



Sprachvielfalt und Sprachkompetenz in der Schweiz

Nationales Forschungsprogramm NFP 56

Diversité des langues et compétences linguistiques en Suisse

Programme national de recherche PNR56

Diversità delle lingue e competenze linguistiche in Svizzera

Programma nazionale di ricerca PNR 56

Schlussbericht

Mehrsprachigkeit, Identität und Sprachenlernen in Schweizer Schulgemeinden

Prof. Dr. Daniel Stotz

Pädagogische Hochschule Zürich



FONDS NATIONAL SUISSE
SCHWEIZERISCHER NATIONALFONDS
FONDO NAZIONALE SVIZZERO
SWISS NATIONAL SCIENCE FOUNDATION

1. Einführung in die Problematik und Wissensstand

1.1 Ausgangslage

Seit 1998 haben sich in der Schullandschaft der Deutschschweiz Veränderungen abgezeichnet in der Reihenfolge und der Art und Weise, wie in der Volksschule Fremdsprachen gelernt werden. Um die Jahrtausendwende entbrannte ein Konflikt um die Frage, in welchem Alter welche Fremdsprache mit welcher Intensität in den Stundenplan eingesetzt werden sollte. Diese als „Sprachenstreit“ bekanntgewordene Auseinandersetzung bildet den bildungspolitischen Hintergrund der vorliegenden Untersuchung.

Die Entwicklung lief dahin, dass zwei Deutschschweizer Kantone, Appenzell Innerrhoden (2001) und Zürich (2003), mit der Einführung von Englisch als erster Fremdsprache ab der 3. bzw. 2. Klasse eine Agenda des Wandels forcierten, der später andere Kantone folgten (die Zentral- und Ostschweizer Kantone inkl. Aargau). Die Deutschschweizer Kantone entlang der Sprachgrenze und die französischsprachigen Kantone haben sich dafür entschieden, die zweite Landessprache als erste zu lernende Fremdsprache vom 4. bzw. 5. ins dritte Schuljahr zu ziehen und Englisch erst später (ab dem 5. Schuljahr) einzuführen. Die derart diversifizierte Schullandschaft wird von einem Strategiebeschluss der EDK (2004) strukturiert, dessen wichtigstes Postulat ist, dass Schülerinnen und Schüler am Ende der obligatorischen Schulzeit in der zweiten Landessprache und in Englisch vergleichbare Sprachkompetenzen vorweisen sollen.

Es ist offensichtlich, dass in den letzten zehn Jahren im Zuge der Durchsetzung unterschiedlicher Interessen durch verschiedene Akteure und Gruppierungen wie Erziehungsdirektoren, Schulpolitikerinnen, Lehrpersonen und Eltern Macht und Einfluss eine Rolle bei der Umgestaltung spielten. Dabei werden in öffentlichen und halböffentlichen Räumen kommunikative Strategien eingesetzt, die bestimmte Aussagen über das Sprachenlernen, die Schulwirklichkeit und über die Eigenschaften und Dispositionen von Schülerinnen und Schülern und Lehrpersonen in Diskurse einbetten. Spuren dieser manchmal ideologisch gefärbten Debatten lassen sich bis in die Schulzimmer verfolgen, in denen Primar- und Sekundarschüler und -schülerinnen ihrem Geschäft nachgehen. Bemerkenswert ist, dass sie mit ihren Präferenzen, Erwartungen und Lernpotenzialen oft höchstens am Rand ins Kalkül einbezogen werden. Es werden zwar zahlreiche Aussagen gemacht, die Sprachen, insbesondere Englisch, in Beziehung setzen zur Identität und zu den Lebensgewohnheiten der Jugendlichen, aber diese wurden kaum je am „lebenden Objekt“ überprüft.

1.2 Fragestellungen

Von zentralem Interesse für unsere Studie ist nicht so sehr die Entscheidungsfindung über die „richtige“ sprachenpolitische Strategie, sondern die Ausgestaltung der Veränderungen und die Art und Weise, wie die Reformen im Schulfeld aufgenommen und umgesetzt werden. Ein spezielles Augenmerk wird auf die Perspektive der Schülerinnen und Schüler und der Lehrpersonen gerichtet, die letztlich dafür die Verantwortung tragen, dass die Vorgaben der Reform umgesetzt werden und eine Modernisierung des Fremdsprachenlernens erreicht wird.

Für die Untersuchung wurden zwei bildungsgeographische Räume ausgewählt, die bei der Umsetzung der Reform mit früher einsetzendem Sprachenunterricht bereits weit vorangeschritten sind, so dass sich erste Auswirkungen auf das Lernen in der Sekundarstufe beschreiben lassen. Die beiden Kantone Appenzell Innerrhoden und Zürich und ihre Bildungsbehörden sind mit dafür verantwortlich, dass der vor 1998 vorhandene Konsens unter den Kantonen für die Priorisierung der zweiten Landessprache aufgebrochen wurde. Wie die Analyse der Diskurse zeigt (siehe 2.1), bezogen sich dabei die Akteure hauptsächlich auf die von ihnen beobachtete Popularität des Englischen und die Annahme, dass Kenntnisse in dieser Sprache besonders gut einsetzbar seien in der sich globalisierenden Schweizer Arbeitswelt. Die Dynamik der Reform ist mit der Einführung von Englisch und der Zuschreibung von bestimmten Einstellungen und Motivationspotenzialen verbunden.

Drei Fragenkomplexe stehen im Zentrum der Untersuchung:

Wie, unter welchen Umständen und von welchen Akteuren wurden die Entscheide für Englisch als erste Fremdsprache gefällt?

Mit welchen Ressourcen und methodischen Konzepten werden die Entscheide vor Ort umgesetzt?

Wie stellen sich die Schülerinnen und Schüler zum Erfordernis des früheren Sprachenlernens und wie investieren sie sich in das Erlernen von Englisch und Französisch?

Diese offen angelegten Fragestellungen berücksichtigen, dass an den beiden Forschungsorten die Reformtempi unterschiedlich sind und dass es darum geht, ein sich bewegendes komplexes Objekt zu beschreiben. Angesichts der wachsenden migrationsbedingten Mehrsprachigkeit der Wohnbevölkerung gilt ein besonderes Augenmerk den Erfahrungen von zwei- und mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern und den sprachlichen Praktiken im Spannungsfeld von Standarddeutsch und Dialekt.

Erkenntnisse aus diesem Projekt sind von bildungspolitischem Interesse im Hinblick auf den weiteren Verlauf der Reformen des Fremdsprachenunterrichts und deren Steuerung. Ausserdem dürfte eine breitere Öffentlichkeit darauf neugierig sein, wie die Umsetzungspraxis des gross angekündigten Wandels mit „Frühenglisch“ verläuft und wie sich diejenigen dazu stellen, die von der Reform letztlich profitieren sollen.

1.3 Datenerhebung

Für die Untersuchung wurde das Design von Fallstudien in zwei Schulgemeinden gewählt, da die Reform letztlich in den einzelnen Schulen umgesetzt wird. Es wurden Schulen der Primar- und der Sekundarstufe I in den zwei Gemeinden Alpegg (AI) und Stätten (ZH) ausgesucht.¹ Das Vorgehen ist ethnographisch ausgerichtet, was heisst, dass die Forschenden nur wenige Grundannahmen getroffen oder Beschreibungskategorien von aussen übernommen haben.

In einem ersten Schritt wurden die Diskurse der Entscheidungsfindungen in den beiden Kantonen auf der Basis einer umfassenden Dokumentensammlung (Grundlagenpapiere, Protokolle von Projektsitzungen und Ratsversammlungen, Handreichungen für Lehrpersonen, Medientexte etc.) analysiert. Aus den sich abzeichnenden Befunden wurden Leitfaden für Interviews mit 13 Schlüsselakteuren der Reform erarbeitet. Die semi-strukturierten Interviews ergaben Aufschluss über die Intentionen, Handlungsweisen und Begründungen derjenigen Personen, darunter einem Erziehungsdirektor und mehreren Projektleitenden, die massgeblich den Entscheid für Englisch ab der Primarschule mittrugen und mittels Konzepten ausgestalteten. Damit konnte die Geschichte der Reformen nachgezeichnet und kritisch beleuchtet werden (siehe 2.1).

In einer zweiten Erhebungsphase ging es darum, die sprachenbiografischen und demografischen Merkmale der Schülerinnen und Schüler und ihrer Lehrpersonen zu erfassen und die gängigen Praktiken in der Unterrichtsinteraktion zu beobachten. Es wurden 10 Klassen der Primar- und der Sekundarstufe² in die Untersuchung einbezogen (189 Schülerinnen und Schüler und 16 Lehrpersonen). 48 Deutsch-, Französisch- und Englischlektionen wurden audio- und/oder videografiert (siehe 2.4). Die Lehrpersonen wurden zu ihrer Sprachbiografie und ihrer Positionierung gegenüber den Veränderungen befragt (Leitfadeninterviews, siehe 2.5).

