

Schulisches Sprachenlernen im Wechselspiel von Gesellschaft und Identität

Daniel STOTZ

Marie-Nicole BOSSART

Patrik FISCHLI

Pädagogische Hochschule Zürich, LAA017,

Lagerstrasse 5, CH-8090 Zürich

daniel.stotz@phzh.ch, marie.bossart@phzh.ch, patrik.fischli@zhaw.ch

This article reports on a research project, entitled "Multilingualism, identity and language learning in Swiss schools and communities", which draws on sociolinguistic ethnography to describe and interpret the changes in the state school domain connected with the introduction of English as a first foreign language in two cantons. It traces the ways in which the prioritisation of English over French has been legitimated. Key arguments were the needs of a globalised occupational domain, the discourse of equity as well as the ties between English and 'youth culture'.

Two case studies describe how teachers are dealing with new priorities and curricular innovation. They crucially focus on the transition between primary and secondary schools and new materials to underscore changing teaching approaches. An analysis of extracts from classroom interaction shows how the structuration process that underlies reform is played out in the linkage between learning arrangements and content worth communicating about. Conclusions stress the need to develop materials and teacher training that support practice and go beyond ideological configurations.

Key words:

Language teaching, English as a foreign language, sociolinguistic ethnography, discourse analysis, classroom interaction

1. Einführung: ethnographisch-interaktionale Soziolinguistik im Schulfeld

1.1 Die Stossrichtung des Projekts

Im Rahmen des 30-monatigen Forschungsprojekts "Mehrsprachigkeit, Identität und Sprachenlernen in Schweizer Schulgemeinden"¹ haben sich drei Forschende der Pädagogischen Hochschule Zürich in einem Fallstudien-design mit den Auswirkungen der strukturellen Veränderungen auseinandergesetzt, die sich in zwei Deutschschweizer Kantonen als Folge der Einführung von Englisch als erster Fremdsprache in der Primarschule ergeben haben. Wie bei den meisten Schulreformen handelt es sich bei diesem geplanten Wandel um systemische und soziale Strukturation (Giddens, 1991), das heisst um eine Wechselwirkung von institutionellen

¹ Das Projekt wurde im Rahmen des Nationalen Forschungsprogramms 56 *Sprachenvielfalt und Sprachkompetenz in der Schweiz* vom Schweizerischen Nationalfonds für wissenschaftliche Forschung finanziert und gefördert.

Festlegungen und individuellen und kollektiven Handlungen, die im Geflecht von Motivationen, Interessen und Machtausübung gesehen werden müssen.

Der Entscheid von zunächst zwei Deutschschweizer kantonalen Erziehungsdirektionen (Zürich und Appenzell Innerrhoden) in den ersten Jahren des Millenniums die Sprachenreihenfolge zu ändern und eine erste Fremdsprache bereits im 2. bzw. 3. Jahr der Primarstufe einzuführen, muss im Zusammenhang von verschiedenen gesellschaftlichen und sprachpolitischen Diskursen verstanden werden. Die kritische Diskursanalyse (z.B. Chouliaraki & Fairclough, 1999; Fairclough, 2003) und die ethnographisch gestützte Soziolinguistik (Heller, 2002; Heller & Martin-Jones, 2001) ermöglichen mit ihren Herangehensweisen, die Prozesse des Wandels in verschiedenen Dimensionen, hier bezeichnet als diskursive Räume (Heller, 2007), zu beschreiben und zu verstehen. Sprachliche Ressourcen und deren Erwerb in schulischen und ausserschulischen Kontexten sind jeweils mit bestimmten Werten und Interpretationsrahmen (Goffman, 1974; Gumperz, 1982) verbunden. Heller streicht heraus, dass die Frage der Perspektive und die Positionierung der Akteure nicht ausser Acht gelassen werden darf:

[I]t is always someone's notion of what counts, and someone's ability to control access both to resources and to the definition of their value, which ultimately make a difference to people's lives. Processes of social selection are centred around interactions and performances which are evaluated, not as indices of mastery of conventions, but as indices of other kinds of competence (intelligence, work skills, personality and so on). (Heller, 2007: 14)

Damit stellt sich die kardinale Frage, welchen Ressourcen von welchen Personen welche Werte zugeschrieben werden, aus welchen Gründen dies geschieht und mit welchen Konsequenzen es verbunden ist. Der vorliegende Beitrag versucht, einige der Legitimationen (Begründungen) der Fremdsprachenreform aufzuzeigen, die Strukturierung der Änderungen (die Konsequenzen) an zwei Orten zu beschreiben und die sich konstituierenden Repertoires der Lernenden (die Ressourcen) aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern sowie von Lehrpersonen zu erfassen, wobei darauf geachtet wird, die Spuren der sprachpolitischen Diskurse in den sozialen Interaktionen im Unterrichtsraum zu belegen.

Zu diesem Zweck wird unterschieden zwischen folgenden drei Dimensionen der Konstitutierung des Wandels:

- die *Makrodiskurse* über die "richtige" schulische Sprachenpolitik (Stotz, 2006), wie sie sich in Medienberichten und Kommentaren, in Konzeptpapieren und Protokollen von reformbezogenen Projektgruppen manifestieren;
- die *Mesodimension* der Arbeit von Projektgruppen, Schulgemeinden und Schulen, welche die Vorgaben der Bildungsbehörden umzusetzen haben, sei dies in Form von Pilotprojekten wie dem Schulprojekt 21

(Büeler *et al.*, 2001) oder der Lehrmittelwahl bzw. der Lehrpersonenfortbildung;

- die Realisation und Ausgestaltung der Leitlinien in den *Mikroräumen* des Unterrichts, im Umgang mit einer neuen Sprachreihenfolge oder einem methodisch-didaktischen Ansatz.

Die Forschungsfragen, die dieses Projekt leiten, zielen darauf hin, die Verbindungen und Wechselwirkungen der drei Dimensionen aufzuzeigen und damit der schwierigen Aufgabe gerecht zu werden, ein komplexes Objekt in Bewegung zu erfassen und dabei mehr als eine Reihe von Momentaufnahmen abzuliefern. Der "Film" soll deshalb dokumentarische Antworten zu folgenden Fragestellungen liefern im Spannungsfeld zwischen der Dekretierung der Reform und deren Ausgestaltung vor Ort:

- a. Die Reform im Zusammenhang mit früherem Fremdsprachenunterricht bewirkt ohne Zweifel strukturelle Veränderungen im Schulcurriculum, die auch Folgen für den Übergang zwischen Primar- und Sekundarstufe haben; wird sie aber auch von inhaltlichen, pädagogischen und lernkulturellen Richtungswechseln begleitet?
- b. Die Rolle der Lehrpersonen in der sich ausbildenden Reform ist zentral, weil sie den Unterricht planen, die Lehrmittel einsetzen und das Geschehen im Klassenzimmer steuern. Die schulischen Praktiken sind jedoch immer als soziale Konstruktion von Lerngelegenheiten anzusehen, indem die Lernenden mehr oder weniger intensiv auf die Bedeutungsangebote des Unterrichts eingehen. Wie korrespondiert der Vollzug der Reform in der Mikrodimension des Unterrichts mit den Erwartungen und Präzepten der Curricula und Lehrpersonen?
- c. Für die Einrichtung des Primarschulenglischunterrichts wurden grosse Anstrengungen zur Lehrpersonenaus- und weiterbildung unternommen, Lehrmittel sorgfältig erprobt oder neu erschaffen; welche Herausforderungen ergeben sich auf Grund der begleitenden Analyse im Hinblick auf die permanente Weiterbildung, Entwicklung und Justierung in diesen Bereichen?

