

Regula Stiefel Amans
Schaffhausen
Christine Greder-Specht
Bern

Fremdsprachenunterricht im Muttersprachbad?

Wieviel, wie und warum setzen Lehrpersonen die Muttersprache im Fremdsprachenunterricht ein?

Dans le cadre d'un projet de recherche à la HEP de Schaffhouse, les auteures se sont penchées sur la question de savoir dans quelle mesure et pourquoi la langue première est employée dans le cours de langue étrangère. Le choix des tests de niveau de langue exigés par les différentes HEP dans la formation des enseignant-e-s s'explique du fait que l'on suppose un effet bénéfique des compétences de langue élevées, telles qu'elles sont définies par l'examen du DELF-DALF, dans l'enseignement des langues étrangères. Les auteures ont tenté de vérifier l'hypothèse selon laquelle ces compétences langagières permettraient - sans tenir compte des compétences didactiques - un emploi optimal de la langue cible en classe de langue. Les résultats de ce projet montrent un effet très positif du séjour linguistique non seulement sur les performances à l'examen DELF/DALF, mais aussi dans le cadre de l'enseignement. Par ailleurs, les chercheuses ont pu noter que la langue cible était globalement davantage utilisée en classe de langue, même si l'analyse des cas montraient des divergences intéressantes. Au cours des interviews, les enseignant-e-s en formation, tout comme les maître-sse-s de stage, expliquaient l'emploi de la L1 dans leur cours de langue par l'influence de différents facteurs externes.

„... dann falle ich häufig ins Deutsch zurück.“

Auf Grund einer nationalen Vernehmlassung im Jahr 2007 hat sich eine Mehrheit der fachdidaktischen Kommissionen der verschiedenen Pädagogischen Hochschulen (PH) der Schweiz dahingehend geäussert, dass sie das Anforderungsprofil angehender Lehrkräfte auf dem Niveau C1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) festlegen wollten. Während die einen PHs den Studierenden selber überlassen, wie diese ihre Sprachkompetenz aufbauen, organisieren und finanzieren andere PHs einen Fremdsprachenaufenthalt; so auch die PH Schaffhausen (PHSH). Interessant ist aber, dass noch nie untersucht wurde, inwiefern Fremdsprachenaufenthalte dazu führen, dass die Studierenden die Fremdsprache tatsächlich besser unterrichten. Und was heisst „besser“? Genügt es, wenn beim Unterrichten ein höheres Sprachniveau gemessen werden kann? Muss nicht auch gewährleistet werden, dass die Lehrkräfte die Zielsprache in der Art beherrschen, dass sie die Muttersprache nur noch bewusst, gezielt und dosiert einsetzen?

So haben sich die zwei Autorinnen das Ziel gesetzt, im Rahmen des Moduls „Forschung und Entwicklung“ der Pädagogischen Hochschule Schaffhausen mit den Studierenden zusammen die Wirkung des Fremdsprachenaufenthaltes auf die Sprachkompetenz der angehenden Lehrkräfte zu erforschen; und zwar einerseits, wie sie sich in DELF Prüfungen und andererseits wie sie sich im Sprachunterricht mit SchülerInnen zeigt. Im hier vorliegenden

Artikel wird der Fokus darauf gelegt, ob der Fremdsprachenaufenthalt einen Einfluss darauf hatte, in welchem Ausmass und bei welchen Sprachsituationen die angehenden Lehrkräfte die Muttersprache bzw. die L1 im Fremdsprachenunterricht einsetzten. Eine zusätzliche Interviewanalyse lässt interessante Rückschlüsse zu, weshalb angehende Lehrpersonen und ihre Praktikumslehrkräfte jeweils die Muttersprache zu Hilfe nehmen.

1 Ausgangslage

„Levez vous... das gilt auch für dich Silvan!“

fordert Frau S. die SchülerInnen im Französischunterricht auf. Die Lehrperson Frau S. ist Studentin der Pädagogischen Hochschule Schaffhausen (PHSH) und hat kürzlich den obligatorischen Französischaufenthalt in der Provence gemacht. In dieser Zeit hat sie während sieben Wochen in einer Gastfamilie gelebt und in einer französischen Klasse unterrichtet. Gleichzeitig hat sie einen intensiven Sprachunterricht besucht und vor Ort die von der PHSH verlangte DELF-Prüfung auf dem Niveau C1 bestanden. Im hier beschriebenen Forschungsprojekt wird nun thematisiert, ob die Französischkompetenz, welche die Studierenden, unter ihnen Frau S., in der Prüfungssituation unter Beweis stellen, parallel verläuft zur Performanz, welche sie im Französischunterricht zeigen. Damit rückt die auch aus wissenschaftlicher Sicht relevante **Thematik des Transfers** ins Zentrum, die von verschiedenen Autorinnen und

Autoren als Kluft zwischen Wissen und Handeln bzw. unter dem Aspekt der „Trägheit des Wissens“ thematisiert wird (Wahl, 1991, 2001, 2002; Schmid, 2006).