Schliesslich wurden in jeder Klasse vier Schülerinnen und Schüler in durchschnittlich 35-minütigen Interviews zu Spracherfahrungen innerhalb und ausserhalb der Schule sowie über ihre Positionierungen gegenüber Sprachen und der Fremdsprachenreform befragt.

¹ Alle Namen und Ortsbezeichnungen wurden aus Gründen des Persönlichkeitsschutzes anonymisiert.

² Es wurden Klassen aus 3 Leistungszügen einbezogen (Sek A, B, C in ZH, eine Sek- und zwei Realklassen in AI).

Damit wurde angestrebt, von ca. 40 Schülerinnen und Schülern ein umfassenderes Profil zu gewinnen und es auf ihre Identitätsbildung beziehen zu können (siehe 2.3).

2. Ergebnisse

Im Folgenden werden kapitelweise die wichtigsten Erkenntnisse der verschiedenen Untersuchungen dargestellt, jeweils ausgehend von einer operationalisierten Fragestellung, dargestellt in Kursivschrift.

2.1 Diskurse über die Reform

Wie wurden die Entscheidungen, die zur Reform führten, gefasst und implementiert? Welche Diskurse wirken sich auf den laufenden Änderungsprozess aus?

Die kritische Diskursanalyse liefert ein Bild davon, wie die Veränderungen im Bereich des Fremdsprachenlernens in zwei Kantonen der Deutschschweiz entstanden sind und implementiert wurden. Die Kantone AI und ZH unterscheiden sich in ihrer Bevölkerungszahl, Fläche und Wirtschaftsstruktur erheblich und es ist davon auszugehen, dass sich die bildungspolitischen Prozesse unterschiedlich darstellen. Ohne dass eine Bewertung vorgenommen werden soll, erlaubt die Analyse damit eine doppelte Beleuchtung des Phänomens „Vormarsch des Englischen“.

Der Anstoss für Veränderungen ging in beiden Kantonen von der politischen Führung der Bildungssysteme aus. Die Erziehungsdirektoren von AI und ZH nahmen verschiedene Impulse der Modernisierung auf, die im diskursiven Raum präsent waren. Während ZH mit dem Entscheid für einen Schulversuch mit Englisch ab der 1. Klasse die Arbeit am Gesamtsprachenkonzept der EDK (1998) stark beeinflusste, widersetzte sich AI diesem Konzept, da es die Schülerinnen und Schüler mit zwei Fremdsprachen in der Primarschule überfordere. Das „Festhalten am Frühfranzösischen“ reduzierte sich zu einer „Demonstration des guten Willens zur freundeidgenössischen Solidarität“. In Konsultation mit Schulbehörden und Lehrpersonen wurde beschlossen, den Beginn des Französischunterrichts auf die Oberstufe zu verschieben – in der Sekundarschule mit erhöhter Lektionenzahl, in der Realschule nur als Wahlfach.

Auch in ZH wurde Bezug genommen auf die ab 1975 erfolgte Einführung des Unterrichts in der zweiten Landessprache: seitens der Behörde war man der Auffassung, die Reform mit Französisch ab der 5. Klasse gehe nicht weit genug, es müssten auch neue Formen des schulischen Spracherwerbs erprobt werden. Beiden Perspektiven ist gemeinsam, dass man die Probleme mit dem Französischunterricht nicht mit einer wissenschaftlichen Evaluation auswertete. Dies trug zu einer schleichenden Delegitimierung des Unterrichts in der zweiten Landessprache bei, während gleichzeitig zahlreiche positive Einschätzungen und Erwartungen mit Englisch verbunden wurden. Folgende Argumentationen wurden angeführt:

- *Chancengerechtigkeit:* Im Gefolge der Beobachtung, dass immer mehr Eltern ihre Kinder schon im Primarschulalter in private kostenpflichtige Englischkurse schickten, wurde die Volksschule von den Promotoren des Englischen in die Pflicht genommen, die damit verbundene Benachteiligung zu unterbinden. Ein allgemein zugängliches Angebot von Englisch wurde daher als Motor der Chancengleichheit dargestellt.
- *Globalisierung und Ökonomisierung:* Das Zürcher Schulprojekt 21, mit dem der Startschuss für eine spätere flächendeckende Einführung von Englisch gefallen war, berief sich auf die Schule des 21. Jahrhunderts, die auf die Erfordernisse der Kommunikations- und Informationsgesellschaft vorbereiten müsse. Die Wirtschaft verlange nach Kompetenzen in der am weitesten verbreiteten internationalen Sprache. In ZH wurde das Projekt finanziell und ideell von neoliberalen Kräften und Firmen unterstützt, was die implizite oder ausgesprochene Erwartung weckte, dass die neu erlangten fremdsprachlichen Ressourcen auch nutzbringend eingesetzt werden könnten. In AI verwies der Erziehungsdirektor darauf, dass ein Drittel der Schulabgänger in anderen Kanto-

nen weitere Bildungswege verfolge – man habe also Englisch nicht zugunsten der lokalen Wirtschaft eingeführt. Andererseits wird auch hier auf Arbeitsplätze im Tourismus und in mittelgrossen international vernetzten Firmen hingewiesen.

- *Früher einsetzendes Sprachenlernen:* Hier zeigte sich ein Spannungsfeld. Einerseits wurden immer wieder nicht näher umschriebene Erkenntnisse angeführt, die jungen Sprachlernenden gute Erfolge zuschreiben – ohne dass genauer spezifiziert wurde, unter welchen Rahmenbedingungen solche Forschungsergebnisse zustande kommen –, andererseits war beiderorts von möglicher Überforderung die Rede, was das Lernen von zwei Fremdsprachen betrifft. Insbesondere gingen die meisten Akteure in AI davon aus, dass „nur etwa ein Drittel“ der Schülerinnen und Schüler dazu im Stande sei, zwei Fremdsprachen parallel zu erlernen. In ZH wurden positive Erwartungen mit der teil-immersiven Methode des sprach- und inhaltsintegrierten Lernens verbunden (siehe 2.2), jedoch wurde auch hier nie auf die Möglichkeit eines früheren Einsetzens von Französisch gesetzt. Das frühere Lernen ist demzufolge ein Topos, der oft strategisch eingesetzt wurde, wenn es darum ging, die Sprachenreihenfolge zu ändern und das Lernen der zweiten Landessprache zu diskreditieren.
- *Präsenz der englischen Sprache:* Ein grosser Anteil der interviewten Akteure und zahlreiche Textstellen verweisen auf die Durchdringung des Deutschschweizer Alltags mit Englisch und die grosse Verbreitung der Sprache weltweit. Dabei wird von quantifizierenden Vergleichen mit Französisch abgesehen, vielmehr beziehen sich die Argumente auf emotionale und motivationale Faktoren: Englisch sei die Sprache der Jugendkultur und der Technik und die Jugendlichen seien damit zumindest rezeptiv immer wieder damit konfrontiert.

Es scheint, dass die Akteure mit ihren Projekten zur Einführung des Englischen in der Primarschule mit der Verknüpfung der vier beschriebenen Diskursstränge der Legitimation einen hegemonialen Diskurs aufbauten, der geschickt die Interessen von verschiedenen Gruppierungen vereinigte und wenig Raum liess für Gegenpositionen. Als hegemonial werden Diskurse bezeichnet, die sich in einem bestimmten Verbreitungsgebiet festsetzen und Aussagen machen, die als „normal“ oder „selbstverständlich“ gelten. Vereinzelte Wortmeldungen, die zum Beispiel das Projekt der gegenseitigen intranationalen Verständigung mittels prioritärem Lernen der zweiten Landessprache unterstützten, wurden kaum aufgenommen. Die öffentliche Debatte im Kanton Zürich drehte sich in der Untersuchungsperiode um die Initiative „Nur eine Fremdsprache in der Primarschule“; gleichzeitig galt die Sprachenreihenfolge als festgelegt, während noch keine konkreten Ergebnisse bezüglich des Erfolgs der Einführung einer zweiten Fremdsprache vorlagen.