Der Forschungsansatz der ethnographischen Soziolinguistik vermag mit dichter Beschreibung im Rahmen von lokalisierten Fallstudien verschiedene Perspektiven zu triangulieren und damit ein Abbild von diskursiven Räumen zu schaffen. Daraus lassen sich vorsichtige Schlussfolgerungen ziehen im Hinblick auf neuralgische Stellen wie zum Beispiel den Übergang zwischen den Stufen, die Praktiken der Interaktion und die Konstitution von realweltlichen und fiktionalen Themenbezügen im fremdsprachlichen Unterricht. Diese drei Aspekte stehen im Vordergrund dieses Beitrags.

Der Artikel umreisst zunächst die Geschichte der Reform in zwei Kantonen auf Grund einer Analyse von Dokumenten und Medienberichten und arbeitet die Legitimationen und Intentionen der Einführung von Englisch heraus. Im zweiten Abschnitt wird versucht, die Reflexionen von Lehrpersonen sowohl auf die Reformdiskurse als auch auf ihre methodisch-didaktischen Prioritäten zurückzuführen und damit die oft spannungsreichen Prozesse zu dokumentieren, mit denen Veränderungen in der Praxis Fuss fassen. Drittens wird anhand von zwei Interaktionsanalysen aufgezeigt, wie im Unterrichtsgespräch bzw. in Gruppenarbeit die Aushandlung von Lernprozessen gehandhabt wird und welche Dimensionen das Bemühen um methodisch-didaktische Reformen erkennen lassen.

1.2 *Diskursanalyse der Reform*

Um zu überprüfen, mit welchen Absichten, Machtmitteln und Rückkoppelungen die Einführung des Englischunterrichts in den Kantonen Zürich (ZH) und Appenzell Innerrhoden (AI) – nota bene gegen den Willen der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren (EDK / CDIP) – lanciert wurde, analysierte das Forschungsteam ein Korpus aus über 100 Medienbeiträgen, Policy- und Planungsdokumenten und Sitzungsprotokollen aus den Jahren 1996 bis 2005. Weiters wurden mit 13 Schlüsselakteuren in den beiden Kantonen 40 – 60-minütige semistrukturierte ethnographische Interviews geführt und verschriftlicht. Die beiden Korpora wurden einer diskursanalytischen Untersuchung unterzogen, die mittels softwaregestützter Kodierung die Legitimierung der Reform, die Entscheidungsfindung in den ersten Umsetzungsphasen und die Reflexion der persönlichen Erfahrungen und Positionierungen der Akteure fokussierte. Es war kein Ziel der Analyse, die Prozesse in den verschiedenen gearteten Bildungssystemen der beiden Kantone miteinander zu vergleichen, doch zeigt die Beschreibung der unverbunden nebeneinander laufenden Reformen auf, wie wichtig die Dimensionen der soziogeographischen Räume und der zeitlichen Abläufe in der Strukturation sind.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Priorisierung des Englischen verstanden werden muss als Durchsetzung eines modernisierenden Diskurses, dessen Protagonisten den in sprachenpolitischen Zirkeln vorherrschenden konföderalen Diskurs im Zusammenhang mit der Förderung der Landessprachen implizit oder explizit ablehnen oder bestreiten. So verwirft der Erziehungsdirektor von AI den Vorschlag der Expertengruppe Lüdi (EDK / CDIP, 1998), zwei Fremdsprachen bereits in der Primarschule einzuführen, schriftlich und mündlich:

Die Vorstellung, wonach alle Schülerinnen und Schüler gehalten sein sollten, nebst der jeweiligen Muttersprache auch noch eine zweite Landessprache und eine weitere Fremdsprache zu erlernen, kann aus unserer Sicht nicht geteilt werden. (Schmid, 2000)

Das Konzept überforderte uns, da es hiess, alles sofort und zwar von Anfang an. Man übertrieb vielleicht etwas, aber so sah im Grunde genommen die Situation aus – alle denkbaren Fremdsprachen in der Primarschule von Anfang an. (Interview mit Carlo Schmid, Erziehungsdirektor AI, 1.1.0)

Aus appenzellischer Sicht ergaben sich Handlungsmöglichkeiten, die mit der kantonalen Souveränität in Bildungsangelegenheiten vereinbar schienen. Die Akteure erachteten nur ein Drittel der Schülerinnen und Schüler als interessiert und geeignet, zwei Fremdsprachen zu lernen, und somit sollten Realschülerinnen und -schüler im Gegensatz zu Sekundarschülerinnen und -schülern nur eine Fremdsprache verbindlich lernen müssen. Die Empfehlung der EDK / CDIP, Englisch vorerst ab dem 7. Schuljahr obligatorisch zu erklären und (mit nicht genannten Sprachen) Versuche mit früherem Fremdsprachenunterricht zu fördern, führt in einer Art autonomen Nachvollzugs des Zürcher Experiments "Schulprojekt 21" zur Rechtfertigung eines flächendeckenden Schulversuchs mit Englisch ab der 3. Klasse und der gleichzeitigen Verschiebung des Französischunterrichts auf die Sekundarstufe I.

Die Argumente, die von den Akteuren angeführt werden, unterscheiden sich zwischen den beiden Kantonen kaum. Auffallend dabei ist, dass eine Art Legitimierungsviereck aufgebaut wird, das die Innovation tragen soll:

- Die Bedürfnisse der globalisierenden Wirtschaft verlangen nach Kompetenzen in der "Weltsprache" Englisch.
- Das Phänomen, dass Eltern des Mittelstands ihre Kinder in private kostenpflichtige Englischkurse senden, bestärkt die Akteure darin, dass es Pflicht der Volksschule sei, ein kostenfreies Angebot an alle zu machen, um die Chancengerechtigkeit sicherzustellen.
- Der englischen Sprache wird eine umfassende Präsenz in der "Jugendkultur" zugeschrieben (Beschäftigung mit Musik, Film und Computer wird in erster Linie erwähnt). Man geht davon aus, dass dies zu einer besseren Motivierung und Identifikation mit dem Sprachenlernen beiträgt.
- Des öfteren werden die Vorteile des Sprachenlernens in jüngerem Alter angeführt, wobei meistens allgemein auf Erkenntnisse der Hirnphysiologie verwiesen wird, ohne dass definiert wird, was genau mit "früh" gemeint ist und ob die Vorteile auch im schulischen Umfeld spielen.

Die kritische Diskursanalyse ergibt, dass die vier Säulen der Legitimation vor allem auf alltagspraktischer Evidenz beruhen. Beispielsweise werden für die Einschätzung, dass nur ein Drittel der Schülerpopulation mit Erfolg zwei Fremdsprachen zu lernen vermöge, Schulbesuche und Beobachtungen von Inspektoren zitiert. Das elterliche Verlangen nach der Einführung einer

zweiten Fremdsprache, Englisch, wurde in Zürich mit der Umfrage eines Meinungsforschungsinstituts ermittelt.

