

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

Fremdsprachendidaktik:

Konzepte – Umsetzungen – Fragen

Erfahrungs- und Fallberichte

25. Jahrgang Heft 2/2007

Beiträge zur Lehrerbildung. Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

Erscheint 3 mal jährlich

Herausgeber und Redaktion

Dr. Anni Heitzmann, Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Institut Sekundarstufe, Abteilung Aarau, Küttigerstrasse 42, 5000 Aarau, Tel. 062 838 90 94, anni.heitzmann@fhnw.ch

Dr. Helmut Messner, Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Institut Sekundarstufe, Abteilung Aarau, Küttigerstrasse 21, 5000 Aarau, Tel. 062 836 04 50 (53), Fax 062 836 04 69, helmut.messner@fhnw.ch

Prof. tit. Dr. Alois Niggli, Pädagogische Hochschule Freiburg, Forschungsstelle, Murtengasse 36, 1700 Freiburg, Tel. 026 305 72 55, Fax 026 305 72 11, NiggliA@edufr.ch

Dr. Christine Pauli, Pädagogisches Institut der Universität Zürich, Freiestrasse 36, 8032 Zürich
Tel. 044 634 27 73, Fax 044 634 49 22, cpauli@paed.uzh.ch

Prof. Dr. Kurt Reusser, Pädagogisches Institut der Universität Zürich, Freiestrasse 36, 8032 Zürich
Tel. 044 634 27 68 (27 53), Fax 044 634 49 22, reusser@paed.uzh.ch

Dr. Peter Tresp, Universität Zürich, Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik AfH, Hirschengraben 84, 8001 Zürich, 044 634 41 44, peter.tresp@access.uzh.ch

Externe Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter

Buchbesprechungen

Dr. Jürg Rüedi, Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Institut Primarstufe Liestal, Kasernenstrasse 31, 4410 Liestal, Tel. 061 027 91 55 (70), juerg.rueedi@fhnw.ch
Für nicht eingeforderte Rezensionsexemplare übernimmt die Redaktion keinerlei Verpflichtung.

Neuerscheinungen und Zeitschriftenspiegel

Kathrin Futter, lic. phil., Universität Zürich, Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik AfH, Hirschengraben 84, 8001 Zürich, Tel. 044 634 41 41, kathrin.futter@access.uzh.ch

Veranstaltungskalender

Dr. Ursula Ruthemann, Pädagogische Hochschule Zentralschweiz (PHZ) Luzern, Mühlentplatz 9, 6400 Luzern, Tel. 041 228 71 50, u.ruthemann@tiscali.ch

Kurzberichte zu Forschungsprojekten an Pädagogischen Hochschulen

Dr. Urs Vögeli-Mantovani, Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF), Entfelderstrasse 61, 5000 Aarau, Tel. 062 833 23 90, www.skbf-scsre.ch

Cartoons

Ueli Halbheer, Allmendstrasse 394, 8427 Rorbas/ZH

Manuskripte können bei einem Mitglied der Redaktion eingereicht werden.

Richtlinien für die Gestaltung von Beiträgen sind auf www.bzl-online.ch verfügbar (siehe «Autorenhinweise»). Diese Richtlinien sind verbindlich und müssen beim Verfassen von Manuskripten unbedingt eingehalten werden.

Editorial

Anni Heitzmann, Alois Niggli, Helmut Messner, Christine Pauli, Kurt Reusser,
Peter Tremp 139

Schwerpunkt**Fremdsprachendidaktik:****Konzepte – Umsetzungen – Fragen**

Günther Schneider Fremdsprachenforschung und die Ausbildung
von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern 143

Christine Le Pape Racine Integrierte Sprachendidaktik – Immersion und
das Paradoxe an ihrem Erfolg 156

Susanne Wokusch und Irene Lys Überlegungen zu einer integrativen
Fremdsprachendidaktik 168

Rico Cathomas Neue Tendenzen der Fremdsprachendidaktik – das Ende
der kommunikativen Wende? 180

Marko Neumann und Ulrich Trautwein Erkenntnisse der neueren
Unterrichtsforschung zum Fremdsprachenunterricht 192

Andrea Haenni Hoti Leistungsvielfalt als Herausforderung für den
Englischunterricht in der Primarschule 205

Victor Saudan Ursache Zukunft: Die Neukonzeption des Fremdsprachen-
unterrichts und ihre Auswirkungen auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung 214

Stephan Schmid Sprachenlernen im Spannungsfeld zwischen Linguistik,
Didaktik und Politik: Streiflichter zur Entwicklung des Fremdsprachen-
unterrichts 223

Erfahrungs- und Fallberichte

Ida Bertschy Überlegungen zur zweisprachigen und bikulturellen
Grundausbildung an der Pädagogischen Hochschule Freiburg 231

Ursula Bader-Lehmann Teaching English in Primary Schools –
Herausforderungen an die Sprachdidaktik und die Lehrerbildung 241

Ursula Schaer Source books rather than course books – Die Bildungsreform
im Fremdsprachenunterricht und die neue Rolle für die Lehrmittel 255

Rubriken

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Forschung an Pädagogischen Hochschulen – Kurzberichte | 268 |
| Veranstaltungsberichte | |
| Ruth Gschwend-Hauser und Ann Peyer Dozierende an einer PH – Diskussion rund ums Profil einer Fachdidaktikerin/eines Fachdidaktikers. Tagung des Forums Deutschdidaktik, 24.3.2007, PH FHNW, Basel | 273 |
| Helmut Messner 5 Jahre Pädagogische Hochschulen in der Schweiz – Bilanz und Perspektiven. 12. Forum Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 10.5.2007 im Stapferhaus auf Schloss Lenzburg | 276 |
| Buchbesprechungen | |
| Kamm, E. (2007). Vom Seminar zur Fachhochschule – neue Strukturen, bewährte Mythen. Fallrekonstruktion eines schulkulturellen Transformationsprozesses (Anni Heitzmann) | 279 |
| Frick, J. (2006). Die Kraft der Ermutigung – Grundlagen und Beispiele zur Hilfe und Selbsthilfe (Jürg Rüedi) | 281 |
| Kounin, J. S. (2006). Techniken der Klassenführung. Standardwerke aus Psychologie und Pädagogik, Reprints. Herausgegeben von D. H. Rost (Jürg Rüedi) | 283 |
| Lattmann, U.P. & Metz, P. (2006). Bilden und Erziehen. Pädagogische Themen, Gestalten und Epochen (Jürg Rüedi) | 283 |
| Neuerscheinungen | 285 |
| Zeitschriftenspiegel | 287 |

Editorial

Fremdsprachenkenntnisse zählen unbestrittenermassen zu den Basisqualifikationen für die Bewältigung kultureller und beruflicher Herausforderungen in einer globalisierten Welt. Es herrscht deshalb nahezu Konsens darüber, dass in den Schulen künftig die Fähigkeit zur Kommunikation in mehreren fremden Sprachen gefördert werden sollte. Dissens besteht höchstens im Hinblick auf die Frage, ob denn zuerst dem Englischen oder Französischen der Vorzug zu geben sei. Dies zeigen die jüngst auf politischer Ebene geführten Diskussionen. So hat sich der Schweizerische Nationalrat im Juli entgegen den Beschlüssen der Erziehungsdirektorenkonferenz bezüglich des Erstunterrichts einer Fremdsprache zugunsten der Landessprache Französisch entschieden.

Bildungspolitische Forderungen zielen somit auf einen Ausbau des Fremdsprachenunterrichts. Für die Umsetzung werden didaktische Konzepte erwartet, die einen möglichst nachhaltigen Lernerfolg versprechen. Hatte man sich in den 70er-Jahren noch mit einer sogenannten kommunikativen Wende begnügt, so geht man nun einen Schritt weiter. Nicht mehr nur der kommunikative Gebrauch einer Fremdsprache wird gefordert, sondern man versucht, in den Schulen vermehrt authentische Sprachsituationen zu schaffen. Die Absicht besteht darin, sich eine zweite oder dritte Sprache durch die Ermöglichung «natürlicher» Erwerbsprozesse aneignen zu können. Genannt werden in diesem Zusammenhang vielfach das Konzept der *Immersion* oder auch des *CLIL* (*Content and Language Integrated Learning*). Im ersten Fall wird der Gebrauch einer Fremdsprache in einem nicht-fremdsprachlichen Unterrichtsfach, im zweiten Fall die Behandlung geeigneter Sachinhalte im Fremdsprachenunterricht als erfolgversprechend erachtet. Eingebettet sind derartige Konzepte in ein Verständnis des Fremdsprachenlernens, das sich von traditionellen Vorstellungen fundamental abhebt. Die Ansprüche, die an künftige Fremdsprachenlehrkräfte nunmehr gestellt werden, sind viel umfassender geworden, sowohl in kommunikativer, kultureller als auch in fachlicher Hinsicht. Mithin stellt dies auch eine Herausforderung an die Pädagogischen Hochschulen dar, gilt es doch, die Ausbildungen gemäss neuen Erfordernissen zu konzipieren.

Im Bemühen, das Lernen einer zweiten oder dritten Sprache den aktuellen Anforderungen anzunähern, sind nun Fachdidaktiken in erheblichem Masse auf sprachwissenschaftliches Zugriffswissen angewiesen. Von einer umfassenden Fremdspracherwerbtheorie kann jedoch trotz *Immersion* bzw. *CLIL* noch nicht die Rede sein. Zu klären wäre ferner, inwieweit auch komplexe Sachinhalte mit Immersion oder CLIL vermittelt werden können.

Wissenschaftlich bestehen ebenfalls gewichtige Kontroversen über die Grundsätze des schulischen Fremdsprachenlernens überhaupt. Im Kern geht es meistens um die Frage, ob man eine Fremdsprache *lernt* (engl. *learning*) oder *erwirbt* (engl. *acquisition*) und ob diese beiden Aneignungsarten überhaupt trennbar sind. Die Fremdsprachenforschung

hat hinreichend Belege erbracht, dass Lernende nicht sich selbst überlassen bleiben dürfen. Dies schliesst allerdings nicht aus, dass es auch lernerseitige Aneignungsformen gibt, die dem «natürlichen» Erwerbsmodus entsprechen. Andere Ansätze beschreiben den Spracherwerb als Resultat sozialer Interaktion. Man geht dabei von der Annahme aus, dass die sprachlich-interaktive und die kognitive Entwicklung kontextuell bedingt seien. Es stellt sich somit für alle Fachdidaktiken, nicht nur die Sprachdidaktiken, die Aufgabe, das eigene Selbstverständnis zu prüfen und sich mit Sichtweisen auseinanderzusetzen, die sprachenübergreifende Anliegen integrieren. Eine fachdidaktische Standortbestimmung tut deshalb not, bevor sie von gesellschaftlichen Verantwortungsträgern aus anderen Gründen eingefordert wird.

Für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung ergibt sich daraus eine insgesamt mehrfache Herausforderung. Erstens werden von der Praxis in mehreren Bereichen und zunehmendem Masse kompetente Lehrpersonen für den fremdsprachlichen Unterricht verlangt. Dazu wird es notwendig sein, vermehrt authentische Prozesse des Spracherwerbs in der Ausbildung nicht nur zu thematisieren, sondern auch zu integrieren und zu legitimieren. Die Lehrerbildung muss für eine vertikale Kohärenz, d.h. einen aufbauenden, aufeinander abgestimmten Sprachunterricht auf verschiedenen Stufen besorgt sein. Des Weiteren müssen Kohärenzfragen auch über verschiedene Fächer hinweg geklärt werden und dies hat im Rahmen einer wissenschaftlichen Befundlage zu geschehen, die nicht frei von Kontroversen ist. Die Implementierung zentraler Prinzipien des Fremdsprachenlernens dürfte für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den kommenden Jahren deshalb ein zentrales Problemfeld darstellen. Perspektiven für künftige Bewältigungsmassnahmen werden in der vorliegenden Ausgabe der BzL in dreifacher Hinsicht aufgezeigt. Beleuchtet werden die Entwicklung und der Wandel der Disziplin, aktuelle theoretische Konzepte und Forschungsergebnisse sowie mögliche Konsequenzen für die Bildungspolitik und die Ausbildung der Lehrkräfte.

Günther Schneider arbeitet zentrale Befunde der zuständigen wissenschaftlichen Disziplinen heraus, die für die Ausbildung von Fremdsprachenlehrkräften als grundlegend gelten können. Mit seiner Analyse hat er einen möglichen Orientierungsrahmen geschaffen für aktuelle und künftige Konzeptualisierungen.

Christine Le Pape klärt in ihrem Beitrag zunächst die Begrifflichkeit und das Konzept der integrierten Sprachdidaktik und stellt Immersion als Fremdsprachenlehr- und Lernmethode dar. Mit Hinweisen und Begründungen zeigt sie, warum im immersiven Unterricht gute Sprachleistungen erbracht werden können und diskutiert das Paradox, dass auch fachliche Leistungen im integrierten Sprachunterricht trotz sprachlicher Verständigungsschwierigkeiten unter Umständen verbessert werden können.

Susanne Wokusch stellt das Konzept der integrativen Sprachdidaktik vor und fasst dessen wichtigste Ziele zusammen. Anhand der Auswertung einer Befragung von Praxislehrpersonen und Studierenden der HEP-Lausanne zeigt sie, welche Haltung Praxis-

Lehrpersonen einerseits und Studierende andererseits zu einem integrierten Sprachdidaktikkonzept haben und welche Chancen und Probleme diese beiden Gruppen bei der Umsetzung einer integrierten Sprachdidaktik wahrnehmen.

Rico Cathomas setzt sich kritisch mit den Leitziele der kommunikativen Wende des Fremdsprachenunterrichts auseinander. Seiner Ansicht nach muss die Schule scheitern, wenn sie in erster Linie für den außerschulischen Alltag vorbereiten will. Er plädiert dezidiert dafür, fremdsprachliches Lernen und Handeln auf den schulischen Lebenskontext zu konzentrieren.

Marko Neumann und **Ulrich Trautwein** geben einen Einblick in den aktuellen Stand der Bildungsforschung zum Fremdsprachenlernen. Die empirische Schulleistungsforschung hat dem Fremdsprachenunterricht längere Zeit wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Studien wie LAU und DESI scheinen ihn nun endlich aus dem «Dornröschenschlaf» geweckt zu haben.

Dass auch im Fremdsprachenunterricht mit den üblichen didaktischen Herausforderungen zu rechnen ist, zeigt **Andrea Haenni Hoti** am Beispiel des Umgangs mit Leistungsvielfalt in der Primarschule. Sie stützt sich dabei auf Daten des Nationalfondsprojektes «Englisch auf der Primarstufe», das die Wirksamkeit des Zentralschweizer Modells 3/5 untersucht.

Victor Saudan diskutiert in seinem Beitrag wichtige Entwicklungsachsen des künftigen Sprachunterrichts wie die Vorverlegung und die Sicherung der sogenannten vertikalen und horizontalen Kohärenz und leitet aus seinen Überlegungen Konsequenzen für die Lehrerbildung ab.

Stefan Schmid gibt in seinem Beitrag eine Übersicht über die Entwicklung des Sprachunterrichts allgemein von der traditionellen Philologie über den Strukturalismus bis hin zu pragmatischen Ansätzen mit den modernen Ansätzen des Zweitsprachenerwerbs. Er hebt hervor, dass mit dieser Entwicklung verschiedene Herausforderungen verbunden sind, so die Abstützung didaktischer Modelle auf wissenschaftliche Theorien und angewandte projektorientierte Forschung. Ebenso stellt er die Frage nach einem veränderten Sprachunterricht, wenn «Wissen *über* die Sprache und Sprachen zum Lerninhalt wird».

Drei weitere Beiträge beleuchten das Thema aus einer eher praktischen Perspektive: Am Beispiel der besonderen Situation der Pädagogischen Hochschule Freiburg zeigt **Ida Bertschy**, nach welchen Orientierungspunkten sich mehrsprachige Ausbildungsgänge konzipieren lassen. Zudem nennt sie konkrete Merkmale, die eine Ausbildung charakterisieren, wenn Mehrsprachigkeit, Interkulturalität und Ausbildungsanliegen in eine verbindende Balance gebracht werden sollen. **Ursula Bader-Lehmann** diskutiert in ihrem Beitrag die Herausforderungen an die Lehrerbildung im Zusammenhang mit

der Vorverlegung des Englischunterrichts und stellt die Erfahrungen der PH der Fachhochschule Nordwestschweiz, Aargau, vor, die im Zusammenhang mit der TEPS-Ausbildung (Teaching English in Primary Schools) gemacht werden. Die zum Teil ambivalente Rolle der Lehrwerke im Fremdsprachenunterricht beleuchtet **Ursula Schaer**. Sie weist auf die Bedeutung und Konsequenzen hin bezüglich Konzeption und Inhalten in der ganzen Spannungsbreite von herkömmlichen Lektionsreihen, die einen heimlichen Lehrplan repräsentieren, bis hin zu sogenannten «Source Books», die Lehrpersonen zu eigenen Planungen und Aktivitäten herausfordern. Anforderungen an Lehrwerke und Lehrpersonen werden unter dem Gesichtspunkt von neueren Sprachdidaktikkonzepten diskutiert.

Da die Beiträge zum Themenschwerpunkt den Umfang des Heftes ausschöpfen, findet sich in dieser Nummer ausnahmsweise kein Forumsbeitrag. Im Rubrikenteil sind nach wie vor die Berichte aus der Bildungsforschung sowie die Veranstaltungsberichte, die Buchbesprechungen, Neuerscheinungen und der Zeitschriftenspiegel aufgeführt. An dieser Stelle möchten wir die Leserinnen und Leser darauf aufmerksam machen, dass der Veranstaltungskalender ab sofort auf der SGL-Homepage erscheint (<http://www.sgl-ssfe.ch/subhome-n6-sD.html>) unter *Tagungen/Kongresse*. Zum Schluss noch ein Ausblick auf das dritte Heft: Es wird gegen Ende Jahr erscheinen, setzt sich mit dem Berufswissen von Lehrpersonen auseinander und stellt die Frage nach den Aufgaben und der Bedeutung der Fachdisziplin «Allgemeine Pädagogik».

Anni Heitzmann, Alois Niggli, Helmut Messner, Christine Pauli, Kurt Reusser, Peter Tremp



Fremdsprachenforschung und die Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern

Günther Schneider

Etliche wissenschaftliche Disziplinen haben schon den Anspruch erhoben, grundlegend für die Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern zu sein. Ausgehend von einem kurzen geschichtlichen Rückblick gehe ich der Frage nach, welche Hinweise sich für die notwendige Auswahl von Schwerpunkten 1. aus konvergierenden Tendenzen der Fremdsprachenforschung, 2. aus Forschungen zu den subjektiven Theorien von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern und 3. aus sprachpolitischen Entwicklungen gewinnen lassen. Diese Schwerpunkte, verstanden als Inhalts- und Erfahrungsbereiche, werden thesenartig umrissen.

1. Einleitung: Ein kurzer Rückblick

Verschiedene wissenschaftliche Disziplinen haben sich in den letzten Jahrzehnten den Anspruch streitig gemacht, bestimmend für den Fremdsprachenunterricht und ebenso für die Ausbildung der Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer zu sein. Dies sind – um nur die sprachnahen Disziplinen zu nennen – die Neuphilologien, die Linguistik, die Angewandte Linguistik, Psycholinguistik, Soziolinguistik, Pragmalinguistik, Zweitsprachenerwerbsforschung, Sprachlehr- und Sprachlernforschung und neu die Mehrsprachigkeitsforschung. Nun haben sich diese Disziplinen nicht einfach abgelöst, sondern sie haben ihre Spuren hinterlassen und bilden vielfach in der Fremdsprachenlehrerbildung mehr oder weniger «dicke» Sedimentschichten.

Schon lange wird eine «Entphilologisierung» der Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern gefordert, was nach Gruzca (2000, S. 108) nicht bedeutet, dass «keine <neuphilologischen> Themen vermittelt werden sollen, sondern nur, dass die (Neu-)Philologien ihre Führungsrolle zugunsten der wissenschaftlich primär zuständigen Disziplinen aufgeben» (vgl. Bausch, Christ & Krumm, 2003, S. 476–478). Dieser Führungsanspruch besteht in der universitären Ausbildung trotz einer zwischenzeitlichen Linguistisierung der Sprachdidaktik teilweise noch immer.

Von den Gegenständen Sprache und Literatur haben die Angewandte Linguistik, Psycholinguistik und Zweitsprachenerwerbsforschung den Fokus in unterschiedlicher Weise auf die Sprachlernenden verschoben. Als Reaktion auf die Zweitsprachenerwerbsforschung (englisch: SLA = Second Language Acquisition), die sich in ihrer empirischen Forschung und Theoriebildung zunächst vor allem am ungesteuerten Spracherwerb z. B. in Migrationssituationen orientierte, konstituierte sich in den Siebzigerjahren des

letzten Jahrhunderts die Sprachlern- und Sprachlehrforschung, die das Sprachenlernen in Institutionen in den Mittelpunkt der Forschung stellte.

Parallel zur Sprachlehrforschung (bzw. der «Didactologie des langues et cultures» im frankophonen Raum) etablierten sich Disziplinen für das «Lehren und Lernen» von Einzelsprachen, z. B. «Deutsch als Fremdsprache (DaF)», «Français langue étrangère (FLE)» und «English as a foreign language (EFL)». Dabei wird «Fremdsprache» teilweise als Überbegriff verwendet, der auch das Lernen «als Zweitsprache» einschliesst. Teilweise bezeichnen «Deutsch bzw. Französisch als Fremdsprache» und «Deutsch bzw. Französisch als Zweitsprache» aber auch unterschiedliche Studien- und Forschungsrichtungen. Charakteristika der Disziplinen sind Interdisziplinarität, Praxisorientierung und die zentrale Bedeutung der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern für die jeweilige Fremdsprache. Schon seit einiger Zeit reflektieren und berücksichtigen die auf eine bestimmte Einzelsprache bezogenen Disziplinen, dass das Lehren und Lernen der Einzelsprache im Kontext der Mehrsprachigkeit zu sehen ist. Die individuelle Mehrsprachigkeit und insbesondere die Entwicklung mehrsprachiger Repertoires zu erforschen und zu fördern, hat sich die Mehrsprachigkeitsforschung und -didaktik zum Ziel gesetzt, die immer mehr an Bedeutung gewinnt.

Der kurze Überblick über Disziplinen und Forschungsrichtungen, die ihren Stellenwert in der Lehrerbildung für den Fremdsprachenunterricht beanspruchen, ist zum einen nicht vollständig und zum andern auch stark vereinfachend, wenn man die Rolle wichtiger Bezugswissenschaften wie Psychologie, Soziologie, Erziehungswissenschaften, Kulturwissenschaft oder Interkulturalitätsforschung bedenkt. Aber auch so dürfte schon klar sein, dass selbst ein grosszügiges Programm der Lehrerbildung nicht all diesen Disziplinen gerecht werden und die von ihren Vertretern als besonders wichtig angesehenen Forschungsergebnisse vermitteln kann. In der Praxis wird die unumgängliche Auswahl und Prioritätensetzung nicht selten dadurch bestimmt, aus welchem Fach und Forschungszusammenhang die Dozierenden zufällig stammen. Ich möchte im Folgenden drei Ansatzpunkte für eine begründete Schwerpunktsetzung prüfen und der Frage nachgehen, welche Hinweise sich möglicherweise aus der Entwicklung der Fremdsprachenforschung, aus Forschungen zu den subjektiven Theorien von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern und aus sprachpolitischen Entwicklungen gewinnen lassen.

2. Ansatzpunkte für Auswahl und Schwerpunktbildung

2.1 Tendenzen der Fremdsprachenforschung

Die heute üblich gewordene Kurzbezeichnung «Sprachlehrforschung» anstelle der ursprünglichen vollen Bezeichnung «Sprachlehr- und Sprachlernforschung» bedeutet nicht, dass die Perspektive des Sprachenlernens, die Lernerorientierung und die Erforschung von Sprachlernprozessen in den Hintergrund gerückt wären. Die Sprachlehrfor-

sung insistiert seit Beginn darauf, dass sie im Gegensatz zu Disziplinen wie Linguistik, Angewandte Linguistik, Zweitsprachenerwerbsforschung und Fremdsprachendidaktik nicht «nur einzelne Teilbereiche aus dem komplexen Interaktionsfeld des Lehrens und Lernens fremder Sprachen in den Blick» nimmt (Bausch, Christ & Krumm, 2003, S. 3). Das Zusammenwirken der zahlreichen Faktoren beim Lernen im Fremdsprachenunterricht wurde immer wieder unter dem Stichwort der «Faktorenkomplexion» behandelt. Im Bestreben, sich von der Zweitsprachenerwerbsforschung abzugrenzen, erhielt jedoch zeitweise die Konzentration auf die Besonderheit der unterrichtlichen Sprachenlernsituation und damit der Aspekt des Lehrens ein Übergewicht. Edmondson (2003) erinnert daran, dass es schon früh Stimmen gegen eine ausschliessliche Fokussierung des gesteuerten Fremdsprachenerwerbs und der unterrichtlichen Fremdsprachenvermittlung gab, und zeigt, dass diese Beschränkung in neueren Forschungsarbeiten überwunden ist. Die Abgrenzung zwischen gesteuertem Lernen in Institutionen auf der einen Seite und ungesteuertem Erwerb auf der anderen Seite erweist sich als problematisch und inadäquat angesichts der vielen Mischformen und innovativen Sprachlernformen wie Tandem-Lernen, autonomes Lernen, Lernen mit Medien oder in Immersionssituationen. Auch eine Sprachlehrforschung, die in der Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern für den schulischen Fremdsprachenunterricht ihr zentrales Anwendungsgebiet sieht, muss ebenfalls dem ausserschulischen Sprachenlernen, das vor, neben und nach der Schule stattfindet, Rechnung tragen.

Die Zeit programmatischer und polemischer Abgrenzung der Sprachlehrforschung gegen Zweitsprachenerwerbsforschung und Fremdsprachendidaktik scheint heute überwunden. Die Gemeinsamkeiten sind wichtiger geworden als die Abgrenzung. Festzustellen ist eine quantitativ und qualitativ bemerkenswerte Zunahme empirischer Forschungsarbeiten, die teilweise unter der neutralen, nicht an Disziplinen gebundenen Bezeichnung «Fremdsprachenforschung» oder auch «Fremdsprachenerwerbsforschung» firmieren (z. B. DGFF, 2003; Eckerth, 2003; Vollmer, 2007). Die Gemeinsamkeit beruht nicht zuletzt auf einer sich von verschiedenen Disziplinen her abzeichnenden gemeinsamen Konzeptualisierung des Sprachenlernens und der Sprachkompetenz, die sich in den zwei Aussagen zusammenfassen lässt: 1. Sprachenlernen geschieht in Interaktion – die unterrichtliche Interaktion zwischen Lehrperson und Lernenden ist eine von verschiedenen Interaktionsmöglichkeiten. 2. Kommunikative Sprachkompetenz ist (auch) kontextbezogen. So schreibt Lüdi (2007, S. 53) man könne im Licht neuerer neurolinguistischer Untersuchungen eine «kontextsensitive, soziale und übergreifende Definition der Kompetenz vorschlagen. Danach wäre die Sprachkompetenz nicht einfach in unseren Gehirnen gespeichert, für den jederzeitigen Gebrauch vorbereitet: was jemand weiss (deklaratives oder explizites Wissen) bzw. kann (prozedurales bzw. implizites Wissen) hängt im Gegenteil von der Aktualisierungssituation ab.» Diese Sicht teilen z. B. soziolinguistische (Lüdi, 2006) und interaktionistische Ansätze (Pekarek Doehler, 2006) ebenso wie Sprachlehrforschung (Edmondson, 2003) und auch eine wichtige Strömung der Sprachtestforschung. Chalhoub-Deville (2003, S. 378) fasst das Konzept in die Formel «abilities – in language users – in contexts». Diese Sicht entspricht auch

dem handlungsorientierten Ansatz des «Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen» (Europarat, 2001).

Es sind solche gemeinsamen zentralen Konzepte, die in der Ausbildung einen prominenten Platz haben sollten.

Ähnlich wie Edmondson (2003), der dafür plädiert, das «*Fremdsprachenlernen*» (wieder) zum zentralen Gegenstand der *Sprachlehrforschung* zu machen, fordern auch Tarone & Allwright (2005, S. 21) in einer Kontroverse mit Freeman und Johnson, welche in einer fachübergreifenden erziehungswissenschaftlichen Sicht die Lehrperspektive auf Kosten der Sprachlernperspektive ins Zentrum der Fremdsprachenlehrerbildung stellen wollten, dass Spracherwerbsforschung (Second Language Acquisition) ein fester Bestandteil der Lehrerbildung sein müsse, und zwar «in such a way that teacher learners are not viewed as simply consumers of the results of this research but rather as partners in an ongoing research effort aimed at identifying the knowledge and needs of second language learners at the local level in language classrooms.»

2.2 Subjektive Theorien von (zukünftigen) Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern

Einen zweiten Ansatz für die Schwerpunktsetzung in der Lehrerbildung können pragmatische Überlegungen bilden: Welche Kenntnisse und Erfahrungen bringen die Lehramtsstudierenden mit? Welche mitgebrachten Auffassungen sollten reflektiert und verändert werden? Untersuchungen zu den subjektiven Theorien und Einstellungen von Lehramtsstudierenden sowie von praktizierenden Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern zeigen: Subjektive Theorien sind recht stabil und sie werden durch die traditionelle Lehrerbildung nicht grundsätzlich verändert (Caspari, 2003; vgl. Freeman, 2002; Borg, 2003; Mann, 2005).

Auch heute noch sind die subjektiven Theorien der Lehramtsstudierenden über das Fremdsprachenlernen vielfach durch Erfahrungen in einem stark traditionellen Fremdsprachenunterricht geprägt. In vielen Bereichen besteht eine beträchtliche Kluft zwischen den mitgebrachten subjektiven Theorien und dem, was Konsens der wissenschaftlichen Gemeinschaft ist. Dies betrifft vor allem die Einschätzung der Bedeutung des expliziten Lernens und die Hochschätzung der Rolle der Grammatik in den subjektiven Laien- und Lehrertheorien. Verbunden ist damit vielfach ein ungebrochener Glaube an die Wirksamkeit von Fehlerkorrekturen, eine Ausrichtung am Konzept des Native Speakers und eine Einsprachigkeitsideologie, die sich in einer Skepsis gegenüber dem als störend aufgefassten Einfluss der Muttersprache ebenso wie in der Skepsis gegenüber (früher) Zwei- oder Mehrsprachigkeit, Sprachmischung usw. äußert.

Nun sind dies Überzeugungsmuster, die einem kommunikationsorientierten, auf die Entwicklung mehrsprachiger Repertoires zielenden, integrierten Sprachenunterricht, wie er von der Forschung und Bildungspolitik konzipiert wird, hindernd oder verhin-

dernd im Wege stehen. Wenn eine Chance auf Veränderung solcher subjektiver Theorien bestehen soll, dann muss in der Lehrerbildung genügend Gelegenheit gegeben werden, die eigenen mitgebrachten Überzeugungen zu hinterfragen und zu reflektieren, in kleinen Forschungsprojekten die subjektiven Theorien über erfolgreiches Sprachenlernen von Lernenden und/oder Lehrenden zu erkunden und alternative Theorien sowie Forschungsergebnisse zu den genannten kritischen Punkten kennenzulernen.

2.3 Bildungs- und sprachenpolitische Entwicklungen

Der gesellschaftliche Wandel, insbesondere die zunehmende Mobilität einschliesslich der Migrationsbewegungen, haben in der Schweiz wie in ganz Europa zu neuen Zielsetzungen für den Fremdsprachenunterricht geführt, der allen zusätzlich zur lokalen Schulsprache Zugang zur Kommunikation in zwei Fremdsprachen ermöglichen soll. Für den schulischen Fremdsprachenunterricht in der Schweiz wurden schon mit dem »Gesamtsprachenkonzept« mutige und vielversprechende Verbesserungs- und Erneuerungsvorschläge gemacht (EDK, 1998). Dazu gehören Ziele für die Entwicklung einer differenzierten Mehrsprachigkeit, die sich am europäischen Referenzrahmen für das Sprachenlernen ausrichten, ein früherer Beginn des Fremdsprachenlernens, zweisprachiger Sachunterricht, eine konsequente Austauschpädagogik, Unterstützung des autonomen Lernens, die Förderung der Migrationssprachen und die Einbindung des europäischen Sprachenportfolios. Diese Empfehlungen und die Strategie der EDK für den Sprachunterricht in der obligatorischen Schule und die gesamtschweizerische Koordination (EDK, 2004) sind Vorgaben, welche die Ausbildungskonzepte für Sprachlehrerinnen und -lehrer bestimmen müssen und teilweise auch schon in den Programmen der Pädagogischen Hochschule und vereinzelt in der universitären Lehrerbildung umgesetzt werden (vgl. Bertschy, 2003; Ghisla, 2003; Schneider 2004; 2005b).

Mit der Entwicklung von Bildungsstandards für die Fremdsprachen im EDK-Projekt HarmoS, die auf dem Kompetenzmodell des Referenzrahmens aufbauen, sollen Planung und Monitoring des Bildungssystems auf eine empirisch gestützte Grundlage gestellt werden (Schneider, 2005a; Lenz, 2006). Sprachlehrerinnen und -lehrer müssen in der Aus- und Weiterbildung mit dem zugrunde liegenden Kompetenzmodell und den für das Bildungsmonitoring vorgesehenen Testverfahren vertraut gemacht werden.

Zudem sollte die Lehrerbildung möglichst auch die Mobilität der Sprachlehrenden erleichtern und ihnen ermöglichen, in verschiedenen Sprachregionen zu arbeiten. Es sollten je nach Interesse und Schulstufe verschiedene Fremdsprachenlehrerprofile offen stehen, z. B. Lehrpersonen, die eventuell neben dem Fach Muttersprache eine oder zwei Fremdsprachen unterrichten; Lehrpersonen für das Schulfach «Muttersprache» (bzw. lokale Unterrichtssprache), die kompetent sind, diejenigen Schülerinnen und Schüler angemessen zu fördern, für die die Schulsprache Zweitsprache ist; Lehrpersonen, die als Muttersprachler oder Nichtmuttersprachler Sachfächer bilingual unterrichten. Im Themenheft der Zeitschrift *Babylonia* zur «Ausbildung der «L2-Lehrkräfte in der Schweiz» sind – trotz des etwas missverständlichen Titels – Absichtserklärungen und

Ansätze erkennbar, in der Lehrerbildung z. B auf eine integrierte Sprachdidaktik (L1-L2, aber auch L2-L3) oder auf bilingualen Unterricht vorzubereiten. In mehreren Pädagogischen Hochschulen sollen die Studierenden ausdrücklich auch darauf vorbereitet werden, die Lokalsprache als Fremdsprache zu unterrichten. Aber berichtet wurde, wie Bertschy (2003, S. 30) analysiert, vor allem über Entwürfe: «wenig Definitives und wenig Einheitliches».

Auf europäischer Ebene zeichnet sich deutlich als Entwicklungstendenz das Bild einer mobilen europäischen Fremdsprachenlehrkraft ab, die mehr als eine Fremdsprache und eventuell auch Sachfächer in der Fremdsprache unterrichten kann (vgl. Grenfell, Kelly & Jones, 2003). Byram (2003) betont, dass die Lehrerbildung für die europäische Fremdsprachenlehrkraft nicht auf ein Training von neuen Verhaltensformen und Techniken im Umgang mit neuen Instrumenten (neue Medien, Portfolio usw.) reduziert werden darf, sondern auf einem Bildungskonzept beruhen sollte: «Teacher education to enhance plurilingualism; teacher education which focuses on intercultural competence; teacher education which prepares teachers to engage with education in values and democratic citizenship» (Byram, 2003, S. 9).

3. Schwerpunkte: Inhalte und Erfahrungsbereiche

Geht man von den drei geschilderten Ansätzen – den Konvergenzen in der Fremdsprachenforschung, den von den Lehramtsstudierenden mitgebrachten und eventuell zu verändernden subjektiven Theorien über das Sprachenlernen sowie den sprach- und bildungspolitischen Vorgaben – aus, so lassen sich Schwerpunktbereiche der Studienpläne bestimmen, die im Folgenden thesenartig aufgeführt werden. Für eine ausführliche Darstellung und Begründung mit Bezug auf die fremdsprachenwissenschaftliche Forschung und Diskussion fehlt hier der Raum. Es geht mir darum, Schwerpunkte zu benennen ohne den Anspruch, alles einzubauen, was auch noch wichtig und nützlich ist, oder ein Kerncurriculum und erst recht nicht ein komplettes Studienprogramm aufzustellen.

- Die genannten Schwerpunkte sind nicht allein als Inhaltsbereiche zu verstehen und zu gestalten, in denen Basis- oder Hintergrundwissen vermittelt wird, sondern ebenso als Erfahrungsbereiche, in denen die Studierenden reflektierend, forschend, (probe-)handelnd neue Erfahrungen machen können.
- Nicht nur aus Gründen der Ökonomie sollten die Schwerpunkte und die mit ihnen verbundenen Themen und Projekte möglichst in sprachübergreifenden Modulen (eventuell ergänzt durch sprachenspezifische Übungen) angegangen werden. Das gilt z. B für Bereiche wie «Éveil et ouverture aux langues», Lern- und Kommunikationsstrategien, Spracherwerbs- und Mehrsprachigkeitsforschung, zweisprachiger Sachfachunterricht, Methoden zur Entwicklung rezeptiver und produktiver Kompetenzen, Austauschpädagogik, Beurteilung und Selbstbeurteilung, Referenzrahmen und Sprachenportfolio.

- Für die Planung entsprechender Module und sprachenübergreifender Kooperationen empfiehlt es sich, die auszubildenden Qualifikationen – sprachliche, fachliche und fachdidaktische Kompetenzen – zu formulieren und zwischen sprachübergreifenden und sprachenspezifischen Kompetenzen zu unterscheiden.

3.1 Lernersprachen und Lernbiografien

Fremdspracherwerbsforschung muss einen sehr hohen Stellenwert in der Ausbildung haben, und zwar sowohl als Gegenstandsbereich – Kenntnis von Ergebnissen und Theorien – als auch als Tätigkeitsgebiet im Sinne der Aktions- und Lehrerforschung.

Die Ergebnisse und Erklärungsversuche (Theorien) der Fremdspracherwerbsforschung weichen vielfach stark von den mitgebrachten subjektiven Theorien der Studierenden und auch von der gängigen Praxis ab. Gerade deshalb sind eine ausführliche Auseinandersetzung mit den Forschungshypothesen und -resultaten sowie eine Veranschaulichung anhand von konkreten Beispielen wichtig. Der Ansatz der Lernersprache («Interlanguage») hat gezeigt, dass die Sprachaneignung zum einen nach bestimmten Gesetzmässigkeiten verläuft, die kaum mit der üblichen Progression von Lehrwerken übereinstimmen, aber zum andern sehr stark variiert und durch die individuelle Lernbiografie geprägt ist. Die Ergebnisse der Spracherwerbsforschung erscheinen oft unbequem, und vor dem Hintergrund des selbst erfahrenen Fremdsprachenunterrichts ist es nicht unbedingt leicht, die Lernenden als Hypothesentester zu sehen und zu akzeptieren.

Die Fremdspracherwerbsforschung liefert keine Rezepte für den Fremdsprachenunterricht. Aber sie stellt methodologische Prinzipien bereit und zeigt, welche Bedingungen für das Sprachenlernen günstig sind (Long, 2007, S. 19). Zum Basiswissen gehören sollten z. B. Erkenntnisse über die Rolle expliziten Regelwissens und der Sprachaufmerksamkeit («focus on forms» vs. «focus on form»), über die Bedeutung von Fehlern für den Spracherwerb, die Wirkung von Fehlerkorrekturen sowie die Unterscheidung zwischen alltagssprachlicher und schulischer Kommunikation (BICS= «basic interactional communicative skills» vs. CALP = «cognitive academic language proficiency»), die vor allem auch im Hinblick auf die Förderung von Zweitsprachenlernern wesentlich ist (vgl. Edmondson, 2003; Ellis & Barkhuizen, 2005; Ellis et al., 2006; Königs, 2005; Long, 2007; Portmann-Tselikas, 2003).

Die Studierenden sollten in Seminaren und Praktika Gelegenheit haben, in neugierig forschender Haltung anhand mündlicher und schriftlicher Produktionen Merkmale von Lernersprachen und ihrer Entwicklung möglichst in Zusammenhang mit den Lernbiographien zu analysieren und Interaktion im eigentlichen Fremdsprachenunterricht und anderen Settings zu beobachten und daraufhin zu untersuchen, welche Interaktionen potentiell lernfördernd sind.

3.2 Mehrsprachigkeit und integrierte Sprachendidaktik

Die zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer sollten in ihrer Ausbildung die Gelegenheit haben, den Ansatz einer integrierten Didaktik selbst zu erfahren: in Sprachkursen, in sprachenübergreifenden Veranstaltungen und Projekten, im Praktikum und durch Austausch.

In der schulischen Realität wird es die integrierte Sprachendidaktik (zumindest über die Primarschule hinaus) wohl noch länger schwer haben gegen die Traditionen des Fächerdenkens (in Schule und Studium) und gegen einen konservativen Lehrmittel- und Prüfungsmarkt.

Erst durch eine konsequente Umsetzung einer integrierten Sprachendidaktik mit einer echten Zusammenarbeit aller Sprachenfächer (inkl. lokale Schulsprache) sind die angestrebten Ziele erreichbar, nämlich die Ausbildung mehrsprachiger Repertoires, interkulturelle Kompetenz und Sprachlernkompetenz. Schon im Sprachenkonzept wird betont: «Wenn ein mehrsprachiges Repertoire das Ziel sein soll, sollten die Lehrpersonen wissen, welche Formen der Zwei- und Mehrsprachigkeit existieren, wie sich ein mehrsprachiges Repertoire optimal entwickelt, welche Rolle die doppelte Schriftlichkeit spielt usw.» (EDK, Expertengruppe 1998; vgl. Allemann-Ghionda, de Goumoëns & Perregaux, 1999; Meissner, 2001; Lüdi, 2007; Wokusch in diesem Band).

3.3 Lernkontexte

Die Arbeitsformen in der Ausbildung sollten den für den Sprachunterricht gewünschten Arbeitsformen und Lernumgebungen entsprechen: Wissenserwerb in Immersion, Lernen in Begegnungssituationen, im Tandem, autonomes Lernen, Lernen mit den neuen Medien, Projektarbeit (vgl. Funk, 2002; Bausch, Königs & Krumm, 2003).

Die neuen Zielsetzungen und die für deren Erreichen nötigen methodischen Ansätze (z.B. integrierte Sprachendidaktik, zweisprachiger Sachunterricht, Verwendung des Sprachenportfolios, Austauschpädagogik, Lernen mit neuen Medien) erfordern andere Kompetenzen als der bisherige «reine» Fremdsprachenunterricht – Kompetenzen, die nicht in einer rein anwendungsbezogenen Rezeptdidaktik oder durch reine Wissensvermittlung erworben werden können.

Auch in Verbindung mit Sprachkursen zur Erweiterung der eigenen Sprachkompetenz sollten die Studierenden über bisherige (schulische) und neue Sprachlernerfahrungen und interkulturelle Erfahrungen reflektieren können und Sprachlernstrategien erproben und Erfahrungen mit neuen Lernformen evaluieren.

3.4 Aufgabenorientierung

Es bleibt viel Aufklärungs- und Überzeugungsarbeit zu leisten, bis sich eine konsequente Aufgabenorientierung durchsetzen kann: in den Köpfen, im Unterricht, in Lehrmitteln, im Tandem-Lernen, Blended-Learning, in schulischen Prüfungen usw.

Dabei ist Aufgabenorientierung (englisch TBL=«task-based-learning») nicht nur ein vielversprechendes, sondern auch ein gut erforschtes Konzept, das in den letzten Jahren vermehrt auch im deutschsprachigen Raum in programmatischen Beiträgen und Forschungsarbeiten Beachtung findet (Bygate, Skehan & Swain, 2001; Skehan & Foster, 2001; Bachman, 2002; Ellis, 2003 u. 2005; Nunan, 2004; Robinson, 2005; Bausch et al., 2006; Müller-Hartmann & Schocker-v. Ditfurth 2005; Portmann-Tselikas, 2006; Long 2007). Die psycholinguistisch orientierte Spracherwerbsforschung interessiert sich für Aufgaben unter dem Gesichtspunkt, welche mentalen Prozesse verschiedene Aufgabentypen auslösen. Die soziokulturell orientierte Forschung nimmt auch den Kontext und die Interaktion (z. B zwischen Lehrenden und Lernenden) in den Blick.

Obwohl viele Beispiele gezeigt haben, dass aufgabenbasiertes und projektorientiertes Arbeiten durchaus mit der Ausbildung von Sprachbewusstheit (focus on form) zusammengeht, halten Lehrmittel und Fachdidaktiken oft immer noch am traditionellen, linearen Vermittlungskonzept mit der Sequenz «Präsentation, Übung, Anwendung» fest. Ein Ansatz, der nicht nur für den Fremdsprachenunterricht, sondern auch für die Lehrerbildung wenig erfolgversprechend ist.

Aufgabenorientierung ist ein Treffpunkt von Sprachenlehrforschung und Sprachtestforschung (Bachman & Cohen, 1998). Wichtig ist auch das Problembewusstsein für die noch nicht gelöste Herausforderung, «angemessene Lern- und Überprüfungsaufgaben nicht nur für das Sprachlernen in Hinblick auf funktionale Kommunikationskompetenz, sondern auch für Methodenkompetenz und interkulturelle Kompetenz zu entwickeln» (Zydatiss, 2006).

3.5 Evaluation

Förderdiagnostik sowie Testforschung und -entwicklung sollten in der Lehrerbildung einen bedeutend höheren Stellenwert erhalten als bisher. Prüferschulung muss ein fester Bestandteil der Lehrerbildung werden.

Vertrautheit mit Verfahren und Instrumenten zur regelmässigen Sprachstandsfeststellung, die nicht nur auf eine Feststellung von Defiziten abzielen, ist die Grundlage für die gezielte Förderung von Zweit- und Fremdsprachenlernenden. Damit die Evaluation nicht im Widerspruch zu den deklarierten kommunikativen Zielen steht, müssen die Lehrpersonen auf kommunikatives Testen vorbereitet werden und Gelegenheit haben, das Entwickeln kommunikativer Aufgaben zu üben.

Die Tendenz, Schülerinnen und Schülern vermehrt den Erwerb international anerkannter Sprachdiplome zu ermöglichen, ist an sich erfreulich. Aber die Schule darf nicht riskieren, das Know-how in Sachen Evaluation der Kommunikationsfähigkeit zu verlieren.

Aus der Sprachtestforschung lässt sich viel lernen, z. B. in Bezug auf Professionalität, ethisches Bewusstsein, Interesse für Fairness, Aufgabenorientierung, empirische Forschung und Prüferschulung. Mehr Kompetenz in Sachen Prüfen und Testen ermöglicht es auch, kritisch auf eventuelle problematische Entwicklungen im Testbereich reagieren zu können.

3.6 Referenzrahmen und Sprachenportfolio

Die Arbeit mit dem Referenzrahmen und dem Sprachenportfolio muss Gegenstand des Studiums und empirischer (Lehrer-)Forschung sein.

Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer sollten den Europäischen Referenzrahmen (Europarat, 2001) nicht nur verstehen und kritisch analysieren können, sondern vor allem auch Erfahrung darin machen, ihn als Instrument zu benutzen, z. B. für die transparente Beschreibung von Sprachprogrammen oder für die Analyse von Curricula, Lernmaterialien und Prüfungen (Grenfell, Kelly & Jones, 2003; Schneider, 2005c).

Das Europäische Sprachenportfolio bildet ein entscheidendes Gegengewicht gegen reduktionistische Umsetzungen des Referenzrahmens. Es bündelt verschiedene Reformtendenzen und kann Innovationen stützen, besonders: reflektiertes Lernen, Lernberatung, erweiterte Beurteilung einschliesslich Selbstbeurteilung für Sprachkompetenzen und interkulturelle Erfahrung, Aufwertung der Migrationssprachen, Zusammenarbeit der Sprachenfächer, Begegnungsdidaktik, Projektarbeit u.a. (Lenz, 2004).

Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer sollten in ihrer Aus- und Weiterbildung das Sprachenportfolio nicht nur kennen lernen und lernen, wie die entsprechenden Portfolioversionen mit unterschiedlichen Lernergruppen eingesetzt werden können, sondern sollten auch ihr eigenes Portfolio füllen mit Dokumenten, Berichten und Reflexionen über ihre eigene Sprachbiographie, ihre Lernwege, Lerngewohnheiten und Erfahrungen in interkulturellen Begegnungen.

Literatur

- Aguado, K. & Riemer, C.** (Hrsg.) (2006). *Wege und Ziele. Zur Theorie, Empirie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache (und anderer Fremdsprachen)*. Festschrift für Gert Henrici zum 60. Geburtstag. Baltmannsweiler: Schneider.
- Allemann-Ghionda, C., de Goumoëns, C. & Perregaux, C.** (1999). Pluralité linguistique et culturelle dans la formation des enseignants. Fribourg: Presses universitaires.
- Bachman, L. F.** (2002). Some reflections on task-based language performance assessment. *Language Testing*, 19, 453–476.
- Bachman, L. F. & Cohen, A. D. (Hrsg.). (1998). *Interfaces Between Second Language Acquisition and Language Testing Research*. Cambridge: University Press.
- Bausch, K.-R., Burwitz-Melzer, E., Königs, F. G. & Krumm, H.-J.** (Hrsg.) (2006). *Aufgabenorientierung als Aufgabe. Arbeitspapiere der 26. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.

- Bausch, K.-R., Christ, H. & Krumm, H.-J.** (2003). Ausbildung von Fremdsprachenlehrern an Hochschulen. In K.-R. Bausch, H. Christ & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 475–482, 4. Aufl.). Tübingen: Francke.
- Bausch, K.-R., Königs, F. G. & Krumm, H.-J.** (Hrsg.) (2003). *Fremdsprachenlehrerausbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven. Arbeitspapiere der 23. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.
- Borg, S.** (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching* 36, 2, 81–109.
- Bygate, M., Skehan, P. & Swain, M.** (Hrsg.) (2001). *Researching Pedagogic Tasks. Second Language Learning, Teaching and Testing*. Harlow: Pearson Education.
- Byram, M.** (2003). Teacher education – visions from/in Europe. *Babylonia* 3–4, 7–10.
- Caspari, D.** (2003). *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer: Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis*. Tübingen: Narr.
- Chalhoub-Deville, M.** (2003). Second language interaction: current perspectives and future trends. *Language Testing*, 20 (4), 369–383
- DGFF (Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung)** (2003). *Leitlinien für eine Reform der Fremdsprachenlehrerausbildung*. Online: <http://www.dgff.de>
- Eckerth, J.** (Hrsg.) (2003). *Empirische Arbeiten aus der Fremdsprachenerwerbsforschung*. Bochum: AKS.
- Edmondson, W.** (2003). Neue und alte Konturen der Sprachlehrforschung. In J. Eckerth (Hrsg.), *Empirische Arbeiten aus der Fremdsprachenerwerbsforschung* (S. 289–311). Bochum: AKS.
- EDK, Expertengruppe** (1998). *Sprachenkonzept Schweiz: Welche Sprachen sollen die Schülerinnen und Schüler der Schweiz während der obligatorischen Schulzeit lernen?* Online: <http://www.romsem.unibas.ch/sprachenkonzept>
- EDK** (2004). *Sprachenunterricht in der obligatorischen Schule. Strategie der EDK und Arbeitsplan für die gesamtschweizerische Koordination*. Online: www.edk.ch/PDF_Downloads/Presse/REF_B_31-03-2004_d.pdf
- Ellis, R. & Barkhuizen, G.** (2005). *Analysing Learner Language*. Oxford: Open University Press OUP.
- Ellis, R.** (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: University Press.
- Ellis, R.** (Hrsg.) (2005). *Planning and Task Performance in a Second Language*. Amsterdam: John Benjamins.
- Ellis, R., Loewen, S. & Erlam, R.** (2006). Implicit and Explicit Corrective Feedback and the Acquisition of L2 Grammar. In A. Mackey & S. Gass. (Hrsg.), *Studies in Second Language Acquisition* 28 (2), 339–368.
- Europarat** (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt. Online-Version: <http://www.goethe.de/referenzrahmen>
- Freeman, D.** (2002). The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach. A perspective from north American educational research on Teacher education in English language teaching. *Language Teaching*, 35 (1), 1–13.
- Funk, H.** (2002). Aus- und Weiterbildung für Sprachlehrende. Fazit und Forderungen der IDT 2001. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, Sonderheft, 121–126.
- Ghisla, G.** (Hrsg.) (2003). Die Ausbildung der L2-Lehrkräfte in der Schweiz. La formation des enseignants de L2 en Suisse. La formazione degli insegnanti di L2 in Svizzera. La formaziun dals magisters da L2 en Svizra. *Themenheft Babylonia*, 3–4.
- Grenfell, M., Kelly, M. & Jones, D.** (2003). *The European Language Teacher. Recent Trends and Future Developments in Teacher Education*. Oxford: Lang.
- Grucza, F.** (2000). (Neu-)Philologien – Fremdsprachenlehrausbildung – Glottodidaktik/Sprachlehrforschung. In B. Helbig, K. Kleppin & F. G. Königs (Hrsg.), *Sprachlehrforschung im Wandel. Beiträge zur Erforschung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen. Festschrift für K.-R. Bausch zum 60. Geburtstag* (S. 97–111). Tübingen: Stauffenburg.

- Königs, F. G. & Zöfgen, E.** (Hrsg.). (2002). Themenschwerpunkt: Lehrerausbildung in der Diskussion. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 31.
- Königs, F. G.** (2005). Neue Lernwelten im Fremdsprachenunterricht – durch Herausforderungen stark machen! In A. Heine, M. Hennig, & E. Tschimer (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache. Konturen und Perspektiven eines Faches. Festschrift für Barbara Wotjak zum 65. Geburtstag* (S. 235–253). München: iudicium.
- Lenz, P.** (2004). The European Language Portfolio – A Tool for the Promotion of Plurilingualism. In G. Bräuer & K. Sanders (Hrsg.), *New Visions in Foreign and Second Language Education* (S. 123–151). San Diego: LARC.
- Lenz, P.** (2006). Überlegungen zur Sprachkompetenzbeschreibung und Testvalidierung im Projekt HarmoS/ Fremdsprachen. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 84, 191–227.
- Long, M. H.** (2007). *Problems in SLA*. London: Erlbaum.
- Lüdi, G.** (2006). De la compétence linguistique au répertoire plurilingue. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 84, 173–189.
- Lüdi, G.** (2007). Sprachen lernen in der Schweiz. Vorstellungen – aktuelle Entwicklungen – Visionen. *Babylonia*, 1, 50–55.
- Mann, S.** (2005). The language teacher's development. *Language Teaching*, 38 (3), 103–118.
- Meissner, F.-J.** (2001). Mehrsprachigkeitsdidaktik im Studium von Lehrenden fremder Sprachen. In F. G. Königs (Hrsg.), *Impulse aus der Sprachlehrforschung. Marburger Vorträge zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern* (S. 111–130) (Tübinger Beiträge zur Linguistik 453). Tübingen: Gunter Narr.
- Müller-Hartmann, A. & Schocker v. Ditfurth, M.** (Hrsg.). (2005). *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. Task Based Language Learning and Teaching. Festschrift für M. Legutke*. Tübingen: Narr.
- Nunan, D.** (2004). *Task-based Language Teaching*. Cambridge: University Press.
- Pekarek Doehler, S.** (2006). Compétence et langage en action. *Bulletin suisse de linguistique appliquée VALS/ASLA*, 79, 9–45.
- Portmann-Tselikas, P. R.** (2003). Aufmerksamkeit statt Automatisierung. Überlegungen zur Rolle des Wissens im Grammatikunterricht. *gfl-journal.de*, 2.
- Portmann-Tselikas, P. R.** (2006). Was müssen Lehrende über Aufgaben wissen? In K.-R. Bausch, E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Aufgabenorientierung als Aufgabe*. (S. 182–191). Tübingen: Narr.
- Robinson, P.** (2005). Cognitive complexity and task sequencing: Studies in a componential framework for second language task design. *IRAL*, 43 (1), 1–32.
- Schneider, G.** (2003). Der europäische Referenzrahmen und die Mehrsprachigkeit. In G. Neuner & U. Koithan (Hrsg.), *Tagungsbeiträge und Arbeitsberichte zum Thema «Mehrsprachigkeit im Bereich Deutsch als Fremdsprache»*. Kassel: kassel university press, 87-108. Online: http://www.uni-kassel.de/fb9/daf/iqn/iqn-tagung_dokumentation_2003.htm
- Schneider, G.** (2004). (Keine) Perspektiven für DaF-Studiengänge? – Gedanken zur Lehrerbildung. *Bulletin suisse de linguistique appliquée VALS/ASLA*, 79, 221–236.
- Schneider, G.** (2005a). Der «Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen» als Grundlage von Bildungsstandards für die Fremdsprachen – Methodologische Probleme der Entwicklung und Adaptierung von Kompetenzbeschreibungen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 27 (1), 13–36.
- Schneider, G.** (2005b). Was für Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer brauchen wir? Zur Reform der Fremdsprachenlehrerausbildung im Kontext der Mehrsprachigkeit. In A. Gohard-Radenkovic (Hrsg.), *Plurilinguisme et interculturalité en didactique des langues étrangères dans un contexte bilingue* (S. 15–35). Bern: Lang.
- Schneider, G.** (2005c). Warum man vor dem Referenzrahmen Angst haben kann, aber nicht Angst haben muss. In H.-J. Krumm & P. R. Portmann-Tselikas (Hrsg.), *Begegnungssprache Deutsch – Motivation, Herausforderung, Perspektiven* (S. 167–181). Innsbruck: Studienverlag.
- Schneider, G., North, B. & Koch, L.** (2001). *Europäisches Sprachenportfolio. Version für Jugendliche und Erwachsene*. Hrsg. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. Bern: Berner Lehrmittel- und Medienverlag.
- Skehan, P. & Foster, P.** (2001). Cognition and tasks. In P. Robinson (Hrsg.), *Cognition and Second Language Instruction*. (S. 183–205). Cambridge: University Press.

- Tarone, E. & Allwright, D.** (2005). Second Language Teacher Learning and Student Second Language Learning: Shaping the Knowledge Base. In D. J. Tedick (Hrsg.), *Second Language Teacher Education: International Perspectives* (S. 5–23). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Vollmer, H. J.** (Hrsg.) (2007). *Synergieeffekte in der Fremdsprachenforschung*. Frankfurt: Lang.
- Zydatiss, W.** (2006). Stehen wir vor einem meltdown der Persönlichkeitsbildung im schulischen Fremdsprachenunterricht? – Vermutlich ja, aber gerade deshalb sollten empirisch erprobte, integrierte Lern- und Überprüfungsaufgaben für diese Bereiche entwickelt werden! In K.-R. Bausch, E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Aufgabenorientierung als Aufgabe. Arbeitspapiere der 26. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 246–259). Tübingen: Narr.

Autor

Günther Schneider, Prof. Dr., Lern- und Forschungszentrum Fremdsprachen, Universität Freiburg/
Fribourg, Criblet 13, CH-1700 Fribourg, guenther.schneider@unifr.ch



Integrierte Sprachendidaktik – Immersion und das Paradoxe an ihrem Erfolg

Christine Le Pape Racine

Beim Lernen von Fremdsprachen in der zunehmend mehrsprachigen Gesellschaft gewinnt die Methode *Immersion* ständig an Bedeutung. In diesem Artikel, der sich auch an Nichtsprachlehrpersonen richtet, wird versucht, im Sinne einer Begriffsklärung aufzuzeigen, welche Stellung Immersion heute in Europa hat und wie sie im Zusammenhang mit dem neuen Paradigma *Integrierte Sprachendidaktik* eingeordnet werden kann. Wesentlich bei der Erklärung des Erfolgs der immersiven Unterrichtsformen ist, dass durch inter- und intrasprachliche Vergleiche Bedeutungsherkunft, Struktur und Umfang eines Fachbegriffes in der Interaktion einzelsprachlich erfasst und mit anderen Sprachen kontrastiert werden. Bedeutungsaushandlungsprozesse sind Teil der Antwort auf die häufig gestellte Frage, warum Immersion in der Regel sowohl gute Sprach- als auch Sachfachleistungen ermögliche. Die Entwicklungen in der Sprachendidaktik haben einschneidende Veränderungen in der Lehrpersonenaus- und -weiterbildung zur Folge.

