Mirjam Egli
Basel/Bern
Daniel Elmiger
Neuchâtel

Differenzierte Ausbildung für differenzierte Profile

Aus- und Weiterbildung von Sprachlehrkräften für die Primarstufe

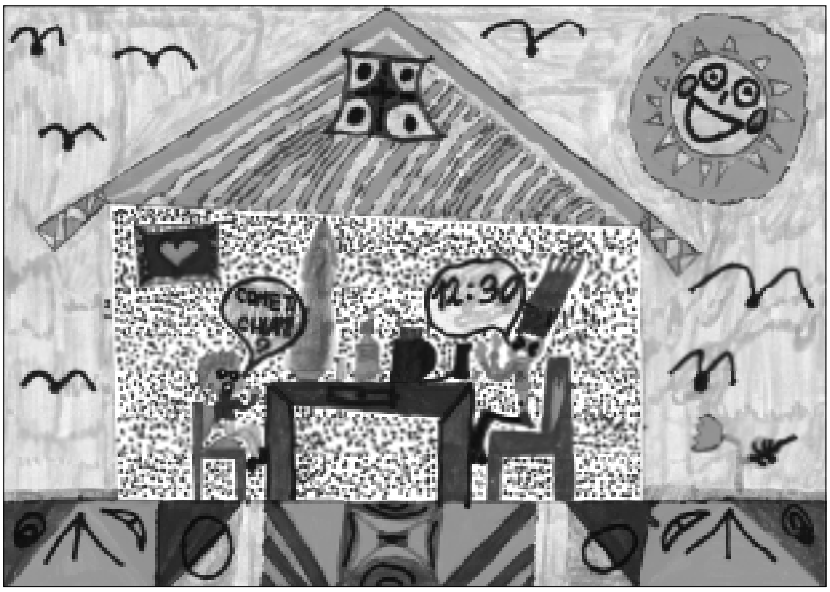
La nouvelle politique linguistique de la CDIP, qui prévoit l'enseignement/apprentissage de deux langues au niveau primaire, entraine de gros besoins au niveau de la formation initiale et continue des enseignant-e-s. L'importance d'une formation sérieuse est revendiquée par les associations et syndicats d'enseignant-e-s, qui craignent qu'un personnel insuffisamment formé ne compromette le succès d'une anticipation de l'apprentissage des langues à l'école. Jusqu'à présent, le modèle "généraliste" (une personne prend en charge l'intégralité de l'enseignement d'une classe) s'est maintenu dans la plupart des cantons suisses, mais certains problèmes se font sentir: ansi, toute-s les enseignant-e-s ne veulent ou ne peuvent pas enseigner deux langues étrangères (en plus de la L1). On observe en conséquence une tendance vers une spécialisation dès le niveau primaire. L'article présente plusieurs solutions alternatives, notamment le modèle "semi-généraliste", qui a été introduit dans plusieurs cantons alémaniques. Par ailleurs, les exigences (linguistiques et pédagogiques) que doivent remplir les enseignant-e-s de langue sont de plus en plus formulées de manière explicite et selon des critères comparables (cf. le Cadre européen de référence pour les langues). Cette tendance favorise une meilleure comparabilité entre les divers systèmes de formation suisses.

1. Einleitung

Im Sinne einer Intensivierung und Verbesserung des Sprachenlernens in der obligatorischen Schule sieht der Strategiebeschluss der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) vom 25. März 2004 die Vorverlegung des Sprachenunterrichts in der Primarschule vor: Bis im Jahr 2016 soll gesamtschweizerisch spätestens ab dem dritten Primarschuljahr der Unterricht in der ersten, spätestens ab dem fünften Primarschuljahr in der zweiten Fremdsprache einsetzen; mindestens eine der beiden Fremdsprachen muss eine Landessprache sein. In gewissen Kantonen werden seit kurzem bereits zwei Sprachen auf Primarschulstufe unterrichtet (Zürich, Zug, Schwyz, Obwalden, Nidwalden), in den übrigen Kantonen befindet sich die Umsetzung des EDK-Beschlusses noch in Planung (vgl. Elmiger / Forster 2005 und www.sprachenunterricht.ch).

