

Erik Kwakernaak
Groningen, NL

Die Zielsprache als Unterrichtssprache in den Niederlanden: Ein Motivationsproblem

Cette contribution traite la question du présent numéro dans le cadre des écoles «monolingues» hollandaises qui proposent des cours de langue étrangère dans la langue première. L'auteur explicite l'ampleur d'une situation d'enseignement où les enseignant-e-s parlent trop peu la langue cible et ne poussent pas suffisamment les apprenant-e-s à s'exprimer dans cette langue. Selon l'auteur cette situation dénote de manière symptomatique les problèmes de motivation recrudescents dans les écoles ces dernières décennies. Les réactions des acteurs-trices sur la scène politique ainsi que celles des décideurs-euses au niveau de l'éducation apparaissent comme fuite collective vers la théorie, thématissant de manière unilatérale les questions de motivation intrinsèque et qui ne sauraient proposer une base solide pour résoudre de manière satisfaisante les problèmes qui se posent.

Der niederländische Fremdsprachenunterricht schneidet in der Verwendung der Zielsprache als Unterrichtssprache nicht besonders gut ab. Nach der Wiedergabe einiger Daten wage ich den Versuch, diesen geringen Zielsprachengebrauch nicht nur als spezifisches Problem des Fremdsprachenunterrichts, sondern auch als Symptom der Motivationsprobleme in der niederländischen Schulkultur darzustellen.

Daten

In den Niederlanden wächst die Zahl der Schulen mit einem bilingualen Zweig, in dem mindestens die Hälfte der Fächer in einer Fremdsprache – meist Englisch – unterrichtet wird. Der Normalfall ist und bleibt jedoch der gebräuchliche monolinguale Unterricht in der Erstsprache Niederländisch. Für den Fremdsprachenunterricht gilt das traditionelle Ideal, dass er im Prinzip in der Zielsprache erteilt wird. Leider zu häufig ist er tatsächlich „monolingual“: Die Lehrerinnen und Lehrer sprechen zu wenig die Zielsprache und motivieren zu wenig ihre Schüler dazu.

Im Jahre 1998 evaluierte die niederländische Schulinspektion die 1993 reformierte Sekundarstufe I („basisvorming“). Die Inspektoren stellten mit Enttäuschung fest, dass nur etwa ein Fünftel der von ihnen besuchten Französischstunden, etwa ein Drittel der Deutschstunden und etwa die Hälfte der Englischstunden überwiegend in der betreffenden Zielsprache erteilt wurden (Inspectie van het Onderwijs, 1999, S. 31). Unerforscht blieb, in wel-

chem Umfang und in welcher Richtung diese Ergebnisse von der Anwesenheit eines Inspektors in den betreffenden Stunden beeinflusst worden waren.

Die Inspektoren skizzierten in ihrem Bericht ein recht düsteres Bild: „ein frontaler und lehrwerkverhafteter Unterricht, in dem die Erfüllung schriftlicher Aufgaben im Zentrum steht; der übrige Unterricht wird um diesen Kern herum aufgebaut. Es wird strikt nach dem Lehrwerk gearbeitet, unabhängig vom Buch geschieht wenig. Es wird wenig Deutsch gesprochen. Nur in einem geringen Teil der Fälle kann von fesselnden und abwechslungsreichen Deutschstunden gesprochen werden.“ (Inspectie van het Onderwijs, 1999, S. 28, Übersetzung E.K.). Die Beschreibungen des beobachteten Englisch- bzw. Französischunterrichts weichen inhaltlich nicht ab.