Als Zwischenfazit kann festgehalten werden, dass es die relativ grosse kantonale Autonomie der Volksschulsysteme den Zürcher und Appenzeller Akteuren ermöglichte, diejenigen Argumentationen zu einem in sich schlüssigen Diskurs und damit zu Entscheiden zu bündeln, die in der eigenen Region auf wenig Opposition stossen würden, sondern im Gegenteil den Interessen von partikulären Gruppen entsprachen. In AI wurde die Kritik am Abbau des Französischunterrichts damit relativiert, dass es für die staatspolitische Kohäsion nicht entscheidend sei, wann man mit einer Fremdsprache beginne und ob Französisch die erste Fremdsprache sei. Es sei gemäss dem Erziehungsdirektor eine ganz andere Frage, ob der Zusammenhalt besser würde, wenn sich alle tatsächlich verständigen könnten.

In ZH wurde wiederholt der diskursive Raum geöffnet über die Landesgrenzen hinaus, indem den Schulkindern Ambitionen zugeschrieben wurden, an der transnationalen Kommunikationsgesellschaft teilzunehmen. Der Französischunterricht wurde mit konkreten Massnahmen (Erschaffung neuer Lehrwerke) und symbolischen Gesten (Unterstützung der Opponenten der kantonalen Initiative) gestützt, aber die massiven Investitionen wurden und werden im Bereich Englisch getätigt.

2.2 Die methodisch-didaktische Dimension

Wie widerspiegelt sich die teilweise ideologische Debatte um die legitimierbare Art und Weise der schulisch induzierten Mehrsprachigkeit in den sprachlerntheoretischen Konzepten, die die Reform begleiten?

Die Umgestaltung der Fremdsprachencurricula in den beiden Kantonen ist neben der Umkehr der Sprachenreihenfolge auch eine Gelegenheit, die Inhalte und Methoden des Sprachenunterrichts auf neue Grundlagen zu stellen. Diese Absicht verfolgte insbesondere die Bildungsdirektion des Kantons Zürichs mit dem Schulprojekt 21 (SP21). Mit dem fächerübergreifenden teilimmersiven „Embedding“ wurde eine Methodik-Didaktik entwickelt, die Pioniercharakter hatte, indem versucht wurde, das entdeckende Lernen von bildungsrelevanten Inhalten und Arbeitstechniken zu fördern. Die Implementierung durch Lehrerweiterbildung, Richtlinien und Coaching vor Ort gestaltete sich als komplexer, mit vielen Interessenskonflikten befrachteter Prozess.

Die Neuausrichtung und Konsolidierung der Methodik als *Content-Language-Integrated Learning* (CLIL) wurde an der Front nur bedingt verstanden. Der Mangel an geeigneten Lehrmaterialien sorgte unter den Projektlehrpersonen für Druck und Unzufriedenheit. Die Spuren des Schulversuchs lassen sich in der untersuchten Gemeinde Stätten, die am SP21 teilgenommen hatte, noch fünf Jahre nach dem offiziellen Projektende nachweisen, in der Regel mit eher negativen Vorzeichen. Einschneidend war, dass die Projektlehrkräfte über weite Strecken ohne massgeschneiderte Lehrmittel und ohne eine fixe Stundendotation auskommen mussten. Die Nahtstelle zwischen Primar- und Sekundarstufe wurde im Englischbereich zusätzlich dadurch strapaziert, dass die Sekundarlehrpersonen kaum auf die Aufgabe vorbereitet wurden, die Schülerinnen und Schüler mit noch beschränkten und heterogenen Englischkompetenzen aufzunehmen und differenziert zu fördern. Sie unterrichteten in der Regel nach hergebrachten Prinzipien mit einem 20 Jahre alten Lehrmittel, das besonderes Gewicht auf grammatikalische Progression in kleinen Schritten legt. Die Reform in ZH trägt schwer an der Hypothek des Hiats zwischen Schulversuch und Generalisierung, der sich insbesondere auf die Schnittstelle zwischen Primar- und Sekundarschule auswirken könnte. Ein Vergleich mit dem Französischunterricht zeigt, dass die methodische und inhaltliche Kohäsion durchaus hergestellt werden kann, wenn auch die Prioritäten am Stufenübertritt immer wieder transparent gemacht und neu ausgehandelt werden müssen.

In AI verlief die Entwicklung aus der Sicht der interviewten Beteiligten harmonisch und aus einem Guss von der konsensorientierten Entscheidungsfindung über die Lehrerfortbildung zum motiviert erteilten Unterricht. Dies ist gemäss allen Gesprächspartnern den kurzen Entscheidungswegen und der engen Betreuung des Projekts durch die Projektgruppe und die Leitungspersonen der Didaktikausbildung zuzuschreiben. Dass die Methodenwahl über das Lehrmittel nicht unproblematisch ist, zeigten anhaltende Diskussionen um die Wahl der aufbauenden Lehrmittel und die Stufenkohäsion. Beim Vergleich verschiedener Interviewaussagen und Dokumente machten sich ab und zu unterschiedliche Auffassungen bemerkbar, wie denn altersgerechter „kursorischer“ Fremdsprachenunterricht gestaltet sein müsse. Das Spektrum der Auffassungen reicht vom „klassischen Ansatz“ (mit Priorität auf Wortschatz und Grammatik) über den im Erstlehrmittel verfolgten „*story-based approach*“ über kommunikatives Sprachenlernen bis hin zu dem im gewählten Mittelstufenlehrmittel verkörperten inhaltsorientierten Ansatz. Was die Akteure zu einem schien, war eine deutliche Absetzung von der in ZH praktizierten Methodik. Man habe sie gemäss der eigenen wissenschaftlichen Grundüberzeugung als „nicht ganz seriös“ gewertet. Was den Französischunterricht betrifft, wurde für den Kursus der Sekundarstufe eine komprimierte Sonderausgabe des Lehrmittels *envol* in Auftrag gegeben, damit zumindest die Sekundarschülerinnen und -schüler mit dem intensiveren Unterricht dennoch die Stufenziele erreichen können.

Während des Laufwegs der Reform schenkten die Verantwortlichen in AI dem Übergang von der Primarschule in die Sekundarstufe besondere Aufmerksamkeit. Zum Beispiel wurden die Real- und Sekundarlehrpersonen zu Fortbildungskursen verpflichtet. Es zeigt sich, dass

in AI der stringenten Implementierung von kleinen Reformschritten höhere Priorität eingeräumt wurde als der methodisch-didaktischen Innovation. Durch die Einbindung von Lehrpersonen der Sekundarstufe I und II in die Projektgruppe und die enge Kontrolle durch Projektgruppe und Erziehungsdirektor wurde die als „Schulversuch“ deklarierte flächendeckende gleichzeitige Einführung des Englischen zu einer kompakten Investition in einem überschaubaren und eng vernetzten Bildungsraum.

2.3 Sprachenlernen, Identität und Chancengerechtigkeit

Wie erfahren die Schülerinnen und Schüler die reformbedingten Veränderungen im Kanon der Schulfächer und wie beziehen sie ihre Präferenzen auf die Optionen im Prozess der Identitätsbildung?

Wie wollen Primar- und Sekundarschüler und –schülerinnen in linguistisches Kapital investieren, um eine sich wandelnde Welt zu konfrontieren? Welche Erfahrungen machen Zwei- und Mehrsprachige mit der Reform?

Im Prozess der sozialen Strukturation ist es sinnvoll zwischen Makro-, Meso- und Mikrodimensionen zu unterscheiden. Der Makroraum dieser Reform, bestimmt durch sprach- und bildungspolitische Entscheide der Amtsträger, wurde oben (2.1) beschrieben. Im diskursiven Raum der Mesodimension werden Bildungsprojekte ausgehandelt und für die eigentliche Umsetzung strukturiert unter Beteiligung von Schulbehörden, Lehrpersonen und (indirekt) Lehrerbildungsstätten und Lehrmittelautorinnen. Schliesslich entscheiden in der Mikrodimension der unterrichtlichen Interaktion Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler mit ihren sozialen und diskursiven Praktiken darüber, wie die Veränderungen organisiert und die beabsichtigten Wirkungen erzielt werden. In der Fremdsprachenreform beziehen sich diese erwünschten Effekte auf früheres und erfolgreicherer Sprachenlernen sowie, damit verbunden, den Erwerb von Ressourcen, die zu besserer interregionaler und transnationaler Kommunikation und somit zu besseren Lebensbedingungen führen sollen.

Tabelle 1 auf Seite 7 stellt eine zusammenfassende Auswertung der qualitativen Analyse der Interviews mit Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe dar. Die linke Spalte zeigt die Achse der sprachpolitischen Rechtfertigung der Einführung von „Frühenglisch“ im Makroraum der Sprachenpolitik, während die rechte Spalte die Perspektive der Schülerinnen und Schüler abbildet.

