

Daniel Stotz
Zürich

Die Ausgestaltung einer Reform

Innensichten auf die Einführung von Englisch in Deutschschweizer Primar- und Sekundarschulen

The article recaps key findings of the research project „Multilingualism, Identities and Language Learning in Swiss Schools and Communities“ and discusses selected practical implications. Transcribed sequences of classroom interaction highlight the distinction between content-focused and structure-oriented work. In order for the implementation of English in the primary schools to be successful in the long term, teaching methodology needs to be coherent and take pupils' desire to engage with more substantive topics seriously. The transition between primary and secondary school deserves special attention if key promises of the reform, such as equal opportunity in foreign language learning, are to be fulfilled.

1. Einführung

Die Modernisierung des Curriculums der Deutschschweizer Volksschule nimmt zumindest im Unterrichtsbe- reich der Sprachen regional unter- schiedliche Laufwege. Der Trend zur Vorverlegung des Fremdsprachenun- terrichts verbindet sich zwar in vielen Gebieten Europas mit einer Priorisie- rung von Englisch im Zusammenhang mit dessen Nutzwert. Was auf den ersten Blick nach Globalisierung und Gleichmacherei aussieht, zeigt sich aber bei näherer soziolinguistischer Betrachtungsweise als Flickenteppich von heterogenen Umsetzungsversu- chen mit differierenden Legitimatio- nen und Machtvektoren.

Die Einführung von Englisch als Unterrichtsfach in Primarschulen der Kantone Appenzell Innerrhoden und Zürich bot im Rahmen des NFP56- Projekts „Mehrsprachigkeit, Identität und Sprachenlernen in Schweizer Schulgemeinden“ den Anlass für eingehende Fallstudien zu folgenden Fragen:

- Wie wurden die Entscheidungen, die zur Einführung des Englisch- unterrichts führten, gefasst und implementiert? Welche Diskurse wirken sich auf den laufenden Re- formprozess aus?
- Wie widerspiegelt sich die Debatte um die legitimierbare Art und Weise der schulisch geförderten Mehrspra- chigkeit in den sprachlerntheoreti- schen Konzepten, die die Reform begleiten?
- Wie erfahren die Schülerinnen und Schüler die reformbedingten Veränderungen im Kanon der Schul- fächer? Wie wollen Primar- und Sekundarschüler und -schülerinnen

in linguistisches Kapital investieren, um eine sich wandelnde Welt zu konfrontieren?

Dieser Beitrag fasst die im Schluss- bericht des Projekts (Stotz 2008) publizierten Befunde zusammen und widmet sich eingehender einigen Aspekten der Schlussfolgerungen und zwei Folgeprojekten. Wie es für soziolinguistisch-ethnographisch ausgerichtete Forschungsunterfangen üblich ist, soll die Positionierung der Forschenden transparent gemacht werden. Vor der Konzeption der Na- tionalfondsstudie habe ich den Schul- versuch mit teilimmersivem Englisch- unterricht im Zürcher Schulprojekt 21 als Mitglied der Arbeitsgemeinschaft Evaluation kritisch durchleuchtet. Die Sprachstandsmessungen in Verbin- dung mit eingehender Unterrichtsana- lyse und Lehrpersonenbefragungen (Büeler *et al.* 2001, Stebler & Stotz 2004) führten zu Empfehlungen, die anschliessend bei der Generalisierung des Englischunterrichts teilweise ver- wertet wurden. Als Projektleiter in der Lehrmittelentwicklung (Achermann *et al.* 2006–2008) war es mein Anliegen, gangbare Wege bei der Umsetzung der Bildungsratsbeschlüsse im Kanton Zürich (BRB 2003, 2004) zu ebnen, die eine themen- und handlungsorientierte Unterrichtsmethodik (*Content and Language Integrated Learning*) for- derten. Gegenwärtig beschäftige ich mich im Rahmen eines europäischen Projekts (Primary and Secondary Continuity, www.pri-sec-co.eu) und als Lehrmittelautor (*Voices*, Lehrmit- telverlag des Kantons Zürich) mit der Kontinuität des Sprachenlernens über den Stufenübergang hinweg.