Im zweiten Projektjahr des Forschungsmoduls der PHSH begnügten sich die beiden Forscherinnen nicht mehr damit, das Kompetenzniveau der Unterrichtssprache zu analysieren. Sie wollten zusätzlich wissen, in welchem Mass die Studierenden tatsächlich die Zielsprache benutzten bzw. ob der Gebrauch der Muttersprache nach dem Fremdsprachenaufenthalt tatsächlich, wie beabsichtigt, abnahm. Diese ergänzende Fragestellung ist vor dem Hintergrund der nachfolgend kurz beschriebenen Diskussion zur **Thematik des Einsatzes der Muttersprache bzw. der L1 im Fremdsprachenunterricht** noch besser zu verstehen:

Gemäss den Empfehlungen der europäischen Kommission wird der moderne Fremdsprachenunterricht wenn immer möglich in der Zielsprache erteilt.^[1] Der bewusste Einsatz der Muttersprache beschränkt sich auf speziell ausgewählte Momente wie grammatikalische Erklärungen, Diskussionen über Strukturen und Ausdrücke in verschiedenen Sprachen u.ä.. Eine kürzlich durchgeführte umfangreiche Untersuchung bei 1655 SchülerInnen über die Gültigkeit geläufiger Annahmen hinsichtlich fachdidaktischer Determinanten von Leistung und Motivation im Fremdsprachenunterricht hat u.a. die prioritäre Bedeutung des Gebrauchs der Zielsprache dokumentiert. „Mehrebenenanalysen haben gezeigt, dass aktiver Gebrauch des Französischen im Unterricht und intensives Üben/Anwenden statistisch signifikant mit einer günstigen Entwicklung von Leistung und Interesse über ein Jahr hinweg zusammenhängen“ (Niggli et al., 2007). Andere AutorInnen wiederum betonen den Wert des Einsatzes der L1. So wurde und wird die Muttersprache je nach Methodologie sowohl in ihrer Funktion als auch in

ihrer Quantität sehr unterschiedlich eingesetzt (Puren, 2001). Während Lüdi und Py (2005) die Grammatik des Code Switching vorstellen, stellt Castellotti (2001) eine Typologie von Sprachsituationen zur Diskussion, welche je nach Funktionalität den Wechsel von L1 zu L2 befürworten oder ablehnen.

Ohne weiter im Detail auf diese kontroverse Debatte eingreten zu wollen, insistieren wir auf der vermuteten Problematik, dass angehende Lehrpersonen die L1 im Fremdsprachenunterricht viel zu oft und meist unreflektiert gebrauchen. So berichten Auszubildende der LehrerInnenbildung immer wieder davon, dass sie bei ihren Schulbesuchen die Studierenden im Fremdsprachenunterricht dauernd die Muttersprache sprechen hören. Viele Studierende beklagen ihrerseits, dass die SchülerInnen der Praktikumsklassen an den dauernden Wechsel in die Muttersprache gewöhnt seien und sich kaum auf einsprachigen Unterricht einlassen wollten. Stellvertretend für viele andere Erfahrungen berichtete eine Studentin: *„Also in meiner ersten Praxiserfahrung hatte ich eine Lehrerin, die mir sagte, dass man im Französischunterricht immer einen Satz auf Französisch und einen auf Deutsch, dann wieder Französisch und wieder Deutsch mache. Und ich habe das halt so geglaubt, das mache man so. Es waren ja meine ersten Stunden.“* Tatsächlich beschreibt die Studentin hier ein häufig beobachtetes Phänomen, das nicht etwa die auf Sprachen fokussierten Fachpraktika, sondern die nicht spezialisierten, allgemeinen Praktika betrifft. Bedeutet dies, dass die zukünftigen LehrerInnen für Fremdsprachen bereits während ihren ersten Unterrichtsversuchen von den Praxislehrpersonen lernen, dass der Rückgriff auf die Muttersprache unumgänglich sei? Stehen hier klare didaktische Konzepte hinter dem gehäuftten Gebrauch der L1? Oder beherrschen die Lehrkräfte die Zielsprache einfach zu wenig gut? Um die-

sen Zusammenhängen nachzugehen, standen die für den folgenden Artikel wichtigen drei Fragen im Zentrum unseres nachfolgend präsentierten Forschungsdesigns.

2 Fragestellungen und Design

1. Welche Unterschiede hinsichtlich der Sprachperformanz können beim Unterrichten des Faches Französisch vor und nach dem Fremdsprachenaufenthalt festgestellt werden?
2. Sprechen Lehrpersonen nach dem Sprachenaufenthalt vermehrt in der Zielsprache?
3. Wie und warum begründen Studierende und ihre Praktikumslehrpersonen den Einsatz der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht?

Diesen Fragestellungen wurde mit einer Experimental- und Kontrollgruppe nachgegangen. Dabei wurde die Experimentalgruppe aufgefordert, vor und nach ihrem Fremdsprachenaufenthalt in der Provence je eine Französischlektion in einer Primarschulklass zu halten. Die vom Aufbau her genormte Französischlektion (Gymnastik, Einführung von Sprachmaterial, Trainingsspiel, etc.) wurde mit Tonband aufgenommen und dahingehend analysiert, wie gut und wieviel die Studierenden in deren Fremdsprachenunterricht mit ihren SchülerInnen Französisch sprechen. Diese Lektionen wurden darauf innerhalb des Moduls „Forschung & Entwicklung“ nach den offiziellen DELF-Kriterien ausgewertet und von französischen DELF-ExpertInnen im Sinne einer externen Validierung professionell begutachtet. Analysiert wurde sowohl die Sprachkompetenz als auch Anzahl und Funktion der Sprachwechsel zwischen Ziel- und Muttersprache. Um die Hintergründe für den Sprachwechsel besser zu verstehen, wurde ergänzend mit den Studierenden und mit deren Praktikumslehrpersonen Interviews zum