Für die Umsetzung dieses Reformvorhabens ist die Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte einer der Schlüsselfaktoren. Noch in diesem Jahr will die EDK Leitlinien für die Anforderungen an die sprachlichen und didaktischen Kompetenzniveaus für Fremdsprachenlehrkräfte in der obligatorischen Schule verabschieden, auf deren Basis anschliessend gesamtschweizerisch verbindliche Instrumente zur Umsetzung formuliert werden sollen, beispielsweise ein Rahmenplan mit Fachstandards oder ein Profil für die Zusatzausbildung von Sprachlehrkräften[1]. Die Wichtigkeit der Aus- und Weiterbildung wird allgemein anerkannt – so auch in den „Gelingensbedingungen" für die EDK-Reform des Sprachenunterrichts, welche der Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH) im Jahr 2004 zuhanden der Kantonalverbände formuliert hat. Sie fordern einerseits hohe Standards für die Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte: das Erreichen des „Advanced-Levels", d. h. Niveau C1 des Europäischen Referenzrahmens für die sprachlich-kommunikative Kompetenz von PrimarlehrInnen der Mittelstufe, Wissen über Spracherwerbsprozesse sowie spezifische methodisch-didaktische und lerndiagnostische Fähigkeiten, die es erlauben, dem konsekutiven bzw. parallelen frühen Fremdsprachenerwerb Rechnung zu tragen und mit einem heterogenen Lernpublikum umzugehen. Andererseits wird für die Unterrichtspraxis der Einsatz von spezialisiertem Lehrpersonal gefordert (als Lehrpersonen ausgebildete *Native speakers* oder Fach- bzw. Fachgruppenlehrkräfte).

Hinter den Gelingensbedingungen des LCH verbirgt sich ein sinnvolles Konzept differenzierter Lehrerprofile, welches eine ebenso differenzierte Ausbildungspolitik zur Folge haben muss. In unserem Beitrag möchten wir der Frage nachgehen, welche Ausbildung und welche Profile für welche Anforderungen an die Sprachlehrpersonen geeignet scheinen, welche Konsequenzen die veränderten Profile für die Schulpraxis haben und welche Schritte bereits von den Kantonen und Ausbildungsstätten unternommen worden sind. Überlegungen zur Ausbildung der Lehrkräfte scheinen deshalb dringlich, weil diese im Hinblick auf eine gesamtschweizerisch harmonisierte Fremdsprachenpolitik früh-



zeitig geplant sein will und weil sie Auswirkungen auf verschiedenen Ebenen hat (z. B. müssen Ausbildungsgänge an den Fachhochschulen ebenfalls frühzeitig umgestellt werden).

