

Daniel Stotz
Winterthur

Englisch in Zürich – no such thing as a free lunch

Il progetto di riforma della scuola dell'obbligo avviato nel Canton Zurigo e denominato "Schulprojekt 21" offre le opportunità tipiche di un progetto innovativo a largo respiro. La valutazione scientifica evidenzia alcune lacune accanto ad aspetti interessanti come ad es. la possibilità di comparare i risultati di allievi di lingua tedesca con quelli degli allievi di altre lingue. Alla base del progetto vi è una motivazione economica: gli allievi dovrebbero poter costruire le risorse per la loro carriera sin dall'inizio della scuola dell'obbligo. La scuola dovrebbe pertanto offrire le opportunità anche per l'inglese senza produrre carenze nelle altre materie. Nell'articolo si mette in dubbio che questa equazione sia realistica. Sicuramente si possono trarre i dovuti insegnamenti dagli errori fatti nell'ambito di un altro progetto, quello per l'introduzione del francese precoce nel Canton Zurigo, tuttavia sarebbero necessari sforzi notevoli per dare continuità al lavoro avviato e per realizzare libri di testo adeguati sul piano didattico e metodologico. D'altro canto si presta troppa poca attenzione al sovraccarico degli insegnanti in un contesto favorevole alle riforme. In una seconda fase della valutazione sarà necessario affrontare alcune questioni urgenti che permettano di evitare ulteriori semplificazioni che potrebbero mettere a repentaglio l'obiettivo delle due lingue seconde per tutti. (Red.)

Einleitung

Die Debatte um die Mehrsprachigkeit der Schweiz und die Zukunft der Volksschule verläuft mit unterschiedlichen Geschwindigkeiten. Während einige Stimmen zur Rückbesinnung und grundsätzlichen Überlegungen ermahnen (Perrenoud, 2002), sind andere bereits daran, erste Fazite aus den Umwälzungen der letzten Jahre zu ziehen. Catherine Cossy spielt an auf die mögliche Schadenfreude, die den Zürcher Promotoren des Englischen entgegenschlagen könnte, wenn sie in *Le Temps* vom 24.1.02 schreibt: "Les faibles prestations des élèves zurichois confrontés à l'anglais précoce peuvent faire ricaner sous cape: voilà ce qui arrive aux arrogants Zurichois."

Die Konferenz der Erziehungsdirektoren hängt mit ihrem Entscheid, keine Empfehlungen zur Koordination des Sprachenunterrichts zu erlassen (13 zu 12 für die zweite Landessprache gegen Englisch) irgendwo dazwischen und provoziert vielerorts Kopfschütteln.

Wir wissen es seit drei Jahren: Der Kanton Zürich (und in seinem Windschatten das kleine Appenzell Innerrhoden) ist mit Englisch in die Unterstufe der Volksschule vorgeprellt und hat, mit einer Begründung von wenigen knappen Sätzen, nicht nur viel Staub aufgewirbelt, sondern nebenbei auch noch den umfassendsten Schulversuch lanciert, der in Sachen Fremdsprachen in Schweizer Primarschulen je organisiert wurde. Seit 1999 lernen in über 100 Schulklassen in 12 Land-, Stadt- und Agglomerationsgemeinden ungefähr 2000 Kinder von der 1., 2. oder 3. Klasse an Englisch.

Zugang zu wertvollen Ressourcen

Die Absicht, die dem Teilprojekt Englisch¹ zu Grunde liegt, wurde in den Projektausschreibungen und in verschiedenen Aussagen des Bildungsdirektors vor den Medien wie folgt umrissen:

- Englisch ist die Sprache, die die weltweit vernetzte Wirtschaft dominiert. "Die Sprache der Kommunikationsgesellschaft wird zu einem grossen Teil Englisch sein. Die Beherrschung von Computer und Englisch sowie die Fähigkeit zum lebenslangen Lernen gehören zu den unabdingbaren Schlüsselqualifikationen der Gesellschaft von morgen", heisst es im 'Businessplan'.
- Immer mehr Eltern schicken ihre Kinder in private Englischkurse; die Schule ist verpflichtet, ein derart nachgefragtes Bildungsgut zur Verfügung zu stellen.
- Die auf der Webseite gegenwärtig verfügbare Kurzversion verweist auch auf eine zweite Sprache: "The Swiss citizens of the future should be able to understand and communicate effortlessly in two or more foreign languages. School project 21 is a pilot reform project which introduces teaching and learning in English from the first grade of the Primary school."²