FORSCHUNGSDESIGN

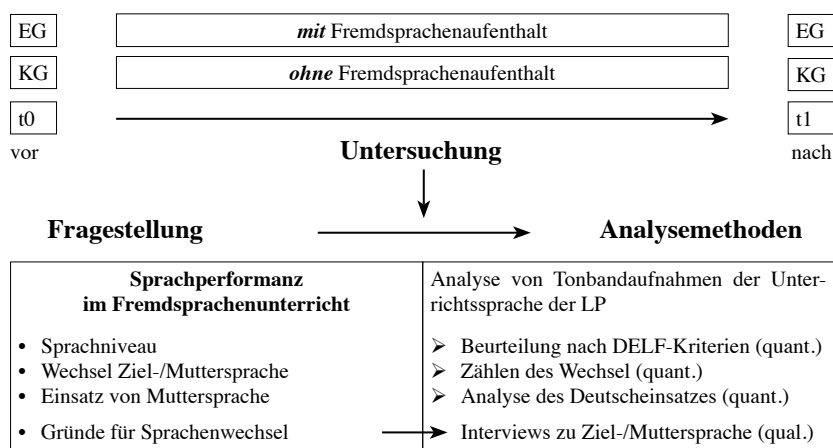


Abbildung 1: Design des Forschungsprojektes

Gebrauch von Ziel- und Muttersprache durchgeführt. Diese wurden transkribiert und mit einer speziellen Computersoftware qualitativ ausgewertet. Die Kontrollgruppe bildeten Studierende des früheren Jahrgangs, welche noch keinen Fremdsprachenaufenthalt besuchten. Auch sie hielten im Abstand von 3 Monaten je zwei Lektionen in einer Primarschulklasse.

Nachfolgend werden die Ergebnisse zu den vorangehenden Fragestellungen diskutiert.

3 Sprachperformanz im Unterricht: Qualität und Quantität

3.1 Sprachkompetenz im Fremdsprachunterricht

Sprechen Lehrpersonen nach dem Fremdsprachenaufenthalt mit höherer Sprachkompetenz in der Zielsprache? In der folgenden Abbildung wird ersichtlich, in welchem Ausmass der Fremdsprachenaufenthalt die mündliche Sprachkompetenz der Studierenden für deren Sprachunterricht stärkte. Werden die einzelnen Personen betrachtet, erfolgt der Lernzuwachs steiler bei sprachlich schwächeren Studierenden, während derjenige von Studierenden

im Bereich C1 und C2 erwartungsgemäss unspektakulärer ist.

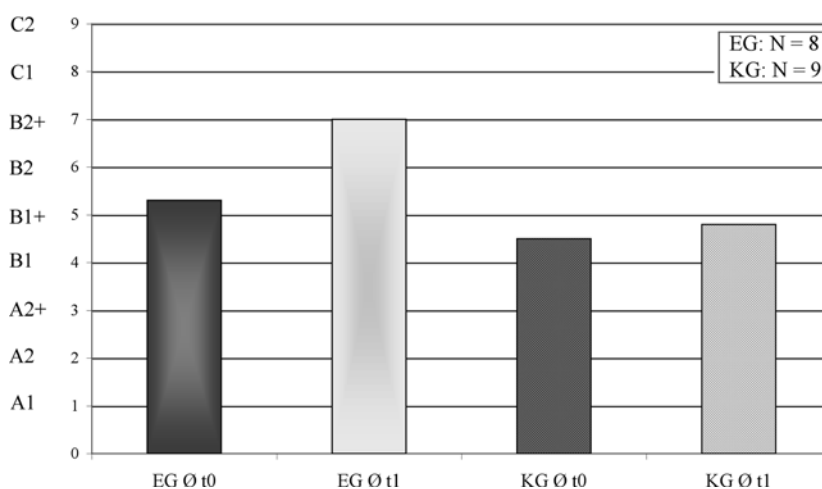


Abbildung 2: Der mündliche Kompetenzzuwachs vor (t0) und nach (t1) dem Fremdsprachenaufenthalt

3.2 Ausmass des Einsatzes der Zielsprache?

Sprechen Lehrpersonen nach dem Fremdsprachenaufenthalt vermehrt die Zielsprache? Nachfolgend werden mögliche Faktoren diskutiert, die auf die Verwendung der Zielsprache im Unterricht einen Einfluss haben könnten.

Zusammenhang zwischen persönlichen Sprachressourcen und Unterrichtssprache

Im Rahmen beider Forschungsprojekte, das heisst sowohl im Jahr 2006 als auch im Jahr 2007, haben die Studierenden nach dem Fremdsprachenaufenthalt eindeutig weniger d.h. durchschnittlich sechs mal auf die Muttersprache zurückgegriffen als vor ihrem intensiven Sprachtraining in der Provence, als sie 16 mal wechselten. Insofern deuten die Daten darauf hin, dass mit zunehmender Sprachkompetenz auch mehr in der Zielsprache gesprochen wird (vgl. Abb. 3).

Bemerkenswert ist aber, dass es gleichzeitig auch Studierende gibt, die trotz tiefer Sprachkompetenz fast nur die Zielsprache benutzen. Gleichzeitig

gibt es Studierende, welche trotz hoher Sprachkompetenz immer wieder auf die Muttersprache zurückgreifen. Diese Tatsache lässt vermuten, dass neben der Sprachkompetenz weitere wichtige Faktoren einen Einfluss darauf haben, ob, wann und wieviel eine Lehrperson in der Zielsprache unterrichtet. Den Interviewaussagen zur Folge spielten sowohl die Klasse und die Unterrichtsgewohnheiten der

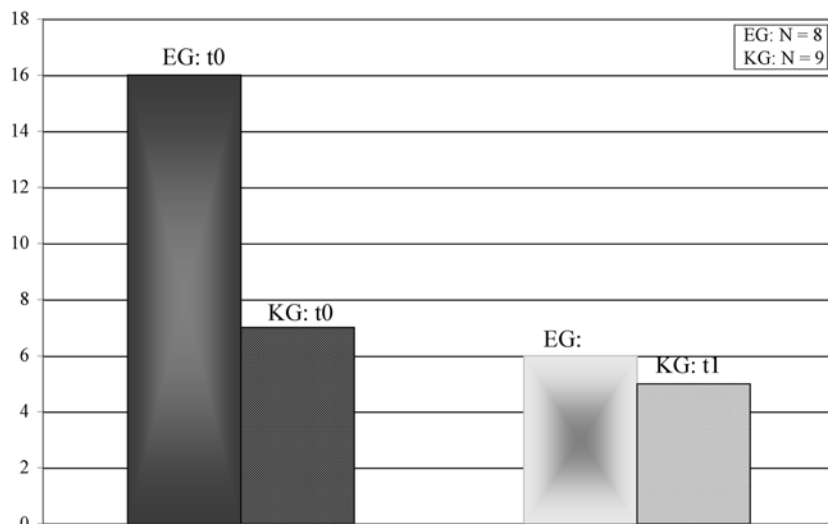


Abbildung 3: Anzahl Sprachwechsel im Französischunterricht vor (t0) und nach (t1) Fremdsprachenaufenthalt 2007

Praxislehrperson als auch die persönlichen Erfahrungen, Alltagstheorien und das didaktische Vorwissen der Studierenden eine entscheidende Rolle, ob und wieviel in die Muttersprache gewechselt worden ist.

