

Die Dynamik einer Reform: soziolinguistische Implikationen des Zürcher Englischexperiments

Daniel STOTZ

Pädagogische Hochschule Zürich¹, LAA017, Lagerstrasse 5, Postfach,
CH-8090 Zürich;
daniel.stotz@phzh.ch

The experimental introduction of English as a foreign language into a dozen primary schools in the Swiss Canton of Zurich has had nationwide repercussions. The paper discusses the results of an evaluation study with respect to the societal problems that an earlier onset of language learning is aiming to solve. It deals with the motivations and intentions of the actors in this so-called School Project 21. The choice of English rather than a second national language, French, is supposed to increase the young people's chances of participating in the globalising economy at the same time as it is intended to facilitate access to language learning more generally.

In the field of practice, the innovative approach of language and content integration (CLIL) is meeting with resistance. Analysis of classroom interaction suggests that structuring patterns such as teacher-dominated interaction influence the learning success (Büeler *et al.*, 2001).

The paper goes on to discuss a second evaluation study which points to ways in which the struggle for resources and educational success may be resolved. One of the more striking insights emerging from the project is the degree of reflexivity (Giddens, 1990) that various actors bring to bear on their practices. Teachers, students and project leaders take part in the reform discourses, thereby becoming experts of practice. Linguists and educational politicians are thus expected to consider the social and political contexts of language reform. They must take seriously not only the performance and progress of children and teachers, but also their voices.

Schlagwörter:

Sprachlernen, Sprachenpolitik, Unterrichtsmethodik, English als Fremdsprache, Diskursanalyse.

1. Einleitung²

Der Entscheid der Zürcher Bildungsdirektion vom Januar 1998, in einem von ihr initiierten und gesteuerten Schulversuch Englisch als erste Fremdsprache in der Primarschule einzuführen, führte zu teilweise heftigen und oft gemischten Reaktionen in der Sprachenlandschaft der Schweiz. Ein Team der Zürcher Hochschule Winterthur und der Universität Zürich war an zwei wissenschaftlichen Evaluationsstudien zum so genannten Schulprojekt 21

¹ Bis 31.3.2005: Departement Angewandte Linguistik und Kulturwissenschaften, Zürcher Hochschule Winterthur.

² Dieser Artikel ist die angepasste und verschriftlichte Version eines Referats anlässlich der internationalen Tagung "Öffentliche Sprachdebatten – linguistische Positionen" der VALS/ASLA vom 16.-18. September 2004 in Neuenburg.

beteiligt³. Die ihm aufgetragenen Untersuchungen sind in zwei umfangreichen Schlussberichten publiziert (Büeler *et al.*, 2001 und Stebler & Stotz, 2004). Zum heutigen Zeitpunkt werden die ersten Schritte zur Generalisierung des Primarschulenglisch unternommen (Bildungsrat des Kantons Zürich 2004).

In diesem Beitrag geht es darum, über den Rahmen eines eng gefassten Evaluationsauftrags hinauszugehen und den Pilotversuch mit "Frühenglisch" im Hinblick auf seine sprachpolitischen und soziolinguistischen Auswirkungen zu beleuchten. Die Leitfragen sind: Mit welchen tieferen bildungs- und gesellschaftspolitischen Zielen ist dieses Projekt gestartet worden? Wie hat es sich im Verlauf seiner Realisierung an der Schulwirklichkeit ausgerichtet? Welche Interpretationen tragen die verschiedenen Akteure aus dem vierjährigen Experiment davon?

Als übergreifendes Thema leitet uns die Frage, wie die forschenden Evaluatoren als Sprach- und Bildungswissenschaftler den Lauf des Projekts beobachtet und beeinflusst haben. Es muss davon ausgegangen werden, dass im Zusammenspiel zwischen Diskurs und Versuchspraxis die Reform eine eigene Dynamik entfaltet hat, die sowohl in die Sprachenpolitik der Schweiz als Bildungspolitik als auch in die Diskussionen um die "beste" Sprachlernmethode hineingewirkt hat.