Das Ziel des Nationalfondsprojekts „Mehrsprachigkeit, Identität und Sprachenlernen in Schweizer Schulgemeinden“ war es, die lokalen Bedingungen bei der Umsetzung der Fremdsprachenreform zu beschreiben und zu verstehen, wie die Schülerinnen und Schüler sowie die Lehrpersonen die Veränderungen erfahren, wie sie sich auf ihre Einstellungen und sprachbezogene Identität auswirken und wie sie sich in das Sprachenlernen investieren. Mit anderen Worten handelt es sich nicht um eine wertende Evaluation, sondern um das heuristische Erfassen eines dynamischen Prozesses, in dem Interessen einerseits von übergeordneten Instanzen durchgesetzt werden, andererseits die unterrichtlichen und kommunikativen Handlungen in den sozialen Vorgängen vor Ort ko-konstruiert werden. Die aus der Beobachtung und Interpretation gewonnenen Einsichten können wiederum die weitere Ausgestaltung der Reformen beeinflussen. In diesem Beitrag werden zwei Aspekte besonders hervorgehoben: die Problematik des Übergangs zwischen Primar- und Sekundarstufe sowie die methodisch-didaktische Ausrichtung des Fremdsprachenunterrichts. Um allzu hohe Erwartungen zu dämpfen: die Erkenntnisse aus den Fallstudien führen nicht kausal zwingend zu Umsetzungsforderungen; vielmehr handelt es sich seitens des Forschenden um eine (möglichst plausible) Interpretation, die in der Praxis zu überprüfen ist.

2. Untersuchungsmethode und ausgewählte Ergebnisse

Den Hintergrund für die Fallstudien liefert eine Diskurs- und Inhaltsanalyse zur Einführung des Englischen, die auf der Basis von bildungspolitischen Dokumenten, Medienberichten sowie Interviews mit 13 Vertreterinnen der Bildungsbehörden und lokalen Projektleitenden in den Kantonen

Zürich und Appenzell Innerrhoden durchgeführt wurde. Die qualitativen Fallstudien wurden zwischen April 2006 und Juni 2007 in je einer Schulgemeinde der beiden Kantone erhoben. Es wurden 10 Klassen der Primar- und der Sekundarstufe in die Untersuchung einbezogen (189 Schülerinnen und Schüler und 16 Lehrpersonen). 48 Deutsch-, Französisch- und Englischlektionen wurden audio- und/oder videografiert. Die Lehrpersonen wurden zu ihrer Sprachbiografie und ihrer Positionierung gegenüber den Veränderungen befragt. In jeder Klasse wurden vier Schülerinnen und Schüler in durchschnittlich 35-minütigen Interviews zu Spracherfahrungen innerhalb und ausserhalb der Schule sowie über ihre Positionierungen gegenüber Sprachen und der Fremdsprachenreform interviewt.¹ Das Vorgehen ist ethnographisch ausgerichtet, was heisst, dass die Forschenden nur wenige Grundannahmen getroffen oder Beschreibungskategorien von aussen übernommen haben. Die relevanten Begrifflichkeiten wurden aus emischer Perspektive, d.h. aus der verbalisierten Einschätzung der Teilnehmenden entwickelt.

Die Diskursanalyse aus der Warte der politisch verantwortlichen und der umsetzenden Schlüsselpersonen ergab folgende Befunde:

- Das Argument der Chancengerechtigkeit bei der Wahl des Englischen als erster Fremdsprache war zentral; Kinder sollten sich die von der Wirtschaft nachgefragten Kompetenzen in der Weltsprache in der unentgeltlichen Volksschule holen können, und nicht in privaten Kursen.
- Der Druck der Wirtschaft war in Zürich wesentlich grösser als in Appenzell Innerrhoden. Dort wurde Primarschulenglisch teils als Lösung der Schwierigkeiten um das „Frühfranzösisch“ verstanden (der Beginn des Französischunterrichts wurde folglich auf die Sekundarstufe I verschoben).
- Ein weiteres zentrales Element der

Legitimation von Englisch war die Präsenz des Englischen in der Alltagskultur. Kindern und Jugendlichen wurden Interessen und Kommunikationspraktiken im Verbund mit Englisch zugeschrieben.

- Hirnphysiologische und entwicklungspsychologische Argumente für einen früheren Sprachenunterricht wurden zurückhaltend verwendet – sie würden ja ebenso auf das Französische zutreffen. In der Sichtweise der Zürcher Reform ergaben sich Vorteile aus der Anwendung einer kindgerechten Methodik im Sinne eines anschaulichen und handlungsorientierten Unterrichts, der einen Lerngewinn über die Fachgrenzen hinaus anstrebt.

Auffallend bei der Umsetzung der Reform sind die unterschiedlichen Dynamiken in den beiden Bildungsräumen. In Appenzell IR nutzten die Akteure (Vertreter des Erziehungsdepartements, Projektleiter, Verantwortliche der Lehrerweiterbildung) die durch den EDK-unabhängigen Entscheid für das Frühenglische gewonnene Autonomie aus, um die Lehrpersonen eng in die Reform einzubinden. Die Priorität bei der Ausgestaltung der Unterrichtsmethodik lag auf der Wahl eines „kommunikativen und situationsbasierten“ Ansatzes, den die Verantwortlichen in einer Reihe von marktgängigen Lehrmitteln² verwirklicht sahen. Dem Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe wurde besondere Aufmerksamkeit geschenkt und die Real- und Sekundarlehrpersonen wurden zu Fortbildungskursen angehalten.