Wie die Inspektoren zu ihren Ergebnissen kamen, teilen sie nicht mit. Das Fehlen harter Daten ist von jeher ein Problem bei der Diskussion über die Verwendung der Zielsprache als Unterrichtssprache. Genaue Bestandaufnahmen im Schulalltag sind aufwendig und problematisch: Die Anwesenheit von Beobachtern im Klassenzimmer beeinflusst die Ergebnisse. Praktisch möglich ist nur die Befragung der Beteiligten. Die Unzuverlässigkeit dieser Ermittlungsmethode stellte ein Team fest, das 2002 im Auftrag des *European Network of Policy Makers for the Evaluation of Education Systems* in acht europäischen Ländern den Englischunterricht untersuchte und sowohl Schülerinnen und Schüler als auch Lehrende befragte:

„For a number of variables we gathered data from both the teachers and

the pupils. The two groups appear to have sometimes very different views on what goes on in classes. There appears to be no relation between the teachers' and pupils' assumption about time spent on homework. Teachers assume that the pupils spent more time on homework than they actually report themselves. Other discrepancies between teachers and pupils were found for use of English by teacher (more according to pupils than according to teachers), use of internet in class, amount of group work and use of English by pupils (more according to teachers than according to pupils)." (Bonnet, 2002, S. 106)

Die untersuchten Länder waren Dänemark, Deutschland, Finnland, Frankreich, die Niederlande, Nor-

wegen, Schweden und Spanien. In unserem Zusammenhang interessieren die Ergebnisse der Fragen nach dem Gebrauch der Zielsprache. Die relative Rangordnung ist in den Antworten der Schülerinnen und Schüler und der Lehrenden gleich: Die höchsten Werte erzielen Dänemark, Schweden und Norwegen, die niedrigsten dagegen die Niederlande (Bonnet, S. 94 und 106). Das Untersuchungsteam fasst die Ergebnisse der Schülerbefragung (die also für den Gebrauch der Zielsprache günstiger sind als die der Lehrerbefragung) wie folgt zusammen:

"The teacher appears to be using English most of the time with a remarkable low figure of 55.9% for the Dutch pupils. For the other settings the figures go down even further. It is quite likely

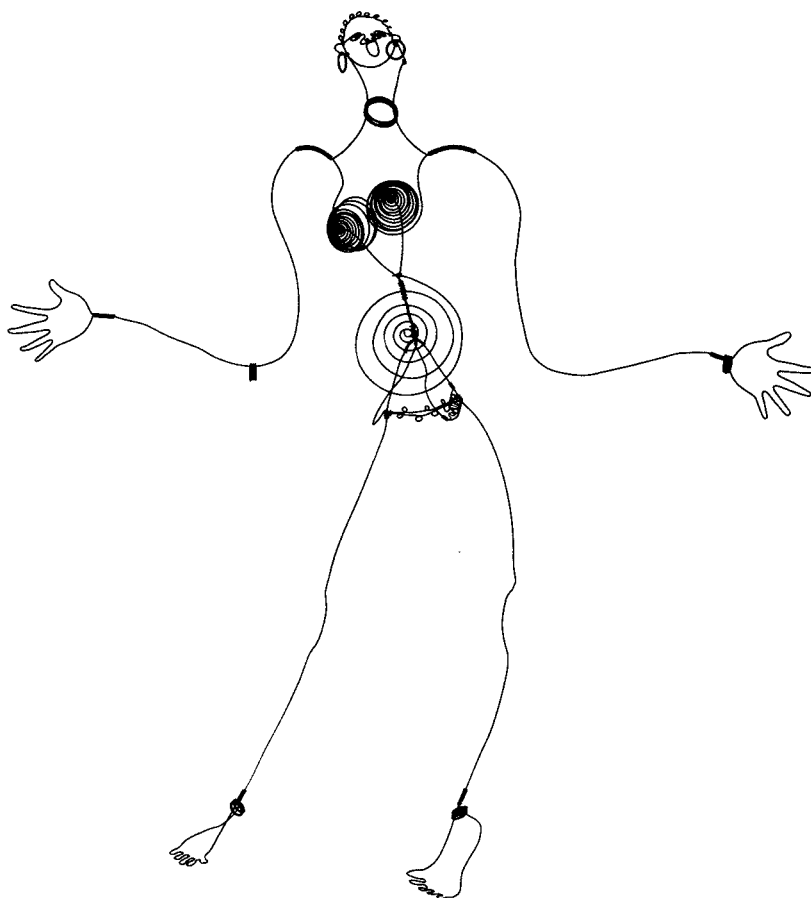
that Dutch is the language of normal classroom management. It is interesting to note that the percentage of English is higher for the setting where the teacher is talking as compared to the settings with the teacher talking with 1 or 2 pupils of the pupils working in groups. In the latter two settings English is hardly used at all in the Netherlands, France and Spain." (Bonnet, 2002, S. 94)