Der Artikel ist in fünf Teile gegliedert: *Zunächst* werden die Ereignisse im Kanton Zürich und relevante Folgeerscheinungen im weiteren Umkreis zusammengefasst. Der *zweite Teil* beschreibt die Ziele und Absichten des Versuchs mit "Frühenglisch" und interpretiert diese aus soziolinguistischer bzw. sprachökonomischer Perspektive. Im *dritten Teil* werden die im Laufe des Projekts und bei der Generalisierung vorgenommenen didaktischen Anpassungen beschrieben und diskutiert. Der *vierte Teil* erläutert einige Teilresultate, die von sozial- und bildungspolitischer Relevanz sind, so zum Beispiel das Abschneiden der Schülerinnen und Schüler mit einer anderen Muttersprache als Deutsch. In den *Schlussfolgerungen* werden die Rolle der Linguisten und der Bildungswissenschaftlerinnen im Verlauf der Begleitevaluation und deren Interaktion mit der Bildungsdirektion und den beteiligten Lehrpersonen reflektiert. Die weiter gehende Frage lautet dabei: Wie können Forschende und Bildungsbehörden miteinander arbeiten, wenn beide Seiten letztlich nur dasselbe Gute wollen, nämlich in diesem Fall eine innovative und nachhaltige Umsetzung des frühen Fremdsprachenunterrichts mit gleichen Chancen für alle?

³ Das Evaluationsprojekt wurde von der Gebert-Rüf-Stiftung und von der Bildungsdirektion des Kantons Zürich finanziell unterstützt.

2. Der Schulversuch mit Frühenglisch in Zürich und seine Folgen für die Schweizer Sprachenpolitik

Das Schulprojekt 21 wurde vom damaligen Bildungsdirektor Prof. Ernst Buschor so benannt, weil es die Schülerinnen und Schüler für das 21. Jahrhundert fit machen sollte. Es bestand neben dem frühen Lernen von Englisch aus einem Teilprojekt "altersdurchmischtes Lernen", das Lerngruppen mit Kindern verschiedenen Alters zusammenbrachte, und einer Projektkomponente mit Informationstechnologie, also Computereinsatz in jedem Klassenzimmer. Im Businessplan steht als Begründung für die Wahl des Englischen:

Die Sprache der Kommunikationsgesellschaft wird zu einem grossen Teil "Englisch" sein (Bildungsdirektion des Kantons Zürich 1998:3)

Der Schulversuch mit 100 Klassen, der Erfahrungen mit diesen drei Innovationen sammeln sollte, sah vorgezogenen Englischunterricht ab der 1. Klasse vor mit einer Minimaldotations von 100 Minuten pro Woche, verteilt auf kurze tägliche Einheiten. Die Konzeption des Englischversuchs orientierte sich zum Teil an den im öffentlichen Diskurs behaupteten Misserfolgen des Französischunterrichts. Unter dem didaktischen Label "Embedding" legte die Projektleitung ein Konzept vor, das die Lehrpersonen beauftragte, von ihnen selbst zu wählende Unterrichtsbereiche teilweise immersiv in Englisch zu unterrichten, also Fächer wie Mensch und Umwelt, Mathematik, Singen und Sport. Ein eigentlicher Sprachunterricht war im Embedding-Konzept nicht vorgesehen, und Englisch war nicht als eigenes neues Fach einzuführen. Vielmehr sollte durch die Beschäftigung mit Sachthemen, beim Singen und Sport Englisch als Kommunikationssprache verwendet werden, womit ein quasi-natürlicher, also wenig gesteuerter Spracherwerb ausgelöst würde.

Die rasante Einführung eines komplexen und beladenen Schulexperiments wirbelte nicht nur in den betroffenen Gemeinden selbst Staub auf. Die Entwicklung eines Schweizer Gesamtsprachenkonzepts im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren wurde durch die Zürcher Ereignisse beschleunigt und inhaltlich beeinflusst (EDK/CDIP 2004).

Expertinnen und Politiker betonen, dass die Reihenfolge der Einführung von zusätzlichen Sprachen keine Rolle spiele, wenn vergleichbare Lernziele für beide Sprachen gesetzt und am Ende der obligatorischen Schulzeit auch erreicht würden. Andererseits formiert sich gegenwärtig ziviler und manchmal unzivilisierter Protest gegen die angebliche Überforderung der PrimarschülerInnen mit zwei Fremdsprachen.

Die Exekutiven in den Kantonen Zürich und Appenzell Innerrhoden haben eine Dynamik ausgelöst, die schon zuvor virulent war. Sie hat den althergebrachten und während der Nachkriegszeit dominanten Diskurs von

der Schweiz als mehrsprachiger Willensnation nachhaltig gestört. In diesem öffentlichen Diskurs gilt, dass die Beherrschung einer nationalen Partnersprache das Projekt Schweiz zusammenhält und voranbringt, dass aber auch ökonomische Vorteile mit Kompetenzen in der jeweils anderen Landessprache verbunden sind⁴. Es gibt allerdings in diesem Diskurs auch Stimmen, die besagen, dass die auf individueller Basis mehrsprachige Schweiz womöglich eine Fiktion sei; dass man sich gut verstehe, weil die Sprachregionen Rücken an Rücken in andere Richtungen schauten (Rougemont, 1965). Von zentraler Bedeutung ist die Spannung zwischen gelebtem Territorialitätsprinzip und dem humanistischen Imperativ der besseren Verständigung.