Akteure in beiden Regionen zitierten wiederholt Erfahrungen oder subjektive Theorien, welche Französisch an der Primarstufe delegitimieren. Der Appenzeller Erziehungsdirektor sagt aus, dass "das Festhalten am Frühfranzösisch sich [...] zu einer Demonstration des guten Willens zur freundeidgenössischen Solidarität" (Schmid, 2000) reduziere, ohne dass dieser Wille auch real umgesetzt werden könne. In einzelnen Stellungnahmen scheint auf, dass die Handhabung von Französisch auf Primarschulstufe ohne Leistungsziele und Beurteilung analog zu anderen Fächern dazu beitrug, dass Lehrpersonen der abnehmenden Stufe negative Einstellungen zu den Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler und damit zum Status des Fachs entwickelten. Jedoch wurden keine wissenschaftlichen Studien, Umfragen oder systematische Unterrichtsbeobachtungen erstellt, die eine Grundlage für diese implizite Kritik und gleichzeitig eine Plattform für einen verbesserten Neustart dargestellt hätten.

In den Verläufen der konträren Diskurse zur Sprachenpolitik ist somit der Wille zu einem Neubeginn mit Fremdsprachen auf Primarschulebene erkenntlich, wobei in diesen beiden Kantonen dezidiert dem Englischen der Vorzug gegeben wird, begründet mit Zuschreibungen einerseits zur Sprache – sie sei auch in der Schweizer Wirtschaft weit verbreitet und nützlich –, andererseits zu den Schülerinnen und Schülern – sie seien erstens früher lernbereit als bisher angenommen und zweitens stärker mit Englisch identifiziert als mit der zweiten Landessprache – und schliesslich zur Institution Schule – sie sei in der Lage, mit der Lieferung eines neuen Angebots zur Eliminierung der Chancenungleichheit beizutragen.

Der hergebrachte konföderale Diskurs, der das Sprachenlernen als Mittel zur intranationalen Verständigung in den Mittelpunkt stellt, ist in den Augen der meisten befragten Akteure nicht mehr tragfähig und wird abgelöst durch einen Diskurs der Modernisierung, der mit Englisch assoziiert ist und Investitionen finanzieller und bildungsfördernder Art bewirkt, die nach dem versprochenen Erlös (*return on investment*) verlangen. Bevor nun die Beobachtungen zu den Erfahrungen aus der Perspektive von Lehrenden und Lernenden beschrieben und interpretiert werden, soll festgehalten werden, dass die Neukonfigurierung des Sprachenlernens einerseits eine Reform, ein Bemühen um zeitgemässe Lernformen und effektive Ergebnisse, darstellt, andererseits auch ein Versprechen, für dessen Einlösung die Schule mitverantwortlich gemacht wird. Das Problem der "*accountability*" (Rechenschaftsablegung) wird die für die Änderung direkt Verantwortlichen kaum mehr betreffen, jedoch die Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler, die sich daran gemacht haben, die Vorstellungen der Akteure umzusetzen in dauernder Rückkoppelung und Ko-Konstruktion zwischen Meso- und Mikrodimensionen.

Eine der Schnittstellen, an denen sich der Erfolg der neuen Konfiguration erhärten lässt, ist der Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe, dies nicht zuletzt im Zusammenhang mit kritisch beurteilten Erfahrungen mit Französisch in der Primarschule. Dabei spielen die Lehrpersonen der oberen Stufe eine Schlüsselrolle, entscheidet sich doch auf der Basis ihrer Weiterarbeit, wie die vorhandenen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler wahrgenommen und weiter gefördert werden und wie mit den zweifelsohne vorhandenen heterogenen Sprachlernprofilen umgegangen wird. Aus diesem Grund wurden aus der Datenbasis des NF-Projekts für die Fallstudien zwei Klassen des 8. Schuljahres ausgewählt, die einerseits mindestens einen Teil der Reform mitgemacht haben und andererseits in der Phase der Berufswahl stecken, wo sich u.a. auch Fremdsprachkompetenzen als mehr oder weniger gefragte Ressourcen erweisen².

2. Zwei Fallstudien: Lernen in Interaktion

2.1 *Die reflexive Praxis der Lehrpersonen*

Lehrpersonen sind die eigentlichen Schlüsselakteure bei der inhaltlichen Umsetzung der strukturellen Reform und prägen mit ihren methodisch-didaktischen Entscheidungen und Alltagspraktiken die Realisierung der geplanten und erwünschten Veränderungen. In diesem Abschnitt wird an zwei Beispielen aufgezeigt, wie Lehrpersonen mit den Herausforderungen in der Praxis umgehen. Im folgenden Abschnitt 2.2 werden sodann anhand von exemplarischen Ausschnitten Interaktionsverläufe beschrieben.

Vorauszuschicken ist, dass die Laufwege der Reformen an den beiden Forschungsorten unterschiedlich ausgeprägt sind. In Alpegg (Pseudonym), einer Gemeinde mit Kleinstadtcharakter im Appenzellerland, haben alle Schülerinnen und Schüler die Generalisierung des Englischunterrichts ab der 3. Klasse miterlebt. In der Zürcher Vorortsgemeinde Stätten (Pseudonym), haben zwar viele am Schulprojekt 21 (vgl. Büeler *et al.*, 2001) teilgenommen, die Lernerfahrungen mit Englisch sind aber heterogen und inkonsistent³. Von einer konsolidierten Reform kann hier nicht die Rede sein, zudem ist die Schule stark durch die Mehrsprachigkeit der Schülerpopulation geprägt und die Ressourcen wurden überwiegend in die Entwicklung entsprechender Massnahmen gesteckt.

² Das Sample umfasste insgesamt 4 Klassen der Primarstufe und 6 Klassen der Sekundarstufe I, wobei pro Gemeinde jeweils alle drei Leistungszüge der Sek I berücksichtigt wurden. Es wurden insgesamt 48 Lektionen beobachtet, aufgezeichnet und selektiv transkribiert.

³ Stätten ist eine der Schulgemeinden, die sich beim offiziellen Ende des SP21 2004 gegen eine voll ausgebaute Weiterführung des Englischen und für ein Überbrückungsangebot (in der Form eines freiwilligen Englischkurses von einer Wochenlektion) entschieden hatte.

2.1.1 Interview mit Frau Moser, Alpegg AI

Eines der wichtigsten Ziele ist für Moser, aus einer Klasse das zu holen, "was sie bereit sind zu geben". Sie nimmt sich keine hohen Ziele vor, sondern bemüht sich, die Ziele kurzfristig anzulegen und in kleinen Schritten zu erreichen. Eine gelungene Lektion besteht für sie aus "kleinen Erfolgserlebnissen" für alle Schülerinnen und Schüler, "wenn das Ganze etwas spielerisch vor sich gegangen ist und wenn sie etwas mitnehmen". Dieses Ziel ist manchmal schwierig zu erreichen in grossen Klassen, da könne man nicht sagen, "dass das befriedigend" sei: "Dort ist es am besten frontal – zack –, dass sie am Schluss noch etwas haben". Erfolgversprechend sind also kleinere Gruppen und die Möglichkeit, auf deren Bedürfnisse einzugehen.

Gegenüber dem Zustand vor der Einführung des Primarschulenglischen stellt Moser grössere Veränderungen fest: Die Schülerinnen und Schüler können sich nun "schon verständigen in einem gewissen Rahmen, massiv mehr als vorher". Ihr Wortschatz sei beachtlich und sie wüssten, dass "man auch schreiben muss in dieser Sprache". Als Einschränkung bemerkt sie, dass sie nun, da Englisch an der Realschule obligatorisch sei, auch mit denjenigen umgehen können müsse, "die schon vier Jahre [Englisch lernen] mussten und es hassen". Dabei handle es sich zum Beispiel um "Bauernbuben, die das Gefühl haben, dass sie das nie brauchen". Sie interpretiert diese negative Haltung als Einfluss "von zu Hause", d.h. den Eltern.