Als Vergleich zu den 55,9% für die Niederlande in der Situation „Teacher talks English“ (im Klassenplenum) zitiere ich einige andere Zahlen. Das nächstschlechteste, nämlich spanische Ergebnis ist 68,5%. Die hohen Ergebnisse für Dänemark, Schweden und Norwegen liegen um 88%. Der Schnitt liegt bei 77,7%.

In der Situation „Teacher talks English with 1 or 2 pupils“ erzielen die Niederlande 16,0%. Der Schnitt liegt bei 38,8%. In der Situation „Pupils work in groups and talk English“ ist das niederländische Ergebnis 10,5%, der Schnitt 26,9% (Bonnet, S. 94, Table 17).

Aufgrund dieser Zahlen für den Englischunterricht kann anhand der Ergebnisse des Inspektionsberichtes von 1999 (die ja für Englisch günstiger waren als für Deutsch und Französisch) geschlossen werden, dass der Zielsprachengebrauch im niederländischen Deutsch- bzw. Französischunterricht noch geringer sein dürfte.

Inwiefern sich seit diesen Erhebungen die Lage verändert hat, kann nur vermutet werden. Die Zusammenarbeit in Zweiergruppen dürfte etwas zugenommen haben. Eine logische Folge dieser Vermutung ist jedoch die Annahme, dass der Gebrauch der Zielsprache weiter abgenommen hat, da der Frontalunterricht im Klassenplenum diesen Gebrauch offensichtlich begünstigt; dieser positive Effekt verringert sich bei einer relativen Abnahme des Zeitanteils des Frontalunterrichts.



Alexander Calder, Josephine Baker.

Debatte

In der niederländischen öffentlichen Diskussion überwiegen ein allgemeines Bedauern dieser Situation (z.B. Edelenbos & De Jong, 2004, S. 83f.) und Ermahnungen, Ermunterungen, konkrete Vorschläge und praktische Tipps zur Abhilfe (vgl. die meisten Titel der Literaturliste). Die Nimwegener Dissertation von Hermans-Nymark (2006) mit dem vielversprechenden Titel *English in the EFL-classroom: why not?* beantwortet kaum die Frage im Titel (vgl. Kwakernaak 2007b). Sie thematisiert anhand von drei Fallstudien die Abneigung von Lehrenden, den wirklich symmetrischen Dialog mit den Schülerinnen und Schülern einzugehen, klärt jedoch nicht, warum auch im Unterrichtsmonolog und in den relativ wenigen, meist stark lenkenden Lehrerfragen die Zielsprache so wenig zum Einsatz kommt. In der Fallstudie mit dem Lehrer mit dem Pseudonym „Len“, der seine Schülerinnen und Schüler tatsächlich zum Diskutieren in der Zielsprache bringt, erklärt dieser, dass er viel Niederländisch spricht, damit er das Vertrauen der Lernenden gewinnt und behält. In der Fallstudie mit dem Lehrer „Henry“ wird die Aussage mehrerer seiner Schülerinnen und Schüler erwähnt, dass sie einen stärker fertigungsorientierten Englischunterricht, wie sie ihn bei anderen Lehrpersonen erhalten haben, vorziehen und mitmachen würden, wenn „Henry“ sie dazu anhalten würde. Diese Aussagen von „Len“ und von „Henrys“ Schülern werden aber nicht aufgegriffen und analysiert. So werden die Faktoren in der niederländischen Schulkultur, die „Henry“ und viele seiner Kollegen davon abhalten, auf einem intensiveren Gebrauch der Zielsprache im Unterricht zu bestehen, nicht systematisch erforscht.