Wie hat sich diese Motivationslage im bisherigen Projektverlauf konkretisiert? Ist das Projekt nur schon durch seine scheinbare Popularität zum Erfolg verdammt? Was sind die Implikationen der bisherigen Erfahrungen für die landesweite Debatte um die Mehrsprachigkeit? Und wie ist die neue Sprache Englisch in den Unterricht, den Schulalltag und die Gemeinschaft eingebettet? Eine unabhängige Arbeitsgemein-

schaft von Forschenden des Pädagogischen Instituts der Universität Zürich und der Zürcher Hochschule Winterthur hat im Auftrag der Bildungsdirektion des Kantons Zürich und mit finanzieller Unterstützung der Gebert-Rüf-Stiftung die erste Etappe des Experiments begleitet und analysiert. In ihrem Schlussbericht (Stöckli, Büeler, Stebler und Stotz, 2001) setzt sie sich kritisch mit der Umsetzung der Projektziele auseinander, empfiehlt konkrete Verbesserungen und warnt vor einer vorschnellen Generalisierung.³

Auch nach 2 Jahren Schulversuch mit zum Teil ernüchternden Erfahrungen ist die Unterstützung des Teilprojekts Englisch von Seiten der Schulen und der Eltern ungebrochen: es rangiert im Grad der Zustimmung zu den Lernzielen hinter den Schlüsselqualifikationen (Teamfähigkeit, Lern- und Arbeitsstrategien, Problemlösefähigkeit, Selbständigkeit und Kreativität) und dem Umweltbewusstsein auf dem dritten Platz, noch vor dem Umgang mit Informationstechnologie und den klassischen Arbeitstugenden (Lernbereitschaft, Fleiss, Disziplin und Kritikfähigkeit). Besonders interessant ist, dass die befragten Eltern der Wichtigkeit der Lernziele im Englischunterricht signifikant mehr zustimmen als die Lehrkräfte (Stöckli et al. 2001:36).

In einer anderen Befragung der Arbeitsgemeinschaft kommen auch die Kinder selbst zu Wort.⁴ Auf die Frage, welche Sprache sie später einmal gut können möchten, wählten 70% der Kinder aus den Versuchsklassen Englisch, 8.6% eher Englisch und 21.4% (eher) eine andere Sprache (Stöckli et al. 2001:196). In den Kontrollklassen erstaunt der hohe Prozentanteil der Schülerinnen und Schüler von 44.3%, die (eher) für eine andere Sprache als Englisch votierten. In der zweiten Befragung im Juni 01 wurde differenziert die Sprache erfragt, welche die Kinder am liebsten zuerst lernen würden. Mit der ver-

gleichsweise starken Wahl des Italienischen zeigt sich indirekt, dass wohl einige der Zweitklässler die Sprache ihrer Herkunft dem Englischen vorziehen würden (siehe Abbildung 6.17 aus Stöckli et al., 2001:197).

Die Schule wäre also von dieser Warte aus in erster Linie für das spätere wirtschaftliche Wohlergehen der Heranwachsenden verantwortlich, und dieses Ziel könne am besten erreicht werden, wenn möglichst früh mit der

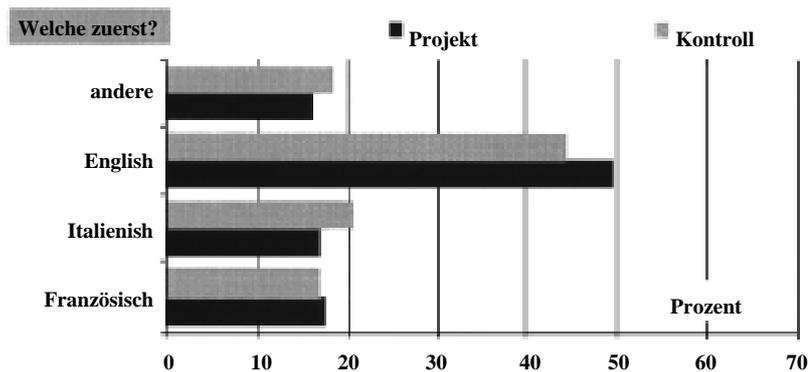


Abbildung 6.17: Von den Zweitklässlerinnen und Zweitklässlern genannte Sprache, die sie in der Schule zuerst lernen möchten (Ergebnis der Zweitbefragung).