Die Einstellung gegenüber dem verwendeten Lehrmittel ist wohl nicht zuletzt deshalb positiv, weil Moser zusammen mit anderen Lehrpersonen bei der Auswahl mitentscheiden konnte. Wichtig sei, dass die Schülerinnen und Schüler sich "mit den [dargestellten] Leuten identifizieren" könnten und dass auch kulturelle Inhalte zur Sprache kämen. Überhaupt gehe es ihr darum, "nicht nur die Sprache selber, sondern was alles mit einer Sprache verbunden ist" einzubringen: "also gibt es eine Welt, die sich öffnen kann".

In der Summe kann gesagt werden, dass sich diese Lehrerin der durch die Reformlaufwege ausgelösten Dynamik kritisch bewusst ist, dass sie zur Miteignerin der Einführung des Englischen geworden ist und sich bereit zeigt, die Schülerinnen und Schüler im Rahmen des pragmatisch Möglichen zu unterstützen. Wie Einblicke in die Praxis des Unterrichts zeigen (siehe 2.2.1), ist Frau Moser bemüht, mit Zugriffen auf das Alltagserleben die Dimension der modellhaften Texte im Lehrbuch zu erweitern.

2.1.2 Interview mit Frau Grell, Stätten ZH

Für Frau Grell ist eines der zentralen Ziele, dass ihre Schülerinnen und Schüler "eine gewisse Freude an der Sprache entwickeln können". Sie spricht in dieser Interviewpassage auch das "Selbstbewusstsein" an, "in dieser Sprache etwas sagen zu können". Sie betont, dass sie lernzielorientiert arbeite: "Wenn ich das [das Lernziel] erreicht habe, dann ist es für mich eine

gelungene Lektion". Sie erwähnt als Beispiel "wie das *Present Perfect* funktioniert", was nicht untypisch ist im Zusammenhang mit dem stark formorientierten Lehrmittel, das sie als eine der prägenden "Rahmenbedingungen" empfindet⁴. Der Bereich, den sie selber gestalten könne neben dem Lehrbuch sei "relativ klein": "ein Veränderungsschritt kann erst mit einem neuen Lehrmittel kommen".

Grell wünscht sich, sie könnte "noch etwas individueller arbeiten", doch sind Möglichkeiten, in einer kleinen Gruppe zu lernen, "durchaus auch ein Ziel einer Lektion". Sie fragt: "Konnten sie in einer Gruppe arbeiten oder nicht? Bringen sie in der Gruppe etwas hin?"

Mehrere Male im Interview zeigt sich Grell verunsichert über die Langzeitfolgen des Schulprojekts 21, an dem einige ihrer Schülerinnen und Schüler teilgenommen hatten – neben anderen, die "irgendwie ab der Vierten freifachmässig ein bisschen Englisch gehabt hatten". Sie habe zuerst mit den Anfängern einen gewissen Grundwortschatz aufzuarbeiten versucht – dabei habe sie die Hilfe der SP21-Erfahrenen in Anspruch genommen. Darauf habe sie mit dem Lehrbuch bei Lektion 1 angefangen und in ihrer Einschätzung seien kurz darauf "alle auf einem Niveau gewesen". Ihre Wahrnehmung ist allerdings fokussiert auf Defizite im strukturellen Bereich: "Also diejenigen, die bereits vorher im Projekt 21 gewesen sind, können genauso wenig Sätze formulieren wie diejenigen, die noch nie Englisch gehabt haben".

Hier tritt ein Konflikt zu Tage zwischen etablierten subjektiven Theorien des Sprachenlernens, in dem die Kognition und der Erwerb von grammatikalischen und lexikalischen Sprachmitteln als zentral erachtet werden, und den Ansprüchen der mit der Einführung von Englisch transportierten methodisch-didaktischen Konsequenzen (zielorientierte Kommunikation in der "Weltsprache", Identifikation mit den Werten der "Jugendkultur", Teilnahme an Aushandlungsprozessen in kleinen Gruppen). Die Entscheidung, alle Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihren Vorerfahrungen nach der ersten Lektion gleich zu behandeln, nämlich als Anfänger (weil sie keine "Sätze formulieren können"), und das neue Lehrmittel als Anschubhilfe für Veränderungen abzuwarten, ist aus der reflexiven Perspektive dieser Lehrerin verständlich. Sie negiert, dass die Reform wirklich angekommen ist, indem sie darauf hinweist, dass zwischen den Reformbemühungen und der beobachtbaren Praxis noch erhebliche Divergenzen festzustellen sind.

⁴ Während der Übergangszeit zwischen dem Schulprojekt 21 und der Generalisierung von Englisch ab der 2. Klasse wird in den Gemeinden, wo bereits ein Teil der Primarschüler Englischunterricht besuchte, nach wie vor mit dem (Anfänger-)Lehrmittel *Non-stop English* (Lehrmittelverlag des Kantons Zürich) gearbeitet.

2.2 Die Konstituierung von Sprachenlernen in der Unterrichtsinteraktion

In der folgenden Darstellung wird das Unterrichtsgeschehen in der Mikrodimension fokussiert, also die Realisation und die Ausgestaltung des Unterrichts im Klassenzimmer. Dabei werden einerseits sich unterschiedlich konstituierende Praktiken der sozialen Interaktion im Unterricht aufgezeigt, andererseits die forschungsmethodischen Möglichkeiten dargestellt und Grenzen des Bemühens aufgezeigt, die Mikroanalyse mit der Mesodimension und den Makrodiskursen in Beziehung zu setzen.

Die Analyse der folgenden Unterrichtssequenzen geht konkret der Frage nach, ob sich Spuren der Einführung des Englischunterrichts auf der Primar- schulstufe im Unterrichtsalltag der Sekundarschulstufe, in diesem Fall des 8. Schuljahres, finden lassen. Sie fokussiert das Generieren von Lernmöglichkeiten in der Interaktion und speziell auf den Effort der Lehrpersonen, die Interaktion inhaltlich, pädagogisch und lernkulturell den Schülerinnen und Schülern zugänglich zu machen. Zentrale Beobachtungs- kriterien sind die Teilnahmestrukturen (*participation structure*, vgl. van Lier, 1988; Phillips, 1983) und die Modalität der Interaktion (entspricht dem Begriff *keying*, vgl. Goffman, 1974; Hymes, 1974; Kallmeyer, 1979). Aus diesen Gründen wurden je zwei Ausschnitte gewählt, die entlang diesen beiden Dimensionen differieren (Ganzklassen- gegenüber Gruppeninteraktion, wirklichkeitsbezogene gegenüber fiktiver Modalität).

2.2.1 Unterrichtssequenzen Alpegg

Die erste Sequenz ist Teil der Anfangsphase einer Englischlektion in Alpegg in einem mittleren Leistungszug der Sekundarstufe I (8. Schuljahr, in AI als Realschule bezeichnet). Die Englischlehrerin, Frau Moser, ist als Fach- lehrperson angestellt, d.h. unterrichtet die Klasse während der obligatorischen drei Englischlektionen pro Woche.