Den praktischen Vorschlägen für die Lehrenden, wie die Schwierigkeiten beim Einsatz der Zielsprache im Unterricht überwunden werden können, liegt in den letzten Jahren ein Ansatz zugrunde, der von der Beobachtung

Der Lehrer arbeitete traditionell gleichsam als kleiner selbständiger Unternehmer in seiner Werkstatt, dem Klassenraum, in dem er als Fachlehrer weitgehend autonom war. Im Lauf der Jahrzehnte übernahm er jedoch – zugespitzt ausgedrückt – immer mehr die Rolle eines Angestellten in einer Lernfabrik.

ausgeht, dass der Zielsprachengebrauch von Lehrenden stark von den einzelnen Situations- und Sprechhandlungstypen im Unterricht abhängig ist. Tendenzen sind:

1. Lehrende ziehen bei der Vermittlung komplexer Inhalte die Erstsprache vor.
2. Lehrende, die im Frontalunterricht im Klassenplenum die Zielsprache verwenden, wechseln bei der Betreuung und Kontrolle von Einzel- und Gruppenarbeit in die Erstsprache über.
3. Lehrende, die für neutrale Sprechhandlungstypen (z. B. Standardinstruktionen) die Zielsprache verwenden, wechseln für stärker konflikt- und emotionsgeladene Sprechhandlungen (Ermahnungen, Tadel, Bestrafung) in die Erstsprache über.

Die zuletzt genannte Tendenz ist nicht ausschliesslich eine Folge mangelnder Zielsprachenbeherrschung. Sie zeigt sich auch häufig bei Lehrpersonen, die keine Schwierigkeiten haben, sich in jeder Situation passend in der Zielsprache auszudrücken, z.B. native speaker der Zielsprache.

Das Vorbild der Lehrperson ist im Allgemeinen ausschlaggebend für das Sprachverhalten der Schülerinnen und Schüler. Kwakernaak (2007a) und Haamberg u.a. (2008a, 2008b) empfehlen eine Einführung der Zielsprache

in Phasen, die nach Situations- bzw. Sprechhandlungstypen gestaffelt sind, damit Lehrer und Schüler sich allmählich gemeinsam in die Zielsprache als Unterrichtssprache „einarbeiten“ können.

Lehrer-Schüler-Verhältnis

In Klassen, in denen eine gemeinsame Erstsprache das natürliche Kommunikationsmittel darstellt, ist und bleibt die Verwendung der Zielsprache etwas Unnatürliches und Künstliches. Die Einhaltung dieser Spielregel erfordert einen besonderen Einsatz seitens der Lehrperson, noch stärker jedoch seitens der Schülerinnen und Schüler. Im Normalfall reicht die intrinsische Motivation nicht aus. Für die Schülerinnen und Schüler sind die Fremdsprachen Fächer unter vielen, die nicht alle gleich interessant und spannend sein können.

Als Mittel zur intrinsischen Motivation funktioniert das Argument, die Verwendung der Fremdsprache führe zum Lernziel. Dabei muss jedoch das Lernziel der mündlichen Beherrschung der jeweiligen Fremdsprache dauerhaft erstrebenswert erscheinen. Dies ist längst nicht allen Schülerinnen und Schülern gegeben. Ausserdem hält die Wirkung des Argumentes nicht ohne Erfolgserlebnisse. Diese sind oft kurzfristig und begrenzen sich auf den Anfangsunterricht in einer neuen Fremdsprache, in dem frequente und stark ritualisierte Sprechhandlungen schnell und leicht bewältigt werden. Wenn im besten Fall die intrinsische Motivation dann doch länger gehalten hat, wird nach einigen Jahren ein Plateau erreicht, das weitere Fortschritte in eine nur mühevoll erreichbare Ferne rückt.

Auch die Lehrperson muss Hindernisse überwinden. Die Verwendung der Zielsprache kompliziert und erschwert die Kommunikation mit den Schülern in zwei Bereichen: dem sachlichen und dem emotionalen. Sie steht im Wege,

einerseits wenn Unterrichtsinhalte sachgerecht und klar vermittelt werden sollen, andererseits wenn der menschliche Bezug zu den Schülerinnen und Schülern hergestellt und in Stand gehalten werden soll. Ein erweitertes sprachliches und didaktisches Handlungsrepertoire sowie Selbstdisziplin sind erforderlich.