1. Einleitung

In der internationalen Fremdsprachendidaktik gewinnen zwei Begriffe an Bedeutung: *Integrierte Sprachendidaktik*, welche die je unterschiedlichen Didaktiken der Erst-, Zweit- und Drittsprache sowie interdisziplinär weitere Fachgebiete wie die inter- oder transkulturelle Pädagogik zusammenfasst, und *Immersion*. Beide Begriffe sind wegen ihrer Komplexität in der Fachwelt noch nicht abschliessend festgelegt, vor allem die Forderung nach einer Integrierten Sprachendidaktik ist neueren Datums. Beide Paradigmen werden insofern aufeinander bezogen, als die Fremdsprachenlernmethode Immersion unter das Dach der Integrierten Sprachendidaktik gehört. Die hinter den Begriffen stehenden Aussagen und Forderungen werden zunehmend in der Lehrpersonenaus- und -weiterbildung Konsequenzen haben. Im Folgenden wird versucht, bisherige Kenntnisse zusammenzufassen und zur Diskussion zu stellen.

2. Integrierte Sprachendidaktik – Versuch einer Begriffsklärung

Die Integrierte Sprachendidaktik umfasst als Oberbegriff die muttersprachliche (L1) Didaktik und die Fremdsprachendidaktik (L2, L3 etc.). Sie stellt synergiestiftende Verbindungen zwischen ihnen her, die durch die Erkenntnisse der Spracherwerbsforschung legitimiert sind, insbesondere die durch die konstruktivistische Lerntheorie angenom-

menen und durch die Neurolinguistik bestätigten Vernetzungen einzelner Sprachen mit den bereits erworbenen. Zurzeit bestehen allerdings noch unterschiedliche Begriffe wie integrierte, integrierende, integrale u.a. Sprachendidaktik. Eine begriffsgeschichtliche Recherche hat ergeben, dass die Idee der Aufhebung der strikten Trennung in Erst(L1)- und Zweitsprachen(L2)-Didaktik bereits in den frühen 90er-Jahren ausgedrückt wurde, z. B. von Gelmi (1992) als Integrative Sprachdidaktik, und von Flügel und Sitta (1992) als Integrierte Sprachdidaktik. Schon 1995 hat Babylonia diesem Thema eine ganze Nummer gewidmet, worin sich auch Roulet (1995) unter dem Begriff *didactique intégrée des langues maternelles et secondes* geäußert hat. Cathomas (2003) hat mit integraler Sprachendidaktik ein Ausbildungsmodell beschrieben, in dem allen (Sprach-) Lehrpersonen allgemeine Grundlagen von Sprachenerwerb und Sprachendidaktik vermittelt werden. Besonders berücksichtigt wird unter Einbezug allgemeindidaktischer Fragen die Koordination der verschiedenen Sprachdidaktiken im Curriculum zur Vermeidung von inhaltlichen Doppelspurigkeiten und Lücken (Wokusch, 2007). Zur Integrierten Sprachendidaktik gehört auch die Mehrsprachigkeitsdidaktik (Meissner, 2005; Imgrund, 2005), die mit dem Begriff der Interkomprehension arbeitet, bei der gleichzeitig mehrere Sprachen derselben Sprachenfamilie vorerst nur über das Lesen vermittelt werden, z. B. die romanischen Sprachen (Meissner, Klein & Stegmann, 2004); ebenso die Tertiär- und Mehrsprachenerwerbsforschung (Hufeisen & Lutjeharms, 2005; Cenoz, Hufeisen & Jessner, 2001; Marx, 2007 usw.), die u. a. den qualitativen Unterschied beim Lernen der ersten und zweiten Fremdsprache erforschen, insofern als gleichzeitig nur beim L2-Erwerb auch Fremdsprachlernstrategien erarbeitet werden müssen. Allerdings wird noch zu wenig berücksichtigt, dass das Lernen von Sprachen häufig nicht konsekutiv erfolgt, sondern gleichzeitig und/oder nach verschiedenen Fertigkeiten zeitlich verschoben. Ebenso wenig gibt es den idealen, homogenen Erstsprachler, der als Modell und Ausgangspunkt für die Mehrsprachigkeit gilt.

Krumm (2004) beschreibt den Schritt von der additiven zur curricularen Mehrsprachigkeit, bei dem man eine Sprache nicht auf Kosten einer andern oder gegen eine andere lernt, sondern alle Sprachkenntnisse zusammen den Sprachenschatz eines Menschen bilden. Bei Kenntnis von nur einer Sprache und Kultur setzt diese alle Maßstäbe und lässt in ihrer Absolutheit keinen Vergleich zu. Kenntnisse von mehreren Sprachen und Kulturen ermöglichen mehrperspektivische Bezüge, die generell Offenheit und Flexibilität fördern sowie den Sinn für Komplexität (vgl. auch Hallet, 1999: *The bilingual Triangle*). Die Erweiterung von *Sprachdidaktik* zu *Sprachendidaktik* betont, dass mehrere Sprachen gemeint sind und nicht nur eine oder *die* Sprache allgemein (Hufeisen & Lutjeharms, 2005; Sauer, 2004). Es zeigt sich aber, dass die Begriffe nebeneinander verwendet werden und nicht trennscharf sind.

Grundsätzlich kann man davon ausgehen, dass jeder Unterricht Sprachunterricht ist. In einem sprachen- und fächerübergreifenden Ansatz werden deshalb Sprachen nicht mehr isoliert gelernt, sondern es werden vielfältige Verbindungen hergestellt (Meissner, 2004), im Sinne eines Übergangs von einer einzelsprachlichen zu einer mehrspra-

chigen Didaktik, denn bis anhin habe sich weder die L1- noch die L2-Didaktik um die «Sicherung und Pflege vorgelesener Sprachen» gekümmert (Meissner, 2001, S. 7). Auf einer Metaebene wird zusätzlich gemäss dem Konzept der *language and cultural awareness* die Sensibilisierung und Reflexion über Sprachen und Kulturen bereits ab dem Kindergarten und später in allen Fächern gefördert (Fehling, 2005). Sprachliche und kulturelle Vielfalt (Differenz) wird bewusst wahrgenommen mit dem Ziel, eine weniger ethnozentrische Haltung zu entwickeln.

Indem Lernende andere Sprachen hören, untersuchen und zueinander in Beziehung setzen, entwickeln sie Basiskompetenzen für das Sprachenlernen überhaupt, wie zum Beispiel das Diskriminieren von Lauten, das Erkennen von Mustern und Funktionsweisen. Language awareness (Sprachenbewusstheit) bedeutet in der affektiven und kognitiven Dimension: Entdecken, Fragen stellen, zuhören, vergleichen, staunen. In einer Integrierten Sprachendidaktik muss überlegt werden, wie der deutsche Grammatikunterricht bereits Englisch und Französisch oder umgekehrt wie die L2 oder L3 die L1 einbeziehen kann bzw. können (Sigg Frei, 1998), welche Grammatiktheorie(n) zugrunde gelegt und welche Terminologie verwendet werden soll.

Integrierte Sprachendidaktik beruht auf Grundprinzipien, die idealerweise künftig die meisten Lehrpersonen kennen und teilen. In der Schulpraxis bedingt dies eine vermehrte Zusammenarbeit einerseits der Sprachlehrpersonen untereinander, andererseits zwischen Sprach- und Sachfachlehrpersonen. Sie sollten so weit als möglich z. B. die Inhalte der Lehr- und Lernmaterialien aller in der Klasse unterrichteter Fächer kennen und diese in einem gemeinsamen Jahresscurriculum sinnvoll verbinden, sodass das bereits Bekannte mit dem neu Erworbenen vernetzt werden kann (Gelmi, 1992).

3. Immersion – eine Fremdsprachenlehr- und -lernmethode

Neben den bekannten Fremdsprachenlehr- und -lernmethoden wie audio-visueller, grammatikorientierter, kommunikativer Unterricht usw. gewinnt die aus dem traditionellen Fremdsprachenunterricht ausgelagerte immersive Methode (immerger=eintauchen, Sprachbad) an Bedeutung. Sie besagt, dass Fremdsprachenlernen in einem Sachfach stattfindet wie Mathematik, Biologie oder Sport, indem das Fach *in* der Fremdsprache unterrichtet wird. Die Idee ist einfach und bestechend, die didaktische Ausführung variiert graduell von alltagstheoretisch geleitetem bis zu einem didaktisch höchst reflektierten Unterricht auf der Grundlage einer entstehenden Immersionsdidaktik, die den Fokus sowohl auf den Fachinhalt als auch auf den Spracherwerb legt (Abendroth-Timmer, Bonnet, Breidbach, Hoffmann, Kircher, Küster, Rymarczyk, Vollmer & Zydatiss, 2004). Bekannt ist immersiver Unterricht auch unter anderen Bezeichnungen wie z. B. bilingualer (Sachfach-)Unterricht, X als Arbeitssprache, Discipline non linguistique (DNL) oder CLIL-EMILE (Content and Language integrated Learning – Enseignement d'une Matière par intégration d'une langue étrangère). Vorwiegend in zweisprachigen

Regionen oder/und in Minderheitengebieten wie im Kanton Graubünden, in Kanada, im Südtirol oder in der Lausitz (Ostdeutschland) bestehen seit Jahrzehnten bilinguale Schulen vor allem für jüngere Kinder. Neuer ist Immersion in Gegenden, wo die Ziel(fremd)sprache nicht die Herkunfts-, Regional- oder Nachbarsprache betrifft.

Die Europäische Union fördert Immersion seit einigen Jahren, u. a. in Projekten wie MOBIDIC, CDI BIT, CLILiG usw., ebenso im neuen Programm Lifelong Learning 2007-2013 (s. google: European language policy and CLIL). In den meisten europäischen Ländern ist Immersion eingeführt, wenn auch noch nicht flächendeckend; in einigen, z. B. in Deutschland, Frankreich, Ungarn und neu auch in der Schweiz, werden Aus- und Weiterbildungslehrgänge an Universitäten und Hochschulen angeboten.

Da Fachinhalte im Vordergrund stehen, wird Immersionsunterricht (IU) in der Regel nicht von Fremdsprachenlehrpersonen erteilt, sondern von Fachlehrkräften, z. B. von einer Historikerin, einem Ökonomen oder bei jüngeren Kindern durch die Klassenlehrperson. Was diese Art von Unterricht alles je nach z. B. Alter und Fach impliziert, wie die vorhandenen Ressourcen eingesetzt werden, wie die Methode den Rahmenbedingungen angepasst wird und wie ausserordentlich flexibel sie ist, wurde bereits mehrfach beschrieben (Le Pape Racine, 2003; 2004; 2005; 2007). Cathomas (2005) bezeichnet Immersion als *umbrella*-Begriff. Es ist deshalb in jedem Immersionsprojekt unerlässlich, dass alle Akteure die jeweiligen Ziele, die Ressourcen und methodischen Implikationen vorher einvernehmlich definieren. Gründe hierfür können in den folgenden Punkten zusammengefasst werden.

3.1 Warum der immersive Unterricht gute Sprachleistungen erbringen kann

Bei den meisten Sprachleistungsvergleichen zeigen immersiv unterrichtete Klassen selbst bei höchst unterschiedlichen Untersuchungsbedingungen bessere Resultate in der Zielsprache als entsprechende Kontrollklassen, und dies ohne Leistungsverlust in der L1 (Lambert & Tucker, 1972; Stern, Eriksson, Le Pape Racine, Reutener & Serra Oesch, 1999; Zydatis, 2005; Hollenweger, Maag Merki, Stebler, Prusse & Roos, 2005; Demierre-Wagner & Schwob, 2004; Badertscher, 2005; Klieme & Beck, 2007; Merkelbach, 2007). Gründe hierfür können in den folgenden Punkten zusammengefasst werden:

- (1) Eine auf der Hand liegende Erklärung ist die höhere Expositionsdauer, denn meistens wird zum immersiven Unterricht parallel auch Fremdsprachenunterricht erteilt (ausser in vielen Abteilungen der Berufsschulen).
- (2) Die Erfolge der Immersion beruhen auf einer lernpsychologisch optimierten Methode, die im Kontrast steht zu den Vorgaben aus der Zeit der Verhaltenspsychologie, deren Merkmale wie folgt beschrieben werden: Seit den 60er-Jahren war der weitgehend lehrerzentrierte, audio-visuelle Unterricht stark gesteuert durch einen sprachlich und

inhaltlich reduzierten Input, z. T. in Sprachlabors. Ein grosser Zeitanteil wurde für die deduktive Einführung und Anwendung von Grammatikregeln auf der Wort- und Satzebene eingesetzt, die einer steilen Progression folgten. Die Textebene spielte eine untergeordnete Rolle. Fehler mussten vermieden werden. Die einzelnen Lernenden kamen wenig zu fremdsprachlichen Äusserungen und wenn, dann in Ein- oder Zweiwortsätzen beim Beantworten von geschlossenen Lehrerfragen. Geschrieben wurden vorwiegend komplexitätsreduzierte Trainingsübungen. Gemäss dem Dogma der Einsprachigkeit wurde auf Übersetzungen verzichtet. Die Ausschliesslichkeit der Methode kam nicht allen Lerntypen entgegen. Diese die Praxis immer noch beeinflussende methodische Monokultur ist einer der Gründe für den grösseren Erfolg des Immersionsunterrichts.

(3) Vermehrte Fokussierung auf Language-Awareness-Aspekte: Portmann-Tselikas (2003) führt aus, weshalb und wie es im fremdsprachlichen Unterricht zu einer notwendigen Umstellung kommen solle von einer fast ausschliesslichen Produktorientierung des Unterrichts, die verbunden sei mit dem Konzept der Automatisierung, zu einer Sprachrezeptionsorientierung, die verbunden sei mit der Fokussierung auf die inhaltliche Bedeutung syntaktischer Formen und Strukturen. Durch die gezielte Lenkung von Aufmerksamkeit auf ein Phänomen machten die Lernenden sprachliche Erfahrungen zuerst rezeptiv. Mit der Zeit gewannen sie eine gewisse Vertrautheit mit der authentischen Sprache, was zusammen mit einem genügend grossen Sprachangebot (Input) eine Voraussetzung sei für das Ordnen der sprachlichen Erscheinungen und somit für die Produktion (Sprechen und Schreiben). Erst am Schluss des Erwerbsprozesses könne die Automatisierung stattfinden. Dabei müsse man sich fragen, wie viel explizite Regelkenntnisse unter welchen Lernerbedingungen wirklich notwendig seien. Es gelte vor allem die sprachliche Bedeutung der Formveränderung zu berücksichtigen, nicht nur die Gesetze der Form. Als Beispiele für Bedeutungsunterschiede schlägt er im deutsch-erstsprachlichen oder im DaF-Unterricht vor, folgende Sätze anhand der konkreten Anweisung in Kooperation zu diskutieren: «Was ist der Unterschied in der Bedeutung zwischen den folgenden zwei kontrastierenden Paaren? Ich gebe ihm den Tiger. Ich gebe ihn dem Tiger,» sowie die Wortpaare «Autounfall – Unfallauto» und «Seitenstrasse – Strassenseite». Anschliessend übersetzen die Lernenden im Sinne von Sprachenbewusstheit die Beispiele in andere Sprachen und vergleichen, wie andere Sprachen die Form-Bedeutungs-Relation lösen. Diese Art von Sprachunterricht kommt bereits in die Nähe von IU und gibt ihm eine gute Basis.

(4) Bei der Erklärung des Erfolgs des IU wird oft die Überlegenheit des ungesteuerten, sogenannt natürlichen Spracherwerbs genannt. Im ungesteuerten Spracherwerb wählen die Lernenden die benötigten Elemente aus der Fülle der möglichst authentischen Sprache selber aus. Und da in der Immersion der Fokus auf dem Erfassen von neuen, unbekanntem Fachinhalten und dem spezifischen Fachvokabular liegt, muss die Aufmerksamkeit erhöht werden, was die Verknüpfung mit bereits Bekanntem wahrscheinlicher macht. Mit der Zeit gelingt es, selbst ohne explizite Grammatikkenntnisse die formalen Regeln herauszufinden, da die Sprachproduktion in der Kommunikation immer über-

prüft wird. Doch ganz ungesteuert ist diese Art von Spracherwerb nicht, mindestens im mündlichen Bereich (Cathomas, 2005), denn Menschen, die mit sprachlichen Anfängern sprechen, passen ihre Sprache mit dem Ziel der erfolgreichen Kommunikation reflexartig an, so auch Lehrpersonen im teacher-talk. De Pietro, Matthey und Py (2004) haben in ihren Untersuchungen auf der Diskursmikroebene potentiell erwerbsfördernde Sequenzen analysiert, die aufzeigen, wie Verstehen verbunden mit Spracherwerb in der Kommunikation zwischen L1- und L2-Sprechenden funktionieren kann.

(5) Auf der Inputseite tragen die Leseverstehensstrategien bei, mittels derer authentische Lesetexte, die im Schwierigkeitsgrad über dem aktuellen Niveau der Lernenden stehen, entschlüsselt werden. Interaktives Lesen im Top-down- und Bottom-up-Prinzip hilft, Inhalte auf dem erforderlichen Global(top)- oder Detail(down)niveau zu entnehmen sowie tiefer in Inhalte einzudringen im Sinne umfassenden Verstehens (Reusser, 1994). Es geht darum, den Leser zum Text zu bringen und nicht den Text zur Leserin. Fachspezifische Begriffe sind häufig griechisch-lateinischen oder arabischen Ursprungs und können auch über andere Sprachen verstanden werden, was im Sinne der language awareness eine gewisse Flexibilität fördert im Umgang mit intra- und interlingualem Transfer.

(6) Ziel des Unterrichts ist in erster Linie ein Verstehen der Sache. Diese Perspektive kommt vielen Lernenden entgegen, die Sprachen nicht vorwiegend systematisch über Regeln lernen, sondern in der kommunikativen Bedeutungsaushandlung intuitiv, nach Gehör und/oder nach trial and error vorgehen. Immer wieder treten unvorhergesehene sprachliche Problemsituationen auf, die von den Lernenden zusammen mit der Lehrperson gelöst werden müssen. Die sich ergebende Redundanz ist hilfreich beim Aufbau des Fachwortschatzes.

(7) Das monologische Sprechen wird öfters verlangt, wenn die Lernenden einen Sachverhalt präsentieren. Es kommt demnach nicht nur die Inputhypothese zum Zug (man lernt Sprache durch Hören und Lesen), sondern auch Swains (1993) Outputhypothese (Sprache lernt man durch Sprechen und Schreiben).

Wenn die vorhandenen Erkenntnisse der Kognitions- und Neuropsychologie im Sinne eines Methodenpluralismus sowohl in den Immersions- als auch in den Fremdsprachenunterricht einfließen und zwischen den Methoden vermehrt curriculare Verbindungen und Synergien hergestellt werden, werden die Leistungen sich angleichen.

3.2 Offene Fragen bezüglich der Qualität der fachlichen Leistungen im IU
Das Paradoxon, dass die fachlichen Leistungen trotz sprachlicher Verständnisschwierigkeiten sehr hoch sein können (Demierre-Wagner & Schwob, 2004; Zydatis, 2005; Hollenweger, Maag Merki, Stebler, Prusse & Roos, 2005; Badertscher, 2005, Serra,

2007; Lamsfuss-Schenk, 2002 u.a.¹), ist wohl das am schwersten verständliche. Die Hauptbegründungen sind folgende:

(1) Fachbegriffliche Schwierigkeiten im muttersprachlichen Unterricht werden oft unterschätzt. Sowohl Lehrpersonen wie Lernende gehen in der L1 leichter über die hohen Anforderungen des wirklichen Verstehens hinweg (Reusser, 1994). Neu eingeführte Fachbegriffe bleiben alltagstheoretisch, vage und oberflächlich im Gedächtnis hängen, was aber erst in Testsituationen festgestellt wird. Wertvolle Aufbau- und Unterrichtszeit ist dann bereits verstrichen und es geht trotzdem weiter in der Stoffvermittlung. Dies hat vor allem in den naturwissenschaftlichen Fächern negative Konsequenzen, weil das Nachfolgende nicht ohne das Vorhergehende verstanden werden kann. Anders beim Sachunterricht in der Fremdsprache, in dem die Lernenden und Lehrenden bereits vorher Schwierigkeiten erwarten. Deren Antizipierung bewirkt vorerst eine Aufmerksamkeit der kommenden kognitiven Schwerarbeit gegenüber und in der Folge einen Prozess, der mit dem Schlüsselwort *Verarbeitungstiefe* (level oder depth of processing) umschrieben wird.

Die Verarbeitungstiefe ist ein Mass für die Zahl und die Intensität der beim Umgang mit einem neuen Wort beteiligten mentalen Verarbeitungsebenen (phonologische, morpho-syntaktische, semantische, pragmatische) resp. die Menge der aktivierten Verknüpfungsmuster oder Begriffsnetze. Entscheidend für den Erwerb ist die Aktivierung der begrifflich-semantischen und der intentionalen Ebene. Das geschieht dann, wenn die Sprachverwendung über die Stufe des Übens hinausgeht, wenn die Sprachtätigkeiten in sinnvollen Kommunikationssituationen ein Handlungsziel haben und die Lernenden eine echte Mitteilungsabsicht verfolgen. (Stern, Eriksson, Le Pape Racine, Reutener & Serra, 1999, S. 53)

Die aufzubauenden Begriffsnetze sind einerseits hierarchisch strukturiert, aber gleichzeitig auch ein mehrdimensionales System, in das von verschiedenen Perspektiven eingedrungen werden kann. Zwischen den Verknüpfungsknoten verlaufen Bahnen oder Pfade, die je nach Gebrauch die Informationen verschieden schnell oder sinnvoll transportieren, analog den neuronalen Netzwerken. Die Begriffe sind im Kern stabil und verlässlich in ihrer Bedeutung, aber labil in ihrer äusserlichen Erscheinungsform. Ständig können sie ergänzt werden und dadurch Strukturverschiebungen oder Transformationen erfahren, die immer wieder nach neuen Ordnungen und nach Zusammenzügen auf höheren Abstraktionsebenen rufen (Aebli, 1994, S. 97 ff.). Je mehr Denkopoperationen vorgenommen werden, desto grösser ist die Verarbeitungstiefe und desto besser die Gedächtnisleistung.

(2) Im IU werden neue Begriffe in einer L2 oder L3 eingeführt. Selbst wenn der Unterricht ausschliesslich in der Zielsprache geführt wird, versuchen jedoch die Informationsaufnahme-mechanismen an bereits vorhandene deklarative oder prozedurale Bestände in der L1 anzuknüpfen. In dem Fall kommt es zu einer inneren Übersetzung. Wenn noch kein Begriffsnetz vorhanden ist, wird ein neues aufgebaut, das fremdsprachlich beginnt und sukzessive angereichert wird. Bei der Übersetzung stellen die Lernenden häufig fest, dass die Bedeutung der neuen Wörter nicht deckungsgleich ist, z.B. *Reichs-*

¹ Selbst wenn nicht alle Untersuchungen neueren empirischen Forschungsstandards vollumfänglich entsprechen, ergeben sich Werte, die den Erfahrungen in der Praxis entsprechen.

kristallnacht und *Night of Broken Glasses*. Die semantische Differenz wird zum Störfall, der behoben werden muss. Dies bedeutet, dass die Lernenden echte Fragen stellen und mit der Lehrperson im Klassenverband die Bedeutung ausgehandelt wird (negotiation of meaning).

Niemeier (2000) ist zwar der Meinung, man solle nur die fremdsprachlichen Konzepte aufbauen und nicht übersetzen, weil sonst das kulturell anders aufgebaute Konzept dem muttersprachlichen übergestülpt und es sonst zu einer konzeptuellen Vermischung käme, wie z. B. «harmony» auf «Harmonie» oder «sky» und «heaven» auf «Himmel». Man solle deutsche Übersetzungen wegen der Interferenzgefahr so wenig wie möglich bemühen. Die Frage stellt sich aber, ob die Lernenden nicht auf jeden Fall innerlich übersetzen, die Konzepte interagieren und so trotzdem auf Interferenzen stossen. Niemeier (2000, S. 43) schreibt aber auch: «Die Lernenden beginnen zu begreifen, dass ihre interne mentale Architektur nicht mehr zu der neuen zweiten Sprache und Kultur passt. Sie müssen sich ihres kulturellen Egozentrismus entledigen und bereit sein, die Existenz unterschiedlicher Konzepte zumindest anzuerkennen.» Hier ist der springende Punkt: Die Auseinandersetzung mit Differenz begünstigt die Verarbeitungstiefe und damit sach- und sprachliches Lernen.

(3) Die zur Beantwortung von Schülerfragen notwendigen Gedankengänge werden externalisiert, sodass alle die Denkschritte mitverfolgen können, auch die schwächeren Lernenden, und der Begriff präziser gefasst werden kann. Zudem ist das Nachfragen anders konnotiert als im L1-Sachfachunterricht, nämlich nicht mit fachlichem Ungenügen und Prestigeverlust. Die Lernenden haben insgesamt weniger Hemmungen zu sprechen, weil mit formaler Unkorrektheit anders umgegangen wird. Zusammen mit den Lehrenden erfolgt schliesslich in einer übereinzelsprachlichen Synthese die vorläufige Festlegung einer «objektiven» Begriffsdeutung als Arbeitshypothese. Man kann von Emergenz sprechen, von etwas Eigenem, was mehr als die Summe der Einzelteile ist.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass im bilingualen Kontext eine höhere Sprachsensibilisierung und Sprachreflexion stattfindet als im L1-Sachunterricht. Es kommt unausweichlich zu längeren Konzentrationsphasen der Lernenden. Diese Tatsache allein hat auf die Resultate eine positive Wirkung. Der postulierte Erfolg der immersiven Methoden steht in Verbindung mit einem lerneraktiven, konstruktiven Verständnis der Lernprozesse und zwar sowohl in sprachlicher wie fachlicher Hinsicht.

4. Ausblick: Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen

Funktionale Mehrsprachigkeit als Bildungsziel ist in der Gesellschaft zunehmend anerkannt. Bei der Realisierung hingegen trifft man auf Vorstellungen und Befürchtungen, die noch sehr tief in der Ideologie der Einsprachigkeit aus dem 19. Jahrhundert verhaftet sind und die in den zutage tretenden Widersprüchen zu starken emotionalen Reaktionen

führen (Py, 2005). Erst durch eine Aufdeckung und Klärung diverser Zusammenhänge und eine umfassende Information aller Akteure, insbesondere der Naturwissenschaftler und Naturwissenschaftlerinnen wird die Bereitschaft steigen für eine schrittweise Einführung von Immersion in der Volksschule, und zwar für alle Lernenden, ganz im Sinne der Förderung von mündigen Staatsbürgerinnen und Staatsbürgern. Wichtige Faktoren für das Gelingen dieses höchst anspruchsvollen Wandels sind einerseits die entsprechende Entwicklung neuer Lehr- und Lernmaterialien, welche die Lehrpersonen in ihrer Aufgabe unterstützen (Glinz, 1994) und einer immer heterogener werdenden Klassenzusammensetzung gerecht werden², und andererseits die plurilinguale Sprachkompetenz der Lehrpersonen.

Die Auswirkungen auf die Aus- und Weiterbildung werden tief greifend sein. Alle Lehrpersonen, auch z. B. Mathematiker, sollten Grundkenntnisse in Spracherwerb, in Sprachenlehr- und lernmethoden sowie in inter- oder transkultureller Kommunikation vermittelt bekommen, insbesondere auch Lehrpersonen für 4- bis 8-jährige Kinder, dies nur schon, weil z. B. in der Schweiz 2003 jede zweite Ehe binational geschlossen wurde. Eine konstruktive und fachlich ernsthafte Auseinandersetzung mit den Befürchtungen, Widerständen und Problemlagen einer Transformation des Schulsystems von dessen monolingualen zu einem plurilingualen Habitus (Gogolin, 2006) und damit zu kohärenten vertikalen und horizontalen Gesamtsprachenkonzepten unter dem Dach einer Integrierten Sprachendidaktik rückt allmählich in den Vordergrund des bildungspolitischen Interesses.

Literatur

- Abendroth-Timmer, D., Bonnet, A., Breidbach, S., Hoffmann, R., Kircher, E., Küster, L., Rymarczyk, J., Vollmer, H. J. & Zydatis, W.** (2004). Didaktiken im Dialog – für eine integrative Didaktik des bilingualen Unterrichts. In A. Bonnet & S. Breidbach (Hrsg), *Didaktiken im Dialog. Konzepte des Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht* (S. 13–27). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Aebli, H.** (1981). *Denken: das Ordnen des Tuns. Band II: Denkprozesse. Problemlösen und Begriffsbildung. Organisation des Wissens. Medien des Denkens: Bild und Sprache, Lernen und Entwicklung, philosophische Aspekte*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Babylonia** (1995). Il rapporto tra lingua materna (L1) e lingue seconde (L2). *Babylonia*, 2, 5.
- Badertscher, H.** (2005). Wissenserwerb im bilingualen Unterricht. Eine empirische Studie zur Bedeutung der Sprache im Sachlernen. Schlussbericht. Universität Bern: Institut für Pädagogik und Schulpädagogik.
- Cathomas, R.** (2003). Einblicke in eine integrale Sprachendidaktik. *Babylonia*, 3-4, 64–57.
- Cathomas, R.** (2005). *Schule und Zweisprachigkeit. Immersiver Unterricht: Internationaler Forschungsstand und eine empirische Untersuchung am Beispiel des rätoromanisch-deutschen Schulmodells in der Schweiz*. Münster: Waxmann.
- Cenoz, J., Hufeisen, B. & Jessner, U.** (2001). Towards trilingual education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 4 (1), 1–9.

² An der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz wird derzeit zu diesem Zweck für den Wortschatz das Tool SPRALLO (Sprachen lehren und lernen optimieren) entwickelt.

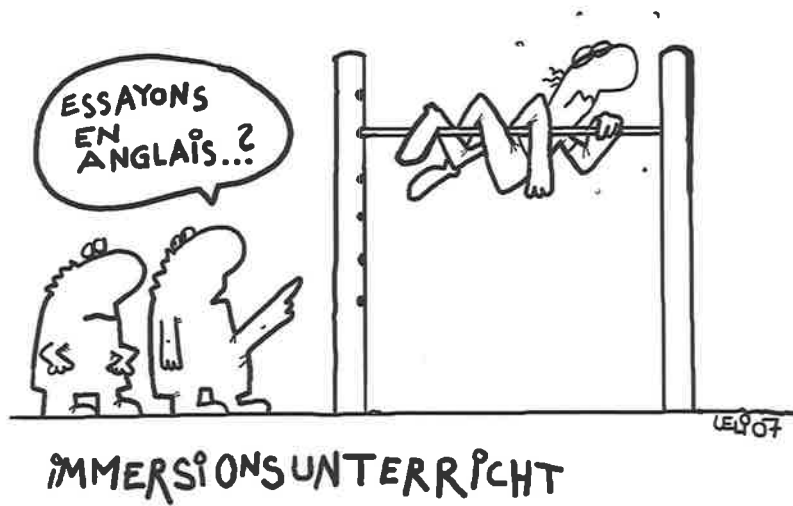
- Commission Européenne** (2007). *European language policy and CLIL. A selection of EU-funded projects*. http://europa.eu.int/comm/dgs/education_culture (30.4.2007)
- Demierre-Wagner, A. & Schwob, I.** (2004). *Evaluation de l'enseignement bilingue en Valais*. Neuchâtel. (online) www.irdp.ch/publicat/textes/041.pdf (04. 05.07)
- De Pietro, J.-F., Matthey, M. & Py, B.** (1989). Acquisition et contrat didactique: Les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. In L. Gajo, M. Matthey, D. Moore & C. Serra (éds), *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés* (p. 79–94). Paris: Editions Didier.
- Fehling, S.** (2005). *Language Awareness und bilingualer Unterricht. Eine komparative Studie*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Flügel, C. & Sitta, H.** (1992). Theoretische Probleme einer integrierten Didaktik Muttersprache/Zweitsprache. In R. Gelmi & A. Saxalber (Hrsg.), *Integrierte Sprachdidaktik – Didattica linguistica integrata. Beiträge zu Erziehung und Unterricht in Südtirol*, 3, 9–21.
- Gelmi, R.** (1992). Integrative Sprachdidaktik, einige Überlegungen. In R. Gelmi & A. Saxalber (eds.), *Integrierte Sprachdidaktik – Didattica Linguistica Integrata. Beiträge zu Erziehung und Unterricht in Südtirol*. Online unter: www.pze.at/memo/download/ge030301.pdf (5. 5.07)
- Glinz, H.** (1994). *Grammatiken im Vergleich. Deutsch – Französisch – Englisch – Latein. Formen – Bedeutungen – Verstehen*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Gogolin, I.** (2006). Sprachliche Heterogenität und der monolinguale Habitus der plurilingualen Schule. In A. Tanner, H. Badertscher, R. Holzer, A. Schindler & U. Streckeisen (Hrsg.), *Heterogenität und Integration. Umgang mit Ungleichheit und Differenz in Schule und Kindergarten* (S. 291–299). Zürich: Seismo-Verlag.
- Hallet, W.** (1999). Ein didaktisches Modell für den bilingualen Sachfachunterricht: the Bilingual Triangle. *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*, 52 (1), 23–27.
- Hollenweger, J., Maag Merki, K., Stebler, R., Prusse, M. & Roos, M.** (2005). *Schlussbericht. Evaluation «Zweisprachiger Ausbildungsgang an Mittelschulen»*. Online unter: www.bildungsdirektion.zh.ch/internet/bi/de/publikationen/evaluationen.SubContainerList.SubContainer1 (4.05.07)
- Hufeisen, B. & Lutjeharms, M.** (Hrsg.). (2005). *Gesamtsprachencurriculum, Integrierte Sprachendidaktik, Common Curriculum*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Imgrund, B.** (2007). Französisch nach Englisch. Wortschatz- und Sprachbewusstseinsarbeit im Kontext der Mehrsprachigkeitsdidaktik. *Babylonia*, 07 (1), 61–68.
- Klieme, E. & Beck, B.** (Hrsg.). (2007). *Sprachliche Kompetenzen – Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International)* Weinheim: Beltz. Online unter: www.dipf.de/desi/ (4.5.07)
- Krumm H.-J.** (2004). Von der additiven zur curricularen Mehrsprachigkeit. In K.-R. Bausch, F. Königs & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit im Fokus*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Lambert W.E. & Tucker G.R.** (1972). *The Bilingual Education of Children. The St. Lambert Experiment*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Marx, N.** (2007). Is it Necessary to Train Interlingual Comprehension Strategies? In C. Brohy, & C. Le Pape Racine (eds.). (2007, in Vorb.) Actes de la 4e Conférence internationale sur l'acquisition d'une 3e langue et le plurilinguisme. Akten des 4. internationalen Kongresses über den Erwerb von Drittsprachen und die Mehrsprachigkeit. Proceedings of the Fourth International Conference on Third Language Acquisition and Multilingualism. CD-Rom. ISBN 2-88198-013-9.
- Lamsfuss-Schenk, S.** (2002) Geschichte und Sprache – Ist der bilinguale Geschichtsunterricht der Königsweg zum Geschichtsbewusstsein? In St. Breidbach, G. Bach & D. Wolff (Hrsg.), *Bilingualer Sachfachunterricht*. Frankfurt a/Main: Peter Lang.
- Le Pape Racine, C.** (2003). Mehrsprachigkeit und Immersion. In B. Hufeisen & G. Neuner (Hrsg.), *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch* (S. 105–132). Europäisches Fremdsprachenzentrum und Goethe-Institut. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Le Pape Racine, C.** (2004). Samoa, Samoa: Immersion im Fremdsprachenunterricht – ein Widerspruch? *Fremdsprache Deutsch*, 30, 52–57.

- Le Pape Racine, C.** (2005). *Immersive Unterrichtsformen an der Volksschule und früher Fremdsprachenunterricht: Vom Nutzen der Klarheit der Begriffe*. In i-mail, ilz-Verlage, 2/2005, 4-10. Online unter: [www.ilz.ch/component/option,com_docman/Itemid,0/task,cat_view/gid,30/dir,DESC/order,name/limit,10/limit-start,10/\(5.5.07\)](http://www.ilz.ch/component/option,com_docman/Itemid,0/task,cat_view/gid,30/dir,DESC/order,name/limit,10/limit-start,10/(5.5.07))
- Le Pape Racine, C.** (2006). Der stetige Aufstieg der Immersion in den Schulen Europas. In C. Brohy, A. Hornung & C. Le Pape Racine (Hrsg.), *Immersion im Kreuzfeuer der Praxis – L'immersion à l'aune de la pratique*. *Babylonia*, 06 (2).
- Le Pape Racine, C.** (2007). Immersiver Unterricht in der Schweiz – Rückblick, Überblick und Ausblick. *ph – Akzente* (1), 10–14.
- Meissner, F.-J.** (2001). Transfer aus der Sicht der Mehrsprachigkeitsdidaktik. Online unter: www.feruni-hagen.de/SPRACHEN/kongress/Abstracts/MeissnerDE.pdf (6.5.07)
- Meissner, F.-J., Meissner, C., Klein, H. G. & Stegmann, T. D.** (2004). *EuroComRom – Les sept tamis: lire les langues romanes dès le départ*. Aachen: Shaker Verlag.
- Meissner, F.-J.** (2005). Mehrsprachigkeitsdidaktik revisited: über Interkomprehensionsunterricht zum Gesamtcurriculum. Neokommunikativer Fremdsprachenunterricht. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 34.
- Merkelbach C.** (2007). *Bonjour – Guten Tag – Grüezi: de la cohabitation aux échanges entre communautés linguistiques – Rapport final sur l'expérience d'enseignement bilingue à l'école primaire de Bienne-Boujean*. Berne: Direction de l'instruction publique du canton de Berne, SREP.
- Niemeier, S.** (2000). Bilingualismus und «bilinguale» Bildungsgänge aus kognitiv-linguistischer Sicht. In G. Bach & S. Niemeier (Hrsg.), *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*, 5, (S. 27–49). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Portmann-Tselikas, P. R.** (2003). Aufmerksamkeit statt Automatisierung. Überlegungen zur Rolle des Wissens im Grammatikunterricht. *GFL-journal (German as a foreign language)*, 2, 29–58. Online unter: www.gfl-journal.de/previous/index.html (18.5.07)
- Py, B.** (2005). Représentations langagières et malentendus dans l'enseignement plurilingue. *Education et sociétés plurilingues*, 19, 73–81.
- Reusser, K. & Reusser-Weyeneth, M.** (Hrsg.). (1994). *Verstehen. Psychologischer Aufriss und didaktische Aufgabe*. Bern: Huber.
- Roulet, E.** (1995). Peut-on intégrer l'enseignement-apprentissage de plusieurs langues? *Etudes de linguistique appliquée*, 98, 113–118 (auch in *Babylonia*, 2, 1995, 22–25).
- Roulet, E.** (2000). La description de l'organisation du discours dans le cadre d'une didactique intégrée des langues maternelles et secondes. *Le Français dans le Monde, numéro spécial*, 34–41.
- Sauer, E.** (2004). *Passerelle. Sockelkonzept. Entwicklung neuer Lehr- und Lernmaterialien für die integrierte Sprachförderung und den Fremdsprachenunterricht*. NWEDK. Online unter: www.ag.ch/nwedk/de/pub/projekte/sprachen.php (25.10.05)
- Serra, C.** (2007). Assessing CLIL at Primary School: A Longitudinal Study. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* (im Druck).
- Sigg Frei M., Hermann R., Herzog H.-G. & Meienberg M.-C.** (1998). *Hals- und Beinbruch – In bocca al lupo. Differenzieren – Kontrastieren. Materialien für Deutsch Lernende italienischer Erstsprache. Bildungsdirektion des Kantons Zürich*. Rohfassung
- Stern, O., Eriksson, B., Le Pape Racine, C., Reutener, H. & Serra Oesch, C.** (1999). *Französisch – Deutsch: Zweisprachiges Lernen an der Sekundarstufe I*. Zürich: Rüegger.
- Swain, M.** (1993). The Output Hypothesis. Just Speaking and Writing Aren't Enough. *The Canadian Modern Languages Review*, 50(1), 158–164.
- Wokusch, S.** (2007 in Vorb.). Didactique intégrée: vers une définition. In C. Brohy & C. Le Pape Racine (eds.), *Actes de la 4e Conférence internationale sur l'acquisition d'une 3e langue et le plurilinguisme*. Akten des 4. internationalen Kongresses über den Erwerb von Drittsprachen und die Mehrsprachigkeit. Proceedings of the Fourth International Conference on Third Language Acquisition and Multilingualism. CD-Rom. ISBN 2-88198-013-9.

Zydatiss W. (2005). Referat: Deutsch-englische Züge in Berlin (-DEZIBEL): Eine komparative Evaluation der Englischkompetenzen und der sachfachrelevanten Textkompetenzen von Schüler/innen in Regel- und in «bilingualen» Klassen des Gymnasiums. Schlussbericht. 6. Netzwerktagung 18.3.05 in Basel.

Autorin

Christine Le Pape Racine, lic. phil., Paperace und FHNW, Dählrain 7, 4583 Mühledorf und Josefstrasse 54, 8005 Zürich, www.paperace.ch, paperace@swissonline.ch



Überlegungen zu einer integrativen Fremdsprachendidaktik

Susanne Wokusch und Irene Lys

Im Zusammenhang mit Annahmen über die kognitive Organisation der Sprachen eines mehrsprachigen Individuums, aber auch aus Gründen didaktischer Ökonomie, wird zunehmend eine integrative Fremdsprachendidaktik gefordert. Im ersten Teil dieses Beitrags wird versucht, dieses Konzept näher zu bestimmen und dazu Prinzipien und einige mögliche Unterrichtsverfahren einer integrativen, übergreifenden Didaktik der Fremdsprachen zu skizzieren. Im zweiten Teil werden Teilergebnisse einer Studie vorgestellt, die seit dem Sommer 2006 an der Pädagogischen Hochschule in Lausanne durchgeführt wird; hier geht es besonders um den Sprachbegriff, der dem Mehrsprachigkeitskonzept und der integrativen Didaktik zugrunde liegt, und die Frage, inwieweit zukünftige Fremdsprachlehrpersonen für die Sekundarstufe, Praxislehrpersonen und Auszubildende diesen Sprachbegriff teilen oder ob sich Differenzen identifizieren lassen, die in Bezug auf die Umsetzung der integrativen Didaktik berücksichtigt werden müssten.

Vorbemerkung

Spätestens mit dem gemeinsamen Referenzrahmen des Europarats (GER; Trim, North & Coste, 2001) ist individuelle Mehrsprachigkeit auch in der Schweiz erklärtes Ziel des Fremdsprachenunterrichts geworden: neben der regionalen Landessprache sehen die Lehrpläne mindestens zwei weitere Fremdsprachen vor (Strategieerklärung der EDK vom 25. März 2004). In diesem Zusammenhang wird immer wieder eine integrative Sprachdidaktik gefordert. Aber wie so oft scheinen auch hier die Dinge leichter gesagt als getan und es ist noch einiges an Entwicklungsarbeit zu leisten.

Der vorliegende Beitrag befasst sich zunächst mit historischen Aspekten und wichtigen theoretischen Elementen der integrativen Sprachdidaktik, insbesondere dem damit verbundenen Sprachbegriff. Auf dieser Grundlage werden dann zentrale Prinzipien erarbeitet und erste mögliche Unterrichtsverfahren genannt. Im zweiten Teil werden Teilergebnisse einer Befragung herangezogen, in der unter anderem der Sprachbegriff von Studierenden, Praxislehrpersonen und Auszubildenden an PHs in der französischen Schweiz untersucht wird; die Frage ist hier, inwieweit der Sprachbegriff dieser drei Gruppen mit dem Mehrsprachigkeitskonzept und einem integrativen didaktischen Ansatz kompatibel ist.

1. Standortbestimmung

In der französischen Schweiz sind die Überlegungen zur Integration der sprachlichen Schulfächer untrennbar mit zwei grundlegenden Ansätzen verbunden: zum einen mit der Forderung von E. Roulet (1980) nach einer integrierten Pädagogik von Schulsprache und unterrichteten Fremdsprachen und zum anderen mit der Förderung der Sprachbewusstheit und einer allgemeinen Sprachkultur, *Eveil au langage et ouverture aux langues* (EOLE, z. B. Perregaux, 2005). Im selben Jahr wie die Publikation des Lehrmaterials EOLE für die Primarstufe (Perregaux et al., 2003) veröffentlichte die regionale Erziehungsdirektorenkonferenz der Westschweiz (CIIP) ihre *Déclaration de la CIIP relative à la politique de l'enseignement des langues en Suisse romande du 30 janvier 2003*, in der neben einem integrierten Curriculum auch die Rede von einer integrierten bzw. koordinierten Didaktik ist. Anfang 2005 wurde schliesslich eine Arbeitsgruppe der EDK Westschweiz berufen, die sich prioritär mit der Umsetzung der Erklärung zur Sprachpolitik befasst, insbesondere mit den Aspekten der Integration der Didaktik der Fremdsprachen und der Lehrpläne (*Groupe de référence pour l'enseignement des langues, GREL*).

Unter das Stichwort «Integration» fallen im Zusammenhang mit dem Fremdsprachenunterricht zunächst zwei grosse Dimensionen: die Integration der unterrichteten Sprachen und Kulturen untereinander und die Integration von Fremdsprachen und Inhalten nichtsprachlicher Fächer (inhaltsorientierter, zweisprachiger Unterricht, bis zur Immersion). Da schon eine reichhaltige Literatur zur Integration «Fremdsprache – Inhalte» vorliegt, beschränken wir uns hier auf die Dimension der Integration «Sprachen und Kulturen untereinander». An dieser Stelle scheint eine Klärung der Terminologie sinnvoll. So ist im Französischen eher von «didactique intégrée» die Rede, während im deutschen Sprachraum oft von «integrativer Didaktik» gesprochen wird; daneben gibt es die Bezeichnung «koordinierte Didaktik». Wir verwenden bevorzugt den Begriff «integrative Sprachdidaktik», der unseres Erachtens die beabsichtigte Wirkung bei den Lernenden, nämlich die Förderung individueller Mehrsprachigkeit, am deutlichsten macht. Wie bereits einführend erwähnt, ist die integrative Sprachdidaktik erst in Ansätzen operationalisiert und es ist noch schwierig, sie konkreter zu beschreiben. Dazu einen Beitrag zu leisten, ist das Ziel der nächsten Abschnitte.

2. Theoretische Überlegungen

Die integrative Sprachdidaktik kann sich auf solide psycholinguistische Grundlagen stützen. Wir nennen hier vier Argumente, die wir als zentral betrachten. Dabei ist zunächst der enge Zusammenhang mit dem Begriff der mehrsprachigen Kompetenz zu erwähnen, die im GER folgendermassen definiert wird (op.cit., Kap. 8; Hervorhebung im Original):

Der Begriff *mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz* bezeichnet die Fähigkeit, Sprachen zum Zweck der Kommunikation zu benutzen und sich an interkultureller Interaktion zu beteiligen, wobei ein Mensch als gesellschaftlich Handelnder verstanden wird, der über – graduell unterschiedliche – Kompetenzen in mehreren Sprachen und über Erfahrungen mit mehreren Kulturen verfügt. Dies wird allerdings nicht als Schichtung oder als ein Nebeneinander von getrennten Kompetenzen verstanden, sondern vielmehr als eine komplexe oder sogar gemischte Kompetenz, auf die der Benutzer zurückgreifen kann.

Diese Annahme einer gemeinsamen Repräsentation der auf unterschiedlichen Niveaus entwickelten Sprachen eines Individuums ist ein erstes, grundlegendes Argument dafür, im Unterricht der verschiedenen Sprachen mit gemeinsamen Vorgehensweisen und Techniken zu arbeiten. Auch ein zweites, allgemeines Argument kognitiver Ökonomie besagt, dass es lernpsychologisch effizienter ist, mit einmal eingeführten, den Lernenden schon bekannten Konzepten und Modellen für alle Sprachen zu arbeiten, um die beim Sprachenlernen sehr hohe kognitive Belastung so niedrig wie möglich zu halten. Dazu kommt als Drittes die Beobachtung, dass mehrsprachige Personen sprachübergreifende Strategien entwickeln (*code switching* und andere Phänomene), die dazu führen, dass sich die Sprachen eines mehrsprachigen Individuums gegenseitig beeinflussen (Berthele, 2007). Schliesslich sei als vierter Punkt erwähnt, dass offensichtlich vor allem höhere kognitive Sprachverarbeitungsprozesse von einer Sprache auf die andere übertragbar sind. In diesem Zusammenhang sind besonders die Arbeiten von J. Cummins (z. B. 2001) zu nennen, dessen Konzept einer gemeinsamen, den Sprachen eines Individuums zugrunde liegenden und auf eine neue Sprache übertragbaren Kompetenz eine weitere wichtige Referenz darstellt; es handelt sich um die «kognitiv-akademische» sprachliche Teilkompetenz, den Umgang mit dekontextualisierter Sprache, z. B. beim Verstehen von Sach- oder Fachinhalten. Die genannten Elemente legen somit nicht nur einen sprachübergreifenden Ansatz in der Fremdsprachendidaktik nahe, sondern auch den Einbezug der sprachlichen Dimensionen aller Schulfächer. Natürlich muss diese auf die sprachlichen Aspekte begrenzte Darstellung durch eine sozio- bzw. interkulturelle Perspektive ergänzt werden.

2.1 Ein erweiterter Sprachbegriff

Aus den vorangehenden Überlegungen geht hervor, dass sowohl das Mehrsprachigkeitskonzept als auch die integrative Sprachdidaktik ein Verständnis von Sprache voraussetzen, das Aspekte der Verwendung und der mentalen Organisation der Sprachen eines Individuums betont. Dieser Sprachbegriff überschreitet nicht nur die Auffassung von Sprache als bestehend aus einem Lexikon und einem Regelsystem, sondern auch das Konzept der kommunikativen Kompetenz. Im Zusammenhang mit der aktuellen Verwendung einer Fremdsprache und Überlegungen zu didaktischen Konsequenzen ist es weiterhin notwendig, eine Besonderheit des (schulischen) Fremdsprachenlernens zu thematisieren: Die Konkurrenz zwischen natürlichen, impliziten Lernprozessen einerseits und gesteuerten, expliziten Lernprozessen andererseits (Ellis, 1997). Implizit, d.h. in aktuellen Sprachverwendungssituationen, werden vor allem elementare Grammatik und Wortschatz, Aussprache und Intonation sowie alltägliche Kommunikationsroutinen gelernt. Dies erklärt auch, warum besonders die Elementargrammatik im Fremd-

sprachenunterricht im allgemeinen Schwierigkeiten bereitet; die Lernprozesse werden nämlich weitgehend durch Erwerbssequenzen bestimmt und ihre Verwendung ist nur in Grenzen bewusst kontrollierbar. Anders verhält es sich mit komplexer bzw. geschriebener Sprache, die auch in der Erstsprache relativ spät erworben wird (im Allgemeinen durch explizites, intentionales Lernen) und deshalb auch bewusst kontrollierbar ist. Wir können also davon ausgehen, dass die höheren kognitiven Prozesse bei Spracherwerb und -verwendung reflektierbar sind; dazu kommt, dass sie weitgehend als nicht einzelsprachspezifisch anzusehen sind. Diese höheren Prozesse eröffnen demnach ein interessantes Integrationspotenzial, d.h. die Übertragbarkeit von allgemeinem sprachlichem Wissen und Fertigkeiten sowie von Strategien. Darunter fallen z.B. die Lesefähigkeit, das Wissen um die allgemeinen Strukturen von Texten, aber auch Wissen bzw. Intuitionen über das Funktionieren von Sprache und Interaktion, Konversationsmaximen usw. Ein eher an der Sprachoberfläche angesiedelter Teilbereich dieses Transferpotenzials sind lexikalische und strukturelle Ähnlichkeiten zwischen Sprachen aus derselben Sprachfamilie. Allerdings sollte sorgfältig überlegt werden, wo die Grenzen der Integration liegen können; so ist z.B. bei Textsorten Vorsicht geboten, die in verschiedenen Sprachen bzw. Kulturen nicht immer analog strukturiert sind und deshalb in Teilbereichen besser spezifisch behandelt werden. Anders ist es z.B. beim Aufbau der allgemeinen Lesekompetenz, bei der ein integratives Vorgehen mit dem Einbezug der Fremdsprache(n) es erlauben kann, bestimmte Prozesse in der Erst- bzw. lokalen Landessprache zu beleuchten (für ein solches integriertes Modell vgl. Balsiger & Wokusch, 2006). Die verschiedenen Kompetenz- und Wissensbereiche müssten also für die betroffenen Sprachen und Kulturen sorgfältig auf ihre Integrierbarkeit hin untersucht werden. Wir sind der Meinung, dass dieser komplexe, verwendungsorientierte Sprachbegriff eine grundlegende Voraussetzung für das Gelingen der integrativen Sprachdidaktik ist. Wie wir später sehen werden, ist aber diese Sprachauffassung für Lehrpersonen offensichtlich nicht unproblematisch.

3. Prinzipien und mögliche Verfahren der integrativen Fremdsprachendidaktik

Zunächst ist das gemeinsame Ziel aller unterrichteten Sprachen, zum Aufbau einer individuellen, funktionalen Mehrsprachigkeit beizutragen. Das bedeutet, funktionale Kompetenzen in jeder einzelnen Fremdsprache aufzubauen, auf der Grundlage von koordinierten, diversifizierten Lehrplänen und spezifischen Unterrichtsverfahren.

Das Zusammenspiel von impliziten und expliziten Lernprozessen im Spracherwerb sowie der damit verbundene unterschiedliche Bewusstseitsgrad der Sprachverwendungs- und -lernprozesse führt zu einer notwendigen Doppelschichtigkeit der Fremdsprachendidaktik. Zunächst müssen in jeder einzelnen Sprache implizite Lernprozesse gefördert werden durch genügende Angebote zur Sprachverwendung in sinnvollen Kontexten; hier stehen mit dem aufgaben- und inhaltsorientierten Fremdsprachenunterricht bzw.

zweisprachigen Unterricht oder (teil)immersiven Verfahren geeignete Ansätze zu Verfügung.

Im Bereich komplexer Sprache und höherer kognitiver Prozesse der Sprachverwendung bzw. des Sprachlernens sowie der soziokulturellen Komponente kommen dann integrative Vorgehensweisen zum Zuge. Dabei heisst «integrativ» natürlich auch «vergleichend» oder «kontrastierend». Thematisiert bzw. trainiert werden also sowohl ähnliche bzw. unterschiedliche Elemente als auch transferierbare Prozesse. Die erhoffte Wirkung integrativer Unterrichtsverfahren ist die einer didaktischen Ökonomie: indem die Lernlast in den einzelnen Sprachen gesenkt wird, können den Lernenden bei konstantem Zeitaufwand mehr Sprachen angeboten werden.

Die aus den vorangehenden Überlegungen ableitbaren Prinzipien und Vorgehensweisen einer integrativen Fremdsprachendidaktik sind in der nachfolgenden Tabelle (vgl. Tabelle 1) zusammengefasst. Bei der Lektüre dieser Tabelle wird schnell ersichtlich, dass die einzelnen Vorschläge insgesamt keine Revolution darstellen. Neu ist hingegen ihr sprachübergreifender Charakter, der einen intensiven Austausch zwischen Lehrpersonen der verschiedenen Sprachen nötig machen dürfte; auch besteht in Bezug auf Lehrmittel und Unterrichtsmethodik ein grosser Entwicklungsbedarf.

4. Teilergebnisse einer Umfrage zur integrativen Fremdsprachendidaktik bei (zukünftigen) Lehrpersonen und Auszubildenden

An der PH des Kantons Waadt in Lausanne, besonders in der *Unité d'enseignement et de recherche «Didactique des langues et des cultures»*, ist die integrative Fremdsprachendidaktik schon seit mehreren Jahren nicht nur Unterrichtsgegenstand, sondern auch Forschungs- und Entwicklungsobjekt. So begann im Sommer 2006 eine explorative Studie zur Umsetzung der integrativen Fremdsprachendidaktik. Das Hauptziel dieser schriftlichen Befragung war, die Aufnahmebereitschaft für Elemente einer integrativen Sprachdidaktik bei Sprachlehrpersonen abzuschätzen und vor allem Problemzonen zu identifizieren, um gegebenenfalls gezielte Aus- und Weiterbildungsangebote entwickeln zu können. Auch sollte unsere Studie gegebenenfalls als Grundlage dienen, um eine spezifischere Untersuchung für ein breiteres Publikum zu konzipieren, z. B. unter Einbezug der Primarstufe.

Neben Fragen zum persönlichen Sprachprofil und zu Repräsentationen und Konzeptionen im Zusammenhang mit dem oben vorgestellten Konzept der integrativen Didaktik enthielt der vom Forschungsteam konzipierte Fragebogen¹ auch Items zu existierenden Praktiken im Bereich der integrativen Sprachdidaktik. Befragt wurden alle an der PH Lausanne Studierenden mit einer oder mehreren Fremdsprachen (inklusive alte Sprachen) für das Lehramt auf Sekundarstufe 1 oder 2 (ca. 80 Personen), die Praxis-

¹ In französischer Sprache: auf Anfrage bei der Autorin erhältlich.

| Tabelle 1: Prinzipien und mögliche Vorgehensweisen der Integrativen Sprachdidaktik | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Prinzip | Beispiele von Vorgehensweisen bzw. Unterrichtsverfahren |
| 1. Koordiniertes und differenziertes Curriculum als Voraussetzung | <p>Definition von profilierten, funktionalen Kompetenzen für jede Fremdsprache an den Schnittpunkten (z. B. 6., 9. Klasse).</p> <p>Koordination der Lehrpläne, Auswahl von Lehrwerken bzw. -mitteln im Hinblick auf die angestrebten Kompetenzprofile.</p> <p>Auf verschiedene Fremdsprachen schwerpunktmässig verteilte Arbeit an den Teilkompetenzen (besonders Strategien und höhere kognitive Prozesse): z. B. in einer Sprache prioritär rezeptive Fähigkeiten entwickeln, in einer anderen produktive; anschliessend wechseln.</p> |
| 2. Förderung von Sprachbewusstsein und Öffnung für Sprachen und Kulturen Thematisierung von Sprachenvielfalt und der <i>heimatischen Sprachen und Kulturen</i> allophoner Schülerinnen und Schüler, sowie von allgemeinen Fragen kultureller Identität | <p>Fortführung von <i>Eveil au langage et ouverture aux langues (EOLE)</i> auf der Sekundarstufe.</p> <p>Förderung einer beobachtenden Haltung der Schülerinnen und Schüler: wie funktioniert die andere Sprache/Kultur?</p> <p>Vergleich von (sozio-)kulturellen Aspekten mit Einbezug der Schulsprache, Herkunftssprachen und -kulturen sowie den unterrichteten Fremdsprachen und ihrer Kultur.</p> |
| 3. Allgemeine sprachliche Fertigkeiten und höhere kognitive Prozesse und ihr Transferpotenzial als Grundlage | <p>Sprach(fach)übergreifende Arbeit mit Lern- und Kommunikationsstrategien.</p> <p>Bewusstmachung und Förderung des Transferpotenzials von Strategien, z. B. anhand von Lese- und Verstehensstrategien («man lernt nur einmal lesen»).</p> |
| 4. Angebot von kohärenten und kontinuierlichen Vorgehensweisen für die Lernenden | <p>Anwendung von in allen Sprachen identischen Verfahren und so weit wie möglich harmonisierter Terminologie, um technische Aspekte der verschiedenen Sprachen (Grammatik, Vokabular) zu behandeln: z. B. induktives, strategisches Analysieren eines grammatischen Phänomens, um die Regeln zu erschliessen, Lerntechniken für die Wortschatzarbeit, etc.</p> <p>Harmonisierung der Evaluationstechniken und Bewertungsraster in den verschiedenen Fremdsprachen</p> <p>Koordinierter Einsatz der europäischen Sprachenportfolios</p> |
| 5. Entwicklung effizienter Lern- und Kommunikationsstrategien bei den Schülerinnen und Schülern | <p>Verwendung von authentischem Material aus Sprachen derselben Familie wie die unterrichteten Sprachen, um Fähigkeiten der Interkomprehension (auch nur ansatzweise) und effiziente Verstehensstrategien zu entwickeln</p> <p>Systematisches Aufzeigen von Ähnlichkeiten auf lexikalischer und struktureller Ebene.</p> |
| 6. Effiziente, verwendungsorientierte methodische Ansätze | Aufgabenorientierter Fremdsprachenunterricht (<i>task-based language learning</i>), inhaltsorientierter Fremdsprachenunterricht |

Lehrpersonen für Sekundarstufe 1 und 2 der PH in Lausanne (ca. 40 Personen) sowie Auszubildende für Fremdsprachendidaktik an den anderen PHs bzw. Universitäten der Westschweiz und der Ausbildungsstätte für Sekundarlehrpersonen des Kantons Genf (IFMES).

Für die zwei erstgenannten Gruppen betrug die Quote ausgefüllter Fragebögen etwa 50 % bzw. 75 % (39 Studierende, 29 Praxislehrpersonen), von den Auszubildenden (Sekundar- und Primarstufe) gingen zehn Fragebögen ein (die genaue Anzahl von Auszubildenden ist nicht klar zu bestimmen, da die Ausbildungsstrukturen je nach Kanton verschieden sind und viele Auszubildende auf der Basis von Lehraufträgen arbeiten und deshalb nicht immer erfasst werden).

