Mehrsprachigkeit (vgl. dazu oben Kapitel 2) ist offensichtlich, dass Konsequenzen auch bei einer Dispensationen von der zweiten Fremdsprache Französisch möglich sind: Nicht nur die Berufsmaturität, sondern auch zahlreiche Lehrberufe verlangen Kenntnisse in einer zweiten Landessprache. Die Abwahl von Französisch noch vor oder auf der Oberstufe führt damit zu Einschränkungen bei der Berufswahl bzw. bei der Lehrstellensuche. Dies betrifft auch Berufszweige, die regelmässig von Schulabgänger/innen ohne erweiterte Anforderungen gewählt werden, darunter Berufe im Detailhandel, kaufmännische Berufe, Berufe im Verkehrswesen oder Pflegeberufe wie die medizinische Praxisassistenten (vgl. dazu Kantonsrat St.

Gallen 2011b oder Berufs-, Studien und Laufbahnberatung des Kantons Aargau 2012). Umgekehrt argumentieren die Befürworter von Dispensationen, dass eine Befreiung vom Unterricht in einer oder beiden Fremdsprachen Gefässe möglich machten, in denen leistungsschwache Lernende beispielsweise auf Primarstufe „pädagogisch sinnvoll“ im Werken oder Gestalten (Kantonsrat St. Gallen 2010) beschäftigt werden oder auf Sekundarstufe I ihre Defizite aufarbeiten könnten, um den Einstieg ins Berufsleben besser zu schaffen (Zürcher Lehrerinnen- und Lehrerverband, o.J.). Zur konkreten Ausgestaltung sowie zum Erfolg solcher Kompensationsmodelle gibt es bislang keine erhärteten Fakten.

Eine Dispensation vom Unterricht, unabhängig vom Fach, ist in der Regel ein endgültiger Entscheid, der zu einer Separation der Lernenden von ihrer Klasse im betreffenden Fach führt. Der Ausschluss aus einem Fach entspricht nicht der Tendenz, Lernende einem integrativen Ansatz folgend in ihrer Stammklasse zu unterrichten. Eine Dispensation kann die Chancen bei der Berufswahl auf der Oberstufe verringern, stellt somit einen ersten Laufbahnentscheid dar und behindert die Chancengerechtigkeit. So gesehen beachten frühe Dispensationen das Entwicklungspotential der Lernenden eher gering oder blenden es gar aus. Nach gegenteiliger Auffassung schafft eine Dispensation wiederum Zeitgefässe, die für den Kompetenzaufbau in anderen Fächern genutzt werden können. Allgemein kann sicher festgehalten werden, dass allfällige Dispensionsgesuche einer sorgfältigen Abklärung und Beratung bedürfen und eine endgültige Dispensation eine langfristige Förderplanung der Kinder und ihrer Eltern durch die Lehrpersonen und Behörden verlangt.

10 Wie können Lehrpersonen einen förderorientierten Fremdsprachenunterricht gestalten, von dem auch leistungsschwache Lernende profitieren?

Eine primäre erzieherische Aufgabe der Lehrperson ist es, das Selbstwertgefühl der Lernenden zu stärken. Was allgemein gilt, trifft auf die leistungsschwächeren Lernenden besonders zu. Je besser sie befähigt werden, an ihrer ‚Selbsteffizienz‘ („self-efficacy“, Bain et al. 2010) zu arbeiten, desto weniger fühlen sie sich überfordert. Ein förderorientierter Unterricht ist nur in einer stressfreien Lernatmosphäre möglich. In diesem Sinne braucht es auch für diese Kinder und Jugendlichen keine spezielle Fremdsprachendidaktik und -methodik, aber einen Unterricht, „der auf die Bedürfnisse der Kinder eingeht und ein möglichst angstfreies Lernklima schafft“ (Frigerio Sayilir 2010). Förderorientierung setzt aber adäquate Lehrmittel und Beurteilungsinstrumente voraus.

Zweifache Differenzierung in den Lehrmitteln

Das Prinzip der Differenzierung ist ein integraler Bestandteil in den meisten gegenwärtig in den verschiedenen Kantonen verwendeten Fremdsprachenlehrmitteln. Dabei versuchen die Lehrmittel einer zweifachen Differenzierung gerecht zu werden: Die Schultypen übergreifende Differenzierung soll eine möglichst grosse Stufendurchlässigkeit gewährleisten, die Binnendifferenzierung hat die Aufgabe, die Heterogenität innerhalb einer Klasse aufzufangen. Während die leistungsstärkeren Schülerinnen und Schüler motivierende Zusatzaufgaben erhalten, wird für die leistungsschwächeren Lernenden mehr Unterstützung angeboten. Der Umgang der Lehrperson mit der Heterogenität wird dadurch wesentlich erleichtert (siehe auch Kormos & Smith 2012: 113). Eine Begleitforschung könnte zeigen, ob es den neuen Lehrmitteln tatsächlich gelingt, das ganze Leistungsspektrum in der Schülerschaft abzudecken.

Förderorientierte Beurteilungsinstrumente

Ein förderorientierter Fremdsprachenunterricht setzt eine förderorientierte Beurteilungspraxis voraus. Die heutigen Lehrmittel bieten in den meisten Fällen binnendifferenzierende Beurteilungsinstrumente an. Für eine Diagnose von Fremdsprachenkompetenzen stehen den Lehrpersonen aber auch lehrmittelunabhängige Instrumente wie das *Europäische Sprachenportfolio (ESP)* und *Lingualevel* zur Verfügung. Das *ESP* hilft den Lernenden, ihre Sprachkenntnisse selbstständig einzuschätzen, Erfahrungen beim Sprachlernen zu dokumentieren und sich persönliche Ziele zu setzen. Sie erhalten konkrete Hilfe, wie sie Wörter lernen oder ihre rezeptiven und produktiven Kompetenzen verbessern können. Das Sprachenportfolio ermöglicht darüber hinaus die gezielte Förderung der Lernerautonomie und Selbstwirksamkeit der Lernenden. *Lingualevel* stellt für eine förderungsorientierte Diagnose Beurteilungsinstrumente, Testserien und entsprechende Referenzleistungen für den Fremdsprachenunterricht in Französisch und Englisch für das 5. bis 9. Schuljahr zur Verfügung und ist eine ideale Ergänzung zum *Europäischen Sprachenportfolio* (Hutterli et al. 2008: 171).