Schülerinnen und Schüler machen – zumindest in der niederländischen Schulkultur – ihre Lernbereitschaft und ihren Einsatz in einem Fach stark von dem Respekt abhängig, den sie vor der betreffenden Lehrperson hegen. Diesen Respekt muss sich die Lehrperson erarbeiten. Ihre persönlichen Eigenschaften, Kenntnisse und Fähigkeiten interagieren dabei auf hochkomplizierte Weise mit geschriebenen und noch viel mehr ungeschriebenen Regeln, Normen und Werten der Schulkultur.

Die niederländische Schulkultur hat sich in den letzten Jahrzehnten wesentlich verändert.

Schulkultur

Im niederländischen Schulwesen spielt die Privatinitiative eine wesentliche Rolle. Von jeher sind die öffentlichen Schulen in der Minderheit gegenüber den privaten, von Vereinen und Stiftungen getragenen Schulen. Von den 70er Jahren an förderte der Staat den Zusammenschluss von Schulen im Sekundarbereich, einerseits um bessere Anschlüsse zwischen den Schultypen zu ermöglichen, andererseits aus Kostengründen. Als sich dann im Lauf der 90er Jahre das neoliberale Marktdenken auch in der Bildungspolitik durchsetzte, zog sich der Staat noch weiter zurück. Er gab den immer noch wachsenden Schulkonglomeraten noch mehr Autonomie. Die Schulen werden heute zunehmend als Betriebe geführt.

Die neu entstehende und noch unsichere Berufsgruppe von Schulmanagern war in den 90er Jahren besonders

offen für innovative erziehungswissenschaftliche Theorien. Die drei Reformen der 90er Jahre (1993 Sekundarstufe I, 1998/1999 Sekundarstufe II, 2000 Berufsschulen) begleitete der Staat mit einer für niederländische Verhältnisse ungewöhnlichen Propaganda für eine pädagogisch-didaktische Theorie, nämlich für autonomes und selbstverantwortliches Lernen. Obwohl dieser staatliche Druck keine verfassungsmässige Grundlage hatte, gaben die meisten Schulleitungen ihm nach (vgl. Kwakernaak, 2008, für eine ausführlichere Darstellung dieser Entwicklungen).

Das hatte wahrnehmbare Folgen in den Stundenplänen, den Klassenräumen und den Lehrwerken. Lehrer wurden angehalten, weniger frontal zu unterrichten und mehr Gruppen- und Einzelarbeit zu veranstalten. Zum Teil wurden Unterrichtsstunden von den einzelnen Fächern losgelöst und zum Selbststudium bestimmt.

Inzwischen hatte sich aber seit etwa 1970 auch das Lehrer-Schüler-Verhältnis in den niederländischen Sekundarschulen wesentlich geändert. Der Lehrer arbeitete traditionell gleichsam als kleiner selbständiger Unternehmer in seiner Werkstatt, dem Klassenraum, in dem er als Fachlehrer weitgehend autonom war. Im Lauf der Jahrzehnte übernahm er jedoch – zugespitzt ausgedrückt – immer mehr die Rolle eines Angestellten in einer Lernfabrik. Die Schulpopulationen wurden zusehends umfangreicher und heterogener, die soziale Mobilität nahm zu, die einzelnen Schultypen verloren weitgehend ihren Charakter als Standeschulen. Die früheren schichtenspezifischen Werte und Verhaltensnormen waren nicht länger selbstverständlich. Die Lehrperson konnte sich immer weniger auf ihren Status als Vertreter und Handhaber dieser Normen und Werte stützen. Das Lehrer-Schüler-Verhältnis verlor zunehmend seinen traditionellen hierarchischen Charakter und wurde stärker von der Verhandlungskultur

geprägt, die heute auch das Eltern-Kinder-Verhältnis in niederländischen Familien kennzeichnet.