Wir gingen von folgenden Hypothesen aus:

1. Viele Lehrpersonen und Auszubildende haben (noch) ein Konzept von Sprache und Fremdsprachenunterricht, das die Spezifik der jeweiligen Sprache in den Vordergrund stellt (Konzept der «Vielsprachigkeit» vs. «Mehrsprachigkeit»).
2. Es wird eine möglichst hohe Kompetenz in der Sprache angezielt (*near native proficiency*) und das Lehren und Lernen von Wortschatz und Grammatik wird als besonders wichtig angesehen.
3. Das Konzept einer integrativen Didaktik wird als anspruchsvoll und verunsichernd betrachtet und dieser Ansatz als schwierig und arbeitsintensiv eingeschätzt.

Bei der folgenden Darstellung einiger erster Ergebnisse unserer – natürlich nicht repräsentativen Studie – werden wir uns auf die erste Hypothese begrenzen und einige Elemente der Befragung vorstellen, die es erlauben, diese Hypothese ansatzweise zu überprüfen.

Als Erstes ist erwähnenswert, wie die befragten Gruppen ihre eigene Mehrsprachigkeit bewerten: so geben 33 von 39 Studierenden ausser ihrer Erstsprache noch drei oder vier andere Sprachen an, sechs nennen zwei weitere Sprachen. Bei den Praxislehrpersonen geben 25 von 29 drei bzw. vier andere Sprachen an, vier zählen zwei weitere Sprachen auf und bei den Auszubildenden geben neun von zehn drei bzw. vier andere Sprachen an und nur eine zwei weitere. Die Befragten betrachten sich jedoch nicht automatisch als zwei- oder mehrsprachig: 14 Studierende (etwa ein Drittel), 13 Praxislehrpersonen (ca. 44 %), aber nur eine Didaktiklehrperson beantworten diese Frage negativ. Die Begründungen für die negativen Antworten fallen in vier Kategorien: die Sprachkompetenzen in beiden Sprachen sind nicht ausgewogen, die Sprachkompetenz ist nicht hoch genug entwickelt, die Sprachen wurden nicht in einem natürlichen Kontext erworben, sie werden nicht häufig genug benutzt. Dieses Ergebnis scheint darauf hinzuweisen, dass die Idee des «idealen Bilingualismus» bei den Befragten noch ziemlich fest verankert ist.

Die Bewertung einer Reihe von Aussagen (Frage 12) erlaubt uns, Rückschlüsse auf die Natur des bei den Befragten zugrunde liegenden Sprachbegriffes zu ziehen. Das

Ergebnis zeigt ein nuanciertes Bild eines Sprachbegriffs, der über die befragten Personengruppen hinweg relativ ähnlich erscheint, allerdings im Hinblick auf die integrative Sprachdidaktik Problemzonen aufweist. So sind zwischen einem Drittel und der Hälfte der Befragten der Meinung, die lokale Landessprache sollte im Fremdsprachenunterricht nicht verwendet werden. Wir vermuten deshalb, dass alle Gruppen die mentale Repräsentation von Sprachen (zumindest teilweise) im Idealfall als getrennt ansehen. Allerdings könnte die minoritäre Ablehnung der Verwendung der Mutter- bzw. Schulsprache auch durch eine «immersive» Konzeption des Fremdsprachenunterrichts bzw. -lernens erklärt werden. Weiterhin wird deutlich, dass «Zweisprachigkeit» offensichtlich als eigene Kategorie verstanden wird und nicht als ein Sonderfall von «Mehrsprachigkeit»; das legen auch die weiter oben dargestellten Elemente des Sprachprofils der Befragten nahe. Wir vermuten, dass die Befragten eine enge Auffassung von Zweisprachigkeit vertreten und damit Personen mit hoch entwickelten, ausgewogenen Kompetenzen in beiden Sprachen meinen und/oder Personen, die in ihrer Familie mit zwei Sprachen aufgewachsen sind. Der im Mehrsprachigkeitskonzept zentrale Gedanke profilierter Kompetenzen wird von allen drei Gruppen massiv befürwortet. Hingegen wird ein sehr hohes Niveau in den unterrichteten Fremdsprachen noch häufig als Ziel angesehen. Dies könnte Ausdruck eines Wertproblems sein. Es ist wahrscheinlich, dass es teilweise als schmerzlich oder sogar unzulässig empfunden wird, eine geschätzte und als Grundlage des Berufs gewählte Sprache auf einem als defekt empfundenen Niveau nicht nur zu akzeptieren, sondern dieses Niveau auch noch zum Unterrichtsziel zu machen.

Insgesamt zeigt die Verteilung der Antworten jedoch eine Tendenz zu einem mit der integrativen Fremdsprachdidaktik kompatiblen Sprachbegriff, der aber eine gewisse Heterogenität aufweist. Wahrscheinlich ist von einem destabilisierten Sprachbegriff auszugehen, in dem «alte», aus der eigenen Lernerfahrung und Ausbildung vertraute Elemente mit «neuen», offensichtlich positiv aufgenommenen Elementen koexistieren und in bestimmten Bereichen konkurrieren. Diese Instabilität sollte in Aus- und Weiterbildung thematisiert werden, damit die Umsetzung der integrativen Fremdsprachendidaktik nicht durch implizite Konzeptionen behindert wird.

Eine weitere Frage (Frage 14) des Fragebogens befasst sich mit einem zentralen Postulat der integrativen Sprachdidaktik, nämlich dem Transferpotenzial. Diese Frage ist bewusst offen formuliert: «Wenn man eine Sprache lernt, lernt man Dinge, die von einer Sprache auf die andere übertragen werden können (ja/nein). Wenn ja: Was ist Ihrer Meinung nach transferierbar?» Die allgemeine Frage nach der Übertragbarkeit von Dingen aus einer Sprache in die andere wurde von allen drei befragten Personengruppen zu 100% positiv beantwortet. Die Beschreibungen der transferierbaren Elemente fallen deutlich in zwei grosse Kategorien: einerseits das Transferpotenzial der der aktuellen Sprachverwendung zugrunde liegenden höheren kognitiven Prozesse und andererseits das Transferpotenzial von eher an der Sprachoberfläche angesiedelten Elementen. Das Ergebnis einer anschliessenden feineren Kategorisierung zeigt

für alle drei befragten Personengruppen ein relativ homogenes Bild: Nennungen des Transferpotenzials höherer kognitiver Prozesse bewegen sich zwischen 37 und 40.7% (z.B. Strategien, metakognitive Aspekte, kognitive Prozesse, tiefe Sprachstrukturen, metasprachliches Wissen, allgemeine Kompetenzen, kulturelle Aspekte, Themen, textuelle Makrostrukturen, ...). Nennungen von transferierbaren Elementen an der Sprachoberfläche machen hingegen zwischen 54.4 und 60.3% aus (Wortschatz, Ausdrücke, Etymologie, sprachhistorische Aspekte, Strukturen, Grammatik, grammatikalische Terminologie, phonetisch-phonologische Aspekte, ...). Die breite Zustimmung aller drei Gruppen zu einer Frage (17.2), die einem «traditionell-philologischen» Verständnis von sprachübergreifendem Vorgehen entspricht, legt schliesslich die Vermutung nahe, dass die Befragten eher an eine «Integration an der Sprachoberfläche» denken.

Diese Ergebnisse könnten auf einen Sprachbegriff deuten, der noch stark einer relativ statisch verstandenen sprachlichen Kompetenz (Lexik, Morphologie, Syntax) verpflichtet ist und wenige Aspekte der Sprachverwendung sowie soziokulturell-pragmatische Elemente einbezieht. Das bedeutet für die Umsetzung der integrativen Fremdsprachdidaktik, dass diese Bereiche besonders thematisiert werden sollten.

Die Frage 17 des Fragebogens fordert dazu auf, zu eher praxisbezogenen Aspekten der integrativen Didaktik Stellung zu beziehen. Im Folgenden werden wiederum nur die Ergebnisse zu den Aussagen zusammengefasst, die sich auf den der integrativen Didaktik zugrunde liegenden Sprachbegriff beziehen.

Ein Sprachbegriff im Sinne der kommunikativen Kompetenz, der die tatsächlichen Regeln der Sprachverwendung einbezieht, findet eine sehr positive Aufnahme (79.3% bis 100% Zustimmung), allerdings ist diese Zustimmung mit einer gewissen Dosis an Skepsis seitens der Praxislehrpersonen verbunden, was auf einen auf «Sprache als System» begrenzten Sprachbegriff deuten könnte.

Die massive Zustimmung zur Idee der Interkomprehension (bei allen Gruppen über 90%) könnte auf eine Konzeption der «oberflächlichen Integration» deuten, da die Möglichkeit zur Interkomprehension auf Ähnlichkeiten zwischen Wortschatz und Strukturen verwandter Sprachen beruht. Allerdings spielen auch höhere kognitive Prozesse, besonders natürlich Verstehensstrategien, eine wichtige Rolle. In gewisser Weise könnte deshalb der ebenfalls sehr positiv aufgenommene Vorschlag, sprachübergreifend an Lernstrategien zu arbeiten (zwischen ca. 87% und 93%), doch auf ein «tieferes» Verständnis von Integration deuten.

Relativ unproblematisch erweist sich auch die Idee, mit identischen Evaluationsrastern für Lernende vergleichbarer Niveaus zu arbeiten (Frage 17.8). Dieses Verfahren setzt voraus, dass mit Kriterien effizienter Kommunikation gearbeitet wird und nicht nur mit der Bewertung der formalen Korrektheit (etwa in Form von Fehlerstatistiken); hierbei ist also eine gewisse Distanz zu einzelsprachlichen Spezifika notwendig. Interessanter-

weise stösst gerade diese Idee bei den Studierenden auf Skepsis: nur ca. 66 % bewerten dies positiv. Praxislehrpersonen und Auszubildende stimmen zu 86.2 % bzw. 90 % zu. Offensichtlich legen Studierende z. T. noch sehr grossen Wert auf sprachliche Korrektheit, eine Vermutung, die durch Erfahrungen in Lehrveranstaltungen immer wieder bestätigt wird und die im Zusammenhang mit dem oben angesprochenen Wertproblem stehen könnte.

Eine weitere Aussage (17.12) greift die Annahme auf, dass die einzelnen Sprachen eines mehrsprachigen Individuums verschiedene Funktionen erfüllen und demzufolge nicht in allen Teilbereichen auf vergleichbarem Niveau entwickelt sind; wie die Verteilung der Antworten zeigt, wird dieser Gedanke eher gemischt aufgenommen. Die positivste Reaktion findet sich bei den Praxislehrpersonen, die zu über 60 % dieser Idee zustimmen. Vermutlich spielt die Erfahrung mit Lernenden in den verschiedenen Zügen (Grundansprüche bzw. erweiterte Ansprüche) und den Bedürfnissen dieser Lernenden für die spätere Berufswahl eine Rolle; bei den Studierenden, die zum überwiegenden Teil relativ «frisch» von der Universität kommen, könnte man vermuten, dass das Engagement für «ihre» Fremdsprache und Kultur dem Gedanken einer funktionalen, profilierten Kompetenz im Weg steht.

Schliesslich zielt eine Aussage (17.13) auf die Hypothese der Transferierbarkeit sprachlicher Fertigkeiten von einer Fremdsprache auf die andere, nämlich der Vorschlag, die Arbeit an produktiven und rezeptiven Kompetenzen schwerpunktmässig unter den unterrichteten Fremdsprachen aufzuteilen (siehe Tabelle 1). Die relativ starke Ablehnung dieser Idee (Auszubildende 50%, Studierende und Praxislehrpersonen etwa zwei Drittel) könnte sich aus einer zu impliziten Formulierung der Aussage ergeben, da die Frage zu sprachübergreifender Arbeit an Lernstrategien ja positiv aufgenommen wurde. Andererseits könnte auch die Tatsache, dass Rezeption und Produktion in einer Aussage kombiniert wurden, zu Ablehnung geführt haben, denn im Bereich der Sprachrezeption ist die Transferierbarkeit der Fertigkeiten aufgrund der Dekodierungsprozesse, die zu «entsprachlichten» Konzepten führen, wohl offensichtlicher als in der Sprachproduktion, in der Enkodierungsprozesse ablaufen, die zu einzelsprachspezifischen Texten führen. Interessant ist bei dieser Frage auch die relativ grosse Übereinstimmung zwischen den drei befragten Gruppen. Dies bedeutet für die Umsetzung einer integrativen Sprachdidaktik, dass die Idee der verteilten Arbeit in den verschiedenen Fertigkeiten problematisch sein könnte und sowohl vorsichtig als auch theoretisch gut abgestützt eingeführt werden müsste.

Als letzter Indikator für die Aufnahmebereitschaft der integrativen Didaktik bei Studierenden, Praxislehrpersonen und Auszubildenden sei schliesslich die Organisation der Ausbildung angesprochen (Frage 22). An der PH in Lausanne werden bestimmte Kurse bzw. Kursphasen für zukünftige Lehrpersonen aller unterrichteten Fremdsprachen gemeinsam durchgeführt; wir hoffen damit, Gemeinsamkeiten des Fremdsprachunterrichts zu betonen und dazu beizutragen, dass die Studierenden sich eher als «Sprach-

lehrperson» identifizieren und weniger als Englisch-, Deutsch- oder Italienischlehrperson. Der Vorschlag, die Kurse gemeinsam zu organisieren, stösst in allen drei Gruppen zu etwa zwei Dritteln auf Zustimmung. Wir vermuten, dass sich die ablehnenden bzw. fehlenden oder absurden Antworten vor allem mit der noch weit verbreiteten Erwartung an eine sehr konkret methodologisch orientierte Ausbildung erklären lassen, da auch einige Kommentare in diese Richtung deuten.

5. Schlussfolgerungen und Ausblick: Chancen und Probleme bei der Umsetzung einer integrativen Fremdsprachendidaktik

Bei dem Versuch, das in der Einführung vorgestellte Konzept einer integrativen Fremdsprachendidaktik anhand einer Befragung von Studierenden und Praxislehrpersonen der PH in Lausanne sowie von Auszubildenden anderer Institutionen der Westschweiz daraufhin zu überprüfen, ob, und wenn ja, wo es Problemzonen für die Umsetzung in die Praxis geben könnte, haben wir uns besonders auf den Sprachbegriff konzentriert, der diesem Konzept zugrunde liegt. Wir haben festgestellt, dass die befragten Personengruppen zwar eine stark entwickelte individuelle Mehrsprachigkeit aufweisen, aber z.T. auf der Grundlage von Überzeugungen und Einstellungen zu operieren scheinen, die auf ihre Erfahrungen mit Fremdsprachen als Schulfächern zurückgehen. Anscheinend wird die persönliche, natürliche Mehrsprachigkeit nur sehr wenig als Reflexionsgrundlage betrachtet. Insofern wäre es wichtig, in der Ausbildung Mehrsprachigkeit zu thematisieren und aufzuwerten. Der Sprachbegriff, der sich aufgrund unserer Untersuchung abzeichnet, entspricht offensichtlich noch einer weitgehend auf die rein sprachliche Komponente begrenzten Auffassung von Sprache, die höhere kognitive Prozesse der Sprachverwendung sowie sozio-kulturelle, pragmatische Aspekte relativ wenig einbezieht, sich aber tendenziell dem hier vertretenen, dynamischen Sprachbegriff annähert und deshalb als «destabilisiert» bezeichnet werden kann. Wir könnten also zunächst zu dem Schluss kommen, dass eine Version «light» der integrativen Sprachdidaktik positiv aufgenommen werden könnte, ohne mit einem existierenden Sprachbegriff in Konflikt zu geraten. Allerdings ist gerade die Übertragbarkeit der sprachlichen Fertigkeiten auf höherem kognitiven Niveau eine der Grundlagen der integrativen Sprachdidaktik, auch im Hinblick auf eine Spracherziehung im weiteren Sinn. Deshalb würde hier das Risiko bestehen, auf ein «philologisch» orientiertes Modell der integrativen Didaktik zurückzufallen, das beim Aufbau der individuellen Mehrsprachigkeit als der Fähigkeit, mehrere Sprachen tatsächlich zu verwenden, wenig nützlich scheint. Hierzu kommt noch die allgemeine Problematik «Fremdsprache als Schulfach» mit der immer wieder gestellten Frage, ob es möglich sei, eine Fremdsprache in der Schule zu lernen. Gerade hier scheint sich aber mit dem hier vertretenen Sprachbegriff ein interessantes Potenzial aufzutun, besonders die höheren kognitiven Prozesse in der Sprachverwendung an mehreren Sprachen zu reflektieren und zu trainieren und die «technischeren», einzelsprachspezifischen Aspekte der Sprache (Aussprache, Wortschatz, Grammatik, ...) mithilfe der aufgaben- und inhaltsorientierten Fremdsprachendidaktik und einer

Pädagogik der Kontakte mit den anderen Sprachen und Kulturen in möglichst realitätsnahen Kontexten zu fördern. Dann könnten auch Fremdsprachen als Schulfächer mithilfe einer integrativen und integrierten Didaktik sinnvolle und nützliche Beiträge zur individuellen Mehrsprachigkeit leisten.

Literatur

- Balsiger, C. & Wokusch, S.** (2006). Enseigner la compréhension écrite dans une perspective intégrée. In *Babylonia no 3–4*, 51–56.
- Berthele, R.** (2007). *La compétence plurilingue: Entre système où tout se tient et bricolage*. Intervention lors de la 1ère rencontre annuelle des formateurs didacticiens en langues étrangères: Quid de la didactique intégrée? Lausanne, 25 janvier 2007.
- Cummins, J.** (2001): The Entry and Exit Fallacy in Bilingual Education. In C. Baker & N. Hornberger, (eds), *An Introductory Reader to the Writings of Jim Cummins* (p. 110–138). Clevedon: Multilingual Matters.
- CIIP** (2003). *Déclaration de la CIIP relative à la politique de l'enseignement des langues en Suisse romande du 30 janvier 2003* (<http://www.ciip.ch>).
- EDK** (2004). *Sprachenunterricht in der obligatorischen Schule: Strategie der EDK und Arbeitsplan für die gesamtschweizerische Koordination*. Beschluss der Plenarversammlung der EDK vom 25. März 2004 (<http://www.edk.ch>).
- Ellis, R.** (1997). *SLA Research and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press (coll. Oxford Applied Linguistics).
- Perregaux, C., De Goumoëns, C., Jeannot, D. & De Pietro, F.** (eds.) (2003). *Education et ouverture aux langues à l'école*. Neuchâtel: CIIP.
- Perregaux, C.** (2005). *Eveil au langage et ouverture aux langues (EOLE)*. Online unter: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perregau/rech_eole.html (16.4.07).
- Roulet, E.** (1980). *Langue maternelle et langues secondes. Vers une pédagogie intégrée*. Paris: Hatier.
- Trim, J., North, B. & Coste, D.** (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Wokusch, S.** (2005). La didactique intégrée des langues à l'école. Tentative de conceptualisation «Document martyr» pour le Groupe de référence pour l'enseignement des langues en Suisse romande (GREL); document non publié.
- Wokusch, S.** (2005). Didactique intégrée: vers une définition. *Babylonia*, 4, 14–16.

Autorinnen

Susanne Wokusch, Docteure ès lettres, Leiterin der Unité d'enseignement et de recherche «Didactique des langues et des cultures», Haute Ecole Pédagogique du Canton de Vaud, Avenue de Cour 25, 1014 Lausanne, susanne.wokusch@hepl.ch

Unter Mitarbeit von

Irene Lys, Professeure formatrice, Unité d'enseignement et de recherche «Didactique des langues et des cultures», chargée des relations nationales et internationales, Haute Ecole Pédagogique du Canton de Vaud, Avenue de Cour 33, 1014 Lausanne, irene.lys@hepl.ch

Neue Tendenzen der Fremdsprachendidaktik – das Ende der kommunikativen Wende?

Rico Cathomas

Seit vierzig Jahren gilt «kommunikative Kompetenz» als Leitziel des Fremdsprachenunterrichts. Die dabei erzielten «kommunikativen» Ergebnisse scheinen indes eher bescheiden zu sein. Möglicherweise hat dies damit zu tun, dass die Entwicklung von Sprache resp. von Sprachkompetenz aufs Engste mit der Lernumgebung und dem funktionalen Wert des zu Erlernenden verwoben ist. Die Schule wollte für den ausserschulischen Sprachalltag vorbereiten, hat dabei aber übersehen, dass sie selber eine eigene Sprachumgebung mit eigenen Regeln des Spracherfolges ist. Die Schule kann und muss nicht für den Alltag vorbereiten, dafür ist der Alltag besser geeignet. Sie hat genug damit zu tun, die Lernenden sprachlich für sich selber, für den «Lebensraum Schule» vorzubereiten.

1. Einleitung

War die Schule über Jahrhunderte vor allem eine «Lese- und Schreibschule», so wurde sie seit den 1970er-Jahren zusehends zu einer «Sprechschule». Während dieser «kommunikativen Wende» wurden pragmatische resp. alltagssprachliche Leistungen immer bedeutsamer. Hören/Verstehen, und insbesondere das Sprechen, wurden die dominierenden Sprachfertigkeiten. Als Leitziel des Fremdsprachenunterrichts stand der Erwerb einer alltagstauglichen Sprechkompetenz im Vordergrund. Dieses Ziel wurde aber zumindest im herkömmlichen Fremdsprachenunterricht aus verschiedenen Gründen verfehlt. So unter anderem deshalb, weil die Schule fortan vor der neuen Herausforderung stand, in einer als künstlich empfundenen Lernsituation vermehrt diese alltägliche Kommunikation zu fördern, ohne jedoch die Kulturtechniken des Lesens und Schreibens zu vernachlässigen, da diese spätestens bei Sprach- und Übertrittsprüfungen wieder äusserst relevant wurden. Nachfolgend soll indes ein weiterer Aspekt, ein in der «Natur des Sache» selbst liegender Grund für dieses Scheitern näher beleuchtet werden, dass nämlich gelungene kommunikative Kompetenz in hohem Masse von Kontextualität und Funktionalität geprägt ist.

2. Von der Alltags- zur Schulsprache

Gelungene Kommunikation ist zweckmässig und kontextsensitiv. Das heisst, sie verfolgt, sozio-kulturell angepasst, bestimmte Absichten und Ziele. Eine solche sprachliche Anpassungsleistung ist zum Beispiel gefordert, wenn Kinder eingeschult werden.

Beim Eintritt in die Sprachdomäne «Schule» bringen Schülerinnen und Schüler ihre sprachlichen Alltagserfahrungen mit ins Klassenzimmer. Ihr sprachlicher Alltag bestand bisher vor allem aus Zuhören und Sprechen. In einer ersten Phase sprechen sie auch in der Schule so, wie sie es gewohnt sind, warten oft nicht, bis sie gefragt werden, bilden keine ganzen Sätze usw. Das heisst, sie versuchen, auch schulische Lernsituationen nach den ihnen vertrauten Mustern zu lösen. Lehrpersonen hingegen drängen auf einen Sprachgebrauch, der die Schülerinnen und Schüler befähigt, mit den sprachlichen Erwartungen der Institution Schule umzugehen (Graf, 1987, S. 98).

3. Schulsprache

Wie die Sprechakttheorie und die Pragmalinguistik seit über vierzig Jahren aufzeigen, wird während der Schulzeit nicht nur Sprache an sich (weiter) angeeignet, sondern es wird zudem ein «schulspezifischer Sprachcode» aufgebaut (Bellack, Kliebard, Hyman & Smith, 1966). Der Kontext Schule mit seiner speziellen Interaktions- und Kommunikationsstruktur produziert eine spezifische Form der Kommunikation, die eben nicht mit jener des ausserschulischen Alltags korrespondiert. Es wird eine domänenspezifische Sprache der Schule erworben. Einige Eigenheiten dieser «Schulsprache» sollen nachfolgend näher dargelegt werden.

3.1 Die Schriftsprache als primäre Referenz schulischer Sprachhandlungen

Die Schule bedeutet für die meisten Kinder den Übergang von der Umgangssprache zum aktiven Gebrauch der jeweiligen Standardsprache, oder um mit Ferguson (1959, 2000) zu sprechen, den Wechsel von der «Low»- zur «High»-Varietät ihrer Sprache. Die Schule führt ein in die standardisierte Form der Sprache resp. des Sprachgebrauchs. Sie orientiert sich an den Regeln der geschriebenen Sprache und betont sowohl im mündlichen wie im schriftlichen Sprachgebrauch die formalen Aspekte der Sprache. Dabei schafft die Schrift eine eigene Sprache (Feilke, 2001).

In einer ersten Phase dieser Anpassung werden die formalen Regeln zur korrekten Satzkonstruktion, die in der Schule gefordert sind, durch die unvollständigen Äusserungen der Umgangssprache ständig verletzt (Calvin, 1998). Erst allmählich gewöhnen sich die Schülerin und der Schüler daran, dass die Schulsprache normierter und strukturierter angewendet werden muss. Anders als im mündlichen Alltag, wo der Sprachinhalt wichtiger ist als die Sprachform, geht es nicht mehr nur um die inhaltliche Aussage, sondern zusätzlich um den richtig gegliederten, vollständigen Satz. Wo es bisher um die kommunikative Wirksamkeit der spontanen Rede ging, «um die Sprachhandlung im Vollzug» (Antos, 1988), erscheinen jetzt zusätzliche normierte, formale Kriterien, welche die Abfolge von Wörtern eindeutig regeln und ihren Gebrauch als «richtig» oder «falsch» charakterisieren. Selbst bei mündlichen Äusserungen wird eine Form erwartet, die den Normen der Schulgrammatik entspricht. Vor allem in der Auf-

forderung «Antworte in einem ganzen Satz!» bestätigt sich diese Erwartung. Sie kann als Übernahme der Normen des schriftlichen Sprachgebrauchs in den mündlichen Bereich aufgefasst werden. Die Schriftsprache wird zur primären Leitlinie der geforderten Sprachhandlungen. Die Schülerinnen und Schüler werden so eingeführt in die «Algebra der Sprache» (Wygotsky, 1964, S. 225).

3.2 Aneignung der Sprachfertigkeiten Lesen und Schreiben (Literalität)

Die starke Gewichtung des formalen Bereichs der Sprache hängt wohl zur Hauptsache damit zusammen, dass die Schule über Jahrhunderte vor allem eine «Schreib- und Leseschule» war. Die sprachliche Funktion der Schule lag und liegt auch heute noch vorrangig in der Vermittlung der Kulturtechniken des Lesens und Schreibens (Perera, 1999).

Erst seit den 1970er-Jahren rückten das Sprechen bzw. die gesprochene Sprache in den Mittelpunkt des Interesses der Sprachwissenschaft. Wiederum war es die linguistische Pragmatik bzw. die Sprechakttheorie, welche diese Wendung in der Betrachtung von Sprache initiierte (Habermas, 1971; Hymes, 1972). Das Sprechen gewinnt in der dadurch einsetzenden «kommunikativen Wende» auch in der Schule zusehends an Bedeutung. «Kommunikativer Unterricht» wird zu einer der führenden Fremdsprachendidaktiken und «Kommunikative Kompetenz» taucht als Bildungsziel in vielen Lehrplänen auf (Piepho, 1976). Im Zentrum des Sprachenunterrichts steht nicht mehr die Sprache als System, sondern das frei formulierte, spontane Sprechen. Sprachkompetenz wird nun verstanden als angemessener Sprachgebrauch und nicht mehr als das formale Beherrschen einer Erst-, Zweit- oder weiteren Fremdsprache. Gleichzeitig bleibt es aber ein primäres Ziel der Schule, auch in den «Bereich der Buchkultur» einzuführen. «Probably the single most important role of the school is to teach children to read and write» (Perera, 1999, S. 20). Schulen haben den anspruchsvollen und spannungsgeladenen Auftrag, in die Welt der mündlichen Rede und in die Welt der Buchkultur einzuführen und gleichzeitig Mündlichkeit und Schriftlichkeit zu fördern. Darin liegt, nebst vielen Chancen, auch sehr viel Konfliktpotenzial. Es bestehen beispielsweise wesentliche Brüche zwischen den kommunikativen, auf Inhaltsübermittlung fokussierten Lernzielen einerseits und der nach wie vor auf Schriftlichkeit und formale Richtigkeit ausgelegten Bewertung von sprachlichen Leistungen.

3.3 Bewertung von Sprachleistungen

Absolut prägend für den Umgang mit Sprachen in der Schule ist die explizite Verwertung von Sprachhandlungen zu Sprachleistungen, die ständig bewertet und benotet werden. Schulische Sozialisation ist aufs Engste mit Beurteilung und Notengebung gekoppelt. Im schulischen Kontext werden die Lernenden mit der Tatsache konfrontiert, dass ihre mündlichen und schriftlichen Äußerungen auch dazu verwendet werden, explizite Aussagen über ihren sprachlichen Leistungsstand zu machen. Mit Noten werden schulische Leistungen in komprimierter Form wiedergegeben. Noten haben eine «Informationsverdichtungsfunktion» (Schneider, 2001). Wie man auch immer über den

«Sinn und Unsinn der schulischen Leistungsbeurteilung» (Schreiner, 1991) urteilen mag, zu einer erfolgreichen Schullaufbahn gehört eine positive Bewertung und Benotung nicht zuletzt der gezeigten sprachlichen Leistungen.

Mit Schulleistungen im sprachlichen Bereich sind nach wie vor im Wesentlichen Lese- und Rechtschreibleistungen, also hoch formale sprachliche Teilkompetenzen gemeint. Für Schneider (2001) etwa steht ausser Frage, dass diese beiden Aspekte der Literalität für den Erfolg in der Schule und auch für die beruflichen Chancen äusserst bedeutsam sind: «Wir wissen aus zahlreichen Untersuchungen, dass Schülerinnen und Schüler mit überdurchschnittlichen Kompetenzen im Bereich des Lesens und Rechtschreibens sehr gute Chancen dafür haben, in unserem Schulsystem erfolgreich zu sein. Auf der anderen Seite kann es als ebenso sicher gelten, dass Kinder mit gravierenden Problemen im schriftsprachlichen Bereich in der Folge relativ grosse Schwierigkeiten erleben und häufig den Übertritt auf weiterführende Schulen nicht schaffen» (S. 143). Eine erfolgreiche sprachliche und kulturelle Integration, die aktive Partizipation an den gesellschaftlichen Abläufen ermöglicht, lässt sich nur über eine erfolgreiche Schulkarriere, sprich durch gute Noten bewerkstelligen, denn letztendlich sind es doch die Noten in den Sprach- und Hauptfächern, die über den Schulerfolg und die Schullaufbahn der Schüler entscheiden (Graf, 1987).

3.4 Bewusster Umgang mit Sprache

Stephan Krashen postuliert die einflussreiche Unterscheidung zwischen «acquisition» und «learning», zwischen «Sprachen erwerben» und «Sprachen lernen». Spracherwerb geschieht seiner Ansicht nach unbewusst und implizit und ist das Hauptkennzeichen des natürlichen ungesteuerten Sprachenkönnens, dem «knowledge of the language». Sprachenlernen hingegen sieht er als bewussten, expliziten, überwachten und gesteuerten Vorgang, bei dem nicht die Sprache an sich, sondern nur ein Wissen über Sprachen, das «knowledge about language» aufgebaut wird (u. a. Krashen, 1981, 1985).

Nebst der weiteren Automatisierung grammatikalischer Grundregeln wird nun auch gezielt und bewusst auf Besonderheiten der Lexematik, Syntax, Semantik und Phonetik einer Sprache eingegangen. Doppeldeutigkeiten, Sprichwörter, Metaphern und andere metasprachliche Fähigkeiten werden zusätzlich erworben. Die Lerner fangen an, mit der Sprache bewusst zu operieren. Sie denken über sich als Sprecher und über die Sprache als Medium nach, sie eignen sich metasprachliche Kompetenzen und metasprachliches Bewusstsein an. Metasprachliches Bewusstsein ist die Fähigkeit, in bewusster Weise über die Lautung von Wörtern, über den formalen Aufbau von Wörtern in gesprochenen oder geschriebenen Sätzen sowie über die Auswahl der geeignetsten sprachlichen Form zur Bedeutungsvermittlung nachzudenken und sich dazu zu äussern (Gage & Berliner, 1996). Neuere bilinguale Schulkonzepte betonen wiederum verstärkt den bewussten Umgang mit mehreren Sprachen. Methodische Ansätze wie «language awareness», oder «éveil au langage» streben eine Kompetenzerhöhung durch Bewusstmachung und Sprechreflexion an (Schader, 2000).

3.5 Zunehmend anspruchsvollere Sprachleistungen

Die vorgängig besprochene Fähigkeit, bewusst über Sprachen nachzudenken, verschiedene Sprachstrukturen miteinander zu vergleichen und Sprachregeln abzuleiten, ist intellektuell anspruchsvoll und verlangt, wie es Jérôme Bruner formuliert, «analytische Kompetenz» (1962). Ein weiteres Kennzeichen schulischen Lernens besteht daher darin, dass die Schülerinnen und Schüler nicht Alltagssprache auszuwerten haben, sondern relativ komplexe, von der Lehrperson didaktisierte, sprachliche Aufgaben und Handlungssituationen (Graf, 1987). Das kognitive Anforderungsniveau der gestellten Aufgaben nimmt zu bzw. sollte mit zunehmendem Alter der Schülerinnen und Schüler zunehmen. Es ist eine zentrale Aufgabe der Sprachenschulung, nicht nur reproduktive Sprachleistungen einzuüben, sondern darüber hinaus auch sprachliche Lernziele anzustreben, die im Sinne von Benjamin Bloom kognitiv anspruchsvoll sind (1956, 1972).

Innerhalb der Fremdsprachenbeherrschung sollte es verschiedene kognitive Grade geben, die von einer relativ geringen kognitiven «Ich-Beteiligung» über die Anwendung des Gelernten in neuen Situationen zu einem sehr hohen Grad von Ich-Beteiligung fortschreiten. Bei den ersten beiden kognitiven Leistungen geht es eher um die mechanische Reproduktion von vorgegebenem Wissen, es bedarf eher «little cognitive involvement», wie es Cummins ausdrückt (2001). Die Schülerinnen und Schüler reaktivieren ihr Vorwissen, wiederholen und festigen ihre Wissensbestände. Auf der Basis dieses Wissens soll aber in einem nächsten Schritt neues eigenes Wissen kreiert und konstruiert werden. Innovation und Kreativität sind dabei gefragt. Ein neues dekontextualisiertes Lernprodukt oder «Sprachwerk» entsteht (Bühler, 1965).

3.6 Zunehmende Dekontextualisierung

Halliday hat gezeigt, dass Kinder in der ersten Phase der Sprachentwicklung einen Sprachgebrauch haben, der ohne Kenntnis der jeweiligen Handlungssituation unverständlich bleibt. Der einfache Satz «Kuck hier, das da!» ergibt nur im unmittelbaren Kontext Sinn. Wird er aber losgelöst vom unmittelbaren Erlebniskontext formuliert, bleibt der Satz unverständlich und es muss nachgefragt werden, was damit gemeint sei (1973). Nicht nur der Sprachgebrauch des Kindes, auch die mündliche Rede als solche ist durch ihre Anbindung an bestimmte, konkrete Handlungssituationen geprägt. Der Sprachgebrauch ist primär verbunden mit einem unmittelbaren Kontext. Bühler nennt diesen Kontext «das Zeigfeld» (Bühler, 1965). Hier ist es die Situation oder das «sympraktische Umfeld», das zusammen mit anderen Zeighilfen wie Intonation und Gestik den verbalen Äusserungen ihre Eindeutigkeit verleiht. Nach Bühler sind Aussagen oder Stichwortäusserungen geradezu das Merkmal des mündlichen Sprachgebrauchs im Alltag und werden nur deshalb nicht als verkürzte Sprache aufgefasst, weil sie zusammen mit der gegebenen Handlungssituation eindeutige und vollständige Mitteilungen enthalten (Graf, 1987, S. 102).

Anders liegen die Dinge auf der Ebene des «Symbolfelds». Auf diesem Sprachfeld löst sich der Sprachgebrauch von konkreten Sprechsituationen. Die Bedeutungen der Worte

hängen nun ausschliesslich vom «synsemantischen Umfeld» ab (Bühler, 1965). Der sprachlich geschaffene Kontext übernimmt die Aufgabe, einen wahrnehmbaren, echten Handlungskontext zu ersetzen, d. h. er muss durch zahlreiche Symbole mitteilen, wie die gebrauchten Wörter zu verstehen sind. Der geschriebene Text etwa kann sich nicht mehr auf konkrete Kontextsignale beziehen. Um die gleiche Eindeutigkeit wie eine mündliche Äusserung zu erreichen, müssen geschriebene Texte deshalb einen höheren Grad an verbaler Explizitat und Redundanz aufweisen. Der Text wird so zum sinnstiftenden «Kon-text».

Bezogen auf seinen schulischen Sprachgebrauch macht das Kind damit eine Entwicklung durch, die als eine ständig fortschreitende «Dekontextualisierung» aufgefasst werden kann. Die schulische Sprachsozialisation führt zu einer zunehmenden Loslösung des Sprachgebrauchs vom unmittelbaren Sprachkontext. Donaldsons Unterscheidung zwischen «embedded and disembedded modes of thought and language» weist auf diese Veränderung im Sprachgebrauch von Kindern hin (1978). Am Ende dieser Entwicklung steht der schriftlich verfasste Text, dessen Aussage sich nicht mehr auf eine bestimmte Handlungssituation, in der sich der Verfasser befindet, bezieht. In der Schule sind solche dekontextualisierten Lernaufgaben allgegenwärtig. Jim Cummins Konzept von BICS und CALP nimmt diesen Gedanken zum dekontextualisierten Sprachgebrauch in der Schule wieder auf (Cummins, 1979, 2001). Er sieht in dieser schulsprachlichen Spezifität eine der Hauptursachen für sprachliche und schulische Schwierigkeiten von fremdsprachigen Kindern, weil im Sprachunterricht und insbesondere in Sprachprüfungen grösstenteils dekontextualisierte Sprachleistungen bewertet werden (Cummins, 1978, 1984, 1989, 1991). BICS, die «basic interpersonal communicative skills», sind jene sprachlichen Kompetenzen, die aufgebaut werden, um im sprachlichen Alltag bestehen zu können. Primäres Ziel ist es, so zu kommunizieren, dass man verstanden wird. Gemeint damit ist die «face-to-face communication», wobei die Gesprächspartner sich in einem wechselseitig bekannten Kontext- und Referenzrahmen bewegen, der an die sprachliche Elaboriertheit der Mitteilungen keine grossen Ansprüche stellt.

Eine zweite Ausprägung von Sprachkompetenz soll es dem Sprachenlerner ermöglichen, die Sprache wirksam als ein Instrument des Denkens zu benützen und kognitive Operationen mittels der Sprache zu repräsentieren. Cummins subsumiert solche sprachlichen Fähigkeiten unter dem Begriff «cognitive academic language proficiency» (CALP): «It reflects the registers of language that children acquire in school and which they need to use effectively if they are to progress successfully through the grades» (Cummins, 2001, S. 59). Der Sprachgebrauch ist hier viel expliziter, praziser und komplexer: «Academic language proficiency can be defined as the language knowledge together with the associated knowledge of the world and metacognitive strategies necessary to function effectively in the discourse domain of the school» (ebd., S. 67). Für die Bewältigung schulischer Sprachanforderungen muss auch im Fremdsprachenunterricht ein gutes kognitiv-akademisches Sprachniveau vorhanden sein, zumal sie aufs Engste mit dem Erwerb von Lesen und Schreiben verknüpft ist (Fthenakis, Sonner, Thrul &

Walbiner, 1985, S. 54): «BICS ist eine notwendige, keinesfalls aber eine hinreichende Bedingung für ein funktionales Sprachkönnen in der bilingualen Unterrichtssituation. Der schulische Kontext braucht darüber hinaus CALP, die Fähigkeit (rezeptiv wie produktiv) mit inhaltsbezogener, semantisch kohärenter, linguistisch komplexer und vor allem in lexiko-grammatischer Hinsicht (durchkomponierter), textgebundener Sprache in Wort und Schrift umgehen zu können. Sprache als kognitives Instrument ruft andere Fertigkeiten auf als die Umgangssprache der Alltagskommunikation» (Zydatiss, 2000, S. 96). Erfolgreiches Fremdsprachenlernen inkludiert also auch das Wissen über Anforderungen und den Code des jeweiligen Systems, in welchem Sprache gelernt wird. Erfolgreiches Lernen ist selektiv, zweckmässig und kontextsensitiv. Es ist adaptiv und primär ausgerichtet auf die Bewältigung jener Bereiche des Fremdsprachen-Könnens, die für eine erfolgreiche Schulkarriere erforderlich sind. In diesem Sinne wird in der Schule auch immer für die Schule gelernt.

3.7 Überblick: Alltagssprache und Schulsprache

Die nachfolgende Abbildung (Abb. 1) gibt einen Überblick über die erarbeiteten Unterschiede zwischen Alltags- und Schulsprache. Wohl entwickelt sich die Schulsprache

| Alltagssprache | Schulsprache |
|----------------------------------------------------------|----------------------------------------------|
| 1. Dialekt (Low-Varietät) (Ferguson, 1959, 2000) | 1. + Standardsprache (High-Varietät) |
| 2. Hören und Sprechen | 2. + Lesen und Schreiben (Literalität) |
| 3. Sprachfluss vor Sprachgenauigkeit (Hammerly, 1991) | 3. Sprechen wird Schriftlichkeit angeglichen |
| 4. Inhalt vor Form | 4. Form vor Inhalt |
| 5. Ungesteuert/ | 5. + Gesteuert (z.B. durch Lernziele) |
| 6. Unbewusster Umgang/ | 6. + Bewusster Umgang |
| 7. Implizites Sprachenlernen/ | 7. + Expliziteres Sprachenlernen |
| 8. (5.–7.) = Erwerben (Krahsen, 1981, 1985) | 8. (5.–7.) = Lernen |
| 9. Public language (Bernstein, 1967, S. 73) | 9. + Formal language |
| 10. Zeigfeld (Bühler, 1965) | 10. + Symbolfeld |
| 11. BICS; Conversat. proficiency (Cummins, 1979) | 11. + CALP; Academic language |
| 12. Street language (Baker, 1997) | 12. School language |
| 13. Kontexteingebettet (Donaldson, 1978) | 13. + Kontextreduziert |
| 14. Kognitiv weniger anspruchsvoll (Bloom, 1956, S. 72) | 14. + Kognitiv anspruchsvoller |
| 15. Sprachhandlung im Vollzug (Antos, 1988) | 15. + Poiesis und Sprachwerk |
| 16. Sprache dient primär der Kommunikation (Hymes, 1972) | 16. + Metakognition und Metalinguistik |
| 17. «Zurückhaltende» Bewertung der Sprachleistungen | 17. Explizite Bewertung und Benotung |

Abbildung 1: Überblick über wesentliche Kennzeichen der Alltags- und der Schulsprache (Cathomas, 2005, S. 53)

aus der Alltagssprache. Damit die schulischen Sprachleistungen gemeistert werden können, bedarf es aber zusätzlicher Teilkompetenzen (und Zeichen).

4. Alltag heisst zunehmend schulischer Alltag

Schülerinnen und Schüler verbringen einen bedeutenden Teil ihrer Lebenszeit im Setting Schule. Und die Anzahl der Jahre, welche die Lernenden in der Schule verbringen, nimmt stetig zu: «Die Notwendigkeit, immer differenzierteren Bildungsanforderungen zu entsprechen, führt nicht nur zu einer Verbreitung und Verdichtung der Bildungseinrichtungen, sondern zugleich zur Ausdehnung der Bildungszeiten» (Bildungskommission NRW, 1995, S. 216). Die Schule als Institution des Lernens wird immer mehr auch zu einer Institution des Lebens, in der die Mitwirkenden nicht nur gemeinsam Lehren und Lernen, sondern gemeinsam mit Lehrpersonen und anderen einen eigenen Lebensraum gestalten (am Begriff der «Tagesschule» lässt sich die Ausdehnung der Schulzeit gut sichtbar machen). Man kann sich daher durchaus fragen, ob und inwieweit die Schule für einen Alltag bzw. für ein Leben vorzubereiten hat, das unabhängig von Schule, Schulung und Weiterbildung gedacht wird. Das sogenannte «wirkliche Leben» besteht für immer mehr Menschen je länger je mehr aus immer längeren Anteilen schulischen Lebens. So sehen und kommunizieren viele Kinder während einer Arbeitswoche viel mehr und intensiver mit ihren Lehrerinnen und Lehrern als mit ihren Eltern.

5. Die Eigenständigkeit der Schulsprache

Die vermeintliche Künstlichkeit des Sprachgebrauchs in der Schule gründet vorrangig darauf, dass nicht nur die konkrete Sprachwelt, sondern auch die abstraktere Denkwelt intellektuell und sprachlich erfasst werden muss. Die Schulsprache gehört als spezielles Sprachregister ebenso zur sprachlichen Realität wie es die verschiedenen Sprachregister für Domänen wie Familien, Peergroup oder die Berufswelt sind. Graf bemerkt, dass die Schulsprache weit mehr sei als nur ein artifizielles Sprachregister und Schule mehr darstelle als einen künstlichen Lehr-Lernraum. Schule und ihre dazugehörige Sprache, die Schulsprache, können gar als eigenständige Lebensform gesehen werden (1987, S. 75). Beim Sprachgebrauch in der Schule geht es nicht nur um den Erwerb eines spezifischen Sprachregisters, sondern um eine besondere Form sprachlichen Handelns, um ganz konkrete Tätigkeiten innerhalb von Handlungssituationen. Es wird eine eigenständige Form menschlicher Kommunikation und sozialen Miteinanders in einem spezifischen institutionellen und sozialen Kontext gelebt. Sichtbar wird diese Eigenständigkeit auch durch das Einnehmen und Einüben ganz bestimmter sozialer Rollen. So müssen Schulanfänger zunächst lernen, welche Rolle sie innerhalb des Unterrichts zu übernehmen haben. Um ein vollwertiges Mitglied einer Schulgemeinschaft zu werden, müssen auch Zweitsprachen-Lerner die soziolinguistische Norm der Schule übernehmen. Tatsächlich erzeugt schulisches Lehren und Lernen sozial und kulturell

neue Formen der Kommunikation. Daher scheint es durchaus legitim, die Schule als einen eigenständigen Lebensraum zu bezeichnen (Genesee, 1994). Zu dieser Eigenständigkeit der Schule als spezifischem Lebensraum gehört auch ein eigenes Sprachregister, welches seine eigenen Kennzeichen aufweist und nicht identisch sein soll und identisch sein kann mit der Sprache des Alltags. Die Schule kann und muss nicht für den sprachlichen Alltag vorbereiten! Dafür ist der Alltag besser geeignet. Die Schule hat genug damit zu tun, die Schülerinnen und Schüler für die sprachliche Bewältigung ihrer eigenen Domäne vorzubereiten.

6. Schulische kommunikative Kompetenz

Die Verschiebung des finalen Ziels des Fremdsprachenlernens auf eine Zeit nach der Schule führte sowohl zu einem Motivations- wie auch Argumentationsnotstand im Fremdsprachenunterricht. Warum sollen Schülerinnen und Schüler (zumal ganz junge) etwas lernen, was nicht von unmittelbarem Nutzen ist, und wie lässt sich dies lernpsychologisch begründen? Wenn kommunikative Kompetenz primär gedacht wird als schulisches Kopieren jener Sprachfertigkeiten, die für die Bewältigung des (auserschulischen) sprachlichen Alltags dienen, ist es an der Zeit, die kommunikative Wende zu beenden. Die kommunikative Kompetenz überfordert(e) zudem das System Schule in einem sehr sensiblen, aber äusserst zentralen Bereich, nämlich in der Bewertung und Benotung von Leistungen. Wohl wurden valide Instrumente zur Erfassung von kommunikativer Kompetenz entwickelt, sie fanden aber aus zeitökonomischen Gründen nie eine flächendeckende Anwendung. Mangels praxistauglicher Instrumente erfasste die «kommunikative Kompetenz» – in ihrer minimalen Ausprägung – lediglich so etwas wie «sich am Sprachunterricht mündlich aktiv beteiligen». Wenn von der kommunikativen Kompetenz nur die aktive Teilnahme am Fremdsprachenunterricht übrig bleibt, ist es an der Zeit, die kommunikative Wende zu beenden.

Ausgehend von den gemachten Überlegungen kann kommunikative Kompetenz aber auch gedacht werden als angemessene Bewältigung sprachlicher Anforderungen je nach Kontext. Für die Schule könnte das bedeuten, dass jene kommunikativen Eigenheiten eingeübt werden, die für die erfolgreiche Bewältigung der Lebenswelt Schule relevant sind. So gehört es zur sprachlichen Funktion der Schule in die «High-Varietät» der jeweiligen Sprache einzuführen. Dies nicht zuletzt als Beitrag zu einer besseren interkulturellen Verständigung und insbesondere als Vorbereitung auf und Einstieg in die Literalität. Vor allem aber werden in der Schule neue Lerninhalte erworben. Die im (Fremd-)Sprachenunterricht zu behandelnden Themenfelder können unmittelbar dem schulischen Alltag entnommen werden. Es könnten jene mündlichen Sprechakte (sich begrüßen, sich vorstellen, sich helfen usw.) des schulalltäglichen Umgangs geübt werden, die einen reziproken wertschätzenden Kommunikationsstil in einer mehrsprachigen Schulrealität ermöglichen. Statt mit fingierten Rollenspielen einen Pseudoalltag

in die Schule zu holen, könnten im Mündlichen jene Interaktionsmuster mehrsprachig gelernt werden, die schultypisch sind: das Formulieren von ganzen, formal korrekten Sätzen, aber auch das Vorbereiten und Durchführen von qualitativ hochwertigen Vorträgen, Diskussionen und Debatten zum behandelten Schulstoff sollen eingeübt werden. Methodisch bieten sich hier vor allem Varianten immersiven Fremdsprachenunterrichts mit echten Möglichkeiten des Sprachgebrauchs an.

Starke Formen immersiven Unterrichts, deren Ziel u. a. eine hohe funktionale Mehrsprachigkeit ist, steigern den innerschulischen Sprachkontakt, den funktionalen Wert der zu erlernenden Sprachen und die Authentizität der Sprachlernsituation gegenüber dem herkömmlichen Sprachenunterricht um ein Mehrfaches (Cathomas, 2005). Eine Vielzahl von Studien belegt die Wirksamkeit immersiver Unterrichtsformen und ihre Überlegenheit gegenüber dem herkömmlichen Zweit- oder Fremdsprachenunterricht (u. a. Thomas & Collier, 1997, 2001). Dadurch, dass die jeweilige Sprache immersiv, also als Unterrichtssprache und nicht nur als Unterrichtsfach verwendet wird, gewinnt sie an funktionalem Wert, weil sie auch beherrscht werden muss, um dem allgemeinen Schulunterricht überhaupt folgen zu können. Dies hat auch den motivationalen Vorteil, die Sprache überhaupt lernen zu wollen, denn die beste Motivation, Sprachen zu lernen, ist ihr unmittelbarer Gebrauch bzw. ihr unmittelbarer Nutzen für die Bewältigung des (Schul-)Alltags: «It has become increasingly evident in the decades since the first Canadian language immersion programs were implemented in the 1960s that language is learned best when it is the medium of instruction rather than the goal of instruction. Children who learn language as they work on academic tasks engage in purposeful discourse within meaningful contexts. In other words, students explain, describe, solve problems, and ask and answer questions about social studies, math, science, and so forth. In immersion settings, students learn language while learning content, because there is a real need to communicate while engaged in content-related tasks. Immersion students tend to learn language better than those who study the language qua language alone» (Christian, Montone, Lindholm & Carranza, 1997, S. 2).

Sprachliches Üben und Automatisieren sollen nicht primär dem reproduktiven Selbstzweck dienen, sondern den Geist frei machen für anspruchsvollere und abstraktere Denkleistungen. In metalinguistischen Analysen soll bereits in frühen Schuljahren über sprachliche Phänomene nachgedacht werden können. Dabei kann durchaus von muttersprachlichen bzw. innersprachlichen Besonderheiten ausgegangen werden (z. B. «Unterschiede in den Dialekten»). Diese «intrasprachliche Kompetenz» kann und soll ergänzt werden durch «intersprachliche Kompetenz», das Verstehen des Fremdsprachlichen. Ergebnisse solcher Überlegungen münden zum Beispiel in der schriftlichen Kreation von anspruchsvollen Texten.

Schliesslich objektiviert die schulische kommunikative Kompetenz ihre Lernziele und Leistungsstandards im Sprachunterricht. Es gehört zur Kultur der Schule, transparent und verbindlich festzulegen, welches die erwarteten schulischen Sprachleistungen

sind, und im Sinne der Validität zu überprüfen, inwieweit sie auch tatsächlich jene spezifischen Sprachleistungen fördert, die in Prüfungen oder Übertrittsverfahren promotionsrelevant sind.

In diesem Sinne wäre die kommunikative Wende nicht am Ende, sondern würde jene qualitative «Wende nach innen» nehmen, die der Lebenswelt Schule ihre domänen-spezifische sprachliche, kommunikative und funktionale Eigenständigkeit zubilligen würde.

Literatur

- Antos, G.** (1988). Texte herstellen! Schriftliches Formulieren in der Schule. Argumente aus der Sicht der Schreibforschung. *Der Deutschunterricht. Theorie des Schreibens*, 40 (3), 37–47.
- Bellack, A., Kliebard, H. M., Hyman, R. T. & Smith, F. L.** (1966). *The Language of the Classroom*. New York: Teachers College Press.
- Bernstein, B.** (1967). Elaborated and restricted codes: An outline. In S. Lieberman (Ed.), *Explorations in Sociolinguistics* (pp. 126-133). Bloomington, Indiana: Indiana University Research Center for the Language Sciences.
- Bernstein, B.** (1973). *Soziale Schicht, Sprache und Kommunikation*. Düsseldorf: Schwann.
- Bildungskommission NRW** (1995). Zukunft der Bildung. Schule der Zukunft: Denkschrift der Kommission «Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft» – beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied.
- Bloom, B. S.** (1956). *The Taxonomy of Educational Objectivities: the Classification of the Linguistic Society of America*. Baltimore: Linguistic Society of America.
- Bloom, B. S.** (1972). *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*. Weinheim: Beltz.
- Bruner, J. S.** (1962). Introduction. In L. S. Vygotsky (Ed.), *Thought and Languages* (pp. v-x). Cambridge: M.I.T. Press, Massachusetts Institute of Technology.
- Bühler, K.** (1965). *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache* (2 Aufl.). Stuttgart: Fischer.
- Calvin, W.** (1998). *Wie das Gehirn denkt. Die Evolution der Intelligenz*. Heidelberg: Spektrum der Wissenschaft.
- Cathomas, R.** (2005). *Schule und Zweisprachigkeit. Immersiver Unterricht: Internationaler Forschungsstand und eine empirische Untersuchung am Beispiel des romanisch-deutschen Schulmodells*. Münster: Waxmann.
- Christian, D., Montone, C. L., Lindholm, K. J. & Carranza, I.** (1997). *Profiles in Two-Way Immersion Education*. Washington DC: Center for Applied Linguistics.
- Cummins, J.** (1978). Educational Implications of Mother Tongue Maintenance in Minority-Language Groups. *The Canadian Modern Language Review*, 34, 395–416.
- Cummins, J.** (1979). Cognitive-academic Language Proficiency. Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and some other Matters. *Working Papers on Bilingualism*, 197–205.
- Cummins, J.** (1984). *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy* (Nr. 6). Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J.** (1989). *Empowering Minority Students*. Ontario, CA: California Association of Bilingual Education.
- Cummins, J.** (2001). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire* (2 ed.). Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J.** (Ed.). (1991). *Assessment & Placement of Minority Students* (2 ed.). Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Donaldson, M.** (1978). *Children's Minds*. Glasgow: Collins.

- Feilke, H.** (2001). Was ist und wie entsteht Literalität? *Pädagogik* (6), 34–38.
- Ferguson, C.A.** (1959). Diglossia. *Linguistics* (7), 51–85.
- Ferguson, C.A.** (2000). Diglossia. In L. Wei (Ed.), *The Bilingual Reader* (pp. 65-81). London: Routledge.
- Fthenakis, W.E., Sonner, A., Thrul, R. & Walbiner, W.** (1985). *Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes. Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten*. München: Max Hueber Verlag.
- Gage, N. & Berliner, D.C.** (1996). *Pädagogische Psychologie* (4 Aufl.). Weinheim: Beltz: Psychologie Verlags Union.
- Genesee, F.** (Ed.). (1994). *Education Second Language Children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Graf, P.** (1987). *Frühe Zweisprachigkeit und Schule. Empirische Grundlagen zur Erziehung von Minderheitenkindern*. München: Hueber.
- Habermas, J.** (1971). Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In J. Habermas & N. Luhmann (Eds.), *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Was leistet die Systemforschung?* (S. 101-141). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Halliday, M.A.K.** (1973). *Explorations in the Function of Language*. London: Edward Arnold.
- Hammerly, H.** (1991). *Fluency and accuracy: Toward Balance in Language Teaching and Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hymes, D.H.** (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269–293). Harmondsworth: Penguin.
- Krashen, S.** (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S.** (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
- Perera, K.** (1999). Educational Linguistics. In: B. Spolsky (Ed.), *Concise Encyclopedia of Educational Linguistics* (pp. 17–21). Amsterdam: Elsevier.
- Piepho, H.-E.** (1976). *Kommunikative Didaktik des Englischunterrichts Sekundarstufe I. Theoretische Begründung und Wege zur praktischen Einlösung eines fachdidaktischen Konzepts*. Limburg: Frankonius Verlag.
- Schader, B.** (2000). *Sprachenvielfalt als Chance: Handbuch für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen; Hintergründe und 95 Unterrichtsvorschläge für Kindergarten und Sekundarstufe I*. Zürich: Orell Füssli.
- Schneider, W.** (2001). Schulleistungen im Bereich der muttersprachlichen Bildung. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (pp. 143–152). Weinheim: Beltz.
- Schreiner, G.** (1991). Sinn und Unsinn der schulischen Leistungsbeurteilung. In A. Flitner & H. Scheuerl (Hrsg.), *Einführung in pädagogisches Sehen und Denken* (12 Aufl.). München: Piper.
- Thomas, W. & Collier, V.** (1997). *School effectiveness for language minority students*. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Thomas, W. & Collier, V.** (2002). *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement*. Santa Cruz: University of California, CREDE Center for Research on Education, Diversity & Excellence.
- Valette, R. & Disick, R.S.** (1972). *Modern Language Performance Objectives and Individualization*. New York: Harcourt.
- Wygotsky, L.** (1964). *Denken und Sprechen*. Berlin: Akademie.
- Zydatiss, W.** (2000). *Bilingualer Unterricht in der Grundschule. Entwurf eines Spracherwerbskonzepts für zweisprachige Immersionsprogramme*. Ismaning: Hueber.

Autor

Rico Cathomas, Dr. phil., Curtgin la Streia 43, CH-7031 Laax, didactica@kns.ch

Erkenntnisse der neueren Unterrichtsforschung zum Fremdsprachenunterricht

Marko Neumann und Ulrich Trautwein

Nachdem dem Fremdsprachenunterricht in der empirischen Schulleistungsforschung lange Zeit eher geringe Aufmerksamkeit zuteil wurde, liefern Studien wie LAU oder DESI mittlerweile wichtige Befunde zu den Schulleistungen und der Unterrichtsqualität im Fremdsprachenbereich. Im vorliegenden Beitrag soll anhand von ausgewählten Beispielen ein knapper Einblick in Fragestellungen, Forschungsdesigns und Befunde jüngerer empirischer Bildungsforschung zum Fremdsprachenunterricht gegeben werden.

1. Einleitung

Nachdem die empirische Schulleistungsforschung in deutschsprachigen Ländern lange ein Schattendasein fristete, sind im Laufe des vergangenen Jahrzehnts internationale Schulleistungstudien wie TIMSS, PISA und IGLU bei Wissenschaftlern und Lehrkräften, aber auch in der Politik und Öffentlichkeit auf ein zunehmend grosses Interesse gestossen. Diese Studien geben einen genaueren Einblick in Kompetenzen und Defizite der Schülerinnen und Schüler und ermöglichen – zumindest in begrenztem Umfang – Aussagen über Bedingungsfaktoren von Schulleistungen. Ergänzt werden diese internationalen Vergleichsstudien durch nationale Untersuchungen, in denen unterschiedliche Forschungsfragen im Vordergrund stehen. Fremdsprachen waren seit ihrem systematischen Einbezug in die zwischen 1966 und 1973 durchgeführte Six-Subjects Study in internationalen und nationalen Schulleistungstudien über Jahrzehnte leider kaum vertreten. Dieser Domröschenschlaf scheint jedoch inzwischen beendet zu sein: Studien wie DESI und LAU tragen zu einer deutlichen Verbreiterung der Wissensbasis über den Leistungsstand sowie die Determinanten der Schulleistung in Fremdsprachen bei. Zudem wirkte die Veröffentlichung des Europäischen Referenzrahmens für Sprachen sowie die Entwicklung des Europäischen Sprachenportfolios – an beiden waren Schweizer Kolleginnen und Kollegen massgeblich beteiligt (vgl. Schneider & North, 2000) – als Initialzündung für eine Reihe von Forschungsprojekten, deren Ergebnisse in den kommenden Jahren zu erwarten sind. Im vorliegenden Beitrag stellen wir zunächst das Angebots-Nutzungs-Modell als eine zentrale konzeptuelle Grundlage empirischer Bildungsforschung vor und beschreiben unterschiedliche empirische Zugänge zum Fremdsprachenunterricht. Anschliessend geben wir anhand von drei Beispielen einen knappen Einblick in Fragestellungen, Forschungsdesigns und Befunde jüngerer empirischer Bildungsforschung zum Fremdsprachenunterricht.