In der Analyse der aufgezeichneten Lektionen zeigen sich vielfältige Realisationen des „kursorischen“ Fremdsprachenunterrichts. Während in einzelnen Lektionen der Mittelstufe (5. Klasse) Sachthemen wie Ernährung und Gesundheit eine Rolle spielen, fokussiert der Unterricht in der Sekundarstufe eher auf Lehrbuchdialoge und -geschichten (z.B. von jungen

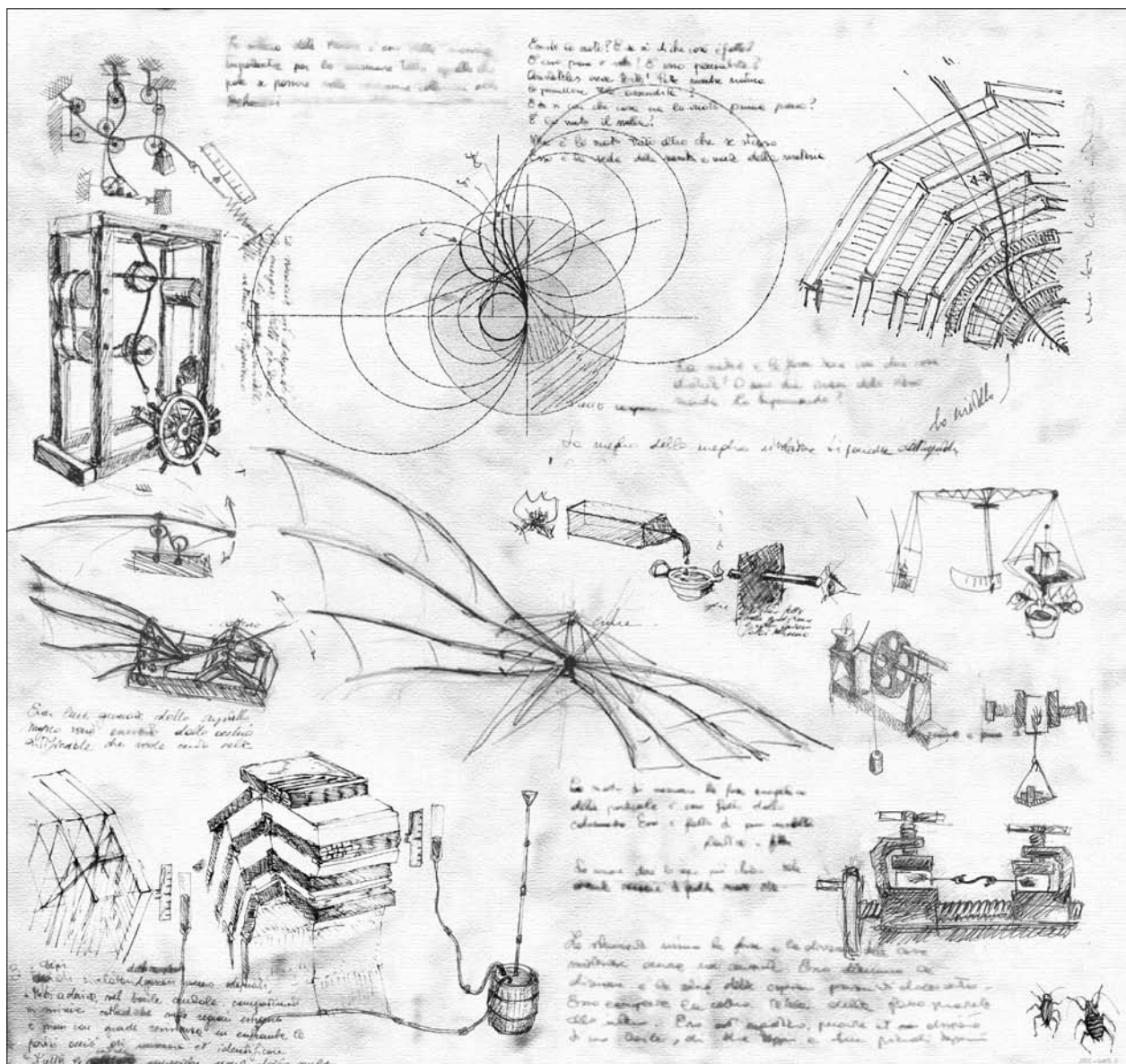
Touristen, die Sehenswürdigkeiten in London besuchen). Darin eingebettet sind Phasen, die der Sprachbetrachtung bzw. dem Einüben von Formen gewidmet sind.