Die Nachfrage nach Englisch war zwar in weiten Teilen der exportorientierten Schweizer Wirtschaft ausgewiesen, im Bildungskanon der Volksschule war diese Sprache aber lange keine voll legitimierte Fremdsprache. Die Initiative des Zürcher Bildungsdirektors ist noch in einem anderen Sinn ein Paradigmenwechsel. Kaum je zuvor hatten die Präferenzen und Prioritäten von Eltern und Wirtschaftsvertretern derart direkt die Agenda der Schule prägen können. Die vorläufige Bilanz lässt darauf schliessen, dass neue Vektoren der Machtausübung in die öffentliche Sprachendebatte eingewirkt haben. Das Gesamtsprachenkonzept verliert mit der regionalen Aufsplitterung seinen harmonisierenden Anspruch, und der Kompromiss der EDK/CDIP-Strategie vom März 2004 (EDK/CDIP 2004) wird von populistischen Bewegungen unterlaufen.

3. Zielrichtung des Zürcher Schulversuchs mit Englisch

Im Folgenden sollen mittels einer kritischen Wertung Ziele und Methoden des Zürcher Schulversuchs "ausgepackt" und in einen Zusammenhang mit der oben angesprochenen Diskontinuität in den Diskursen über die Mehrsprachigkeit in der Schweizer Bildungslandschaft gestellt werden. Wie ist die Zielrichtung des Zürcher Schulprojekts 21 im Kontext der Sprachendebatte zu verstehen?

Auffallend ist, dass das Thema "Englisch als mögliche *lingua franca* in der Schweiz" in den Grundlagendokumenten nicht berührt wird. Englisch werde die "Sprache der Kommunikationsgesellschaft" sein, gemeint ist eine virtuelle und internationalisierte Vorstellung von Gesellschaft, nicht die politische Einheit im demokratisch organisierten Staat Schweiz. Englisch soll als zweckdienliche Verkehrssprache den Handel und Wandel beschleunigen helfen. Der Beginn des Fremdsprachenunterrichts wird deutlich vor der Pubertät angesetzt, um das "offene Fenster" zum Sprachenlernen zu nutzen.

⁴ Vgl. die Debatte in der Schweizerischen Zeitschrift für Politikwissenschaft Vol. 3, 1997.

Die Wahl der Unterrichtsmethode "Embedding" zeigt weitere bezeichnende Charakteristiken auf:

- **Relevanz:** Die Kinder lernen die neue Sprache an Hand von schulischen Themen, sie packen also Sprachenlernen und Fachlernen in einen Korb und lernen nicht Sprachstrukturen auf Vorrat für die spätere Verwendung in authentischen Kommunikationssituationen.
- **Komplexitätsreduktion:** Der leicht nachvollziehbare Kernsatz in der Lehrerweiterbildung hiess: *TIE, teach in English*. Bewusst wollte man den Primarlehrpersonen nicht den historischen Rucksack der Fremdsprachendidaktik aufbürden. Die simplifizierende Annahme war, dass mit dieser teilimmersiven Methode ein natürlicher Spracherwerb simuliert werden könne.
- **Ökonomie:** Indem Englisch nicht als Fach, sondern als fachübergreifendes und -verbindendes Lernfeld eingeführt wird, nahm man keinem anderen Fach Lektionen weg und fügte keine neuen hinzu (Stotz 2002).
- **Motivation:** Unter den zahlreichen Reformen, die die Zürcher Bildungsdirektion in den 90er Jahren entwarf, stiess die Einführung des Englischen auf relativ guten Anklang bei denjenigen Lehrpersonen, die nicht grundsätzlich gegen Modernisierungen waren. Die Lehrbefähigung für Englisch wurde und wird als wichtiger Meilenstein in der persönlichen Fortbildung von Primarschullehrerinnen und -lehrern verstanden.

Die Tatsache, dass sich Schulgemeinden bewerben mussten, um den Schulversuch durchzuführen, führte zu einer Art Wettbewerb, in dem einzelne Gemeinden sich mit der Teilnahme zu profilieren versuchten⁵.