Eine genauere Analyse der zeitlichen Situation der Datenerhebung und auch der Interviewaussagen hat gezeigt, dass die Studierenden der Kontrollgruppe, welche bereits in ihrer ersten Unterrichtslektion mehr als 50 % weniger Deutsch gesprochen haben, von der Fremdsprachendidaktik und der dort vertretenen Einsprachigkeit beeinflusst wurde. Die Experimentalgruppe konnte dazumal hingegen erst zu einem späteren Zeitpunkt von der Fremdsprachendidaktik profitieren. Zudem waren die Studierenden der Kontrollgruppe durch die Präsentation des ersten Forschungsprojektes im Rahmen eines Kolloquiums an der PSHH bereits auf die Problematik des gehäufte Gebrauchs der Muttersprache sensibilisiert worden. Auch dies war bei der Experimentalgruppe nicht der Fall. Sie hatte ihre Erstlektionen vor dem Kolloquium gegeben. Dort haben die Studierenden des Forschungsmoduls des Jahres 2006 eindrücklich davon berichtet,

wie enorm viel und wie unreflektiert die Studierenden des Vorjahres die Muttersprache gebraucht hatten. So hat das vorliegende Forschungsprojekt indirekt als Intervention gewirkt und provozierte einen sehr hohen Effekt auf die Bemühungen der Studierenden, in ihrem Unterricht einsprachig zu sprechen. Dieses Ergebnis deckt sich mit den von Altrichter (1998, 2004) postulierten Effekten der Aktionsforschung, wonach Lehrpersonen durch die Konfrontation mit Beobachtungen

über den eigenen Unterricht wirksamer lernen als durch viele normative pädagogischen Forderungen.

3.3 Art der Sprachsituationen mit häufigem Sprachwechsel

In der nachfolgenden Tabelle ist zu erkennen, in welchen Sprachsituationen während der Unterrichtslektion die Studierenden der Experimentalgruppe im Französischunterricht die Muttersprache benützt haben. Es bestehen bereits verschiedene Typologien über Sprachsituationen im Zusammenhang mit zweisprachigem Fremdsprachenunterricht, von denen wir die vielleicht bekannteste bereits in Kapitel 1 erwähnt haben (Castellotti, 2001). Interessant ist auch die Unterscheidung von Moore (1996) zwischen den „alternances tremples“, welche das Lernen erleichtern sollen z.B. ein Wort oder eine Regel erklären, einen Arbeitsauftrag erteilen etc. und den „alternances relais“, welche der Kommunikation und Klassenorganisation dienen z.B. Fragen stellen, Feedback geben, allgemeine Handlungsaufforderungen etc. In unserer Analyse haben wir aus beiden Typen Sprachsituationen analysiert, welche im Unterricht am meisten vorgekommen sind.

Vor dem Fremdsprachenaufenthalt (t0)