Im Zürcher Kontext ist zu beachten, dass sich zwischen dem Ende des Schulversuchs „Schulprojekt 21“ und der Generalisierung des Englischunterrichts in der Primarschule eine zeitliche Lücke öffnete, die von verschiedenen Gremien wie Bildungs-

direktion, Bildungsrat und Lehrerverbänden zur Aushandlung von strukturellen und methodisch-didaktischen Festlegungen genutzt wurde. Das ursprünglich erprobte Konzept des fächerübergreifenden Fremdsprachenunterrichts wurde revidiert, indem für Englisch ab der 2. Klasse eigene Lektionen vorgesehen wurden; das Sprachlernkonzept sieht „die Verknüpfung des Sprachunterrichts mit bildungsrelevanten Themen“ vor

(BRB 2003), womit dem europaweit als innovativ geltenden *Content and Language Integrated Learning* (CLIL, siehe z.B. Marsh *et al.* 2001, Mehisto *et al.* 2008) gefolgt wird.

Die Spuren, die der Schulversuch in der untersuchten Gemeinde „Stätten“ hinterliess, sind eher negativ ausgeprägt. Einschneidend war, dass die Projektlehrkräfte über weite Strecken ohne massgeschneiderte Lehrmittel auskommen mussten. Die Nahtstelle



Leonardo da Vinci, Disegni per le sue invenzioni.

zwischen Primar- und Sekundarstufe wurde im Englischbereich in Folge der Sistierung des Schulprojekts 21 weniger gepflegt als dies im Französisch der Fall war. Die Sekundarlehrpersonen waren kaum auf die Aufgabe vorbereitet worden, die Schülerinnen und Schüler mit noch beschränkten und heterogenen Englischkompetenzen aufzunehmen und differenziert zu fördern. Sie unterrichteten in der Regel nach hergebrachten Prinzipien mit einem Lehrmittel, das in den 80er Jahren für den Unterricht mit Anfängern konzipiert worden war und besonderes Gewicht auf grammatikalische Progression in kleinen Schritten legt. Damit kam es nicht nur zur Diskontinuität zwischen Schulversuch und Generalisierung, sondern auch zu einem eigentlich nicht beabsichtigten rückwärtsgerichteten Methodenwechsel.

3. Unterrichtsinteraktion und Handlungsorientierung

Im Prozess der sozialen Strukturierung ist es sinnvoll zwischen Makro-, Meso- und Mikrodimensionen zu unterscheiden. Der Makroraum dieser Reform wird bestimmt durch sprach- und bildungspolitische Entscheide der Verantwortungsträger (siehe 2. oben), während im diskursiven Raum der Mesodimension Bildungsprojekte ausgehandelt und für die eigentliche Umsetzung strukturiert werden unter Beteiligung von Schulbehörden, Lehrpersonen und (indirekt) Lehrerbildungsstätten und Lehrmittelautorinnen. Schliesslich entscheiden in der Mikrodimension der unterrichtlichen Interaktion Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler mit ihren sozialen und diskursiven Praktiken darüber, wie die Veränderungen organisiert und die beabsichtigten Wirkungen erzielt werden. Anhand von zwei kurzen Ausschnitten aus dem Unterricht soll exemplarisch aufgezeigt werden, in welchem Mass die im Fremdspra-

Um die zu Anfang der Reform postulierte Chancengerechtigkeit in Bezug auf das Fremdsprachenlernen zu realisieren, müssen auch auf der Sekundarstufe alle Jugendlichen die Möglichkeit haben, sich mit identitätsstiftenden und gehaltvollen Themen auseinanderzusetzen.

chenunterricht der Primarstufen angelegten Verbesserungsabsichten auf der nächsthöheren Schulstufe zum Tragen kommen.

Transkript 1 zeigt eine typische Ausprägung des Übergangs zwischen einer inhaltlich ausgelegten Phase (die Nacherzählung einer Episode aus dem Kursbuch) und der Hinwendung zu Sprachmustern. Die Lehrerin (T) fokussiert das Unterrichtsgespräch auf die Form des *past continuous*, die im Text als eine Art „Ausstellungsstück“ in die Geschichte eingebaut ist (während einer Bootsfahrt fällt einer der jungen Touristen ins Wasser). Die Schüler haben zuvor Antworten zur Frage „What was X doing when Ben fell overboard?“ gegeben.³

Transkript 1 (AIB1E1, 08:40)

- T When it's cold what are you doing then (..) you're not laughing but you're -?
- ALE shivering
GWE shivering
- T shivering (..) so how do you know that he was - he thought he was funny?
- ALE yes
T how - how do you know?
GWE [he was fresh]
T [wie wie]
T hmm?
GWE fresh (lacht)
- T let's leave it (..) let's leave it at that. Okay let's look- when we- you told me about what was happen(ing) (..) you said he was err laughing (..) he was shivering (..) Laura was taking photos and -

do you know what tense form this is? (..) was taking (..) was shivering (..) were laughing? Eliane

- ELI the *ing*
T hmm?
ELI the *ing* form
T the *ing* form .. but before we have the *ing* form what do we have? Yes Rebecca?
- REB past simple
T past simple? Can we use it the past simple *ing* (..) at the end? If you look at page 37 (..) look there's a little box
(5 turns hier nicht dargestellt – T und Lernende suchen Grammatikbox im Buch)
- T that's the *ing* (..) the present participle so it's not the past simple but it is the past (..) continuous and err if you remember the way it is the s- the sentences (..) he was shivering (..) he was laughing (..) they were taking photos (..) so if you look at the box and there (..) the gaps (..) what things (..) what which words do you think you have to fill in there to complete the sentences? Look (..) one is done for you (..) it says I was listening to Greg so what is the next that you think you have to fill in? Ru- äh Petra
- PET I wasn't looking
T I wasn't looking (..) and can you finish the sentence (..) when -?