Beide Instrumente beziehen sich auf die Sprachniveaus des *Europäischen Referenzrahmens (GER)*. Damit ermöglichen sie eine kriterienorientierte, vergleichbare Beurteilung von fremdsprachlichen Leistungen. Durch die Ausrichtung auf die Niveaus und die handlungsorientierten Kompetenzbeschreibungen des GER besteht eine kohärente Beziehung zwischen den Diagnoseinstrumenten und den Kompetenzbeschreibungen für die Mindestanforderungen (z.B. HarmoS-Basisanstandards), aber auch für erweiterte Anforderungen, wie sie in manchen Lehrplänen festgehalten sind (siehe auch Kapitel 4 oben).

Prinzipien eines förderorientierten Fremdsprachenunterrichts

Für Lernende, die im Fremdsprachenunterricht schwache Leistungen erbringen und/oder mit Motivationschwierigkeiten kämpfen, existiert in der Literatur eine breite Palette von Empfehlungen struktureller und didaktischer Art – durch Forschungsergebnisse gestützt und gleichzeitig aus der praktischen Unterrichtserfahrung erwachsen. Dabei dominiert in der Fachliteratur der Verweis auf geeignete integrative Fördermassnahmen für die Ausgestaltung der individuellen Lernsituationen (Sparks et al. 2006, Haenni Hoti et al. 2009: 28f, Frigerio Sayilir 2011). In Anlehnung an Kieweg (2012) können etwa folgende zehn Prinzipien eines förderorientierten Fremdsprachenunterrichts herausgeschält werden:

1. Differenzierung und Individualisierung

Differenzierender bzw. individualisierender Unterricht ist jene didaktische Reaktion auf Heterogenität, die in praktisch allen Publikationen (u.a. Frigerio Sayilir 2011; Wolff 2010; Lamb 2003; Kormos & Smith 2012) wie auch Praxishandreichungen (z.B. Amt für Volksschule St. Gallen 2010) erwähnt wird. Qualitative Differenzierung bedeutet eine Auswahl einfacherer oder schwierigerer Aufgaben, während bei quantitativer Differenzierung die schwächeren Lernenden in derselben Zeit weniger Aufgaben lösen oder beispielsweise einen kürzeren Text produzieren.

2. Sozialformen

Differenzierung ist auch durch die Verwendung verschiedener Sozialformen zu erreichen. Dabei ist nach Ellis (2012: 334) nicht die Meinung, dass die Lehrperson in der Schulpraxis für alle individuellen Lernertypen gleichzeitig verschiedene Unterrichtsformen verwenden müsste. Vielmehr rät

er, die Palette von Unterrichtsformen grundsätzlich möglichst breit zu halten und in einem dynamischen Prozess herauszufinden, auf welche Sozialformen die Lernenden am besten ansprechen.

3. Lebensweltbezug

Lernschwierigkeiten werden dann verstärkt, wenn die Lernenden den Sinn einer Aufgabe nicht einsehen. Die Inhalts- und Handlungsorientierung (siehe Kapitel 4), wie sie die heutigen Lehrmittel bieten, kommt damit auch den leistungsschwächeren Lernenden entgegen.

4. Mehrfachkodierung

In einem Lernarrangement soll mehr als nur ein Wahrnehmungskanal angesprochen werden. Je mehr Sinne angesprochen werden, umso effektiver lernen die Schülerinnen und Schüler.

5. Anschaulichkeit

Anschaulichkeit erreicht man durch Visualisierung mit Zeichnungen und Bildern, aber auch im Umgang mit Gegenständen und Bewegungsabläufen. Anschauliches Lernen ist damit wiederum handlungsorientiert und spricht die verschiedenen Sinne der Lernenden an.

6. Sprachvergleiche und sprachenübergreifendes Lernen

Sprachvergleiche und sprachenübergreifendes Lernen sind seit der Einführung der zweiten obligatorischen Fremdsprache ein zentrales Element der Sprachendidaktik an den schweizerischen Volksschulen (siehe z.B. Hutterli & Stotz 2010: 10). Aus der internationalen Forschung ist bekannt, dass die lernunterstützende Wirkung von Sprachvergleichen gerade auch schwächeren Lernenden zugute kommt, weil damit Synergien genutzt werden können. Für die Situation in der Deutschschweiz gut dokumentiert sind dabei Sprachvergleiche zwischen Französisch und Englisch (siehe Manno 2005 und 2009; für die didaktische Umsetzung siehe Klee & Egli Cuenat 2011, Klee et al. 2012 und Egli Cuenat 2012). Die Grundlagenforschung hebt zudem den Vergleich mit der für den Schulerfolg wichtigen Schulsprache und auch mit der Herkunftssprache der Lernenden hervor (siehe z.B. Bain et al. 2010).

7. Lernstrategien

Nicht nur für Lernende mit Lernschwierigkeiten, aber insbesondere für sie ist es wichtig, das Lernen selbst zum Lerngegenstand zu machen und Lernstrategien, Lerntechniken und Kommunikationsstrategien zu vermitteln. Die Förderung von Strategiebewusstsein ermöglicht den Lernenden die Einsicht, welche Arbeitstechniken für sie selber am effizientesten sind (siehe z.B. Oxford 2011). Lernstrategien werden ebenfalls mit Vorteil sprachenübergreifend gefördert. Es stehen bereits didaktische Materialien bereit, die dies auch lehrmittelübergreifend ermöglichen (Klee & Egli Cuenat 2011, Klee et al. 2012, Egli Cuenat 2012).

8. Reduktion der Lerninhalte

Die Stofffülle, welche die heutigen Lehrmittel anbieten, lässt sich reduzieren, indem sich die Lehrperson beispielsweise auf hochfrequentierte Redemittel beschränkt oder anspruchsvolle Strukturen durch einfachere ersetzt.

9. Fehlertoleranz

Zu einer angstfreien Lernatmosphäre gehört eine grosse Fehlertoleranz. Bei der Sprachproduktion

konzentrieren sich die Lernenden so stark auf die inhaltliche Aussage, dass ihnen die Ressourcen meist fehlen, gleichzeitig auf die sprachliche Form zu achten: je tiefer das sprachliche Niveau, desto grösser die Fehlertoleranz (siehe Westhoff 2007).