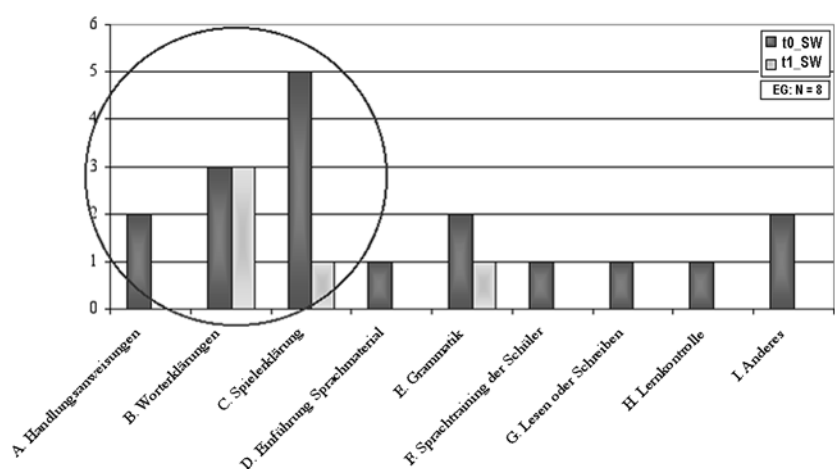


Abbildung 4: Gebrauch der Muttersprache in verschiedenen Sprachsituationen

wurde in vielen verschiedenen sprachlichen Situationen (vgl. Abbildung 4; die Situationen A-I) Deutsch gesprochen, was anhand der punktierten Säulen deutlich wird. Während muttersprachliche Kommentare beim Thema Grammatik generell als sinnvoll gelten, bieten Handlungsanweisungen sowie die Erklärungen von Spielen und neuen Wörtern echte Gesprächssituationen, für welche gemäss vieler Methodologien die Zielsprache genutzt werden sollte. Demgegenüber fordert die oben genannte Studentin Frau S. ihre SchülerInnen wie folgt auf: „*Geht jetzt wieder an den Platz und nehmt das Französischbuch. Ouvrez le livre à la page 46 - auf Seite sechsundvierzig. Vous voyez une image. C'est quoi? Oui, il y a une gare. Avec ça, on va faire un jeu de géographie, ein Geographiespiel. Also das geht so...*“ Hier wird deutlich, dass sämtliche echte Gesprächsanlässe ungenutzt gelassen und auf Deutsch übersetzt werden; auch diejenigen, welche mit einem Bild, einer geschriebenen Zahl oder einer Gestik hätten erklärt werden können. Ein wichtiger Grund dafür ist sicher mangelnde Sprachkompetenz, was auch anhand der Äusserung eines Studierenden deutlich wird: „*Erschweren tut mir eigentlich meine eigene Französischkompetenz. Da mir noch viele Wörter, allgemein Wortschatz fehlt, bin ich mir auch oft unsicher, wenn mir ein Wort im Moment nicht einfällt, dann falle ich auch häufig wieder ins Deutsche zurück, was eigentlich nicht sein sollte. Aber wenn ich mir unsicher bin, dann passiert es häufiger.*“

In diesem Bereich konnte mit dem Fremdsprachenaufenthalt offensichtlich Abhilfe geschaffen werden. So wurde nach dem Aufenthalt (t1) die Muttersprache neben Grammatik nur noch für Wort- und Spielerklärungen eingesetzt. Hier ist fachdidaktisch ein grosser Fortschritt zu verzeichnen. Gleichzeitig wird aber sichtbar, dass an diesen beiden Bereichen im Fremdsprachenaufenthalt vermehrt trainiert werden muss.

4 Gründe für den Gebrauch der Muttersprache

Wie und warum begründen angehende Lehrpersonen und ihre Praktikumslehrkräfte den Einsatz der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht?

Gründe für den Gebrauch der Muttersprache sehen Praktikumslehrkräfte hauptsächlich in ihrer mangelhaften Sprachkompetenz oder in ihrer fehlenden Routine im Reden. So mussten sich die Studierenden denn auch oft damit auseinandersetzen, dass die Schülerinnen und Schüler an den dauernden Wechsel in die Muttersprache gewöhnt waren und sich in einem Praktikum kaum auf einsprachigen Unterricht einlassen wollten. Für die angehenden Lehrpersonen hingegen ist oft ihr Kontrollmangel ausschlaggebend für den Wechsel, die Ungewissheit darüber, was die SchülerInnen verstehen und was nicht. Folgendes Zitat einer Studierenden zeigt in typischer Weise, wie die Lehrperson aus einem Gefühl der Angst heraus, die SchülerInnen könnten sie eventuell nicht verstehen, zur Sicherheit bereits vorgängig gleich alles übersetzt. „*Also ich würde schon gern nur auf Französisch unterrichten, aber es ist schwierig, wenn einen 20 Augenpaare ansehen und einem das Gefühl geben, sie verstehen nichts. Dann wechselt man automatisch aufs Deutsche. Ja. Das ist so, dieses Gefühl, dass nicht alle mitkommen können, wenn ich nur Französisch rede. Das heisst, wenn einen die Schüler dann fragend anblicken, dann verlässt einen selbst noch den Mut es nochmals auf Französisch zu versuchen und man wechselt schneller ins Deutsche.*“ Hier mangelt es einerseits am didaktischen Know How über die Bedeutung des Trainings von (Global-) Hörverstehen und über Möglichkeiten der Verständniskontrollen (Meissner, 2001). Andererseits fehlt auch das Vertrauen darauf, dass die SchülerInnen dieses Suchen ertragen und mit der Zeit immer mehr verstehen lernen (Stöckli, 2004). Und letztlich wird unterschätzt,

dass die mit Unverständnis einhergehenden unangenehmen Emotionen der SchülerInnen auch ein wichtiges Lernpotential in sich bergen können (Greder-Specht, 2009).

Nachfolgend werden drei weitere Themenkomplexe beschrieben, die sich in den Interviews als sehr relevant hinsichtlich des Gebrauchs der Muttersprache gezeigt haben.

4.1 Idealvorstellungen und realer eigener Gebrauch der Zielsprache Aussagen zu Idealvorstellungen:

Die Studierenden äussern sich sehr kategorisch dahingehend, dass die Lehrperson praktisch immer d.h. mit Ausnahme von Grammatik bzw. Sprachbetrachtung, die Zielsprache nutzen sollte. Doch viele von ihnen begleiten ihre Aussage mit einem „*wenn möglich*“ oder „*nur in Notfällen auf die Muttersprache zurückgreifen...*“. Sie illustrieren ihre Idealvorstellung oft mit Konzepten, wie mit dem Unverständnis ihrer SchülerInnen umzugehen sei. Diese didaktischen Vorstellungen wie z.B. Gestik, Mimik, Bilder, andere SchülerInnen übersetzen lassen, im Anfängerunterricht viel Deutsch, später immer weniger u.ä. sind allerdings noch nicht sehr differenziert.

Die meisten Praktikumslehrpersonen meinen ebenfalls, dass man idealerweise in der Zielsprache sprechen sollte. Oft werden allerdings Ausdrücke gebraucht wie „*man sollte eigentlich...*“ oder „*idealerweise...*“ oder auch „*wenn möglich...*“, „*ich versuche...*“. Vor allem im Anfängerunterricht in der 5. Klasse wird der Gebrauch der Muttersprache auch konzeptuell vertreten. Mehrere Praktikumslehrkräfte sprechen die Frage der Unterrichtssprache grundsätzlich an, nennen jeweils meist gleich anschliessend ihre Konzepte, wie sie umgehen damit, wenn die SchülerInnen sie nicht verstehen oder die Konvention des Sprechens der Zielsprache verweigern. Generell werfen sie neben den

Idealvorstellungen viele Gründe ins Feld, weshalb sie die Muttersprache doch immer wieder verwenden. Diese Barrieren, grundsätzlich nur in der Zielsprache zu unterrichten, werden nachfolgend genauer angesehen:

Aussagen zum eigenen Sprachverhalten: Während mehrere Studierende von ihren Simultanübersetzungen erzählen, erläutern andere stolz, dass sie selber möglichst nur in der Zielsprache sprächen, dass sie aber bei Anzeichen des Nicht Verstehens andere Schüler übersetzen liessen. Dass damit die verbannte L1 systematisch durch die Hintertür wieder hereingelassen wurde, wird nicht reflektiert. Auch die Praktikumslehrkräfte berichten bei dieser Frage ausführlich von Schwierigkeiten und den Gründen, in die Muttersprache zu wechseln. Vor allem der Unterricht in Anfängerklassen scheint für viele nur bedingt in der Zielsprache möglich zu sein. Generell fällt auf, dass die Erfahrungsberichte stark auseinander klaffen von den früher geäusserten Idealvorstellungen.