Der Ausschnitt aus einer Zürcher Klasse (Transkript 2) zeigt Interaktion um eine mündlich durchgeführte Strukturübung, die von einem Lehrbuchtext über Picasso ausgeht. Die Klasse hat den Text inhaltlich kaum erschlossen, soll nun aber Fragen bilden, auf die mit der vorgegebenen Antwort „Picasso did“ reagiert werden kann. Weitere Übungsbeispiele betreffen Inhalte, die nicht behandelt wurden (z.B. den ersten Menschen auf dem Mond) und die nicht Anlass zu sinnerschliessender Kommunikation bieten.

Transcript 2 (ZHB2, 10:05)

- (LX = unidentifizierbare(r) Lernende;
T okay (..) next one (..) more than one possibility Fabio
FAB who died in France?
T yes for example who lived in

France or who died in France or who painted in France (..) Picasso did (..) next (..) ja Marco

MAR who painted hundreds of paintings?

T yes painted or produced that's correct (..) and last question (..) Kurt

KUR who died in nineteen seventy-three?

T yes that's it who died in nineteen seventy-three (..) who did all this Picasso did (..) now (..) next line (..) you have to form a question about Armstrong (..) remember him? Neil Armstrong? (..) remember him?

MAR (flüstert zu Nachbar) er isch zweiä nünzgi wordä (*er wurde* 92)

LX Armstrong was the first man who landed in the moon on the moon

T who landed on the moon and who?

LX [walk]

LX [walk]

T yes now we have to transform this into a question (..) who (..) like the questions about Picasso? Who ... first on the moon? Who - he-ey don't be lazy (..) we know (..) Armstrong first walked on the moon now transform this into a question please (..) Damian

DAM who did the first walk on the moon

T ye::s could be okay but now I would like to take the forms we have above with Picasso (..) just take the verb (..) who (..) *marshierte* first on the moon

In beiden Unterrichtsphasen spielt die inhaltliche Füllung des Sprech-anlasses eine untergeordnete Rolle. Die Bedeutungsaushandlung (*negotiation of meaning*) tritt gegenüber der Bewusstmachung der korrekten Formen und den grammatischen Regeln, denen sie gehorchen müssen, zurück. Dies hat wohl damit zu tun, dass die Inhalte in einem arbiträren Verhältnis zu den Alltagserfahrungen der Schülerinnen und Schüler stehen und kaum bildungsrelevante Aspekte allgemeinerer Art entwickeln.⁴ Im Fall der Picasso-Episode verzichten sowohl das Kursbuch als auch die Lehr-

person darauf, den biografischen Text inhaltlich zu erschliessen. Die Fragen „*Who died in France / in 1973?*“ ergeben pragmatisch und epistemisch in diesem Zusammenhang keinen Sinn. Eine Handlungsorientierung ist einzig aus der geflüsterten Randbemerkung eines Schülers (Marco) zu ersehen, der für sich auf Grund der biografischen Daten ausgerechnet hat, wie alt Picasso wurde.

Folgendes Beispiel zeigt, dass bei der Modellierung von korrekten Sprachmitteln die inhaltliche Ebene oft trotzdem hineinspielt, weil für die Kommunizierenden das Produzieren von Bedeutung immer eine gewisse Priorität hat. Auf die Frage „*What was Greg doing?*“ bringt ein Schüler folgende Antwort ein:

ALE: Greg threw Ben a life belt and pu=led him out of the wa- water

Die Antwort, von Alex aus dem Buch abgelesen, wird von der Lehrerin verworfen, weil sie sich auf Gregs Handlung *nach* dem Fall ins Wasser bezieht und nicht darauf, was Greg tat, *während* Ben stürzte, was keinen verbindlichen Kontext für die Verwendung des *past continuous* bieten würde. Für Alex macht die Antwort im Rahmen der Nacherzählung des Geschehens jedoch Sinn.