Englisch- und Computerkenntnisse werden demnach als Marktvorteile bewusst früh in die schulische Ausbildung integriert. Weniger intensiv diskutiert wurde die Frage, welche Art Englischkompetenzen die Schülerinnen und Schüler am Ende ihrer Schulzeit haben müssen. Für den Schulversuch wurden in unverbindlicher Form Richtlinien für die jeweiligen Schulstufen gesetzt. Die Lernziele konnten aber wegen zu kurzer Fristen von der externen Evaluation nicht systematisch überprüft werden.

⁵ Eine städtische Vorortsgemeinde mit hohem Anteil an ausländischer Wohnbevölkerung gab zum Beispiel als einen der Beweggründe an, man wolle mit dem Schulprojekt 21 eine Attraktion für den oberen Mittelstand schaffen und gute Steuerzahler davon abhalten, aufs Land zu ziehen. In der Tat besuchten gemäss einer Umfrage der Bildungsdirektion bereits 36% der Kinder in Familien der höchsten Kaufkraftklasse private Englischkurse, beim Mittelstand waren es 16% (Bildungsrat des Kantons Zürich 2004).

Diese Feststellungen lassen sich wie folgt interpretieren: Die Bildungsdirektion und die Projektleitung des Schulversuchs wollten sich absetzen von der schweizerischen Tradition des Fremdsprachenunterrichts als Lernen der Partnersprache und sich einem weiter gefassten Markt für symbolisches und linguistisches Kapital (Bourdieu & Passeron, 1977) öffnen. Was sich bis dahin privilegierte und bildungsbewusste Eltern aus dem privaten Angebot holten, nämlich Englisch als Sprache der vertikal Mobilen, sollte die öffentliche Schule für alle anbieten. Sie verspricht sich damit eine verbesserte Legitimation und unterstreicht, dass Englisch langsam zum Allgemeingut wird, zu einer obligatorischen Kulturtechnik wie Lesen und Schreiben. Die zweite Landessprache bleibt dagegen die Sprachenwahl der Staatsräson, des "nation-building", was in der Spätmoderne nicht unbedingt als prioritäres Projekt behandelt wird.

4. Von der Immersion zu CLIL: Wie sind die methodisch-didaktischen Diskurse zu verstehen?

Aus den obigen Abschnitten lässt sich ableiten, dass eine Anpassung der Unterrichtsmethodik im Verlauf des Schulversuchs möglicherweise mehr als nur sprachdidaktische Aspekte hat. Wie sind in einem soziolinguistischen und sprachpolitischen Rahmen die methodisch-didaktischen Ansätze zu verstehen, die im Schulprojekt 21 zum Zug kamen? Wie deren Wandel im Verlauf des Projekts?

Der anfangs mit reger Beteiligung der Lehrpersonen entwickelte Ansatz des "Embedding" erwies sich allmählich als Stolperstein, und die Lehrpersonen erfuhren selbst, dass sich ein Spracherwerb eher zögerlich einstellt, wenn vornehmlich auf das Sachthema fokussiert wird und das Spektrum der Unterrichtsgegenstände, die behandelt werden, unverbindlich bleibt. Die Projektleitung nahm nach ca. 14 Monaten eine Korrektur vor und empfahl, dem Sprachaufbau verstärkt Aufmerksamkeit zu widmen. Zu diesem Zweck wurde eine neue Terminologie verwendet. Es ging nun um *Content-and-language integrated learning* (CLIL), einen konstruktivistischen und motivationstheoretischen Ansatz, dem alltägliche Lernsituationen zugrunde liegen und der Englisch als erkenntniserschliessendes Lernmedium einsetzt.

Der schlecht kommunizierte Richtungswechsel provozierte bei manchen Lehrpersonen Widerstände. Einige Stimmen, die in einem "Meinungsbarometer" erfasst wurden (Büeler *et al.*, 2001: 24f.) deuten darauf hin, dass das ökonomistische Konzept sich nicht ohne Qualitätseinbussen durchsetzen liess. Die Forderung nach einer Verankerung des Englischen als eigenes Fach im Stundenplan, die dann 2004 vom zuständigen Bildungsrat erfüllt wurde, lässt darauf schliessen, dass der Rückgriff auf immersive, naturalistische Sprachlerntheorien unter den gegebenen Bedingungen nicht

tragfähig war. Mit dem CLIL-Ansatz sollte der Sprachaufbau gestärkt werden und eine Grundlage für späteres Sprachenlernen gelegt werden.