2. Hohe Anforderungen brauchen eine entsprechende Ausbildung

Eine verbesserte Sprachkompetenz der Lehrpersonen im Bereich Fremdsprachen ist kein Selbstzweck, sondern sie soll vor allem der Sprachausbildung der SchülerInnen zugute kommen. Sie betrifft nicht nur die Primarschule – auch wenn diese Stufe in erster Linie und unmittelbar von der Innovation betroffen ist –, sondern in einem weiteren Schritt auch die Oberstufe, da die Gesamtdauer des Sprachunterrichts verlängert wird und sich somit in Zukunft auf höheren Schulstufen Möglichkeiten für neuartige Formen des Sprachunterrichts eröffnen werden (z. B. (Teil-)Immersion).
Im Hinblick auf einen kommunikativen Unterricht ist eine möglichst hohe und sichere Sprachkompetenz der Fremdsprachenlehrkräfte sicher wünschbar. Die Lehrpersonen sollen sich sowohl in der Zielsprache als auch im Unterricht wohl fühlen. Eine gute Sprachbeherrschung soll sicherstellen, dass nicht bloss ein Lehrmittel ein- und umgesetzt wird, sondern dass möglichst viele alltägliche Situationen sprachlich adäquat bewältigt werden können. Auch andere, kulturelle und interkulturelle Inhalte werden besser vermittelt, wenn die Lehrperson sie nicht bloss vom Hörensagen, sondern auch aus eigener Erfahrung kennt. Je freier und ungezwungener Lehrerinnen und Lehrer mit der Fremdsprache umgehen können, desto weniger besteht überdies die Gefahr, dass sie eigene schlechte Lernerfahrungen an ihre SchülerInnen weitergeben.
Welches Niveau Fremdsprachenunterrichtende erreichen (und beibehalten) müssen, ist eine Frage des Ermessens. Wie eine Expertenumfrage der EDK gezeigt hat, schwanken die Anforderungen für die Primarstufe zwischen B1 und C1, teilweise mit einer Differenzierung nach Fertigkeiten: so erscheint beispielsweise auf dieser Stufe für die mündliche Interaktion eine höhere Kompetenz sinnvoll als für den schriftlichen Ausdruck. Für die Sekundarstufe I wird mehrheitlich das Niveau C1 und für die Sek II-Stufe das Niveau C2 anvisiert. Der Bestimmung berufsspezifischer sprachlicher Fertigkeiten sollte – nicht nur auf der Primarstufe – vermehrt Beachtung geschenkt werden. Ebenfalls darf nicht vergessen gehen, dass ein einmal erreichtes Niveau der kontinuierlichen Pflege bedarf und die sprachliche Weiterbildung bereits ausgebildeter Lehrpersonen einen wichtigen Faktor für einen langfristig erfolgreichen Sprachenunterricht darstellt.
Im Übrigen bleibt festzuhalten, dass die grösstmögliche Annäherung an *Native speakers* nicht ein absolut gesetztes Ziel sein kann. *Natives* sind nicht unbedingt die besseren Lehrkräfte – auch wenn sie die unterrichtete Sprache in idealer Weise einsetzen können –, denn oft haben sie nur einen begrenzten Zugang zur Erfahrungs- und Lernwelt ihrer SchülerInnen. Deswegen dürfen nicht-muttersprachliche Fremdsprachenunterrichtende nicht nur an ihren Defiziten gemessen werden. Auch ihre Ausbildung sollte nicht einfach das Erreichen eines möglichst hohen Sprachstandes, sondern vielmehr ein der Aufgabe angemessenes, jedoch realistisches Niveau anstreben, denn neben der Sprachbeherrschung spielen andere Faktoren eine wichtige Rolle, wie etwa das Verständnis für die Abläufe im Fremdsprachenerwerb, ein pädagogisch geschickter Umgang mit Fehlern, Kenntnis der integrierten Fremdsprachdidaktik, Strategien für das eigene Lernen der Fremdsprache usw. (vgl. Kelly *et al.* 2004).
Byram (2003) tritt dezidiert dafür ein, dass bei der Aus- und Weiterbildung von Fremdsprachenlehrkräften nicht nur die Sprachfertigkeiten im Vordergrund stehen, sondern dass sie auch eine Spracherziehung (*language education*) erhalten sollen. Das Ziel der europäischen Sprachpolitik – eine funktionale Mehrsprachigkeit in mindestens drei Sprachen – soll nicht nur von den SchülerInnen erreicht werden, sondern auch von den Lehrpersonen, für die ein Mehrsprachigkeitsprofil ebenfalls eine wichtige Voraussetzung für die Vermittlung von

Verständigungskompetenzen und von interkulturellen Kompetenzen ist. Byrams Vision ist die Ausbildung von europäischen SprachenlehrerInnen – und nicht bloss von LehrerInnen europäischer Sprachen!

3. Welche Profile kommen dafür in Frage?

Im Gegensatz zur Sekundarstufe I unterrichten auf der Primarstufe immer noch hauptsächlich Klassenlehrkräfte, d. h. Generalistinnen und Generalisten, welche beinahe alle Fächer abdecken müssen. Kommt nun auch noch der Anspruch hinzu, ein bis zwei Fremdsprachen mit den obengenannten Zielsetzungen und Ausbildungsstandards unterrichten zu müssen, wird klar, dass das Allroundermodell an seine Grenzen stösst und der Einsatz von Lehrkräften mit einem gewissen Grad an Spezialisierung entscheidende Vorteile bietet. Je nach Anforderung sind verschiedene Profile denkbar, die sich in gewissen Kantonen bereits in Planung oder sogar schon in Umsetzung befinden:

GeneralistInnen mit Zusatzqualifikation, die den Sprachunterricht von GeneralistInnen, welche keine zusätzliche Fremdsprache unterrichten möchten, übernehmen. Diese Lösung bedeutet bis zu einem gewissen Grad die Abkehr vom vorherrschenden Modell der Klassenlehrkraft, hat aber den Vorteil, dass die Zusatzqualifikation in einer zweiten Fremdsprache fakultativ bleibt; ungewollte Pensenverminderungen können durch einen Fächerabtausch vermieden werden (vgl. Bildungsplanung Zentralschweiz 2003).