10. Schülergerechte Leistungsbeurteilung

Ein kompetenzorientierter Unterricht verlangt auch eine entsprechende Beurteilungspraxis und damit eine Beurteilung aller sprachlichen Fertigkeiten. Wichtig ist dabei eine klare Trennung von „Kommunikations-, Produktions- und Korrekturphasen sowie Lern- und Leistungssituationen“ (Frigerio Sayilir 2011).

Für die weitere Implementierung der Fremdsprachenreform (EDK 2004) allgemein und für die Aus- und Weiterbildungspraxis der Lehrpersonen besteht ein Wissensbedarf darüber, auf welche Art die aus didaktischer Sicht als notwendig betrachteten Handlungskompetenzen den Weg in die Praxis finden – und woran es liegt, falls dies in nicht ausreichender Art geschieht (siehe dazu auch Criblez et al. 2010, Hutterli 2011, Klee & Kuster 2009 sowie Le Pape Racine & Stotz 2012). Dabei empfiehlt es sich, die Zukunft des Fremdsprachenunterrichts unter Einbezug aller beteiligter Akteure im Bildungssystem zu betrachten und zu diskutieren – Lernende, Eltern, Arbeitgeber/innen, Lehrpersonen, Bildungsverantwortliche, Aus- und Weiterbildende sowie Forschende. Mit einer möglichst ganzheitlichen Perspektive gilt es eine Debatte darüber zu führen, unter welchen Bedingungen „good practice“ (Edelembos & Johnstone 2006) im Fremdsprachenunterricht bereits stattfindet und wie andernorts davon gelernt werden kann.

Eine primäre erzieherische Aufgabe der Lehrperson ist es, das Selbstwertgefühl der Lernenden zu stärken, im Unterricht auf die Bedürfnisse der Kinder einzugehen und ein möglichst angstfreies Lernklima zu schaffen. Die Forschungsliteratur wie auch die darauf abstützenden kantonalen Weisungen empfehlen den Lehrpersonen übereinstimmend, im Unterricht die Prinzipien eines förderorientierten Fremdsprachenunterrichts anzuwenden: Differenzierung und Individualisierung, Anwendung unterschiedlicher Sozialformen im Unterricht, Bezug zur Lebenswelt der Lernenden, Anschaulichkeit und multisensorisches Lernen, Sprachvergleiche und sprachenübergreifendes Lernen, Umgang mit Lernstrategien, Reduktion der Lerninhalte, Fehlertoleranz sowie förderorientierte Leistungsbeurteilung. Viele aktuelle Lehrmittel versuchen durch eine Differenzierung über die Schulstufen hinweg die Stufendurchlässigkeit zu gewährleisten und durch eine Binnendifferenzierung die Heterogenität innerhalb einer Klasse aufzufangen. Für eine lehrmittelunabhängige Diagnose von Fremdsprachenkompetenzen stehen den Lehrpersonen das *Europäische Sprachenportfolio (ESP)* und *Lingualevel* zur Verfügung. Diese Instrumente sind auf die Niveaus und die handlungsorientierten Kompetenzbeschreibungen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) ausgerichtet, sodass eine kohärente Beziehung zwischen den Diagnoseinstrumenten und den Kompetenzbeschreibungen für die Mindestanforderungen (z.B. HarmoS-Basisstandards) oder auch für die erweiterten Anforderungen (z.B. Lehrpläne) besteht.

Bei der Umsetzung eines förderorientierten Fremdsprachenunterrichts sind alle Akteure im Bildungssystem mit einzubeziehen, um die Bedingungen von ‚good practice‘ zu erfassen und um davon lernen zu können.

11 Welche Förder- und Unterstützungsmöglichkeiten können Lehrpersonen anwenden, wenn die Individualisierung und Differenzierung nicht mehr greift?

In der anwendungsorientierten Fachliteratur (z.B. Kormos & Smith 2012) findet sich eine Fülle von Handreichungen zur Förderung jener Lernenden, welche auch mit einem binnendifferenzierenden Unterricht überfordert sind. Je nach Art der Lernbeeinträchtigung – Kormos & Smith sprechen von *specific learning differences* – raten die beiden Autoren auf der Ebene des Unterrichts zu einer weiter gehenden Individualisierung der Lernaktivitäten und machen Anregungen für Unterstützungsmöglichkeiten. So ist beispielsweise bei Lernenden mit Lernbeeinträchtigung ein stark strukturierter Input über verschiedene Kanäle, insbesondere den visuellen Kanal, besonders wichtig. Bei Lernenden, die sich leicht ablenken lassen, können aber auch äusserliche Aspekte wie Möblierung und Belichtung kritische Faktoren sein. Sparks et al. (2012: 471) räumen ein, dass noch weiterer Forschungsbedarf besteht, welche spezifischen „teaching approaches“ für Lernende mit unterschiedlichen Beeinträchtigungen am hilfreichsten sind. Generell legt die referierte Fachliteratur nahe, dass aus förderorientierter Perspektive eine Dispensation vom Fremdsprachenunterricht sogar bei Lernenden mit diagnostizierter Lernbeeinträchtigung nicht im Vornherein in Betracht gezogen werden sollte (siehe auch Kapitel 6).

Auf institutioneller Ebene ist der Umgang mit stark überforderten Lernenden (unabhängig von der genauen Diagnose) von einem zwei- oder dreistufigen Verfahren geprägt. Reicht die innere Differenzierung im regulären Unterricht nicht mehr aus, besteht meist die Möglichkeit, dass für die Lernenden individuelle Lernziele (ILZ) formuliert werden (vgl. Amt für Volksschule St. Gallen 2010: 12f). Im Kanton Obwalden wird als zusätzliche dritte Stufe und als *ultima ratio* die Dispensation erwähnt: „Zeigen sich auch nach einer Festlegung von individuellen Lernzielen keine Fortschritte oder ist der Leidensdruck der Schülerin oder des Schülers zu gross, wird in Ausnahmefällen eine Dispensation bewilligt.“ (Amt für Volks- und Mittelschulen Obwalden 2009, Artikel 5.1).