5. Soziolinguistisch und sprachenpolitisch relevante Befunde der Evaluationsstudien

Anhand von drei Befunden aus der Evaluation des Englischversuchs soll die Leitfrage der Nachhaltigkeit beantwortet werden: Wie können subjektiv erlebte Erfahrungen des Sprachenlernens im sozialen Kontext beschrieben und reflektiert werden, sodass sie eine differenzierte allgemeine Praxis anleiten können?

Die Erfahrungen betreffen drei exemplarisch ausgewählte Gruppen:

1. fremdsprachige Schülerinnen und Schüler
2. engagierte Lehrpersonen in der Experimentalphase
3. die Schülerinnen und Schüler, die seit der ersten Klasse im Projekt Englisch lernen.

5.1 *Fremdsprachige Schülerinnen und Schüler*

Eines der interessantesten Ergebnisse in der Evaluationsstudie der Unterstufe (Büeler *et al.*, 2001) waren die Resultate der zwei- oder mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler, also der Kinder mit einer anderen Muttersprache als Deutsch, in den beiden Tests in Hörverstehen und Sprechen in Interaktion. Nach eineinhalb Lernjahren schnitten sie genau gleich gut ab wie die Deutschschweizer Kinder. Der Anteil von fremdsprachigen bzw. bilingualen Kindern betrug im Sample von 178 SchülerInnen 47%. Dieses Testergebnis wurde von den Forschenden und den Medien als ermutigend interpretiert, sind doch ausländische Schülerinnen und Schüler oft pessimistischeren Erwartungen ausgesetzt. Beim Erwerb einer zusätzlichen Sprache können sie anfangs bereits gemachte Lernerfahrungen und -strategien nutzbringend einsetzen.

In der zweiten Evaluationsstudie "Englisch auf der Mittelstufe" wurde eine ausführlichere Sprachstandserhebung durchgeführt⁶. Im Vergleich zwischen Deutschsprachigen und Anderssprachigen zeigte sich nun ein systematischer Unterschied (Stebler & Stotz, 2004: 50). Die Anderssprachigen zeigten im Durchschnitt aller Tests ein um 9 Prozentpunkte tieferes Ergebnis. In einem einzigen Testteil lagen sie über den Deutschsprachigen; er betraf morpho-

⁶ Aus Gründen mangelnder Kontinuität und beschränkten Zugangs zu den Projektschulen musste ein neues Sample aufgebaut werden (von den ursprünglichen 9 Klassen konnte nur eine bis in die Mittelstufe verfolgt werden).

syntaktische Merkmale. Während also der Projektstart den Anderssprachigen gutes Mithalten ermöglichte, zeigen sich bei der Fortsetzung wachsende Leistungsdifferenzen. Die Gründe dafür können auf der Basis der vorliegenden Daten nicht erschlossen werden; tiefer gehende Untersuchungen müssten vor allem auch die Zusammenhänge zwischen Sprache und Identität klären.

Gleichzeitig gibt es Erkenntnisse aus der parallel geführten Motivationsstudie des Pädagogen Georg Stöckli (2004), dass die Anderssprachigen ihre eigenen Englischkenntnisse eher unterschätzen (gemessen am Urteil der Lehrpersonen). Die Lehrpersonen haben also durchaus positive Einstellungen gegenüber dem Leistungsvermögen der zweisprachigen Kinder in Englisch. Interessant ist, dass deren Motivation, Fremdsprachen zu lernen, sich ausgeprägter auf zwei Sprachen bezieht als bei den Deutschsprachigen. 65% der Anderssprachigen (gegenüber 55% der Deutschsprachigen) würden es vorziehen, in der Primarschule bereits zwei zusätzliche Sprachen zu lernen; sie ziehen zudem einen Start mit Französisch gegenüber *English first* vor (19.5% gegenüber 12.4%, N = 370).

Das Bild aus dem Schulprojekt 21 ergibt, dass Anderssprachige positiv motiviert in das Frühenglisch einsteigen und vorerst vergleichsweise gute Ergebnisse erzielen, später aber zurückzufallen beginnen und ihre Kompetenzüberzeugung schneller verlieren als die Deutschschweizer Kinder. Gleichzeitig ermöglichen ihnen ihre Erfahrungen mit der Mehrsprachigkeit ein offeneres Herangehen an die Schweizer Sprachenvielfalt; sie erliegen weniger dem Trend, dass nun halt Englisch "angesagt" sei. Diese Kinder wären wertvolle Träger von Offenheit gegenüber dem Sprachenlernen. Bemerkenswert ist, dass im öffentlichen Diskurs gerade im Zusammenhang mit fremdsprachigen Kindern von Überforderung gesprochen wird, wenn es um das Lernen von zwei Fremdsprachen im frühen Schulalter geht.