Fächergruppenlehrkräfte (maitres semi-généralistes), die sechs bis sieben Fächer unterrichten und ein Schwergewicht auf die Sprachen legen. Die Vorteile dieser Lösung liegen auf der Hand: Einerseits kann von einer erhöhten Motivation der Lehrkräfte ausgegangen werden, denn die Sprachfächer werden nach persönlicher Neigung gewählt. Andererseits wird eine vertiefte und zeitlich intensivere fachliche und fachdidaktisch-methodische Ausbildung möglich, was wiederum eine bessere Beherrschung des Faches nach sich zieht.

Fachlehrkräfte bzw. SpezialistInnen, die gerade in der Zeit des Übergangs und der Umsetzung des neuen Modells eine wichtige Rolle spielen, aber auch zu einem späteren Zeitpunkt die Arbeit von GeneralistInnen und Fächergruppenlehrkräften unterstützen oder gar übernehmen können. Als SpezialistInnen bringen sie hohe sprachliche, kulturelle und pädagogisch-didaktische Kompetenzen mit. Es können *Native speakers* im Austausch zwischen Sprachregionen eingesetzt werden, vorzugsweise Primarlehrkräfte mit besonderer pädagogischer Ausbildung für den Unterricht der eigenen Sprache als Fremdsprache oder aber *Sek I-Fachlehrkräfte* mit einer Zusatzausbildung für den Unterricht auf Primarschulstufe.

Handelt es sich bei den Lehrkräften um SpezialistInnen, besteht eher die Möglichkeit, auch immersiv ein Sachfach zu unterrichten (z.B. Sport in französischer Sprache). Gegenüber SpezialistInnen haben GeneralistInnen oder Fächergruppenlehrkräfte, die neben dem Unterricht in der Lokalsprache eine oder sogar zwei Fremdsprachen unterrichten, den Vorteil eines Sprachen übergreifenden Ansatzes, welcher die Prinzipien einer integrierten Sprachdidaktik besser zum Tragen kommen lässt.

Generell führen all diese neuen Profile zu einer Entwicklung weg vom Klassenlehrermodell und damit zu Veränderungen des Primarlehrberufes, gegen die auch Vorbehalte geäussert werden. In ihrer Analyse der Auswirkungen des Prinzips der Fächergruppenlehrkraft auf der Primarstufe führen Fretz / Nicolet / Muller (1997) beispielsweise an, dass aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer das Risiko einer Aufsplitterung der pädagogischen Verantwortlichkeit besteht und dass AllrounderInnen ein Gefühl des Autonomieverlustes entwickeln können. Auf der anderen Seite bringt die Notwendigkeit der Entwicklung von Teamarbeit und die Übernahme von Lehrtätigkeiten in verschiedenen Klassen eine grössere Mobilität und mehr Möglichkeiten zum Dialog mit sich; damit sinkt auch die Gefahr des Burnout-Syndroms. Für die betroffenen Kinder kann der Verlust der Klassenlehrkraft als Bezugsperson befürchtet werden. Auch hier erweist sich das Schaffen einer erzieherischen Kohärenz durch die intensive Zusammenarbeit im Team als Schlüsselfaktor. Zu bemerken ist ausserdem, dass aufgrund gesellschaftlicher Veränderungen mit dem verstärkten Wunsch nach Teilzeitarbeit die Aufteilung von Vollpensen heute schon verbreitet ist. Aufwand und notwendige Kompetenzen für die Teamarbeit dürfen nicht unterschätzt werden; es müssen sowohl auf materieller Ebene (verfügbare Zeit, Entlastung) als auch im Rahmen der Ausbildung die Grundlagen dafür geschaffen werden. In jedem Fall bringt aber jede Art von Spezialisierung einen grösseren Koordinationsaufwand mit sich, welcher gerade kleinere Schulstrukturen vor organisatorische Probleme stellen dürfte und dem nur mit verstärkter Mobilität der Lehrkräfte und der Zusammenarbeit von Schulleitungen begegnet werden kann.