Bei Problemschüler/innen in einer Klasse ist die Zusammenarbeit der Lehrpersonen mit den Heilpädagog/innen beim Formulieren der ILZ, bei der Planung des Unterrichts sowie nach Möglichkeit auch in Teamteachingsequenzen eine wesentliche Gelingensbedingung. Mit Bezug auf den Kanton Obwalden wird in der *Praxishilfe für die Lehrpersonen* erwähnt, dass die Heilpädagog/innen ihren Aufgabenbereich gegenwärtig vor allem in den Fächern Deutsch und Mathematik (Amt für Volks- und Mittelschulen Obwalden 2010) wahrnehmen. Bei ausreichenden sprachlichen sowie methodisch-didaktischen Kenntnissen sei aber wünschbar, dass sie vermehrt auch im Fremdsprachenunterricht unterstützend tätig sein sollten, sodass pro SHP-Team einer Schule mindestens eine Person als Expertin für Fremdsprachen bei Kindern mit Lernschwierigkeiten eingesetzt werden könne (ibid., 14; siehe auch Frigerio Sayilir 2011: 97). In diesem Zusammenhang ist ein Bedarf an Aus- und Weiterbildung von Heilpädagog/innen für die Primar- und Sekundarstufe I, aber auch für Fremdsprachenlehrpersonen denkbar. Zu überlegen ist zudem, wie Mithilfe im Unterricht auch in anderer Form möglich wäre, beispielsweise durch Teamteaching mit einer Assistenz-Lehrperson.

Es besteht ein breites Angebot an Fachliteratur, um den Fremdsprachenunterricht förderorientiert zu gestalten, wenn individualisierende Massnahmen nicht greifen. Auf institutioneller Ebene lassen sich

verschiedene Stufen ausmachen: Wenn die innere Differenzierung im regulären Unterricht nicht mehr greift, können die Lehrpersonen in einer weiteren Stufe in Zusammenarbeit mit schulischen Heilpädagog/innen individuelle Lernziele (ILZ) verfügen. Vor diesem Hintergrund kommt den schulischen Heilpädagog/innen und den Teamteaching-Ansätzen eine wachsende Bedeutung bei der individuellen Förderung und Unterstützung von leistungsschwachen Lernenden im Fremdsprachenunterricht zu. Aus förderorientierter Perspektive stellt eine Dispensation vom Fremdsprachenunterricht die *ultima ratio* und den Ausnahmefall dar.

12 Zusammenfassung und Ausblick

Das relativ frühe Erlernen zweier Fremdsprachen an den schweizerischen Volksschulen als Bildungsauftrag des Bundes und der Kantone wird durch die Bedeutung der Fremdsprachen – vor allem der zweiten Landessprache und des Englischen – im beruflichen und privaten Alltag der erwachsenen Bevölkerung gerechtfertigt. Die Förderung von zwei Fremdsprachen ab der Primarstufe steht auch im Einklang mit der gesamteuropäischen Sprachenpolitik und soll innerhalb der Schweiz die Mobilität zwischen den einzelnen Kantonen sowie die Verständigung zwischen den verschiedenen Sprachregionen begünstigen. Dabei wird der Erwerb von funktionalen mehrsprachigen Repertoires angestrebt: Die Lernenden erwerben keine perfekten Sprachkenntnisse, sondern der Situation angepasste kommunikative Fertigkeiten in zwei Fremdsprachen. Sie nutzen und schonen ihre Ressourcen gleichzeitig durch sprachenübergreifendes Lernen und durch effizienten Strategiegebrauch. Nach dem Prinzip der Chancengleichheit bestehen für die Lernenden daher sowohl die Pflicht als auch das Recht, den Unterricht in zwei Fremdsprachen zu besuchen. Aus einer förderorientierten Perspektive stellt sich dabei die Frage, wie dieses Ziel für möglichst alle Lernenden erreicht werden kann.

Aus der wissenschaftlichen Forschung über relevante individuelle Faktoren beim Lernerfolg im schulischen Fremdsprachenlernen ist bekannt, dass Lernende für Fremdsprachen (bzw. für Sprachen im Allgemeinen) mehr oder weniger begabt und motiviert sind. Dabei stehen individuelle und externe Faktoren in einem komplexen Wechselspiel. Die Forschungsliteratur legt nahe, dass bei niemandem eine grundsätzliche Unfähigkeit besteht, kommunikative Fremdsprachenkompetenzen zu erwerben. Unter der Voraussetzung eines differenzierten und förderorientierten Fremdsprachenunterrichts können auch schwache Lernende – bis hin zu Lernenden mit einer Lernbeeinträchtigung wie z.B. Dyslexie – von einem adäquaten Unterricht profitieren und für das Sprachenlernen motiviert werden. Die Frage, ob Lernende mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit generell mit dem Lernen weiterer Sprachen überfordert sind, wird in der wissenschaftlichen Literatur verneint, zumal diese entgegen häufig gehörter Vorurteile für das Lernen von Sprachen oft motivierter sind und in manchen Bereichen über ebenso, wenn nicht über stärker entwickelte Fremdsprachenkompetenzen verfügen als Lernende ohne migrationsbedingte Mehrsprachigkeit. Diese Erkenntnisse führen dazu, dass in der Fachliteratur von vorschnellen Dispensationen durchwegs konsequent abgeraten wird.

In der schweizerischen Bildungspraxis ist der Umgang mit Dispensationen vom Fremdsprachenunterricht gleich wie in den anderen obligatorischen Schulfächern geregelt. Eine Dispensation ganzer Klassenzüge vom Unterricht in einer oder zwei Fremdsprachen stünde im Widerspruch zum HarmoS-

Konkordat. Auf kantonaler Ebene gilt das Prinzip, dass nur in Einzelfällen dispensiert wird und Entschiede von Fall zu Fall getroffen werden. Dabei wird oft auf die Problematik hingewiesen, dass Dispensationen einen meist endgültigen Charakter besitzen und zu früh in die Karrieregestaltung der Lernenden eingreifen. Ein Entscheid für die Dispensation von einer Fremdsprache z.B. beim Übertritt in die Sekundarstufe I kann zur Folge haben, dass auch bei schwachen Lernenden beliebte Berufszweige von vornherein ausgeschlossen sind. Umgekehrt wird die Überlegung angestellt, die Lernenden könnten durch eine Dispensation vom Fremdsprachenunterricht andere schulische Lücken schliessen. Als wichtig wird in jedem Fall erachtet, dass ein solcher Entscheid nach intensiver Abklärung und nach intensiver Beratung durch Lehrpersonen und Behörden gemeinsam mit dem Kind und den Eltern getroffen wird und in der Folge eine langfristige Förderplanung vorgenommen wird.