5.2 Lehrpersonen in der Experimentalphase

Der Schulversuch mit Englisch ist von einer kleinen Anzahl Lehrpersonen getragen worden, die die politischen Entscheide im experimentellen Klassenzimmer unter teils schwierigen Bedingungen austragen mussten. Sie waren grossenteils gezwungen, auf eigene Ressourcen zurückzugreifen, da ihnen zu wenig Materialien und Lernhilfen angeboten wurden. Sie wurden bei der Implementation einer Sprachlernmethodik evaluiert, die von zu simplen Annahmen ausging. Manche Lehrpersonen legten sich ihre eigene Interpretation der Methodik zurecht oder unterliefen die Absichten des Projekts teilweise (z.B. indem sie auf eher traditionelle Art Englisch unterrichteten oder die Zeit für den Englischunterricht reduzierten).

Ein Phänomen, das sich sowohl in der Unter- als auch der Mittelstufenuntersuchung zeigte, ist die vorherrschende Lehrerzentriertheit in

der Unterrichtsinteraktion. Ob man nun mit einem pragmalinguistischen Kategoriensystem den Unterricht beobachtet und beschreibt – wie in der ersten Studie – oder mit offeneren Beobachtungskriterien – wie in der Mittelstufenstudie – : Das Geschehen verläuft typischerweise als lehrergeführtes Unterrichtsgespräch, Gruppen- und Partnerarbeit sind die Ausnahme. Sprachwechsel vom Englischen ins Deutsche geschehen häufig und vor allem dann, wenn das Interesse der Kinder an einem Lerngegenstand geweckt ist (vgl. Büeler *et al.*, 2001: 139; Stebler & Stotz, 2004: 17). Der Tenor vom lehrerzentrierten Unterricht zieht sich durch manche Interaktionsanalyse (van Lier, 1988; Chaudron, 1988; Stotz, 1991). Im vorliegenden Fall weisen sich die Lehrpersonen durchaus über ein reflexives Bewusstsein für die Gesprächskonfiguration aus und rationalisieren auch die entsprechenden Bedingungen, wie ein Beispiel aus vielen zeigt:

"[...] ich sehe nicht, wie man das nicht frontal unterrichten könnte. Also, ich sähe es schon, aber ich merke auch – ich habe die Erfahrung im Französischen gemacht – wenn man nicht frontal unterrichtet und die Schüler selber in Gruppen arbeiten lässt, dann schaut für mich einfach zu wenig dabei raus. Ich habe keine Kontrolle, ob da überhaupt auf Englisch oder Französisch etwas gemacht wird, sondern das entgleitet dann meistens. Das ist für mich die Realität – und darum [mache ich] sehr oft Frontalunterricht". (Interview mit Lehrperson 5. Klasse, 6.1.04)

Die noch eingeschränkte Sprachkompetenz der Kinder oder das Entgleiten der Kontrolle werden angeführt als Gründe für den Ganzklassenunterricht. Die Konsequenz ist, dass sich die sprachlichen Lerngelegenheiten der Schülerinnen und Schüler nicht so stark vom herkömmlichen Sprachunterricht unterscheiden wie von der Projektanlage intendiert. Damit ist ein Teil des Aufbruchs, den die Urheber des Schulprojekts 21 als Ziel mit dem Projekt verbunden hatten, in Frage gestellt. Wenn dem Experiment der Erwartungsrahmen (*frame*) der alten Schule übergestülpt wird, gerät es in Gefahr, seine Signalwirkung zu verlieren. Insbesondere hat man es in der Schulversuchsphase verpasst, die Mehrheit der engagierten Lehrpersonen zu Eignern des Projekts zu machen, dergestalt, dass sie bereit wären, die am Schreibtisch ausgedachten Konzepte mit eigener Initiative zu füllen und weiterzuentwickeln.