2. Angebots-Nutzungs-Modell als konzeptuelle Grundlage

In Abbildung 1 ist ein Angebots-Nutzungs-Modell von Unterricht (Helmke, 2006) dargestellt. Angebots-Nutzungs-Modelle dieser Art stellen die konzeptuelle Basis vieler moderner Schulleistungsstudien dar. Dem Modell liegt die Idee zugrunde, «Unterricht als Angebot zu betrachten. Ob dieses ertragreich ist, hängt von seiner Nutzung ab» (Helmke, 2006, S. 43). Der Unterricht der Lehrperson (das Lernangebot, linke Seite von Abbildung 1) führt also nicht zwangsläufig zu gewünschten Wirkungen (bzw. überhaupt zu Wirkungen) auf Schülerseite. Erst die aktive Nutzung und Auseinandersetzung mit den Lerninhalten führt zu den intendierten Lernerfolgen (rechte Seite von Abbildung 1). Zwischen Lernangebot und Lernerfolg stehen verschiedene vermittelnde Faktoren und individuelle Verarbeitungsprozesse wie die Wahrnehmung und Interpretation des Unterrichts und die aktiven Lernprozesse auf Schülerseite. Das Modell verdeutlicht zudem die Bedeutung der Rahmenbedingungen, in die Unterricht eingebettet ist. Zu nennen sind insbesondere die individuellen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler, zu denen die Vorkenntnisse, kognitive Grundfähigkeiten, Lernstrategien und Lernmotivation gehören, der familiäre Hintergrund, der sich über verschiedene Struktur- und Prozessmerkmale definieren lässt, die Klassenzusammensetzung und Schulstruktur sowie die kulturellen und historischen Rahmenbedingungen.

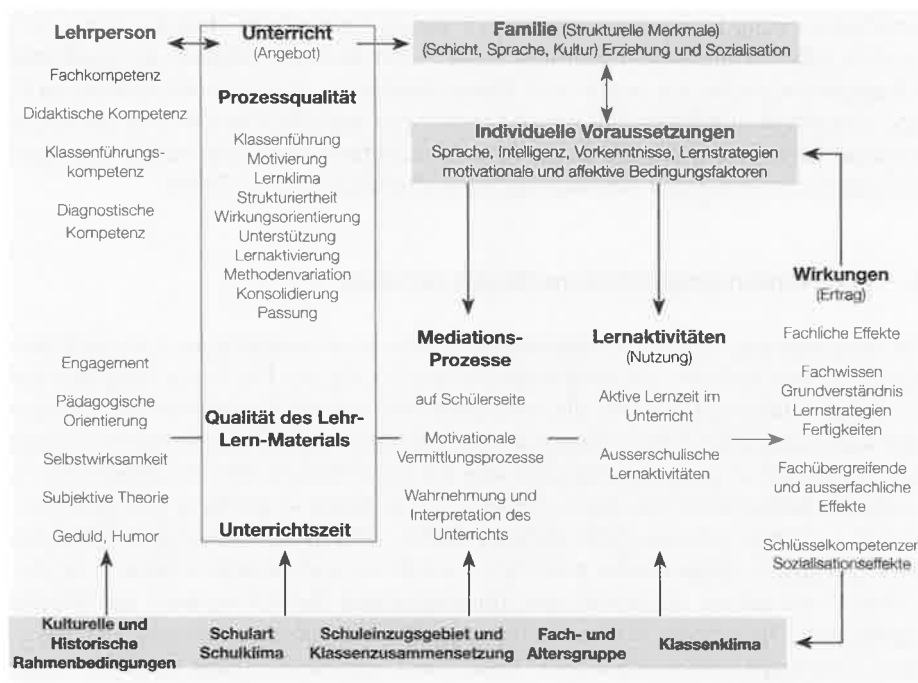


Abbildung 1: Ein Angebots-Nutzungs-Modell des Unterrichts (vgl. Helmke, 2006, S. 43)

Auf der Suche nach empirisch evidenten Faktoren der Unterrichtsqualität hat sich in den letzten Jahrzehnten herauskristalliert, dass es *den* «guten Unterricht» im Sinne einer immer und überall überlegenen Unterrichtskonzeption- oder -methode nicht gibt (und aufgrund des komplexen Bedingungs- und Wirkungsgefüges von Unterricht auch nicht geben kann). Was «guter Unterricht» ist, bemisst sich zunächst am gewählten Zielkriterium. Geht es um Leistungssteigerungen in den fachlichen Kompetenzen, um die Vermittlung motivationaler, sozialer oder selbstregulativer Fähigkeiten oder den Aufbau bestimmter Wertorientierungen und Überzeugungen? Hinzu kommt der Aspekt der Fach- und Altersspezifität unterrichtlicher Wirkungen. Was für mathematisch-naturwissenschaftliche Fächer gilt, lässt sich nicht eins zu eins auf sprachliche oder musische Fächer übertragen. Von erfolgreichem Unterricht mit Grundschulern lässt sich nicht ohne weiteres auf erfolgreichen Oberstufenunterricht schließen. Gleichwohl hat die empirische Unterrichtsforschung (vgl. Baumert et al., 2004; Brophy, 1999; Ditton, 2002; Gruehn, 2000; Helmke, 2003, 2006; Meyer, 2004) eine Reihe grundlegender Aspekte der Unterrichtsqualität identifizieren können, die jedoch aufgrund der Abstraktion von den einzelnen Unterrichtsfächern eher allgemein bleiben. Dazu zählen unter anderem eine effiziente und störungspräventive Klassenführung (Zeitnutzung), die Klarheit und Strukturiertheit des Unterrichts, ein angemessenes Unterrichtstempo und der intelligente Umgang mit den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler. Unter dem Blickwinkel einer evaluierenden Schul- und Unterrichtsforschung ist an dieser Stelle auch darauf hinzuweisen, dass ein Urteil über «guten» oder «schlechten» Unterricht immer unter Berücksichtigung der gegebenen Rahmenbedingungen des Schul- und Klassenkontextes erfolgen muss (Fairnessprinzip). Unterricht in Klassen mit einem schwierigen sozialen Umfeld (z. B. Schule in sozialem Brennpunkt) und einem geringen Vorkenntnisniveau kann bereits bei einem geringen Lernfortschritten durchaus «erfolgreich» sein (Helmke, 2006).

3. Wie werden Unterrichtsmerkmale erfasst?

Für die Erfassung von Unterrichtsmerkmalen stehen der empirischen Unterrichtsforschung unterschiedliche Informationsquellen zur Verfügung. Die drei wichtigsten sind die Schülerinnen und Schüler, die Lehrkräfte und externe Beobachter mit direktem oder indirektem (über Unterrichtsaufzeichnungen oder Unterrichtsdokumente) Zugang zum Unterricht. Je nach Fragestellung sind die verschiedenen Betrachtungsebenen in unterschiedlicher Weise zur Beschreibung der Unterrichtswirklichkeit geeignet (Baumert et al., 2004; Clausen, 2002; Helmke, 2003). Geht es um das subjektive Erleben des Unterrichts – insbesondere hinsichtlich affektiver und sozialer Aspekte – ist man in erster Linie auf die diesbezüglichen Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler angewiesen. Die geteilte Wahrnehmung (aggregierte Klassenmittelwerte) der jeweiligen Lerngruppe eignet sich darüber hinaus auch zur Beschreibung und Beurteilung von Unterrichtsprozessen (vgl. Lüdtke, Trautwein, Kunter & Baumert, 2006), wobei einschränkend hinzugefügt werden muss, dass oft unklar ist oder nicht expliziert wird

«welchen Massstab Schülerinnen und Schüler zugrunde legen, wenn sie ein Urteil über eine Lehrkraft [und deren Unterricht, Ergänzung v. V.] abgeben und über welchen Zeitraum sie kognitiv mitteln» (Helmke, 2003, S. 167). Besonders deutlich werden die Grenzen von Schülerberichten, wenn es darum geht, die der Planung und Anlage des Unterrichts zugrunde liegenden didaktisch-methodischen handlungsleitenden Vorstellungen offen zu legen. Hier muss man sich in erster Linie auf die Angaben der Lehrpersonen stützen. Eine eingeschränkte bzw. vergleichsweise geringe Validität von Lehrerangaben ist zu erwarten, wenn es um die Einschätzung von Unterrichtsaspekten geht, die auf Selbsteinschätzungen und Vergleiche mit anderen Lehrkräften abzielen, da es Lehrkräften an geeigneten Vergleichsmöglichkeiten mangelt (Baumert et al., 2004).

Ein in dieser Hinsicht «objektiveres» Verfahren zur Erfassung von Lehrer- und Unterrichtsmerkmalen kann in der externen Unterrichtsbeobachtung, insbesondere in Form der Videoaufzeichnung von Unterrichtsstunden, gesehen werden. Gegenüber der bislang vorwiegend praktizierten Unterrichtsbeobachtung durch trainierte Beobachter, hat die Videographie eine Reihe von Vorteilen aufzuweisen (Helmke, 2003). Vor allem die Tatsache, dass Aufzeichnung und Auswertung sowohl zeitlich und personell unabhängig voneinander, aber auch aus den unterschiedlichsten inhaltlichen Perspektiven und Fragestellungen heraus erfolgen können, machen die Videoaufzeichnung zu einem der fruchtbarsten Hilfsmittel für die Untersuchung und Verbesserung der Unterrichtsqualität. Für den Fremdsprachenunterricht lässt die im Rahmen der DESI-Studie implementierte Videostudie, auf die an späterer Stelle noch eingegangen wird, eine Fülle neuer Erkenntnisse und Ansatzpunkte für die Unterrichtsentwicklung erwarten.

4. Englischleistungen von Abiturienten

Welchen Leistungsstand in Englisch als Fremdsprache weisen Abiturienten in Deutschland auf? Würden ihre Sprachkenntnisse ausreichen, um zum Studium an Universitäten im englischsprachigen Ausland zugelassen zu werden? Und auf welche familiären und schulischen Bedingungsfaktoren lassen sich Unterschiede im erreichten Kompetenzstand zurückführen? Diesen Fragen gingen unlängst Jonkmann, Köller und Trautwein (2007) im Rahmen eines Vergleichs Baden-Württemberger und Hamburger Abiturienten (vgl. Trautwein, Köller, Lehmann & Lüdtke, 2007) nach. In beiden Bundesländern bearbeiteten jeweils rund 5000 Schülerinnen und Schüler einen standardisierten Englischtest sowie einen Fragebogen, in dem unter anderem nach dem familiären Hintergrund sowie nach Auslandsaufenthalten gefragt wurde.

Universitäten in den USA machen ausreichende Kenntnisse der englischen Sprache zur Vorbedingung einer Zulassung zum Studium. Fast immer kommt zur Prüfung der Sprachkenntnisse der Test of English as a Foreign Language (TOEFL) zur Anwendung. Studienplatzbewerber müssen in der Regel mindestens 500 Punkte in der – inzwischen nicht mehr administrierten – Papier-und-Bleistift-Form des Tests erreichen, um eine

Chance auf eine Zulassung zu bekommen. Prestigereichere Universitäten verwenden eine kritische Schwelle von 550 oder sogar 600 Punkten. Der in Baden-Württemberg und Hamburg eingesetzte Test erlaubte eine Transformation in TOEFL-Punkte und damit den Abgleich der Englisch-Kenntnisse mit dem Anforderungsniveau US-amerikanischer Universitäten. Abbildung 2 zeigt den Anteil der Abiturientinnen und Abiturienten, deren Leistung über den kritischen Schwellen von 500, 550 bzw. 600 Punkten lag. Wie sich erkennen lässt, würde in beiden Bundesländern der Leistungsstand von über der Hälfte aller Abiturienten einem Studium an US-amerikanischen Universitäten nicht im Wege stehen. Fast jeder und jede Vierte erreichte sogar ein Niveau, das bei der Bewerbung an einer Reihe von renommierten Universitäten gefordert wird. Spitzenleistungen zeigten dagegen jeweils nur rund fünf Prozent der Testteilnehmer.

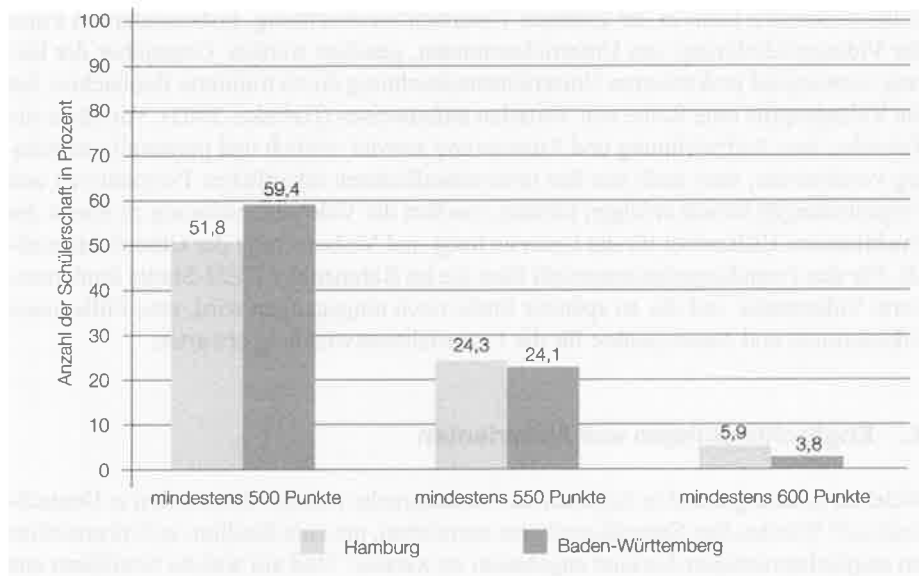


Abbildung 2: Anteile der Abiturienten in Hamburg und Baden-Württemberg, die die kritischen TOEFL-Werte übertreffen (in %) (vgl. Jonkmann et al., 2007, S. 130)

Über eine von Tannenbaum und Wylie (2005) vorgeschlagene Transformationsregel lassen sich TOEFL-Werte in die Kompetenzstufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER; Europarat, 2001) überführen. Bei Anwendung dieser Transformation zeigte sich, dass in beiden Bundesländern die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler Leistungen aufwies, die in den Bereich B1/B2 fielen. Nur jeder fünfte Abiturient bzw. jede fünfte Abiturientin erzielte Leistungen im Bereich von C1/C2.

Welche Faktoren sind mit unterschiedlich hohen Englischkenntnissen assoziiert? Die Studie weist nachdrücklich auf die Rolle schulischer Lernopportunitäten hin. So zeigten sich deutliche Unterschiede zwischen Abiturienten im Grund- und Leistungskurs sowie zwischen Absolventen unterschiedlicher Schulformen. Vielleicht noch prägnanter war jedoch der Zusammenhang mit ausserschulischen Lerngelegenheiten: Spitzenleistungen in Englisch wurden in nennenswertem Anteil nur in der Gruppe derjenigen Abiturienten gezeigt, die mehrere Monate eine Schule im englischsprachigen Ausland besucht hatten.

5. Die Entwicklung von Französisch-Leistungen über ein Schuljahr

Deutliche Hinweise auf die Bedeutung der Unterrichtsqualität für die Entwicklung von Fremdsprachenkenntnissen erbrachte kürzlich eine in den drei Schweizer Kantonen Freiburg, Wallis und Luzern durchgeführte Studie zu den Effekten von Hausaufgabenvergabe und -erledigung (vgl. Niggli, Trautwein, Schnyder, Lüdtke & Neumann, 2007; Schnyder, Niggli, Cathomas, Trautwein & Lüdtke, 2006). Im Rahmen dieser Untersuchung wurde zu Beginn und am Ende der 8. Jahrgangsstufe ein standardisierter Leistungstest in Französisch als Fremdsprache administriert; zudem wurden mit Hilfe von Schüler- und Lehrerfragebögen eine Reihe von Unterrichts- bzw. Hausaufgabenmerkmalen erfasst.

Aus den noch laufenden Auswertungsarbeiten sollen lediglich zwei Befunde herausgegriffen werden. Erstens ergab eine nach Bildungsgängen (Realschule, Sekundarschule, Progymnasium) differenzierte Untersuchung der Leistungsentwicklung deutliche Hinweise auf die Bedeutsamkeit regionaler, schulischer sowie unterrichtlicher Kontextmerkmale (Neumann et al., in Druck). Wie in Abbildung 3 erkennbar ist, fand sich in der untersuchten Schülergruppe eine differenzielle Leistungsentwicklung im Laufe der 8. Jahrgangsstufe. Der Leistungszuwachs war besonders ausgeprägt in der Sekundarschule im Wallis.

Detailanalysen ergaben, dass die unterschiedliche Leistungsentwicklung in den verschiedenen Bildungsgängen nicht lediglich auf die unterschiedlichen individuellen Lernvoraussetzungen und den familiären Hintergrund der jeweiligen Schülerklientel zurückzuführen ist. Auch nach Kontrolle von Geschlecht, Vorkenntnissen am Anfang des Schuljahres, verbalen kognitiven Grundfähigkeiten, sozialer Herkunft und der Familiensprache zu Hause verblieben substanzielle Unterschiede in den Lernständen am Ende der 8. Jahrgangsstufe. Die bildungsgangspezifischen Lernverläufe scheinen damit auch das Ergebnis differenzieller Lernumwelten in den einzelnen Bildungsgängen widerzuspiegeln. Nach den Befunden der Studie kommen dabei sowohl sogenannte «Kompositionseffekte» als auch «Institutionseffekte» zur Geltung: Kompositionseffekte entstehen dadurch, dass sich die Schülerschaft in unterschiedlichen Klassen hinsichtlich ihrer leistungsbezogenen, sozialen bzw. motivationalen Zusammensetzung

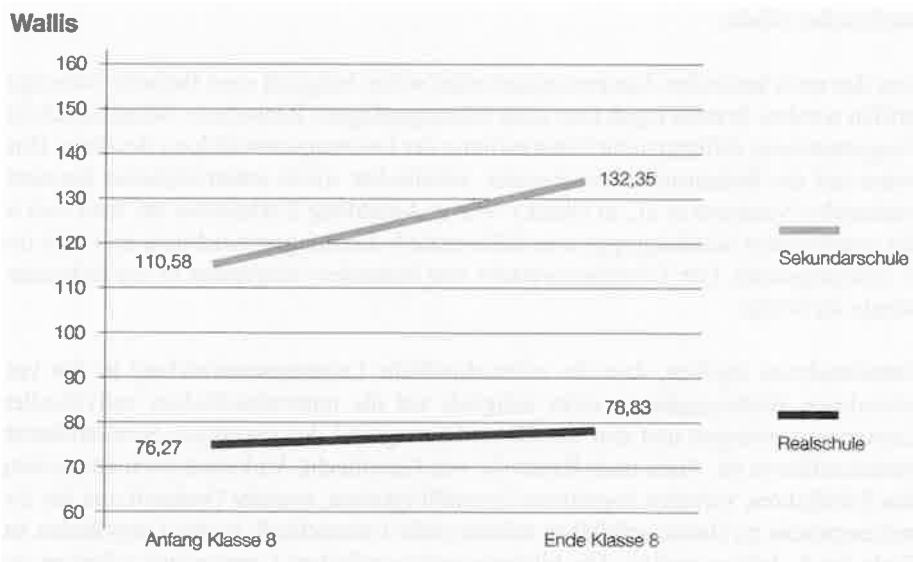
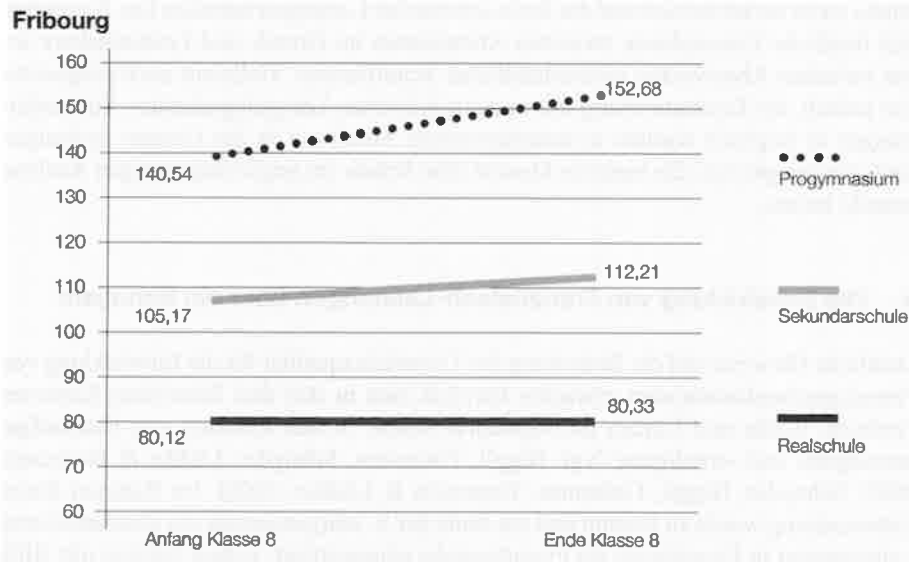


Abbildung 3: Entwicklung der Französischleistung innerhalb der 8. Jahrgangsstufe, getrennt nach Bildungsgang für die Kantone Fribourg und Wallis (M= 100, SD=30 in der Gesamtstichprobe zu Beginn der 8. Jahrgangsstufe)

unterscheidet – in «einfachen» Klassen lässt es sich besser unterrichten. Unter institutionellen Effekten versteht man dagegen Unterschiede zwischen den Bildungsgängen, die beispielsweise auf unterschiedliche Curricula, Traditionen in der Lehrerbildung sowie damit korrespondierende Unterrichtskulturen zurückführbar sind.

Ein zweiter wichtiger Befund der Studie ist der Hinweis auf Unterschiede in der Hausaufgabenqualität zwischen einzelnen Klassen sowie auf Effekte der Hausaufgabenqualität auf die von den Schülerinnen und Schülern berichtete Anstrengung bei den Hausaufgaben (Schnyder, Niggli, Cathomas & Trautwein, 2006; Trautwein, Lüdtke, Schnyder & Niggli, 2006). Wurden die Schülerinnen und Schüler beispielsweise danach befragt, wie sorgfältig die Lehrkraft die Hausaufgaben auswählt und bespricht, fand sich eine hohe Übereinstimmung zwischen den Schülerinnen und Schülern einer Klasse, wohingegen sich die Urteile von Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Klassen deutlich unterschieden. Schülerinnen und Schüler, die ihren Französischhausaufgaben eine hohe Qualität attestierten, berichteten zudem über eine substanziell höhere Anstrengungsbereitschaft und weniger negative Emotionen bei den Hausaufgaben, was wiederum mit einer günstigeren Leistungsentwicklung einherging. Die Befunde der Studie deuten somit darauf hin, dass über eine verbesserte Hausaufgabenpraxis die Leistungen in Französisch als Fremdsprache gesteigert werden können.

6. Unterrichtsqualität im Fach Englisch in der DESI-Studie

Einen besonders detaillierten Einblick in Unterrichtsfaktoren, die einen Effekt auf die Leistungsentwicklung bei Fremdsprachen haben könnten, erlaubt die unter Federführung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) durchgeführte Studie «Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International» (DESI), zu der inzwischen ein erster Untersuchungsbericht vorliegt (Klieme et al., 2006). Im Rahmen von DESI wurden im Schuljahr 2003/04 am Beginn und am Ende der 9. Jahrgangsstufe etwa 11000 Schülerinnen und Schüler aller Schularten des deutschen Sekundarschulsystems in den Fächern Deutsch und Englisch getestet, wobei sowohl reproduktive (z. B. Leseverstehen in Deutsch und Hörverstehen in Englisch) als auch produktive (z. B. Textproduktion in Deutsch und mündlicher Sprachgebrauch in Englisch) Kompetenzen erfasst wurden. Daneben wurden umfangreiche Befragungen von Schülerinnen und Schülern, Eltern, Lehrkräften und Schulleitungen durchgeführt, die im Falle des Englischunterrichts um eine gross angelegte Videostudie ergänzt wurden. Die im Titel der Untersuchung enthaltene internationale Ausrichtung erfährt die Studie zum einen durch eine ebenfalls durchgeführte landesweite Erhebung an den deutschsprachigen Schulen Südtirols und zum andern durch die Einbringung von ausgewählten Teilen des Testinstrumentariums in die internationale Verankerung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen.

Der Englischunterricht wurde in DESI aus allen in Abschnitt 3 aufgeführten Perspektiven erfasst: der Lehrersicht, der Schülersicht und aus Sicht externer Unterrichtsbeobachter im Rahmen der Videostudie. Die bislang berichteten Ergebnisse beziehen sich zum einen auf die Beschreibung der Englischlehrpersonen und die Unterrichtswirklichkeit in den verschiedenen Bildungsgängen und zum anderen auf die wirkungsorientierten Analysen von Unterrichtsmerkmalen, die hier in Ausschnitten wiedergegeben werden sollen. Die Wirksamkeit der Englischunterrichtsmerkmale wurde anhand unterschiedlicher Zielkriterien überprüft. Im DESI-Untersuchungsbericht finden sich die Ergebnisse zum Hörverstehen, zur Textrekonstruktion und zum Lerninteresse im Fach Englisch. Aus platzökonomischen Gründen beschränken wir uns auf die Ergebnisse zum *Hörverständnis*, das in DESI definiert wird «als die Fähigkeit, sowohl kurze als auch umfangreichere Beispiele gesprochener Sprache zu verarbeiten, um Details und Hauptaussagen sowie implizite Äußerungen zu verstehen» (Klieme et al., 2006, S. 12). Von einem Tonband wurden kurze Dialoge zu privaten Alltagssituationen und längere Texte (ähnlich Radiobeiträgen) vorgegeben, zu denen jeweils eine, im Falle der längeren Texte sieben bis zehn Multiple-Choice-Fragen gestellt wurden. In Tabelle 1 finden sich diejenigen Unterrichtsmerkmale (jeweils inklusive eines Beispiel-Items aus dem *Schülerfragebogen*), die positiv mit der Entwicklung der Hörverstehensleistung zusammenhängen. Um die unterschiedlichen Rahmenbedingungen in den Bildungsgän-

| Tabelle 1: Unterrichtsmerkmale, die nach Berücksichtigung von Schüler- und Kontextmerkmalen einen positiven Effekt auf die Entwicklung der Hörverstehensleistung in DESI hatten (mit Beispiel-Items aus dem DESI-Schülerfragebogen) (nach Klieme et al., 2006, S. 42) | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Unterrichtsmerkmal | Beispiel-Items aus dem DESI-Schülerfragebogen |
| Wichtigkeit von Korrektheit | «Wie wichtig ist deinem Englischlehrer, dass eure Aussprache korrekt ist?» / «... dass eure Sätze beim Sprechen grammatikalisch korrekt sind?» |
| Integration der Hausaufgaben | «Werden die Hausaufgaben besprochen?»; «Wird im Unterricht auf den Inhalt der Hausaufgaben eingegangen?» |
| Wichtigkeit von Kommunikation | «Wie wichtig ist deinem Englischlehrer, dass ihr euch auf Englisch unterhalten könnt / ihr flüssig und ohne zu stocken sprecht, auch wenn es sprachlich nicht ganz korrekt ist?» |
| Klassenführung | «Mein Englischlehrer sorgt dafür, dass die Schülerinnen und Schüler die ganze Stunde über aufpassen.» |
| Positive Fehlerkultur | «Wenn ich im Englischunterricht Fehler mache, bespricht mein Englischlehrer diese mit mir auf eine Art und Weise, dass es mir wirklich etwas bringt.» |
| Verständlichkeit | «Mein Englischlehrer drückt sich klar und deutlich aus.» |
| Instrumentelle Motivierung | «Mein Englischlehrer weist darauf hin, wie nützlich Englisch im Alltag ist.» |
| Thematische Motivierung | «Mein Englischlehrer kann auch trockene Themen wirklich interessant machen.» |
| Unterrichtsklima | «Ich komme mit meinem Englischlehrer gut aus.» |

gen, Schulen und Schulklassen angemessen zu berücksichtigen, wurden bei den Wirkanalysen jeweils zentrale Hintergrund- und Kontextmerkmale auf Individual- bzw. Schulklassenebene statistisch kontrolliert¹.

Eine häufige Verwendung der deutschen Sprache im Englischunterricht war negativ mit der Entwicklung des Hörverstehens assoziiert. Dieser negative Effekt war jedoch auf das Unterrichtsgespräch beschränkt, während sich in anderen didaktischen Kontexten bzw. Unterrichtsabschnitten – beispielsweise der Erklärung der Aufgaben für eine Gruppenarbeit oder dem Übergang zu einem neuen Thema – positive Effekte der Verwendung der deutschen Sprache zeigten.

Auch ein Blick auf diejenigen Unterrichtsmerkmale ist interessant, für die sich kein Einfluss auf die Entwicklung der Hörverstehensleistung nachweisen liess. So scheint etwa die Strukturiertheit des Unterrichts, anders als in Untersuchungen zum Mathematikunterricht, zumindest bezüglich der Entwicklung des Hörverstehens im Fach Englisch eine vergleichsweise geringe Rolle zu spielen. Auch die Häufigkeit von Gruppenarbeiten blieb ohne Effekt auf die Entwicklung der Sprachkompetenzen und des Lerninteresses, was als Hinweis darauf gewertet werden kann, «dass die blosse Quantität bestimmter Lehr-Lern-Formen (wie der Kleingruppenarbeit) per se weder lernförderlich noch lernbeeinträchtigend ist; worauf es ankommt ist die Qualität» (Klieme et al., 2006, S. 42).

Von den in DESI erhobenen *Merkmale der Lehrpersonen* liessen sich zwei in Verbindung mit dem Zuwachs der Hörverstehensleistung bringen: die fachspezifische Ausbildung der Lehrkräfte (ungünstigere Entwicklung bei «fachfremd» gehaltenem Unterricht) und die Übernahme von Betreuungsfunktionen als Ausbilder, Tutor oder Mentor angehender Lehrkräfte und Praktikanten, während das Alter, das Geschlecht und die Berufserfahrung der Lehrpersonen nicht mit dem Hörverstehenszuwachs assoziiert waren.

Ein besonderer Vorzug der DESI-Studie liegt in der Erweiterung der Schüler- und Lehrerangaben zum Unterricht um externe Unterrichtsbeobachtungen in Form videografierter Unterrichtseinheiten. An der *Videostudie* nahmen 105 der insgesamt 388 an DESI beteiligten Klassen teil. In jeder Klasse wurden zwei Unterrichtsstunden aufgezeichnet und anschliessend mit Hilfe eines detaillierten Beobachtungssystems kodiert. Dabei wurden zunächst sämtliche Äusserungen von Schülern und Lehrkräften (wer spricht mit wem und wie lange, Unterrichtssprache, Umgang mit Schülerfehlern, Art und Häufigkeit von Fragen usw.) kategorisiert und anschliessend auf Ebene der Unterrichtsstunde aggregiert. Hinzu kamen für die einzelnen Unterrichtsstunden Ratings hinsichtlich

¹ Zu den Kontrollvariablen zählten die Bildungsgangzugehörigkeit, das sprachliche Leistungsniveau am Beginn des Schuljahres, der Anteil von Mädchen und von Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache in der Klasse und zum Teil der sozioökonomische Status und die kognitiven Grundfähigkeiten.

verschiedener Aspekte der Unterrichtsqualität wie z.B. der Strukturiertheit, Klarheit, Klassenführung und des Fehlerklimas. Im Folgenden werden einige ausgewählte Befunde der DESI-Videostudie zu Sprechanteilen, Unterrichtssprache, Lehrerfragen und dem Umgang mit Fehlern sowie deren Bedeutung für den Lernzuwachs dargestellt.

Hinsichtlich der Sprechanteile ergab die Videobeobachtung, dass durchschnittlich etwa zwei Drittel der mündlichen Sprachproduktion im Englischunterricht durch die Lehrperson erfolgten. Das heisst mit anderen Worten, «dass Lehrerinnen und Lehrer im Durchschnitt mehr als doppelt so lang sprechen wie ihre Schülerinnen und Schüler» (Klieme et al., 2006, S. 47). Die Sprechanteile der Schülerinnen und Schüler an der Gesamtsprechzeit variierten jedoch deutlich zwischen den untersuchten Klassen (11,9 bis 71 Prozent). 84 Prozent der Sprachproduktion durch die Lehrkräfte erfolgte auf Englisch, der entsprechende Anteil bei den Schülerinnen und Schülern lag bei etwa 76 Prozent. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass die Lehrkräfte, die nach den jeweiligen Unterrichtseinheiten um die Schätzung ihrer eigenen Sprechanteile gebeten wurden, diese deutlich unterschätzten (Videobeobachtung durchschnittlich 68 Prozent vs. Selbsteinschätzung durchschnittlich 51 Prozent).

Bezüglich des Umgangs mit Schülerfehlern zeigte die Videobeobachtung, dass etwas mehr als die Hälfte der Schülerfehler korrigiert wurden. Allerdings wurde den Schülerinnen und Schülern nur in 15 Prozent der Fälle die Möglichkeit einer Selbstkorrektur gewährt, wodurch, wie sich aus der folgenden Auflistung der nachweislich wirksamen leistungsförderlichen Unterrichtsmerkmale ablesen lässt, möglicherweise Potentiale für die Effektivität des Fremdsprachenunterrichts verschenkt werden. Folgende im Rahmen der Videostudie erhobene Unterrichtsmerkmale wirkten sich – erneut nach Berücksichtigung von Klassenunterschieden in relevanten Hintergrundmerkmalen – positiv auf die Entwicklung der Hörverstehensleistung aus (Klieme et al., 2006, S. 51):

- hohe Sprechanteile der Schülerinnen und Schüler
- mindestens 3 Sekunden Wartezeit auf Schülerantworten
- bei Unterrichtsgesprächen überwiegt Englisch als Unterrichtssprache
- Möglichkeit zur Selbstkorrektur von Fehlern
- vergleichsweise wenige «Ein-Wort-Sätze»
- Lehrer-Schüler-Dialoge über mehrere Gesprächsstationen hinaus

Darüber hinaus zeigten sich positive Unterrichtseffekte intensiver Zeitnutzung, hoher Aufgabenorientierung, Störungsfreiheit, positiven Fehlerklimas und hohen Schülerengagements. Wie schon bei den schülerfragebogenbasierten Auswertungen ergab sich auch in der Videostudie ein Unterschied zu Untersuchungen des Mathematikunterrichts, in denen sich eng geführte Lehrerfragen mit geringem Antwortspielraum eher als leistungsabträglich herausstellten. Für die Hörverständnisleistung im Fach Englisch fand sich ein gegenläufiger Effekt, der möglicherweise darauf zurückzuführen ist, «dass Formulierarbeit ein bedeutender Bestandteil von Englischunterricht ist» (Klieme et al., 2006, S. 51).

7. Ausblick

Die im vorliegenden Beitrag angesprochenen Untersuchungen sowie zahlreiche andere Projekte lassen erkennen, dass den in der empirischen Bildungsforschung lange Zeit eher vernachlässigten Schulleistungen im Fremdsprachenbereich und dem fremdsprachlichen Unterricht eine zunehmend grössere Aufmerksamkeit geschenkt wird. Dies dürfte auch dem gewachsenen Bewusstsein dafür, welche wichtige Rolle den Fremdsprachen in einer globalisierten Welt zukommt, geschuldet sein. Gleichzeitig ist es unstrittig, dass noch ein langer Weg zurückgelegt werden muss, bis ein wirklich breites Fundament empirisch gesicherter Aussagen über Lernerwerbsprozesse im Fremdsprachenunterricht vorliegt, das auch in der Ausbildung von Lehrkräften im Fremdsprachenbereich sinnvoll genutzt werden kann. Inwieweit es gelingen wird, die vorhandenen fruchtbaren Ansätze erfolgreich weiterzuführen, dürfte nicht zuletzt von einer engen Zusammenarbeit von Fachdisziplin, Fachdidaktik und empirischer Bildungsforschung abhängen.

Literatur

- Baumert, J., Kunter, M., Brunner, M., Krauss, S., Blum, W. & Neubrand, M.** (2004). Mathematikunterricht aus der Sicht der PISA-Schülerinnen und -Schüler und ihrer Lehrkräfte. In M. Prenzel, J. Baumert, W. Blum, R. Lehmann, D. Leutner, M. Neubrand, et al. (Hrsg.), *PISA 2003: Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs* (S. 314–354). Münster: Waxmann.
- Brophy, J.** (1999). *Teaching*. Geneva, Switzerland: United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization. Online unter: <http://www.ibe.unesco.org/publications/practices.htm> (10.04.2007)
- Clausen, M.** (2002). *Unterrichtsqualität: eine Frage der Perspektive?* Münster: Waxmann.
- Ditton, H.** (2002). Lehrkräfte und Unterricht aus Schülersicht: Ergebnisse einer Untersuchung im Fach Mathematik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48, 262–286.
- Europarat** (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Gruehn, S.** (2000). *Unterricht und schulisches Lernen. Schüler als Quellen der Unterrichtsbeschreibung*. Münster: Waxmann.
- Helmke, A.** (2006). Was wissen wir über guten Unterricht? Über die Rückbesinnung auf den Unterricht als dem «Kerngeschäft» von Schule. *Pädagogik*, 58, 42–45.
- Helmke, A.** (2003). *Unterrichtsqualität. Erfassen, Bewerten, Verbessern*. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung GmbH.
- Jonkmann, K., Köller, O. & Trautwein, U.** (2007). Englischleistungen am Ende der Sekundarstufe II. In U. Trautwein, O. Köller, R. Lehmann & O. Lüdtke (Hrsg.), *Schulleistungen von Abiturienten: Regionale, schulformbezogene und soziale Disparitäten* (S. 113–142). Münster: Waxmann.
- Klieme, E., Eichler, W., Helmke, A., Lehmann, R.H., Nold, G., Rolff, H.-G., Schröder, K., Thomé, G. & Willenberg, H.** (2006). *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch Englisch Schülerleistungen International (DESI)*. Frankfurt a.M.: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (dipf).
- Lüdtke, O., Trautwein, U., Kunter, M. & Baumert, J.** (2006). Analyse von Lernumwelten: Ansätze zur Bestimmung der Reliabilität und Übereinstimmung von Schülerwahrnehmungen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20, 85–96.
- Meyer, H.** (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen.

- Neumann, M., Schnyder, I., Trautwein, U., Niggli, A., Lüdtke, O. & Cathomas, R.** (in Druck). Schulformen als differenzielle Lernmilieus: Institutionelle und kompositionelle Effekte auf die Leistungsentwicklung im Fach Französisch. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*.
- Niggli, A., Trautwein, U., Schnyder, I., Lüdtke, O. & Neumann, M.** (2007). Elterliche Unterstützung kann hilfreich sein, aber Einmischung schadet: Familiärer Hintergrund, elterliches Hausaufgabenengagement und Leistungsentwicklung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 54, 1–14.
- Schneider, G. & North, B.** (2000). *Sprachen können – was heisst das? Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbstbeurteilung von fremdsprachlicher Kommunikationsfähigkeit*. Chur: Rüegger.
- Schnyder, I., Niggli, A., Cathomas, R. & Trautwein, U.** (2006). Unterscheidet sich das Hausaufgabenverhalten von Schülern aus unterschiedlichen Klassen? Befunde einer Mehrebenenanalyse im Fach Französisch. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 28, 295–313.
- Tannenbaum, R. J. & Wylie, C. W.** (2005). *Mapping test scores onto the Common European framework. Setting standards of language proficiency on the Test of English as a Foreign Language (TOEFL), the Test of Spoken English (TSE), the Test of Written English (TWE), and the Test of English for International Communication (TOEIC)*. Princeton, NJ: ETS.
- Trautwein, U., Köller, O., Lehmann, R. & Lüdtke, O.** (2007). *Schulleistungen von Abiturienten: Regionale, schulformbezogene und soziale Disparitäten*. Münster: Waxmann.
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Schnyder, I. & Niggli, A.** (2006). Predicting homework effort: Support for a domain-specific, multilevel homework model. *Journal of Educational Psychology*, 98, 438–456.

Autoren

- Marko Neumann, M.A.**, Forschungsbereich Erziehungswissenschaft und Bildungssysteme, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Lentzeallee 94, D-14195 Berlin, markoneumann@mpib-berlin.mpg.de
- Ulrich Trautwein, PD Dr.**, Forschungsbereich Erziehungswissenschaft und Bildungssysteme, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Lentzeallee 94, D-14195 Berlin, trautwein@mpib-berlin.mpg.de

Leistungsvielfalt als Herausforderung für den Englischunterricht in der Primarschule

Andrea Haenni Hoti

Die Vorverlegung und Intensivierung des Fremdsprachenunterrichts in der Primarschule ist ein aktuelles und viel diskutiertes Thema. In diesem Beitrag werden ausgewählte Ergebnisse des Nationalfondsprojekts «Englisch auf der Primarstufe» präsentiert, welches die Wirksamkeit des Zentralschweizer Modells 3/5 mit Englisch (L2) ab der dritten und Französisch (L3) ab der fünften Klasse untersucht. Es wird der Frage nachgegangen, ob die Schülerinnen und Schüler mit Freude Englisch lernen und ob sich manche im Unterricht über- oder unterfordert fühlen. Die Aussagen der Kinder zum Unterrichtsklima werden mit der Einschätzung ihrer Lehrpersonen bezüglich des Anspruchsniveaus des Englischunterrichts verglichen. Wie die Ergebnisse zeigen, stellt der Umgang mit Leistungsvielfalt in der Klasse auf der Primarstufe auch im Fremdsprachenunterricht eine besondere Herausforderung dar.

1. Einleitung: Einführung von Englisch auf der Primarstufe

Am 25. März 2004 hat die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) einen richtungsweisenden Beschluss bezüglich des Sprachunterrichts in der obligatorischen Schule gefällt (vgl. EDK, 2004). Als Grundlage diente der EDK unter anderem das von Expertinnen und Experten erarbeitete «Gesamtsprachenkonzept» (vgl. EDK, 1998). Die EDK-Strategie sieht bezüglich des Fremdsprachenunterrichts als wesentliche Neuerung vor, dass bereits in der Primarschule eine zweite und damit eine zusätzliche Fremdsprache gelernt werden soll (vgl. ebd.).¹ Die Umsetzung dieser sprachpolitischen Forderung hat eine Vorverlegung und Intensivierung des Fremdsprachenunterrichts auf der Primarstufe zur Folge. Den Kantonen wird empfohlen, dass es sich bei den betreffenden Fremdsprachen um eine zweite Landessprache sowie um Englisch handeln soll, um sowohl dem staatspolitisch und kulturell begründeten Stellenwert der vier Landessprachen als auch der zunehmenden Bedeutung von Englisch als Lingua Franca auf transnationaler Ebene gerecht zu werden. Die Umsetzung dieser Vorgaben durch die Kantone hat je nach sprachregionaler Zugehörigkeit bzw. Kantonssprache(n) und Nachbarsprache(n) angrenzender Kantone zu unterschiedlichen Lösungen geführt. In den deutschsprachigen Kantonen der Zentralschweiz – Obwalden, Zug, Schwyz und

¹ Des Weiteren soll der Förderung der lokalen Unterrichtssprache (in den Deutschschweizer Kantonen insbesondere der Standardsprache) sowie der Erstsprache von Kindern mit Migrationshintergrund bzw. den Migrationssprachen eine bedeutsamere Rolle zukommen als dies bislang der Fall war.

Luzern – hat sich das Modell 3/5 durchgesetzt, wonach die Schülerinnen und Schüler ab der dritten Klasse in Englisch (L2) und ab der fünften Klasse in Französisch (L3) unterrichtet werden.² Für die monolingual sozialisierte deutschsprachige Mehrheit stellt Englisch somit die erste und Französisch die zweite Fremdsprache dar. Mit der Einführung von Englisch ab der dritten Primarklasse haben die Kantone Obwalden, Zug und Schwyz der geplanten Vorverlegung des Fremdsprachenunterrichts bereits Rechnung getragen und gleichzeitig der Lingua Franca gegenüber der Landessprache den Vorzug gegeben.

In den Kantonen Obwalden und Zug stehen seit dem Schuljahr 2005/06 für das Fach Englisch pro Woche drei Lektionen zur Verfügung, wie dies auch im Kanton Luzern ab dem Schuljahr 2007/08 vorgesehen ist. Im Kanton Schwyz hingegen umfasst der Englischunterricht pro Woche zwei Lektionen. Auch im Hinblick auf die Lehrmittel haben die betreffenden Kantone unterschiedliche Entscheide gefällt: Während die Drittklässlerinnen und Drittklässler in den Kantonen OW, ZG und LU mit dem *Young World* vom Klett-Verlag Englisch lernen (werden), kommt im Kanton Schwyz *Here Comes Super Bus* von Macmillan Publishers im Unterricht zum Einsatz. Die konzeptuelle Innovation besteht vor allem in der Explizitheit und Verbindlichkeit, mit welcher sich der Englischunterricht auf der Primarstufe am kommunikativen Zugang bzw. am Bildungsziel der funktionalen Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler orientiert, und in der Verknüpfung von sprachlichen, interkulturellen und instrumentellen (Kommunikations- und Lernstrategien) Bildungszielen (vgl. Bildungsplanung Zentralschweiz, 2004, S. 3 ff.; Werlen, 2006, S. 11). Die spezifische Fremdsprachenkompetenz von Primarschülerinnen und Primarschülern charakterisiert Erika Werlen als «die Haltung, Sprachen lernen zu wollen und sich in der Zielsprache verständigen zu wollen, und die interaktive Kompetenz, sich in der Zielsprache verständlich zu machen» (ebd.). Entsprechend diesem Ansatz sind im Fremdsprachengebrauch der Primarstufe nicht grammatikalische Richtigkeit oder perfekte Aussprache vorrangig, sondern die Entwicklung interaktiver und sprachlernstrategischer Fähigkeiten, welche als zentrale Elemente kommunikativer Kompetenz verstanden werden (vgl. Haenni Hoti & Werlen, 2007b, S. 141).

2. Zur Erforschung der Wirksamkeit des Englischunterrichts

Die vorliegende Studie über die Wirksamkeit des Zentralschweizer Modells 3/5 (Englisch/Französisch) ist Teil des nationalen Forschungsprogramms «Sprachenvielfalt

² Die Primarschule umfasst in diesen Kantonen die erste bis sechste Klasse. Die Kantone Nidwalden und Uri konnten aus folgenden Gründen nicht in die Studie einbezogen werden: Im Kanton Nidwalden wird die zweite Fremdsprache Französisch (L3) ab der fünften Klasse als *Wahlpflichtfach* angeboten. Im Kanton Uri kann Italienisch (L3) als zweite Fremdsprache von der fünften Klasse an gewählt werden (Stand zu Beginn der Studie).

und Sprachkompetenzen in der Schweiz»³ (vgl. Haenni Hoti & Werlen, 2007a). Die als Längsschnitt angelegte Untersuchung dauert drei Jahre. Die erste Datenerhebung fand im April/Mai 2006 statt, nachdem die Schülerinnen und Schüler während eines Schuljahres in Englisch unterrichtet worden waren bzw. gegen Ende der dritten Klasse. Die Stichprobe umfasst u.a. 30 Schulklassen aus den Kantonen Obwalden, Zug und Schwyz, welche den Englischunterricht seit der dritten Klasse besuchen (N=592). Die Geschlechterverteilung ist bei einem Anteil Mädchen von 51% und einem Anteil Jungen von 49% ausgeglichen. Kinder mit Migrationshintergrund sind mit 16.2% Zwei- oder Mehrsprachigen in der Teilstichprobe vertreten. Das Durchschnittsalter der Befragten Schülerinnen und Schüler betrug zum ersten Befragungszeitpunkt neun Jahre und fünf Monate. Von den Lehrpersonen, welche an den betreffenden Klassen Englisch unterrichten (N=30), füllten 28 einen Fragebogen aus. 26 befragte Lehrpersonen waren Frauen mit dem Status einer Fachlehrkraft für Englisch (64.3%). Rund ein Fünftel (21.4%) unterrichtet auch andere Fächer an der untersuchten Klasse und mehr als ein Drittel (35.7%) sind Klassenlehrpersonen. Mehr als die Hälfte der Lehrpersonen (53.7%) haben zwischen vier und zwölf Wochen zwecks Weiterbildung im englischsprachigen Ausland verbracht, ein gutes Drittel (35.8%) sogar länger (bis zu 44 Wochen). Drei Lehrpersonen geben diesbezüglich weniger als vier Wochen an. Die meisten Befragten verfügen hinsichtlich des Sprachdiploms über ein Certificate in Advanced English (78.6%). Vier Lehrpersonen besitzen das First Certificate in English und zwei können ein Certificate of Proficiency in English vorweisen.

In diesem Beitrag werden ausgewählte Ergebnisse zum Unterrichtsklima aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler dargestellt: Zuerst wird der Frage nachgegangen, ob die Schülerinnen und Schüler mit Freude Englisch lernen und ob sich manche im Unterricht über- oder unterfordert fühlen. Danach wird die Perspektive der Lehrpersonen bezüglich des Anspruchsniveaus ihres Unterrichts dargelegt. Die Aussagen der Kinder zur Über- oder Unterforderung im Fach Englisch werden mit der Einschätzung ihrer Lehrpersonen hinsichtlich des Anspruchsniveaus des Englischunterrichts verglichen, um zu klären, inwiefern sich Übereinstimmungen oder Widersprüche in der Wahrnehmung erkennen lassen.

³ Zu den Fragestellungen des Forschungsprojekts: http://www.nfp56.ch/d_projekt.cfm?kati=1. Im ersten und zweiten Projektjahr ist die Beschreibung des Erwerbs der drei Fertigkeiten Hören, Lesen und mündliche Interaktion in Englisch (L2) vorrangig. Ausserdem wird untersucht, ob sich der Englischunterricht auf das Leseverständnis der Kinder in Deutsch (L1) auswirkt. Im dritten Projektjahr steht die Wirkung des Englischerwerbs (L2) auf das Französischlernen (L3) im Zentrum des Forschungsinteresses. Geplant ist, die Längsschnittstudie mit Hilfe einer Drittmittelfinanzierung um ein weiteres Jahr zu verlängern.

3. Die Perspektive der Schülerinnen und Schüler: Ergebnisse zum Unterrichtsklima im Fach Englisch

Im Folgenden werden Ergebnisse aus der Befragung der Schülerinnen und Schüler zum Unterrichtsklima im Fach Englisch präsentiert: Mehr als vier von fünf befragten Schülerinnen und Schülern macht der Englischunterricht Spass (85.5%) (*stimmt eher* und *stimmt genau*) (vgl. Tabelle 1); dies zeigt, dass die überwiegend grosse Mehrheit der befragten Kinder in der dritten Klasse am Englischunterricht Freude hat und das Schulfach (eher) gerne besucht. Ein für die Primarstufe zentrales Bildungsziel, wonach die Neugierde, Freude und Lernbereitschaft der Kinder betreffend der englischen Sprache und Kultur(en) geweckt und erhalten werden sollen, um ihnen einen positiven Einstieg ins Fremdsprachenlernen zu ermöglichen (vgl. Haenni Hoti & Werlen, 2007b, S. 158 f.), scheint in der dritten Klasse bei einer grossen Mehrheit der Schülerinnen und Schüler erreicht worden zu sein. Es bleibt jedoch eine Minderheit übrig (14.5%), der der Englischunterricht (eher) keinen Spass macht; dies trifft für etwas mehr als jedes zehnte Schulkind in der dritten Klasse zu. Daher stellt sich die Frage, aus welchen Gründen dies der Fall ist und wie die Freude am Fremdsprachenunterricht auch bei diesen Kindern geweckt werden kann.

Tabelle 1: Verteilung der Antworten bezüglich Englischunterricht aus Sicht der Schülerinnen und Schüler

| Wie erlebst du den Englischunterricht? | «stimmt genau» | «stimmt eher» | «stimmt eher nicht» | «stimmt gar nicht» |
|-----------------------------------------------------------------|----------------|---------------|---------------------|--------------------|
| 1. Der Englischunterricht macht mir Spass. | 55.1 % | 30.4 % | 9.4 % | 5.1 % |
| 2. Die Lehrerin (der Lehrer) nimmt mich ernst. | 53.8 % | 33.7 % | 7.0 % | 5.5 % |
| 3. Die Lehrerin (der Lehrer) spricht verständlich. | 69.7 % | 22.9 % | 6.3 % | 1.1 % |
| 4. Es ist mir oft langweilig, weil alles so einfach ist. | 8.1 % | 18.1 % | 34.7 % | 39.1 % |
| 5. Ich bin oft gestresst, weil alles so schwierig ist. | 7.2 % | 21.0 % | 31.6 % | 40.3 % |
| 6. Ich habe Angst davor, Fehler zu machen. | 6.6 % | 14.3 % | 26.8 % | 52.3 % |
| 7. Ich bin immer froh, wenn ich nichts auf Englisch sagen muss. | 13.2 % | 15.7 % | 28.4 % | 42.7 % |

87.5% der befragten Kinder haben angegeben, dass sie sich von der Englischlehrperson (eher) ernst genommen fühlen, was als Anhaltspunkt für eine in der Regel positive Lehrer-Schüler-Beziehung und ein gutes Unterrichtsklima im Fach Englisch gelten kann. Mehr als neun von zehn Kindern (92.6%) finden, dass die Lehrperson verständ-

⁴ Dabei ist zu erwähnen, dass die Englischlehrpersonen versuchen, das Fach die meiste Zeit in englischer Sprache zu unterrichten und Deutsch nur in spezifischen Fällen zu Hilfe zu nehmen, wie aus der Befragung der Lehrpersonen hervorging; dies entspricht den Vorgaben im Lehrplan Englisch (vgl. Bildungsplanung Zentralschweiz, 2004, S. 7).

lich Englisch spricht.⁴

Der Aussage «*es ist mir oft langweilig, weil alles so einfach ist*» haben 26.2% der Schülerinnen und Schüler (eher) zugestimmt. Mehr als ein Viertel der Drittklässlerinnen und Drittklässler geben also nach einem Jahr Englischunterricht an, dass sie sich oft unterfordert fühlen, währenddem dies für rund drei Viertel der Befragten (73.8%) nicht der Fall ist (*stimmt eher nicht* und *stimmt gar nicht*). Nahezu gleich viele Schülerinnen und Schüler (28.2%) fühlen sich «*oft gestresst, weil alles so schwierig ist*», währenddem dies für 71.9% nicht zutrifft. Diese Ergebnisse können dahingehend interpretiert werden, dass die Drittklässlerinnen und Drittklässler etwa zur Hälfte dem Unterricht gut folgen können und sich mit Englisch als erster schulischer Fremdsprache ab der dritten Klasse weder über- noch unterfordert fühlen. Wie die Einschätzung der Schülerinnen und Schüler nach zwei Jahren Englischunterricht ausfallen wird und wie sie in der fünften Klasse den Umgang mit zwei Fremdsprachen (Englisch und Französisch) aus ihrer Sicht bewerten, werden die kommenden Befragungen in den Jahren 2007 und 2008 zeigen.

Die Ergebnisse weisen aber auch darauf hin, dass der Unterricht für einen Teil der Schülerinnen und Schüler eher zu schwierig oder eher zu einfach gestaltet ist. Der Umgang mit der Leistungsvielfalt in den Primarklassen stellt offenbar für die Lehrpersonen auch im Fach Englisch eine besondere Herausforderung dar, die von ihnen eine hohe methodische und didaktische Kompetenz bei der Differenzierung des Lernangebots erfordert. Des Weiteren gibt rund jedes fünfte Kind (20.9%) an, im Englischunterricht Angst vor Fehlern zu haben und etwas mehr als jedes vierte Kind (28.9%) ist immer froh, wenn es nichts auf Englisch sagen muss (vgl. Tabelle 1). Diese weniger positiven Befunde bezüglich eines Teils der Befragten stehen im Einklang mit den Ergebnissen zum Spass am Englischunterricht. Bei einer Minderheit von Schülerinnen und Schülern scheint es also in der dritten Klasse (noch) nicht gelungen zu sein, ihnen die Angst vor Fehlern und die Scheu, sich auf Englisch auszudrücken, zu nehmen. Auch wenn die Angst vor mündlicher Kommunikation in einer Fremdsprache in diesem Alter insgesamt weniger ausgeprägt sein mag und die Kinder ihre Interimssprache⁵ oft sehr kreativ und gekonnt zur Verständigung einsetzen, so zeigen die Ergebnisse dennoch, dass hinter dem Erwerb einer Fremdsprache in der Schule bisweilen eine grosse Anstrengung steckt. Um auch diese Kinder beim Englischlernen optimal zu unterstützen, scheint es daher bedeutsam, sie (weiterhin) zum «Fehlermachen» zu ermutigen, nur ausgewählte Fehler zu thematisieren und ihnen auf ihre sprachlichen Äusserungen konsequent unterstützende Rückmeldungen zu geben (vgl. Bildungsplanung Zentralschweiz, 2004, S. 7).

⁵ Kennzeichnend für den Erwerb einer neuen Sprache ist die so genannte Interimssprache (Lernersprache, Zwischensprache; vgl. Selinker, 1992), welche Anteile von beiden (in diesem Fall Deutsch und Englisch) enthält.

4. Die Perspektive der Lehrpersonen: Ergebnisse zum Anspruchsniveau des Englischunterrichts

Als Nächstes wird der Frage nachgegangen, wie die Lehrpersonen das Leistungsniveau der Schülerinnen und Schüler sowie die Thematik der möglichen Über- oder Unterforderung beurteilen. Die Englischlehrpersonen wurden im Rahmen der Lehrpersonenbefragung gebeten anzugeben, für wie viel Prozent der Kinder in ihrer Klasse der Englischunterricht eine angemessene Herausforderung ist, die sie problemlos meistern können: 13 Lehrpersonen nannten diesbezüglich einen Anteil von 50 % bis 70 % in ihrer Klasse. Für 15 Lehrpersonen werden sogar zwischen 75 % und 100 % ihrer Schülerinnen und Schüler im Fach Englisch angemessen gefördert bzw. ist der Unterricht dem Leistungsniveau von mindestens drei Vierteln der Kinder in ihrer Klasse angemessen. Um den Anteil an Kindern zu schätzen, welche Anzeichen von Unterforderung aufweisen könnten, wurden die Lehrpersonen gebeten, den prozentualen Anteil an Kindern in ihrer Klasse anzugeben, welche weiterführende Lernziele oder zusätzlichen Lernstoff im Englisch haben, weil der Englischunterricht für sie sehr einfach ist: 17 Lehrpersonen teilten mit, dass zwischen 0 % und 10 % ihrer Schülerinnen und Schüler weiterführende Lernziele haben bzw. zusätzlichen Lernstoff bearbeiten, in elf Klassen liegt der Anteil dieser Kinder zwischen 12 % und 35 %. Als Nächstes sollten die Lehrpersonen angeben, wie viel Prozent der Kinder in ihrer Klasse im Fach Englisch reduzierte Lernziele besitzen, weil sie grosse Mühe haben, dem Englischunterricht zu folgen: 14 der befragten Lehrpersonen meldeten, dass dies für 0 % bis 10 % ihrer Schülerinnen und Schüler im Englischunterricht zutrifft, die anderen 14 Lehrpersonen gaben einen Anteil von 15 % bis 25 % mit reduzierten Lernzielen im Fach Englisch an.

Die Wahrnehmung der Lehrpersonen im Hinblick darauf, dass das Anspruchsniveau ihres Unterrichts dem Leistungsniveau der Kinder ihrer Klasse grösstenteils angemessen ist, scheint im Vergleich zu den Angaben eines Teils der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich ihrer Gefühle der Über- oder Unterforderung positiver auszufallen. Weiterführende Ergebnisse der Lehrpersonenbefragung zeigen zwar, dass sich die Englischlehrpersonen der Leistungsvielfalt in ihrer Klasse bewusst sind und Methoden zur inneren Differenzierung und Individualisierung einsetzen, um der leistungsbezogenen Heterogenität ihrer Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden. Einzelne Lehrpersonen weisen aber explizit auf damit verbundene Schwierigkeiten hin, wie aus den Aussagen hervorgeht, die sie im Fragebogen als Ergänzung hingeschrieben haben:

«Es ist sehr schwer, individuell auf die Kinder einzugehen oder sie Gruppenarbeiten machen zu lassen, da sie schnell an ihre sprachlichen Grenzen stossen. Ich habe oft das Gefühl, ich kann nicht allen gerecht werden. Ich arbeite sehr oft mit der ganzen Klasse und habe Zusatzmaterial für die Sprachgewandteren.»