Die der Sprachenreform immanente Annahme, dass das Schulcurriculum die Lebensplanung positiv unterstützen soll, wird während der Implementation, d.h. der Generalisierung von Englisch in der Primarschule, im Schulfeld mit unterschiedlichen Reaktionen konfrontiert. Die Grenzziehung zwischen Schule und eigenem Leben wird sprachlich wesentlich durch die Diglossie geprägt, d.h. durch die funktionale und mediale Verteilung von Dialekt und Standard im Sprachraum der Deutschschweiz. Schulisches Lernen wird demnach mit „Hochdeutsch“ assoziiert, während der Dialekt vor allem in AI stark mit Aspekten der eigenen Identität, mit Familie und Freizeit verbunden wird. Deshalb wird das Angebot, dass Englisch Identifikation ermöglichen und gar die Lücke zwischen Schulfach und Jugendkultur überbrücken soll, nur bedingt angenommen.

Die Aussicht auf früheres und längeres Englischlernen und damit das Versprechen in Bezug auf berufsbezogene Chancen, mit denen Englisch im Makrodiskurs legitimiert wird, wird zwar von den Schülerinnen und Schülern verstanden und willkommen geheissen, in der Praxis der Lehrstellensuche erweist es sich aber als wenig effektiv. In der Erfahrung der Schülerinnen und Schüler gilt schriftliches Standarddeutsch als Schlüsselressource, manchmal auch als Hindernis, während Französischkompetenzen v.a. für diejenigen zählen, die zum kaufmännischen Bereich tendieren (z. T. als erstrebenswerte Ressource, z.T. als sanfter Zwang). Das Lernen dieser Sprache wird fast durchwegs als grosse Herausforderung angesehen, die von manchen auch angenommen wird, wobei der Fokus v.a. auf der Zeugnisnote liegt.

Tabelle 1: Zusammenfassende Analyse von Interviewdaten

Perspektive der Schlüsselakteure	Perspektive der befragten Schülerinnen und Schüler (Sekundarstufe)
Der Diskurs ist geprägt von wirtschaftlichen und globalisierenden Argumentationen, doch werden diese zum Teil konterkariert (oppositionelle oder normalisierende Positionierung).	Englisch wird klar als wichtig(er)e Sprache angesehen, begründet vornehmlich mit der weiten Verbreitung und der hohen Sprecherzahl. Diese Argumente basieren aber selten auf Erfahrungen, sondern nehmen Versatzstücke des allgemeinen Diskurses verkürzt auf.
Englisch wird als Element der Chancengerechtigkeit und als grundlegende Kulturtechnik kontextualisiert und normalisiert. Gute Englischkenntnisse werden als nützliche allgemeine Berufsqualifikation in Aussicht gestellt.	Bezogen auf die im 8. und 9. Schuljahr virulente Lehrstellensuche wird Englisch als Ressource kein besonderes Gewicht beigemessen, gute Leistungen in den Augen der SuS (Schülerinnen und Schüler) kaum valorisiert. Stattdessen ist Standarddeutsch in ihren Augen die Kernkompetenz beim Übergang, und zweisprachige SuS erleben dies als akute Herausforderung, auch wenn sie sich gute Deutschkenntnisse zuschreiben.
Englischkompetenzen werden mit der Ideologie in Verbindung gebracht, dass (möglichst viel) transnationale Kommunikation grundsätzlich gut und erstrebenswert sei.	Die Vorstellung dass man sich mittels Englisch weltweit „verständigen“ kann, dominiert, wird aber von einigen SuS klar eingeschränkt auf Grund von Misserfolgserfahrungen in der Schule.
Es wird argumentiert, dass Englisch im Gegensatz zu Französisch in der Alltagskultur der Jugendlichen stark verbreitet sei, was zu einer günstigen Motivationslage und zu starker Identifizierung führe.	Nur wenige SuS kommen im Rahmen ihrer Freizeitaktivitäten produktiv oder interaktiv mit Fremdsprachen in Kontakt. Die funktionale Aufgliederung der Sprachvarietäten Dialekt und Standard in Freizeit und Schule hat weit stärkere Effekte auf den Diskurs über Identität unter den Jugendlichen. Die Verwendung von englischen Ausdrücken in der „Jugendsprache“ ist bereits normalisiert (besonders in ZH), hat aber wenig mit dem Lernen von Englisch als Schulfach zu tun.
Französischlernen in der Schule wird häufig delegitimiert mit Verweis auf unerfüllte Erwartungen und ungenügende Implementation der früheren (zentral von der EDK gesteuerten) Reform – Englisch dagegen entspreche den lokalen Bedürfnissen (Wirtschaft, Sprachgrenzferne).	Das Lernen der französischen Sprache wird fast durchwegs als grosse Herausforderung angesehen, die von manchen auch angenommen wird. Wer Ambitionen auf eine Lehre im kaufmännischen Bereich hat, betont besonders die Notwendigkeit, in Französisch mitzuhalten. Ein beträchtlicher Anteil an zwei- oder mehrsprachigen SuS zeigt Interesse an Französisch, einige würden es als erste Fremdsprache vorziehen.
Die bildungssoziologische Ebene der Selektion in Leistungszüge auf der Sekundarstufe I ist auf unterschiedliche Art mit dem Fremdsprachenlernen (als Obligatorium oder Wahlfach) verknüpft. In ZH stehen für alle Schüler bis 8. Schuljahr zwei Fremdsprachen im Programm, in AI lernen Realschüler obligatorisch nur Englisch bis 7. Schuljahr. Die Verteilung der Bildungschancen steht z.T. im Widerspruch mit dem Argument der Chancengerechtigkeit.	Die Anforderung zwei Fremdsprachen zu lernen deckt sich meist mit den Ambitionen der SuS in den A-Profilen der Sekundarstufe. Einzelne Erfahrungen lassen darauf schliessen, dass auch in weniger bildungsintensiven Berufen Fremdsprachenressourcen anwendbar und erforderlich sind. Einzelne SuS bedauern das Fehlen eines obligatorischen oder wählbaren Angebots in der 2. Landessprache in den letzten Jahren der Realschule in Appenzell Innerrhoden.
Methodisch-didaktische Fragen, wie der Englischunterricht zu gestalten sei, damit er zu einer innovativen und verbesserten Version des frühen Sprachenunterrichts werde, werden in AI und ZH unterschiedlich diskutiert, in ZH eher kontrovers, in AI eher konsensual.	Die SuS erleben den Fremdsprachenunterricht als geprägt von einem Fokus auf formale Strukturen der Sprachsysteme und den Wortschatz. Sie haben unterschiedlich ausgeprägte Wünsche bezüglich Themen, mit denen sie sich identifizieren können.
Die Vorstellung, dass in der Schweiz Englisch (auch als Folge der eigenen Sprachpolitik) als Verkehrssprache zwischen Personen mit unterschiedlichen Erstsprachen eingesetzt werden könnte, wird weitgehend tabuisiert.	Englisch wird nur von den wenigsten spontan als sinnvolle oder nützliche Verkehrssprache unter anderssprachigen Gleichaltrigen in der Schweiz angesehen. Es bestehen kaum Erfahrungen an intranationalen Sprachbegegnungen, die bevorzugten Sprachen sind aber bei den meisten die Landessprachen (entweder Deutsch als eigene Sprache oder Französisch).

Die Einführung von Primarschulenglisch wird von den Schülerinnen und Schülern fast einhellig begrüsst, aber Englisch wird als Sprache und als Kompetenz auch normalisiert oder gar „banalisiert“, was häufig einhergeht mit positiver Selbsteinschätzung. Die Aussagen derjenigen Schülerinnen und Schüler, die die erhofften Kompetenzen gemäss eigenem Bekunden nicht erreichen, zeugen von negativer Selbsteinschätzung und Gefühlen des Ausgeschlossenenseins.

Das selektive System der Sekundarstufe mit ihren drei oder vier Leistungszügen bringt es mit sich, dass in aller Regel Leistungseinschätzungen in den Kernfächern auch bei unterschiedlichen Potenzialen in Fremdsprachen die Einteilung prägen. Das Argument der Chancengerechtigkeit, mit dem Englisch zentral legitimiert wurde, ist damit in Frage gestellt. Die durch die Reform in Aussicht gestellte Partizipation am globalisierten Wirtschaftsleben dank Englisch muss relativiert werden.

Die Tatsache, dass in den Leistungszügen mit Grundanforderungen proportional mehr zwei- oder mehrsprachige Schülerinnen und Schüler vertreten sind, bleibt nicht ohne Wirkung auf die Erfahrungen dieser Personen mit der Reform. Viele dieser Schülerinnen und Schüler berichten auch über Sprachbegegnungen über die engere Familie hinaus (z.B. Besuch von Cousins in einem anderssprachigen Gebiet im Ausland). Sie zeigen sich interessiert am Gebrauch verschiedener Sprachen in Schule und späterer Arbeit. Nicht nur diejenigen mit einer romanischen Erstsprache zeigen eine gewisse Affinität zu Französisch. Sie berichten auch von Erfolgserlebnissen im schulischen Fremdsprachenunterricht und entsprechenden Investitionen von Leistung. Die Frage stellt sich, ob die Einteilung der Schüler und Schülerinnen in die Leistungszüge gemäss der Wertung allgemeiner Kompetenzen dem angelegten Potenzial gerecht wird (siehe auch 2.4).