4.2 Was den Gebrauch der Zielsprache hemmt und unterstützt *Hemmende, behindernde Faktoren für den Gebrauch der Zielsprache:*

- **Sprachliche Defizite und die damit einhergehende Verunsicherung:** Mangelnde allgemeine eigene Sprachkompetenz, fehlende Spontaneität, Automatismen, disziplinarische Reaktionsmöglichkeiten, mangelnder Wortschatz und Variantenreichtum, um Wörter auf verschiedene Arten zu erklären. Die Schwierigkeit des Wechsels vom eigenen „hohen“ Niveau auf das einfache Niveau der SchülerInnen.
- **Schwierigkeiten, welche von den SchülerInnen oder von der Klasse ausgehen:** Kinder, die sich nicht einlassen auf den Challenge, selber herauszufinden, was die Lehrperson sagt; andere, die zum Vornherein aufgeben und auf die Übersetzung warten; oder SchülerInnen, die sich

in den Mittelpunkt setzen wollen, indem sie immer gleich alles Verstandene übersetzen. Klassen, welche sich bereits an den dauernden Wechsel zwischen L1 und L2 gewohnt sind.

- **Schwierigkeiten der Unterrichtsorganisation:** Neben der oben beschriebenen Angst, die SchülerInnen im Ungewissen zu lassen, übersetzen die Lehrpersonen aus den Bedenken, die geplante Lektion nicht fertig führen, die Ziele nicht erreichen, das Lehrbuch nicht rechtzeitig beenden, die Jahresziele nicht durchbringen zu können. Übersetzt wird auch der grossen Klassen und Niveauunterschiede wegen und weil einsprachiger Unterricht mehr Vorbereitung brauche bzgl. dem Suchen von Bildern, Gegenständen und sprachlichen Erklärungsvarianten.

Förderliche, unterstützende Faktoren für den Gebrauch der Zielsprache:

- **Sprachliche Unterstützung seitens der LehrerInnenbildung:** Als positiv stimulierend erlebt wurde vielerseits die Forderung der Ausbildung, das C1 Niveau erreichen zu müssen. Gleichzeitig wurde immer wieder die Dankbarkeit deutlich über das Angebot des Fremdsprachaufenthalts und der Fremdsprachdidaktik. Dieser helfe sehr, Hemmungen und die Angst vor Fehlern abzubauen. Für viele Studierende ist die finanzielle Unterstützung des Sprachaufenthalts von grosser Bedeutung. Viele erfahrene Lehrpersonen bezeichnen einen längeren Fremdsprachaufenthalt als ideal. Doch auch Sprachkurse zuhause, Konversationsgruppen, Literaturgruppen mit Erwachsenen würden sich eignen. Günstig gilt ebenso Lehrerweiterbildung, oder das jährliche Verbringen einer Anzahl Ferientage im französischen Sprachraum (Greder-Specht et al., 2008^a; Greder-Specht et al., 2008^b).

- **Didaktische Unterstützung seitens der LehrerInnenbildung:** Der von der Fachdidaktik geforderte Challenge, in Praktika die Muttersprache wenn irgend möglich zu vermeiden, führte für einige der Studierenden dazu, dass sie sich trotz schwachen Sprachkompetenzen an die Forderung des einsprachigen Unterrichts hielten. Sie fanden diesen zwar „schwierig, aber möglich“ und erlebten diese Erfahrung als stärkend. Als unterstützend erlebt wird der didaktische Hinweis, selber mindestens zwei Erklärungswege vorzubereiten, mind. zwei Sinneskanäle anzusprechen, Materialien, Bilder, Gestik, Mimik vorzubereiten ... Wichtige Sätze vorher aufzuschreiben. Hilfreich erlebt wird auch der Gebrauch einer Puppe als Gegenüber der Kinder im Kommunikationsprozess, so dass man selber den Dialog anleiten kann.
- **Unterstützung seitens der Praktikumslehrpersonen:** Hilfreich waren gute Vorinformationen der Praktikumslehrperson über die Vorkenntnisse der SchülerInnen. Ebenfalls unterstützend erlebt wurden deren Hinweise, dass viele SchülerInnen oft mehr verstünden als man meine und dass deren zeitweiliges Unverständnis nicht tragisch – sondern sogar eine Lernchance sei. Am einfachsten war der Einstieg in einsprachigen Unterricht bei Praktikumslehrpersonen, welche mit ihren SchülerInnen von Anfang an nur die Zielsprache sprachen.
- **Schulorganisatorische Hilfestellungen:** Für die Praxislehrpersonen erspart das Lehrmittel „Envol“ eigene Vorbereitungszeit und schafft damit zusätzlich Zeit, sich sprachlich vorzubereiten (Achermann, 2000, 2001). Hilfreich sind Halbklassen und die Möglichkeit, in anderen Fächern bzw. in einzelnen Sequenzen die Zielsprache zu sprechen. Vom Kanton wünschen sich Lehrpersonen, dass dieser alle paar Jahre einen deutsch-welschen Klassen- bzw.