Mehr denn je muss sich die Lehrperson auf ihre Beurteilungsbefugnis stützen. Sie verfügt über Noten, Versetzungen und letztendlich den Abschluss. Mehr als früher muss sie sich in der Rolle eines Kaufmanns zurechtfinden, der täglich mit den Schülerinnen und Schülern über den Preis verhandelt, den sie in Form eines Lerneinsatzes für eine genügende Note bezahlen müssen. Tatsächlich fällt ausländischen Besuchern auf, wie häufig in den niederländischen Schulen überprüft und benotet wird.

Motivationsprobleme

In der Bildungsdebatte und in den pädagogisch-didaktischen Auffassungen hat sich seit etwa 1970 der Fokus vom Lernstoff auf Fertigkeiten verschoben. In den 90er Jahren wurden im Zuge der Verbreitung der Theorie des autonomen Lernens die Fertigkeiten von den Kompetenzen überrollt; die Schülerinnen und Schüler nahmen die Rede vom „lebenslangen Lernen“ in dem Sinne ernst, dass sie davon ausgingen, ihre künftigen, nichtvorhersagbaren Lernbedürfnisse seien abhängig von künftigen, ebenso nichtvorhersagbaren Situationen, die sie dann – und nicht unbedingt bereits heute – zum Lernen motivieren würden.

Sie merkten haarscharf, dass es ihren Lehrpersonen immer schwerer fiel zu legitimieren, warum gerade diese Aufgabe und nicht eine andere, leichtere geleistet werden muss. In den täglichen Verhandlungen um ihren Lerneinsatz gingen sozusagen die Preise herunter. Die bereits zitierte Untersuchung des Englischunterrichts in acht europäischen Ländern ergab:

„The data show that there are marked differences between countries with respect to the amount of time spent on homework. [...] Most time is spent on homework in Spain and Denmark with a median of 120 minutes per week,

least time in the Netherlands with a median of 30 minutes.”
(Bonnet, 2002, S. 92)

Die niederländische Schulkultur, zumindest der Englischunterricht, motiviert die Lernenden offensichtlich nicht zu einer hohen Einsatzbereitschaft. Das gilt auch für die Verwendung der Zielsprache als Unterrichtssprache, die ein diszipliniertes Lernklima im Fremdsprachenunterricht erfordert. Für einzelne Lehrpersonen ist es nicht leicht, die Zielsprache als Unterrichtssprache durchzusetzen. Alle Fremdsprachenkollegen müssen mithalten, die Schulleitung muss anregen bzw. Druck ausüben. Eine Massnahme wie Benotung der mündlichen Beteiligung in der Zielsprache wäre möglich und sinnvoll, passt aber schlecht in die niederländische Schulkultur. Der zunehmende Anteil der Einzel- und Gruppenarbeit ist kontraproduktiv für den Zielsprachengebrauch. Die Lernenden dazu zu bringen, dass sie in Arbeitsgruppen und Projektarbeit unter sich in der Zielsprache kommunizieren, erfordert sehr viel extra Motivation, intrinsische und/oder extrinsische.

Schlussthese

Der geringe Zielsprachengebrauch im niederländischen Fremdsprachenunterricht ist ein Symptom der zunehmenden Motivationsprobleme in den niederländischen Schulen der letzten Jahrzehnte. Es ist dabei für die Lehrenden erheblich schwerer gewor-

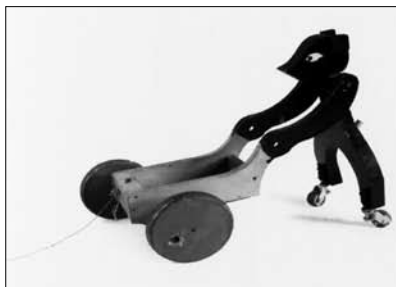
den, in ihren Klassen ein engagiertes Lernklima zu schaffen. Gleichzeitig scheint es, als flüchteten sich die Teilnehmer an der bildungspolitischen Debatte und die Entscheidungsträger im Bildungswesen kollektiv in Theorien, die einseitig die intrinsische Lernmotivation thematisieren: das selbstverantwortliche, autonome Lernen, das kooperative Lernen durch komplexe Aufgaben. Faktoren der extrinsischen Motivation, die in der modernen Verhandlungskultur in der Schule eine wesentliche Rolle spielen, unterliegen dauerhaft einem Tabu im pädagogischen Diskurs (vgl. z. B. Matthijssen, 1982, S. 157). Diese Lage verhindert eine adäquate Analyse und eine Lösung der Motivationsprobleme in der Schule.