Als Alternative zur Dispensation existiert eine reichhaltige Palette von didaktischen Massnahmen, die auch als Grundlage eines guten Fremdsprachenunterrichts bei normal begabten Lernenden gelten und die in der Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen vermittelt werden. Im Vordergrund stehen dabei Binnendifferenzierung und Individualisierung, sprachenübergreifendes Lernen sowie die Förderung von Strategiebewusstsein und Lernerautonomie. Wenn Lernende auf einem tieferen Niveau trotz der vom Lehrplan und der vom Lehrmittel vorgegebenen Binnendifferenzierung überfordert sind, existieren weitere didaktische und institutionelle Massnahmen, so die Formulierung individueller Lernziele (ILZ) sowie die Zusammenarbeit der Lehrpersonen mit schulischen Heilpädagog/innen. Dispensationen haben in diesem Prozess den Status einer *ultima ratio*, wenn auch diese Fördermassnahmen nicht mehr wirken oder der Unterricht den Lernenden offensichtlich schadet.

Schliesslich ist festzuhalten, dass in manchen Bereichen noch Wissensbedarf besteht. Ein zentrales Desiderat sind empirisch abgestützte Aussagen über die spezifische Leistung und die Motivation der Lernenden in zwei Fremdsprachen, vor allem beim Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe I sowie auf der Oberstufe selber. Wichtig ist jedoch, dass die Fremdsprachen dabei nicht isoliert betrachtet werden, sondern im Zusammenhang mit anderen Schulfächern, insbesondere der Schulsprache Deutsch. Mit Blick auf die schwächeren Lernenden können nebst quantitativen Studien (z.B. zur Frage der Erreichung der Grundkompetenzen der EDK) auch qualitative Fallstudien hilfreich sein. Gleichzeitig sind die Gestaltung von Lernbedingungen im Sinne von „good- und best-practice“ im Unterricht sowie die Rolle von Lehrpersonen und Heilpädagog/innen bei der Unterstützung der Lernenden mit Leistungsdefiziten zu erforscht. Solche Forschungsergebnisse, welche die bisherigen vor allem auf der Primarstufe durchgeführten Untersuchungen ergänzen, könnten für die weitere Diskussion zwischen allen Beteiligten hilfreich sein. Eine Diskussion sollte von einer ganzheitlichen Sicht auf die verschiedenen Aspekte der Fremdsprachenfrage geprägt sein – mit wachsamem Blick auf Problemfelder, vor allem aber mit einem Fokus auf die Gelingensfaktoren.

13 Literatur

Fachliteratur

- Bain, Sherry K. et al. (2010): „Foreign Language Learning Aptitudes, Attitudes, Attributions, and Achievement of Postsecondary Students Identified as Gifted“, *Journal of Advanced Academics* 22/1, 130-156.
- Bartram, Brendan (2010): *Attitudes to Modern Foreign Language Learning: Insights from Comparative Education*, London: Continuum.
- Berger, Stéphanie / Bayer, Nicole / Moser, Urs (2012): *Standardprüfungen Liechtenstein 2012: Bericht zuhänden des Schulamtes*, Zürich: Institut für Bildungsevaluation (Assoziiertes Institut der Universität Zürich), http://www.ibe.uzh.ch/projekte/liechtenstein/LS_Schlussbericht_2011.pdf.
- Bernaus, Mercè (2010): "Language Classroom Motivation", in Gardner, R.C.: *Motivation and Second Language Acquisition: The Socio-Educational Model*, New York: Peter Lang, 181-199.
- Bialystok, Ellen (2004): "The Impact of Bilingualism on Language and Literacy Development", in Bhatia, Tej K. / Ritchie, William C. (eds.): *The Handbook of Bilingualism*, Malden: Blackwell.
- Bleichenbacher, Lukas (2006): "Sprachenwahl im Schweizer Frühfremdsprachenunterricht", in *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 83/1: 159-167.
- Blondin, Christiane et al. (1998): *Fremdsprachen für die Kinder Europas. Ergebnisse und Empfehlungen der Forschung*, Berlin: Cornelsen Verlag.
- Bossart, Marie-Nicole (2011): *Mehrsprachigkeit und Sprachenlernen aus Sicht von Schülerinnen und Schülern und deren Lehrpersonen: eine qualitative Studie zur Situation vor und nach dem Stufenübergang von der Primar- in die Sekundarstufe*, Neuchâtel: Université de Neuchâtel.
- Boyadjian, Rupen (2012): "Wer Deutsch und Mathe nicht kann, hat es schwer im Leben", *Tages-Anzeiger online*, 26.März 2012, <http://www.tagesanzeiger.ch/schweiz/standard/Wer-Deutsch-und-Mathe-nicht-kann-hat-es-schwer-im-Leben/story/20740600>.
- Bundesamt für Statistik (2011): *Primar- und Sekundarstufe I: Schülerinnen und Schüler*, http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/03/key/blank/obligatorische_r/schuelerinnen_und.html.
- Cenoz, Jasone (2011): "The Influence of Bilingualism on Third Language Acquisition: Focus on Multilingualism", *Language Teaching* 2011, 1-16.
- Ciszér, Kata / Kormos, Judit / Sarkadi, Agnes (2010): „The Dynamics of Language Learning Attitudes and Motivation: Lessons from an Interview Study of Dyslexic Language Learners“, *The Modern Language Journal* 94:iii, 470-487.
- Coventry, William et al. (2012): "The Etiology of Individual Differences in Second Language Acquisition in Australian School Students: A Behavior-Genetic Study", *Language Learning* 62:3, 880-901.

Criblez, Lucien / Nägeli, Amanda / Stelber, Rita (2010): *Schlussbericht: Begleitung der Einführung des Englischlehrmittels Voices auf der Sekundarstufe I*, Zürich: Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft.