Lehreraustausch organisiert.

- **Individuelle Massnahmen:** Sehr fördernd für die eigene Sprachkompetenz sei es, zuhause Bücher in der Fremdsprache zu lesen, regelmässig TV-Sendungen oder DVDs anzusehen, französische Mails zu schreiben und fremdsprachige Freunde und Freundinnen zu pflegen. Ganz wichtig sei es, sich vor der Lektion wirklich vorzunehmen, die Zielsprache zu sprechen.

4.3 Einsatz der Muttersprache aus didaktischen Überlegungen heraus

- **Umgang mit Verstehensschwierigkeiten der SchülerInnen:** Hier liegt eine grosse didaktische Schwierigkeit v.a. bei den Studierenden: So werden Verstehensschwierigkeiten nicht als normal angesehen, als Schritt auf dem Weg des Lernprozesses, als Challenge zum Training des Globalhörverstehens. Fragende Kinderaugen werden als persönliches Versagen verstanden, das schnell wiedergutmacht werden muss durch eine Übersetzung.
- **Mangelnde sprachliche und/oder didaktische Fähigkeit, ein Wort oder Spiel mit unterschiedlichen Erklärungen auf verschiedene Arten zu beschreiben.** Eigene frühere Schulerfahrungen bieten eine schnelle sicher erscheinende Lösung; die Übersetzung: „*Gewechselt hab ich eigentlich, als ich gemerkt hatte, es kam von den Schülern keine Rückmeldung. Ich stand davorne und eigentlich wusste ich nicht mehr weiter, wusste mir nicht zu helfen und dann hab ich ins Deutsche gewechselt.*“
- **Mangelndes Verständnis für echte Kommunikationssituationen:** Anweisungen und Grammatik werden speziell als schwierig betrachtet und oft übersetzt. Bei letzterer entspricht dies in der Regel den fachdidaktischen Empfehlungen. Anweisungen, hingegen sind echte

Kommunikationssituationen par excellence. Doch offensichtlich werden sie nicht als solche erkannt und der Wert des Transfers vom Globalhörverstehen in (Sprach-) Handlungen nicht verstanden. Dafür merken die Lehrpersonen dort am deutlichsten, wenn SchülerInnen diese nicht verstehen.

- **Die Klassenführung und disziplinarische Anweisungen werden nicht als authentischer Kommunikationsakt genutzt:** „*Schwierig war es auch, persönliche Kommentare oder Zurechtweisungen auf Französisch zu machen, da mir dies teilweise etwas künstlich erschien.*“ Fremdsprachunterricht wird in diesem Fall reduziert auf strukturiertes Sprachtraining, auf die oben erwähnten „alternances tremplins“, während beziehungsorientierte Kommunikation, die „alternances relais“ ausgelagert werden.
- **Umgang mit Niveauunterschieden in grösseren Klassen:** Viele Lehrpersonen wählen die Strategie, dass sie die besseren SchülerInnen einfach alles übersetzen lassen für die Schwächeren, womit der Unterricht durch die Hintertür wieder zweisprachig wird.
- **Veraltete didaktische Vorstellungen:** Viele Praktikumslehrpersonen betonen noch die Notwendigkeit des Übersetzens.

Fazit: Bei den Studierenden hört man deutlich, dass sie von der Sprachdidaktik geprägt und überzeugte Verfechter der Einsprachigkeit sind. Zudem haben sie auch Konzepte und konkrete Ideen, wie sie diese verwirklichen wollen. Stossen sie dann aber auf eine Schwierigkeit, wie z.B. die Praktikumslehrperson, welche immer deutsch übersetzt, oder SchülerInnen, welche sie stumm und mit Unverständnis anschauen, dann rutschen sie schnell wieder in das ihnen vertraute Verhalten der Übersetzung zurück. Die Praktikumslehrpersonen verlangten vom idealen Fremdsprachunter-

richt zwar oft auch dessen Einsprachigkeit, doch führten sie recht viele „wenn“ und „aber“ ins Feld. Auch klappt deren Idealbild – v.a. im Anfängerunterricht – offensichtlich mit der Schulrealität auseinander, wenn wir den Erfahrungen der Studierenden, die ja ihre eigenen Praktikumslehrpersonen interviewt haben, Glauben schenken darf.

5 Konsequenzen für die Ausbildung von Lehrpersonen

Das Forschungsprojekt verdeutlicht: Die Wirkungsannahme, dass höhere Sprachkompetenzen, wie sie in einer DELF-Prüfung manifest werden, sich im selben Mass auch im Fremdsprachenunterricht zeigen, stimmt nur bedingt. Die erhöhte Sprachkompetenz führt zudem nur unter bestimmten Bedingungen auch tatsächlich zum vermehrten Gebrauch der Zielsprache im Unterricht mit SchülerInnen. So genügt nicht, wenn die PHs das Bestehen von Sprachprüfungen als alleinigen Massstab dafür nehmen, ob angehende Lehrkräfte ihren Fremdsprachenunterricht mit der genügenden Kompetenz erteilen können. Die Evaluation von Ausbildungselementen im Hinblick auf ihre Wirksamkeit in der Schulpraxis sind unabdingbar (Stiefel Amans, R. & Greder-Specht, 2006). Sehr wichtig ist auch, dass die Auszubildenden selber Mittel und Wege finden, wie sie die Wirksamkeit ihrer Ausbildungsbemühungen und eventuelle Probleme beim Transfer in die Schulpraxis überprüfen können. (Stiefel Amans, R., noch unveröffentlicht) Nur so können die Akteure selber ihre Ausbildungsarbeit hinterfragen und zielgerichtet weiterentwickeln.

So stellt sich auf Grund der im Artikel präsentierten Forschungsergebnisse folgende Nachfrage:

Muss die LehrerInnenbildung bei der didaktischen oder bei der

sprachlichen Schulung ansetzen, um den kompetenten und vermehrten Einsatz der Zielsprache zu fördern?