Eine andere Lehrperson wirft insbesondere die Frage auf, wie mit leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern in der Klasse umgegangen werden soll:

«Mich nimmt es einfach Wunder, was mit den Kindern mit individuellen Lernzielen (ILZ) gemacht wird. Ich habe drei Kinder mit ILZ in Mathe und Deutsch und auch in Englisch sind sie jetzt schon überfordert. Das Lerntempo und die Lernziele sind ihnen nicht angemessen. Ab der fünften Klasse mit Französisch, kommt das gut? Was soll mit den Kindern gemacht werden, die überfordert sind und sprachlich grosse Probleme haben? Wie wird dieses Problem gelöst?»

Diese Fallbeispiele veranschaulichen, dass es auch in der untersuchten Stichprobe Lehrpersonen gibt, für welche die Frage des Umgangs mit leistungsbezogener Heterogenität in ihrer Klasse von vorrangiger Bedeutung ist und dies nicht nur im Fach Englisch. Sie scheinen zwar den Widerspruch zwischen den Bedürfnissen der Kinder nach individueller Förderung (bezüglich sprachlichem Entwicklungsstand, Lerntempo usw.) und den strukturellen Vorgaben der Institution Schule (Leistungsbeurteilung gemäss Erreichung der Lernziele im Lehrplan, Selektionsfunktion der Schule) wahrzunehmen, jedoch für den Umgang mit diesen gegensätzlichen Ansprüchen an ihre Rolle noch keine praktikable Strategie gefunden zu haben. Insbesondere befürchten sie eine nicht adäquate Förderung der leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler in ihrer Klasse.

Eine weitere Lehrperson beschreibt die Grenzen ihrer Einflussmöglichkeiten, indem sie feststellt, dass ihre Klasse im ersten Schuljahr Englischunterricht «von Monat zu Monat heterogener» wurde und dass die Schülerinnen und Schüler «trotz individualisierten Lernmethoden unter- und überfordert» würden. In diesem Zusammenhang wäre näher zu untersuchen, welche Methoden zur Individualisierung und Formen der inneren Differenzierung die hier befragten Lehrpersonen im Unterricht einsetzen und als erfolgreich bewerten. Ein individualisierter Unterricht auf der Primarstufe, welcher sich am Potenzial der einzelnen Schülerinnen und Schüler orientiert, kann allerdings nicht zum Ziel haben, die leistungsbezogene Heterogenität in einer Klasse zu reduzieren. Vielmehr geht es darum, den erwarteten Lernzuwachs und die angestrebte Leistungssteigerung der Schülerinnen und Schüler besser auf ihr Entwicklungspotenzial abzustimmen (vgl. Joller-Graf, 2006, S. 138 ff.), um konstante Über- und Unterforderungen im Unterricht zu vermeiden. Im Optimalfall scheint es durch gut organisierten Unterricht (auch frontalen) mit kontinuierlichen Massnahmen der Individualisierung und inneren Differenzierung, effizienter Klassenführung (keine Disziplinprobleme) und intensiver Zeitnutzung für den Stoff in relativ leistungsheterogenen Klassen zu gelingen, dass alle Schülerinnen und Schüler einen bedeutsamen Lernzuwachs erzielen, ohne dass die Leistungsstreuung zunimmt: Um auch die leistungsstärkeren Schülerinnen und Schüler angemessen zu fördern, stellen diese Lehrpersonen relativ häufig anspruchsvolle Aufgaben, währenddem ihre Hauptsorge den leistungsschwächeren Kindern gilt (vgl. Helmke, 1988; Helmke & Weinert, 1997).

5. Zusammenfassung und Ausblick

Die in diesem Beitrag präsentierten Ergebnisse zeigen, dass die überwiegend grosse Mehrheit der befragten Schülerinnen und Schüler am Englischunterricht Spass hat und

die erste schulische Fremdsprache mit Freude lernt. Sowohl die Lehrer-Schüler-Beziehung als auch das Unterrichtsklima werden von den Kindern mehrheitlich positiv beurteilt. Nach Angaben der Lehrpersonen stellt das Anspruchsniveau ihres Englischunterrichts für die (grosse) Mehrheit der Schülerinnen und Schüler in ihrer Klasse eine angemessene Herausforderung dar, die sie problemlos meistern können. Gleichwohl ist die Thematik der Über- und Unterforderung im Englischunterricht sowohl aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler als auch aus Sicht ihrer Lehrpersonen bedeutsam. Die bisherigen Resultate lassen mit Blick auf die jüngste Debatte bezüglich einer oder zweier Fremdsprachen auf der Primarstufe folgende Annahme zu: Der im Zuge der Intensivierung und Vorverlegung des Fremdsprachenunterrichts geführte Diskurs über eine mögliche Überforderung eines Teils der Kinder kann mit den ungeklärten Fragen des Umgangs mit Leistungsvielfalt in Verbindung gebracht werden. Es ist denkbar, dass der Überforderungsdiskurs in einem bereits bestehenden, strukturell angelegten Konflikt zwischen individualisierender Förderung und schulischer Selektion gründet, der den Umgang mit Heterogenität aufgrund widersprüchlicher Anforderungen an die Rolle einer Lehrperson erschwert und dessen Unlösbarkeit subjektiv als problematisch empfunden wird. Jedenfalls stellt für die Primarlehrpersonen der Umgang mit der Leistungsvielfalt in ihrer Klasse eine Herausforderung dar, die nach konkreten Handlungsstrategien verlangt. Hierfür ist die Entwicklung geeigneter Lehrmittel mit entsprechenden Hilfestellungen unentbehrlich. Des Weiteren sollte diese Thematik im Lehrpersonenteam wie auch in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen vermehrt reflektiert werden (können). Die Frage der Über- und Unterforderung im Fremdsprachenunterricht wird in der laufenden Studie sowohl in der vierten als auch in der fünften Klasse und unter Einbezug objektiver Leistungstests weiter verfolgt werden.

Literatur

Bildungsplanung Zentralschweiz (2004). *Lehrplan Englisch für das 3.–9. Schuljahr*. Luzern: Bildungsplanung Zentralschweiz.

Haenni Hoti, A. & Werlen, E. (2007a). Die Zentralschweizer Längsschnittstudie zur Wirksamkeit des Fremdsprachenunterrichts auf der Primarstufe - eine Kurzpräsentation des Forschungsdesigns. In E. Werlen & R. Weskamp (Hrsg.), *Kommunikative Kompetenz und Mehrsprachigkeit*. (S. 129–137). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Haenni Hoti, A. & Werlen, E. (2007b). Englischunterricht (L2) in den Zentralschweizer Primarschulen: Hat er einen positiven oder negativen Einfluss auf das Leseverständnis der SchülerInnen in Deutsch (L1)? In E. Werlen & R. Weskamp (Hrsg.), *Kommunikative Kompetenz und Mehrsprachigkeit* (S. 139–160). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Helmke, A. (1988). Leistungssteigerung und Ausgleich von Leistungsunterschieden in Schulklassen: unvereinbare Ziele? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 10, 45–76.

Helmke, A. & Weinert, F. E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 71–176). Göttingen: Hogrefe.

Joller-Graf, K. (2006). *Lernen und Lehren in heterogenen Gruppen. Zur Didaktik des integrativen Unterrichts*. Luzern: Comenius Verlag.

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (Hrsg.). (1998). *Sprachenkonzept Schweiz. Welche Sprachen sollen die Schülerinnen und Schüler während der obligatorischen Schulzeit lernen? Bericht der Expertengruppe «Gesamtsprachen-konzept»*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. Datei unter: <http://www.romsem.unibas.ch/sprachenkonzept/Konzept.html> (15.05.2007)

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (Hrsg.). (2004). *Sprachenunterricht in der obligatorischen Schule: Strategie der EDK und Arbeitsplan für die gesamtschweizerische Koordination. Beschluss der Plenarversammlung der EDK vom 25. März 2004*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. Datei unter: http://www.edk.ch/PDF_Downloads/Presse/REF_B_31-03-2004_d.pdf (15.05.2007)

Selinker, L. (1992). *Rediscovering Interlanguage*. London: Longman.

Werlen, E. (2006). Neuland Grundschul-Fremdsprachenunterricht. Empirische Ergebnisse der Wissenschaftlichen Begleitung «Fremdsprachen in der Grundschule¹» in Baden-Württemberg. *Babylonia*, 1, 10–16.

Autorin

Andrea Haenni Hoti, Dr., Pädagogische Hochschule Zentralschweiz, PHZ Luzern, Institut für Lehren und Lernen, Mühlenplatz 9, 6004 Luzern, andrea.haenni@phz.ch

Ursache Zukunft: Die Neukonzeption des Fremdsprachenunterrichts und ihre Auswirkungen auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Victor Saudan

Der Fremdsprachenbereich in der Schweiz ist im Umbruch. Überall wird die Einführung der ersten und zweiten Fremdsprache vorverlegt. Doch das ist nicht alles. Bien au contraire! Im Rahmen der Vorverlegung wird eine neue Sprachendidaktik entwickelt, welche sich vor allem auszeichnet durch eine verstärkte vertikale und horizontale Kohärenz. Was heisst das nun aber für den Unterricht und für die Lehrerinnen und Lehrer? Welche (zusätzlichen?) Kompetenzen brauchen sie für den zukünftigen Sprachenunterricht? Und welche Formen von Weiter- und Ausbildung erscheinen hinsichtlich dieser Bildungsziele als besonders wirksam?

1. Fremdsprachenunterricht im Umbruch

Der Fremdsprachenunterricht in der Schweiz ist in eine mehrjährige Reformphase eingetreten. Bis 2018 soll in allen Kantonen die Einführung der ersten und zweiten Fremdsprache in das 3. respektive 5. Schuljahr vollzogen sein. Die Reform geht aber sehr viel weiter. Jenseits von Strukturreform und Streitapfel Sprachenfolge zeichnet sich eine eigentliche Neukonzeption des Fremdsprachenunterrichts ab. Die Impulse für die Optimierung des Fremdsprachenunterrichts verbinden Vergangenes und Gegenwärtiges mit Zukünftigem: Teilweise gründen sie in unbefriedigenden Erfahrungen im Fremdsprachenunterricht der letzten Jahre (z.B. Schnittstellenprobleme), teilweise betreffen sie eine veränderte Schulrealität (z.B. hinsichtlich der Mehrsprachigkeit der Lernenden) oder aber die Impulse stammen aus innovativen Praktiken im In- und Ausland (z.B. Immersion).

Im vorliegenden Artikel gehe ich der Frage nach, was diese Reform für die Unterrichtspraxis als Ort der Realisierung und Umsetzung von Entwicklung heisst. Welche Konsequenzen haben die verschiedenen Neuerungen für die Lehrerinnen und Lehrer? Welche (zusätzlichen?) Kompetenzen setzt der zukünftige Fremdsprachenunterricht voraus? Und was heisst das demnach für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung?

Bevor ich diese Fragen zu erörtern suche, gilt es, die Vorgaben und die Rahmenbedingungen der Reform des Fremdsprachenunterrichts kurz zu skizzieren. Die Sichtweise des ganzen Artikels entspricht eher einer Gesamtschau auf den Entwicklungsraum Fremdsprachenunterricht als einer vertieften Analyse einzelner Teilaspekte.

1.1 Vorgaben der Schweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK)

Die Reform des Fremdsprachenunterrichts basiert auf dem Strategiebeschluss und Arbeitsplan der EDK vom 25. März 2004. Vor allem durch die Vorgabe von gemeinsamen Zielen und die Entwicklung von Instrumenten zu deren Umsetzung soll auf gesamtschweizerischer Ebene die Kohärenz im schulischen Sprachenlernen und -lehren zwischen den Stufen und innerhalb der Stufen des Bildungssystems gefördert werden. Der Strategiebeschluss sieht vor, dass alle Primarschulkinder spätestens ab dem 3. respektive ab dem 5. Schuljahr zwei Fremdsprachen lernen und dass am Ende der Volksschule verbindliche Kompetenzniveaus festgelegt werden. Als flankierende Massnahmen sieht der Arbeitsplan der EDK zudem vor, das Europäische Sprachenportfolio flächendeckend einzuführen, die Anforderungsprofile an die Fremdsprachenlehrpersonen zu vereinheitlichen und den Fremdsprachenunterricht auf der Sekundarstufe II besser zu koordinieren. Die Schaffung einer nationalen Austauschagentur und eines nationalen Kompetenzzentrums für Mehrsprachigkeit sind längerfristig geplant (vgl. Egli, 2007). Die Umsetzung aller anderen, stärker auf die Didaktik ausgerichteten Empfehlungen des Gesamtsprachenkonzeptes der EDK von 1998, auf welchem der Strategiebeschluss aufbaut, werden an die Regionen und Kantone weitergegeben.

Nach dem anfänglichen Alleingang der Kantone Zürich und Appenzell-Innerrhoden in Richtung Englisch als erste Fremdsprache haben sich die Ost- und Zentralschweiz sowie der Kanton Aargau als einziger Kanton der Nordwestschweiz ebenfalls für die Option Englisch spätestens ab dem 3. und Französisch ab dem 5. Schuljahr entschieden. In einzelnen didaktischen Bereichen gibt es bei der Umsetzung unterschiedliche Vorstellungen und Entscheide, namentlich hinsichtlich der Frage, inwieweit der vorverlegte Unterricht eher dem Content and Language Integrated Learning (CLIL)-Ansatz oder einem traditionelleren Ansatz verpflichtet sein soll. Dies hat z. T. zur Wahl unterschiedlicher Lehrmittel in einzelnen Kantonen geführt. Trotzdem finden sich in den Reformen der «English-First»-Kantone wichtige Aspekte der Erneuerung des Fremdsprachenunterrichts: Vor allem die Einführung des Europäischen Sprachenportfolios sowie die Ausrichtung des Unterrichts auf den *CLIL-Ansatz* oder den *Task-Based-Ansatz* werden den Unterricht nachhaltig beeinflussen. (Für mehr Informationen zum Strategiebeschluss der EDK und dessen Umsetzung in den Kantonen vgl. www.edk.ch/PDF_Downloads/Presse/REF_B_31-03-2004_d.pdf und www.sprachenunterricht.ch).

1.2 Das Projekt «Interkantonale Kooperation zur Vorverlegung und Neukonzeption des Fremdsprachenunterrichts in der Volksschule» in den NW EDK Kantonen an der Sprachgrenze (nachfolgend: Projekt «Neukonzeption Fremdsprachenunterricht»)

Die Kantone BL, BS, BE, FR, SO und VS haben sich zu einer Region zusammengeschlossen mit dem Ziel, die Neukonzeption des Fremdsprachenunterrichts gemeinsam anzugehen. Die Zusammenarbeit wird durch eine interkantonale Vereinbarung geregelt. Das Ziel der Zusammenarbeit ist, den künftigen Fremdsprachenunterricht zu ent-

wickeln und in Fragen der Didaktik, der Stundentafeln, der Lehrpläne, der Lehrmittel, des Anforderungsprofils an die Lehrpersonen, der Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen, der Evaluationsinstrumente, des Sprachenportfolios und der Kommunikation eine möglichst hohe Koordination zu erreichen. Die gemeinsame Projektarbeit hat schon begonnen und wird bis zum August 2014 dauern. Bis dann sollen die auf den ersten Blick wichtigsten Etappen abgeschlossen sein, nämlich die Vorverlegung von Französisch in das dritte Schuljahr auf Beginn des Schuljahres 2011/12 und zwei Jahre später die Vorverlegung des Englischunterrichts in das fünfte Schuljahr. Das Schuljahr 2017/18 markiert den Abschluss der Umstellung. Dann werden die Neuerungen flächendeckend eingeführt sein.

2. Entwicklungsräume des Fremdsprachenunterrichts

Mit der Vorverlegung der beiden obligatorischen Fremdsprachen ist aber noch keine Reform durchgeführt. Ziel des gemeinsamen Projektes ist es, nicht nur die Zeit für das Sprachenlernen zu verlängern, sondern den Weg vorzubereiten für eine inhaltliche und qualitative Erneuerung des Fremdsprachenunterrichts. Im Folgenden bauen meine Ausführungen zwar häufig auf den Dokumenten des Projektes «Neukonzeption Fremdsprachenunterricht» auf, bei dem ich als Projektleiter im Kanton Basel-Stadt mitarbeite (vgl. www.ag.ch/nwedk/de/pub/projekte/sprachen/franz_sisch_projekt.php). Ich beziehe aber auch andere Konzepte und Forschungsergebnisse in meine Überlegungen mit ein und verantworte alleine die nachfolgenden Gedanken und Schlüsse. Diese entsprechen also auch nicht zwingend den zukünftig im Projekt «Neukonzeption Fremdsprachenunterricht» gewählten Schritten im Bereich der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

Zudem scheint es mir wichtig, darauf hinzuweisen, dass viele Elemente der Neukonzeption nicht wirklich neu sind. Manche der scheinbaren Neuerungen werden bereits heute in der «guten Unterrichtspraxis» einzelner Lehrerinnen und Lehrer erfolgreich praktiziert. Das wirklich Neue ist vielmehr die systematisierte Einbindung dieser Elemente in ein Gesamtprojekt und die Entscheidung, sie flächendeckend und verbindlich einzuführen. Im Folgenden habe ich versucht, die verschiedenen Aspekte der Neukonzeption des Fremdsprachenunterrichts mit Hilfe eines möglichst einfachen Rasters zu unterteilen. Ich beziehe sie auf drei Hauptachsen in der Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts:

- Vorverlegung
- Förderung der vertikalen Kohärenz
- Förderung der horizontalen Kohärenz

In einem nächsten Schritt sollen diese drei Entwicklungsachsen etwas genauer umschrieben werden.

2.1 Vorverlegung

Die Vorverlegung des Fremdsprachenunterrichts bedeutet nicht nur eine Verlängerung der Lernzeit, sondern auch die Notwendigkeit, die Didaktik an die entwicklungspsychologischen Voraussetzungen der Lernenden anzupassen. Damit die Verlängerung der Lernzeit tatsächlich wirksam werden kann, müssen die Schnittstellen zwischen den Schulstufen bewusst gestaltet und die Kontinuität bezüglich didaktischer Grundsätze gesichert werden.

2.2 Vertikale Kohärenz

Ein Hauptpunkt der Kritik am bisherigen Fremdsprachenlernen in der Primarschule betraf den Mangel an Kontinuität zwischen dem Unterricht an Primarschule und Sekundarstufe I. Im schlimmsten Fall wurde auf der Sekundarstufe so getan, als ob noch gar kein Unterricht stattgefunden hätte. Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen (GER) und das daraus abgeleitete Europäische Sprachenportfolio (ESP) bilden die wichtigsten Instrumente zur Sicherung der Kontinuität des Sprachenlernens über die Schnittstellen hinweg. Der GER richtet aber die vertikale Kohärenz zusätzlich auf die Mehrsprachigkeit aus, denn die Sprachen und Kulturen werden darin nicht getrennt betrachtet, sondern als Teile einer mehrsprachigen Kompetenz, welche lebenslang weiterentwickelt wird.

2.2.1 Das Europäische Sprachenportfolio (ESP)

Das ESP ermöglicht die Erfassung des aktuellen Standes der individuellen Sprachlernerfahrungen sowie der interkulturellen Erfahrungen. Es dokumentiert die persönliche Sprachlerngeschichte und begleitet die individuellen Sprachlernprozesse innerhalb und ausserhalb der Schule. Der vom Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen entwickelte Raster, der die Sprachkompetenzen in sechs Stufen einteilt, ermöglicht eine Selbst- und Fremdevaluation unabhängig vom Lehrmittel.

2.2.2 HarmoS-Standards und eine neue Generation von Lehrplänen

Im Rahmen des gesamtschweizerischen Projekts HarmoS der EDK werden für die Fremdsprachen auf der Basis des GER sowohl ein Kompetenzmodell als auch darauf aufbauend verbindliche Basisstandards per Ende 6. und 9. Schuljahr entwickelt. Sie sollen Orientierung und Transparenz bezüglich kommunikativer und sprachlicher Zielsetzungen im Sprachenunterricht schaffen. Die neue Generation von Lehrplänen baut auf den Vorgaben von HarmoS auf.

2.3 Horizontale Kohärenz

Obwohl gerade die *horizontale Kohärenz* ein wichtiges Optimierungspotential für die Wirksamkeit des Fremdsprachenunterrichts darstellt, ist dieser Begriff noch wenig gebräuchlich. Im Unterschied zum Begriff der «horizontalen Kohäsion», unter welchem Erika Werlen vor allem die Verbindungen zwischen innerschulischem und ausserschulischem Lernen versteht, ist der Begriff der *horizontalen Kohärenz* weiter gefasst und bezeichnet die systematischere Nutzung bisher häufig getrennter Unterrichtsbereiche

oder -sequenzen auf derselben Schulstufe. Eine vollständige *horizontale Kohärenz* ist im Rahmen des bestehenden Bildungssystems wohl eher als Idealvorstellung zu betrachten. Als realistisches Ziel kann hingegen das systematische Streben nach einer möglichst grossen Kohärenz zwischen den verschiedenen Bereichen gesetzt werden.

2.3.1 Mehr Kohärenz zwischen den Sprachen

In Übereinstimmung mit den Zielen des Europarates und der EDK gilt auch für das Projekt «Neukonzeption des Fremdsprachenunterrichts» als oberstes Ziel die Erziehung zur funktionalen Mehrsprachigkeit, d.h. «Die Fähigkeit, Sprachen zum Zweck der Kommunikation zu benutzen und sich an interkultureller Interaktion zu beteiligen, wobei ein Mensch als gesellschaftlich Handelnder verstanden wird, der über – graduell unterschiedliche – Kompetenzen in mehreren Sprachen und über Erfahrungen mit mehreren Kulturen verfügt» (GER, 2001, S. 17). Mehrsprachigkeit setzt voraus, dass Sprachen nicht nebeneinander, sondern in Bezug zueinander gelehrt und gelernt werden. Die *Integrierte Sprachendidaktik*, auch Mehrsprachigkeitsdidaktik oder Integrative Sprachendidaktik genannt, ist eine noch im Entstehen begriffene Disziplin, welche auf einem sprachenübergreifenden Ansatz basiert (Perregaux, 2004; Sauer, 2005; Wiater, 2006). Sprachen werden nicht mehr isoliert gelehrt und gelernt, sondern es werden mittels Vergleichen Verbindungen hergestellt und die Sensibilisierung für und die Reflexion über Sprachen und Kultur gefördert. Schritte in diese Richtung sind die Verwendung einer möglichst einheitlichen Terminologie im gesamten Sprachenunterricht (L1, L2, L3 etc.), der Miteinbezug sowie Vergleiche der Erstsprache/n wie auch der folgenden Fremdsprache (Englisch ab der 5. Klasse), die Zentrierung auf Fragen der Sprachähnlichkeiten, die curriculare Abstimmung hinsichtlich der Inhalte, Ziele und Methoden, das Erarbeiten interlingual nutzbarer Elemente (Wortschatz, Formen, Strategien) und der Einbezug von Aktivitäten wie *Eveil aux Langues bzw. Language Awareness bzw. Begegnung mit Sprachen, ELBE* (Saudan et al., 2005).

2.3.2 Mehr Kohärenz zwischen Sprachfächern und Nicht-Sprachfächern

Verschiedene Formen von *immersivem Unterricht* haben in den letzten Jahren in den Schweizer Schulen Fuss gefasst. Dabei gilt es folgende Unterscheidung zu machen: Bei Immersion und bilinguaem Sachfachunterricht wird das Sachfach in einer Fremdsprache unterrichtet, bei CLIL (Content and Language Integrated Learning) hingegen handelt es sich um ein inhaltsorientiertes Lernen im Fremdsprachenunterricht. In beiden Fällen steht das Interesse an der Sache im Vordergrund. Bei den Lernenden wird das Bedürfnis nach Wörtern, Begriffen und Strukturen in der Zielsprache geweckt, mit denen sich die Inhalte erfassen, formulieren und kommunizieren lassen (Brohy, 2004).

Darüber hinaus ist aber jeder Unterricht auch Sprachunterricht. Eine kompetenzorientierte Sichtweise erlaubt es, sinnvolle Verbindungen zwischen Sprachenunterricht und Sachfachunterricht aufzubauen, von welchen sowohl Sachkompetenz als auch Sprachkompetenz profitieren können (Vgl. *Sprachprofile Basel-Stadt: www.edubs.ch/die_schulen/schulen_bs/sprachunterricht/sprachprofile.pt*).

2.3.3 Mehr Kohärenz zwischen inner- und außerschulischem Lernen

Viele Schüler haben Kontakte zu den unterrichteten Fremdsprachen auch ausserhalb der Schule. Diese Kontakte gilt es im Unterricht bewusster zu nutzen. Zusätzlich bietet die Austauschdidaktik zahlreiche Möglichkeiten, aus dem Klassenzimmer den Bezug zu Menschen herzustellen, welche die Zielsprache sprechen. Neben den sprachlichen Kompetenzen werden in diesem Fall auch die (inter-) kulturellen Fähigkeiten gefördert. Das ESP hilft, die gemachten Erfahrungen zu reflektieren und zu dokumentieren und DAMIT einen Bezug herzustellen zwischen inner- und außerschulischem Lernen. Sprachenlernen wird so zu einem lebenslangen Prozess, der nicht auf die Schule als Lernort beschränkt ist, sondern andere Lernorte gewinnbringend einbezieht (Hodel, 2004; Lüdi, Pekarek & Saudan, 2001).

2.3.4 Mehr Kohärenz zwischen Lehrplan, Lehrmittel und Bewertungspraxis

Dank dem GER erhalten zukünftige Lehrpläne, Lehrmittel und Bewertungsinstrumente eine gemeinsame Basis. Sein handlungsorientierter Ansatz erlaubt es, den Fremdsprachenunterricht, seine Planung und seine Nachbereitung grundsätzlich auf eine Handlungsprogression zu beziehen, welche auf den Kannbeschreibungen des Europäischen Sprachenportfolios aufbaut und auch die sprachlichen Minimalstandards von HarmoS berücksichtigt. Das Lehrmittel soll für diese Handlungsprogression vielfältige sprachliche Inputs, Materialien und Aufgabenstellungen bereitstellen. Die Grundlagen für die Leistungsbeurteilung bilden ebenfalls Kannbeschreibungen, die auf dem GER und dem ESP basieren. Das darauf abgestimmte Bewertungsinstrument LINGUALEVEL ermöglicht es den Lehrpersonen, eine mit Lehrplan und Lehrmittel kohärente Bewertungspraxis im Unterrichtsalltag zu realisieren (Studer, Lenz & Mettler, 2004).

2.3.5 Mehr Kohärenz zwischen inhaltszentrierten Sequenzen (aufgabenorientiertes Lernen) und sprachreflektierenden Sequenzen (sprachmittellorientiertes Lernen)

Neben inhaltszentrierten Sequenzen, in welchen die fremdsprachlichen Fertigkeiten in vielfältigen Handlungszusammenhängen aktiviert und erweitert werden, soll auch genügend Platz zur Verfügung stehen für die Arbeit an den Sprachmitteln (v. a. Wortschatz, Grammatik und Aussprache), welche für das sprachliche Handeln benötigt werden. Obwohl der Zusammenhang zwischen kommunikativen Fertigkeiten und den dafür benötigten Sprachmitteln noch nicht wirklich geklärt ist, kann man wohl davon ausgehen, dass, unter bestimmten Voraussetzungen, die explizite und systematische Arbeit an den Sprachmitteln den Erwerb und vor allem die Vertiefung und Automatisierung von sprachlichen und strukturellen Mitteln fördert. Gute Voraussetzungen sind wohl gegeben, wenn die Kohärenz zwischen kommunikativem Bedarf an Sprachmitteln und Fokalisierung auf dieselben einerseits und Arbeit an den Sprachmitteln in der *Zone der nächsten Entwicklung* (Wygotsky) andererseits gegeben sind: Grammatikunterricht sollte demnach wenn immer möglich auf Sequenzen forschenden Lernens und in direktem Bezug stehen zu weitergehenden Sprechhandlungskompetenzen, welche differenziertere Sprachmittel nötig machen. Die Rolle des Übens muss in diesem

Zusammenhang einer grösseren Kohärenz zwischen aufgabenorientiertem und sprachmittellorientiertem Lernen genauer definiert werden.

3. Konsequenzen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Von der vorausgehenden Beschreibung einer kohärenteren Unterrichtspraxis im obengenannten Sinne liessen sich nun Schritt für Schritt die Teilkompetenzen ableiten, welche (zum Teil zusätzlich) für das Unterrichten benötigt werden. Aus Platzgründen möchte ich zum Schluss aber nur auf einige besonders wichtige Aspekte kurz eingehen.

3.1 Sprachkompetenzen und sprachenübergreifende Kompetenzen der Lehrpersonen

Die EDK will auf der Grundlage des GER nach Unterrichtsstufen differenzierte, berufsspezifische sprachliche Kompetenzen in den Fremdsprachen definieren. Diese Kompetenzen orientieren sich für die Primarstufe am Niveau C1, für die Sekundarstufe am Niveau C2 des GER. Hinsichtlich einer integrierten Didaktik scheint es sinnvoll, dass die Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer ihre eigene *Mehrsprachigkeit* pflegen. Das Führen eines eigenen Sprachenportfolios (ESP III) kann hierfür ein wirksamer und lustvoller Einstieg sein.

3.2 Didaktisch-methodische Kompetenzen

Neben den «traditionellen» Bereichen der didaktisch-methodischen Ausbildung (Fremdspracherwerbstheorien, Methodik des inhalts- und handlungsorientierten Fremdsprachenunterrichts, Unterrichtsplanung und -aufbau, Einführung in die Lehrmittel und den Lehrplan, Einsatz von Medien und Materialien) geht es in Zukunft vor allem auch um die verstärkte Vermittlung folgender Unterrichtskompetenzen:

3.2.1 Ausrichtung auf die Mehrsprachigkeit

Im Sinne einer *Integrierten Fremdsprachendidaktik* werden die (zukünftigen) Lehrpersonen befähigt, zur interlingualen Verzahnung des Lernens und Lehrens zwischen Unterrichtssprache (Standarddeutsch), schulischer Fremdsprachen und Herkunftssprachen (auch Dialekt!) beizutragen und ihre Schülerinnen und Schüler zum Nachdenken über Sprache(n) anzuregen. Das setzt voraus, dass alle Sprachlehrpersonen einer Klasse vermehrt zusammenarbeiten. Dafür braucht es Absprachen, klare Regelungen und Gefässe.

3.2.2 Evaluationskompetenz (Diagnose-, Bewertungs-, Feedback-Kompetenz, Umgang mit dem ESP und LINGUALEVEL)

Aufgrund einer vertieften und praxisnahen Kenntnis des handlungs- und kompetenzorientierten Ansatzes des GER und seiner Instrumente (ESP, LINGUALEVEL, Sprachprofile) müssen die Lehrpersonen die Möglichkeit bekommen, ihren Unterricht zu entwickeln hinsichtlich der weiter oben angetönten Handlungsprogression der Lernenden.

Sie formulieren in Anlehnung an Lehrplan und GER (auch für die Lernenden verständliche) Lernziele und begleiten die Lernenden beim Ausfüllen ihres ESP und verknüpfen die ESP-Arbeit mit dem Unterricht. Sie können die Lernenden anleiten, selbst zu lernen und einen konstruktiven Umgang mit den eigenen Fehlern zu pflegen.

3.3 Metadidaktische Kompetenz und reflexive Praxis

Weit wichtiger als die perfekte Kenntnis «einer besten Didaktik oder Methode» ist nunmehr die Fähigkeit, sich der verschiedenen Instrumente und Ansätze zielorientiert bedienen zu können. Ohne solide Instrumente für die Reflexion und Selbstevaluation der eigenen didaktischen Praxis laufen die Unterrichtenden Gefahr, sich in der Fülle didaktischer Neuerungen zu verlieren. Einfache und praxisnahe «metadidaktische» Instrumente sollten es jeder Lehrperson ermöglichen, das eigene Tun kritisch zu hinterfragen und ihren Sprachunterricht selbständig an einen gegebenen Kontext und die angestrebten Ziele anzupassen. Als vielversprechender Ansatz in diese Richtung kann eine praxisnahe Einführung in die Unterrichtsforschung betrachtet werden, welche bereits in der Basisausbildung sinnvollerweise zwischen Fachausbildung und didaktisch-pädagogischer Ausbildung initiiert wird (Lüdi, 2004; Saudan, 2003).

Das Ziel der Lehrerinnen- und Lehrerbildung hinsichtlich eines erneuerten Fremdsprachenunterrichts ist es also vor allem, den Lehrpersonen ein theoriegeleitetes autonomes Handeln zu ermöglichen, d.h. für eine bestimmte Unterrichtssituation mit ihrer spezifischen didaktischen Zielsetzung das bestmögliche Vorgehen zu wählen, zu planen, durchzuführen und zu evaluieren. Dadurch dass der GER dem gesamten Fremdsprachenunterricht eine gemeinsame Basis gibt und so zu einer *vertikalen und horizontalen Kohärenz* beiträgt (Ausrichtung auf mehr Standardisierung), schafft er auch gleichzeitig die Voraussetzung für eine grössere methodische Freiheit (Ausrichtung auf mehr Autonomie). Diese Freiheit gilt es in Zukunft zu Gunsten der Zukunft zu nutzen.

Literatur

- Brohy, C.** (2004). L'enseignement plurilingue en Suisse: de la gestion de l'innovation au quotidien. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 26 (3), 465–476.
- GER** (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Euro-parat, Rat für kulturelle Zusammenarbeit, Berlin: Langenscheidt.
- Egli Cuenat, M.** (2007). Gezielte und koordinierte Erziehung zur Mehrsprachigkeit/ Fremdsprachen in der Volksschule aus der Sicht der EDK. *PH akzente Pädagogische Hochschule Zürich*, 1/2007, 3–6.
- Hodel, H.-P.** (2004). Sprachaufenthalte beschreiben und evaluieren. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 26 (3), 397–417.
- Lüdi, G., Pekarek, S. & Saudan, V.** (2001). *Französischlernen in der Deutschschweiz*. Chur: Rüegger.
- Perregaux, Ch.** (2004). Concept général pour l'enseignement des langues et réalité sociolinguistique: l'analyse d'une tension. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 26 (3), 451–463.
- Saudan, V.** (2003). Donner les moyens pour réfléchir, c'est donner les moyens pour agir. Pour une initiation systématique des enseignants de langue aux méthodes de la didactique réflexive en classe de langue. *Babylonia* 2003, 3–4.

- Saudan, V. et al.** (2005). *Lernen durch die Sprachenvielfalt/ Apprendre par et pour la diversité linguistique*. Studien + Berichte der EDK/ Etudes + Rapport de la CDIP. N° 22. Bern 2005.
- Sauer, E.** (2004). *Passerelle. Sockelkonzept für die Entwicklung neuer Lehr- und Lernmaterialien für die integrierte Sprachförderung und den Fremdsprachenunterricht*. AG Sprachen der NW EDK. Online unter : www.ag.ch/nwedk/shared/dokumente/pdf/passerelle.pdf (12.5.2007)
- Studer, T., Lenz, P. & Mettler, M.** (2004). Entwicklung von Instrumenten für die Evaluation von Fremdsprachenkompetenzen (Französisch/Englisch). *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 26 (3), 419–434.
- Wiater, W.** (Hrsg.). (2006). *Didaktik der Mehrsprachigkeit*. München : Ernst Vögel.

Autor

Victor Saudan, Dr. phil., Schuldienst Unterricht des Erziehungsdepartements Basel Stadt/Universität Basel/Erziehungsdirektorenkonferenz der Nordwestschweiz (NW EDK), Kohlenberg 27, 4001 Basel, victor.saudan@bs.ch

Sprachenlernen im Spannungsfeld zwischen Linguistik, Didaktik und Politik: Streiflichter zur Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts

Stephan Schmid

Der vorliegende Beitrag gibt einen historischen Abriss verschiedener Modelle des Fremdsprachenunterrichts und beleuchtet insbesondere deren mehr oder weniger explizite Abstützung auf linguistische Theorien. Daraus wird ersichtlich, welche Konzeption des Sprachenlernens in die neueren Zielvorgaben und Leitlinien von politischen Institutionen eingeflossen ist. Schliesslich wird aufgezeigt, welche Rolle die Sprachwissenschaft heute in der schulpolitischen und sprachdidaktischen Diskussion spielen kann.

1. Einleitung

Im Vergleich zu anderen Fächern scheint der Fremdsprachenunterricht heute stärker von schulexternen Akteuren beeinflusst zu sein, insbesondere von wissenschaftlichen Trends und politischen Entscheidungsträgern. Sprachwissenschaft im eigentlichen Sinne ist zwar nicht Bestandteil von Lehrplänen, dennoch haben linguistische Theorien seit jeher die Praxis des Fremdsprachenunterrichts geprägt, sei es durch die Entwicklung von Lehrmitteln oder die Gestaltung didaktischer Vorgehensweisen von Lehrpersonen. Eine neuere - und vielleicht typisch schweizerische - Erscheinung ist hingegen eine gewisse ‹Politisierung› der Diskussion um den Fremdsprachenunterricht, wenn z. B. die Anzahl der in der Primarschule unterrichteten Sprachen Gegenstand direktdemokratischer Entscheidungsprozesse wird. Dabei entsteht eine komplexe Interaktion zwischen den drei Akteuren Schule, Wissenschaft und Politik, etwa wenn die Befürworter des ‹frühen› Fremdsprachenunterrichts sich auf wissenschaftliche Erkenntnisse berufen, während umgekehrt dessen Gegner die Wissenschaftlichkeit solcher Aussagen in Frage stellen.

In diesem Beitrag wird hauptsächlich die Rolle der Linguistik für den Fremdsprachenunterricht thematisiert, doch sollen zumindest ansatzweise auch der zunehmende Einfluss von institutionellen Vorgaben auf das schulische Fremdsprachenlernen sowie die daraus entstehenden Wechselwirkungen zwischen Politik und Wissenschaft angesprochen werden. Als Linguist gehört der Verfasser dieses Beitrags zwar selbst zu einer der angesprochenen Gruppen; aufgrund seines Forschungsschwerpunkts im ungesteuerten Zweitspracherwerb ist er jedoch in der aktuellen Debatte nicht direkt involviert. Die folgenden Überlegungen erheben denn auch keinen Anspruch auf Wissenschaftlichkeit, sondern sind eher als durchaus persönlich geprägter Diskussionsbeitrag zu verstehen.

2. Der Einfluss von linguistischen Modellen auf die Fremdsprachendidaktik

Da die Sprachwissenschaft sowohl eine empirische als auch eine hermeneutische Disziplin ist, fokussieren verschiedene linguistische Theorien nicht nur unterschiedliche Aspekte der verbalen Kommunikation, sondern formulieren auch verschiedene Grundannahmen darüber, was Sprache ist und wie Sprachen gelernt werden. Die Fremdsprachendidaktik hat ihrerseits stets auf die Paradigmenwechsel in der philologischen Hochschulfächern reagiert, und so haben im Laufe des letzten Jahrhunderts verschiedene Sprachlehrmethoden einander abgelöst, die alle durch ein bestimmtes - mehr oder weniger explizit formuliertes - Sprachverständnis geprägt waren (vgl. Edmondson & House, 1993, Kap. 7). Zwar haben die wenigsten Lehrmittel oder Lehrpersonen eine solche Methode in ihrer Reinform angewendet, dennoch werden durch unterschiedliche methodische Konzepte bestimmte Lernaktivitäten stärker oder schwächer in den Vordergrund gestellt.

Die «älteren Semester» in der Leserschaft haben vermutlich noch mit der traditionellen Grammatik-Übersetzungsmethode Bekanntschaft gemacht, die zum Teil von den klassischen Gymnasialfächern Latein und Griechisch auf den modernen Fremdsprachenunterricht übertragen wurde. Sprache wurde aufgefasst als Ausdruck von Ideen und als Zeugnis (meist historischer) Kulturen, wobei das Sprachenlernen hauptsächlich zur Lektüre literarischer Texte befähigen sollte. Schriftlichkeit stand also vor Mündlichkeit, und rezeptive Sprachfähigkeiten waren wichtiger als produktive. Zu den bevorzugten Lernaktivitäten gehörten das Memorieren isolierter Vokabeln und Übersetzungen von der Ausgangs- in die Zielsprache. Der Unterricht selbst fand grösstenteils in der Muttersprache statt, wobei grosses Gewicht auf metasprachliche Fähigkeiten (Kenntnis grammatischer Regeln) gelegt wurde.

Die Nachteile der Grammatik-Übersetzungsmethode sind hinreichend bekannt. Zur Veranschaulichung mag eine Anekdote aus meiner eigenen Jugend in einer Kleinstadt an der Aare dienen: Während der Vorbereitung auf eine Französischprüfung waren wir Gymnasiasten zwar fähig, die Verben der *cocos*-Gruppe (das sind solche wie *ouvrir*, die zwar auf -ir enden, aber wie *er*-Verben konjugiert werden) abschliessend aufzuzählen; als jedoch eines Tages ein Auto mit Neuenburger Nummernschild am Strassenrand hielt, waren wir unfähig, die erfragte Routenangabe in der zweiten Landessprache zu verbalisieren.

Die Grammatik-Übersetzungsmethode übertrug in einem gewissen Sinne das Weltbild der traditionellen Philologien von der Hochschule auf den Fremdsprachenunterricht. Vor allem in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts dominierte in der Linguistik aber eine andere Richtung, der sogenannte Strukturalismus, dessen amerikanische Variante als ideologischen Überbau die behavioristische Psychologie hatte. Dieser Ansatz verstand Fremdsprachenlernen in erster Linie als Antrainieren sprachlicher Gewohnheiten (als

pattern drill) und fand seine technologische Krönung im Sprachlabor – einer Einrichtung, die in keinem Schulhausneubau der Sechziger- und Siebzigerjahre fehlen durfte. Mittlerweile werden Sprachlabors, falls sie nicht schon demontiert worden sind, nur noch selten gebraucht; ihre Nutzung zur Entwicklung sprachproduktiver Fähigkeiten ist heute mindestens so verpönt wie die klassische Grammatik-Übersetzungsmethode, da die repetitiven Übungen meist von jeglichem kommunikativen Kontext losgelöst und somit Sinnlos waren. Es fragt sich allerdings, ob eine andere Verwendung dieses Instruments nicht durchaus hätte sinnvoll sein können – etwa zur Förderung des Hörverständnisses (vielleicht erinnert sich noch jemand an die wunderbare Erfindung der *loop*-Taste ...).

Behavioristische Lernprinzipien wurden in der Wissenschaft vor allem in der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg diskutiert, heute werden sie von Sprachlerntheoretikern nicht mehr vertreten. Gewisse Reminiszenzen finden wir aber in den Strukturübungen (Einsetzungs- und Ersetzungsübungen, Konjugationsübungen), die im Fremdsprachenunterricht zum Teil noch verbreitet sind. In einer Art methodischem Eklektizismus kombiniert man Strukturübungen sogar mit explizitem Grammatikunterricht in der Absicht, vom bewussten Verstehen über das automatisierte Üben zum effektiven Sprachgebrauch zu gelangen (so wie man beim Autofahrenlernen die Gangschaltung zuerst als Prinzip begreifen, dann manuell üben und schliesslich automatisch anwenden kann). Die Praxis des Fremdsprachenunterrichts zeigt allerdings, dass der dritte Schritt (der sogenannte Transfer) oft nicht funktioniert: Die Lernenden lösen die Übungen perfekt, sind aber noch nicht in der Lage, die entsprechenden sprachlichen Strukturen in der wirklichen Kommunikation anzuwenden.

Der *pattern drill* stellt freilich nicht die einzige Alternative zum traditionellen Fremdsprachenunterricht dar. Fundierte Kritik an der Grammatik-Übersetzungsmethode wurde bereits am Ende des 19. Jahrhunderts formuliert: So forderte der deutsche Phonetiker Wilhelm Viëtor 1882 nicht nur die Verwendung der Fremdsprache als Unterrichtssprache im Sinne einer Konzentration auf fremdsprachliche Sprechfertigkeiten, sondern ganz allgemein vermehrt induktives statt deduktives Lernen, in dem die Lernenden im Zentrum stehen. Eine wirkliche Reform des Fremdsprachenunterrichts sollte aber erst hundert Jahre später eintreten mit der sogenannten «kommunikativen Wende», die konzeptuell weit über Viëtors methodische Reformvorschläge hinausgeht. Der kommunikative Ansatz gilt heute als «Standard» für den modernen Fremdsprachenunterricht und als theoretische Grundlage, auf welche sich Autoren von Lehrwerken explizit berufen (Wüest, 2001, S. 13).

Im kommunikativen Fremdsprachenunterricht wird Sprache nicht in erster Linie als Repräsentation der Wirklichkeit verstanden, sondern vielmehr als Werkzeug zur Gestaltung der zwischenmenschlichen Kommunikation. Wichtiger als grammatikalische Strukturen sind Sprechhandlungen, die der Bewältigung des Alltags dienen; an die Stelle von metalinguistischer Sprachreflexion und Strukturübungen treten im Unter-

richt authentische Kommunikationsformen wie z. B. Rollenspiele, Diskussionen und andere kreative Aktivitäten. Die theoretische Begründung eines solchen Unterrichts beruht einerseits auf dem soziolinguistischen Konzept der «kommunikativen Kompetenz», wonach die Kenntnis einer (Fremd-)Sprache nicht nur die Bildung grammatikalisch richtiger Sätze, sondern vor allem auch die adäquate Verwendung von sprachlichen Äusserungen in der sozialen Interaktion beinhaltet. Andererseits besteht eine wesentliche Grundlage der kommunikativen Fremdsprachendidaktik in der sogenannten «Pragmatik» – einer neueren Teildisziplin der Linguistik, welche sprachliche Strukturen im Bezug auf spezifische Verwendung- und Handlungssituationen analysiert. Standen ursprünglich vor allem bestimmte «Sprechakte» (z. B. jemanden auffordern, um etwas bitten, sich entschuldigen usw.) im Vordergrund, so wird heute vermehrt auf den dialogalen und interaktiven Charakter des Sprachgeschehens hingewiesen.

Dieser etwas verkürzte historische Abriss des Fremdsprachenunterrichts soll zeigen, dass dessen Inhalte und Methoden wesentlich durch aufeinander folgende Strömungen der Sprachwissenschaft (traditionelle Philologie, Strukturalismus, Pragmatik) geprägt wurden. Ausschlaggebend waren somit in erster Linie unterschiedliche Vorstellungen darüber, was Sprache ist (Ausdruck von Ideen, gewohnheitsmässiges Verhalten, intentionales Handeln) und weniger die Frage, wie Sprachen gelernt werden.

Nun ist es aber nicht so, dass das Fremdsprachenlernen als Prozess nicht thematisiert worden wäre. Dies geschah einerseits in «alternativen» Methoden wie «Suggestopädie», *Total Physical Response* oder *The Silent Way*, welche allerdings von zum Teil fragwürdigen Prämissen ausgingen und keine grosse Verbreitung gefunden haben (Wüest, 2001, S. 10–12). Neben linguistischen Theorien gibt es zudem eine angewandte Linguistik, die anhand von vergleichenden Sprachbeschreibungen und von Fehleranalysen sprachwissenschaftliches Wissen für die Lehrpersonen fruchtbar gemacht hat. Vor allem aber ist in diesem Zusammenhang auf die stark entwickelte Zweitspracherwerbsforschung hinzuweisen, welche in den letzten Jahrzehnten nicht zuletzt durch Untersuchungen zum ungesteuerten Zweitspracherwerb wertvolle Erkenntnisse gewonnen hat. Manchmal entsteht der Eindruck, dass dieser blühende Forschungszweig in der Sprachlehrediskussion nicht im verdienten Masse rezipiert worden ist.

Am ehesten noch wird Bezug genommen auf die Hypothesen des Zweitspracherwerbstheoretikers Stephen Krashen, der aufgrund einer strikten Unterscheidung zwischen «Spracherwerb» und «Sprachlernen» annimmt, dass die Entwicklung der Sprachkompetenz (also der «Spracherwerb») gemäss einer «natürlichen» inneren Abfolge abläuft und hauptsächlich durch verständlichen «Input» in der Fremdsprache gefördert wird, während das durch «Sprachlernen» angeeignete metasprachliche Grammatikwissen höchstens als «Monitor» zur Überwachung der Sprachproduktion dienen kann. Die Idee, dass die Schule hauptsächlich verständlichen Input liefern soll, tritt in all jenen neueren Ansätzen auf, bei denen die Fremdsprache nicht Gegenstand, sondern Mittel des Unter-

richts ist – wie z. B. im *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) oder in den Modellen des Immersionsunterrichts und des bilingualen Unterrichts.

Krashens radikale Gegenüberstellung von weitgehend unbewussten Sprachfertigkeiten und explizitem metasprachlichem Wissen sind in der verbreiteten Kritik der Grammatik-Übersetzungsmethode bereits angelegt und entbehren nicht einer gewissen Plausibilität. Nehmen wir einen Vergleich mit dem Fussball: So wie David Beckham den Ball mit seinen berühmten Bogenschüssen ins Tor hieven kann, ohne die durch seine Schusstechnik auftretenden physikalischen Vektoren erklären zu können, so verwenden wir in einem Gespräch den richtigen Satzbau im Deutschen, ohne dass uns die komplizierten Regeln der Verbzweitstellung oder Verbendstellung im Haupt- und Nebensatz bewusst zu sein brauchen. Allerdings vermögen solche Vergleiche auch nur einen Teil der komplexen Prozesse beim Fremdsprachenlernen zu illustrieren; es muss an dieser Stelle auch erwähnt werden, dass nicht alle Sprachlerntheoretiker Krashens Positionen teilen und dass sogenannte ‹kognitive› Ansätze dem Grammatikunterricht durchaus eine gewisse Funktion zuweisen (Edmondson & House, 1993, S. 267–274).

Vielleicht sind gerade durch die Fokussierung auf Krashens zum Teil plakative Hypothesen andere eher unbestrittene Erkenntnisse der Zweitspracherwerbsforschung zu wenig zur Kenntnis genommen worden. Hier wäre v. a. das Konzept der ‹Lernersprache› (engl. *interlanguage*) zu nennen, welches die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Erst- und Zweitspracherwerb sowie zwischen ungesteuertem (‹natürlichem›) und gesteuertem (schulischem) Zweitspracherwerb hervorhebt. Auch in der Schule bilden Lernende eine Varietät der Fremdsprache heraus, welche sowohl von der Muttersprache als auch vom explizit präsentierten Modell der Fremdsprache nur zum Teil beeinflusst wird, sondern vielmehr eigenständige Regelhaftigkeiten aufweist, die wiederum auf allgemeinen, meist unbewussten Sprachlernstrategien wie Vereinfachung oder Übergeneralisierung beruhen. Lernersprache ist aber nicht nur systematisch, sie ist auch hochgradig variabel. Vielleicht wäre es für viele Lernende eine Erleichterung, wenn vermehrt auf den Umstand hingewiesen würde, dass die zahlreichen Fehler in der Verwendung der Fremdsprache (oder das oben erwähnte Ausbleiben des ‹Transfers›) eine geradezu immanente Notwendigkeit des Erwerbsprozesses darstellen.

Das Stichwort der Variabilität führt uns zu einer anderen Teildisziplin der Linguistik, die sich nicht unbedingt mit Lernersprache, sondern mit sprachlicher Variation ganz allgemein beschäftigt: der Soziolinguistik. Dieses seit Jahrzehnten etablierte Forschungsgebiet scheint ebenfalls einen geringeren Einfluss auf den Fremdsprachenunterricht gehabt zu haben als die Pragmatik, welche trotz ihres funktionalen Ansatzes ein in einem gewissen Sinne homogenes und somit normatives Sprachverständnis pflegt. Inwieweit fördern Lehrmittel das Bewusstsein, dass Sprachen je nach regionaler und sozialer Herkunft der Sprechenden und je nach kommunikativem Kontext (mündlich/schriftlich, formell/informell) eine grosse Variabilität aufweisen? Inwieweit werden Lernende befähigt, sprachliche Variation sowohl rezeptiv zu verarbeiten bzw. zu in-

interpretieren als auch produktiv – im Sinne der kommunikativen Kompetenz – in ihren fremdsprachlichen Äußerungen dem Kontext entsprechend anzuwenden?

3. Der Einfluss politischer Instanzen auf die Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts

In der Fremdsprachendebatte ist heute neben der Linguistik ein anderer komplexer Akteur mit von der Partie, der auf die berufliche Praxis von Lehrpersonen einen viel direkteren Einfluss hat. Waren es in der Deutschschweiz zunächst vor allem zwei kantonale Erziehungsdirektoren, die in einer Art Schnellschuss mit der Einführung des «Frühenglisch» vorpreschten und somit die helvetische Schullandschaft durcheinander brachten, so agieren politische Führungsstrukturen heute auf der Grundlage von Konzepten und versuchen, didaktische Modelle mit einem koordinierten und abgestimmten Vorgehen zu implementieren.

So hat die Schweizerische Erziehungsdirektorinnen und -direktorenkonferenz (EDK) mit ihrem Strategiebeschluss und Arbeitsplan vom 25. März 2004 eine organische Reform des Sprachenunterrichts angestoßen (Egli Cuenat, 2007). Diese Reform basiert einerseits auf dem durch eigene Experten formulierten Sprachenkonzept von 1998 (<http://www.romsem.unibas.ch/sprachenkonzept/>); sie nimmt aber auch Bezug auf internationale Standards, die unter dem Patronat des Europarats entwickelt worden sind, insbesondere auf den «Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen» (Coste et al., 2001; <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/deindex.htm>) und auf das «Europäische Sprachenportfolio» (www.sprachenportfolio.ch; vgl. auch die Nummern 2/2004 und 1/2007 der Zeitschrift *Babylonia*).

Wer seine eigenen Fremdsprachenkompetenzen anhand des Rasters und der Checklisten des Sprachenportfolio überprüft, erkennt unschwer, dass die formulierten Niveaus in den verschiedenen sprachlichen Teilkompetenzen (Hörverstehen, Leseverstehen, Gespräch, zusammenhängendes Sprechen, Schreiben) sich an den Leitideen des kommunikativen Sprachunterrichts orientieren, auch wenn einzelne Lernziele – zum Beispiel jenes der «plurikulturellen Kompetenz» – nicht so leicht zu operationalisieren sind.

4. Der Einfluss von schulpolitischen Entwicklungen auf wissenschaftliche Fragestellungen

Die unlängst geführten politischen Debatten beziehen sich weniger auf methodische oder inhaltliche Probleme des Sprachenunterrichts als auf die Fragen «Wie viele Sprachen dürfen es sein?» und «Welche Sprachen sollen es sein?» Die Argumente kreisen dementsprechend um die «Überforderung» der Kinder oder um den relativen «Nutzen» von Französisch oder Englisch, und in beiden Fällen wird versucht, die eigenen Positi-

onen mit wissenschaftlichen Erkenntnissen zu untermauern.

Zum Beispiel kann die Behauptung, in der deutschen Schweiz brauche die Wirtschaft vor allem Englisch und kein Französisch, empirisch widerlegt werden: Den regen Gebrauch der zweiten Landessprache gerade im Berufsleben belegen nicht nur die Zahlen der Eidgenössischen Volkszählung 2000, sondern auch Untersuchungen zur Kommunikation in Schweizer Betrieben (Lüdi & Werlen, 2005, S. 49; Lüdi, 2006, S. 41-44; Lüdi, 2007, S. 51). Nicht so einfach ist es hingegen, ein Sprachenkonzept direkt auf neurologischer Befunde abstützen zu wollen – ein Argumentationsstrang, der denn auch von den Gegnern von zwei Sprachen in der Volksschule vehement kritisiert wurde. Es würde zu weit führen, diese Diskussion hier in extenso führen zu wollen. Ohne die Plausibilität der Resultate neurolinguistischer Forschung (Stichwort: frühe Zweisprachige aktivieren grössere Bereiche der präfrontalen Rinde) und deren Relevanz für sprachdidaktische Überlegungen in Zweifel ziehen zu wollen: Als Befürworter der Erziehung zur Mehrsprachigkeit kann man seine Thesen heute nicht mehr einfach mit der Formel «die Wissenschaft hat schon lange bewiesen, dass ...» einleiten.

Dies soll nicht als Misstrauensvotum gegen den Einbezug wissenschaftlicher Methoden verstanden werden, im Gegenteil: Linguisten tragen heute in kompetenter Weise zur schulpolitischen Entscheidungsfindung bei, etwa durch das Verfassen von Gutachten und die Evaluation von Unterrichtsprojekten (www.sprachenunterricht.ch). Während die Linguistik früher eher indirekt – über die Lehrerbildung und das implizite Sprachverständnis – auf den Sprachenunterricht einwirkte, ist sie heute durch die aktuelle schulpolitische Debatte direkt herausgefordert: Sie stellt sich dieser Herausforderung nicht nur durch die explizite Abstützung didaktischer Modelle auf wissenschaftliche Theorien, sondern auch durch angewandte und projektorientierte Forschung.

Neue spezifische Fragestellungen ergeben sich für die angewandte Linguistik auch aus der veränderten Situation, dass viele Kantone in der Schule mit Englisch vor Französisch beginnen. Die früher sporadisch gemachte Beobachtung, dass Lernende angesichts lexikalischer und grammatikalischer Ähnlichkeiten sowohl bewusst als auch unbewusst Vergleiche zwischen verschiedenen Sprachen herstellen (Schmid, 1995), bildet heute die Grundlage für die Entwicklung einer systematischen «Tertiärsprachendidaktik» (Manno, 2005). Wenn schliesslich noch Bezüge zwischen Fremdsprachenunterricht und Deutschunterricht hergestellt werden (Werlen, 2006), so ist der Weg nicht mehr weit zur Formulierung einer «integrierten Fremdsprachendidaktik» (Wokusch, 2005), die ihrerseits auf den Begriff «Sprachbewusstsein» oder «Sprachenbewusstheit» – *éveil aux langues, language awareness*, auf Deutsch auch «Begegnung mit Sprachen» – zurückgreift (Gutzmann, 2003; vgl. auch de Pietro, 2000). Zwar beinhaltet diese Perspektive auch die Nutzung des Sprachvergleichs als kognitive Ressource (Lernstrategien, Transfer), dennoch stehen hier nicht die utilitaristischen Aspekte des Fremdsprachenlernens im Vordergrund, sondern vielmehr kulturelle Lernziele wie die Thematisierung von Sprachminderheiten und Migrationssprachen oder die Reflexion

über Mehrsprachigkeit und sprachliche Variation. Auf der Gymnasialstufe wird in letzter Zeit vermehrt auch die Berücksichtigung der historischen Dimension von Sprachen als Bestandteil der Allgemeinbildung propagiert (Wirth, Seidl & Utzinger, 2006; vgl. auch www.swisseduc.sprache und www.fremdsprachenwerkstatt.ch). Wenn nun Wissen über Sprache und Sprachen selbst zum Lerninhalt wird, so entsteht ein neues Verhältnis zwischen Sprachwissenschaft und Sprachunterricht: Linguistinnen und Linguisten erarbeiten nicht nur hinter den Kulissen didaktische Konzepte und Lehrmittel, sondern stellen wissenschaftliche Erkenntnisse auch explizit für die Entwicklung neuer Unterrichtsinhalte zur Verfügung.