Sequenz AI 1

- 1 **Moser:** all right .. yesterday we spoke about what we you were
- 2 doing yesterday morning and you told me I was cooking
- 3 and Alex told me he was making strawberry tarts and ehm
- 4 .. or was that Roger .. you were EATing them
- 5 **Alex:** yes
- 6 **Moser:** yes (PUPILS LAUGHING) .. can you tell me what you did
- 7 this morning.. at ehm maybe SEVEN O'CLOCK
- 8 yes Michaela
- 9 **Michaela:** I was going off the .. train
- 10 **Moser:** you were going on the TRAIN
- 11 **Michaela:** yes
- 12 **Moser:** yes .. okay

Nachdem Frau Moser die Klasse begrüsst hat, nimmt sie Bezug auf ein Gesprächsthema der vorgängigen Englischlektion. Implizit setzt sie so den Grammatikrahmen mit der *Past Continuous Tense*, an welcher die Klasse

bereits gearbeitet hat, und kombiniert dies mit einer die Klasse amüsierenden Anekdote aus der letzten Stunde (Zeilen 3-4). Sie ist sich nicht sicher, wer für das Aufessen der Erdbeertörtchen verantwortlich war und stellt eine genuine Frage, welche von Alex auch prompt beantwortet wird. Damit ist ein Bezug zu früheren schulischen Interaktionen als eine der aktuellen Modalitäten etabliert. Mit Interaktionsmodalität ist in Analogie zu Kallmeyer Folgendes gemeint (vgl. dazu *keying*: Saville-Troike, 2003; Goffman, 1974; Hymes, 1974):

Mit Interaktionsmodalität sind allgemein die Verfahren gemeint, welche die Kooperationsform bestimmen und die einer Darstellung, Handlung oder Situation eine spezielle symbolische Bedeutsamkeit verleihen, und zwar mit Bezug z.B. auf eine besondere Seinswelt wie Spiel oder Traum, auf Wissen und Intentionen der Beteiligten oder auf eine institutionelle Situation. (Kallmeyer, 1979: 555-557)

Die Lehrperson fährt fort, indem sie nun einen Realweltbezug zu den persönlichen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler an diesem Morgen Ende Mai schafft (Z. 6 u. 7). Interessanterweise bedient sie sich bei ihrer Frage nicht des eigentlichen grammatikalischen Aufhängers des *Past Continuous* (d.h. *can you tell me what you were doing...*), sondern benutzt das *Past Simple* (d.h. *what you did*). Michaela (Z. 9) hält sich trotzdem pragmatisch angemessen an das *Past Continuous*. Offenbar ist der Handlungsrahmen plausibel etabliert. Frau Moser repetiert die Aussage leicht abgeändert (d.h. sie korrigiert die Präposition zu *on the train*) und eröffnet Michaela durch Heben der Stimme die Möglichkeit zu einem bestätigenden *yes*.

Diese kurze Sequenz zeigt auf, wie Frau Moser es mit geschickter Steuerung und Kontextualisierung schafft, die Schülerinnen und Schüler innerhalb kurzer Zeit zur aktiven Unterrichtsteilnahme zu bewegen. Mit der Setzung der Modalität und der Referenz auf inner- und ausserschulische Erfahrung erhalten die Fragen eine genuine illokutionäre Kraft. Ausserdem setzt die Lehrerin implizit den grammatikalischen Rahmen des *Past Continuous* und stellt so die sprachlernorientierte Relevanz sicher.

Die zweite Sequenz aus Alpegg, welche aus der Anfangsviertelstunde derselben Unterrichtslektion wie Sequenz AI1 stammt, zeigt eine kurze Interaktion zwischen Frau Moser und Alex.

Sequenz AI 2

1 **Moser:** what I did .. I got up at six .. and then .. when .. I
 2 was eating breakfast .. and then I was looking outside
 3 and around a quarter to seven I .. SAW .. yes Alex
 4 (ALEX RAISING HAND TOGETHER WITH OTHER PUPILS)
 5 **Alex:** the snow
 6 **Moser:** yes .. it WAS -
 7 **Alex:** cold (PUPILS LAUGHING)
 8 **Moser:** it was SNOWing .. it was snowing .. yes of course it
 9 was cold .. it was snowing .. did you see that TOO ..
 10 that it was SNOWing
 11 **Pupils:** yes

Frau Moser lässt den Schilderungen der Schülerinnen und Schüler eine Mikroerzählung ihres eigenen Morgens folgen. Am Ende ihres Redebeitrags bedient sie sich einer für Unterrichtsgespräche typischen Strategie, indem sie mit einem unvollständigen Satz eine Lerneräusserung eliziert (Z. 3). Ungewöhnlich ist hier, dass es nicht um das Etablieren von gemeinsamem schulischem Wissen geht, sondern um die Rekonstruktion einer Erfahrung der Lehrerin. Es stellt sich aber heraus, dass viele Schülerinnen und Schüler die Antwort kennen, da es sich um eine nachvollziehbare Erfahrung handelt und somit der Rahmen der Möglichkeiten soziopragmatisch eingeschränkt ist. Alex liefert eine Antwort (Z. 5) in der Form einer Nominalphrase, und die faktische Aussage wird von der Lehrperson mit *yes* bestätigt. Trotzdem insistiert Frau Moser mit *it was...* (Z. 6) auf einer Antwort, die mit der angedeuteten grammatikalischen Ausrichtung auf die Verlaufsform der Vergangenheit korrespondiert. Alex meldet sich nochmals mit einer inhaltlich zutreffenden und grammatikalisch korrekten Antwort, die aber wiederum nicht der Lehrerintention entspricht. Das Lachen verschiedener Schüler ist möglicherweise damit zu erklären, dass sie dieses pädagogisch-linguistische Spiel durchschauen. Frau Moser hält es nun für angebracht, die Antwort selbst zu geben und repetiert die Phrase *it was snowing* drei Mal. Dazwischen unterlässt sie es aber nicht, die Aussage von Alex (Z. 7 *cold*) als inhaltlich zutreffend zu bewerten (*yes of course it was cold*). Ausserdem sichert sie die aktive Beteiligung der ganzen Klasse an der Interaktion mit der Frage, ob die Schüler das auch beobachtet hätten.

Frau Moser nutzt den späten und deshalb aussergewöhnlichen Schneefall Ende Mai, um die Klasse zur Teilnahme an der Interaktion zu motivieren. Dies ist nicht zuletzt auch deshalb möglich, weil die Schülerinnen und Schüler mit der Setzung von kommunikativen Kontexten und der gleichzeitigen Aktivierung von relevanten Redemitteln offenbar keine grosse Mühe haben. In der beschriebenen Sequenz erhalten die Lehrerin und die Klasse zwei Bezugsrahmen aufrecht, und damit zwei Modalitäten, einerseits die schulisch-institutionelle und lernorientierte Fokussierung auf bestimmte Zielformen wie *Past Continuous*, andererseits die realweltliche Orientierung auf individuell Erlebtes, das durch kooperative Kommunikation gemeinsam nachvollzogen wird.

Betrachtet man den weiteren Verlauf der Lektion, so wird ersichtlich, dass es Frau Moser immer wieder gelingt, fiktive Dialoge aus dem Lehrmittel (in diesem Fall das Gespräch einer Gruppe von Kindern über eine Bootsfahrt auf der Themse) mit Themen aus der eigenen Lebenswelt in Verbindung zu bringen. Damit schafft sie es, die häufig einschränkende Modalitätsvorgabe von Lehrmitteln (konstruierte Texte und Situationen) zu überwinden und die Schülerinnen und Schüler dazu zu bewegen, selbstverantwortete Beiträge einzubringen. Dies scheint pädagogisch und lernkulturell besonders interessant, bedenkt man, dass die Lehrerin Schülerbeiträge inhaltlich

ausschliesslich positiv bewertet (siehe A12 Z. 9) und so der Klasse vermittelt, dass sie sich auch bei grammatikalischer Korrektur von einigen Beiträgen in erster Linie für die inhaltlichen Aussagen der Schülerinnen und Schüler interessiert.