Dittmann-Domenichini, Nora / Khan-Bol, Jeannine / Rösselet, Stephan / Müller, Romano (2011): „Sprache(n) – Schule(n) – Schulsprache(n): Ressourcen und Risikofaktoren auf dem Weg zu schulsprachlicher Kompetenz“, *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 94, 107-128.

Edelenbos, Peter / Johnstone, Richard (2006): *Die wichtigsten pädagogischen Grundsätze für die fremdsprachliche Früherziehung: Sprachen für die Kinder Europas*, Europäische Kommission, http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/young_de.pdf.

Egli Cuenat, Mirjam (2012): "Création de matériaux d'enseignement pour un apprentissage coordonné des langues", *Babylonia* 1/12: 22-27.

Ellis, Rod R. (2012): *Language Teaching Research and Language Pedagogy*, Chichester: Wiley Blackwell.

Elmiger, Daniel (mit Bossart, Marie-Nicole) (2006): *Deux langues à l'école primaire: un défi pour l'école romande*, Neuchâtel: IRDP.

Europäische Kommission (2008): *Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen an den Schulen in Europa*, Eurydice, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/095DE.pdf.

Europäische Kommission (2012): *First European Survey on Language Competences*, http://ec.europa.eu/languages/eslc/docs/en/final-report-escl_en.pdf.

Frigerio Sayilir, Cornelia (2010): "Kinder mit besonderen Bedürfnissen lernen Fremdsprachen", *Forum Fremdsprachen Schweiz* vom 6.11.2010, Haute école pédagogique du canton de Vaud, Lausanne.

Frigerio Sayilir, Cornelia (2011): „Kinder mit besonderen Bedürfnissen lernen Fremdsprachen: Ein heilpädagogischer Blick auf das Fremdsprachenlernen“, *Babylonia* 2/11, 92-97.

Ganschow, Leonore et al. (1991): „Identifying Native Language Difficulties Among Foreign Language Learners in College: A „Foreign“ Language Learning Disability?“, *Journal of Learning Disabilities* 24.9, 530-541.

Gnos, Christina (2012): *Englischkompetenzen am Ende der 6.Klasse: Überprüfung der Lernziele: Sprachstandserhebung im Kanton Luzern*, Luzern: Kanton Luzern, Bildungs- und Kulturdepartment, http://www.volksschulbildung.lu.ch/index/aufsicht_evaluation/ae_systemevaluation/bericht_englischleistungstests.pdf.

Gogolin, Ingrid (1994): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*, München: Waxmann.

Gogolin, Ingrid (2007): *Wem nützt oder schadet Zweisprachigkeit?*, http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Gogolin/cosmea/core/corebase/mediabase/foermig/website_gogolin/dokumente/publikationen/Bildungssprache.pdf.

Grigorenko, Elena L. (2002): „Foreign Language Acquisition and Language-based Learning Disabilities“, in Robinson, Peter (ed.), *Individual Differences and Instructed Language Learning*, Amsterdam: John Benjamins, 95-112.

Grin, François (1999): *Compétences et recompenses: La valeur des langues en Suisse*, Fribourg: Editions Universitaires Fribourg Suisse.

Grin, François / Vaillancourt, François / Sfreddo, Claudio (2009): *Qu'en est-il des compétences en langues étrangères dans l'entreprise? Rapport final*, Schweizerischer Nationalfonds, http://www.nfp56.ch/f_portraet_resultate.cfm?Projects.Command=download&file=01_04_2009_06_46_28-Rapport_final_Grin.pdf&name=Rapport_final_Grin.pdf.

Haenni Hoti, Andrea et al. (2009): *Frühenglisch – Überforderung oder Chance? Eine Längsschnittstudie zur Wirksamkeit des Fremdsprachenunterrichts auf der Primarstufe*. Schlussbericht, Schweizerischer Nationalfonds, http://www.nfp56.ch/f_projekt.cfm?Projects.Command=download&file=06_04_2009_09_29_51-Haenni.pdf&name=Haenni.pdf.

Heinzmann, Sybille et al. (2009), *Englisch und Französisch auf der Primarstufe – Verlängerung des NFP-56-Projekts (Kurzfassung Forschungsbericht Nr. 23 der PHZ Luzern)*, http://www.phlu.ch/fileadmin/media/fe.luzern.phz.ch/Forschungsberichte/Forschungsbericht%20Nr.%2023%20der%20PHZ%20Luzern%20-%20Englisch%20und%20Franz%C3%B6sisch%20auf%20der%20Primarstufe%20_%20Verl%C3%A4ngerung%20des%20NFP-56-Projekts.pdf.

Husfeldt, Vera / Bader-Lehmann, Ursula / von Ow, Anna (2011): *Einflussfaktoren für den Lernerfolg von Englisch an der Primarschule: Eine Untersuchung in fünf Schweizer Kantonen und dem Fürstentum Liechtenstein*, *Babylonia* 1/2012: 52-57.

Hutterli, Sandra / Stotz, Daniel / Zappatore, Daniela (2008): *Do you parlez andere lingue?*, Zürich: Verlag Pestalozzianum.

Hutterli, Sandra / Stotz, Daniel (2010): *OECD Länderbericht der Schweiz: Die Bedeutung der Sprache. Bildungspolitische Konsequenzen*. <http://verein.ecml.at/Portals/2/presentationen/OECD-CERI-Laenderbericht-Schweiz.pdf>.

Hutterli, Sandra (2011): *Beurteilung der Sprechkompetenz in einer Fremdsprache: Theorie und Praxis der Einführung neuer Verfahren in einem schweizerischen Schulsystem (Fallstudie)*, Bern: Lang.

International Dyslexia Association (2009): *At Risk Students and the Study of Foreign Language in Schools*, <http://www.idonline.org/article/19281/>.

Kieweg, Werner (2012): "Mit Lernschwierigkeiten umgehen, Lernschwierigkeiten umgehen", *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 119 (Sept. 2012), 10-13.

Klee, Peter / Kuster Wilfrid (2009): *Instrumente der Kontinuität über die Stufen, Kommentar zu „Die Ausgestaltung einer Reform“ von Daniel Stotz*, *Babylonia* 2/2009: 32-34

Klee, Peter / Egli Cuenat, Mirjam (2011:) *Brücken zwischen Young World und envol: Unterwegs zur Mehrsprachigkeit*, St. Gallen: Kantonaler Lehrmittelverlag St. Gallen.