Literatur

- Coste, D., North, B., Sheils, J. & Trim, J. (2001). *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- de Pietro, J.-F. (2000). EOLE, des outils didactiques pour un éveil aux langues, ou: les moyens d'enseignement ont-ils une âme. *Babylonia* 3/2000, 22–25.
- Edmondson, W. & House, J. (1993). *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen: Francke.
- Egli Cuenat, M. (2007). Fremdsprachen in der Volksschule aus Sicht der EDK. Gezielte und koordinierte Erziehung zur Mehrsprachigkeit. *ph|Akzente* 1/2007, 4–6.
- Gutzmann, C. (2003). Language awareness, Sprachbewusstheit, Sprachbewusstsein. In K.-R. Bausch et al. (Hrsg.), *Handbuch für Fremdsprachenunterricht* (S. 335–339). Stuttgart: UTB.
- Lüdi, G. & Werlen, I. (2005). *Sprachenlandschaft in der Schweiz*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Lüdi, G. (2006). Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit in Europa – Konsequenzen für Sprachpolitik und Sprachunterricht. In E. Neuland (Hrsg.), *Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht* (S. 31–49). Bern: Peter Lang.
- Lüdi, G. (2007). Sprachen lernen in der Schweiz. *Babylonia* 1/2007, 50–55.
- Manno, G. (2005). Tertiärsprachendidaktik und Frühenglisch: Eine neue Chance für den Französischunterricht? *i-mail* 1/2005, 4–9.
- Schmid, S. (1995). Mehrere Sprachen in einem Schulfach? Zur Anwendung von Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht. *Babylonia* 3/1995, 34–41.
- Werlen, E. (2006). Mehrsprachigkeit und Sprachendidaktik – Curriculare Aspekte. In E. Neuland (Hrsg.), *Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht* (S. 469–481). Bern: Peter Lang.
- Wirth, T. H., Seidl, Ch. & Utzinger, Ch. (2006). *Sprache und Allgemeinbildung. Neue und alte Wege für den alt- und modernsprachlichen Unterricht an Gymnasien*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Wokusch, S. (2005). Didactique intégrée: vers une définition. *Babylonia* 4/2005, 14–16.
- Wüest, J. (2001). *Der moderne Fremdsprachenunterricht. Envol: eine Einführung*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

Autor

Stephan Schmid, PD Dr. phil., Phonetisches Laboratorium der Universität Zürich, Rämistrasse 71, 8006 Zürich, schmidst@pholab.uzh.ch

Überlegungen zur zweisprachigen und bikulturellen Grundausbildung an der Pädagogischen Hochschule Freiburg

Ida Bertschy

Die Ausbildungskonzepte der Pädagogischen Hochschulen der Schweiz sind auch mitgeprägt von ihrer geografischen Lage in diesem mehrsprachigen Land. Der Aspekt der Sprachen und Kulturen ist besonders in diesen Institutionen zum zentralen Thema und besonderen Profil geworden, welche sich in mehrsprachigen Gebieten befinden. Die Pädagogische Hochschule Fribourg-Freiburg bietet eine zweisprachige und bikulturelle Grundausbildung an, welche die Sprachen und kulturellen Ausprägungen in sämtlichen Bildungsinhalten verbindet. Die Ausgestaltung des Grundkonzeptes und die zahlreichen Herausforderungen werden hier auf dem Hintergrund von neuen Entwicklungen in Europa und der Schweiz dargestellt.

1. Ausgangssituation

Sprachen, Kulturen und Mobilität sind in den letzten Jahren im vielsprachigen Europa und in der mehrsprachigen Schweiz immer mehr ins Zentrum gerückt. Sie haben auch den Hintergrund entscheidend mitgeprägt, auf dem die Ausbildungsgänge der Pädagogischen Hochschulen der Schweiz definiert wurden. Mehrsprachigkeit, Interkulturalität und Ausbildung zum Unterrichten von Fremdsprachen werden als zentrale Themen auf nationaler Ebene diskutiert.

Die Frage stellt sich, ob die Zwei- und Mehrsprachigkeit einer Pädagogischen Hochschule auch eine Zwei- oder Mehrkulturalität im Bereich der pädagogischen und didaktischen Bildungsinhalte anstrebt. Dies wiederum würde bedeuten, dass die Ausbilderinnen und Ausbilder verschiedenen pädagogischen und didaktischen Kulturen (und Sprachen) angehören würden.

Die Kantone Freiburg und Wallis haben als zweisprachige Gebiete ihre besondere Situation als Möglichkeit erkannt, die Grundausbildung stark in diesem europäischen «Kulturwandel» zu verankern und nicht nur eine zweisprachige, sondern auch eine pädagogisch-didaktisch bikulturelle Ausbildung anzubieten.

Die Vielschichtigkeit der Fragen, die sich bei der Umsetzung des Grundkonzeptes für eine zweisprachige und bikulturelle Grundausbildung für Lehrpersonen stellen, hat die PH Freiburg in den letzten Jahren immer wieder vor neue Herausforderungen gestellt.

2. Desiderata aus der gesellschaftlichen Entwicklung und der Forschung

Im Folgenden soll aufgezeigt werden, in welchen gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Desiderata das Zweisprachigkeitskonzept der PH Fribourg-Freiburg seine Legitimation und gleichzeitig starke Motivation zur Weiterentwicklung des Konzeptes findet.

2.1 Aufbau einer «Multiliteralität»

In allen Bildungsinstitutionen, also auch in der Grundschule und in der Grundausbildung wird es notwendiger denn je, auf die Sprachlichkeit von Lehr- und Lernprozessen besonders zu achten (Zydatiss, 2005, S. 156). *Mobilität, Migration und neue Lebensweisen haben bewirkt, dass monolinguale und monokulturelle Vorstellungen von Unterricht nicht mehr den aktuellen Bedürfnissen entsprechen. Zwei- und mehrsprachige Ausbildungskonzepte für Lehrpersonen sind demzufolge eine wirksame Vorbereitung auf die komplexer gewordene berufliche Situation in den Klassenzimmern. Neuere Formen sogenannter Literalität, also von Sprach-, Text- und Schriftkompetenz, sind notwendig geworden, und zwar sowohl für die Erwachsenen wie auch für die Schülerinnen und Schüler.* «Multiliteralität» ist ein neuer Brennpunkt und bezeichnet das Ziel und die Fähigkeit, Sprachen und fremde Sprachen in Bezug auf ganz verschiedene Anwendungszusammenhänge zu lehren und zu lernen. Dabei sind mindestens drei Zusammenhänge von Bedeutung: das Verstehen der heteroglotten Bürger (Meissner, 2005, S. 125) in Europa soll erhöht werden; das Konzept CLIL (Content and Language Integrated Learning) soll als das wirksamste Instrument für das Verstehen von «multiliteralen» Zusammenhängen weiter entwickelt werden; die Identitätsfindung bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund soll weiter gestärkt werden. Der Aufbau dieser «Multiliteralität» ist ein Desiderat auch für die Primarschule, denn schon jüngere Kinder können sehen, erfahren und verstehen, dass die Welt (das Weltwissen) über mehr als eine Sprache und Kultur existiert und in den Schul- und Lebenskontext einfließt. «Es ist ein grosser Vorteil, in mehreren Sprachen denken zu können» (Steinhäusler & Kazianka, o.J., S. 9). Für die Anfänge dieses Denkens in mehr als einer Sprache ist die Grundschule bestens geeignet, und die Grundausbildung kann und soll ein Modell sein.

2.2 Integriertes Sach- und Fachlernen

Zydatiss (2005, S. 157) stellt das integrierte Sach-Fachlernen klar als «curriculares Desiderat in unserem Bildungswesen» dar. Er fordert auch eine «Ausweitung des Angebots an fremdsprachlichen Lehrveranstaltungen und ganzen Teilstudiengängen im tertiären Sektor der Hochschulen und Universitäten». Die eigenen CLIL- und Immersionserfahrungen an einer zwei- oder mehrsprachigen Institution ermöglichen den Studierenden, eine zweite Sprache nicht bloss als Sprache weiter zu entwickeln, sondern sie in grössere Zusammenhänge zu stellen: mehrperspektivischer Zugang zum Sachfachwissen im Bereich der Lehrerinnen- und Lehrer-Grundausbildung, Anwendung der

Zweitsprache als Kommunikationsmittel unter zwei Kulturen und als Instrument für eine differenziertere Wahrnehmung von kulturellen Gleichheiten und Unterschieden im pädagogischen und didaktischen Handeln.

2.3 Interkulturalität als Kernkomponente

Im Zusammenhang mit dem Fremdsprachenlernen wird in der aktuellen Situation die Komponente «Kultur» nicht selten vernachlässigt, wenn nicht sogar ausgeklammert. Eine Feststellung von Hu (2006) kann uns auf dem Hintergrund der aktuellen schweizerischen und europäischen Diskussion im Bereich der Standardisierung von Bildungszielen nachdenklich stimmen: «Um Interkulturalität als Kernkategorie zweit- und fremdsprachlichen Lernens und Lehrens ist es im Moment ruhig geworden. Zu sehr sind andere Themen in den Vordergrund gerückt: Kompetenz, Leistung, Effektivität, Standardisierung, Aufgabenentwicklung, Messbarkeit – diese Aspekte sprachlichen Lernens sind es, die zurzeit Sektionen bei Kongressen Zulauf bescheren und die weite Teile der Fachdiskussion bestimmen.» In einer zweisprachig angebotenen Grundausbildung wird der Aspekt «Kultur» facettenreich erfahren, denn der Bereich der Schule ist in höchstem Masse Kultur, und die Lehrpersonen sind Kulturträger.

2.4 Pädagogische und didaktische Interkomprehension

Die Bildungsgangforschung setzt sich seit einiger Zeit mit sprachlicher und kultureller Heterogenität auseinander und zeigt beispielsweise auf, dass auf der Ebene der Wahrnehmung und Verarbeitung von dargebotenen Bildungsinhalten deutliche Unterschiede bestehen zwischen monokulturellen und mehrkulturellen, mehrsprachigen Lernenden. Interessante Ergebnisse finden wir im Bereich der aktuellen vergleichenden Schulforschung. So wird etwa die monokulturelle Sicht des Mathematikunterrichts und der Mathematikdidaktik durch internationale Vergleichsstudien in Frage gestellt, obwohl ein monokultureller Zugang in diesem Fach lange und weitgehend vertreten wurde. Gleichzeitig zeigen aber Studien (Knipping, 2003), dass vor allem in der methodisch-didaktischen Ausgestaltung des Unterrichts, z.B. in diesem gleichen Fach Mathematik, sehr wohl Unterschiede feststellbar sind. Man sollte deshalb der Frage nachgehen, welche Aspekte innerhalb einer fachdidaktischen Disziplin intra- und interkulturell vergleichbar sind und welche spezifisch bleiben. Eine Grundausbildung, welche das gleiche Fach (z.B. die gleiche Fachdidaktik) in zwei verschiedenen Sprachen und Kulturen anbietet, kann sich an diesen interessanten Forschungsfragen beteiligen. Gleichzeitig leistet sie einen Beitrag zur pädagogischen und didaktischen Interkomprehension in der Schweiz. Sie kann innerhalb ihrer Programme auch spezifische Ausbildungsgänge definieren und anbieten, welche diese Interkomprehension zum Ziel haben.

2.5 Von den integrativen Lern- und Denkprozessen zu einer (kultur)integrativen Schul- und Bildungsgangforschung

Vor dem Hintergrund des genannten Kulturwandels werden Integrative Lern- und Denkprozesse wie integrative Sprachendidaktik, integriertes Fremdsprachenlernen usw. zunehmend wichtiger: So wäre es beispielsweise in der mehrsprachigen und mehrkul-

turellen Schweiz wünschenswert, dass die Integrationsfragen einer zweisprachigen und bikulturellen Grundausbildung für Lehrpersonen in einer (kultur)integrativen Schul- und Bildungsgangforschung Eingang finden. Zum jetzigen Zeitpunkt ist es nicht einfach, in diesem Bereich Forschungsergebnisse zu finden, *welche solche Ausbildungsgänge stärken und auf die damit verbundenen Fragen Antworten anbieten könnten.*

2.6 Fremdsprachenunterricht in zweisprachigen Gebieten

Zweisprachige Gebiete wie etwa die Kantone Freiburg und Wallis leber den Sprachenunterricht auf eine spezifische Art: Der eine Teil der Bevölkerung lernt, was vom andern gesprochen wird; man stellt gegenseitig eine Ressource füreinander dar. Der Kontext, in dem sich das Sprachenlernen abspielt, ist aus der Sicht der konstruktivistischen Lerntheorie wichtig. Wolff (2002) spricht von einer «fruchtbaren Lernumgebung, in der Eigenverantwortung, Selbstorganisation und Kooperation eine zentrale Rolle spielen» (S. 345). In zweisprachigen Gebieten bietet sich die Gelegenheit, mehrere Grundbedingungen für effizientes Fremdsprachenlernen unmittelbar zu erfüllen: fruchtbare Lernumgebung, direkter Kontakt mit Menschen, welche die zu erlernende Zielsprache auch sprechen; verschiedene Lernorte (Klassenzimmer, Umgebung, Familie, Nachbarschulen), täglicher Kontakt mit zwei Sprachen in Presse und Medien, usw. In dieser zweisprachigen Realität können die Studierenden der zweisprachigen PH das Lehren und Lernen der Nachbarsprache in der Primarschule während der Praktika erproben und reflektieren.

2.7 Standards für Fremdsprachenlehrpersonen

Auf schweizerischer Ebene haben sich in den letzten Jahren verschiedene Gremien mit der Frage des Kompetenzniveaus von Lehrpersonen, welche eine Fremdsprache unterrichten werden, auseinandergesetzt: die EDK (Schweizerische Konferenz der Erziehungsdirektorinnen und Erziehungsdirektoren), die SKPH (Schweizerische Kommission der Pädagogischen Hochschulen); die SKPH-Arbeitsgruppe für Fremdsprachen; die KOGS (Kommission für die Koordination Sprachen). Bis heute haben sich mindestens drei Anforderungen herauskristallisiert:

- *Das Niveau C1 gemäss dem Europäischen Referenzrahmen für das Lehren und Lernen von Sprachen soll verlangt werden.*
- *Ein ganzheitliches Profil, welches kommunikative, sprachwissenschaftliche, sprachdidaktische und interkulturelle Kompetenzen beschreibt, soll in einem spezifischen Projekt definiert werden.*
- *Instrumente zum Verifizieren des sprachlichen und kommunikativen Niveaus sollen auf schweizerischer Ebene erarbeitet und den verschiedenen Pädagogischen Hochschulen zur Verfügung gestellt werden.*

In einer zweisprachigen Grundausbildung gehören die Kompetenzen in mindestens einer Fremdsprache auf natürliche Art zu den zentralen Anforderungen, spielt sich doch der «Alltag» der Ausbildung immer in mindestens zwei Sprachen ab. Weitere Fremdsprachen können in ein bereits bestehendes Konzept eingebaut werden.

3. Umsetzungen in der Grundausbildung PH Freiburg im Hinblick auf den Lehrberuf

Zwischen 1993 und 2000 wurde das Ausbildungskonzept der PH Fribourg-Freiburg erarbeitet. In mehrheitlich bilingualen und bikulturellen Arbeitsgruppen entstand ein Konzept, das in allen Bereichen (Lehrpläne, Kursangebote, Praktika) für beide sprachlichen Abteilungen identisch war.

Durch entsprechende Gesetzesartikel¹ übernahm die Institution die Verpflichtung, die Grundausbildung für Primarlehrpersonen zweisprachig zu konzipieren. In der Folge wurde ein entsprechendes Konzept für eine bilinguale und bikulturelle Grundausbildung erarbeitet und nach und nach als Projekt mit stark evolutivem Charakter während nun fünf Jahren umgesetzt. Durch die Gesetzgebung bestand die Notwendigkeit, Ansätze zu beschreiben und sie direkt zu leben, diese dann aber möglichst rasch mit theoretischen Erkenntnissen zu verbinden und diesen dadurch die teilweise noch fehlende Autorität zu geben. Die Konzeptarbeit im Bereich der Zweisprachigkeit erfolgte also in stetiger Auseinandersetzung mit den Sprachenfragen in der viersprachigen Schweiz und im mehrsprachigen Europa, mit den verlangten Fremdsprachenkompetenzen angehender Lehrpersonen, mit den Entwicklungen im Bereich der Interkulturalität oder auch mit der Profilierung der einzelnen Pädagogischen Hochschulen. Wenn am Anfang die (Fremd)sprachen noch stark im Vordergrund standen, wurde rasch klar, dass die Situation weit komplexer war und auch weit über Sprache hinausging.

Die Gesetzgebung im Zusammenhang mit der Zweisprachigkeit der PH Freiburg zeigt also deutlich, dass es sich bei ihren Konzepten und Programmen um eine Koppelung der sprachenpolitischen Entwicklung *und* der Bearbeitung von Aufgaben im Zusammenhang mit dem Lehrberuf handelt. Das allgemeine Ausbildungskonzept ist in allen Bereichen auf den beiden Schienen Sprache und Kultur angelegt, und das bedeutet eine besondere Herausforderung an die Umsetzung.

¹ La loi du 4 octobre 1999 sur la Haute Ecole pédagogique

Article premier

e) La HEP a pour mission de promouvoir la maîtrise de la langue partenaire chez les enseignants et enseignantes et de développer le bilinguisme.

Art. 3

¹ La formation des enseignants et enseignantes et les activités de développement pédagogique sont assurés dans les deux langues officielles du canton.

² Pour une part des formations dispensées, la HEP recourt au bilinguisme et notamment à l'immersion linguistique.

³ La HEP s'assure que les enseignants et enseignantes, au terme de leur formation initiale, maîtrisent de manière effective la langue partenaire et soient capables d'enseigner une discipline dans cette deuxième langue.

3.1 Zweisprachige Leitung und Planung

Durch die Gesetzgebung (vgl. Direktion für Erziehung, Kultur und Sport, 2001) übernahm die Institution die Verpflichtung, auf mindestens vier Ebenen in Bezug auf beide Sprachen und Kulturen zu agieren: auf der administrativen, kulturellen, sprachlichen, und pädagogischen Ebene. Die PH Freiburg besteht zwar aus zwei sprachlichen Abteilungen (Französisch – Deutsch), aber in Leitung, Planung, Administration und Organisation agiert man immer gemeinsam und integriert. So finden die meisten Planungs- und Arbeitssitzungen, die internen Weiterbildungen oder die Koordinationssitzungen für die Beteiligten beider sprachlichen Abteilungen gemeinsam statt.

3.2 Gemeinsamer Lehrplan und Vermittlung der Inhalte in Immersionskursen

Der Lehrplan der PH Freiburg ist für beide sprachlichen Abteilungen identisch, schliesst aber die Akzentuierung der jeweiligen sprachlichen und kulturellen Spezifitäten nicht aus. Ein Grossteil der Kurse werden in Immersion angeboten. Für diese Immersion existieren drei verschiedene Dispositive:

- die *klassische* Immersion: Der Kurs wird in einer Sprache angeboten; ein Teil der Studierenden stammt aus der andern sprachlichen Abteilung;
- die *alternierende* Immersion: Ein Jahreskurs findet mit einer gemischtsprachigen Gruppe von Studierenden je zur Hälfte zuerst in der einen und dann in der anderen Sprache statt;
- die *reziproke* Immersion: Ein Kurs mit einer gemischtsprachigen Gruppe von Studierenden wird von zwei Dozierenden (Französisch und Deutsch) im Team-Teaching angeboten.

Von der klassischen Immersion sind mehr oder weniger alle Dozentinnen und Dozenten betroffen, in der alternierenden Immersion sind im Ausbildungsjahr 2006-07 rund 15 Personen tätig, und die reziproke Immersion/Teamteaching praktizieren im gleichen Ausbildungsjahr rund 30 Dozentinnen und Dozenten. Die Studierenden haben die Möglichkeit, unter drei quantitativ verschiedenen Ausprägungen der Immersion zu wählen: 15%, 30% oder 50% aller Kursangebote in immersiver Form. Diese Wahl ist mit der Wahl eines Profils im Bereich Sprachen verbunden: allgemeines Unterrichtsdiplom (15%), Unterrichtsdiplom mit dem Profil Sprachen (30%) und zweisprachiges Unterrichtsdiplom (50% aller Kurse und 50% aller Praktika und Zusatzpraktika in der L2).

Die alternierende und die reziproke Immersion stellen für die Dozentinnen und Dozenten in den Bereichen der Sprache und der Kultur eine besondere Herausforderung dar: Vergleichen und Absprechen der inhaltlichen Konzepte; Harmonisieren der Inhalte, der Aufträge, der Evaluation und der Betreuung von Arbeiten über ein ganzes Semester oder Ausbildungsjahr; Kooperation in der Vor- und Nachbereitung von Lernveranstaltungen; Funktionieren im gemischtsprachigen Team-Teaching während einer Lehrveranstaltung, usw.

3.3 Verbindung von Sprache und Fach

Die möglichst optimale Verbindung von Sprache und Fach (vgl. Punkt 2.2) ist Gegenstand einer internen Weiterbildung und eines regelmässigen Erfahrungsaustausches, die für die Dozentinnen und Dozenten organisiert werden. Immersionsveranstaltungen sind zudem mit einem etwas höheren Quotienten dotiert als andere. Die Lehrveranstaltungen, welche in Immersion angeboten werden, erstrecken sich über das ganze Ausbildungsangebot: allgemeine Didaktik, Musik und die entsprechende Fachdidaktik, Sporterziehung und die entsprechende Fachdidaktik, Medienpädagogik, fachdidaktische Vertiefung in fast allen Fächern, Fremdsprachendidaktik (Deutsch L2 und Französisch L2), Bildnerisches und Technisches Gestalten und die entsprechende Fachdidaktik, Rhythmik usw.). Obwohl man davon ausgeht, dass aller Unterricht auch Sprachunterricht ist, wollte man sich bewusst nicht auf Kurse beschränken, in denen die Sprache eine etwas weniger zentrale Rolle spielt.

Im Verlaufe der fünf Jahre Umsetzung des Immersionskonzeptes hat sich gezeigt, dass die ganze Auseinandersetzung mit der Immersion vermehrt auch im Bereich der pädagogischen und didaktischen Interkomprehension geschehen muss (vgl. Punkt 2.3 und 2.4). Im letzten Erfahrungsaustausch unter allen betroffenen Dozierenden wurden für die Weiterentwicklung des Immersionskonzeptes folgende Anforderungen formuliert: vertiefte Analyse von Immersionskursen, welche über eine bestimmte Zeitspanne koordiniert und harmonisiert werden müssen, Weiterbildung im Bereich Team-Teaching, Regelmässigkeit im Erfahrungsaustausch, quantitative zeitliche Ausdehnung der Immersionskurse, um die Verbindung von Sprache und Fach besser zu gewährleisten, mehr wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Thema in der Institution selber (Forschung und Entwicklung), usw. Was die pädagogische und didaktische Interkomprehension betrifft, muss der Frage nachgegangen werden, welche Aspekte des betreffenden Kurses (z. B. Allgemeine Didaktik) interkulturell angegangen werden sollten und welche sich für eine solche Auseinandersetzung nicht eignen.

3.4 Bilinguale und interkulturelle Lehrpersonen

Das Immersionskonzept findet seine Legitimation in der Überzeugung, dass eine Lehrperson, welche eine bilinguale Grundausbildung genossen hat, dem zukünftigen und von der Gesellschaft eingeforderten Idealbild weit besser entspricht als eine Lehrperson, welche die Ausbildung in weiten Teilen in einer Sprache machen und den Bereich des Fremdsprachenunterrichts einfach additiv anhängen konnte (vgl. Punkt 2.4). Wenn wir von der Tatsache ausgehen, dass über 90% aller Lehrpersonen in der obligatorischen Schule aus der lokalen Kultur und Sprache stammen, brauchen wir in einer plurikulturellen und mehrsprachigen Gesellschaft auch vermehrt andere Vorbilder. *Eine bilinguale Lehrperson kann die sprachliche und kulturelle Heterogenität in einer Klasse besser verwalten; sie lässt sich ein auf kulturelle Eigenheiten und Bedürfnisse, entwickelt mehr Empathie für Anderes und Fremdes, ist sensibler für Differenzierung und Individualisierung.* In diesem Sinne geht die zweisprachige PH Freiburg davon aus, dass sich der grosse Aufwand im Zusammenhang mit dem Immersions- und Zwei-

sprachigkeitskonzept für die Studierenden und für die Schule der Zukunft in jeder Hinsicht lohnt.

3.5 Anforderungen an die Studierenden

Die Anforderungen an die Studierenden in einer Grundausbildung, bei der die Zweisprachigkeit die Schwelle des Sprachlichen weit überschreitet, sind zahlreich. Diese Studierenden haben zuerst an ihren Kompetenzen in der Sprache der anderen Abteilung (ihre L2 oder auch oft L3, L4) zu arbeiten. Das verlangte Niveau nach dem ersten Ausbildungsjahr orientiert sich grundsätzlich an den Deskriptoren des Europäischen Referenzrahmens, aber gleichzeitig hat die Institution von Anfang an eine «hausinterne» zertifikative Sprachprüfung für Französisch als L2/Deutsch als L2 entwickelt, welche auch Ausbildungsinhalte und die Immersionssituation berücksichtigt. Es hat sich gezeigt, dass ein «Schwellenniveau» in der Immersionssprache unbedingt abgesichert werden muss, wenn man den Studierenden in «sprachreichen» Kursen wie etwa Allgemeine Didaktik eine Überforderungssituation ersparen will. Um dieses Schwellenniveau C1 zu erreichen, erhalten die Studierenden in der sogenannten Lernbegleitung Unterstützung, haben aber gleichzeitig einen Grossteil der Kompetenzen in der andern Unterrichtssprache durch autonomes Lernen zu erwerben. Es hat sich gezeigt, dass jene Studierenden die Immersionssituation am besten bewältigen, die über hohe transversale Kompetenzen (analysieren, vergleichen, synthetisieren, usw.) verfügen. So ist die Immersionssituation nicht nur ein Gradmesser der sprachlichen Kompetenzen, sondern sie sagt auch sehr viel aus über allgemeine und interkulturelle Kompetenzen der Studierenden. Durch die eigene Erfahrung in einer teilweise immersiven Ausbildung erhalten die Studierenden auch eine Grundlage für einen eventuellen Fremdsprachenunterricht nach der CLIL-Methode. In der Fremdsprachendidaktik kann zurzeit die Didaktik des immersiven Fremdsprachenunterrichts nur in Ansätzen vermittelt werden, haben doch die Studierenden keine Möglichkeit, ein solches Konzept in den Klassen zu üben und umzusetzen. Sie müssen aber nach dem Konzept «Integriertes Fremdsprachenlernen» über die Grenzen eines Lehrmittels hinaus die erste Fremdsprache in möglichst viele Erfahrungsbereiche der Kinder, also auch in Teilbereiche von Sachfächern integrieren. Dieses Konzept soll eine Annäherung an die CLIL-Methode bedeuten, denn unter Fachpersonen besteht weitgehend Einigkeit in der Überzeugung, dass der Unterricht nach der CLIL-Methode (Sachfachunterricht in einer Fremdsprache) langfristig eine markante Veränderung des fremdsprachlichen Unterrichts an den Schulen – auch an den Grundschulen – bewirken wird.

3.6 Das zweisprachige Unterrichtsdiplom

Sozusagen als «Königsdisziplin» bietet die PH Freiburg den Studierenden, welche bereits zwei- oder mehrsprachig sind und sich auch für eine pädagogische und didaktische Interkomprehension interessieren, den Ausbildungsgang «Zweisprachiges Unterrichtsdiplom» an. Dieser Ausbildungsgang stellt die Studierenden vor die folgenden Herausforderungen:

- Die Ausbildungskurse werden je zur Hälfte in beiden Sprachen besucht; fehlende Elemente werden durch Transferleistungen und Mehrarbeit aufgebaut.
- Die Hälfte aller Praktika werden in der andern Sprache absolviert; zusätzlich werden vier Wochen Ergänzungspraktika in der andern Sprache absolviert.
- Die Studierenden haben pro Woche mindesten fünf Stunden Mehrarbeit zu leisten.
- Sämtliche pädagogischen, didaktischen und methodischen Konzepte müssen in beiden Sprachen und Kulturen so beherrscht werden, dass der gesamte Unterricht sowohl in der einen als auch in der andern sprachlichen Region übernommen werden kann. Dazu wird das Projekt «Integrierte Didaktiken» über zwei Jahre bearbeitet und dargestellt.
- Die Schlusszertifikation im Bereich der Unterrichtspraxis findet zweimal statt, einmal in der L1 und einmal in der L2 der Studierenden.
- Die praktischen Schlussprüfungen finden in einer Klasse der L1-Region und in einer Klasse der L2-Region statt, und muttersprachliche Expertinnen oder Experten nehmen die Beurteilung vor.
- Für diesen Ausbildungsgang werden Zusatzkredite vergeben.
- Das «Zweisprachige Unterrichtsdiplom» ermöglicht es den Studierenden, sich in der andern Sprachregion mit guten Anstellungschancen um eine Stelle zu bewerben.

Dieser Ausbildungsgang ist ein «work in progress» und muss in mehreren Bereichen weitere Erfahrungen sammeln.

4. Schlussfolgerungen

- Die in Abschnitt 2 beschriebenen Desiderata aus Gesellschaft und Forschung sollen aufzeigen, dass zwei- oder mehrsprachige Grundausbildungen für Lehrpersonen zu einem Standard werden können. Dabei ist die Zwei- oder Mehrsprachigkeit eines Ausbildungsganges nicht auf die Sprache(n) zu beschränken, sondern muss andere Komponenten priorisieren: intra- und interkulturelle Arbeit und Reflexion im Kontext Schule, komparative Aktivitäten im Bereich der Didaktik-Methodik, integrierte / integrale Sprachendidaktik (inkl. Lokalsprache), Reflexion über die eigene Sprachbiografie und über Sprachbiografien von Lernenden in Schulklassen.
- Zwei- und Mehrkulturalität in Sprache und Sache können langfristig einen Beitrag leisten für eine vermehrte Interkomprehension im Bereich von Schule und Bildung und somit auch eine echte Mobilität in einer mehrsprachigen und plurikulturellen Schweiz leisten.
- Die eigentlichen Kompetenzen in einer oder mehreren Fremdsprachen können in einem zwei- oder mehrsprachigen Kontext, welcher Sprachen und Sache, also Sprachen und Ausbildungsinhalte verbindet, so entwickelt werden, dass sie nicht bloss als «Niveau C» verifiziert werden, sondern in ein umfassenderes Profil integriert werden, welches auf der Basis der Desiderata in den Bereichen Multiliteralität und Interkulturalität definiert wird, denn echte Mehrsprachigkeit kann nicht bloss mit

- einem Test verifiziert werden. Dazu Meissner: «Es ist im Übrigen bezeichnend für den derzeitigen Theorierückstand, dass die «Mehrsprachigkeit» von der europäischen Testtheorie noch nicht thematisiert wurde» (Meissner, 1998, S. 98).
- Die zweisprachige PH Freiburg steht vor der Herausforderung, Englisch als zweite Fremdsprache auf Primarschulstufe in ihre Programme aufzunehmen. Das sollte nicht additiv geschehen, sondern auf dem Hintergrund eines konsolidierten Konzeptes einer zweisprachigen und bikulturellen Grundausbildung und einem Konzept für eine integrierte Sprachendidaktik.

Literatur

- Cathomas, R. & Carigiet, W.** (2005). *Zwei- und mehrsprachige Erziehung. Antworten auf Grundfragen*. Amt für Volksschule und Sport, Lehrmittel Graubünden.
- Direktion für Erziehung, Kultur und Sport, Freiburg** (2001). *Die Pädagogische Hochschule Freiburg in 24 Fragen*.
- Duverger, J.** (2005). *L'enseignement en classe bilingue*. Paris: Hachette.
- Hu, A.** (2006). Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität in autobiographischer Perspektive. In C. Gnutzmann, F. G. Königs & E. Zöfgen (Hrsg.), *Fremdsprachen Lehren und Lernen. Themenschwerpunkt: «Sprachdidaktik – interkulturell»*. Tübingen: Narr.
- Knipping, Ch.** (2003). *Beweisprozesse in der Unterrichtspraxis – Vergleichende Analysen von Mathematikunterricht in Deutschland und Frankreich*. Hildesheim: Franzbecker Verlag.
- Lambert, F. P., Tupin, F. & Wharton, S.** (éds). (2005). *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*. Berne: Peter Lang.
- Meissner, F.-J.** (1998). Mehrsprachigkeit in Richtlinienentwicklung und Aus- und Fortbildung von Lehrenden fremder Sprachen. In F.-J. Meissner & M. Reinfried (Hrsg.), *Mehrsprachigkeitsdidaktik*. Tübingen: Narr.
- Steinhäusler, I. & Kazianka, M.** (o. J.). *Sprachenlernen und Sprachen anwenden lernen. In unseren Händen liegt die Zukunft*. www.ecml.at/mtp2/CLILmatrix/pdf/other_languages/2D.pdf
- Universität Hamburg**. Graduiertenkolleg Bildungsgangforschung: www2.erzwiss.uni-hamburg.de/forschung/Gradkoll/gradkoll.htm
- Wolff, D.** (1996). *Bilingualer Sachfachunterricht: Versuch einer lernpsychologischen und fachdidaktischen Begründung* (Vortrag am 21.11.1996 an der Bergischen Universität Gesamthochschule Wuppertal) http://www2.uni-wuppertal.de/FB4/bilingu/bilingualer_sachfachunterricht.htm
- Wolff, D.** (2002). *Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Zydatiss, W.** (2005). Diskursfunktionen in einem analytischen curricularen Zugriff auf Textvarietäten und Aufgaben des bilingualen Sachfachunterrichts. In C. Gnutzmann, F. G. Königs & E. Zöfgen (Hrsg.), *Fremdsprachen Lehren und Lernen. Themenschwerpunkt: «Neokommunikativer» Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr
- Zydatiss, W.** (2000). *Bilingualer Unterricht in der Grundschule*. Ismaning: Hueber.

Autorin

Ida Bertschy, Pädagogische Hochschule, Murtengasse 36, 1700 Freiburg

Teaching English in Primary Schools – Herausforderungen an die Sprachdidaktik und die Lehrerbildung

Ursula Bader-Lehmann

Gemäss Beschluss der Plenarversammlung der Erziehungsdirektorenkonferenz EDK vom 25. März 2004 wird künftig in der Mehrheit der Deutschschweizer Kantone ab der 3. Primarklasse Englisch und wie bisher ab der 5. Klasse Französisch unterrichtet. Dieser Entscheid, der die Entwicklungen im gesamten europäischen Raum seit den 90er Jahren nachvollzieht, legt den Beginn des Fremdsprachenunterrichts in eine Schulstufe, in der bis anhin Fremdsprachen noch nicht unterrichtet wurden und es daher auch noch keine für diese Tätigkeit ausgebildeten Lehrkräfte gibt. Können und Fertigkeiten, die sich zukünftige Fremdsprachenlehrkräfte aneignen müssen und mögliche Ausbildungsangebote werden am Beispiel der Ausbildung von Englischlehrkräften an der Pädagogischen Hochschule Nordwestschweiz dargestellt.

1. Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe: Gründe und derzeitige Situation

Im EU Forschungsbericht *Sprachen für die Kinder Europas* von Edelenbos, Johnstone und Kubanek (2007) werden die europaweit anerkannten Gründe für die Vorverlegung des Fremdsprachenunterrichts zusammengefasst: Hauptziel ist die Entwicklung des verborgenen multilingualen Potenzials jedes Kindes. Grundsätzlich soll eine Verbesserung der Sprachkompetenzen erreicht werden, damit die Schülerinnen und Schüler an Mobilitätsprojekten teilnehmen und später gleichberechtigte Partner in dem globalen Markt werden können. Ganz besonders soll eine positive Einstellung gegenüber Sprachenlernen gefördert und eine Stärkung des Bewusstseins für Sprachenlernen grundsätzlich, aber auch für mehrere Sprachen, schon in jungen Jahren erreicht werden. Durch eine optimierte Nahtstelle zwischen Sprachenlernen auf der Primar- und der Sekundarstufe wird eine Verbesserung der im Bildungssystem erreichbaren Sprachkompetenz angestrebt. Mit der Vermittlung eines ausreichenden Grades an Sicherheit im Gebrauch von zwei Sprachen erhofft man sich auch, dass eine dritte Sprache leichter gelernt werden kann.

Die EDK Ost (2006) beschreibt im Lehrplan *Englisch Primarstufe* als globales Lernziel: «Der Englischunterricht ermöglicht den Lernenden auf der Primarstufe eine elementare und auf der Sekundarstufe eine zunehmend selbstständige Sprachverwendung». Dieser Anspruch ist verknüpft mit dem gesellschaftlichen Gesamtziel der *funktionalen Mehrsprachigkeit*, die eine mehrsprachige Verständigung im Alltag ermöglichen soll.

Die EDK verdeutlicht weiter: «In der Volksschule entwickeln die Lernenden grundlegende kommunikative Kompetenzen in mehr als einer Fremdsprache. Die Teilfertigkeiten können dabei auf unterschiedlichem Niveau ausgebildet sein. Die Schülerinnen und Schüler gehen mit Fremdsprachen natürlich um und entwickeln Risikobereitschaft sowie Freude am Experimentieren» (S. 3). Diese klaren Vorstellungen zu Fremdsprachenunterricht sind in den Forschungsergebnissen der letzten 30 Jahre begründet: Fremdsprachenkenntnisse werden weder linear noch in allen Fertigkeiten gleichzeitig erworben (vgl. Kashen, 1982 bzw. 1983; Ellis, 1997 bzw. 2005; Lightbown & Spada, 2006; Pienemann, 2006 sowie den Beitrag von Ursula Schaer in diesem Heft). Fremdsprachenunterricht hat heute ein klares funktionales Ziel: die Verständigung mit andersprechenden Menschen. Gleichzeitig wird die Freude an der Kommunikation höher gewichtet als die fehlerfreie Produktion von Sprache.

1.1 Ziele des Fremdsprachenunterrichts auf der Primarstufe

Die Bildungsplanung Zentralschweiz formuliert im Lehrplan Englisch für das 3. bis 9. Schuljahr (2004) vier Hauptanliegen für den Englischunterricht mit sprachlichen, interkulturellen, inhaltlichen und instrumentellen Zielen: «Der Englischunterricht soll Schüler und Schülerinnen befähigen, mit Englisch sprechenden Menschen in Kontakt zu treten, ... [die Lernenden] lernen gezielt, Kommunikations- und Lernstrategien zu entwickeln, um sprachlich handeln zu können und Selbstvertrauen sowie eine sprachliche Flexibilität aufzubauen». Das Ziel des Fremdsprachenunterrichts soll eine *ganzheitliche, kommunikative, handlungsorientierte* Sprachschulung sein, bei der ganzheitliche Abläufe mit einem Wechselspiel von Rezeption, Interaktion und Produktion stattfinden.

Grundsätzlich sind diese Haltungen bereits in den Lehrplänen für Fremdsprachenunterricht seit den 1990er Jahren postuliert worden. Leider sind sie jedoch nicht in allen Klassenzimmern umgesetzt. Eine Umfrage bei Praxislehrpersonen im Kanton Aargau zeigte, dass zwei Drittel der Lehrkräfte weder mit den Inhalten des eigenen Lehrplans noch mit jenen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen oder des Europäischen Sprachenportfolios vertraut sind. Den Lehrkräften ist zwar bewusst, dass sie die vier Fertigkeiten (Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben) vermitteln sollten, aber der Unterricht findet häufig noch in einer prä-kommunikativen oder «schwach» kommunikativen Form statt. Neben kommunikativen Übungsformen ist der Unterricht immer noch hauptsächlich an einer grammatischen Progression ausgerichtet, was sich auch in den Prüfungen (Klassenarbeiten, Proben) niederschlägt (vgl. Fiepho, 2003, S. 59). Die Vorverlegung des Fremdsprachenunterrichts in die Primarmittelstufe birgt nun die grosse Chance, durch die Ausbildung von neuen Lehrkräften auch die neuen Konzepte von Fremdsprachenunterricht nachhaltig zu etablieren.

Welche grundsätzlichen Ziele soll jedoch der Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe verfolgen und über welche Fertigkeiten und welches Wissen müssen die Lehrkräfte verfügen, um auf dieser Stufe erfolgreich unterrichten zu können? Bereits die EU

Mitteilung 449 von 2003 (II.1.2.) stellt fest, dass das Angebot von frühem Fremdsprachenunterricht nicht *per se* von Vorteil ist. Vorteile entstehen erst dann, wenn die Klassen klein genug sind, genügend Zeit im Lehrplan eingeräumt wird, das Lehrmittel angemessen ist und vor allem die Lehrkräfte gut ausgebildet sind, um mit jungen Kindern umzugehen. Der EU Forschungsbericht (2007) formuliert grundsätzliche pädagogische Prinzipien als Handlungsmaximen, die für erfolgreiches Unterrichten notwendig sind und die folglich in der Ausbildung der zukünftigen Fremdsprachenlehrkräfte eine Rolle spielen müssen.

Die Lehrkräfte sollen ...

- die Freude der Kinder am Erlernen einer weiteren Sprache wecken und fördern;
- grundlegende Sprechfertigkeiten fördern;
- alters- und kindgerechte (den Entwicklungsstadien angepasste) Sprechfertigkeiten anbieten;
- die anfängliche Motivation aufbauen und aufrecht erhalten;
- bedeutungsvolle Kontexte und relevante Themenfelder anbieten;
- Bedingungen für holistisches Lernen schaffen;
- sicherstellen, dass Verstehen vor Sprechen kommt;
- den Unterricht auf das Trainieren des Hörens und der Aussprache ausrichten;
- den Lernenden helfen, Verbindung zwischen dem Lautsystem und dem Schriftsystem der ihnen bekannten Sprache und der neuen Sprache zu erkennen.

Zeitgemässer Fremdsprachenunterricht an der Primarschule ist geprägt durch Handlungs-, Aufgaben- und Prozessorientierung, Inhalts- und Ergebnisorientierung, Ganzheitlichkeit und Anschaulichkeit sowie altersgerechte Sprachreflexion (vgl. Burmeister, 2006). Dazu sind fundiert ausgebildete Lehrkräfte notwendig, die nicht nur über zeitgemässe, wissenschaftlich begründete Fremdsprachendidaktik, sondern auch über Stufendidaktik verfügen, um die Kinder in ihrer kognitiven Entwicklung bestmöglich zu fördern. Die methodisch-didaktischen Grundregeln sind seit Mitte 1990 in zahlreichen einschlägigen Publikationen beschrieben (Brewster u.a., 2002; Bleyhl, 2002; Cameron, 2001; Edelhoff, 2003; Gerngross & Puchta, 2002; Halliwell, 1992; Klippel, 2003; Moon, 2000; Pinter, 2006; Schmid-Schönbein, 2001; Slater & Willis, 2001).

1.2 Verwendung der Zielsprache im Unterricht und Sprachniveau der Lehrkräfte

Bereits ab der ersten Unterrichtsstunde soll der Unterricht so weit wie möglich in der Zielsprache durchgeführt werden. Burmeister (2006) fordert, dass die Primarschulkinder die Zielsprache «funktional erleben». Sie müssen die Sprache im Kontext verstehen und auch eine gewisse sprachliche Handlungskompetenz aufbauen (vgl. Schmid-Schönbein, 2001). Dazu muss zwischen den Beteiligten im Unterricht (Sch-L; Sch-Sch) eine natürliche Interaktion in der Zielsprache statt finden, was durch «kommunikativ-funktionale Einsprachigkeit im Unterricht» erreicht wird. «Kommunikativ-funktionale Einsprachigkeit im Unterricht» bedeutet, dass so viel Englisch wie möglich, so wenig

L1 wie nötig gesprochen wird. *Per se* findet der Unterricht in der Zielsprache statt, jedoch kann gelegentlich zur Sicherung der Verständigung in die L1 gewechselt werden. Die Schülerinnen und Schüler erleben den Unterricht als einsprachig und werden dadurch ganz natürlich in die Lage versetzt, die Zielsprache zu gebrauchen. Werden im Unterricht von der Lehrkraft die Zielsprache und die Muttersprache resp. lokale Verkehrssprache (L1) beliebig verwendet, dann werden in authentischen Kommunikationssituationen auch die Kinder zu der einfacheren L1 greifen. Der Vorbildcharakter der Lehrkraft ist wichtig, durch ihr eigenes Verhalten setzt sie die Regeln fest.

Die Evaluation des Pilotprojekts im Kanton Aargau (2007) belegt diese Zusammenhänge eindrücklich. Während 57% der Lehrkräfte vollständig zustimmen, dass sie während des Unterrichts weitgehend Englisch sprechen und 35% dieser Aussage teilweise zustimmen, also sagen, dass sie während des Unterrichts gelegentlich Deutsch sprechen, nehmen 75% der Schülerinnen und Schüler ihre Lehrkraft als «fast nur» Englisch sprechend wahr. Offenbar wird die Zielsprache so viel verwendet, dass sich die Kinder, wie erwünscht, in einem englischsprachigen Umfeld wännen. Auch schätzen sie ihre Verstehensleistung deutlich höher ein als ihre Lehrkräfte. Den Kindern ist offenbar nicht bewusst, dass ihr Verständnis durch Rückgreifen auf L1 gesichert wird. Lehrkräfte, die grundsätzlich, selbstverständlich und frei in der Zielsprache agieren sollen, müssen über eine hohe Sprachkompetenz verfügen. In einem offenen Unterricht, der auf authentische Kommunikation ausgerichtet ist, sind die Äusserungen und Fragen der Kinder nicht vorhersehbar und die Lehrkraft muss spontan auf die unterschiedlichsten Situationen reagieren können. Daher wird europaweit für den Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe von den Lehrkräften das Niveau C1 des Europäischen Referenzrahmens gefordert.

Dieses Niveau wird auch seitens der praktizierenden Lehrperson als gerechtfertigt empfunden: In der ersten Erhebung im Pilotprojekt «Englisch in der Primarschule im Kanton Aargau» (2007) wurden die Lehrkräfte, die alle über das Niveau C1 oder C2 verfügen, zu ihrer Sprachkompetenz befragt. 50% aller Lehrkräfte, die über das Niveau C1 verfügten, sagten dabei aus, dass sie sich «manchmal eine höhere Sprachkompetenz» wünschten. Dies bestätigt, dass das festgesetzte Niveau von C1 keineswegs zu hoch ist.

Grundsätzlich bleibt jedoch das Problem, wie diese Sprachkompetenz nachgewiesen werden kann. Im allgemeinen verlangen die Pädagogischen Hochschulen den erfolgreichen Abschluss des *Cambridge Advanced Exams*. Dieses C1 Examen testet eine hohe Kompetenz in allen vier Fertigkeiten (Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben) und verlangt auch ein hohes Mass an Korrektheit. Jedoch können Kandidaten, die in den rezeptiven Fertigkeiten sehr stark sind, im extremen Fall grundsätzlich die Prüfung sogar bestehen, wenn sie in der mündlichen Produktion ungenügend sind oder über schwerwiegende Aussprachedefizite verfügen. Aber gerade die beiden letzteren Aspekte sind für

die Tätigkeit als Lehrkraft zentral. Eine weitere Überprüfung der mündlichen Sprachkompetenz durch die Pädagogische Hochschule ist daher wünschenswert.

Die Herausforderungen für die Pädagogischen Hochschulen und die Bildungsverwaltung bestehen nun darin, die notwendigen Inhalte, Rahmenbedingungen und Lehrpläne zu definieren und bereit zu stellen. Auch eine genaue Planung ist notwendig, zum festgelegten Einführungszeitpunkt muss die notwendige Anzahl von Lehrkräften gut ausgebildet zur Verfügung stehen.

2. Die Ausbildung der Primarlehrkräfte Englisch an der Pädagogischen Hochschule Nordwestschweiz

2.1 Aufbau der Ausbildung

Neben der methodisch-didaktischen Ausbildung müssen die Lehrkräfte in der Regel intensiv an ihrer Sprachkompetenz arbeiten, denn das geforderte Niveau liegt in der englischen ebenso wie in der französischen Sprache über dem derzeit allgemein erreichten Maturniveau. Grundsätzlich wurden in den Kantonen folgende drei Bedingungen an die Erteilung der Lehrberechtigung geknüpft:

1. die Sprachkompetenz auf Niveau C1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER)¹
2. der Nachweis eines mehrwöchigen Auslandsaufenthalts
3. das Absolvieren einer methodisch-didaktischen Ausbildung

Gemäss diesen Auflagen basiert auch die Ausbildung an der PH FHNW auf drei Bereichen: Aufenthalt im Sprachgebiet, Sprachausbildung und fachdidaktische Ausbildung. Sie wird insgesamt mit 14 ECTS kreditiert (vgl. Abb.1).

2.2 Sprachaufenthalt

Ein aktueller Kontakt zur Zielkultur ist für den Unterricht dringend notwendig und hilft gleichzeitig, die Sprachkompetenz zu steigern. Zur Erlangung der Lehrbefähigung im Kanton Aargau sind 8 Wochen Sprachaufenthalt oder 3 Wochen *Assistant Teaching* und 3 Wochen Aufenthalt im englischen Sprachgebiet erforderlich. Die Kosten für diese Sprachaufenthalte sind mit mindestens CHF 1'000 pro Woche erheblich, und hier erwarten die Lehrkräfte finanzielle Unterstützung und Entlastung. Für viele Lehrkräfte ist ein achtwöchiger Aufenthalt neben Berufstätigkeit und Familienaufgaben ausserdem schwer zu organisieren. Mit dem Angebot eines dreiwöchigen *Assistant Teaching* Kurses kommt der Kanton Aargau diesen Lehrkräften entgegen. Der sprachliche Kon-

¹ Entsprechend der Globalskala des GER kann eine Person auf Niveau C1 *sich spontan und fliessend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Sie kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und flexibel gebrauchen.* Das Niveau C1 kann z. B. durch das Bestehen der Cambridge Advanced Prüfung nachgewiesen werden.

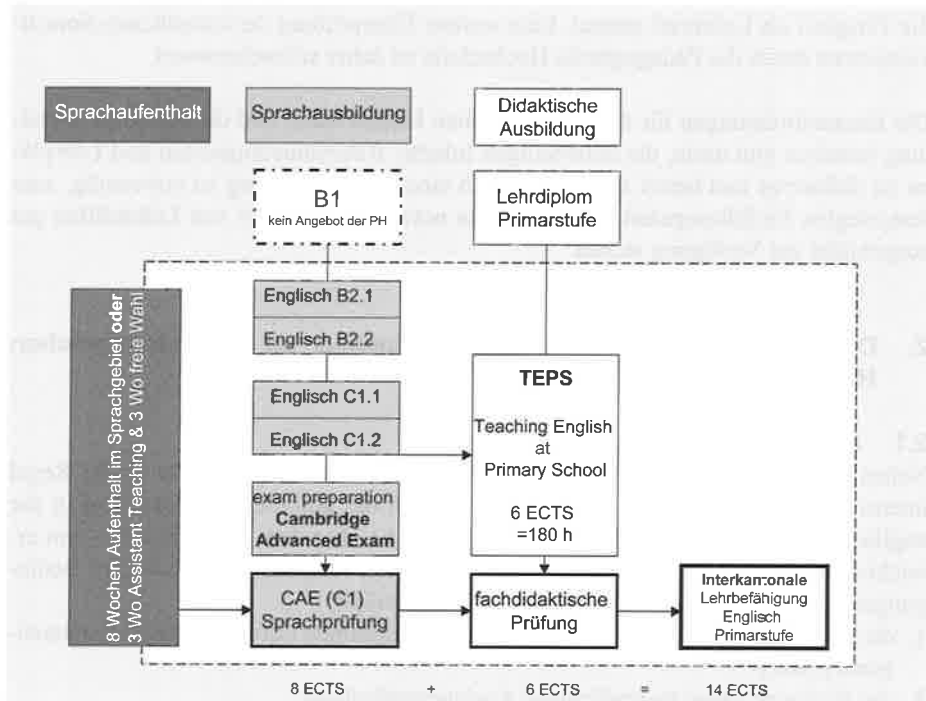


Abbildung 1: Aufbau des Ergänzungsstudiums «Teaching English at Primary School» an der PH FHNW. Innerhalb des gestrichelten Rahmens werden die Angebote der Pädagogischen Hochschule der FHNW dargestellt.

takt in einer englischen Primarschule wird als intensiver gewertet als ein Ferienaufenthalt und daher höher angerechnet. Dieses Unterrichtspraktikum gekoppelt mit Spracherfahrung im beruflichen Umfeld wird von dem Departement Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau zum Teil mitfinanziert, ebenso wird eine Woche Stellvertretung übernommen.

2.3 Sprachkurse

Fachdidaktikkurse sowie die didaktische Abschlussprüfung werden an der Pädagogischen Hochschule im Aargau in der Zielsprache durchgeführt. Die für die Lehrbefähigung geforderte hohe Sprachkompetenz kommt bereits selbstverständlich in der Ausbildung zur Anwendung. Erfahrungen haben gezeigt, dass Teilnehmende, die gleichzeitig oder erst nach dem Didaktikkurs die Sprachkompetenz erreichen, während der Ausbildung inhaltlich und auch zeitlich überfordert sind. Der Nachweis der Sprachkompetenz auf Niveau C1 ist Voraussetzung für die Zulassung zur fachdidaktischen Ausbildung (Teaching English at Primary School).

Wie Abbildung 1 zeigt, werden von der PH FHNW im Bereich der Supportkurse Sprachkurse zur Erreichung des C1 Niveaus angeboten. Hier entstehen abgesehen von den üblichen Studiengebühren keine weiteren Kosten. Der Besuch ist jedoch nicht verpflichtend und die Lehrkräfte können auch Sprachkurse bei anderen Anbietern besuchen.

Zur besseren Planung der Ausbildung wurden alle Primarschulen im Kanton Aargau angeschrieben und aufgefordert, Lehrkräfte zu nennen, die sich für den zukünftigen Englischunterricht interessieren und anzugeben, ob diese bereits über das geforderte Sprachniveau verfügen. Die Lehrkräfte, die noch eine Sprachausbildung benötigen, wurden zu einem Einstufungstest eingeladen. Mit dieser Umfrage konnte erhoben werden, wie viele potenzielle Primarlehrkräfte zur Verfügung stehen und welche Sprachausbildung diese noch benötigen. Neben wichtigen Planungsparametern für das Kursangebot wurde gleichzeitig festgestellt, ob langfristig genügend Primarlehrkräfte für den Englischunterricht zur Verfügung stehen.

2.4 Fachdidaktische Ausbildung: Teaching English at Primary School (TEPS)

2.4.1 Organisationsform

Die methodisch-didaktische Ausbildung erfolgt im Modul «TEPS» (Teaching English at Primary School) und will den künftigen Lehrkräften Unterrichtskompetenz vermitteln. Dieses Modul bildet das Kernstück der Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule.

Grundsätzlich stellt sich die Frage, ob Regelstudierende und bereits amtierende Lehrkräfte gleichwertige Ausbildungen durchlaufen sollen oder ob man aus pragmatischen und zeitlichen Überlegungen die Ausbildung der amtierenden Lehrkräfte komprimieren soll. Im Kanton Aargau werden an beide Gruppen die gleichen Anforderungen gestellt, da schliesslich bei beiden Gruppen das gleiche fachliche und fachdidaktische Wissen vorhanden sein muss und man vermeiden wollte, dass sich innerhalb dieser Lehrergruppen zweierlei Kategorien bilden. Die Regelstudierenden belegen die beiden Kurse des Moduls «Teaching English at Primary School (TEPS)» im Rahmen ihres Wahlpflichtfachstudiums. Die amtierenden Lehrkräfte absolvieren ihre Ausbildung in einem Ergänzungsstudiengang. Für beide Gruppen ist das Kontaktstudium einmal wöchentlich dreistündig über 2 Semester angesetzt. Das TEPS-Modul umfasst je 90 Stunden Kontaktstudium und 90 Stunden selbstständige Studienleistungen und wird mit 6 ECTS kreditiert. Nach ursprünglichen Erwägungen hat man sich gegen Blockveranstaltungen entschieden. Zum einen hätten diese in den Schulferien stattfinden müssen, die ja bereits durch den Sprachaufenthalt verplant sind. Ausserdem haben diverse Absolventen der Ausbildung bestätigt, dass man in Wochenkursen zwar den gleichen Stoff abhandeln könnte, aber nicht zu einer gleichen Verarbeitungstiefe gelangen würde.

2.4.2 Zielsetzungen

Nach Freeman (1989) sind vier Bereiche entscheidend für Unterrichtsqualität: *Wissen*, *Können* und *Haltungen*, die alle vom *Bewusstsein* der Lehrkraft geprägt sind. Zum Erreichen der notwendigen Kompetenzen ist eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Gesamthematik des Fremdspracherwerbs von jungen Lernenden notwendig. Bereits beim Erwerb der hohen Sprachkompetenz wurde deutlich, dass diese nicht durch Absolvieren eines Kurses erreicht werden kann, sondern dass zum nachhaltigen Lernen auch Zeit benötigt wird.

Bei Lehrkräften, die ein neues Fach mit einer Didaktik unterrichten sollen, die sich deutlich von den hunderten von Lektionen unterscheidet, die sie selbst als Lernende erlebt haben, ist die Arbeit an ihren grundsätzlichen Haltungen, ihrem «Belief System» von zentraler Bedeutung. Die Lehrkräfte kommen mit ihren eigenen alten Bildern von Fremdsprachenunterricht in die Ausbildung und müssen diese durch neue Konzepte ersetzen, von denen sie überzeugt werden müssen. Eine solche Haltungsveränderung kann nicht in einer komprimierten Blockwoche geschehen, sondern muss bewusst angeleitet, kontinuierlich und nachhaltig geschehen. Die neue Fremdsprachendidaktik soll nachhaltig und überzeugend verknüpft werden mit bekannten stufendidaktischen Konzepten. Neue Handlungsmuster müssen aufgezeigt werden, diese sollen in der Konkretisierung erfahren werden, um als eigene Erfahrungen ins prozedurale Können integriert zu werden. Zusätzlich müssen die Lehrkräfte Selbstbewusstsein entwickeln, um die neuen Fremdsprachenunterrichtskonzepte in ihrem Unterricht auch fundiert vertreten und möglicherweise verteidigen zu können.

2.4.3 Schwerpunkte in der methodisch-didaktischen Ausbildung

Die Inhalte der methodisch-didaktischen Ausbildung werden an verschiedenen Pädagogischen Hochschulen vergleichbar sein: Einerseits müssen grundlegendes Wissen und Fertigkeiten für Fremdsprachenlehrpersonen vermittelt werden (z.B. Trainieren von Hör- und Leseverstehen, Sprechen und Schreiben oder Wortschatz u.a.), andererseits muss über die Vermittlung von aufgaben- und inhaltsorientierten Konzepten die Grundlage für reflexiv-immersiven Unterricht gelegt werden (vgl. Bildungsplan Grundschule, S. 72²).

Die Lehrkräfte müssen grundsätzliche Konzepte und didaktische Prinzipien eines zeitgemässen, wissenschaftlich fundierten Fremdsprachenunterrichts verinnerlichen: Statt einer möglichst fehlerfreien Anwendung von Regelwissen und Auswendiglernen von Vokabeln wie im herkömmlichen Sprachunterricht werden hier der Spracherwerb und

² Bildungsplan Grundschule Baden Württemberg: «Kinder lernen Sprachen in der kommunikativen Interaktion, in der sie selbst Anstösse zur Reflexion finden und geben. ... Immersiv ist das Lehren und Lernen, wenn es *Sprache in Interaktion* anbietet, das heisst wenn die angebotene Sprache situationsbezogen und authentisch ist, wenn Sprache vor allem echter Mitteilung dient und die angebotene Sprache so den Schülerinnen und Schülern erlaubt, Sprachwissen aufzubauen».

der Erwerb von Sprechfertigkeiten zielgerichtet angeleitet. Damit im Unterricht eine authentische Kommunikation – eine Interaktion in der Zielsprache – stattfinden kann, müssen Inhalt und Bedeutung der Äußerung einen höheren Stellenwert als die (korrekte) sprachliche Form haben. (Gelungene) Kommunikation ist wichtiger als sprachliche Korrektheit. Gleichfalls muss die Sprachaufnahme, die Rezeption vor der Produktion stattfinden (siehe auch Abb. 2). Bei der Entwicklung der Fertigkeiten geht die Entwicklung der Mündlichkeit (Hören und Sprechen) der Schriftlichkeit (Lesen und Schreiben) voraus. Diese Prozesse müssen dabei nicht mit grosser zeitlicher Verzögerung

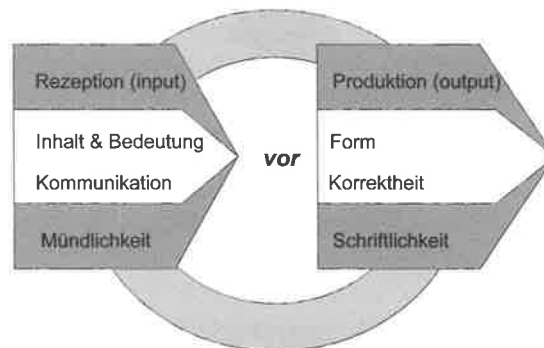


Abbildung 2: Zentrale didaktische Prinzipien im Anfangsunterricht Fremdsprachen. Rezeption und Produktion sind beim Fremdsprachenlernen zyklisch verknüpft.

ung stattfinden, sondern können sehr wohl innerhalb einer Schulstunde erfolgen.

Die Themen der Ausbildung müssen die Vielfältigkeit und Komplexität des späteren Unterrichts abbilden, wo später adäquates didaktisches Handeln verlangt wird. Folgende Themen sind zentrale Leitpunkte: Europäische und Schweizer Sprachpolitik, Spracherwerbstheorien, zielstufengerechte Unterrichtsmethodik: Entwicklung der vier Sprachfertigkeiten, Stundeneinstiege, Story telling, Wortschatzarbeit, Unterrichtssprache, «Language awareness» und Grammatik, Lieder und Spiele, Multiple Intelligenzen, aufgaben- und inhaltsorientierter Unterricht, Assessment und Portfolios, interkulturelles Lernen.