Was die Teilnahmestrukturen dieser Sequenzen betrifft, unterscheiden sie sich trotz des Eindrucks von kooperativer Aushandlung nicht von den stark lehrergeführten Interaktionsmustern, die im Fremdsprachenunterricht häufig vorherrschen und den Lernenden wenig Möglichkeiten lassen, die Initiative zu ergreifen und sich zu investieren (Holliday, 2005). Das Beispiel einer Interaktionssequenz in Gruppenarbeit soll den Fokus nun erweitern.

2.2.2 Unterrichtssequenz Stätten

Die im Folgenden beschriebenen Unterrichtssequenzen aus Stätten stammen beide aus einer 8. Klasse der Sekundarstufe im stärksten Leistungsniveau (A). Im grösseren Kontext der Gesamtlektion geht es grammatikalisch um den Gebrauch von Modalverben. Die Lehrperson, Frau Grell, arbeitet mit dem Kursbuch, in dem das Thema anhand eines Dialoges zwischen einem Mädchen mit Au-Pair-Erfahrung und einem Mädchen mit Interesse an einer Au-Pair-Stelle eingeführt wird. Die Lehrperson nimmt in der Lektion Bezug auf die Einführung des Themas mittels einer Hörverstehensübung in der letzten Stunde und fragt, woran sich die Klasse noch erinnern könne. Danach arbeitet die Klasse an einem Arbeitsblatt zum Thema und vervollständigt Sätze mit vorgegebenen Modalverben. Im letzten Teil der Lektion fordert die Lehrperson die Klasse auf, in Gruppen einen Dialog zusammenzustellen, in welchem die einen Gruppenmitglieder den andern Fragen zum Au-Pair-Austausch stellen. Der Auszug ZH1 zeigt dabei die Gruppenaktivität beim Erarbeiten des Dialoges zwischen Alice, Lindita und Matteo, die darauf folgende Sequenz ZH2 ihr Produkt, die Präsentation des Dialogs vor der Klasse und der Lehrperson Frau Grell.

Sequenz ZH1

```

1  Alice:      ich säg hey ich heiss Alice und dänn säged ihr hey
2  Lindita:    xxx
3  Matteo:    also du schriibsch hello .. I'm .. Alice (WRITING ON
4  Matteo:    PIECE OF PAPER)
5  Lindita:    my name is -
6  Matteo:    hello
7  Alice:      das ich vielleicht ich cha ja fragä could you ehm ..
8  Alice:      could you help me answer some questions
9  Matteo:    dänn seisch du öppis .. was seisch etz (LOOKS AT ALICE)
10 Alice:     could you help me xxx
11 Matteo:    what is the question säg ich säged mir .. isch guät
12 Matteo:    (LOOKING AT ALICE) .. nei ich schriibä yes but ehm make
13 Matteo:    a question .. was schriibsch eigetli säg mir was
14 Matteo:    gschribä häsch
15 Alice:     ja ich han gfragt über aso wägä au pair .. dänn sägi
16 Alice:     eifach ja
17 Matteo:    also dänn säg ich eifach yes

```

In dieser kurzen Unterrichtssequenz übernimmt Alice gleich zu Beginn die Initiative und bestimmt, wie sie den Dialog eröffnen will. Alices Metakommunikation über den zu präsentierenden Dialog (Z. 1 *ich säg / und dänn säged ihr...*) wird von Matteo fortgesetzt. Er akzeptiert ihren Vorschlag für den Dialogeinstieg und übernimmt die Aufgabe, den auskunftgebenden Teil des Dialogs schriftlich festzuhalten. Lindita, die auch die Rolle eines erfahrenen Au-Pairs übernimmt, bleibt abgesehen von ihrem Vorschlags *my name is* (Z. 5) eher unbeteiligt. Alice schlägt vor, wie die erste Frage formuliert werden könnte. Sowohl Matteos Kommentar in Zeile 3 wie auch Alices metasprachlicher Kommentar betreffend Dialog (Z. 7-8) ist in Schweizerdeutsch gehalten und kontrastiert so mit den in Englisch formulierten Dialogblöcken für die Präsentation vor der Klasse. Zwar arbeitet Alice auf eine klare Rollenverteilung mit ihr als Entscheidungsträgerin hin, doch die Art und Weise, wie sich die Gruppe organisiert hat, führt dazu, dass eine Aushandlung stattfindet: Matteo und Alice notieren je ihre Anteile des Dialogs und stimmen ihn laufend aufeinander ab (z.B. Zeilen 13-14 *säg mir was gschribä häsch*).

Die kurze Sequenz ZH2 schliesslich zeigt den Dialog auf, den Matteo, Lindita und Alice vor der Klasse vortragen.

Sequenz ZH2

1 **Alice:** hi my name is Alice
 2 **Lindita:** hi Alice
 3 **Alice:** could you help me I've got some questions about au PAIR
 4 **Matteo:** yes
 5 **Alice:** what type of family had you
 6 **Lindita:** I had a family with two children they're very nice
 7 **Alice:** I go to work too as an au pair
 8 **Lindita** (WHISPERING TO MATTEO): Matteo
 9 **Matteo:** ehm ehm a au p- an au pair must .. work thirty .. hours
 10 a week and I must go I wish you a good time goodbye
 11 **Alice:** goodbye

Es erstaunt, dass die interaktive Reichhaltigkeit der sprachlichen Aushandlung innerhalb der Gruppe von ZH1 sich offenbar quantitativ nicht in ZH2 widerspiegelt. Die Erarbeitung des Dialoges dauert insgesamt fast 10 Minuten, im präsentierten Dialog kommen Alice 5 mal, Lindita und Matteo gar nur je 2 mal zu Wort. Ausserdem schliesst Matteo den Dialog in Zeile 10 unerwartet ab. Der Dialog wirkt dementsprechend improvisiert und inkohärent. Damit unterscheidet sich dieser Gruppenbeitrag allerdings nicht sehr von anderen bei der Reproduktion der Dialoge. Die Lehrerin quittiert die Beiträge jeweils mit *thank you* oder *okay*.

Wenn man ZH1 und ZH2 im Kontext der beobachteten Lektionen in Stätten betrachtet, kann zusammengefasst festgestellt werden, dass die Lehrerin, Frau Grell, der Klasse in kurzen Gruppenaktivitäten relativ häufig interaktive Freiheiten gewährt. Sie überlässt es den Schülerinnen und Schülern in solchen Gruppensequenzen weitgehend selbst, welche Sprache sie dafür

verwenden. Häufig, wie auch in ZH1 beobachtet, ergibt sich so eine Dualität der Gruppeninteraktion mit aktiv geführten Aushandlungen in Schweizerdeutsch, gepaart mit relativ phrasenhaften Blöcken in der Zielsprache Englisch. Die in diesem Fall vorbereiteten Dialoge bewegen sich in einer hypothetischen Modalität. Die Schülerinnen und Schüler gestalten sie zwar innerhalb eines gegebenen Rahmens nach eigenem Ermessen, sie rekurren aber kaum auf eigene Lebenswelten. Die häufigen Sprachwechsel kontextualisieren damit nicht nur eine Diskrepanz in der unterschiedlichen Identifikation oder Kompetenz, sondern auch eine Divergenz der Interaktionsmodalitäten – einerseits schweizerdeutsch geführte Sprachhandlungen im mehr oder weniger kooperativen metapragmatischen Prozess der Produktion eines Dialogs, andererseits Zitierungen von englischen Äusserungen in fiktionalisierten sozialen Situationen.