Literatur

- Augias (2000). De mythe van juni 2000. Bij consequent gebruik van de doeltaal als voertaal kun je veel belangrijke dingen niet goed behandelen. *Levende Talen Magazine* 87/5, 16.
- Bonnet, G. (ed.) (2002). *The assessment of Pupils' Skills in English in Eight European Countries*. Paris: The European Network of Policy Makers for the Evaluation of Education Systems (www.reva-education.eu) [<http://cisad.adc.education.fr/reva/pdf/assessmentofenglish.pdf>]
- Coleman, L. & Weltens, B. (1998). Classroom English. Engels als doeltaal én instructietaal. *Levende Talen* 530, 274-278.
- Edelenbos, P. & Jong, J.H.A.L. de (red.) (2004). *Vreemdetalenonderwijs in Nederland. Een situatieschets*. Enschede: NaB-MVT.
- Gool, C. van (2000). Lesgeven zonder gebruikte maken van de moedertaal. Kan dat? *Levende Talen Magazine* 87(7), 5-6.
- Goossen, P. (2002). Doeltaal = voertaal. Maar hoe dan? *Levende Talen Magazine* 89(3), 8-12.
- Haamberg, R., Hofman, K., Maaswinkel, E. & Rödiger, A. (2008a). Doeltaal = voertaal. Een handreiking voor mvt-docenten. *Levende Talen Magazine* 95(1), 5-8.
- Haamberg, R., Hofman, K., Maaswinkel, E. & Rödiger, A. (2008b). Doeltaal = voertaal. Voor en tegens. *Levende Talen Magazine* 95(2), 11-14.
- Hermans-Nymark, L. (2006). *English in the EFL classroom: why not? Classroom discourse patterns and teachers' beliefs*. Nijmegen: Radboud Universiteit Nijmegen.
- Inspectie van het Onderwijs (1999). *Duits in de basisvorming. Evaluatie van de eerste vijf jaar*. Den Haag: SDU.
- Kwakernaak, E. (2007a). De doeltaal als voertaal, een kwaliteitskenmerk. *Levende Talen Magazine* 94(2), 12-16.
- Kwakernaak, E. (2007b). Doeltaal voertaal: waarom niet? [Rezensie van Hermans-Nymark, 2006] *Levende Talen Magazine*, 94(6), 22-23.
- Kwakernaak, E. (2008). Fremdsprachenunterricht in den Niederlanden: Ein Fach ohne Identität? In Doff, S., Hüllen, W. & Klippel, F. (Hrsg.). *Visions of Languages in Education*. Münchener Arbeiten zur Fremdsprachen-Forschung Bd. 22 (pp. 195-206). München: Langenscheidt ELT.
- Matthijssen, M.A.J.M. (1982). *De elite en de mythe. Een sociologische analyse van strijd om onderwijsverandering*. Deventer: Van Loghum Slaterus
- Meijer, D. & Trimbos, B. (red.) (2006). *Good Practice Frans doeltaal-voertaal BAVO*. SLO: Enschede (cd-rom).
- Popma, G. (1997). Mag het ietsje minder zijn? *Levende Talen* 517, 70-73.
- Schooten, A. van (1998). 'Je moet oppassen dat je niet over de hoofden van de leerlingen heen praat'. Een dagje Frans op De Noordgouw. *Levende Talen* 530, 270-273.
- Schooten, A. van (1999). 'Het blijft aanrommelen'. Gebruik van de doeltaal ver onder de maat. *Levende Talen* 545, 720-721.

Erik Kwakernaak

arbeitet seit 1975 als Lehrerausbilder, seit 1988 an der Universität Groningen, Niederlande.



Alexander Calder, Jeux 2.