Da Englisch von den Schülerinnen und Schülern in der momentanen Konstellation eher als Schulfach denn als flexibles Instrument der Teilnahme an globalisierenden Diskursen angesehen wird, ist zu überlegen, auf welche methodisch-didaktische Grundlagen ein für alle lohnender Fremdsprachenunterricht gestellt werden kann.

2.4 Sprachvarietäten, Fremdsprachen und Unterrichtsinteraktion

Welche Rolle spielen die Erstsprache (einschliesslich Dialekte), die Schulsprache Deutsch und weitere Sprachen bei der Ausbildung und Erfahrung der Identität von Schülerinnen und Schülern gemäss den Interviewaussagen?

Wie zeigen sich Spuren von Positionierungen und Lerninvestitionen im Unterricht?

Die Schülerinnen und Schüler der analysierten Schulgemeinden lernen Französisch und Englisch vor dem Hintergrund der Dualität von Dialekt und Standard. Die Schule ist zentral ein Bildungsort, an dem neben literalen Kompetenzen ein breites Repertoire an gesprochenen Registern des Standarddeutschen erworben werden soll. Dies geschieht in einer Mischung aus implizitem Lernen (vergleichbar mit Immersion) und expliziter Spracharbeit z. T. präskriptiver Art. Von den Schülerinnen und Schülern wird in den Interviews Standarddeutsch (meistens einfach „Deutsch“ oder „Hochdeutsch“ benannt) als wichtige und eng mit der Schullaufbahn verwobene Ressource angesehen. Während die meisten Antwortenden sich gute Kompetenzen in Deutsch zuschreiben, zeigt sich bei einigen eine gewisse Distanz zu dieser Varietät, sie wird als Teil des offiziellen Unterrichtsdiskurses konstruiert und erlaubt v.a. den Appenzeller Schülerinnen und Schülern, sich mit dem Hinweis auf die besondere Rolle des Dialekts als Individuen zu positionieren. Bei den Schülerinnen und Schülern aus Stätten ist demgegenüber die Tatsache der verbreiteten Mehrsprachigkeit in der Gemeinde Gegenstand von Positionierungen. Das Thema der Verständigung über Sprach- und Landesgrenzen hinweg ist sowohl unter den einsprachigen als auch den zwei- und mehrsprachigen jungen Stättenern präsent.

Die Analyse der Fremdsprachenlektionen muss vor diesem Hintergrund gesehen werden. Die Aneignung der neuen Sprache geschieht in einem gesteuerten Prozess der Auseinander-

setzung mit den formalen, pragmatischen (handlungsbezogenen) und semantischen (bedeutungstragenden) Elementen des sprachlich-kulturellen Systems. Die Ausgestaltung der Unterrichtsinteraktion ist ein komplexes Ausbalancieren von methodisch-didaktischen Planungen und Justierung von Moment zu Moment. Eine Analyse mit vorgegebenen Kategorien erweist sich als wenig sinnvoll, wenn es darum geht, die Umsetzung von zum Teil neuen und zum Teil hergebrachten didaktischen Konzepten und die möglichen Bezüge zur identitären Positionierung der Lernenden zu beschreiben.

In der Gesamtschau ist festzuhalten, dass in erster Linie die Persönlichkeit und die steuernden Handlungen der Lehrpersonen zusammen mit den gewohnheitsmässigen Kooperationsmustern mit der Klasse die Unterrichtsinteraktion prägen. Darüber hinaus sind jedoch Unterschiede zu beobachten, die sich mit dem Fortschritt der Reform in Verbindung bringen lassen.³ Auffallend an der Sekundarschule in Stätten sind die stark von den Lehrpersonen gesteuerten Interaktionsmuster und die zeitweiligen Störungen durch Schüler, die diese Muster durchbrechen und Eigeninitiative entwickeln. Diese kann teils produktiv sein, teils aber auch wenig zielführend, und die Lehrpersonen wenden oft beträchtliche Energie auf, um das Klassengespräch mit Disziplinierungen unter Kontrolle zu halten. In den meisten analysierten Lektionen der Stättener Klassen ist die Bedeutung von Sachthemen untergeordnet. Beispielsweise steht bei der Behandlung eines Texts über das Leben des Malers Picasso die Produktion von korrekten Formen des *Past simple* im Vordergrund, und das im Lehrbuch abgedruckte Bild wird nicht in eine sinngebende Konstruktion von Wissen oder Wertungen einbezogen. In wenigen Episoden wird die Ebene des formorientierten Unterrichts verlassen; so konstruieren die Schülerinnen und Schüler zum Beispiel einen Dialog um eine fiktive Situation mit Au-Pair-Mädchen. Klassengespräche, in denen ein Bezug zur erlebten Realwelt geschaffen wird, sind selten.

In den Fremdsprachenlektionen der Klassen in Alpegg sind dagegen wiederholt Episoden eingestreut, in denen die Schülerinnen und Schüler von der Lehrperson aufgefordert werden oder die Freiheit erhalten, über eigene Erfahrungen zu berichten. Diese Wortwechsel sind meist in ein vorwiegend lernorientiertes Szenario eingebettet. Ein kurzes Beispiel aus einer 8. Klasse der Realschule muss hier genügen:

Ausschnitt 1

- 1 **Moser** all right .. yesterday we spoke about (..) what we- you were doing yesterday morning and you told me (.) I was cooking and Alex told me he was making (..) strawberry tarts and eh (..) or was that Roger (..) you were eating them (*hebt die Stimme an*)
- 2 **Alex** yes
- 3 **Moser** yes (*SuS lachen*) .. can you tell me what you did this morning (..) at ehm maybe seven o'clock (..) what did you do this morning at seven (.) yes Michaela
- 4 **Michaela** (*hebt die Hand*) I was going off the (..) train
- 5 **Moser** you were going on the train (*hebt die Stimme an*)
- 6 **Michaela** yes
- 7 **Moser** yes (..) okay

Nachdem die Lehrerin, Frau Moser, die Klasse begrüsst hat, nimmt sie Bezug auf ein Gesprächsthema der vorgängigen Englischlektion. Implizit setzt sie so den Grammatikrahmen mit dem *Past continuous*, an dem die Klasse bereits gearbeitet hat, und kombiniert dies mit einer Anekdote aus der letzten Stunde. Sie ist sich nicht sicher, wer für das Aufessen der Erdbeertörtchen verantwortlich war und stellt eine genuine Frage. In 3 fährt sie fort, indem sie einen Realweltbezug zu den persönlichen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler an

³ Diese Analyse lässt sich nur in den Klassen der Sekundarstufe vollziehen, da in der Primarschule Stätten der Englischunterricht unter besonderen Bedingungen (Freifach, nur 1 Wochenlektion) stattfand und in Alpegg kein Französischunterricht auf der Primarstufe mehr vorgesehen war.

diesem Morgen Ende Mai schafft und etabliert mit ihnen zusammen in der Folge, was daran das Bemerkenswerte ist: „it was snowing“.

Um die unterschiedlichen Orientierungen der Interaktion (Zitierungen von sprachlichen Strukturen, fiktive Dialoge, Verweis auf die letzte Lektion, Aussagen mit Bezug zur Erfahrungswelt etc.) zu fassen, ist der Begriff der Modalität dienlich. Die Modalität bezeichnet „Verfahren, 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.“⁴

Mittels geschickter Wahl von wechselnden Modalitäten und der Verflechtung von Redemitteln mit erwünschten Sprachhandlungen erreicht die Lehrerin, dass die Schülerinnen und Schüler aktiv am Unterrichtsgespräch teilhaben. Die realweltliche Orientierung auf individuell Erlebtes wird durch kooperative Kommunikation gemeinsam nachvollzogen. Das kann nur gelingen, wenn die Lehrperson den Lernenden auch zutraut, sich funktional und pragmatisch angemessen zu äussern. Es scheint, dass dieses Vertrauen in die langsam wachsenden Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler im Reformgefüge von AI eher gegeben ist als in der Schule Stätten. Die Anforderungen (und damit auch gewisse Lerngelegenheiten), wie sie sich in der beobachteten Unterrichtsinteraktion der Stättener Klassen zeigen, werden stärker durch die Leistungszüge strukturiert, in die die Schülerinnen und Schüler eingeteilt sind. Abbildung 1 gibt einen Eindruck von der Tendenz der Lehrpersonen, die formalen und kommunikativen Anforderungen dem wahrgenommenen Niveau der Schülerinnen und Schüler anzupassen, wobei diese Wahrnehmungen auch Projektionen von subjektiven Theorien enthalten (siehe 2.5).