Klee, Peter / Achermann, Brigitte / Egli Cuenat, Mirjam (2012): *Brücken zwischen Explorers und envol: Unterwegs zur Mehrsprachigkeit*, Zürich: Lehrmittelverlag Zürich.

Klieme, Eckhardt (2006), *Zusammenfassung zentraler Ergebnisse der DESI-Studie*,
http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2006/2006_03_01-DESI-Ausgewaehlte-Ergebnisse.pdf.

Kormos, Judit / Smith, Anne Margaret (2012): *Teaching Languages to Students with Specific Learning Differences*, Bristol: Multilingual Matters.

Kraus, Alexander (2006): "Französisch in der Realschule: fach- und lernerspezifische Implikationen – didaktisch-methodische Konsequenzen", *Französisch heute* 2/2006, 112-121.

Lamb, Terry (2003): „Individualising Learning: Organising a Flexible Learning Environment“, in: Jiménez Raya, Manuel / Lamb, Terry (eds.): *Differentiation in the Modern Languages Classroom*, Frankfurt am Main: Peter Lang, 177-194.

Le Pape Racine, Christine / Stotz, Daniel (2012): "Innovationen und die Empfangsbereitschaft: Erfahrungen bei der Lehrmittelentwicklung und - einföhrung", *Babylonia* 1/2012, 29-38.

Lüdi, Georges / Werlen, Iwar (2005): *Sprachenlandschaft in der Schweiz*, Neuchâtel: Office Fédéral de la Statistique,
<http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/news/publikationen.Document.52216.pdf>.

Manno, Giuseppe (2005): "Tertiärsprachendidaktik und Frühenglisch: Eine neue Chance für den Französischunterricht?", *i-mail* 1, 4-9.

Manno, Giuseppe (2009): "Französisch nach Englisch: Überlegungen zur Tertiärsprachendidaktik", in: Metry, Alain et al. (eds.) *Fremdsprachenlernen in der Schule*, Bern: hep-Verlag, 129-144.

Martin-Jones, Marilyn / Romaine, Suzanne (1986): "Semilingualism: A Half Baked Theory of Communicative Competence", *Applied Linguistics* 7(1), 26-38.

Mezger, Rahel (2011): *Motivationsentwicklung und Motivationsfaktoren im Französischunterricht bei Lernenden im Übergang von der Primar- zur Oberstufe*, Masterarbeit an der Pädagogischen Hochschule St.Gallen.

Niedzielski, Nancy / Preston, Dennis R. (2000), *Folk Linguistics*, Berlin, New York: Mouton de Gruyter.

Oxford, Rebecca L. (2011), *Teaching and Researching Language Learning Strategies*, Harlow: Longman.

Rhyn, Heinz / Moser, Urs (2002): *Evaluation Englischobligatorium auf der Sekundarstufe I im Kanton Zürich*, Zürich: Kompetenzzentrum für Bildungsevaluation und Leistungsmessung an der Universität Zürich, <http://edudoc.ch/record/2996/files/zu03003.pdf>.

Safar, Anna / Kormos, Judit (2008): „Revisiting Problems with Foreign Language Aptitude“, *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 46.2, 113-136.

Sparks, Richard L. (2006): „Is there a „Disability“ for Learning a Foreign Language?“, *Journal of Learning Disabilities* 39, 544-557.

Sparks, Richard L. / Patton, Jon. / Ganschow, Leonore (2012): „Profiles of More and Less Successful L2 Learners: A Cluster Analysis Study“, *Learning and Individual Differences* 22, 463-472.

Stern, Otto (2002): *Wissenschaftliches Gutachten über den teilweise gleichzeitigen Erwerb mehrerer Sprachen in der Primarschule*, Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich, http://www.sprachenunterricht.ch/docs/1274_0_GutachtenL2-L3Beilage1.pdf.

Stöckl, Georg (2004): *Motivation im Fremdsprachenunterricht: eine theoriegeleitete empirische Untersuchung in 5. und 6. Primarschulklassen mit Unterricht in Englisch und Französisch*. Oberentfelden: Sauerländer.

Stotz, Daniel (2008): *Mehrsprachigkeit, Identität und Sprachenlernen in Schweizer Schulgemeinden. Schlussbericht*, Schweizerischer Nationalfonds, http://www.nfp56.ch/d_projekt.cfm?Projects.Command=download&file=30_09_2008_10_04_12-Stotz.pdf&name=Stotz.pdf.

Wember, Franz B. (2004): *Englisch im Primarbereich an Sonderschulen: Chance od. Überforderung?*, http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/upload/egs/f_wember_chance__o_ueberforderungberforderung.pdf.

Werlen, Iwar (2008): *Sprachkompetenzen der erwachsenen Bevölkerung in der Schweiz. Schlussbericht*, Schweizerischer Nationalfonds, http://www.nfp56.ch/d_projekt.cfm?Projects.Command=download&file=12_08_2008_04_03_12-Schlussbericht_Werlen.pdf&name=Schlussbericht_Werlen.pdf.

Westhoff, Gerard (2007): „Grammatische Regelkenntnisse und der GER“, *Babylonia* 1/07, 12-21.

Wolff, Dieter (2009): „Content and language integrated learning“, in: Knapp, Karlfried / Seidlhofer, Barbara (eds.), *Handbook of Foreign Language Communication and Learning*, Berlin: Mouton de Gruyter, 544-603.

Wolff, Dieter (2010): „Differenzierung – Individualisierung – Förderung: Überlegungen zu einem integrierten Differenzierungskonzept für den Fremdsprachenunterricht“, *Babylonia* 4/10, 51-58.

Zürcher Lehrerinnen- und Lehrerverband (o.J.): *Thesen Pisa wie weiter?* http://www.zlv.ch/dms/public/medienmitteilungen/MM-ZLV_Thesen-zu-PISA.

Offizielle Dokumente

Amt für Volksschule St. Gallen (2008): *Lehrplan und Beurteilung in der Primarschule. Informationen für Lehrpersonen, Schulleitungen und Behörden*, <http://edudoc.ch/record/26872/files/BeurteilungSG.pdf>.