Folgende Bereiche lassen sich zusammenfassend als prioritär entwicklungs-würdig beschreiben: In der Didaktik sollte der Umgang mit „Nicht Verstehen“ vermehrt diskutiert werden. Auch das Thema „die Zielsprache wenn möglich“ zu brauchen, müsste analysiert werden. Im Fremdsprachen-aufenthalt und Sprachunterricht sollte die Sprachkompetenz nicht lediglich mittels Textbesprechungen und Äußerungen der eigenen Meinung und auch nicht nur zur Vorbereitung von DELF-Prüfungen trainiert werden. Wichtig ist ebenso sehr das bewusste Üben von Handlungsanweisungen und Spielerklärungen an eine Gruppe sowie Worterklärungen in verschiedenen Varianten ohne sich mit Übersetzen behelfen zu müssen.

Sowohl angehende LehrerInnen als auch die Praxislehrpersonen versprechen sich viel von Fremdsprachenaufenthalt, Ferien im Sprachgebiet oder von anderen organisierten Gelegenheiten, um selber die Sprache immer regelmässig mit anderen Erwachsenen sprechen zu können. Während erfahrene Lehrkräfte diesbezüglich eher organisatorische Hilfe benötigen, brauchen angehende Lehrkräfte die finanzielle Unterstützung dazu. Die LehrerInnenbildung müsste bei der Auswahl von Praktikumslehrpersonen darauf achten, ob diese bereit und fähig sind, die Fremdsprache vermehrt in der Zielsprache zu unterrichten.

Der deutlich positive Effekt des ersten Forschungsjahres bezüglich des konsequenten Gebrauchs der Zielsprache lässt annehmen, dass die Konfrontation mit dem eigenen Unterricht mittels Ton- oder Videoaufnahmen und das Auszählen der eigenen muttersprachlichen Einwurfe bzw. Wörter wirksamer ist als viele normative pädagogische Forderungen (vgl. Kapitel 3.2). Das Befassen mit dem eigenen Sprachverhalten kann

sowohl in der Didaktik als auch während den ersten Praxiserfahrungen als Ausgangspunkt für Reflexionen und Entwicklungsprozesse dienen. So dürfte in einem derartigen Fall erwartet werden, dass die eingangs erwähnte Studentin Frau S. in einer nächsten Fremdsprachlektion sagt:

„Levez vous!... Silvan! Es-tu avec nous?!“

Anmerkung

^[1] «Les recommandations en matière d'enseignement dans tous les pays étudiés conseillent aux enseignants d'encourager les élèves à s'exprimer le plus souvent et le plus spontanément possible en classe. Une exposition maximale à la langue cible et une utilisation limitée de la langue maternelle revêtent une importance capitale. Conformément aux exigences de l'approche communicative, la communication efficace d'un message donné doit être considérée comme plus importante que la manière dont le message est transmis, le contenu bénéficiant de la priorité par rapport à la forme.... Cette vision est confirmée par des études menées dans certains des pays participants. Elles ont révélé que l'enseignement était victime d'une utilisation limitée de la langue cible, d'un manque de rapport avec la réalité et d'une motivation inadéquate des élèves à utiliser la langue cible comme moyen de communication. (Commission européenne, 2001)

Literaturhinweise

- Achermann, B., Michel, B., Tchang-George, M. C. & Weinmann, H. (2000, 2001). *Envol 5, 6. Französischlehrmittel für die Primarschule*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Castellotti, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris: Clé Inter.
- Greder-Specht, C. (2009). *Emotionen im Lernprozess*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Greder-Specht, C., Stiefel Amans, R. & Heine, S. (2008^a). *Wann führt Weiterbildung wirklich weiter?* 4 bis 8. Fachzeitschrift für Kindergarten und Unterstufe (Nr. 1/2), 22-24.
- Greder-Specht, C., Stiefel Amans, R. & Marty, R. (2008^b). *„Weiterbildung“ heisse Luft oder frischer Wind für die Praxis?* 4 bis 8. Fachzeitschrift für Kindergarten und Unterstufe (Nr. 1/2), 20-21.
- Lüdi, G. & Py, B. (2005). *Zweisprachig durch Migration*. Tübingen: Niemeyer Max Verlag GmbH.
- Meissner, F.-J. & Heike, B. (2001). *Hörverstehen in einer unbekannten romanischen Fremdsprache* und methodische Implikationen für den Tertiärspracherwerb. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* (Jg. 12 Heft 1), 63-102.

Regula Stiefel Amans

ist Erziehungswissenschaftlerin, Dozentin an der PHSH und war viele Jahre als Fremdsprachendidaktikerin tätig. Sie hat einen Zweitwohnsitz in Frankreich und führt dort die Firma "ARC en Provence", welche den Fremdsprachenaufenthalt der PHSH organisiert und betreut. Sie führt zusätzlich Weiterbildungen von amtierenden Lehrpersonen durch (vgl. www.arcenprovence.com). Ihre beiden Kinder im Primarschulalter wachsen zweisprachig auf und besuchen seit kurzem in der Schweiz die Schule.

Christine Greder-Specht

ist Primar- und Gymnasiallehrerin sowie Erziehungswissenschaftlerin. Sie hat im Bereich der Evaluation gearbeitet und ist gegenwärtig Dozentin am Institut Sekundarstufe II der PHBern. Im Rahmen ihrer Dissertation hat sie sich mit der Bedeutung von unangenehmen Emotionen beim Lernen und der Wirkungserfassung von Bildungssettings auseinander gesetzt (vgl. <http://e-learning.phil.uni-augsburg.de/obwiki/EIK>). Mit Regula Stiefel Amans leitet sie die hier beschriebenen Forschungsprojekte an der PHSH.