Abbildung 1: Tendenzen der Unterrichtsgestaltung in Stätten

Leistungszug A	B	C
Form- und Inhaltsfokus	teilweise Inhaltsfokus	häufiger Fokus auf Formen
Regelmässig Partner- u. Gruppenarbeit		mehr Ganzklasseninteraktion
Einige Spiele und Dialoge		überwiegend mit Kursbuch
Wiederholte Schülerinitiative	Schülerinitiative (auch nicht-produktive)	SuS meistens reaktiv

Die vergleichende Analyse von Lektionen in Englisch und Französisch lässt vermuten, dass neben individuellen Merkmalen der Lehrperson und den Angeboten der Lehrmittel diese subjektiven Theorien, was Schülerinnen und Schüler einer bestimmten Leistungsgruppe zuzutrauen sei und was nicht, die Lerngelegenheiten mit bestimmen.

2.5 Die Sicht der Lehrpersonen

Mit welchen Erwartungen und ersten Erfahrungen beteiligen sich die involvierten Lehrpersonen an der Implementation von geplanten Veränderungen im Fremdsprachenbereich?

Aus der Sicht der Lehrpersonen stellt sich die mit der Einführung des Englischen verbundene Reform weniger als Revolution oder Innovation dar denn als eine „Normalisierung“, ein „Einpegeln auf einem Niveau“, wie es ein Lehrer ausdrückt. In den Interviews stellen sie sich in aller Regel hinter die Reform; sie machen vor allem die strukturellen Veränderungen, die Sprachenreihenfolge und die Wahl der Lehrmittel zum Gegenstand von Meinungsäusserungen. Von den Zielen der Reform abweichende Meinungen drehen sich häufig um die „schwachen“ oder „überforderten“ Schülerinnen und Schüler und die Sorge um sie. Das zentrale Ziel für fast alle Lehrpersonen ist es, die Motivation und die „Freude am Sprachenlernen“ zu

⁴ Kallmeyer, W. (1979): "(Expressif) Eh ben dis donc, hein' pas bien". Zur Beschreibung von Exaltation als Interaktionsmodalität. In: Kloepfer, Rolf (Hg.): Bildung und Ausbildung in der Romania. München. 549-568.

wecken und aufrecht zu erhalten. Sie betonen ihre Intention, die Schülerinnen und Schüler „zum Sprechen“ zu bringen. Häufig wird ein spannungsvoller Gegensatz zwischen Kommunikation und Grammatik oder Wortschatz hergestellt, wobei das letztere mit Arbeit assoziiert wird. Stellvertretend zwei Äusserungen dazu:

„das Schönste ist die Kommunikation, oder -- wenn diese funktioniert“	„Das ist Knochenarbeit, pickelharte Knochenarbeit.“
---	---

Diese Dichotomie scheint bei einigen Lehrpersonen verknüpft zu sein mit ihren eigenen Sprachlernerfahrungen, die sich als prägend für ihre Überzeugungen vom Sprachenlernen erweisen. Dabei nehmen in den Lernbiografien vieler Lehrerinnen und Lehrer Aufenthalte in anderssprachigen Gebieten eine wichtige Stellung ein. Aus ihren Interviewantworten liest sich ein hoher Grad an Identifikation mit den auf diese Weise eher informell erworbenen Sprachkompetenzen ab. Dazu in einem gewissen Gegensatz stehen Aussagen über das optimale Lernen von Fremdsprachen in institutionellen Kontexten wie der Schule. Es wäre lohnend, in einer eingehenderen Analyse der Frage nachzugehen, inwiefern Spuren eigener Lernerfahrungen in der Art und Weise zu finden wären, wie die Lehrperson den Unterricht steuert und die Lernmöglichkeiten für die Schülerinnen und Schüler gestaltet.

Zwischen den beiden Forschungsorten Stätten und Alpegg lassen sich im Übrigen tendenziell unterschiedliche Positionierungen der Lehrpersonen zu den Laufwegen der Reform nachweisen. Die Mehrheit der Lehrpersonen in AI steht hinter der Einführung des Englischen auf Kosten des Französischen in der Primarschule, es sind aber auch Zwischentöne zu hören. So bedauern zwei Lehrer, dass nun einige Schülerinnen und Schüler mit „null Fremdsprachen“ bzw. mit nur 5 Jahren Englischunterricht aus der Schulpflicht entlassen werden. Generell stimmt man hier aber der Einschätzung der Akteure zu, dass zwei Fremdsprachen für einen beträchtlichen Teil eine Überforderung wären. Interessant ist die Äusserung einer Lehrperson, Französisch sei „vom Erziehungsdirektor abgelöst worden durchs Englische.“ Dies widerspricht dem Befund aus der Diskursanalyse, dass die Konzeption der Appenzeller Lösung ein ausgehandelter Kompromiss war. Zwei Sekundarlehrpersonen in AI sprechen von den negativen früheren Erfahrungen mit dem Französischunterricht der Primarschule und begrüßen die Möglichkeit, in der 7. Klasse mit einer lernwilligen Auswahl von Schülerinnen und Schülern und mit Vorerfahrungen im Fremdsprachenlernen von Anfang an beginnen zu können. Sie sind überzeugt, dass mit der erhöhten Stundendotation und dem überarbeiteten Lehrmittel dieselben Ziele erreicht werden können wie zuvor. Ein Lehrer stellt auch fest, dass die Motivation seiner Schülerinnen und Schüler für das Französischlernen nicht geringer sei als für das Englische.

Die von der multilingualen gesellschaftlichen Situation geprägten Lehrpersonen in Stätten verweisen oft darauf, dass Deutsch im Interesse der Schülerinnen und Schüler prioritär behandelt werden müsse. Eine erfahrene Lehrerin unterstützt den Gebrauch des Hochdeutschen im Kindergarten. Zwei Primarlehrerinnen sind dezidiert der Meinung, Englisch könne ebenso gut erst auf der Oberstufe gelernt werden, gerade weil Deutschsprachige dazu einen guten Zugang hätten. „Französisch muss nach wie vor Priorität haben. Es ist eine Landessprache“, sagt eine Lehrerin, die selbst eine zweisprachige Biografie hat.

Beim Thema des Übertritts von der Primar- in die Sekundarstufe zeigen sich höchst unterschiedliche Wahrnehmungen und Einschätzungen, was darauf hinweist, dass an dieser Schnittstelle eine wichtige Auseinandersetzung um die Zukunft der Sprachenreform stattfindet. Es geht einerseits um die Wirksamkeit des neu in der Unterstufe einsetzenden Englischunterrichts, andererseits um den Übergang von der Gesamtschule in die nach Leistungszügen gestaltete Ordnung der Sekundarstufe. Die Einschätzungen der Kompetenzen der Primarschülerinnen sind ohne diagnostische Instrumente sehr schwierig, deshalb wurde im Interview auch nicht direkt danach gefragt. Spontane Äusserungen im Zusammenhang mit anderen Fragen weisen aber darauf hin, dass solche Wertungen als Teil der Alltagspraxis unweigerlich gemacht werden, und dass die Optik sowohl von Ort zu Ort als auch von Stufe zu Stufe differiert.

Die Einschätzung der Appenzeller Lehrpersonen tendiert zu einem positiven Bild: „Und wenn man schaut, wie weit diese 6. Klässler mit Englisch sind, ja, sie können schon recht viel und sie können sich schon recht gut verständigen“, sagt eine Primarlehrerin aus, wenn dem auch ein Sekundarlehrer widerspricht: sie hätten Freude an der Sprache, beherrschten einen gewissen Wortschatz, sie könnten aber keine „Strukturen“. Eine Stättener Primarlehrerin bestätigt indirekt die Konstitution der Sekundarstufe als Hort des formorientierten, kognitiv anspruchsvolleren Sprachenlernens, wenn sie sagt, sie forcieren gegen Ende der 6. Klasse den Grammatikunterricht, um ihren Schülerinnen und Schülern eine bessere Startchance einzuräumen nach dem Übertritt.