Amt für Volksschule St. Gallen (2010): *Fremdsprachenunterricht für Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen – ein Praxiswegweiser für die Primarschule. Informationen für Lehrperso-*

nen, http://www.schule.sg.ch/home/volksschule/unterricht/lehrmittel/young_world/_jcr_content/RightPar/downloadlist/DownloadListParTeaser/download.ocFile/Broschuere%20Sprachen%20lernen%20.pdf.

Amt für Volksschule Thurgau (2011): *Weisung zuhanden der Schulgemeinden. Umgang mit Dispensationen vom Fremdsprachenunterricht in der Primarschule*, <http://avk.formular.tg.ch/online/get.cfm?contentID=4571>.

Amt für Volks- und Mittelschulen Obwalden (2009): *Weisungen über generelle Dispensationen vom Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe*, http://www.ow.ch/dl.php/de/0cxp9-z2h4m6/B-1_DOK_Def>WeisungenFremdsprachendispensation.pdf.

Amt für Volks- und Mittelschulen Obwalden (2010): *Umgang mit Lernschwierigkeiten im Fremdsprachenunterricht (Hintergrund und Praxishilfe für Lehrpersonen*, http://www.ow.ch/dl.php/de/4c15f90aa9ef5/B-1_DOC_Praxishilfe__Umgang_mit_Lernschwierigkeiten_-_Fremdsprachen.pdf.

Beacco, Jean-Claude / Byram, Michael (2007): *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe : De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Strassburg: Europarat, http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide_Main_Beacco2007_FR.doc.

Beacco, Jean Claude et al. (2010): *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Strassburg: Europarat, http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/GuideEPI2010_FR.doc.

Berufs-, Studien und Laufbahnberatung Kanton Aargau (2012): *Kurzinfo der Beratungsdienste für Ausbildung und Beruf. Französisch und Englisch als Wahl-/Pflichtfach an der Oberstufe?* http://www.beratungsdienste-aargau.ch/fileadmin/user_upload/Files/Dokumente/Downloads_A-Z/Franzoesisch_und_Englisch.pdf.

Bundesversammlung der Schweizerischen Eidgenossenschaft (2007): *Bundesgesetz über die Landessprachen und die Verständigung zwischen den Sprachgemeinschaften (Sprachengesetz, SpG)*, <http://www.admin.ch/ch/d/ff/2007/6951.pdf>.

Coste, D. / Cavalli, M. / Crişan, A. / van de Ven, P.-H. (2009): *L'éducation plurilingue et interculturelle comme droit*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE_texts_Source/EducPlurInter-Droit_fr.pdf.

Dienststelle Primar- und Sekundarstufe I Schaffhausen. Abteilung Schulentwicklung und Aufsicht (2010): *Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen im Fremdsprachenunterricht an der Volksschule*, https://schule.sh.ch/schule/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&file=fileadmin/Dok/Schulorganisation/Schueler/disp_merkblatt_disp_von_fremdsprachen_sh_10.pdf&t=1348067325&hash=fb96435a3b782019cb3b4a60839b3624.

EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren) (1998): *Sprachenkonzept Schweiz*, <http://sprachenkonzept.franz.unibas.ch/Konzept.html#prinzipien>.

EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren) (2004): *Sprachenunterricht in der obligatorischen Schule: Strategie der EDK und Arbeitsplan für die gesamtschweizerische Koordination*, http://edudoc.ch/record/30008/files/Sprachen_d.pdf.

EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren) (2007): *Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule* (HarmoS-Konkordat), http://edudoc.ch/record/24711/files/HarmoS_d.pdf.

EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren) (2011): *Grundkompetenzen für die Fremdsprachen*, http://edudoc.ch/record/96780/files/grundkomp_fremdsprachen_d.pdf.

Europarat (2001): *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*, Strassburg: Europarat, <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/deindex.htm>.

FDP Die Liberalen des Kantons Uri (2011): *Parlamentarische Empfehlung. Individueller Fremdsprachen-Unterricht auf der Oberstufe*, <http://www.fdp-ur.ch/images/stories/Mandanten/UR/Fraktion/vorstoss%20sprachregelung%20auf%20oberstufe.pdf>.

Kantonsrat St.Gallen (2010): *51. 20. 23 Interpellation Forrer-Grabs (34 Mitunterzeichnende): "Englisch und Französisch auf der Primarstufe - wie weiter?"*, <http://www.ratsinfo.sg.ch/home/geschaefstssuche.Document.121EEB62-98C3-4030-B840-3E6B94A8B221.risDoc>.

Kantonsrat St.Gallen (2011a): *51. 20. 23 Motion Forrer-Grabs / Boppart-Andwil: (24 Mitunterzeichnende): "Dispensationsmöglichkeit auch auf der Primarstufe"*, <http://www.ratsinfo.sg.ch/home/geschaefstssuche.Document.9A29E1E2-DEFD-4550-8C09-46DE40FECB14.risDoc>.

Kantonsrat St.Gallen (2011b): *42.11.17 Dispensationsmöglichkeit auch auf der Primarstufe: Antrag der Regierung vom 23. August 2011 (Motion Forrer-Grabs / Boppart-Andwil)*, <https://www.ratsinfo.sg.ch/home/geschaefstssuche.Document.EAEE9296-6EBC-497F-B4B0-ADE49C88B356.risDoc>.

Kantonsrat Zürich (2012): *17/2012 Postulat (Freiwilliger Französischunterricht im 8. und 9. Schuljahr an der Sek B/C) mit Stellungnahme Regierungsrat Zürich*, <http://www.kantonsrat.zh.ch/DocumentLoader.aspx?ID=6d9847a7-a4c6-4e91-bc94-6ad9b8959b7e&Title=Stellungnahme%20RR%2017/2012%20Freiwilliger%20Franz%C3%B6sischunterricht%20im%208.%20und%209.%20Schuljahr%20an%20der%20Sek%20B/C%20.pdf&lib=dokument&FileName=R12017.pdf>.

Konsortium HarmoS Fremdsprachen (2009): *Fremdsprachen: Wissenschaftlicher Kurzbericht und Kompetenzmodell*, http://edudoc.ch/record/87025/files/L2_wissB_25_1_10_d.pdf.