Was die Teilnahmestruktur betrifft, so wird sie in dieser Gruppe lokal und multimodal (mündlich und schriftlich) über die Rollenverteilung des Dialogs ausgehandelt. In diesem Gespräch üben Matteo und Alice eine Anzahl Sprechakte aus, die in der Ganzklasseninteraktion von Schülerseite eher selten vorkommen: Vorschläge machen, Entscheidungen verbalisieren, bedeutungssichernde Fragen stellen etc. Diese sind aber vorwiegend in Dialekt gehalten. Im vorgestellten Dialog in Englisch haben sie sich Möglichkeiten erarbeitet, Fragen zu stellen, jedoch wird in der Vorstellung des Dialogs nur eine Frage-Antwort-Paarsequenz (*adjacency pair*) gebraucht, einer zweiten Antwort (ZH2, Z. 9) geht keine passende Frage voraus.

Somit schafft die Lehrerin in dieser Lektion einen interaktiven Rahmen, der den Schülerinnen und Schülern ein gewisses Mass an Freiheit und Selbstständigkeit zur lokalen Aushandlung von Bedeutungen (*negotiation of meaning*) bietet. Die Lernmöglichkeiten für Englisch bleiben aber beschränkt, vermutlich einerseits, weil die Aufgabenstellung und die Rollenverteilung keine wirkliche Motivierung bewirken und zum andern, da die fiktive Natur des zu konstruierenden Dialogs kaum im Bezug zu inhaltlichen Lernzielen bzw. der Lebenswelt der Jugendlichen steht. Zudem scheint das wiederholte Codeswitching hier nicht produktiv zu wirken.

3. Folgerungen und Weiterentwicklungen

Wenn es darum geht, die Strukturationsprozesse einer Innovation im Bildungsbereich nachzuzeichnen und zu werten, ist es angezeigt, nicht nur *Output*-Variablen wie den Lernstand der Schülerinnen und Schüler zu messen. Eine breiter angelegte Untersuchung der Reform in Bewegung, wie sie das Projekt "Mehrsprachigkeit, Identität und Sprachenlernen in Schweizer Schulgemeinden" bietet, versucht mit ethnographisch-soziolinguistischer Beschreibung und emischer Interpretation die Perspektiven und sozialen Praktiken der verschiedenen Akteure herauszuarbeiten und dabei

Querverbindungen zwischen den Dimensionen der sprachpolitischen Legitimationsdiskurse, den Erfahrungen und Vorstellungen von Schulbehörden und Lehrpersonen und schliesslich der sich – möglicherweise – ändernden Verhaltensweisen und Lernzugänge der Schülerinnen und Schüler aufzudecken.

Im vorliegenden Artikel wurde exemplarisch anhand von Fallstudien aufgezeigt, dass Legitimierungen von schulpolitischen Entscheidungen wie der Einführung des Englischen in der Primarschule bis zur Implementierung der entsprechenden Unterrichtsangebote mehrfach transformiert werden. Insbesondere unterliegt die Vorstellung, Englisch Sorge als Weltsprache und nützliches Kommunikationsvehikel quasi automatisch für eine Motivierung und Identifikation der jungen Sprachlernenden, einer vielfachen Brechung, wenn die Unterrichtspraktiken beobachtet werden. Die Lehrpersonen, die vor Ort mithelfen sollen, diese Erwartungen einzulösen, legen als handelnde Umsetzerinnen täglich Rechenschaft ab darüber, wie die Reform nicht nur als strukturelle Veränderung realisiert wird, etwa mit der Umkehr in der Reihenfolge der Fremdsprachen, sondern auch wie die neuen Strukturen verbindlich mit Inhalten und Lernarrangements ausgefüllt werden.

Bei den vier besprochenen Sequenzen handelt es sich um Momentaufnahmen aus zwei Fallstudien. Sie erheben keinen Anspruch auf Verallgemeinerbarkeit. Wenn man sie jedoch in Beziehung setzt zu den subjektiven Theorien, wie sie in den Lehrerinneninterviews aufscheinen und zu den Diskursen der Makrodimension der Schulreform, lassen sich Tendenzen und Bruchlinien beschreiben. Bruchlinien sind vor allem dort auszumachen, wo keine Kohäsion zwischen den Legitimierungen der sprachbezogenen Bildungspolitik und der Unterrichtspraxis vorhanden ist und wo die Lehrpersonen methodisch-didaktisch nicht genügend unterstützt werden. Anhand der besprochenen Beispiele wird dies kurz dargelegt.

Indem die individuellen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler wie im Appenzeller Beispiel mit sprachlichen Ausdrucksmitteln so aufgearbeitet werden, dass legitime Aussagen und affektive Reaktionen verbalisiert werden können, wird die Zielsprache zum Kommunikationsmittel im Mikroraum des Klassenzimmers. Dass dies in der Lektionssequenz passgenau gelingt, ist neben der pädagogisch-didaktischen Kompetenz der Lehrperson auch der "bemerkenswerten" Wetterkonstellation zuzuschreiben. Realweltbezüge, die mit der gelebten Identität der Schülerinnen und Schüler zu tun haben, sind aber eher selten, wenn vorwiegend mit einem Kursbuch gearbeitet wird. Es gilt deshalb, systematisch Aufgabenstellungen und methodisch-didaktische Kontexte zu entwickeln, in denen die Stimmen der Schülerinnen und Schüler authentische Botschaften transportieren können, die in Verbindung mit ihren Lebens- und Lernwelten stehen. Erst mit solchen Massnahmen kann die

Kohärenz mit dem Argument der Identifikation über Jugendkulturen hergestellt werden.

Das Beispiel aus dem Stättener Klassenzimmer weist darauf hin, dass in Gruppenarbeitsprozessen den Schülerinnen und Schülern die Verantwortung für die Regelung der Teilnahmestruktur überbürdet wird, und dass sie in diesem Prozess überfordert sein könnten, vor allem, wenn die Zielstruktur wenig transparent ist und das schrittweise Erarbeiten eines Produkts wie hier der Dialog nicht sprachdidaktisch unterstützt wird. Mittels klarer Ergebnisorientierung und Sprachsupport (*scaffolding*, vgl. Gibbons, 2002) können solche Schwächen methodisch angegangen werden. Chancengerechtigkeit wird nicht automatisch mit der Einführung der populären Sprache Englisch auf der Primarstufe hergestellt. Erst wenn alle Schülerinnen und Schüler im Mikroraum des Unterrichts Gelegenheit haben, sich an fordernden Sprachaktivitäten zu beteiligen, können Fortschritte in diese Richtung erzielt werden.

Mit dem Argument der Motivierung durch die Nützlichkeit der englischen Sprache in der Erwachsenenwelt ist auch dessen Umkehrschluss verbunden: die Appenzeller Lehrerin erwähnt die "Bauernbuben, die das Gefühl haben, dass sie das nie brauchen". Es geht also darum, mit methodisch-didaktischen Massnahmen darauf hinzuwirken, dass der Erwerb von funktionaler kommunikativer Kompetenz sich bereits während des Sprachlernprozesses "lohnt" und nicht erst oder ausschliesslich nach der Schule, da die Gesellschaft allenfalls nicht derart von Englisch durchdrungen ist, wie es manche Sprachpolitiker sehen. Zu diesem Zweck ist es sinnvoll, den Fremdsprachenunterricht mit fächerübergreifendem Sachlernen zu verbinden (vgl. Mehisto *et al.*, 2008). Damit wird sprachliche Rezeption und Produktion an Themen gebunden, die im Schulalltag unmittelbar relevant sind und valorisiert werden durch allgemeinen Lernzuwachs (z.B. im Zusammenhang mit naturwissenschaftlichen Themen, die für weniger Sprachinteressierte motivierend wirken).