Die unter den Stättener Lehrpersonen verbreitete Skepsis gegenüber dem Fremdsprachenlernen in der Primarschule geht zum Teil auf negative Erfahrungen mit dem Schulprojekt 21 und auf heterogene Lernstände im Französischen zurück. Eine Sekundarlehrerin berichtet, dass die Schülerinnen und Schüler mit Englisch aus dem SP21 überlegene Wortschatzkenntnisse hatten, jedoch im Bereich des grammatikalischen Wissens hinter ihren Erwartungen zurücklagen. Dabei ist zu beachten, dass die abnehmenden Lehrpersonen mit einem traditionellen strukturorientierten Anfängerlehrmittel arbeiteten und nicht vorbereitet waren auf die anders ausgeprägten Ressourcen der Primarschüler.

Der Vergleich zu den Erfahrungen in AI zeigt deutlich, dass die Ausgestaltung des Übertritts von der Identifikation der Lehrpersonen mit den Reformzielen abhängt und dass stufenübergreifende Kooperation und Transparenz unabdingbar sind. Die im allgemeinen positive Einschätzung des Französischlehrmittels *envol*, das stufenübergreifend konzipiert wurde, zeugt davon, dass den Lehrmitteln eine bedeutende Hebelwirkung zukommt, um die heikle Baustelle des Übergangs zu bewältigen.

3. Fazit und Implikationen

Das Projekt „Mehrsprachigkeit, Identität und Sprachenlernen in Schweizer Schulgemeinden“ hat zwei Fallstudien des sich wandelnden Felds des schulischen Fremdsprachenlernens erstellt. Die Wahl fiel auf Orte in den Kantonen Appenzell Innerrhoden und Zürich, nicht weil es darum ginge, die sprachpolitischen Gretchenfragen zu beantworten, ob nun Englisch als erste Fremdsprache zu rechtfertigen sei oder das Vorgehen dieser Kantone beim Vorziehen des Sprachenunterrichts Modelle für andere Kantone abgebe. Vielmehr ging es darum, die spannungsvollen Ansätze und Wege einer Reform nachzuzeichnen, die von den Hauptakteuren legitimiert wurde mit dem Wohl und dem Profit der Schülerinnen und Schüler bzw. den Wünschen vieler Eltern. Mit dem Triangulieren verschiedener Datensätze konnte eine multiperspektivische Sicht auf das Feld in Bewegung gezeigt werden, wobei die Erfahrungen und Wertungen derjenigen Anspruchsgruppen besonders in den Vordergrund gerückt werden, die in der Gegenwart und nahen Zukunft am intensivsten mit den Veränderungen befasst sein werden, die Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler.

Dass in der Studie zwei unterschiedlich strukturierte Bildungssysteme und Schulorte nebeneinandergestellt wurden, erweist sich als produktiv, indem damit die lokalen Bedingungsgefüge in der Spannung mit übergeordneten Zielen reliefartig beleuchtet werden konnten. Das „*change management*“ in Appenzell IR erweist sich als kompakt und gut vernetzt, es entsteht der Eindruck einer relativ grossen Identifikation mit der Reform. Damit verbunden ist eine Einschränkung: im nun implementierten System ist es zu einer Partitionierung des Fremdsprachenlernens gekommen, indem nur die Sekundarschüler und -schülerinnen in zwei Fremdsprachen obligatorisch gefördert werden. Damit werden Abstriche gemacht an den Zielen der funktionalen Mehrsprachigkeit gemäss der Strategie der EDK und den Empfehlungen der Europäischen Union und des Europarats.

Der Kanton Zürich weicht nicht ab vom Ziel der funktionalen Mehrsprachigkeit in zwei Sprachen für möglichst alle Schülerinnen und Schüler. Im Reformlaufweg wirken sich die relativ grosse kommunikative Distanz zwischen Schlüsselakteuren und dem umsetzenden Schulfeld sowie die Unterbrechung der Reformdynamik nach dem Ende des Schulprojekts

21 hinderlich aus. Die Schwierigkeiten sind allerdings aufgetreten in einem ohnehin belastenden Wandlungsprozess mit zahlreichen anderen Reformen.

In beiden Fällen erweisen sich die Argumente der Chancengerechtigkeit und des Nutzens von Englisch als Weltsprache in der Implementationsphase als nur bedingt tragfähig. Sie wurden in erster Linie von den Schlüsselakteuren zur Legitimierung der Bevorzugung von Englisch eingesetzt. Für das Schulfeld ergeben sich damit neue Herausforderungen:

- Die Verteilung der Chancen, zwei Fremdsprachen bis zum Grad einer minimalen funktionalen Kompetenz zu erlernen, wird kompromittiert durch die Einteilung in Leistungszüge und durch den Abbau des Französischlernens in einem Kanton.
- Eine heikle Konstellation ergibt sich an der Schnittstelle zwischen Primar- und Sekundarstufe, einerseits weil die Kontinuität des Sprachenlernens als Folge der unterschiedlichen Einschätzung des Leistungspotenzials je nach Leistungszug in Frage gestellt ist; andererseits mangelt es besonders im Zürcher Fall den Lehrpersonen der Sekundarstufe an Informationen und Transparenz, mit welchen Voraussetzungen und Lernwegen die Schülerinnen und Schüler in der höheren Stufe ankommen.
- Aus der Schülerperspektive gesehen wirkt das Versprechen eines späteren Nutzens aus der Beherrschung von Englisch nicht per se motivierend, zumal die Erwartungen im Hinblick auf Identifikationsmöglichkeiten (die Nähe des Englischen zur Jugendkultur) etwas zu optimistisch kalkuliert wurden.

Ein zentrales Fazit ist, dass sich die Reform bisher in erster Linie um strukturelle Veränderungen (Sprachenreihenfolge, Lektionendotation, Lehrerfortbildung) gekümmert hat und erst in zweiter Linie um die inhaltliche und methodisch-didaktische Neuausrichtung. Es besteht auf Grund der Beobachtungen im Schulfeld das Risiko einer inhaltlichen Unterterminierung in Lehrmitteln und im Unterricht. Mit anderen Worten, es ist nicht deutlich, an welchen bedeutungstragenden Themen sich das Lernen der Fremdsprachen am förderlichsten aufhängen lässt und wie sich den Schülerinnen und Schülern Identifikationsmöglichkeiten eröffnen lassen, die sie zu einem verstärkten Engagement und damit nachhaltigem Lernen motivieren. Zu beobachten ist in vielen Klassen ein intensiver Umgang mit strukturellen und lexikalischen Aspekten des Sprachsystems. Diese „Knochenarbeit“ gehört zweifellos auch zu erfolgreichem Sprachenlernen. Es fragt sich jedoch, wie auch auf tieferen Sprachniveaus sicher gestellt werden kann, dass die Schülerinnen und Schüler das Dreieck „Inhalt – Sprachform – Ich“ enger knüpfen können.

Die Untersuchung hat die Mikrodimension der Unterrichtsinteraktion nur punktuell in den Blick genommen.⁵ Die bisher analysierten Lektionen zeigen Wegmarken in einem Prozess der Modernisierung auf. Trotz unterschiedlichen Konfigurationen des Unterrichts je nach Lehrerpersönlichkeit, Gebrauch der Lehrmittel und soziodynamischer Zusammensetzung der Lerngruppe gibt die Analyse einige Hinweise, wo es sich lohnen würde, die Lehrpersonen in Weiterbildung und Lehrmittelkommentaren zu sensibilisieren:

- *Interaktionsordnung des Unterrichts*: Es handelt sich dabei nicht nur um die Frage der sozialen Organisation in Einzel-, Gruppen- oder Ganzklassenphasen, sondern die Mikrosteuerung des Geschehens, indem die Lehrpersonen kommunikative Initiative von Schülern zulassen und aktiv fördern. Dabei können sie vermehrt auf die funktional-pragmatische Orientierung der Äusserungen achten, und eher weniger auf ihre formalen Aspekte.
- *Interaktionsmodalitäten*: Lehrperson und Lehrmittel haben es bis zu einem gewissen Mass in der Hand, die Ausrichtung der unterrichtlichen Kommunikation auf bestimmte Lebens- oder Lernwelten zu steuern. Spiel, Fiktionalisierung und Realwelt-

⁵ Zum Thema der Unterrichtsinteraktion in den Englischlektionen der Sekundarstufe ist eine Dissertation des Projektmitarbeiters Patrik Fischli im Entstehen begriffen.

bezüge stehen dabei in einem spannungsvollen Gegensatz zur Anführung von Sprachmustern als Zitierungen von korrekten oder inkorrekten Formen. Gesucht sind Ansätze, die die verschiedenen Modalitäten produktiv einsetzen und in Sprachhandlungen durch Schülerinnen und Schüler für den Unterricht selbst fruchtbar machen.