2.4.4 Curriculum und Assessment

An der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz hat man sich für ein Spiral-Curriculum entschieden. Im ersten Semester werden wichtige Grundlagenthemen wie u.a. Spracherwerbstheorien, Unterrichtsmethodik, die mündlichen Sprachfertigkeiten, Wortschatzarbeit, und «Language awareness» behandelt. Die Grund-

lagenthemen des ersten Semesters werden im zweiten Semesters dann durch komplexere Formen, z. B. Task- und Content-based teaching, vertieft, zentrale Aspekte werden unter neuen Gesichtspunkten wieder aufgenommen. So werden die bereits behandelten mündlichen Kompetenzen Hören und Sprechen durch die schriftlichen Kompetenzen Lesen und Schreiben ergänzt. Ebenso wird die Thematik der Unterrichtsplanung und -sequenzierung am Beispiel eines Task-based Unterrichts erneut angeschaut, beim Behandeln von Korrekturtechniken werden Haltungen zum kommunikativen Unterricht

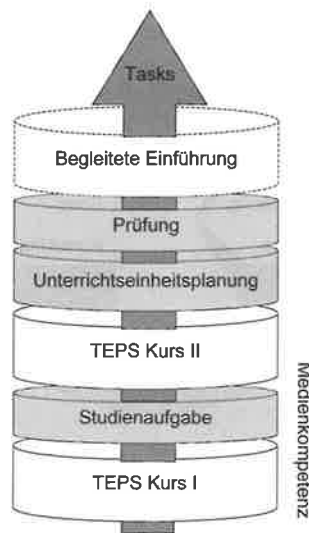


Abbildung 3: TEPS (Teaching English at Primary School): Assessment und Qualifikationselemente in der methodisch-didaktischen Ausbildung

wieder diskutiert und beim Thema Assessment werden Unterrichtsziele und -prinzipien nochmals aufgegriffen.

Die Studierenden stellen ihren Studienerfolg im ersten Semester durch eine schriftliche Studienaufgabe unter Beweis, in Form einer Analyse einer Hörverstehensaufgabe mit praktischer Verbesserung sowie deren didaktischer Begründung. Am Ende des zweiten Semesters fertigen sie einen Leistungsnachweis in Form einer Unterrichtseinheitsplanung an und am Ende des Moduls legen sie eine dreißigminütige mündliche Prüfung ab.

In der Unterrichtseinheitsplanung zeigen die Studierenden, dass sie auf Grundlage eines Bilderbuchs oder eines Sachthemas die in der Ausbildung behandelten Themen auch praktisch umsetzen können. Ausserdem müssen sie ihre didaktisch-methodischen Ent-

scheide theoretisch begründen. An der mündlichen Prüfung stellen sie dann Teile dieser Arbeit inklusive der theoretischen Begründungen sehr komprimiert vor und beantworten dazu vertiefende Fragen. Während der Erarbeitungsphase konsultieren sie immer wieder ihre Kursunterlagen und erarbeiten sich so die Inhalte noch einmal in einem individuellen Prozess. Aus dem ursprünglichen Input durch die Kursleitung wird in diesem aufgabenorientierten Akt reflektiertes, eigenes Können manifestiert. Dies stellt den dritten und vierten Zyklus in der Ausbildung dar.

2.4.5 Erweiterte Inhalte der Ausbildung

Neben vielen jungen Lehrkräften nimmt auch eine grosse Anzahl von Wiedereinsteigerinnen und amtierenden Lehrkräften an den Kursen teil, die ihr Primarlehrerdiplom vor 20 und mehr Jahren erworben haben. Eine solche Ausbildung gibt gleichzeitig die Möglichkeit, einen «Wiederholungskurs» zu absolvieren und neuere Arbeitsweisen kennen zu lernen. Neben der Erweiterung und Überprüfung von pädagogischen und methodischen Haltungen und Kenntnissen ist es gerade bei diesen Personen sinnvoll, die «Fortbildung» auch auf ICT-Medienkompetenz auszudehnen. Die Teilnehmenden erhalten alle Unterlagen über eine Internetplattform und müssen dort ihre Arbeitsaufträge digital ablegen. Dabei wird neben Umgang mit einem Textverarbeitungsprogramm und Arbeiten mit Bildmaterial auch Sicherheit in der Benutzung der Plattform gewonnen. Auf diese Fertigkeiten kann bei gemeinsamen Unterrichtsvorbereitungen zurückgegriffen werden. Der Lernprozess der Lehrkräfte ist auch hier Output-gesteuert, eine Methode, die die Lehrkräfte später selbst anwenden sollen. Die Meta-Absicht dieses «Tasks» wird im Verlaufe des zweiten Semesters transparent gemacht. Durch das Erleben von Handlungs-, Aufgaben- und Prozessorientierung, Inhalts- und Ergebnisorientierung, Ganzheitlichkeit und Anschaulichkeit in der eigenen Ausbildung sollen die Lehrkräfte selbst von diesen Methoden überzeugt werden.

2.5 Einführungsphase

Da die Fremdsprachen in der unteren Primarstufe über keine Tradition verfügen und sich das Fach an den Schulen erst etablieren muss, ist nicht nur eine profunde Grundausbildung, sondern auch eine Begleitung während der Einführungsphase notwendig. Während des Pilotprojekts Englisch an der Primarschule im Kanton Aargau werden die Lehrkräfte über Regionalgruppen, die über die PH vernetzt sind, betreut. Die Lehrkräfte sind in regionalen Gruppen von 8 bis 12 Lehrkräften zusammengeschlossen und werden von ausgebildeten Regionalgruppenbetreuern bei ihrem Unterricht begleitet. Ein- bis zweimalige Treffen im Quartal geben die Möglichkeit zur gemeinsamen Unterrichtsplanung, zum Austauschen und dazu, Unsicherheiten und Fragen sofort aufzugreifen. Die Regionalgruppenbetreuer bilden zusammen mit je einer Vertreterin der Bildungsdirektion und der Pädagogischen Hochschule die «Begleitgruppe Pilotklassen». Dort werden regelmässig die Erfahrungen zusammengetragen, anstehende Pro-

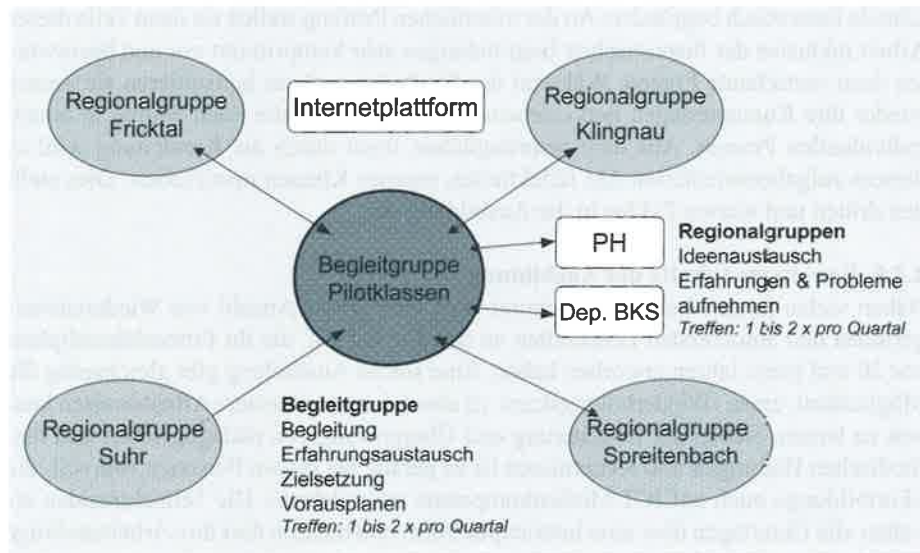


Abbildung 4: Pädagogische Begleitung des Pilotprojekts «Englisch an der Primarschule» im Kanton Aargau

bleme können so sehr rasch erkannt werden und es werden gemeinsam Lösungsvorschläge erarbeitet, die in alle Gruppen zurückfliessen und die spätere fächendeckende Einführung entlasten werden.

Der direkte Kontakt mit der Pädagogischen Hochschule und den Behörden wird sehr geschätzt, weil die Lehrkräfte sich weniger als Einzelkämpfer sondern als gemeinsam Agierende wahrnehmen. Durch diese Begleitung und zusätzlich eine Internetplattform mit Materialien werden die Lehrkräfte unterstützt und gleichzeitig zeitlich entlastet.

Bei der ersten Befragung im Pilotprojekts «Englisch an der Primarschule» im Kanton Aargau bestätigten die Lehrkräfte einhellig, dass sie für das Fach Englisch eine besonders hohe Vorbereitungszeit haben, der Unterricht besonders sorgfältig geplant sein muss und vor allem der hohe Anteil an mündlicher Arbeit anspruchsvoll für die Lehrkraft ist. Mit der Routine wird die empfundene Belastung sinken. Jedoch ist während der Einführungsphase, bis das Fach eine Tradition entwickelt hat, eine begleitende Betreuung genau so wichtig wie ein Lehrwerk, das die Lehrkräfte bei ihrer Arbeit entlastet und unterstützt.

3. Fazit und Ausblick

Die durch die Einführung von Englisch auf der Primarstufe notwendige Ausbildung von Lehrkräften ist ein komplexes Projekt, das sich in der Unterrichtsrealität erst noch bewähren muss. Mit der an der Pädagogischen Hochschule an der FHNW konzipierten Ausbildung erwerben sich die zukünftigen Lehrpersonen eine profunde Ausbildung in den Bereichen Sprachkompetenz und stufengerechter Fremdsprachendidaktik. Da ihre eigene Ausbildung nach den Grundprinzipien eines sozial-konstruktivistischen Unterrichts aufgebaut ist, erfahren sie selbst in ihrer Ausbildung exemplarisch, was Handlungs-, Aufgaben-, Prozess-, Inhalts- und Ergebnisorientierung ist. Von dieser erlebten Erfahrung wird erhofft, dass die Lehrkräfte besser in der Lage sind, dieses Unterrichtsprinzip auch im eigenen Fremdsprachenunterricht umzusetzen. Damit sie diesen Grundsätzen treu bleiben, sollte in der ersten Zeit der Unterricht durch Praxiszirkel begleitet werden, bis sich das neue Fach mit der neuen methodischen Ausrichtung in der Schule etabliert hat.

Zum Zeitpunkt der Einführung sind die Lehrkräfte hauptsächlich mit ihren Kerngeschäften im Unterricht und ihren Vorbereitungen beschäftigt. Mit zunehmender Routine werden sie jedoch nach weiteren Verbesserungsmöglichkeiten suchen und es ist deshalb wichtig, künftig auch entsprechende Weiterbildungsangebote zu planen

Da wir aber noch sehr wenig über die Prozesse wissen, die im frühen Fremdsprachenunterricht ablaufen, wäre es wünschenswert, wenn beide Aspekte miteinander verbunden werden könnten und die jetzt so hoch motivierten und engagierten Lehrkräfte in zukünftige Forschungsvorhaben, eventuell in Form von Aktionsforschung, eingebunden werden könnten. Die anspruchsvolle Ausbildung hat die Lehrkräfte kritisch gemacht gegenüber Rahmenbedingungen, Lehrwerken und sicher auch gegenüber ihrem eigenen Unterricht. Dies könnte eine Grundlage für weiteres forschendes Lernen darstellen.

Literatur

- Bader, U.** (2007). *Erste Erhebung: Pilot Englisch an der Primarschule im Kanton Aargau*. Unveröffentlicht.
- Bildungsplanung Zentralschweiz** (2004). *Lehrplan Englisch für das 3.–9. Schuljahr*.
- Bleyhl, W.** (2000). *Fremdsprachen in der Grundschule*. Hannover: Schroedel.
- Brewster, J., Ellis, G. & Girard, D.** (2002). *The Primary English Teacher's Guide*. Harmondsworth: Penguin.
- Burmeister, P.** (2006). Immersion und Sprachunterricht im Vergleich. In M. Pienemann, J.-U. Kessler & E. Ros (Hrsg.), *Englischerwerb in der Grundschule* (S. 197–216). Paderborn: UTB.
- Cameron, L.** (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Edelenbos, P., Johnstone, R. & Kubanek, A.** (2007). *EU Forschungsbericht Sprachen für die Kinder Europas*.

- Edelhoff, Ch.** (2003). *Englisch in der Grundschule und darüber hinaus*. Hannover: Schönedel.
- Ellis, R.** (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R.** (2005). *Instructed Second Language Acquisition – A Literature Review*. Auckland: Auckland Uni-Services Online unter: www.minedu.govt.nz/web/downloadable/d110599_v1/instructed-second-language.pdf (5.5.2007).
- Europarat, Rat für kulturelle Zusammenarbeit** (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Freeman, D.** (1989). *Teacher Training, Development, and Decision Making: A Model of Teaching and Related Strategies for Language Teacher Education*. *TESOL Quarterly* (23/1), 27–45.
- Gerngross, G. & Puchta, H.** (2002) *Pädagogische Tatsachenforschung, Englischunterricht auf der Grundstufe*, In Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Fremdsprachen in der Grundschule (S. 54–61).
- Halliwel, S.** (1992). *Teaching English at Primary School*. Harlow: Longman.
- Klippel, F.** (2000). *Englisch in der Grundschule, Handbuch für einen kindgemässen Fremdsprachenunterricht*. Berlin: Cornelson Scriptor.
- Krashen, S.** (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. & Terrell, T.** (Hrsg.). (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Hayward, CA: The Alemany Press.
- Lightbown, P. & Spada N.** (2006). *How Languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Ministerium für Bildung, Kultus und Sport Baden Württemberg** (2004). *Bildungsplan Grundschule*. Online unter: www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsstandards/GS/GS_E_bs.pdf (5.5.2007)
- Moon, J.** (2000). *Children learning English*, Oxford: Macmillan Heinemann ELT.
- Legutke, M. & Schocker-von Ditfurth, M.** (2003). *Kommunikativer Fremdsprachenunterricht: Rückblick nach vorn (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik)*. Tübingen: Narr.
- Pienemann M., Kessler, J.-U. & Ros, E.** (2006). *Englischerwerb in der Grundschule*. Paderborn: UTB.
- Piepho, H.** (2003). Von der Übungs- und Aufgabentypologie zur Szenariendidaktik. In M. Legutke & M. Schocker-von Ditfurth (Hrsg.), *Kommunikativer Fremdsprachenunterricht: Rückblick nach vorn (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik)*, S. 59–68) Tübingen: Narr.
- Pinter, A.-M.** (2006). *Teaching Young Language Learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Schmid-Schönbein G.** (2001). *Didaktik: Grundschulenglisch. Anglistik. Amerikanistik*. Berlin: Cornelson.
- Slattery, M. & Willis, J.** (2001) *English for Primary teachers. A handbook of activities and classroom language*. Oxford: Oxford University Press.

Autorin

Ursula Bader-Lehmann, M. Ed. ELT, Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Abteilung Sekundarstufe I, Aarau, Küttigerstrasse 42, 5000 Aarau, ursula.bader@fhnw.ch

Source books rather than course books – Die Bildungsreform im Fremdsprachenunterricht und die neue Rolle für die Lehrmittel

Ursula Schaer

Welche Rolle spielen Lehrwerke im Fremdsprachenunterricht heute? Wie sollten Lehrmittel aufgebaut sein, um Lehrpersonen und Lernende im Erreichen der neuen Bildungsziele gemäss der Reform des Sprachenunterrichts in der Schweiz zu unterstützen? Dieser Artikel fasst die Grundlagen aus der Sicht des Zweitspracherwerbs zusammen, stellt Forderungen auf für eine neue Generation von Lehrmitteln, diskutiert ihre neue Rolle im Unterricht und beleuchtet die Auswirkungen auf die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen.

1. Die Fremdsprachenreform in der Schweiz

Mit dem Sprachenkonzept hat die schweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK) 1998 eine Bildungsreform des Sprachenunterrichts eingeläutet. Entsprechend den Forderungen des Europarats soll auch in der Schweiz jede Schülerin und jeder Schüler künftig neben der Muttersprache kommunikative Fähigkeiten in zwei Fremdsprachen erwerben. Damit dieses ehrgeizige Bildungsziel erreicht werden kann, sollen künftig beide Fremdsprachen bereits ab der Primarstufe unterrichtet werden. In ihrer *Strategie zur gesamtschweizerischen Koordination des Sprachenunterrichts* (2004) zeigt die EDK auf, wie das Sprachenlernen in der Schweiz bis zum Jahr 2012 intensiviert und verbessert werden soll. Der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen* des Europarats wird zur Grundlage erklärt. Im Rahmen des Projekts HarmoS sollen nicht nur die Deskriptoren für den schweizerischen Kontext weiterentwickelt, sondern auch überprüfbare und verbindlich zu erreichende Kompetenzniveaus (Standards) festgelegt werden. Um die Reform durchzusetzen, braucht es nicht nur neue Lehrpläne, sondern auch neue Lehrwerke und eine hervorragende Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen.

2. Lehrpläne, Lehrwerke und ihre Rolle in der heutigen Situation

Welche Rolle spielen Lehrwerke im Unterricht? Interessanterweise ist diese Frage bisher noch kaum empirisch erfasst worden. Trotzdem vertritt Oelkers (2004) die Meinung, dass Lehrmittel allgemein das Rückgrat des Unterrichts darstellen. Er spricht sogar vom «didaktischen Dreieck» Lehrer, Schüler und Lehrmittel. Was den Fremdsprachenunterricht betrifft, gehen auch Müller Hartmann und Schocker-von Ditfurth

(2005) davon aus, dass der überwiegende Anteil desselben nach wie vor den Vorgaben eines Lehrwerks folgt. Auch sie betonen allerdings, dass diese Annahme ihres Wissens durch keine wissenschaftliche Studie zu Art und Umfang des Einsatzes von Lehrwerken in verschiedenen Sprachlernkontexten unterstützt wird.

In der Schweiz haben Lehrwerke im Fremdsprachenunterricht insbesondere deshalb eine wichtige Bedeutung, weil viele Kantone nicht nur bestimmte Lehrmittel als verbindlich erklären, sondern sogar Lernzielvorgaben und Progression im Lehrplan entsprechend den obligatorischen Lehrmitteln festlegen, wie der Lehrplanvergleich für erste und zweite Fremdsprachen von Ruf und Bättig (2005) ergab. Gemäss Oelkers (2004) wird die praktische Bedeutung der Lehrmittel noch dadurch verstärkt, dass inzwischen angenommen werden muss, dass Lehrpläne generell wenig wirksam sind (Landert, Stamm & Trachsler, 1999). So sind die Lehrwerke in vielen Fällen nicht nur der *heimliche Lehrplan* (Finkbeiner, 1998), sondern sogar der eigentliche Lehrplan. Obwohl das Lernziel der kommunikativen Kompetenz in vielen Lehrplänen bereits seit Jahren gefordert wird, hat der kommunikative Quantensprung noch lange nicht in allen Schulen stattgefunden. In der Schweiz ist die Situation kaum anders als in Deutschland, wo Piepho (2003, S. 59), der bereits 1974 die «Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht der Sekundarstufe I» forderte, leider rund 30 Jahre später feststellen musste, dass «Kommunikation» in deutschen Schulen höchstens in sogenannten «Parallelprogressionen» zugelassen sei. «Die Grammatik dominiere weiterhin als solides systematisch didaktisches Fundament Lehrwerk und Praxis».

Entsprechend dieser Feststellung hat auch die Lehrplanänderung im Kanton Aargau vor sieben Jahren nur wenig bewirkt. Die Lehrkräfte haben zum grossen Teil gar nicht realisiert, dass sie ihren Unterricht vermehrt auf die Entwicklung der Fertigkeiten ausrichten sollten. Der Hauptgrund mag wohl darin liegen, dass die alten Lehrmittel beibehalten wurden und die Lehrpersonen keine Hilfen erhielten, wie sie die kommunikativen Ziele mit einem strukturorientierten Lehrwerk erreichen können.

3. Umsetzung der Bildungsreform in einem kohärenten Bildungssystem

Das oben erwähnte Beispiel zeigt deutlich, dass eine Lehrplanänderung noch keine Bildungsreform auslöst. Es zeigt vielmehr, welche zentrale Rolle die Lehrwerke im heutigen Fremdsprachenunterricht spielen. Interessanterweise sind aber Lehrmittel kaum Gegenstand von Diskussionen um die Bildungsreformen; Oelkers (2004) spricht gar vom «Aschenputtel-Effekt».

Die Bildungsreform im Fremdsprachenbereich kann nur in einem kohärenten Bildungssystem (Johnson, 1989) gelingen, das heisst die Prozesse des Lehrens, Lernens und Beurteilens in den einzelnen Klassenzimmern müssen die Lehrplanziele, beziehungs-

weise die Bildungsstandards widerspiegeln. Lernziele, Inhalte, Materialien, Lehr- und Lernprogramme, Lehr- und Lernmethoden sowie die Evaluation und Beurteilung des Unterrichts müssen in einer sinnvollen Beziehung zueinander stehen und frei sein von inneren Widersprüchen (Werlen, 2006).

Neben neuen Lehrplänen, die in einzelnen Regionen bereits vorliegen, so etwa in der Bildungsregion Zentralschweiz, braucht es nun vor allem Lehrwerke, die die geforderten Lernziele auch tatsächlich umsetzen. Dazu gehört auch, dass die Kommunikation zwischen den Schulstufen gefördert wird, damit die so genannte «vertikale Kohärenz» von der Unterstufe bis zum Gymnasium gewährleistet werden kann und die Schnittstellen als Problemzonen entschärft werden können. Denn der Transfer von der Primarstufe zur Sekundarstufe, zum Beispiel, wurde in zahlreichen Studien weltweit als problematisch beschrieben (Blondin et al., 1998; Nikolov, 2000). Eine fehlende Kohärenz zwischen den Stufen kann zu Motivationsverlust und Leistungseinbussen der Lernenden führen. Der Kohärenzmangel ist meist begründet in der fehlenden Kommunikation zwischen den Primar- und Sekundarlehrpersonen einerseits und den unterschiedlichen pädagogischen Ansätzen auf den beiden Stufen andererseits (Jantscher & Landsiedler, 2000).

4. Grundlage des modernen Fremdsprachenunterrichts

Wie bereits erwähnt, bildet der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen* (2001) die Grundlage für den von der EDK angestrebten, verbesserten Fremdsprachenunterricht. Lernende sollen kommunikative Kompetenzen erwerben im Sinne einer funktionalen Mehrsprachigkeit, das heisst, sie verstehen die Fremdsprache und können sich in ihr bis zu einem bestimmten Grad mündlich und schriftlich verständigen. Sie erreichen in den verschiedenen Fertigkeiten (Hören, Lesen, mündliche Interaktion, mündliche Produktion und Schreiben) die vom Lehrplan vorgesehenen Mindestanforderungen oder Kompetenzniveaus.

Der Referenzrahmen macht keine Aussagen darüber, wie das Lehren und Lernen von Sprachen genau geschehen soll, ausser dass die kommunikative Sprachkompetenz mittels entsprechender Aktivitäten aktiviert wird. Der Referenzrahmen geht dabei von einem handlungsorientierten (task-based) Ansatz aus, «weil er Sprachverwendende und Sprachlernende vor allem als *sozial Handelnde* betrachtet, d.h. als Mitglieder einer Gesellschaft, die unter bestimmten Umständen und in bestimmten spezifischen Umgebungen und Handlungsfeldern kommunikative Aufgaben bewältigen müssen, und zwar nicht nur sprachliche» (Trim, North & Coste, 2001, S. 21).

Lehrpläne wie auch Lehrmittel werden sich mit den Bedingungen für erfolgreichen Fremdsprachenunterricht auseinandersetzen müssen. Es ist anzunehmen, dass dabei die Erkenntnisse aus der Zweitsprachenerwerbsforschung eine wichtige Rolle spielen

werden, obwohl nach Ellis (2005) kein einzelner Bereich innerhalb dieses Forschungszweigs unumstritten ist und es in der Tat keine feststehende, von allen Forschern anerkannte Theorie des Zweitsprachenerwerbs gibt.

Trotzdem formulierte Ellis (2005) *zehn Prinzipien für einen erfolgreichen Sprachunterricht aus der Sicht der Zweitsprachenerwerbsforschung* in seinem Bericht zuhanden des Neuseeländischen Erziehungsministeriums – *«Instructed Second Language Acquisition – A Literature Review»*. Diese Prinzipien widerspiegeln die Arbeit zahlreicher Forschungen aus den letzten Jahren und dürften eine wertvolle Diskussionsgrundlage darstellen.

(1) Erstes Prinzip: Der Unterricht muss sicherstellen, dass Lernende sowohl ein reiches Repertoire an formelhaften Ausdrücken erwerben als auch eine Kompetenz in der Anwendung von Sprachregeln. Formelhafte Ausdrücke sind wichtig für die Entwicklung der Sprachflüssigkeit (fluency), Sprachregeln für die grammatische Korrektheit (Accuracy).

(2) Zweites Prinzip: Der Unterricht muss sicherstellen, dass die Lernenden hauptsächlich auf die Bedeutung der Sprache fokussieren. Mit dem Begriff «Bedeutung» ist hier nicht die semantische Bedeutung, sondern die pragmatische Bedeutung gemeint. Der Fokus auf die pragmatische Bedeutung der Sprache ist in den Augen vieler Wissenschaftler eine absolute Notwendigkeit. Nur wenn Lernende involviert sind im Dekodieren und Kodieren von Mitteilungen im Kontext kommunikativer Akte, ist Spracherwerb überhaupt erst möglich.

(3) Drittes Prinzip: Der Unterricht muss sicherstellen, dass die Lernenden auch die Sprachform im Fokus haben, wenn sie die Sprache erfolgreich erwerben wollen.

(4) Viertes Prinzip: Der Unterricht muss in erster Linie die Entwicklung des impliziten Wissens der Fremdsprache verfolgen, die Entwicklung expliziten Wissens aber nicht vernachlässigen. Implizites Sprachwissen ist prozedurales Wissen, das für die schnelle, flüssige Kommunikation zur Verfügung steht, und sollte deshalb im Unterricht erste Priorität haben. Inzwischen wird aber von einigen Forschern angenommen, dass explizites Wissen den Spracherwerb stützen kann.

(5) Fünftes Prinzip: Der Unterricht muss den individuellen «Lehrplänen» der Lernenden Rechnung tragen. Die Spracherwerbsforschung hat festgestellt, dass Lernende Strukturen in einer natürlichen Ordnung oder Abfolge erwerben.

(6) Sechstes Prinzip: Erfolgreiches Fremdsprachenlernen benötigt extensiven Input. Es wurde nachgewiesen, dass Menge und Qualität des Inputs die Hauptursache sind für die unterschiedliche Geschwindigkeit mit der eine Sprache erworben wird.

(7) Siebtes Prinzip: Erfolgreiches Fremdsprachenlernen benötigt ebenfalls Gelegenheiten für Output. Entgegen Krashen's Ansicht, dass Spracherwerb allein vom Sprachinput abhängig ist, glauben heute viele Forscher, dass der sprachliche Output auch eine wichtige Rolle spielt. Die Wichtigkeit, den Lernenden Gelegenheiten zu schaffen für sprachlichen Output («pushed output» nach Swain), bildet einen der Hauptgründe für den Einsatz von Tasks im Unterricht.

(8) Achtes Prinzip: Gelegenheiten zu interagieren sind absolut zentral für die Entwicklung von Sprachkompetenz. Gemäss der *Interaction Hypothesis* (Long, 1996) ermöglicht soziale Interaktion den Spracherwerb insbesondere dann, wenn Lernende die Bedeutung der Sprache aushandeln müssen (*negotiation of meaning*). Generell werden die Gelegenheit, Bedeutung auszuhandeln, und die Unterstützung (*scaffolding*) für diesen Prozess seitens der Lehrkraft als Hauptbedingungen gesehen für einen erfolgreichen Unterricht.

(9) Neuntes Prinzip: der Unterricht muss die individuellen Unterschiede der Lernenden berücksichtigen. Es gibt nicht nur universelle Schritte im Spracherwerb, wie oben dargestellt wurde, sondern es gibt auch sehr grosse individuelle Unterschiede in der Geschwindigkeit, mit der eine Sprache erlernt wird und dem sprachlichen Level, der schliesslich erreicht werden kann.

(10) Zehntes Prinzip: Wenn die Leistung der Lernenden gemessen werden soll, ist es wichtig, sowohl freie wie auch kontrollierte Produktion zu beurteilen.

Aus den neueren Erkenntnissen der Zweitsprachenerwerbsforschung – wie oben dargestellt – und der Lernpsychologie (Wolff, 1994; Williams & Burden, 1997) geht hervor, dass

«die Aneignung von Fremdsprachen sehr viel mehr als früher als eine aktive Leistung der Lerner selbst betrachtet wird, sodass den Lehrenden eher die Aufgabe eines Lernanregers als die eines Stoffvermittlers zukommt; dementsprechend wird das Lehrwerk eher danach beurteilt, ob es mit einem reichhaltigen Sprachangebot Lerner zum eigenständigen Lernen anregen kann, als danach ob es im Lehrplan vorgeschriebenen Lernstoff nach einer an sprachlichen Formen orientierten Systematik anordnet und in kleinen Schritten vom vermeintlich Einfachen zum Schwierigen fortschreitet» (Nold, 1998, S. 127).

In Theorie und Praxis des Fremdsprachunterrichts hat ein *Paradigmenwechsel* stattgefunden: «von der Instruktion hin zur Konstruktion, von produkt – zu prozessorientierten Lernsituationen sowie vom einheitlichen zu mehr autonomem Lernen» (Finkbeiner, 1998, S. 37).

5. Anforderungen an neue Lehrwerke

Damit dieser Paradigmenwechsel tatsächlich in allen Schulen vollzogen werden kann und die Forderungen des Referenzrahmens und der Zweitsprachenerwerbsforschung umgesetzt werden können, braucht es neue Lehrmittel. Diese sollten sich durch folgende Kriterien auszeichnen: bildungsrelevante Inhalte, Handlungs- und Aufgabenorientierung, neue Schwerpunkte für die Vermittlung des Sprachsystems, Binnendifferenzierung und Lerntraining sowie die Unterstützung der Lehrperson.

5.1 Interessante, bildungsrelevante Inhalte

Die Wichtigkeit des *meaningful comprehensible input* (nach Krashen, 1985) ist unbestritten (siehe sechstes Prinzip). Die Wahrscheinlichkeit ist grösser, dass ein Teil der angebotenen Sprache auch verarbeitet wird, wenn die Materialien das Interesse und die

Neugier der Lernenden wecken können (Tomlinson, 1998). Dies kann auf unterschiedliche Weise geschehen. Neben interessanten Themen, einer attraktiven Präsentation und verschiedenartigen Texttypen aus unterschiedlichen Quellen können insbesondere auch unterschiedliche Aktivitäten und Aufgabentypen (*Tasks*) bewirken, dass sich die Lernenden angesprochen fühlen. Die Attraktivität des Lehrmaterials kann heute dank dem Einsatz elektronischer Medien wie CDs, DVDs und CD-ROMS und dem Internet wesentlich gesteigert werden.

Um möglichst interessante Themen einerseits und eine Konzentration auf die Bedeutung der Sprache andererseits zu bewirken, werden immer öfter inhaltsorientierte Ansätze oder gar Sachlernen im Zusammenhang mit Fremdsprachenlernen diskutiert. Dabei reicht die Palette auf einem Kontinuum von Immersion, in der mindestens 50 Prozent des Fächerangebots in der Fremdsprache unterrichtet werden, ohne die Sprache selbst zu thematisieren, über CLIL (content and language integrated learning), wo Sachinhalte und Fremdsprache parallel erworben werden, bis zu inhaltsorientiertem Fremdsprachunterricht, wo das Lernen der Sprache im Vordergrund steht, aber interessante Themen als Vehikel für den Spracherwerb einsetzt werden (vgl. Burmeister, 2006).

Einige Kantone haben inzwischen bildungsrelevante Themen bereits in ihren neuen Lehrplänen aufgenommen, so etwa die Bildungsregion Zentralschweiz und die EDK Ost. Allerdings sagen beide Lehrpläne wenig darüber aus, wie die meist kommunikativ funktionalen Lernzielbeschreibungen des Referenzrahmens (oder des Sprachenportfolios) mit Themen des Sachunterrichts erreicht werden können. Ausserdem scheint es sehr ehrgeizig, wenn mit nur zwei Wochenstunden Englisch, zum Beispiel, neben den kommunikativen Zielen auch noch Inhalte verschiedener Sachthemen gelernt werden sollen. Es scheint unter diesen Voraussetzungen wohl realistischer zu sein, von inhaltsorientiertem Fremdsprachenunterricht auszugehen, der relevante Themen für den Spracherwerb nutzt, ohne den Anspruch zu erheben, diese in ihrer ganzen Komplexität abhandeln zu müssen. Dieser Unterricht kann durchaus auch Geschichten oder literarische Texte zum Inhalt haben.

5.2 Handlungsorientierung, Aufgaben-orientiertes Lernen, *Task-based Learning*

Der handlungsorientierte Ansatz wird in vielen Publikationen als der Ansatz beschrieben, der sich positiv auf den Umfang und die Qualität des fremdsprachlichen Outputs auswirkt (Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth, 2005). So haben sich Zweitsprachenforscher wie auch Didaktiker mit dem Thema eingehend in zahlreichen Publikationen auseinandergesetzt (Ellis, 2003; Nunan, 1989, 2004; Van den Branden, 2006; Willis, 1996, 2007). Interessanterweise gibt es fast so zahlreiche Definitionen von *Tasks* wie Publikationen (Ellis, 2003; Van den Branden, 2006), allen gemeinsam ist jedoch die Vorrangigkeit der pragmatischen Bedeutung vor der linguistischen Form, die realitätsbezogene Sprachverwendung (die sich auf alle Fertigkeiten beziehen kann),

die Interaktion und die Zielorientierung. Tasks zeichnen sich in der Regel durch ein klar definiertes Ergebnis (*outcome*) aus. Ergebnisse können das Produkt von mehreren Lektionen oder einer zehnmütigen Aufgabe sein, zum Beispiel: Projekte, Vorträge, Rollenspiele, Ergebnisse einer Umfrage, Ergebnis eines Hörauftrags oder Resultat einer Partnerarbeit.

Obwohl der Inhalt in den Vordergrund gerückt wird, fällt die Arbeit am sprachlichen Ausdruck nicht unter den Tisch (Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth, 2005). In ihrem *Framework for task-based learning* hat Jane Willis (1996) gezeigt, wie die sprachlichen Ressourcen insbesondere im Anfangsunterricht bereits in der Vorbereitungsphase aktiviert, erarbeitet oder zur Verfügung gestellt werden können. Später kann der sprachliche Fokus auch während der oder im Anschluss an die eigentliche Aufgabe erfolgen. *Tasks* bilden den kommunikativen Rahmen für die Arbeit im Fremdsprachenunterricht, innerhalb dessen auch Aktivitäten Platz finden, die der Sprach- und der Fertigkeitentwicklung dienen (Edmondson, 2005).

5.3 Neue Schwerpunkte für die Vermittlung des Sprachsystems

Lange Zeit wurde die Grammatik ins Zentrum des Fremdsprachenlernens gestellt, zum Teil geschieht dies auch heute noch mit der gleichen Überzeugung (vgl. Abschnitt 2), obwohl Reformpädagogen schon Ende des 19. Jahrhunderts eine Abkehr des Sprachunterrichts von der Grammatiklastigkeit forderten (z. B. Viëtor, 1982). Aus zahlreichen Forschungen ist inzwischen bekannt (Ellis, 2005), dass sich die sprachliche Korrektheit der Lernenden nicht nach den grammatischen Themen der Lehrbücher entwickelt und sich die richtigen Formen nicht sofort nach deren Behandlung im Unterricht in der freien Sprache zeigen (Tomlinson, 1998), sondern meist später. Ausserdem wurde nachgewiesen, dass die Entwicklung der grammatischen Korrektheit diverse Stadien durchläuft (Pienemann, 1999; Peltzer-Karpf & Zangl, 1998). «*Grammar is a messy concept*» (Willis, 2003), und deshalb sollte in neuen Lehrwerken dringend ein Unterschied gemacht werden zwischen rezeptiver Grammatik und produktiver Grammatik (Thornbury, 2005), zwischen Grammatik, die in Hör- oder Lesetexten verstanden werden soll und solcher, die in der mündlichen und der schriftlichen Sprachproduktion erwartet werden kann. Denn, so Thornbury (2005), «*Rather than being acquired, language (including grammar) emerges: It is an organic process that occurs given the right conditions.*»

In den letzten zwanzig Jahren ist der Erwerb von Vokabular in einer Fremdsprache vermehrt ins Zentrum des Fremdsprachenlernens gerückt. Zudem wurde der Begriff zu Lexis erweitert und beinhaltet neben Einzelwörtern auch idiomatische Wendungen, Kollokationen und formelhafte Redewendungen (Lewis, 1993, 1997; Willis, 1990).

Entsprechend dem ersten Prinzip von Ellis ist inzwischen die Wichtigkeit von formelhaften Ausdrücken im Spracherwerb weitgehend anerkannt, insbesondere deshalb, weil diese auch in der Muttersprache eine wichtige Rolle spielen. Gemäss Ellis (2005)

wird auch angenommen, dass formelhafte Sprache als Basis für die spätere Entwicklung des Regelwissens eine wichtige Rolle spielt. Studien zeigen, dass Lernende oft auswendig gelerntes Material als Sprachfetzen (*chunks*) internalisieren, bevor sie sie später analysieren. Wenn formelhafte *chunks* eine so wichtige Rolle spielen im frühen Spracherwerb, ist es wohl sinnvoll, diese am Anfang ins Zentrum zu stellen und den Grammatikunterricht auf später zu verschieben (Ellis, 2002). Die Verwendung von vorfabrizierten Ausdrücken im funktionalen Ansatz eignet sich dafür bestens und bietet eine ideale Grundlage.

5.4 Binnendifferenzierung und Lerntaining

Entsprechend dem fünften Prinzip entwickelt sich die Sprache der Lernenden unterschiedlich. Dies haben verschiedene Forschungen über den Leistungsstand der Primarschüler betätigt (zum Beispiel Bader & Schaer, 2005). Lehrwerke sollten demzufolge die individuelle Entwicklung ebenso berücksichtigen (Ellis) wie die Tatsache, dass sich Lernende in ihrem Lernstil unterscheiden (Tomlinson, 1998). In einem *task-based* Ansatz ist Binnendifferenzierung insbesondere deshalb gut möglich, weil einerseits die rezeptiven *Tasks* an die unterschiedlichen Niveaus der Lernenden angepasst werden können und andererseits die *output tasks* sich ohnehin je nach Entwicklungsstand der Lernenden in Quantität und Qualität unterscheiden. Ideal wäre sicher auch ein zusätzliches Angebot an Übungsmöglichkeiten für Wortschatz und Strukturen, das unabhängig von der gerade erarbeiteten Einheit im Lehrbuch und entsprechend dem individuellen Leistungsstand eingesetzt werden könnte.

5.5 Unterstützung und Freiheit für die Lehrkraft

Da viele Lehrkräfte insbesondere auf der Primarstufe ihr Fach zum ersten Mal unterrichten, ist es sinnvoll, wenn Lehrerbände eine möglichst gute methodisch-didaktische Unterstützung bieten. Auch auf der Sekundarstufe werden gute Lehrwerke dazu beitragen können, den Paradigmenwechsel zu vollziehen und einen modernen Fremdsprachenunterricht im Sinne des Referenzrahmens zu ermöglichen. Auf beiden Stufen sollten Lehrerbände Lernzielformulierungen, Übersichtstabellen über die Kapitel, methodische Hinweise und alternative Vorschläge zu Planung und Ablauf des Unterrichts bieten ebenso wie Hilfen zur Beurteilung der Schülerleistungen. Die Beurteilung im kommunikativen Unterricht ist nicht ganz einfach, und wie europäische Forschungen gezeigt haben (Edelenbos & Kubanek-German, 2004), brauchen Lehrkräfte dringend Unterstützung im Entwickeln diagnostischer Kompetenzen. Ausserdem sollte ein Lehrwerk auch Freiräume schaffen, damit Lehrende und Lernende die Möglichkeit haben, Themen oder Tasks auszuwählen, die für sie besonders relevant sind.

5.6 Neue Lehrwerke für die Schweiz

Zur Zeit erscheinen in der Schweiz laufend neue Englischlehrwerke, die einen inhalts- und handlungsorientierten Unterricht ermöglichen. Den Anfang machte der Lehrmittelverlag Zürich, bevor die Interkantonale Lehrmittelzentrale und der Klett Verlag Lehr-

mittel für die Primarstufe auf den Markt brachten. Konzepte für die Lehrmittel der Oberstufe liegen ebenfalls bereits vor.

Gemäss dem Konzept wird das Oberstufenlehrmittel des Klett Verlags versuchen, die oben erwähnten Erkenntnisse der Zweitsprachenforschung, die Vorgaben des Referenzrahmens sowie die Forderungen der Punkte 5.1 bis 5.5 umzusetzen. Die Themen sind weitgehend den Oberstufenlehrplänen entnommen und vereinen so Aspekte der Geographie, Geschichte, Biologie und Kultur der englischsprachigen Länder mit interkulturellem Lernen und Sprachenlernen. Im Gegensatz zu vielen anderen Lehrwerken, wird «Open World» bewusst viel Input bieten, damit Lernende Inhalte und Sprache ausreichend begegnen können, bevor sie selber Output in vielfältiger Form produzieren. Lernende sind regelmässig aufgefordert, eigene Tasks, kleinere Produkte wie auch Projekte vor Mitschülerinnen und Mitschülern darzustellen. Die Materialien für die Projektarbeit sind auf der Task CD-Rom bereitgestellt, können nach Interesse und Sprachlevel ausgewählt und durch eigene Internetrecherchen ergänzt werden. Die Klasse soll sich in der Bearbeitung der Themen zur Kommunikationsgemeinschaft entwickeln. Die Fremdsprache wird zum echten Kommunikationsmedium. Die Erarbeitung des Sprachsystems basiert einerseits auf dem systematischen Aufbau von Lexis und andererseits auf der bewussten Wahrnehmung von Sprachstrukturen (Language awareness), wobei zwischen rezeptiver und produktiver Grammatik unterschieden wird. Letztere wird durch die individuelle Arbeit mit CD-ROMs unterstützt. Das Lehrwerk unterstützt ausserdem das individuelle Lernen mit einer konsequenten Binnendifferenzierung. Im Logbook führen die Lernenden Buch über ihre Fortschritte, evaluieren ihre Kenntnisse und Fertigkeiten anhand des eingebauten Sprachenportfolios und setzen sich auch individuelle Lernziele.

6. Eine neue Rolle für Lehrpläne und Lehrmittel

Wie am Anfang dieses Artikels dargestellt, nehmen zur Zeit Lehrwerke an schweizerischen Schulen insbesondere deshalb eine dominante Stellung ein, weil sie in vielen Kantonen immer noch den eigentlichen Lehrplan verkörpern. Damit sich Lehrpersonen kritischer mit dem Lehrwerk auseinandersetzen können, ist eine Entflechtung der beiden Rollen dringend nötig. Es wäre wünschenswert, wenn die Bedeutung der Lehrpläne gegenüber den Lehrmitteln verstärkt würde. Je expliziter Lehrpläne nicht nur die Ziele selbst, sondern auch deren Umsetzung beschreiben, desto weniger sind Unterricht und Lehrpersonen von einem einzelnen Lehrwerk abhängig. In Baden-Württemberg, zum Beispiel, wurde ein sehr detaillierter Lehrplan für den Fremdsprachenunterricht der Grundschule geschaffen, der eine gewisse Lehrmittelfreiheit ermöglicht. Mit einem Lehrmittel zu arbeiten, bietet viele Vorteile für die Lehrpersonen, allfällige Nachteile der Lehrbucharbeit müssen aber auch in Betracht gezogen werden.

Die Vorteile der Lehrbucharbeit sind vor allem darin zu sehen, dass Lehrwerke den Lerninhalt strukturieren und sowohl Sprachinput als auch eine Vielfalt an Übungsmöglichkeiten bieten. Sie bieten linguistische, kulturelle wie auch methodische Unterstützung und nehmen den Lehrkräften weitgehend die Arbeit der Materialbeschaffung ab, denn die Erstellung sämtlicher im Unterricht verwendeter Materialien durch die Lehrkräfte stellt eine unangemessene Überforderung dar (Mindt & Schlüter, 2003). Die Praxis zeigt dies deutlich in der Tatsache, dass Lehrkräfte, die mit prä-kommunikativen Lehrmitteln arbeiten müssen, wie etwa in den Realschulen des Kantons Aargau, es kaum schaffen, die im Lehrplan geforderten Kompetenzniveaus zu erreichen. Weitere Vorteile der Lehrbucharbeit sind – so wird jedenfalls vielfach angenommen –, dass Lehrpersonen mit einem guten Lehrwerk (insbesondere dem Lehrerhandbuch) lernen könnten, guten Unterricht durchzuführen. Lernende ihrerseits haben dank der Lehrwerke die Möglichkeit, sich im Lernprogramm zu orientieren und auch selbstständig zu lernen.

Die Nachteile sind vor allem darin zu sehen, dass Lehrkräfte versucht sind, dem Lehrwerk viel zu viel Autorität beizumessen. Nach Richards (1998) haben insbesondere unerfahrene Lehrkräfte die Tendenz, sich zu stark vom Lehrmittel abhängig zu machen. Sie würden die Materialien nicht kritisch betrachten und den publizierten Unterrichtsvorschlägen eine höhere Wichtigkeit beimessen als ihren eigenen. Dadurch wird die Rolle der Lehrkraft auf die eines Technikers oder einer Technikerin reduziert. Sie verliert ihre methodisch-didaktischen Fertigkeiten, indem sie die pädagogischen Entscheidungen dem Lehrwerk überlässt; Richards (1998) spricht in diesem Zusammenhang vom *de-skilling effect*. In Situationen, wo Lehrbuch und Lehrplan identisch sind, ist es für Lehrpersonen umso schwieriger, sich zu emanzipieren und den Unterricht den Bedürfnissen der Lernenden entsprechend zu gestalten.

Geeignete neue Lehrwerke wie in Abschnitt 5 dargestellt, können durchaus als *agent of change* (Hutchinson & Torres, 1994), als Hilfsmittel für den Vollzug der Bildungsreform eingesetzt werden. Damit dies aber gelingt, müssen die Lehrpersonen dahingehend ausgebildet werden, dass sie die Lehrwerke kritisch beurteilen und gezielt einsetzen können (McGrath, 2002; Oelkers, 2004; Richards, 1998). Lehrwerke sollten den Unterricht unterstützen und nicht dominieren.

7. Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte

Es ist Aufgabe der Aus- und Weiterbildung, den Lehrkräften den Paradigmenwechsel im Fremdsprachenunterricht und die neue Rolle der Lehrmittel zu vermitteln. Der Paradigmenwechsel darf nicht unterschätzt werden, denn die Entwicklung kommunikativer Kompetenzen setzt einen lernzentrierten, handlungsorientierten (*task-based*) und prozessorientierten Unterricht voraus, der sich von traditionellen, lehrerzentrierten und

grammatikorientierten Unterrichtsmodellen wesentlich unterscheidet. Lehrpersonen müssen nicht nur ihr Wissen und ihre Fertigkeiten weiterentwickeln, sondern insbesondere ihre Haltungen und persönlichen Theorien (Richards, 1998). Letzteres braucht Zeit und kann nur über einen längeren Zeitraum geschehen (vgl. Bader, in diesem Heft).

Lehrmittel sollen als Mittel zur Erreichung der Bildungsziele eingesetzt werden, das heisst, Lehrpersonen müssen jeden Abschnitt, jede Aktivität des Lehrbuches auf Inhalt, Ziele und Methodik überprüfen und je nach Klasse ergänzen, ersetzen oder gar weglassen. Das Lehrmittel bietet zwar Lerngelegenheiten an, die Verantwortung für den Lernprozess aber liegt bei der Lehrperson und nicht beim Lehrwerk. In diesem Sinne werden die Lehrmittel als Ressource genutzt und nicht als vorgeschriebener Kurs möglichst eins zu eins umgesetzt: «*Text books should be used as source books rather than course books*» (Richards, undatiert). Entscheidend ist letztendlich nicht, dass die Lernenden das Buch durchgenommen haben, sondern dass sie ihre kommunikative Kompetenz ihrem Lernniveau entsprechend weiterentwickelt haben.

8. Schlussfolgerungen

Lehrwerke für den Fremdsprachenunterricht müssen aus der Aschenputtel-Rolle herausgeholt werden, denn «zusammen mit der professionellen Entwicklung der Lehrkräfte sind gute Lehrmittel ein Kern der Qualitätssicherung» (Oelkers, 2004). Dazu gehört, dass Lehrwerke öffentlich diskutiert, evaluiert, auf ihre Wirksamkeit hin überprüft und gemeinsam weiterentwickelt werden.

Der Beitrag stellt eine Reihe von Forderungen auf für eine neue Generation von Lehrwerken in einem kohärenten Bildungssystem. So sollten diese auf dem europäischen Referenzrahmen basieren sowie einschlägige Resultate der Zweitsprachenerwerbsforschung berücksichtigen. Dazu gehören interessante und bildungsrelevante Themen, ein aufgabenorientierter Ansatz, eine neue Rolle für Lexis und Grammatik und die Ausrichtung auf verschiedene Niveaus und Lernstile innerhalb einer Lerngruppe. Lehrbücher sollten übersichtlich gestaltet werden und Lernziele deklarieren, so dass sie der Lehrkraft einerseits optimale Unterstützung bieten, ihr andererseits aber auch ein gewisses Mass an pädagogischer Freiheit lassen, die die soziale Interaktivität und damit den Erwerb der Fremdsprache als echtes Kommunikationsmittel erst ermöglicht. Gleichzeitig sollen die Lehrmittel entmystifiziert werden. Sie sollen nicht länger als Lehrplan per se wahrgenommen werden, sondern als mehr oder weniger geeignetes Instrument oder Hilfsmittel, die Bildungsziele umzusetzen.

Literatur

- Bader, U. & Schaer, U.** (2005). *Evaluation Englisch in den 6. Klassen in Appenzell Innerrhoden*. Online unter: <http://www.ai.ch/dl.php/de/20060223082605/Evaluationsbericht.pdf> (02.07.2007).
- Blondin, Ch., Candelier, M., Edelenbos, P., Johnstone, R., Kubanek-German, A. & Taeschner, T.** (1998). *Foreign languages in Primary and Pre-School Education*. London: CILT Centre for Information on Language Teaching and Research.
- Burmeister, P.** (2006). Immersion und Sprachunterricht im Vergleich. In M. Pienemann, J.-U. Kessler & E. Roos (Hrsg.), *Englischerwerb in der Grundschule* (S. 197–216). Paderborn: Schöningh.
- Edelenbos, P. & Kubanek-German, A.** (2004). Teacher assessment: the concept of 'diagnostic competence. *Language Testing*, 21 (3), 258–282.
- Edmondson, W.** (2005). Learning from different Tasks: the Dr. Pangloss Perspective. In A. Müller-Hartmann & M. Schocker-v. Ditfurth (Hrsg.), *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht – Task-based Language Learning and Teaching* (S. 53–66). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- EDK** (1998). *Sprachenkonzept Schweiz. Welche Sprachen sollen die Schülerinnen und Schüler der Schweiz während der obligatorischen Schulzeit lernen?* Schweizerische Konferenz der Erziehungsdirektoren, Bern. Online unter: <http://www.romsem.unibas.ch/sprachenkonzept/Konzept.html> (6. Mai 2007).
- EDK** (2004). *Sprachunterricht in der obligatorischen Schule: Strategie der EDK und Arbeitsplan für die gesamtschweizerische Koordination*. Online unter: http://www.edk.ch/PDF_Downloads/Presse/REF_B_31-03-2004_d.pdf (6. Mai 2007).
- Ellis, R.** (2002). The place of grammar instruction in the second/foreign language curriculum. In E. Hinkel & S. Fotos (Hrsg.), *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms* (S. 17–34). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ellis, R.** (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R.** (2005). *Instructed Second Language Acquisition. A Literature Review. Report to the Ministry of Education*. New Zealand, Wellington: Research Division. Online unter: http://www.minedu.govt.nz/web/downloadable/d110599_v1/instructed-second-language.pdf (02.07.2007).
- Finkbeiner, C.** (1998). Lehrplan – Lehrwerk – Stoffverteilungsplan – Unterricht. In J.-P. Timm (Hrsg.), *Englisch lernen und lehren – Didaktik des Englischunterrichts* (S. 36–44). Berlin: Cornelsen Verlag.
- Hutchinson, T. & Torres, E.** (1994). The textbook as agent of change. *ELT Journal*, 48 (4), 315–328.
- Jantscher, E. & Landsiedler, I.** (2000). Foreign Language Education at Austrian Primary Schools: An Overview. In M. Nikolov & H. Curtain (Hrsg.), *An Early Start: Young Learners and Modern Languages in Europe and Beyond* (S.13–28). Graz: European Centre for Modern Languages.
- Johnson, R.** (1989). *The Second Language Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Krashen, S.D.** (1985). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Landert, Ch., Stamm, M. & Trachsler, E.** (1999). *Die Erprobungsfassung des Lehrplans für die Volksschule des Kantons Zürich. Bericht über die externe wissenschaftliche Evaluation*. Zürich: Bildungsdirektion.
- Lewis, M.** (1993). *The Lexical Approach*. Hove: Language Teaching Publications.
- Lewis, M.** (1997). *Implementing the Lexical Approach*. Hove: Language Teaching Publications.
- McGrath, I.** (2002). *Materials Evaluation and Design for Language Teaching*. Edingburgh: Edinburgh University Press.
- Mindt, D. & Schlüter, N.** (2003). *Englisch in den Klassen 3 und 4, Grundlagen für einen ergebnisorientierten Unterricht*. Berlin: Cornelsen.
- Müller-Hartmann, A. & Schocker-v.Ditfurth, M.** (Hrsg.). (2005). *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht – Task-based Language Learning and Teaching*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Nikolov, M.** (2000). Issues in Research into Early Foreign Language Programmes. In J. Moon & M. Nikolov (Hrsg.), *Research into Teaching English to Young Learners* (pp. 21–48). Pécs: University Press Pécs.
- Nold, G.** (1998). Die Arbeit mit dem Lehrwerk. In J.-P. Timm (Hrsg.), *Englisch lernen und lehren – Didaktik des Englischunterrichts* (S. 127–136). Berlin: Cornelsen Verlag.

- Nunan, D.** (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D.** (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oelkers, J.** (2004). *Lehrmittel als Rückgrat des Unterrichts*. Vortrag vom 15.09.2004 in Zürich. Online unter: http://www.paed-work.unizh.ch/ap/downloads/oelkers/Vortraege/148_LehrmittelVortragII.pdf (06.05.2007).
- Pienemann, M.** (1999). *Language Processing and Second Language Development – Processability theory*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Piepho, H. E.** (1974). *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht der Sekundarstufe I*. Dornburg-Frickhofen: Frankonius.
- Piepho, H. E.** (2003). Von der Übungs- und Aufgabentypologie zur Szenariendidaktik - es hat sich etwas entwickelt. In M. Legutke & M. Schocker v. Ditzfurth (Hrsg.), *Kommunikativer Fremdsprachenunterricht: Rückblick nach vorn. Festschrift für Christoph Edelhoff* (S. 59–68). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Peltzer-Karpf, A. & Zangl, R.** (1998). *Die Dynamik des frühen Fremdspracherwerbs*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Richards, J. C.** (1998). *Beyond Training*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C.** (undatiert). *Beyond the text book. The role of commercial materials in language teaching*. Online unter: <http://sunzi1.lib.hku.hk/hkjo/view/10/1000053.pdf> (06.05.2007).
- Ruf, B. & Bättig, B.** (2005). *HarmoS, Lehrplanvergleich erste und zweite Fremdsprachen*. Online unter: http://www.edk.ch/PDF_Downloads/HarmoS/L_Fremdsprachen_d.pdf (06.05.2007).
- Thornbury, S.** (2005). *Dogme: Dancing in the Dark?* Online unter : <http://www.hltag.co.uk/mar05/mart03.htm> (06.05.2007).
- Tomlinson, B.** (Hrsg.). (1998). *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Trim, J., North, B. & Coste, D.** (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Europarat Rat für kulturelle Zusammenarbeit*. Wien: Langenscheidt.
- Van den Branden, K.** (2006). *Task-Based Language Education*. Cambridge: CUP.
- Viëtor, W.** (1882). *Der Sprachunterricht muss umkehren! Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage von Quous-que Tandem*. Heilbronn: Gebr. Henninger.
- Werlen, E.** (2005). *Praxis des Grundschul-Fremdsprachenunterrichts: Bildungsstandards und Kompetenzmodell. Schlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung der Pilotphase Fremdsprachen in der Grundschule – Zielsprache Englisch und Zielsprache Französisch (WiBe)/ Dezember 2005*. Universität Basel und Zürcher Hochschule Winterthur. Online unter: http://www.zhwin.ch/departement-l/download-l/sfe/WiBe_sb.pdf (6.05.2007).
- Williams, M. & Burden, R. L.** (1997). *Psychology for Language Teachers. A social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Willis, D.** (1990). *The Lexical Syllabus*. London: Collins.
- Willis, D.** (2003). *Rules, Patterns and Words. Grammar and Lexis in English Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Willis, D. & Willis, J.** (2007). *Doing Task-based Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Willis, J.** (1996). *A Framework for Task-based Teaching*. London: Longman.
- Wolff, D.** (1994). Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik? *Die Neueren Sprachen*, 93, 407–429.

Autorin

Ursula Schaer, M. Ed. ELT, Dozentin für Fachdidaktik Englisch am Institut Primarstufe und am Institut Sekundarstufe der Pädagogischen Hochschule Aargau, Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW, Pädagogische Hochschule, Englischdidaktik, Institut Primar- und Sekundarstufe, Küttigerstrasse 42, 5000 Aarau, ursula.schaer@fhnw.ch

Forschung an Pädagogischen Hochschulen – Kurzberichte¹

Überprüfung einer Typologie der Klassenführung

Das Lehrerverhalten bei der Steuerung des Unterrichts bezieht sich auf zwei Ebenen gleichzeitig: zum einen auf die soziale und zum anderen auf jene der Unterrichtsinhalte. Um die soziale Ordnung im Unterricht zu erhalten, führen Lehrpersonen Regeln ein, von denen sie aber im Bedarfsfall auch wieder flexibel abweichen können. Aus diesen zwei Dimensionen lassen sich vier Typen der Klassenführung ableiten. Typ 1: der souveräne Typ, der Regeln setzt, ohne sich in der Folge allzu stur an sie zu klammern; Typ 2: regelfixiert, mit geringer Fähigkeit zu ihrer geschmeidigen Handhabung; Typ 3: was zählt, ist die soziale Beziehung; die Regeln hingegen sind kaum wichtig; Typ 4: die desorganisierte Klassenführung, bei der weder Regeln zählen noch die Abweichung davon.

Der Autor der hier vorgestellten Arbeit hat es anhand einer Fragebogenuntersuchung bei 183 Lehrpersonen und 454 Schülerinnen und Schülern des 6. Schuljahrs unternommen, diese Typologie zu überprüfen. Die Ergebnisse führen ihn unter anderem zur Schlussfolgerung, die souveräne Klassenführung verlange der Lehrperson am meisten ab; andererseits sei sie aber auch die Form, bei der sich am meisten Lernerfolg einstelle und die auch zur positivsten Einschätzung des Lehrers bei den Schülerinnen und Schülern führe.

Institution und Kontakt

Stelle für Forschung und Entwicklung, Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Kanton und Universität Bern, Schwarztörstrasse 36, 3007 Bern, www.sfe.llb.unibe.ch

Kontakt: Prof. Dr. Markus P. Neuenchwander (neuenchwander@jacobscenter.unizh.ch)

Publikation

Neuenchwander, M. P. (2006). Überprüfung einer Typologie der Klassenführung. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, (2), 243–258.

¹ Zusammengestellt von der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF), Entfelderstrasse 61, 5000 Aarau, Tel. 062 835 23 90, www.skbf-csre.ch. Die schweizerische Datenbank zur Bildungsforschung ist erreichbar unter: www.skbf-csre.ch/datenbank_de.html

Schulorganisation in Aargauer Schulgemeinden. Handlungsspielräume, Kosten und Qualität: ein Vergleich

Das Forschungsprojekt befasste sich mit der Organisation der Volksschule auf Gemeindeebene. Ziel der Studie war, Handlungsspielräume, Kosten und Qualität der kommunalen Schulorganisation zu erfassen und vergleichbar zu machen. Am Projekt beteiligten sich 35 Schulgemeinden. Die Daten, auf die sich die Ergebnisse stützen, stammen aus schriftlichen Befragungen und offiziellen Dokumenten.