Aus diesen Beispielen aus der unterrichtlichen Interaktion können keine Aussagen zum Interesse am Thema und den Identifikationsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler abgeleitet werden; die Videobeobachtung zeigt, dass sie konzentriert bei der Sache sind. Man könnte auch sagen, dass die inhaltliche Unverbindlichkeit mentale Ressourcen freisetzt, um sich auf korrekte Formen zu konzentrieren. Die Passung zwischen Form und Funktion erschliesst sich für die Lernenden so jedoch nicht. Die gegenüber den Kindern im Primarschulalter weiter entwickelten kognitiven Fähigkeiten der 8.-Klässler arbeiten sich vorwiegend an der Aufgabe ab, korrekte Formen für sprachdidaktisch erzwungene

Interaktionskontexte zu produzieren. Die pragmatisch-epistemische Funktion des Unterrichtsgesprächs, d.h. die Handlungsebene und die Wissenserschliessung, kommt zu kurz.

4. Die Perspektive der Schüler und Schülerinnen

Wie erfahren die Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe nun die mit der Reform induzierten Veränderungen, die sich als Folge des Primarschulenglischen ergeben? Sämtliche Befragten äussern sich generell positiv zum Sinn und Nutzen des früheren Englischunterrichts. Die Zürcher Schülerinnen und Schüler schränken teilweise ein, der Unterricht sei nicht sehr intensiv gewesen, während die Appenzeller Kinder eher von Freude und Lernerfolgen berichten; gefragt nach Veränderungen beim Übergang in die Sekundarstufe, äussern sich einzelne skeptisch zu den eigenen Kompetenzen:

Theo: i cha jetzt en at jetzt (..) jo i cha scho no: verenzelti setz (..) abe i cha en at (..) sös en at nüt me (*Ich kann jetzt eine Art ja ich kann schon noch vereinzelte Sätze aber sonst kann ich irgendwie nichts mehr*)

Petra: und dänn (..) isch eefach als chli andersch worde i has'nomm ase gehn tue nomm ase (..) nomm ase guet chöne [...]mi wärs gliich nomol vo vorne aafange (*und dann wurde einfach alles ein wenig anders, ich tat es nicht mehr so gern und ich konnte es nicht mehr so gut. Mir wäre es egal gewesen, nochmals von vorn anzufangen*)

Einige der Appenzeller Realschüler (die im Gegensatz zum Kanton Zürich ohnehin kein Französisch belegen müssen) wählten in der Folge für das 8. Schuljahr das Englische ab. Dies ist bedauerlich, werden damit doch frühere Erfolge in Frage gestellt, und das Ziel der Chancengerechtigkeit wird relativiert.

Wenn die Schülerinnen und Schüler offen nach den Themen und Inhalten des Unterrichts gefragt werden, an die sie sich erinnern können,⁵ beziehen sich die Antworten zum überwiegenden Teil auf einzelne Aspekte von thematischen Aufhängern (siehe Abb. 1, Interviewauszüge, Spalte „erinnerte Themen“). Bei der Frage nach erwünschten Sachthemen⁶ fällt im Vergleich der Antworten auf, dass von vielen Schülerinnen und Schülern substantiellere Inhalte genannt werden und dass auch Verknüpfungsmöglichkeiten zu anderen Fachgebieten gewünscht werden (Abb 1., Spalte „Erwünschte Themen“).

Diese spontanen (nicht elizitierten) Äusserungen können kaum als repräsentativ für die Gruppe der 8.-Klässler angesehen werden, doch sie zeugen von engagierten Reflexionen und lassen vermuten, dass sich viele Ju-

gendliche wenig beeindruckt zeigen von den Themenangeboten, welche die gängigen Lehrmittel als Aufhänger präsentieren. Der grosse Anteil von abtönenden Partikeln (irgend-, eigentlich, ein wenig, lüütli = Leutchen, halt) fällt auf. Sie scheinen es vorzuziehen, sich auch beim Sprachenlernen mit Inhalten auseinanderzusetzen, die einen Bezug zu Lebensfragen und Identität haben (z.B. Gewalt), die Landeskunde in den Kontext persönlicher Erfahrungen setzen (Erzählung der Lehrerin von Äthiopien), oder die Lerninhalte präsentieren, welche auch für andere Fächer relevant sind (Mensch und Umwelt).

5. Nachhaltigkeit und stufenübergreifende Kohäsion

Wenn die Perspektiven der Reformträger und diejenige der Schülerinnen

und Schüler übereinander geblendet werden, ergeben sich letztlich viele Übereinstimmungen. Im Kontext der Transformation des Englischen von der nützlichen Welt- und Jugendkultursprache zu einem Schulfach, das neu ab der Primarstufe unterrichtet wird, positionieren sich die Schülerinnen und Schüler einerseits, indem sie das neue Angebot willkommen heissen, andererseits indem sie das Recht auf Leistungserbringung und Kompetenzerfahrung einfordern. Im Schlussbericht ist von der Gratwanderung die Rede, die diese Konstellation für Lehrpersonen, Lehrerfortbildung und die Produktion von Lernmedien bedeutet.