Im Folgenden schliessen sich an die Interpretation der Ergebnisse einige Empfehlungen und bereits eingeleitete nächste Schritte (in kursiver Schrift) an. Was die vertikale Kohäsion des Fremdsprachenlernens, insbesondere des Englischunterrichts, betrifft, geht es in erster Linie darum, die Koordination des Übertritts zu verbessern und den Sekundarlehrpersonen dichte Information und praktische Anschauung dessen zu bieten, was auf der Primarstufe sowohl im Französisch- als auch im Englischunterricht geleistet und erreicht wird. Ein Einblick in die Methodik des Unterrichts sollte ebenfalls Teil einer obligatorisch zu leistenden Weiterbildung sein.⁶

In Appenzell Innerrhoden wurde die Fortbildung der Sekundar- und Reallehrpersonen schon relativ früh an die Hand genommen. Im Kanton Zürich hat der Bildungsrat im Februar 2008 eine entsprechende Massnahme beschlossen. Das Konzept dazu wurde vom Fachbereich Englisch der Pädagogischen Hochschule Zürich (PHZH) erstellt.

Forschende der PHZH sind massgeblich an einem Comenius-Projekt (EU-Programm for lifelong learning) beteiligt, das die Entwicklung von Materialien und Massnahmen zur Erleichterung des Übergangs zwischen Primar- und Sekundarstufe betreibt (Projekt Primary and Secondary Continuity, pri-sec-co).

Was die inhaltliche Ausfüllung der Reform betrifft, liegt es einerseits an der Auswahl oder Neuerschaffung von geeigneten Lehrmitteln, andererseits in der Kompetenz der Lehrpersonen, die Situation zu optimieren. Dabei handelt es sich um eine schwierige Gratwanderung, denn es kann nicht darum gehen, für die Schülerinnen und Schüler quasi ein Wunschkonzert an „jugendkulturellen“ Themen zu veranstalten; die Schule soll die Tatsache ernst nehmen, dass die meisten Schülerinnen und Schüler eine relativ deutliche Grenze ziehen zwischen dem, was sie in der Freizeit betreiben und dem, was sie als schulisch relevant erachten.

In diesem Sinn lässt sich der methodisch-didaktische Ansatz des inhalts- und handlungsorientierten Lernens gut begründen. Die Beschäftigung mit bildungsrelevanten Themen bindet Inhalte in den Sprachunterricht ein, die im gegenwärtigen Leben der Schülerinnen und Schüler unmittelbar nutzbringend und handlungsfördernd sein können. Wenn Lerninhalte, die zur allgemeinen oder fächerübergreifenden Bildung beitragen, vermittelt werden, erfolgt eine unmittelbare Motivierung, als wenn man immer wieder auf den hinausgeschobenen Nutzen im späteren Leben verweisen muss. Eine Appenzeller Schülerin formuliert ihren Themenwunsch wie folgt: „wie d'mensche läbid i verschidene ... denn het me glichzeitig ou no chli mönsch und umwelt kha“ (wie die Menschen leben in verschiedenen [Ländern], dann hat man gleichzeitig auch noch ein wenig [den Unterrichtsbereich] Mensch und Umwelt).

Mittels Lernaufgaben, die über einen Aushandlungsprozess zu konkreten Ergebnissen führen (z.B. einem sprachlichen Produkt wie eine E-Mail-Machricht, ein Kurzvortrag oder ein Poster), wird eine Wirklichkeit konstituiert, auf die Schülerinnen und Schüler und Lehrpersonen sich unmittelbar beziehen können. Sie wählen damit (wie die Lehrerin im Ausschnitt 1) eine Interaktionsmodalität, die mit den Erfahrungen der Lernenden eng verbunden ist.

Erkenntnisse aus dem Nationalfondsprojekt fliessen systematisch und regelmässig in die Entwicklung von Lehrmitteln für den Englischunterricht in der Volksschule ein. Teams von Autorinnen und Autoren an der Pädagogischen Hochschule Zürich und Freischaffende bemühen sich um die Verwirklichung von methodisch-didaktischen Ansätzen, die den Erfordernissen des heterogenen Praxisfelds entsprechen.

⁶ Die geplante Dissertation von Marie-Nicole Bossart befasst sich insbesondere mit den sprachlernbezogenen Daten der Schülerinnen und Schüler im Übergang zwischen Primar- und Sekundarschule.

Lehrpläne mit sprachlich-kommunikativen Handlungszielen auf entsprechend wohl definierten Kompetenzniveaus sind unabdingbare Steuerungsinstrumente; ihr Wert liegt jedoch nicht darin, dass sie erschaffen und publiziert werden, sondern dass sie von Lehrmittelauctoren und Lehrpersonen adoptiert und verinnerlicht werden. Damit die Lehrpläne Wirkung entfalten können, bedarf es des Einsatzes zusätzlicher Instrumente wie regelmässiger Lernzielkontrollen und Beurteilungszyklen.

Der Entscheid in manchen Kantonen (darunter ZH und AI), die Leistungen in den Fremdsprachen auch auf der Primarschulstufe mit fertigungsbezogenen Skalenwerten und einer Note zu beurteilen, entspricht dem verbreiteten Bedürfnis nach grösserer Verbindlichkeit. Der Erfolg der Massnahme wird mit der allmählichen Publikation von Beurteilungsinstrumenten (lingua-level, Assessment Packs, Exercices de contrôle) durch die Lehrmittelverlage unterstützt – vorranglich sind dabei wie bei den Lehrmitteln geeignete Formen der Einführung.

Was die Problematik der im Verlauf der Sprachlernkarriere wachsenden Heterogenität von Schülerleistungen und –kompetenzen betrifft, kann auf der Basis der Befunde aus diesem Projekt höchstens die Implikation abgeleitet werden, dass diese ein Dauerbegleiter der Implementation bleiben wird. Die Schaffung von Basisstandards im Rahmen des HarmoS-Projekts ist ein erster Schritt hin zur Definition eines Bodens von Minimalzielen. Das Risiko besteht allerdings, dass Schülerinnen und Schüler mit durchschnittlichem oder grösserem Potenzial als Folge nicht intensiv genug gefordert und gefördert werden.

Aus diesem Grund empfiehlt es sich, die Entwicklung von Regelstandards und darüber hinaus reichende Anschlusskompetenzen (z.B. für gymnasiale Mittelschulen mit bilingualem Zug) an die Hand zu nehmen. Diese Massnahme sollte abgestützt sein auf eine gründliche Evaluation der tatsächlich erreichten Kompetenzen am Ende der obligatorischen Schulzeit in den beiden Fremdsprachen, Englisch und Französisch. Mit einer solchen Evaluation könnten auch die Auswirkungen verschiedener Modelle wie derjenigen von Zürich und Appenzell Innerrhoden vergleichend untersucht werden.

Bereits im Vorfeld der Evaluation würde es sich empfehlen, mindestens in grösseren Schulen der Sekundarstufe I Versuche mit Niveauekursen zu unternehmen, so dass insbesondere zwei- und mehrsprachig Aufgewachsene abgekoppelt von der Einteilung in Leistungszüge ihr Sprachlernpotenzial und ihren in dieser Untersuchung nachgewiesenen Leistungswillen entfalten können.

Das Schlusswort sei einer Schülerin der Sekundarstufe aus Alpegg überlassen, die sich nach einer Phase geringeren Erfolgs im Englischunterricht aufgefangen hat und nun konstatiert:

„Me muess sech halt seh intensiv befasse met dem Züg.“

Man muss sich eben sehr intensiv mit diesen Dingen befassen.

Schlussbemerkung

Im Projekt „Mehrsprachigkeit, Identität und Sprachenlernen in Schweizer Schulgemeinden“ arbeiteten lic. phil. Marie-Nicole Bossart und lic. phil. Patrik Fischli von der Pädagogischen Hochschule Zürich mit. Das Team wurde geleitet von Prof. Dr. Daniel Stotz. Es profitierte von der Unterstützung der wissenschaftlichen Beiräte Prof. Dr. Monica Heller (University of Toronto), Prof. Dr. Marilyn Martin-Jones (University of Birmingham) und Dr. Philippe Hambye (Université de Louvain). An dieser Stelle sei den Behördenmitgliedern in den beiden Kantonen und Schulgemeinden und insbesondere den Lehrpersonen herzlich gedankt, die uns den Zugang zu ihren Schulen ermöglichten und uns Forschungsinterviews gewährten. Den Schülerinnen und Schüler in Alpegg und Stätten sind wir dankbar für die offene und frische Art und Weise, mit der sie das Forschungsteam empfangen.

Wissenschaftliche Publikationen im Zusammenhang mit dem Projekt werden auf der Homepage des Projektleiters angezeigt (www.phzh.ch/personen/daniel.stotz) oder können per E-Mail von diesem angefordert werden (daniel.stotz (at) phzh.ch)