5.3 *Schülerinnen und Schülern mit 5-jähriger SP-21-Erfahrung: Motivationsfaktoren*

Im Rahmen der Mittelstufen-Evaluation wurde unter der Leitung von G. Stöckli die Frage der Motivation im Fremdsprachenunterricht ins Zentrum gerückt. Mittels direkter Befragungen der Schulkinder wurde festgestellt, dass der Motivationsfaktor der "Verständigung" die stärkste Ausprägung hatte gegenüber anderen Faktoren wie die extrinsische und intrinsische Motivation oder die Misserfolgsmotivation. Gemäss Stöckli wird "Englisch [...] mehr als Welt- und Kommunikationssprache geschätzt" und "der Spass an dieser Sprache (intrinsische Motivation) liegt höher als bei Französisch" (Stöckli, 2004: 35). Interessant ist der Befund, dass die Anderssprachigen, im

Vergleich zu den Deutschsprachigen, eher *Französisch* als Sprache der Verständigung sehen und Französisch mehr aus Freude an der Sprache lernen.

Das Konstrukt der Verständigung in dieser Arbeit bezieht sich auf allgemeine Aussagen (z.B. "Ich mag Englisch/Französisch, weil ich damit auf der ganzen Welt mit Menschen gut reden kann", "Ich möchte gut Englisch können, damit ich mit fremden Menschen reden kann") und ist soziolinguistisch wenig differenziert.⁷ Stöckli folgert, der zukünftige Fremdsprachenunterricht müsse a) motivationsfördernd und b) kompetenzorientiert sein und sich c) auf Verständigung in sozialen Kontexten beziehen. Kompetenzorientiert heisst für die pädagogische Psychologie, dass eine positive Basis für die Kompetenzüberzeugung geschaffen werden soll; das Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler und die Leistungsbeurteilung sollten auf das Erleben der eigenen Kompetenz ausgerichtet sein und nicht auf das mögliche Versagen.

6. Schlussfolgerungen

Der Schulversuch mit Englisch in der Zürcher Primarschule war gezeichnet von einer grossen Portion Ungeduld, als ob sich angestauter Reformbedarf in einem plötzlich explodierenden Gegendiskurs hätte Luft verschaffen müssen. Einerseits war erfreulich, dass der Kanton Zürich eine ausführliche und angemessen finanzierte Evaluation durchführen liess. Andererseits manifestierte sich dieses Vorwärtsdrängen in einer Vorwegnahme der Evaluationsergebnisse. Zwei wichtige Entscheide wurden getroffen, bevor die nötigen Ergebnisse vorlagen:

- Mit dem Entscheid im September 2000, Englisch als erste Fremdsprache in der Unterstufe einzuführen, brüskierte der Bildungsdirektor nicht nur die Kollegen der EDK/CDIP, sondern auch die Forschenden, denn die Abgabe des Schlussberichts war erst auf November 2001 terminiert.
- Der Beschluss des Bildungsrats vom 15. März 2004 antizipierte wiederum die Ergebnisse der zweiten Begleituntersuchung um zwei Monate.

⁷ Zum Beispiel wurde die Einstellung gegenüber den Sprachen Englisch und Französisch auf dem Hintergrund der Haltung der Kinder gegenüber den Ländern USA und Frankreich erhoben ("Ich finde Französisch gut, weil ich Frankreich ein tolles Land finde"). Die Zustimmung zu Frankreich in Kombination mit Französisch fiel übrigens signifikant höher aus als für die USA (Stöckli, 2004: 54). Dieser Befund kann nun heissen, dass die Motivation, Englisch zu lernen, weniger mit einem bestimmten Land assoziiert ist, oder aber, dass die USA zum Erhebungszeitpunkt (Dezember 2003) nicht eben hoch im Kurs standen und dies auf die Untersuchung durchschlug.

Die Einführung des Frühenglischen geht fast zwangsläufig in überstürztem Tempo vor sich, weil die neue Sprache in einem direkten Bezug zur Art des Diskurses steht, in den sie sich einschreibt. Man kann von einem Diskurs der Mobilisierung sprechen, der die Anliegen von Eltern und Schulgemeinden rasch aufnimmt und mit ausgewählten Erkenntnissen oder Hypothesen der wissenschaftlichen Forschung zu untermauern sucht. Englisch mobilisiert klar deutlicher als die Landessprachen: Für verschiedene Anspruchsgruppen, darunter nicht zuletzt Eltern, einen Teil des Lehrkörpers und auch fremdsprachige Kinder, sind mit Englisch als Kommunikationsmittel und mehr noch als linguistisches und symbolisches Kapital klare Vorteile verbunden.

Die Generalisierung des Englischprogramms, die gegenwärtig vor sich geht, ist jedoch geprägt von einem retardierenden Element und der Suche nach Kompromissen. So wurden die Lehrerverbände und die Schulbehörden zu Hearings an den runden Tisch eingeladen, mit der Konsequenz, dass die Bildungsdirektion den Versuch, andere Fächer teilweise in Englisch zu unterrichten, aufgab. Bei der Generalisierung geht es nun darum, einen themen- und handlungsorientierten Sprachunterricht anhand von bildungsrelevanten Themenfolgen zu fördern.