[E]s kann nicht darum gehen, für die Schülerinnen und Schüler quasi ein Wunschkonzert an „jugendkulturellen“ Themen zu veranstalten; die Schule soll die Tatsache ernst nehmen, dass die meisten Schülerinnen und Schüler eine relativ deutliche Grenze ziehen zwischen dem, was sie in der Freizeit betreiben und dem, was sie als schulisch relevant erachten. (Stotz 2008, 15)

Die Fallstudien und insbesondere die hier in aller Kürze vorgestellten Muster der Unterrichtsinteraktion im Zusammenhang mit der auch von vielen Schülerinnen und Schülern erwünschten Inhaltsorientierung zeitigen Implikationen, die für die weitere Ausgestaltung der Reform im Fremdsprachenlernen relevant sind.

- Bei der Eingliederung der Primarschülerinnen mit angehenden Kommunikationskompetenzen in die Sekundarstufe ist darauf zu achten, dass die zunehmenden kognitiven und reflexiven Möglichkeiten der Lernenden nicht prioritär einem sprachstrukturbezogenen Unterrichtsbetrieb untergeordnet werden. Wenn Lerninhalte, die zur allgemeinen oder fächerübergreifenden Bildung beitragen, vermittelt werden, erfolgt eine unmittelbare Motivierung.

Abbildung 1: Auszüge aus Schülerinterviews

Erinnerte Themen aus dem Unterricht	Erwünschte Themen
Ardita (AI): es isch so: um irgendwas so schatzsuechi gange (.) aso- jo hemmer eigenlech nur s'buech glese und chli wörter besproche	Gwendolin (AI): jo siche öbe (..) wie d'mensche läbid (.) i verschiedene- (.) denn het me glichzig ou no chli mönsch und umwelt kha
Claudio (AI): jetz hemmer grad thema vo (..) so vo umfell (.) so haifischbiss und so	Mirjam (AI): jo (.) jo (.) ätiopie (..) enalso en drettweltland (..) wetti au mol go [...] und det esch e lehreri of ätiopie (.) ond denn hend me e paa lektione efach öbe ätiopie gschwetzt (.) ond de ha mi grad chli verliebt
Patrick (AI): mir hend irgendnabis ka (.) mh: paar lüütli send uf england gange und dei: hends chöne sacha aaluege und nochedne is studio go und dettigi sache	Jonida (ZH): irgend es spannends jugendthema [...] zum bispil au so (???) theme gwalt oder so [...] ja chönt me im französisch vilicht auch so parallelthema nä (.) oder vilicht au düütsch und französisch so gseit wiä zämesetze aso im düütsche redet mer über gwalt und i dä nächschd französischstund redet mer denn wiiter über das aber uf französisch (.) denn chunts so irgendwiä zäme
Rita (AI): die goots immer so (.) über Jugendliche wo(.) echli jo so halt geschichte über si ond so (.) i vergangeheit jo	
Jonida (ZH): nochäne iisbare hämmer au mal (.) (???) eigentlich gha so iisbare nordpol südpol im englisch	
Marco (ZH): nei nöd gross äh äs- äs isch eigentlich niä um richtig öppis gange	

- Handlungsorientierung und die Förderung von Sprachbewusstheit schliessen sich nicht aus, doch empfiehlt sich aus methodisch-didaktischen und pragmlinguistischen Gründen eine überlegte Gewichtung der beiden Aspekte bei der Unterrichtsplanung. Beispielsweise ist im aufgabenbasierten Ansatz (*Task-Based Learning and Teaching*) die Ergebnisorientierung prioritär und der Fokus auf Sprachstrukturen und Lexis erfolgt durch Vorentlastung und vor allem durch das Bewusstmachen von situativ adäquaten Phrasen und Funktionen im Anschluss an die Bewältigung der Aufgabe (vgl. Willis & Willis 2007).

Die kohäsive Sprachendidaktik (Werlen 2001) braucht einen langen Atem, und insbesondere die Übergangphase zwischen der Primarstufe und den verschiedenen Schultypen der Sekundarstufe erfordert grösste Aufmerksamkeit, wenn die Saat des früheren Sprachenlernens aufgehen soll. Es darf nicht sein, dass Schüler sich wünschen, sie könnten im 7. Schuljahr nochmals von vorne beginnen.

Die Erkenntnisse und Tendenzen, die aus den Fallstudien der Reformen in Zürich und Appenzell Innerrhoden gewonnen wurden, fliessen in konkrete Folgeprojekte ein. Das europäisch abgestützte Comenius-Projekt Primary and Secondary Continuity erarbeitet Handreichungen und Materialien, die – zumeist mit aufgabenbasierten Lernszenarien – Lehrpersonen und Schülerinnen an der Scharnierstelle zwischen den Schulstufen unterstützen. In der didaktischen Beilage dieser *Babylonia*-Nummer werden zwei solche *Bridging Tasks* mit Arbeitsblättern vorgestellt. Kurze Filmbeiträge, die Klassen aus verschiedenen Partnerländern bei der Durchführung der Aufgaben zeigen, stehen auf der Website www.pri-sec-co.eu für die Lehrpersonenfortbildung zur Verfügung. In gleichem Masse fliessen Einsichten