Aus den unterschiedlichen Aussagen der beiden Lehrpersonen über die Eingangskompetenzen der Schülerinnen und Schüler am Anfang der Sekundarstufe kann geschlossen werden, dass das frühere schulische Sprachenlernen erst dann argumentativ gestützt werden kann, wenn der Übergang zwischen Primar- und Sekundarstufe ohne Rückschläge und Reibungsverluste gemeistert werden kann. Voraussetzung dafür ist, dass die sprachlichen Ressourcen, die die neu eintretenden Schülerinnen und Schüler mitbringen, erfasst und positiv aufgenommen werden, auch wenn sie heterogen sind. Dazu können bereits vorhandene Instrumente wie das Europäische Sprachenportfolio II, das Diagnosetool *lingualevel* dienen und die an Lehrmittel angelehnten Beurteilungshilfen.

Verschiedene mittlerweile angelaufenen Aktivitäten, die sich zum Teil auf Erkenntnisse aus dem NFP56-Projekt abstützen oder aus dessen Mitte initiiert wurden, lassen hoffen, dass die Fremdsprachenreform noch eine Weile mit Schub unterwegs ist:

- Unter der Ägide der Interkantonalen Lehrmittelzentrale entwickelt ein internationales Team ein Lehrwerk für die Sekundarstufe I, das einen Teil der Erkenntnisse des NF-Projekts aufnimmt (zusätzlich zu den Erfahrungen mit der Erprobung von Lehrmitteln der Primarstufe). Der Titel des Lehrmittels, *Voices*, ist ein emblematisches Programm: Im und durch das Sprachenlernen sollen die Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Stimmen finden und sich Möglichkeiten schaffen, diese schon im Unterricht und später in beruflichen und interkulturellen Begegnungen einsetzen zu können. Eine Auseinandersetzung mit für sie spannenden Themen in unterschiedlich angelegten Interaktionsmodalitäten ist Kernelement der Entwicklung. Die Prinzipien des aufgabenbasierten Lernens (*task-based learning*) im Zusammenspiel mit bildungsrelevanten Inhalten sorgen für ein lernziel- und ergebnisorientierte Ausrichtung. Den Schülerinnen und Schülern muss jeweils klar sein, welches Aufgabenziel angestrebt wird und welche Möglichkeiten sie haben, ihre Interaktionsrolle auszufüllen.
- Zusammen mit 7 europäischen Partnerhochschulen entwickelt die Pädagogische Hochschule Zürich im Rahmen eines von der EU geförderten Comenius-Projekts ("Primary and Secondary Continuity") Handreichungen zur Bewältigung des Übergangs zwischen Primar- und Sekundarstufe in Fremdsprachen. Dazu gehören neben sogenannten *Bridging Tasks* auch Unterrichtsvideos zur Schulung der Lehrpersonen vor und nach dem Übergang.
- Der Bildungsrat des Kantons Zürich hat beschlossen, den amtierenden Lehrpersonen, die Englisch auf der Sekundarstufe unterrichten, eine umfassende Nachqualifikation anzubieten (Beschluss vom 25.2.2008). Die Unterrichtsbefähigung ab dem Schuljahr 2013/14 wird von der Erlangung eines entsprechenden Zertifikats abhängig gemacht. Der Kanton Appenzell hat bereits in den Jahren 2002/03 eine obligatorische Weiterbildung für Lehrpersonen der Sekundarstufe durchgeführt.

Im Unterschied zu sogenannten *Process-Product*-Studien, die Leistungsmessungen kausal mit Analysen der Bedingungen verbinden, unter denen sie erreicht wurden, hat das Projekt, über das hier berichtet wird, zum Ziel, eine mehrschichtige ethnographisch geprägte Beschreibung zu liefern, die insbesondere Auffälligkeiten aus der Perspektive der Akteure in den schulischen Institutionen und der Lernenden selbst fokussiert. Dabei wirkt die eingehende, konversationsanalytische Beobachtung von Unterricht mitunter

als Korrektiv zu den im öffentlichen Diskurs präsenten pauschalisierenden Zuschreibungen und Zukunftsvorstellungen.

BIBLIOGRAPHIE

- Büeler, X., Stebler, R., Stöckli, G. & Stotz, D. (2001): Lernen für das 21. Jahrhundert? Schlussbericht zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Zürich (Arbeitsgemeinschaft Evaluation Schulprojekt 21).
- Chouliaraki, L. & Fairclough, N. (1999): *Discourse in Late Modernity*. Edinburgh (Edinburgh University Press).
- EDK / CDIP (1998): Welche Sprachen sollen die Schülerinnen und Schüler der Schweiz während der obligatorischen Schulzeit lernen? Bericht der Expertengruppe Gesamtsprachenkonzept. Bern (EDK / CDIP).
- Fairclough, N. (2003): *Analysing Discourse. Textual analysis for social research*. London / New York (Routledge).
- Gibbons, P. (2002): *Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth (Heinemann).
- Giddens, A. (1991): *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge (Polity Press).
- Goffman, E. (1974): *Frame Analysis*. Harmondsworth (Penguin).
- Gumperz, J. (1982): *Discourse Strategies*. Cambridge (Cambridge University Press).
- Heller, M. (2002): *Éléments d'une sociolinguistique critique*. Paris (Didier).
- Heller, M. (2007): Bilingualism as ideology and practice. In: M. Heller (ed.): *Bilingualism. A social approach*. Basingstoke (Palgrave Macmillan), 1-22.
- Heller, M. & Martin-Jones, M. (2001): *Voices of Authority. Education and Linguistic Difference*. Westport / London (Ablex).
- Holliday, A. (2005): *The struggle to teach English as an international language*. Oxford (Oxford University Press).
- Hymes, D. (1974): Ways of speaking. In: R. Bauman & J. Sherzer (eds.): *Explorations in the Ethnography of Speaking*. Cambridge (Cambridge University Press), 433-451.
- Kallmeyer, W. (1979): "(Expressif) Eh ben dis donc, hein 'pas bien'". Zur Beschreibung von Exaltation als Interaktionsmodalität. In: R. Kloepfer (Hg.): *Bildung und Ausbildung in der Romania*. München, 549-568.
- van Lier, L. (1988): *The Classroom and the Language Learner*. Harlow (Longman).
- Mehisto, P., Marsh, D. & Frigols, M. (2008): *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford (Macmillan).
- Philips Urmston, S. (1983): *The Invisible Culture. Communication in Classroom and Community on the Warm Springs Indian Reservation*. Long Grove (Waveland Press).
- Saville-Troike, M. (2003): *The Ethnography of Communication. An Introduction*. Oxford (Blackwell).
- Schmid, C. (2000): *Englischunterricht an den Innerrhoder Schulen*. Unveröffentlichtes Vernehmlassungspapier.
- Stotz, D. (2006): Breaching the peace: struggles around multilingualism in Switzerland. In: *Language Policy*, 5, 247-265.