Im Hiatus zwischen dem Schulprojekt 21 und der breiten Einführung von Englisch formierte sich der Widerstand gegen zwei Fremdsprachen in der Primarschule, der nun – es wird selten offen gesagt, ist jedoch das Ziel der Interessengruppen – den Unterricht in der zweiten Landessprache auf die Oberstufe verschieben will. Das Tempo des Diskurswandels bewirkte auch einen Mangel an Reflexion über Fragen wie diejenige der Motivation auf der Basis des Verständigungswunsches der Kinder. Dass in der Motivationsstudie nichts ausgesagt wird zum potenziellen Gebrauch von Englisch als *lingua franca* in der Kommunikation mit anderen Schweizer Kindern oder Erwachsenen und wenig über die Präsenz der französischen Sprache in der Schweiz, ist bedauerlich, deckt sich aber mit der bekannten Vermeidungstendenz: Es ist ein Tabu, das wir in beiden Ausprägungen des Diskurses über die Mehrsprachigkeit in der Schweiz kennen, sowohl im Diskurs der Mobilisierung als auch im ehemals dominanten Diskurs über die mehrsprachige Schweiz als Willensnation. Beide Stränge der Auseinandersetzung mit der Bedeutung und dem Wert der Sprachen berühren die Frage der Identität des Landes und der verschiedenen Sprachregionen. Was jedoch fehlt, ist eine grundlegende Beschäftigung mit der Frage nach dem Wert des Sprachenlernens im Zuge der Identitätsbildung von Kindern und Jugendlichen.

Dabei ginge es nicht nur um die Wünsche und Zukunftsbilder der Heranwachsenden bezogen auf ihre eigenen linguistischen Repertoires, sondern um die konkreten Erfahrungen mit Sprachvarietäten in Schule und Alltag. Es ist anzunehmen, dass Eltern und Lehrpersonen einen gewissen

Einfluss auf die Positionen und Überzeugungen der Jungen ausüben. Andererseits konstruieren sie ihre Erfahrungswelt selbst im Umgang mit Lerngegenständen und den andern Kindern. Sie investieren Lernleistungen und damit ein Stück von sich selbst.

BIBLIOGRAFIE

- Bildungsdirektion des Kantons Zürich (1998): Schulprojekt 21. Entwicklungs- und Finanzplan (Businessplan).
- Bildungsrat des Kantons Zürich (2004): Bildungsratsbeschluss Volksschule. In: Englisch an der Primarschule. Lektionentafel und Einführung, 15. März 2004.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1977): *Reproduction in Education, Society and Culture*. London (Sage).
- Büeler, X., Stebler, R., Stöckli, G. & Stotz, D. (2001): Lernen für das 21. Jahrhundert? In: Schulprojekt 21. Externe wissenschaftliche Evaluation. Schlussbericht zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich.
- Chaudron, C. (1988). *Second Language Classrooms*. Cambridge (CUP).
- EDK/CDIP (2004): Sprachenunterricht in der obligatorischen Schule: Strategie der EDK und Arbeitsplan für die gesamtschweizerische Koordination. http://www.edk.ch/PDF_Downloads/-Presse/REF_B_31-03-2004_d.pdf
- Giddens, A. (1990): *The Consequences of Modernity*. Cambridge (Polity Press).
- van Lier, L. (1988): *The Classroom and the Language Learner*. London (Longman).
- Rougemont, D. de (1965): *La Suisse ou l'histoire d'un peuple heureux*. Paris (Hachette).
- Stebler, R. & Stotz, D. (2004): Themenorientierter Sachunterricht in Englisch. Forschungsbericht zuhanden der Bildungsdirektion ZH. http://www.volksschulamt.zh.ch/file_uploads/bibliothek_-besys/k_234_Evaluationen/k_252_Schulprojekt21/2076_0_Bericht_E3MS_280504.pdf
- Stöckli, G. (2004): Motivation im Fremdsprachenunterricht. Eine empirische Untersuchung in 5. und 6. Primarschulklassen mit Unterricht in Englisch und Französisch. Universität Zürich, Pädagogisches Institut.
- Stotz, D. (1991): *Verbal Interaction in Small-Group Activities*. Tübingen (Narr.).
- Stotz, D. (2002): "Englisch in Zürich – no such thing as a free lunch". In: *Babylonia* 1/02, 32-37.