4. Die heutige Praxis in der Schweiz

Wie das Schulwesen im Allgemeinen, so sind auch die Anforderungen an die Aus- und Weiterbildung von Sprachlehrkräften kantonal geregelt. Im Vergleich der verschiedenen Kantone zeigt sich, dass die diesbezüglichen Voraussetzungen sehr unterschiedlich sind und sich auf verschiedenartige

Ausbildungswege und -profile berufen. In den Kantonen, die in jüngster Zeit ihren Sprachunterricht reformiert haben (durch die Vorverlegung des Englischunterrichts), zeichnet sich jedoch ein interessanter Wandel ab, weg vom bisherigen Modell der impliziten Qualifizierung und hin zu einer expliziten Qualifizierung der sprachlichen und didaktischen Anforderungen für Sprachlehrkräfte.

Zu den herkömmlichen, implizit definierten Anforderungen gehört beispielsweise der Besuch eines bestimmten Ausbildungsganges (Maturität, Lizentiat, Seminar- oder Fachlehrausbildung), wobei die sprachliche und didaktische Qualifikation der Lehrpersonen nicht besonders herausgehoben wird. Ein entsprechender Abschluss berechtigt zwar zum Unterrichten, sagt aber nicht viel über das tatsächliche sprachliche und fachliche Niveau der Lehrerin oder des Lehrers aus. Auch wenn die verschiedenen Fortbildungsstätten die Fähigkeiten der zukünftigen Sprachlehrkräfte in den meisten Fällen prüfen, so geschieht dies nach unterschiedlichen, oft internen und nicht unbedingt vergleichbaren Kriterien.

In zunehmendem Masse werden nun die Anforderungen für die neuen Fremdsprachenkonzepte, wie sie teils bereits umgesetzt, teils in kantonalen Gesamtsprachkonzepten konzipiert werden, explizit dargelegt. Das bedeutet einerseits, dass der didaktische Bereich von der praktischen Sprachbeherrschung getrennt wird, und andererseits, dass der für den Unterricht nötige Sprachstand genauer, d. h. explizit und nach einheitlichen Kriterien, definiert wird. Dabei kommt heute konsistent der Europäische Referenzrahmen zum Zug, auch wenn nicht immer klar ist, wer die eigentliche Zertifizierung des Sprachstandes in der Praxis vornimmt. In denjenigen Kantonen, die genaue Mindestvorgaben für das zu erreichende Niveau der Fremdsprachenlehrkräfte machen, wird in der Regel das Niveau C1 als Minimum vorausgesetzt. In manchen Fällen wird allerdings auch das Niveau B2 als genügend angesehen; hier und da in einer Übergangsphase, bis genügend qualifizierte Lehrkräfte zur Verfügung stehen. Noch strenger sind die Kantone, die das höchste Niveau des Referenzrahmens, nämlich das Niveau C2, als verbindlich ansehen.

In den Schweizer Primarschulen sind die GeneralistInnen (ggf. mit Zusatzausbildung für den Fremdsprachenunterricht) noch immer am häufig-



sten vertreten. An den Pädagogischen Hochschulen der Zentralschweiz und von Zürich hat allerdings die Umstellung zur Ausbildung von Fächergruppenlehrkräften bereits stattgefunden, sodass es in einem grossen Teil der Deutschschweiz zukünftig keine AllrounderInnen mehr geben wird. Wie oben dargelegt, ergeben sich daraus im Hinblick auf den Fremdsprachenunterricht sowohl Vor- als auch Nachteile: Zu den Vorteilen gehört sicher die Tatsache, dass Fremdsprachen künftig von motivierteren und besser ausgebildeten Personen unterrichtet werden, die sich im Idealfall für die unterrichteten Sprachen entschieden haben. Wird jedoch der Sprachenunterricht in einer Klasse von mehreren Lehrpersonen übernommen, kann sich dies nachteilig für die Ausbildung einer integrierten Sprachdidaktik auswirken.