Laut den Autoren nutzen die Gemeinden den ihnen zugestandenen Handlungsspielraum auf vielfältige Weise. Unterschiede zeigen sich im schulischen Angebot, in der Infrastruktur, in der Organisation des Schulämterwesens und der Schulpflege, in der Arbeitszeitstruktur der Schulleitungen oder auch in der Kompetenzverteilung zwischen Schulpflegern, Schulleitungen, Lehrkollegien und Einzellehrpersonen. Bei den Kosten fallen u. a. die Zusammenhänge zwischen der Schulgrösse und den Unterhaltskosten auf: Mit zunehmender Schulgrösse nehmen die Unterhaltskosten pro Schüler/-in ab. Im Gegensatz dazu können bei den Anschaffungskosten im Infrastrukturbereich keine derartigen Skaleneffekte ausgemacht werden: Sie korrelieren positiv mit der Finanzkraft der Gemeinde. Hinsichtlich der Qualität werden unter anderem die teilweise knapp bemessenen Pensen von Schulleitungen thematisiert. Der Umstand, dass die Schulleitungen manchenorts vorwiegend mit administrativen Tätigkeiten beschäftigt sind, schränkt ihre Handlungsfähigkeit bei der personellen und pädagogischen Führung in einem beträchtlichen Masse ein.

Institution und Kontakt

Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Institut Forschung und Entwicklung, Kasernenstrasse 20, 5000 Aarau, ifc.ph@fhnw.ch. Marc Herren (marc.herren@fhnw.ch), Lucien Criblez (lucien.criblez@fhnw.ch), Carsten Quesel (carsten.quesel@fhnw.ch)

Publikationen

Herren, M., Criblez, L. & Quesel, C. (2006). *Schulorganisation in Aargauer Schulgemeinden. Handlungsspielräume, Kosten und Qualität – ein Vergleich*. Aarau: Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Institut Forschung und Entwicklung, 55 S.

Problemschüler separat oder integriert fördern? Was Lehrpersonen und was Schulpsychologen dazu meinen

Zwischen 1980 und 2002 hat in der Schweiz die Zahl der Schülerinnen und Schüler merkbar zugenommen, die in Sonderklassen oder gar Sonderschulen eingewiesen wurden. Die Gräben innerhalb der Schülerschaft werden somit ständig tiefer. Vier Professoren der Pädagogischen Hochschule des Kantons Waadt zeigen sich über diese Entwicklung besorgt und stellen die Ergebnisse einer Studie vor, die sie zum Thema durchgeführt haben. Sie sandten einen Fragebogen an 2915 Lehrerinnen und Lehrer der «lateinischen» Schweiz (Kantone FR, GE, JU, NE, VS, VD, TI) sowie an alle im Schul-

bereich tätigen Psychologinnen und Psychologen derselben Kantone. Von den Lehrpersonen antworteten 28 % (N=838) und bei den Psychologen 22 % (N=67). Wichtigstes Element des Fragebogens war die Beschreibung zweier Fälle, wobei es im einen um Lernschwierigkeiten und im anderen um Probleme im Verhaltensbereich ging. Die Empfänger des Fragebogens waren aufgefordert, aus einer vorgegebenen Liste je die Massnahmen zu bezeichnen, die sie für die beiden Fälle als geeignet erachteten.

Halten wir hier einige Ergebnisse kurz fest:

- Die Mehrheit sowohl der Lehrpersonen wie der Psychologinnen und Psychologen äussern Präferenzen für integrative Massnahmen (Beratung, psychotherapeutische Unterstützung, Fördermassnahmen, integrierte Beschulung) gegenüber den separierenden Massnahmen (Klassenrepetition, Sonderklasse, Sonderschule). Dennoch ist noch immer eine wenn auch kleine Gruppe von Lehrpersonen wie von Psychologen auszumachen, die in beiden Fallberichts-Situationen eher auf separierende Eingriffe tendieren.
- Im Falle von Lernschwierigkeiten handelt es sich bei jenen, welche die separierende Massnahme «Sonderschule» vorschlagen, ausschliesslich um Psychologen.
- Die Massnahme «Klassenwiederholung» im Fall von Lernschwierigkeiten schlagen Psychologinnen und Psychologen klar häufiger vor als die Lehrerinnen und Lehrer.

Nach Ansicht der Autoren ist der Anstieg der Zuweisungen zu separierenden Angeboten somit weniger ein Ausdruck von Überzeugung, es handle sich hiermit um eine wirksame Massnahme, als ein Ausdruck des Gefühls, es fehlten einem selber die Zeit, die Fähigkeiten und die Mittel, um die erforderliche Integration leisten zu können. Laut den Autoren sei es somit wichtig, die Lehrpersonen in dieser Hinsicht zu befähigen und ihnen ein Bewusstsein ihrer Fähigkeiten zu vermitteln, und bei dieser Aufgabe falle den Psychologen eine wichtige Rolle zu. Als Ort dieser Intervention sehen sie vor allem die Grund- und die Weiterbildung von Lehrpersonen wie auch von Psychologen.

Institution und Kontakt

Haute école pédagogique du canton de Vaud (HEP Vaud), Cour 33, 1014 Lausanne, www.hepl.ch Pierre-André Doudin, Dr psych.; Bernard Baumberger, Dr psych.; Jean-Pierre-Moulin, Dr ès lettres, diplômé en pédagogie curative; Kontakt: pierre-andre.doudin@hepl.ch, bernard.baumberger@hepl.ch, jean-pierre.moulin@hepl.ch, daniel.martin@hepl.ch

Publikation

Doudin, P.-A., Baumberger, B., Moulin, J.-P. & Martin, D. (2007). Élèves en difficulté scolaire: Intégration ou séparation? *Psychoscope* (1), 34-36.

Kronenberg, B. & Moulin, J.-P. (2007). Comment maîtriser l'offre en pédagogie spécialisée. Présentation des Projekts COMOF. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik* (5), 8-16.

ASPTRANSIT – zum Übergang der Tessiner PH-Absolventen in den Lehrberuf

Wie die anderen Kantone der Schweiz hat auch das Tessin in den letzten Jahren seine Lehrerbildung von der Sekundar- auf die Tertiärstufe verschoben. Neu ist dafür die ASP zuständig, die Alta Scuola pedagogica (APSP). Es hat sich nun die Frage erhoben, wie sich für die Absolventen der Übergang in die Berufspraxis vollzieht. Das Departement für Bildung, Kultur und Sport hat deshalb angeregt, der Forschungsbereich solle eine Untersuchung zu den Bildungs- und Berufslaufbahnen der ASP-Absolventen an die Hand nehmen.

Die ersten Ausbildungsgänge an der Pädagogischen Hochschule Locarno sind 2005 zu Ende gegangen; aufgrund der Prüfungen von Juni und September jenes Jahres erhielten 66 Studierende eine Unterrichtsbefähigung für die Primarschule oder die Scuola dell'infanzia. Dieser Diplomlehrgang wird nun bis ins Jahr 2009 jährlich befragt, was (mit der Anfangserhebung zu Studierende) fünf Befragungen ergibt, und das gleiche Vorgehen ist für die Diplomjahrgänge 2006 bis 2009 vorgesehen. Der erste, im November 2006 veröffentlichte Bericht enthält in einer Befragung von Februar 2006 erhobene Daten über den Diplomjahrgang 2005. Es zeigt sich, dass zwei Drittel der Diplomierten in einen Unterrichtsberuf eingestiegen sind, während weitere je 10 Prozent entweder weiterhin in Ausbildung oder in einem unterrichtsfremden Beruf beschäftigt sind. Die übrigen sind entweder als arbeitslos gemeldet oder befinden sich in schwer kategorisierbaren Situationen.

Den Anteil von zwei Dritteln, die in den Schuldienst gefunden haben, gilt es auf den zweiten Blick allerdings zu relativieren. Beschränkt man sich auf die Berufseinsteigerinnen und -einsteiger, die wirklich gefunden haben, was sie suchen, nämlich eine Vollzeit-Lehrerstelle, reduziert sich der Satz von zwei Drittel auf nicht einmal 20 Prozent. Glaubt man den Antworten auf den Fragebogen, so war der Übertritt in den Lehrberuf kaum mit Einstiegsschwierigkeiten verbunden. In den vertiefenden Einzelinterviews sah es dann allerdings etwas anders aus; hier kamen die Probleme erst zur Sprache. Am meisten Schwierigkeiten ergeben sich anscheinend bei der Führung der Klasse, insbesondere in disziplinarischer Hinsicht, mit der Heterogenität der zu unterrichtenden Gruppe, beim Unterricht von Mehrjahrgangsklassen, bei der Arbeit mit schwierigen Klassen oder schwierigen Kindern. Überfordern konnten auch die Notwendigkeit, den Unterricht längerfristig zu planen (ein in der Ausbildung offenbar vernachlässigter Aspekt) oder der Aufwand, den eine bürokratische Administration verursacht.

Institution und Kontakt

Alta Scuola Pedagogica, Piazza San Francesco, 6600 Locarno, <http://www.aspti.ch/>

Boris Janner, directeur de l'ASP, responsable du secteur de recherche (boris.janner@aspti.ch)

Publikation

Donati, M. & Vanini, K. (2006). *ASPTRANSIT: Primo rapporto dello studio longitudinale sui percorsi formativi e professionali dei neolaureati della formazione di base nel 2005*. (Locarno): Alta scuola pedagogica Ticino, 53 p. (Rapporto di ricerca N. 1-2006)

Donati, M. & Vanini, K. (2007). ASPTRANSIT: sguardi di ricerca sull'entrata dei nuovi docenti nella scuola dell'infanzia e elementare. *Scuola ticinese*, N. 278, gennaio/febbraio 2007, p. 6-9.

Forschung an PHs – Anmeldung von abgeschlossenen Projekten

Die Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF) nimmt die Forschungsprojekte aus Pädagogischen Hochschulen in die «Information Bildungsforschung» auf. Durch die Aufnahme in unserer Forschungsinformation und -datenbank erfahren die Projekte eine nationale und internationale Verbreitung. Abgeschlossene Projekte mit Publikationen (gedruckt oder elektronisch) können eingereicht werden an: skbf-csre@email.ch oder Postadresse: SKBF, Entfelderstrasse 61, 5000 Aarau.

Veranstaltungsberichte

Dozierende an einer PH – Diskussion rund ums Profil einer Fachdidaktikerin/eines Fachdidaktikers. Tagung des Forums Deutschdidaktik (fdd) am 24.3.2007, PH FHNW, Standort Basel

1. Thematischer Hintergrund

Das erwünschte Profil für Fachdidaktik-Dozierende an Pädagogischen Hochschulen wurde im Rahmen der Neugestaltung der Lehrer- und Lehrerinnenbildung von der EDK festgelegt (1991, 1995): Mit einer akademischen Ausbildung im Fach und einem Lehrdiplom für die Zielstufe (inklusive Unterrichtserfahrung) scheinen die Voraussetzungen optimal für eine Anstellung in der Aus- und Weiterbildung sowie der schulbezogenen Forschung, deren Merkmal die Verbindung von Theorie und Praxis ist. Weil die Anforderungen für dieses «Vollprofil» aber oft schwierig einzulösen sind, werden an den verschiedenen Pädagogischen Hochschulen unterschiedliche Handhabungen bei der Anstellung von Dozierenden und beim Einfordern «fehlender» Qualifikationen sichtbar. Viele offene Fragen betreffen mehrere Ebenen: Es geht um die persönliche Situation der Dozierenden, die Zusammenarbeit im Fachbereich und die Rolle der Institution bei der Personalentwicklung. An vielen Pädagogischen Hochschulen sind die ersten Studierenden diplomiert worden, die neuen Ausbildungsgänge haben sich eingespielt, die Pionierzeit scheint vorbei zu sein. Zeit für uns, um über unsere Situation als Lehrende und Forschende an diesen Institutionen nachzudenken.

Am 24. März 2007 trafen sich in Basel rund 30 Mitglieder des Forums Deutschdidaktik (fdd), einer als Arbeitsgruppe der SGL organisierten Vereinigung von Deutschdidaktik-Dozierenden aus der deutschsprachigen Schweiz, um sich auszutauschen über ihre eigene Arbeitssituation sowie diejenige zukünftiger Kolleginnen und Kollegen. Das Thema «Diskussionen rund ums Profil einer Fachdidaktikerin / eines Fachdidaktikers» war im Nachgang zur letzten Tagung des fdd festgelegt worden, an der man sich mit Kompetenzen von Dozierenden auseinandergesetzt hatte. An der diesjährigen Tagung sollten weniger verschiedene Erfahrungs- und Qualifikationsbereiche in ihrem Zusammenspiel als vielmehr die institutionellen Anforderungen sowie die Rahmenbedingungen diskutiert werden, welche die Deutschdidaktik, v. a. die Ausbildung, prägen.

2. Fragen

Für die Tagung wurden drei Fragenkomplexe vorbereitet und diskutiert. Diese scheinen uns interessant auch für andere Fachrichtungen; eine gesamtschweizerische Diskussion könnte u.E. zu einer präziseren Formulierung einzelner Problembereiche und zu gewissen Klärungen führen.

Einstiegs-Voraussetzungen

Welche Mindestvoraussetzungen gelten tatsächlich für den «Anfang» der Arbeit an einer PH? Wie werden einzelne Leistungsbereiche gewichtet? Gibt es Auflagen oder Zielvereinbarungen?

Qualifikation während der Arbeit an der PH

Wie werden Vorgaben für die Weiterqualifikation eingefordert? Wer begleitet neue Kolleginnen und Kollegen – langjährige Mitarbeitende oder Vorgesetzte? Wie wird mit den Ressourcen (im Hinblick auf MAB, kollegiale Begleitung) umgegangen? Welche Entwicklungsmöglichkeiten können realisiert werden?

Vernetzung, Rolle der Institution

Zunehmend sind die Pädagogischen Hochschulen eine Schnittstelle für die Vermittlung von Entwicklungen und Reformen (Rechtschreibung, Lehrmittel, Standards, Beurteilungsformen etc.). Dies bedeutet für Dozierende zusätzliche institutionelle Arbeitsschwerpunkte und Mitverantwortung, auch wenn sie mit den Neuerungen nicht immer glücklich sind. Welche Verantwortung sollen/müssen Dozierende hier übernehmen, wie werden sie unterstützt und informiert resp. in die Diskussion einbezogen?

3. Positionen und Standpunkte

In mehreren Diskussionsrunden und an einem Podiumsgespräch wurden einzelne Punkte fokussiert und unter verschiedenen Aspekten diskutiert. Am Podiumsgespräch legten drei Kolleginnen in leitenden Funktionen ihre Sicht der Fragen dar. Andrea Bertsch-Kaufmann (FHNW, Aarau), Brigit Eriksson (PHZH) und Esther Kamm (FHNW, Basel) sind für einzelne Prozesse verantwortlich, die den Rahmen für die inhaltliche Arbeit bilden. Im Folgenden greifen wir einzelne Voten heraus, die wir als wichtige Anstösse für die weitere Arbeit betrachten.

Bezug zur Schulpraxis

Bezug zur Schulpraxis heisst nicht zwingend Schulerfahrung, auch unter dem Aspekt, dass Erfahrung per se nicht unbedingt qualitätssichernd ist. Bezug zur Schulpraxis bedeutet vielmehr, dass FD-Dozierende (auch solche mit einem Schwerpunkt in der Forschung) Themen und Fragen aus der Praxis kennen und ernst nehmen. So kann auch eine Tätigkeit in der Weiterbildung von Lehrpersonen oder Mitarbeit bei der Lehrmittelentwicklung als «Praxis-Erfahrung» verstanden werden. Dass nicht mehr von allen Fachdidaktik-Dozierenden mehrjährige eigene Praxis verlangt wird, bedeutet aber nicht eine Geringschätzung der Praxis. Auch für die Arbeit in F&E ist ein starker Bezug zum Berufsfeld wichtig, um Fragestellungen und Projekte zu entwickeln sowie Resultate zu vermitteln.

Konzept von Ausbildung

Das Bild der «Meisterlehre» hat für die Lehrerbildung ausgedient, aber welche Konzepte treten an seine Stelle? Eine theoretisch fundierte «Praxis-Anleitung» – wie sie von der Fachdidaktik verlangt wird – muss von Theorie und Empirie gestützt sein, Wissen und Können müssen aufeinander bezogen werden. Erforderlich ist dafür Mut für eine gegenseitige Annäherung: vom Berufsfeld an die Hochschule, aber auch umgekehrt. Nur so ist eine optimale Vernetzung von Wissen und Können möglich.

Dozierenden-Teams

An die Stelle von Dozierenden mit «Voll-Profil» treten cross-functional zusammengesetzte Teams, in die auch qualifizierte Lehrpersonen ohne akademischen Hintergrund miteinbezogen werden. Doch von wem werden diese Teams eingesetzt und betreut? Wer trägt die Verantwortung für die Qualität einzelner Veranstaltungen? Ein Team von Dozierenden, die in unterschiedlichen, wenn möglich aber in mehreren Leistungsbereichen tätig sind, erfordert eine sorgfältige Gestaltung von Nachqualifikationen und institutioneller sowie persönlicher Weiterbildung. Eine stärkere Steuerung erfordert aber auch mehr Geld, Zeit, Kontrolle (allenfalls team-intern) und entsprechend qualifizierte Führungspersonen. Eine mögliche Schwerpunktsetzung wird in Zukunft der Bereich der Praxis-Beratung sein. Dozierende, die hier tätig sind und sein werden, benötigen mehr und andere Coaching-Qualitäten als solche, die sich vor allem in der Ausbildung engagieren.

4. Perspektiven und offene Fragen

An der Tagung wurden in einer abschliessenden Runde Schwerpunkte, Forderungen und offene Fragen festgehalten.

- Austausch mit dem und Nähe zum Berufsfeld sind zentral für die Weiterentwicklung der Fachdidaktik, insofern bilden sie einen wesentlichen Aspekt des Profils von FD-Dozierenden. Vor allem die neuen Master-Studiengänge erfordern eine erneute Diskussion des Spannungsfeldes Wissenschaft-Praxis, nicht nur im Hinblick auf die Erziehungswissenschaften, sondern auch bezüglich der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Vertiefung.
- Teams mit Dozierenden unterschiedlicher beruflicher Herkunft und verschiedener Kompetenzen sind als Ausbildungsteams sinnvoll. Zu klären ist, wie sich solche Strukturen auf Hierarchien und Lohnstrukturen im Fachbereich auswirken und wie die Teams betreut resp. geführt werden. Nachqualifikationen und Weiterbildungen müssen für das Team sinnvoll sein und sich lohnmassig niederschlagen.
- Nachwuchs: Weder ein universitärer noch ein PH-Master allein werden u. E. zukünftig für eine Anstellung genügen; zu beiden Abschlüssen braucht es zusätzliche Qualifikationen. Um den «Berufsstand» Fachdidaktik zu etablieren und weiter zu qualifizieren, sind für den Nachwuchs längerfristige Perspektiven nötig. Für die Pädagogischen Hochschulen bedeutet dies, systematisch Mittelbaustellen zu konzipieren und längerfristig Profilierungsmöglichkeiten (z. B. Promotionsrecht) anzustreben. Gerade hier sind Diskussionen und Vernetzungen mit bestehenden Institutionen (z.B. Universität) nötig, damit die Pädagogischen Hochschulen ein attraktives und eigenständiges Profil in allen Leistungsbereichen entwickeln können.

Mit der Feststellung, dass über die einzelne Disziplin hinaus weitere Gespräche sowie viel Arbeit und Beharrlichkeit nötig sind, um Rahmenbedingungen, Inhalte und Perspektiven der Fachdidaktik zu verbessern, wurde die Tagung geschlossen.

Ruth Gschwend-Hauser, Prof., FHNW PH, Standort Aarau, Küttigerstrasse 42, 5000 Aarau, ruth.gschwend@fhnw.ch

Ann Peyer, Prof. Dr., PHZH, Lagerstrasse 5, 8090 Zürich, ann.peyer@phzh.ch

5 Jahre Pädagogische Hochschulen in der Schweiz – Bilanz und Perspektiven. 12. Forum Lehrerinnen- und Lehrerbildung am 10. Mai 2007 im Stapferhaus auf Schloss Lenzburg

«5 Jahre nach der Einführung von Pädagogischen Hochschulen in den verschiedenen Kantonen der Schweiz bietet das Forum als Denkort Gelegenheit, um sich über die operative Umsetzung der neuen Lehrerinnen- und Lehrerbildung auszutauschen und eine erste Standortbestimmung vorzunehmen». So umschrieb Markus Diebold, Vertreter des Forum-Teams und Tagungsleiter, die Zielsetzung der Tagung. Wie haben sich die Pädagogischen Hochschulen in dieser (noch kurzen) Zeit entwickelt? Wo stehen sie heute und wo zeigt sich Entwicklungsbedarf? Mit diesen Fragen setzten sich verschiedene Referenten und Referentinnen und ca. 50 Teilnehmende von verschiedenen Pädagogischen Hochschulen der Schweiz auseinander.

In einem einleitenden Referat äusserte sich Peter Schmid, Präsident des Fachhochschulrates FHNW, aus bildungspolitischer Sicht zum Thema «Hat sich die Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelohnt?» Das «System» Mensch sei mindestens so komplex wie andere (technische) Systeme, deshalb müsse man auch bei Lehrpersonen analog zu anderen akademischen Berufen ein theoretisch und wissenschaftlich fundiertes Handeln voraussetzen. Die Ausbildung an Pädagogischen Hochschulen sei eine Antwort auf diese Anforderung, die politisch gewollt und nicht mehr rückgängig zu machen sei, auch wenn damit die Vertreibung aus dem Paradies der Überschaubarkeit und der Idylle persönlicher Nähe und Vertrautheit an Seminarien verbunden ist. Eine weitere Erwartung der Bildungspolitik an Pädagogische Hochschulen betrifft die pädagogische Forschung, welche der Referent als einen neuen Ort des Praxisbezugs in der pädagogischen Ausbildung interpretierte. Deshalb sei der Ausbau berufsfeldbezogener Forschung an Pädagogischen Hochschulen von zentraler Bedeutung für die weitere Entwicklung derselben. Dies einige Schlüsselsätze aus dem mit vielen Bonmots und grundsätzlichen Stellungnahmen gefüllten Referat von Peter Schmid. Anschliessend wurden in drei parallelen Ateliers verschiedene Fragestellungen thematisiert und diskutiert.

Das Atelier A befasste sich unter der Leitung von Willi Stadelmann, Präsident der SKPH, mit der Frage «Gehören die Pädagogischen Hochschulen zu den Fachhochschulen? Zur Statusfrage der Pädagogischen Hochschulen». In der Schweiz gibt es zwei Hochschultypen: die Universitäten bzw. die eidgenössischen Technischen Hochschulen mit Promotions- und Habilitationsrecht und die Fachhochschulen mit dem Auftrag berufsorientierter Aus- und Weiterbildung sowie angewandter Forschung. Die Pädagogischen Hochschulen stehen dazwischen. Strukturell gesehen sind sie Fachhochschulen, die eine wissenschaftsbasierte berufliche Ausbildung für den Lehrberuf und praxisnahe Bildungsforschung anbieten. Im Unterschied zu den Fachhochschulen, welche durch die Bundesbehörden geregelt und vom Bund mit finanziert werden, unterstehen die

Pädagogischen Hochschulen jedoch den Kantonen und mittelbar der Eidgenössischen Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK). Die Pädagogischen Hochschulen sollten sich eigenständig profilieren und je nach Bedarf Kooperationen mit Universitäten (z. B. für die Fachausbildung) und/oder Fachhochschulen eingehen. Dies war der Tenor der Diskussion. Die Errichtung eines gemeinsamen Lehrstuhls für Allgemeine Pädagogik der Pädagogischen Hochschule der Nordwestschweiz zusammen mit der Universität Basel sei ein Beispiel für eine solche zukunftsweisende Kooperation.

Atelier B befasste sich unter der Leitung von Brigit Eriksson, Abteilungsleiterin Sprachen an der PHZH, mit der Ausbildung an Pädagogischen Hochschulen unter der Fragestellung: *«Hochschulstudium oder verschulte Ausbildung auf der Tertiärstufe?»* Kennzeichnend für ein Hochschulstudium ist eine hohe inhaltliche Qualität des Angebots und eine selbst gesteuerte, eigenverantwortliche Nutzung dieses Angebots durch die Studierenden. Einen positiven Einfluss auf die Ausgestaltung des Studiums hat die Verknüpfung des vierfachen Leistungsauftrags an Pädagogischen Hochschulen (Forschung, Ausbildung, Weiterbildung und Dienstleistungen), ein gut qualifiziertes hochschultaugliches Personal und bestqualifizierte Studierende für den Lehrberuf. Die weitere Entwicklung des Hochschulstudiums an Pädagogischen Hochschulen erfordert gezielte Massnahmen in verschiedenen Entwicklungsfeldern wie z. B.: die inhaltlichen Ansprüche in fachwissenschaftlicher und berufswissenschaftlicher Hinsicht klären, das Profil von Dozierenden neu definieren, die Attraktivität der Ausbildung an Pädagogischen Hochschulen steigern durch eine Ausweitung beruflicher Perspektiven für Lehramtsstudierende, die Schaffung von Masterstudien für alle Studiengänge (inkl. Vorschule und Primarschule) und die Zuteilung des Promotionsrechts zur Nachwuchsförderung, die bessere Verknüpfung von Theorie und Praxis durch die Zusammenarbeit mit professionell geführten Volksschulen.

Atelier C thematisierte unter der Leitung von Andrea Bertschi-Kaufmann, Leiterin des Zentrums Lesen – Medien – Sprache – Schrift im Institut Forschung und Entwicklung der PH FHNW, die Frage *«Was hat der vierfache Leistungsauftrag an Mehrwert gebracht? ...Und was kann er noch bringen?»* Dabei ging es um die Perspektiven der Zusammenarbeit von Lehre, Weiterbildung, Forschung und Entwicklung und Dienstleistung. Andrea Bertschi-Kaufmann illustrierte diesen Mehrwert vor allem aus der Perspektive von Forschung und Entwicklung (F & E). F & E ist mehr als ein Aushängeschild, wenn diese mit den anderen Leistungsbereichen systematisch verknüpft wird, sei es, dass Dozierende in mehreren Leistungsbereichen tätig sind, Studierende an der berufsfeldrelevanten Forschung beteiligt werden, Praktikerinnen und Praktiker in Entwicklungsprojekte einbezogen werden. Durch den vierfachen Leistungsauftrag der Pädagogischen Hochschulen ergeben sich auch neue Kooperationsmöglichkeiten zwischen den Hochschulen, aber auch neue Konkurrenzfelder. Die Pädagogischen Hochschulen werden zum einen Konkurrentinnen im Wettbewerb um Dienstleistungsaufträge und Forschungsgelder, zum anderen ist gerade die Zusammenarbeit mit anderen Pädagogischen Hochschulen und Universitäten der Schlüssel zum Erfolg. Damit

der vierfache Auftrag gelingen und der erhoffte Mehrwert erzielt werden kann, müssen verschiedene Bedingungen erfüllt werden wie Schwerpunktbildung, Akzeptanz und Förderung der Forschungsaktivität innerhalb der PHs und bei den Bildungsdirektionen, Nachwuchsförderung und hinreichende Ressourcen.

Abschliessend formulierten die Mitglieder des Forum-Teams – Walter Bircher, Heinz Vettiger und Hans-Ulrich Grunder (in Vertretung von Marc König) – drei Statements zum Tagungsthema. Walter Bircher betonte die Bedeutung der Autonomie der Pädagogischen Hochschulen und der Qualitätskontrolle für ihre weitere Entwicklung und längerfristig für das Erreichen des Promotionsrechtes.

Heinz Vettiger verwies auf das Spannungsfeld von Berufsbildung und Polyvalenz der Ausbildung an Pädagogischen Hochschulen. Eine hochschulartige Ausbildung erfordere ein angemessenes Verhältnis von Selbststudium und Präsenz, Wahlmöglichkeiten und Freiräume für Studierende und Dozierende.

Hans-Ulrich Grunder stellte die Trennung von Grundlagenforschung und angewandter Forschung in Frage und verlangte eine inhaltliche Ausweitung der Forschung an Pädagogischen Hochschulen auf schulpädagogische Fragenstellungen, die nicht nur die fachdidaktische Bedingungen i.e.S., sondern auch die sozialen Rahmenbedingungen pädagogischen Handelns in den Blick nehmen.

Einmal mehr hat sich gezeigt, dass im Spannungsfeld von Vielfalt und Einheitlichkeit bei den Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz die Vielfalt überwiegt und die Pädagogischen Hochschulen erst am Beginn eines langen Entwicklungsweges zu profilierten und vielseitig anschlussfähigen Hochschulen stehen.

Helmut Messner, Dr., Pädagogische Hochschule der FHNW, Abteilung Sekundarstufe I in Aarau, Küttigerstr.21, 5000 Aarau

Buchbesprechungen

Kamm, E. (2007). Vom Seminar zur Fachhochschule – neue Strukturen, bewährte Mythen. Fallrekonstruktion eines schulkulturellen Transformationsprozesses. Bern: Peter Lang, 388 Seiten.

Der Wandel von den Seminarien zu den Fachhochschulen ist vollzogen. Eine Analyse dieses Prozesses hilft die gegenwärtigen Strömungen und künftige Tendenzen zu verstehen. In diesem Sinn kommt dem Buch von Esther Kamm eine besondere Bedeutung zu. Folgende Inhalte werden darin angesprochen:

Der Wandel von Seminarien und höheren Fachschulen in Pädagogische Hochschulen und Fachhochschulen stellt eine zentrale bildungspolitische Strukturreform im Schweizerischen Bildungssystem dar. Anhand einer einzelnen heilpädagogischen Ausbildungsstätte untersucht die Dissertation von Esther Kamm diese schulische Zäsur aus der Innenperspektive der Beteiligten. Im Zentrum steht die Frage nach schulkulturellen Spannungen und Widersprüchen sowie Konflikt- und Transformationspotentialen. Dass in Zeiten der Unsicherheit und des Wandels nicht nur für individuelle, sondern auch für kollektive Akteure der Entwurf von Sinn unentbehrlich ist, hat Helsper (1997) im Konzept des «Schulmythos» herausgearbeitet, auf das sich die Autorin bezieht. Mit Hilfe einer theoretischen Heuristik, die Schulkultur als «symbolische Ordnung» der drei Ebenen des «Realen», «Symbolischen» und «Imaginären» (Helsper et al., 1998, 2001) bestimmt, wird das Untersuchungsfeld abgesteckt. – Eine Trias, die äussere Strukturrahmen, innere Handlungsebene sowie eine Ebene der Bilder und Selbstrepräsentationen einzelner schulischer Organisationen umfasst. Im theoretischen Teil der Arbeit wird der Schulkulturansatz mit seinen vielfältigen Theoriebezügen (Giddens' Theorie der Strukturierung des Sozialen, Honneths Anerkennungstheorie oder Castoriadis' Bestimmungen des Imaginären u.a.) rekonstruiert.

Die empirische Annäherung an die schulkulturelle Transformation geschieht über verschiedene methodische Verfahren: Während die ethnografische Zugangsweise stärker explorativen Charakter aufweist und flankierend eingesetzt wird, stellen die dokumentarische Interpretation von Gruppendiskussionen nach Ralf Bohnsack und die objektive Hermeneutik von Ulrich Oevermann die Hauptverfahren dar. Jene zielen auf Sinnebenen, die den schulischen Akteuren nicht ohne weiteres zugänglich sind.

Im empirischen, zugleich umfangreichsten Teil bilden die Rekonstruktion der schulischen Eröffnungsfeier und der Rede eines Mitglieds der Schulleitung den Anfang. Es folgen die Darstellungen von sechs Gruppendiskussionen (je drei für die Lehrenden und die Studierenden).

Die Analyse der Rede ergibt, dass der (heil-)pädagogische Sinnentwurf in der Figur einer liebevollen und totalen Hingabe zum Kind eher der seminaristischen Vergangenheit denn der institutionellen Transformation zur Fachhochschule geschuldet ist. Der herausgearbeitete «Schulmythos» im institutionellen Übergang markiert tendenziell eine Bewahrung des Bewährten, also einer guten seminaristischen Tradition.

Die Gruppendiskussionen fördern verschiedene Spannungen zum institutionellen Wandel zutage und zeigen, dass sich die Deutungen der Beteiligten weit gehend entlang einer Positiv-Negativ-Gegenüberstellung von Seminar und Fachhochschule bewegen. Der Transformationsprozess wird in Spannungen von Identität mit dem Seminar versus Entfremdung mit dem Neuen, Selbstbestimmung versus Fremdbestimmung oder Sachlogik versus Strukturimperativen beschrieben, um hier nur einige zu nennen. Ferner zeigen sich in den Gruppendiskussionen unterschiedliche Orientierungsmuster der Dozierenden, welche die Autorin in vier Typen generalisiert: Theorievermittler, Praxisanleiter, Menschenbildner und Meisterlehrer. Dabei gerät insbesondere der letzte im institutionellen Übergang unter Druck, während die andern auch unter den neuen Bedingungen der Fachhochschule ihren Ort in der Ausbildungsstätte behaupten.

Eine Bilanz der Gruppendiskussionen zeigt, dass der institutionelle Wandel stärker in Termini des Verlusts denn in solchen eines positiven Neuen beschrieben wird. Diesen Befund erklärt die Autorin mit der Dominanz von Strukturproblemen im Zusammenhang mit der Implementierung der Fachhochschulvorgaben, während inhaltliche Auseinandersetzungen um die Professionalisierung (heil-)pädagogischer Berufe eher an den Rand gedrängt werden.

Die Autorin ist sich der Grenzen der Untersuchung, – des herausgearbeiteten Strukturmodells zum institutionellen Wandel einer Fachhochschule bewusst, und verschweigt auch nicht den «Konstruktcharakter» von Rekonstruktionen. Dennoch kann der dargestellte Transformationsprozess für sich vollziehende Veränderungen im Hochschulbereich, insbesondere umfassende Reorganisationen traditioneller Studiengänge, Anregungen bieten.

Insgesamt ist das Buch eine lesenswerte Analyse, die für die nächsten Entwicklungsschritte eine grosse Hilfe bieten kann.

Anni Heitzmann, Dr., Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Institut Sekundarstufe, Abteilung Aarau, Küttigerstrasse 42, 5000 Aarau, anni.heitzmann@fhnw.ch

Frick, J. (2006). Die Kraft der Ermutigung – Grundlagen und Beispiele zur Hilfe und Selbsthilfe. Bern: Huber, 374 Seiten.

Jürg Frick wirkt als Dozent für Entwicklungspsychologie und in der Beratung an der Pädagogischen Hochschule in Zürich. Er hat sich bereits mit mehreren Publikationen einen Namen gemacht, zum Beispiel mit «Die Droge Verwöhnung. Beispiele, Folgen, Alternativen» (2001) und «Ich mag dich – du nervst mich. Geschwister und ihre Bedeutung für das Leben» (2004). Im wiederum im Huber-Verlag erschienenen neuesten Buch «Die Kraft der Ermutigung» widmet er sich einem zentralen Pfeiler jeglicher Psychotherapie und jeglicher Pädagogik, nämlich der Ermutigung und ihrer Kraft als Hilfe für andere Menschen und sich selbst.

Das Thema «Ermutigung» – und damit verbunden das Gegenstück der Entmutigung – beschäftigt wohl die meisten Menschen, wenn sie sich zum Beispiel bei ihren inneren Selbstgesprächen beobachten. Von Berufes wegen stehen Lehrpersonen, Eltern und PsychologInnen oft vor Fragen wie: Warum geben die einen Kinder, die einen Menschen in bestimmten Lebenssituationen auf, resignieren, verzweifeln, während andere bei Schwierigkeiten gerade nicht locker lassen, sondern sich im Gegenteil von Nietzsches Motto «Was mich nicht umbringt, macht mich stärker» motiviert fühlen?

Frick antwortet im Vorwort auf diese Frage so: «Wenn man genauer hinter solche Lebensgeschichten schaut, finden sich häufig identifizierbare Gründe (und Hintergründe) für ein entsprechendes Verhalten. Viele dieser Menschen sind im Laufe ihrer Kindheit und Jugendzeit von Personen oder Umständen in irgendeiner Form ermutigt oder eben entmutigt worden.» (S. 15)

Diesen theoretischen Standpunkt belegt und veranschaulicht Frick im umfangreichen 5. Kapitel, das mit «Lebenstüchtig und zufrieden trotz widriger Lebensumstände: Ermutigende Ergebnisse aus der Resilienzforschung» betitelt ist. Wer hat nicht schon die Musik von Ray Charles genossen, ohne dabei zu wissen, dass dieser im 7. Lebensjahr vollständig erblindet ist? Wie er es gleichwohl geschafft hat, der weltberühmte Musiker zu werden, wie zum Beispiel seine Mutter auf diese Tragödie reagiert und ihren Sohn eben auf ihre unverwechselbare Art und Weise ermutigt hat, dies und weitere Lebensgeschichten wie zum Beispiel diejenigen von Nelson Mandela oder Charles Chaplin kennenzulernen ermöglicht das Buch von Frick, das so nahtlos (Lebens)Praxis und Theorie (der Ermutigung) miteinander verbindet. Den Anfang der Theorie bildet das zweite Kapitel, welches die Bedeutung des Menschenbildes behandelt und ebenso gut in jedem Pädagogik-Unterricht von zukünftigen Lehrpersonen gelesen werden kann, weil diese danach besser verstehen, warum die Persönlichkeit der Lehrperson so wichtig ist: weil sie eben mit ihrer ganzen Haltung, mit ihrer ganzen Sicht von sich und der Welt beeinflusst, prägt und wirkt, der «Pygmalion-Effekt» lässt grüssen. Frick erklärt die grundlegende Bedeutung des Menschenbildes folgendermassen: «Das Menschenbild, das jeder Mensch in sich trägt, bildet die Grundlage des persönlichen, individuellen

Lebensstils, der Ziele, Handlungen, Entscheide, Gefühle sowie der Verhaltensweisen und stellt somit mehr als einfach ein rein philosophisches Problem dar: Es entscheidet nämlich wesentlich mit, wie wir mit anderen Menschen, seien es SchülerInnen, dem Lebenspartner oder der Lebenspartnerin, BerufskollegInnen, Freunden, Nachbarn oder Fremden umgehen, aber auch, was wir ihnen an Fähigkeiten zugestehen, was wir von ihnen erwarten, was wir erhoffen oder befürchten» (S. 29).

In der Folge unterscheidet Frick in Anlehnung an ein Beispiel von Schulz von Thun sechs Varianten von Menschenbildern, die beim «Besitzer», bei der «Besitzerin» immer andere Vorgehensweisen und Äusserungen zur Folge haben. Der sachliche, überlegte Vorgesetzte wird eine Unterlassung seiner Sekretärin nicht gleich als persönlichen Angriff auf sich interpretieren, während der leicht zum Ärger neigende Choleriker Gefahr läuft, den geringsten Fehlgriff zu dramatisieren. Parallelen zu pädagogischen Alltagssituationen lassen sich leicht herstellen. Diese Möglichkeit für den Leser, für die Leserin, Bezüge zum eigenen Leben herzustellen, entsteht einerseits durch Fricks häufiges Einstreuen passender Lebensgeschichten, andererseits sind auch ganze Kapitel den «Anwendungsfeldern» der Ermutigung in der Schule, in der Beratung und im eigenen Leben gewidmet. So erweist sich das Buch «Die Kraft der Ermutigung» als Fundgrube für einen weiten LeserInnenkreis, indem jeder Mensch tündig werden kann, wenn er treu dem Motto «Wer sucht, der findet» handelt: Wer nicht in pädagogischen oder beraterischen Situationen die «Kraft der Ermutigung» zuweilen zu Hilfe nehmen kann/muss, wird diese gleichwohl in der Begegnung mit sich selbst benötigen, um positive Selbstgespräche mit sich gestalten zu können. Frick zeigt Wege zu dieser Grundhaltung der Selbstermutigung auf, indem er in seinen beiden letzten Kapiteln 9 und 10 vielfältigste Erkenntnisse aus der humanistisch-aufklärerischen Denktradition von Seneca und Montaigne bis zu Memmi, Brecht oder Russell aufgreift und zugleich passenden Stimmen aus Wissenschaft und Forschung gegenüberstellt. Was Alfred Adler, der Begründer der Individualpsychologie unter seinem Konzept der «Ermutigung» angesprochen hat, ist eben ein uraltes menschliches Anliegen, sein Leben, die wenigen Jahre, die uns auf diesem «Staubkorn im Weltall» (Kahl) gegeben sind, mit hoffender Zuversicht, Verstand, Witz, Humor und «realistischem Optimismus» (Frick) zu leben. Das Buch «Die Kraft der Ermutigung» vermag allen Leserinnen und Lesern wertvolle Anstösse auf diesem Weg zu «Selbst- und Fremdermutigung» zu geben. Besonders zu empfehlen ist es insbesondere für Berufsgruppen, welche tagtäglich mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen im professionellen Sinne zu tun haben, die im Sinne ihrer Selbstwerdung auf das «Prinzip Hoffnung», auf «Ermutigung» und Wertschätzung angewiesen sind, damit sie ihr Leben mit Würde und täglicher Zuversicht leben können.

Jürg Rüedi, Dr., Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Institut Primarstufe, Abteilung Liestal, Kasernenstrasse 31, 4410 Liestal, juerg.rueedi@fhnw.ch

Kounin, J. S. (2006). Techniken der Klassenführung. Standardwerke aus Psychologie und Pädagogik, Reprints. Herausgegeben von D. H. Rost. Münster: Waxmann, 175 Seiten.

«Dass es ... auch <inhaltliche> Standardwerke gibt, die noch nach vielen, vielen Jahren von ausserordentlicher Aktualität sind, dokumentiert der nun vorliegende dritte Band dieser Reihe: Jakob S. Kounins weltberühmte <Techniken der Klassenführung>. Dieses Buch, ein Musterbeispiel guter erfahrungswissenschaftlicher Unterrichtsforschung, zählt zu den wohl weltweit einflussreichsten pädagogisch-psychologischen Werken, und es hat – wie kaum ein anderes Buch der vergangenen 35 Jahre – international einen ausserordentlich gewichtigen Beitrag zur Verbesserung von Unterricht geleistet und kann ihn auch heute noch leisten.»

Mit diesen klaren Worten begrüsst Rost die Neuauflage dieses bereits 1976 in deutscher Sprache erschienenen Werks.

Lattmann, U. P. & Metz, P. (2006). Bilden und Erziehen. Pädagogische Themen, Gestalten und Epochen. Donauwörth/Luzern: Auer/Comenius, 240 Seiten.

Auch bei diesem anzuzeigenden Buch handelt es sich um eine zweite Auflage, die allerdings im Unterschied zu Kounins Reprint korrigiert und erweitert worden ist. Dazu angeregt haben Lattmann und Metz ihre, wie sie im Vorwort zur zweiten Auflage schreiben, guten Rückmeldungen und eigenen Unterrichtserfahrungen. Damit zeige sich, dass die «Geschichte der Pädagogik auch <in der heutigen Lehrerinnen- und Lehrerbildung eine wichtige Aufgabe zu erfüllen» (Lattmann & Metz, 2006, Vorwort) habe. Unterstützt wird diese Position durch die Aktualität der beiden in der zweiten Ausgabe von 2006 neu hinzukommenden Kapitel «Bildung, Erziehung und Gesundheit – ein aktuelles Thema mit historischen Wurzeln» und «Differenzierung und Integration – Umgang mit Heterogenität».

Im Kapitel zu «Bildung, Erziehung und Gesundheit...» zeigt Lattmann auf, dass die Grundfrage nach dem gesunden Leben, nach der Gesundheit versprechenden Lebensführung ein alte ist und seit dem antiken Griechenland einen hohen Stellenwert in unserer abendländischen Geistesgeschichte hat, eine Aussage, die wohl auch auf andere Kulturkreise ausgedehnt werden könnte. Nach kürzeren Ausführungen zu Bildung und Erziehung im antiken Griechenland, zu Benedikt von Nursia (ca. 480–547) und John Locke (1632–1704) zeigt Lattmann vor allem die Entwicklung des gesundheitspädagogischen Diskurses seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert auf. Interessante Bezüge lassen sich zur Lehrerbildung herstellen: «Schon früh hatte der <Hygieneunterricht> einen festen Platz im Ausbildungskonzept. In den Lehrplänen der (schweizerischen) Lehrer-

bildung wurde er meist als «Hygiene», seltener als «Gesundheitslehre» aufgeführt (Frey et al. 1969, S. 219 ff.). Die behandelten Themen standen oft in enger Verbindung mit dem Unterricht in Biologie und Naturkunde. Das inhaltliche Spektrum reichte von den Infektionskrankheiten, der Ernährung und den Genussmitteln, als am häufigsten genannte Themen, über die sexuelle Aufklärung, erste Hilfe und Eugenik bis zu Wohnung und Bekleidung» (Lattmann 2006, S. 202 f.). Auch wenn sich die Zeiten und damit auch die uns Menschen bedrängenden Krankheiten inzwischen geändert haben, mag uns diese Zitatstelle die Frage mit auf den Weg geben, ob und wie die Fragen von Gesundheit und «Gesundheitsförderung im Setting Schule» – dies wäre ein Fachbegriff aus der aktuellen Diskussion – von den entstandenen Pädagogischen Hochschulen in den letzten Jahren aufgegriffen worden sind. Dass sich diese Aufgaben von Gesundheitsförderung und Gesundheitsbildung 2007 für die Schule erübrigt hätten, davon kann, wenn man einen Blick in die Statistik wirft, mit Gewissheit keine Rede sein.

So wirft die historische Perspektive immer wieder aktuelle Fragen auf, die ohne Kenntnis der Vergangenheit unterzugehen drohen. Oder sinngemäss mit den Worten des nordamerikanischen Dichterphilosophen Santayana (1863–1952): Wer seine/ihre Geschichte nicht kennt, läuft Gefahr, deren Irrtümer zu wiederholen.

Dass die geschichtliche Perspektive den Blick zu weiten vermag, veranschaulicht auch der letzte, in der Neuausgabe von 2006 neu hinzukommende Beitrag «Differenzierung und Integration – Umgang mit Heterogenität» von Peter Metz. Das Thema der «Heterogenität» ist nämlich weniger neu, als dies ein flüchtiger Blick in die heutige Fachliteratur vermuten lässt. Metz schreibt darum (2006, S. 214): «Die Problem- und Wirkungsgeschichte des Themenkreises Heterogenität durchzieht die ganze Geschichte der Pädagogik. Dies kann mit einzelnen Beispielen illustriert werden.»

Damit sind zugleich einzelne Unterkapitel angesprochen, die sich mit «Platon und Paulus», «Comenius», «Geschlecht und Volksschule», «Entstehung und Entwicklung der Schulklasse», «Begabungsunterschiede – Separation oder Integration» und «Konstruktivismus und Bildungstheorie» umschreiben lassen. Tatsächlich – zu diesem Schluss neigt der Leser nach der Lektüre dieser interessanten Unterkapitel – ist «Heterogenität» nicht eine Erfindung des 20. oder 21. Jahrhunderts, sondern seit Platon und Comenius ein klassisches pädagogisches Thema, das mit PISA und der Begabungsdiskussion – man denke an die Pläne des Kantons Aargau, besondere Klassen für sog. Hochbegabte einzurichten – neue Ausprägungen und damit eine neue Aktualität erfahren hat.

Jürg Rüedi, Dr., Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Institut Primarstufe, Abteilung Liestal, Kasernenstrasse 31, 4410 Liestal, juerg.ruedi@fhnw.ch

Neuerscheinungen

Allgemeine Pädagogik

Häusler, A. (2007). *Kohlberg, Sokrates und Platon. Sokratisch-platonische Elemente in Lawrence Kohlbergs Theorie des moralischen Urteils*. Bern: Peter Lang.

Idel, T.-S. (2007). *Waldorfschulen und Schülerbiografie. Fallrekonstruktionen zur lebensgeschichtlichen Relevanz anthroposophischer Schulkultur*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Bildungsforschung, Unterrichtsforschung

Brokmann-Nooren, C., Gereke, I., Kiper, H. & Renneberg, W. (Hrsg.). (2007). *Bildung und Lernen der Drei- bis Achtjährigen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Grözinger, G. (Hrsg.). (2007). *Perspektiven der Bildungsforschung*. Bern: Peter Lang.

Rabenstein, K. & Reh, S. (Hrsg.). (2007). *Kooperatives und selbständiges Lernen von Schülern. Beiträge empirisch-rekonstruktiver Unterrichtsforschung zur Qualitätsentwicklung von Unterricht*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Topor, M., Palentien, C. & Rohlf, C. (Hrsg.). (2007). *Perspektiven der Bildung. Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Didaktik/Fachdidaktik/Unterricht

Christiani, R. & Metzger, K. (2007). *Fundgrube Klassenführung*. Berlin: Cornelsen / Scriptor.

Conacher, J. & Kelly-Holmes, H. (Eds.). (2007). *New Learning Environments for Language Learning: Moving beyond the classroom?* Bern: Peter Lang.

Doff, S. & Klippel, F. (2007). *Englisch-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen/Scriptor.

Greving, J., Linser, H. & Paradies, L. (2007). *5.–10. Schuljahr – Diagnostizieren, Fordern und Fördern*. Berlin: Cornelsen/Scriptor.

Lang, A. (Hrsg.). (2007). *Die Lern Mappe. 26 Techniken für den Unterricht und selbstgesteuertes Lernen*. Bern: hep.

Schuh, J. (2007). *Computerbasierte Vermittlung transferierbaren Fertigkeitenswissens zur Lösung mathematischer Textaufgaben*. Berlin: Logos Verlag.

Williamson Shaffer, D. (2007). *How Computer Games Help Children Learn*. Houndmills: Palgrave Macmillan.

Lehrerinnen- und Lehrerbildung / Weiterbildung von Lehrpersonen / Lehrerberuf

Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). (2007). *Lehrer unter Druck. Arbeitsplatz Schule: Zwischen Sokrates und Sozialarbeit*. Gütersloh: Bertelsmann.

Quak, U. (Hrsg.). (2007). *Lehrer-Bilder. Literarische und historische Fundstücke*. Berlin: Cornelsen/Scriptor.

Pädagogische Psychologie

Born, B. (2007). *Zum Einfluss von Alltagsphantasien auf das Lernen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

- Lamprecht, J.** (2007). *Die Bewertung von Schülerleistungen*. Berlin: Logos Verlag.
- Ludwig, P.H. & Ludwig, H.** (Hrsg.). (2007). *Erwartungen in himmelblau und rosarot. Effekte, Determinanten und Konsequenzen von Geschlechterdifferenzen in der Schule*. Weinheim: Juventa
- Petermann, F., Koglin, U., Natzke, H. & von Marées N.** (Hrsg.). (2007). *Verhaltenstraining in der Grundschule. Ein Präventionsprogramm zur Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen*. Göttingen: Hogrefe.
- Schneider, W. & Hasselhorn, M.** (Hrsg.). (2007) *Handbuch der Pädagogischen Psychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Wiater, W.** (2007). *Wissensmanagement. Eine Einführung für Pädagogen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wosnitza, M.** (2007). *Lernumwelt Hochschule und akademisches Lernen*. Landau: vep.

Schul- und Unterrichtsqualität

- Altrichter, H., Brüsemeister, T. & Wissinger, J.** (2007). *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungswesen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bauer, K.-O.** (Hrsg.). (2007). *Evaluation an Schulen. Theoretischer Rahmen und Beispiele guter Evaluationspraxis*. Weinheim: Juventa.

Sonder- und Integrationspädagogik/Hochbegabung

- Reiser, H., Willmann, M. & Urban, M.** (2007). *Sonderpädagogische Unterstützungssysteme bei Verhaltensproblemen in der Schule. Innovationen im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schöler, H. & Welling, A.** (Hrsg.). (2007) *Sonderpädagogik der Sprache. Reihe Handbuch Sonderpädagogik: Band 1*. Göttingen: Hogrefe.
- Walter, J. & Wember, F.B.** (Hrsg.). (2007) *Sonderpädagogik des Lernens. Reihe Handbuch Sonderpädagogik: Band 2*. Göttingen: Hogrefe.

Zeitschriftenspiegel

Allgemeine Pädagogik

- Hauf, T.** (2007). Innerstädtische Bildungsdisparitäten an der Übergangsschwelle von den Grundschulen zum Sekundarschulsystem. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53 (3), 299–313.
- Sikorski, S.** (2007). Differenzierungsprozesse in städtischen Schullandschaften: Das Beispiel der Hauptschulen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53 (3), 284–298.

Bildungsforschung / Unterrichtsforschung

- Blatchford, P., Baines, E., Rubie-Davies, C., Bassett, P. & Chowne, A.** (2007). The Effect of a New Approach to Group Work on Pupil-Pupil and Teacher-Pupil Interactions. *Educational Psychology*, 98 (4), 750–766.
- Ginsburg-Block, M., Rohrbeck, C. & Fantuzzi, J.** (2007). A Meta-Analytic Review of Social, Self-Concept, and Behavioral Outcomes of Peer-Assisted Learning. *Educational Psychology*, 98 (4), 732–750.
- Lang, J. W. B. & Kersting, M.** (2007). Regular Feedback from Student Ratings of Instruction: Do College Teachers Improve their Ratings in the Long Run? *Instructional Science*, 35 (3), 187–205.
- Lipowsky, F., Rakoczy, K., Pauli, C., Reusser, K. & Klieme, E.** (2007). Gleicher Unterricht – gleiche Chancen für alle? *Unterrichtswissenschaft*, 35 (2), 125–147.
- Lütke, O., Trautwein, U., Schnyder, I. & Niggli, A.** (2007). Simultane Analysen auf Schüler- und Klassenebene. Eine Demonstration der konfirmatorischen Mehrebenen-Faktorenanalyse zur Analyse von Schülerwahrnehmungen am Beispiel der Hausaufgabenvergabe. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 39 (1), 1–11.
- Pauli, C. & Lipowsky, F.** (2007). Mitmachen oder Zuhören? Mündliche Schülerinnen- und Schülerbeteiligung im Mathematikunterricht. *Unterrichtswissenschaft*, 35 (2), 101–124.
- Sprütten, F.** (2007). Fachliches Lernen in der Sekundarstufe I. Rahmenbedingungen im Schulsystem und in der Einzelschule. *Die Deutsche Schule*, 99 (2), 147–163.
- Trautwein, U.** (2007). The Homework-Achievement Relation Reconsidered: Differentiating Homework Time, Homework Frequency, and Homework Effort. *Learning and Instruction*, 17 (3), 372–388.
- Van Weeren, J.** (2007). Wem nutzen Outputmessungen? Eine kritische Analyse ihrer Wirksamkeit und Nebeneffekte aus niederländischer Perspektive. *Die Deutsche Schule*, 99 (2), 210–223.

Entwicklungspsychologie

- Ahnert, J. & Schneider, W.** (2007). Entwicklung und Stabilität motorischer Fähigkeiten vom Vorschul- bis ins frühe Erwachsenenalter. Befunde der Münchner Längsschnittstudie LOGIK. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 39 (1), 12–24.
- Falkner, A. & Fuhrer, U.** (2007). Bindung und Erziehung im Vorschulalter – erste Schritte zu einer familiensystemischen Perspektive. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 54 (2), 103–118.
- Werneck, H. & Rollett, B.** (2007). Der Einfluss elterlicher Partnerschaftsqualität auf Persönlichkeit und Bindungsrepräsentation der Kinder mit 11 Jahren. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 54 (2), 118–128.

Lehrerinnen- und Lehrerbildung/Weiterbildung von Lehrpersonen/Lehrerberuf

- Hostetler, K., Macintyre Latta, M. & Sarroub, L.** (2007). Retrieving meaning in Teacher Education: The Question of Being. *Journal of Teacher Education*, 58 (3), 231–244.

- Lunenberg, M., Korthagen, F. & Swennen, A.** (2007). The Teacher Educator as a Role Model. *Teaching and Teacher Education*, 23 (5), 586–601.
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A.** (2007). The Effect of Pedagogical Training on Teaching in Higher Education. *Teaching and Teacher Education*, 23 (5), 557–571.
- Reiber, K.** (2007). Die Neuvermessung der Lehrerbildung. Konsequente Kompetenzorientierung durch Standards? *Die Deutsche Schule*, 99 (2), 164–174.
- Rothland, M.** (2007). Sind «faule Säcke» passé? Anmerkungen zur Ambivalenz der öffentlichen Beurteilung von Lehrberuf, Lehrerhandeln und Lehrpersonen. *Die Deutsche Schule*, 99 (2), 175–191.
- Rots, I., Aelterman, A., Vlerick, P. & Vermeulen, K.** (2007). Teacher Education, Graduates' Teaching Commitment and Entrance into the Teaching Profession. *Teaching and Teacher Education*, 23 (5), 543–556.

Pädagogische Psychologie

- Alexander, P.** (2007). Bridging Cognition and Socioculturalism Within Conceptual Change Research: Unnecessary Foray or Unachievable Feat? *Educational Psychologist*, 42 (1), 67–74.
- Carless, D.** (2007). Learning-Oriented Assessment: Conceptual Bases and Practical Implications. *Innovations in Education and Teaching International*, 44 (1), 57–66.
- Conlon, T.** (2007). Formative Assessment of Classroom Concept Maps: The Reasonable Fallible Analyser. *Journal of Interactive Learning Research*, 17 (1), 15–36.
- Greeno, J. & van de Sande, C.** (2007). Perspectival Understanding of Conceptions and Conceptual Growth in Interaction. *Educational Psychologist*, 42 (1), 9–24.
- Hattie, J. & Timperley, H.** (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), 81–112.
- Hughes, M., Ventura, S. & Dando, M.** (2007). Assessing Social Presence in Online Discussion Groups: A Replication Study. *Innovations in Education and Teaching International*, 44 (1), 17–30.
- Lee, Y.-S., Lu, M.-J. & Ko, H.-P.** (2007). Effects of Skill Training on Working Memory Capacity. *Learning and Instruction*, 17 (3), 336–344.
- Ohl, T. & Cates, W.** (2007). The Nature of Groups: Implications for Learning Design. *Journal of Interactive Learning Research*, 17 (1), 71–89.
- Topping, K. J., Samuels, J. & Paul, T.** (2007). Does Practice Make Perfect? Independent Reading Quantity, Quality and Student Achievement. *Learning and Instruction*, 17 (3), 253–264.

Sonder- und Integrationspädagogik/Hochbegabung

- Landfranchi, A.** (2007). Sonderklassenversetzung oder integrative Förderung: Denken und handeln Lehrpersonen kulturell neutral? *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 76 (2), 128–141.

Impressum

Abdruckerlaubnis

Der Abdruck redaktioneller Beiträge ist mit Genehmigung der Redaktion gestattet.

Inserate und Büro

Kontakt: Heidi Lehmann, Büro CLIP, Schreinerweg 7, Postfach 563, 3000 Bern 9, Tel./Fax 031 305 71 05, heidilehmann@bluewin.ch

Abonnementspreise

Mitglieder SGL: im Mitgliederbeitrag eingeschlossen.

Nichtmitglieder SGL: CHF 60.– Institutionen CHF 70.–

Das Jahresabonnement dauert ein Kalenderjahr und umfasst jeweils drei Nummern.

Bereits erschienene Hefte eines laufenden Jahrgangs werden nachgeliefert.

Abonnementsmitteilungen/Adressänderungen

Schriftlich an: Geschäftsstelle SGL/BzL, Postfach, 3506 Grosshöchstetten (Frau Eveline Schneuwly), Tel. 031 711 43 44, bzL@sis.unibe.ch

Hier können auch Einzelnummern der BzL zu CHF 20.– (exkl. Versandkosten) bestellt werden (solange Vorrat).

Internetadressen

Beiträge zur **Lehrerbildung**, <http://www.bzl-online.ch>

Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL), <http://www.sgl-ssfe.ch>

Gestaltung

Regula Wernli, Birchstrasse 8, 8057 Zürich, regula.wernli@bluewin.ch

Layout

Büro CLIP, Postfach 563, 3000 Bern 9, Tel./Fax 031 305 71 05, heidilehmann@bluewin.ch

Druck

Suter Print AG, Postfach, 3072 Ostermundigen

Günther Schneider Fremdsprachenforschung und die Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern

Christine Le Pape Racine Integrierte Sprachendidaktik – Immersion und das Paradoxe an ihrem Erfolg

Susanne Wokusch und Irene Lys Überlegungen zu einer integrativen Fremdsprachendidaktik

Rico Cathomas Neue Tendenzen der Fremdsprachendidaktik – das Ende der kommunikativen Wende?

Marko Neumann und Ulrich Trautwein Erkenntnisse der neueren Unterrichtsforschung zum Fremdsprachenunterricht

Andrea Haenni Hoti Leistungsvielfalt als Herausforderung für den Englischunterricht in der Primarschule

Victor Saudan Ursache Zukunft: Die Neukonzeption des Fremdsprachenunterrichts und ihre Auswirkungen auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Stephan Schmid Sprachenlernen im Spannungsfeld zwischen Linguistik, Didaktik und Politik: Streiflichter zur Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts

Ida Bertschy Überlegungen zur zweisprachigen und bikulturellen Grundausbildung an der Pädagogischen Hochschule Freiburg

Ursula Bader-Lehmann Teaching English in Primary Schools – Herausforderungen an die Sprachdidaktik und die Lehrerbildung

Ursula Schaer Source books rather than course books – Die Bildungsreform im Fremdsprachenunterricht und die neue Rolle für die Lehrmittel