aus der Unterrichtsbeobachtung und der ethnographischen Fallstudie in die Erarbeitung von Lehrmitteln ein, die, getreu dem Bildungsratsbeschluss (BRB 2003), einen inhalts- und handlungsorientierten Ansatz anhand von Themen ermöglichen, die sowohl die Lernenden im Alter zwischen 10 und 16 Jahren interessieren dürften, die zudem einen bildungsbezogenen Zusatznutzen aufweisen. Das Motto der Lehrmittelreihe *Voices* (Lehrmittelverlag des Kantons Zürich, 2009 - 2011) bleibt in diesem Sinn Leitmotiv bei der Umsetzung zumindest im Kanton Zürich: „*Learning to use language, using language to learn*“. Um die zu Anfang der Reform postulierte Chancengerechtigkeit in Bezug auf das Fremdsprachenlernen zu realisieren, müssen auch auf der Sekundarstufe alle Jugendlichen die Möglichkeit haben, sich mit identitätsstiftenden und gehaltvollen Themen auseinanderzusetzen.

Anmerkungen

¹ Teile der Unterrichtsinteraktion in Sekundarklassen und einige Aspekte der Schülerbefragung sind Gegenstand von eingehenderen Untersuchungen im Rahmen zweier Dissertationen von Marie-Nicole Bossart und Patrik Fischli, die noch nicht abgeschlossen sind.

² Die folgenden Titel waren zur Zeit der Erhebung im Gebrauch: 3.-4. Klasse: *Here comes Superbus*, 5.-6. Kl.: *Cambridge English for Schools*, Sekundarstufe: *Inspiration*

³ Transkriptionssymbole: (.) = Pause, he was = Abbruch mit Neuansatz, [he was fresh] = überlappende (gleichzeitige) Äusserung, (flüstert) = para- oder nonverbale Information

⁴ Im Schlussbericht (Stotz 2008, 9f.) wird ein weiterer Ausschnitt aus dieser Lektion besprochen, wo es der Lehrerin gelingt, die Schülerinnen und Schüler mit ihren Alltagserfahrungen einzubeziehen und den Gebrauch des *past continuous* lebensnah und unauffällig zu kontextualisieren.

⁵ Die Fragen lauteten wie folgt:

2.8 Beim Sprachenlernen beschäftigt man sich nicht nur mit Formen und Strukturen, sondern auch mit Inhalten. Um welche Themen geht es in euren Englisch- und Französischlektionen? Woran kannst du dich erinnern?

2.9 Gibt es Themen, die du besonders interessant fandest oder die dir besonders nahe gingen?

2.11 Welche Themen und Fragen würdest du am liebsten in den Sprachlektionen behandeln?

Bibliographie

- Achermann, B., Sprague, K. & Stauffer, K. (2006 – 2008). *Explorers 1 – 3. English for upper primary*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- BRB (2003, 2004). Bildungsrat des Kantons Zürich. Bildungsratsbeschlüsse Englisch. www.bildungsdirektion.zh.ch
- Büeler, X., Stebler, R., Stöckli, G. & Stotz, D. (2001). *Schulprojekt 21. Lernen für das 21. Jahrhundert? Externe wissenschaftliche Evaluation*. Schlussbericht. www.vsa.zh.ch
- Marsh, D., Maljers, A. & Hartiala, A.-K. (2001). *Profiling European CLIL Classrooms*. Jyväskylä: University of Jyväskylä & European Platform for Dutch Education.
- Mehisto, P., Marsh, D., Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL. Content and Language Integrated Learning in bilingual and multilingual education*. Oxford: Macmillan
- Stebler, R. & Stotz, D. (2004). *Themenorientierter Sachunterricht in Englisch*. Forschungsbericht. www.vsa.zh.ch
- Stotz, D. (2008). *Mehrsprachigkeit, Identität und Sprachenlernen in Schweizer Schulgemeinden*. Schlussbericht. www.nfp56.ch
- Werlen, E. (2001). Kohäsive Sprachendidaktik: Rahmen für die didaktischen Grundlagen des Lehrplans Fremdsprache in der Grundschule. *Lehren und Lernen: Zeitschrift des Landesinstituts für Erziehung und Unterricht* - 7/8, 3 ff.
- Willis, D. & Willis, J. (2007). *Doing Task-Based Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Daniel Stotz

lehrt Fremdsprachendidaktik an der Pädagogischen Hochschule Zürich und arbeitet an Forschungs- und Entwicklungsprojekten, die mit Drittmitteln ausgestattet sind. Er ist Ko-Autor des Studienbuchs *Do you parlez andere lingue. Fremdsprachen lernen in der Schule* (Verlag Pestalozzianum).