5. Ausblick

Im Sinne einer Anpassung an lokale Besonderheiten bei gleichzeitiger Harmonisierung der Anforderungen scheint für die Zukunft ein Pluralismus von Profilen wünschbar, für die auch unterschiedliche Ausbildungen notwendig sind. Angesichts der grossen Unterschiede zwischen den Regelungen auf kantonaler Ebene sind allerdings klare Richtlinien für die Aus- und Weiterbildung von Sprachlehrkräften auf gesamtschweizerischem Niveau, so wie sie die EDK vorsieht, ein dringendes Desiderat. Folgende Punkte sind dabei von besonderem Interesse: Festlegung des sprachlichen Eintritts- und Austrittsniveaus (eventuell mit Differenzierung nach berufsspezifischen Teilkompetenzen), externe Zertifizierung der Sprachkompetenzen (die Einführung eines berufsspezifischen nationalen Examens böte gewisse Vorteile), pädagogische und fachwissenschaftliche Ausbildung, Sprachaufenthalte und Unterrichtspraxis während der Ausbildung, sprachliche Weiterbildung bereits ausgebildeter Lehrkräfte usw.

Eine qualifizierte und für alle Seiten befriedigende Aus- und Weiterbildung ist mit hohem personellem, organisatorischem und finanziellem Aufwand verbunden, der weder gescheut noch unterschätzt werden sollte. So fordern die „Gelingensbedingungen" des LCH nicht von ungefähr, dass die Finanzierung von Nachschulung von noch ungenügend ausgebildeten Lehrkräften durch den Schulträger mittels Verpflichtungskrediten auf 10 Jahre hinaus sichergestellt sein sollte. Wichtig scheint uns, dass der Aufwand möglichst gerecht zwischen den verschiedenen Akteuren aufgeteilt wird (Kantone, Schulen, Lehrpersonen).

Bei der Planung und der Umsetzung der (Nach-)Qualifikation sollten möglichst alle Beteiligten einbezogen werden, denn ein verbesserter Sprachunterricht hängt in hohem Mass von der Motivation und vom Einsatz der einzelnen Schulen und Lehrpersonen ab. Auch die Fachverbände und kantonalen Lehrerorganisationen sollten sich in diesem Prozess einbringen können, da Aus- und besonders Weiterbildung nicht gegen den Widerstand der Betroffenen durchgeführt werden kann und mitunter eine ganz besondere Herausforderung für sie darstellt, werden doch in vielen Fällen die Unterrichtenden zumindest zeitweise wieder zu Lernenden!

Anmerkung

[1] Eine gemischte Kommission der EDK und der Schweizerischen Konferenz der pädagogischen Hochschulen (SKPH) beschäftigt sich gegenwärtig mit der Erarbeitung der Grundlagen für diese Leitlinien.

Literaturhinweise

BILDUNGSPLANUNG ZENTRALSCHWEIZ (2003): *Primary English Project. Was wir schon immer fragen wollten.* (www.bildungsplanung-zentral.ch/uploads/faq.pdf)

BYRAM, M. (2003): *Teacher education – visions from/in Europe*, in: Babylonia 3-4/2003, p. 7-10.

DACHVERBAND SCHWEIZER LEHRERINNEN UND LEHRER – LCH (2004): *Gelingensbedingungen für die Reform des Sprachenunterrichts*. (http://www.lch.ch/docs/publikationen/gelingensbedingungen.pdf)

EDK / CDIP (2004): *Sprachenunterricht in der obligatorischen Schule: Strategie der EDK und Arbeitsplan für die gesamtschweizerische Koordination. Beschluss der Plenarversammlung vom 25. März 2004*. (http://www.edk.ch/d/EDK/Geschaefte/framesets/mainAktivit_d.html)

ELMIGER, D. / FORSTER, S. (2005): *La Suisse face à ses langues. Histoire et politique du plurilinguisme. Situation actuelle de l'enseignement des langues.* Neuchâtel, IRDP.

FRETZ, R. / NICOLET, M. / MULLER, N. (1997): *Fächergruppenlehrkräfte für die Primarstufe und die Sekundarstufe I.* EDK Dossier 47, Bern.

KELLY, M. *et al.* (2004): *Europäisches Profil für die Aus- und Weiterbildung von Sprachenlehrkräften: ein Referenzrahmen.* Bericht an die Europäische Kommission Bildung und Kultur. (http://www.sprachenunterricht.ch)

Mirjam Egli
ist Sprachwissenschaftlerin. Sie arbeitet bei der EDK als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich „Sprachen" und ist am französischen Institut der Universität Basel als Lektorin für französische Sprachwissenschaft und Sprache tätig.

Daniel Elmiger
ist Sprachwissenschaftler. Er arbeitet am Neuenburger *Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP)* sowie am Germanistischen Institut der Universität Neuenburg.