Kenntnisse und Fähigkeiten in einer zweiten (oder dritten) Sprache werden von allen Beteiligten als wertvolle Ressource angesehen, es gibt jedoch eine subtile Differenz zwischen Erwachsenen und Kindern. Aus den Daten lässt sich ableiten, dass für die Eltern und Vertreter der Schulbehörden der Einstieg in den Beruf und eine spätere Karriereförderung im Vordergrund stehen, während für die Kinder die Sprache eher eine identitätsstiftende Bereicherung und Möglichkeit der Verständigung ist.

Die Eltern geben damit ungefiltert wieder, was der Sprachökonom François Grin in seiner Analyse (Grin, 1999) festgestellt hat: Kompetenz in einer oder mehreren Fremdsprachen zahlt sich für erwachsene Berufsleute aus. Auf die Deutschschweiz fokussiert heisst das, dass gute oder sehr gute Kompetenz in Englisch mit höheren Salären verbunden ist, wenn man den Grad der Ausbildung, die Stellung und die Berufserfahrung konstant hält, und zwar bei Männern um bis zu 20% und bei Frauen bis zu 50% (Grin, 1999:67, vgl. auch Kleinberger Günther, 2002).

Sprache der globalisierten Wirtschaft begonnen werde. Diese Haltung bedeutet gleichzeitig einen grossen Vertrauensbeweis an die Schule, nämlich der, dass aus der für die Fremdsprache Englisch gewonnenen Lernzeit auch Kapital geschlagen werden kann. Es besteht die hohe Erwartung, dass mit einem früheren Beginn eine grössere Wirksamkeit erzielt wird.

Die Handschrift des Homo oeconomicus

Im Subtext des ganzen Schulprojekts 21 schwingen dauernd die negativen Erfahrungen mit, die scheinbar mit dem Vorziehen des Französischunterrichts auf die 5. und 6. Klasse gemacht wurden (vgl. etwa Aeberli, 2001 oder NZZ, 21./22.10.2000). Mit Englisch soll alles anders werden:

1. Englisch wird früher eingeführt, in einem Alter, wo das Fenster zum Sprachenlernen weiter offen steht als mit 11 oder 12 Jahren, wo bei manchen Kindern die Pubertät bereits einsetzt.
2. Englisch wird nicht als Fach und

damit Unterrichtsgegenstand erteilt, sondern "eingebettet" in den Sachunterricht als Kommunikations- und Lernwerkzeug.⁵

3. Es werden Lernziele gesetzt, die sich bei Stufenübertritten beschreiben und für die Bewertung operationalisieren lassen.⁶ Damit wird ein wirksamer Stufenübergang angestrebt, der verhindern soll, dass Oberstufenlehrkräfte die Kompetenzen der Primarschülerinnen und -schüler entwerten.

4. Die Ausbildung der Lehrkräfte wird professionell betrieben und ein grosser Teil der finanziellen Ressourcen wird dafür verwendet.

Wenn man diese Massnahmen mit einer kritischen soziolinguistischen Brille liest, kommt man nicht umhin, auch in ihnen eine Ökonomisierung der Bildung zu erkennen. Da es aus schulpolitischen Gründen kaum praktikabel wäre, zwei oder mehr Unterrichtslektionen Englisch zusätzlich in den Stundenplan einzufügen oder einem anderen Fach Lektionen wegzunehmen, wird die neue Sprache in den Lehrplan und die Stundentafel eingebettet; das ursprüngliche methodische Konzept wurde dementsprechend "Embedding" genannt. Nun sei in kei-

ner Weise bestritten, dass das immersive Sprachenlernen bzw. der bilinguale Sachunterricht methodisch-didaktisch, lernpsychologisch und spracherwerbstheoretisch grosse Meriten haben. Es gibt auch gute und nicht nur personalpolitische Gründe dafür, dass die Klassenlehrkräfte den Unterricht in und mit der neuen Sprache einführen und dass sie diesen Unterricht nach eigenem Gutdünken jederzeit täglich in den Stundenplan einbauen können.

Nur scheint die Konzeption speziell des Zürcher Projekts so geradlinig den kleinsten gemeinsamen Nenner gesucht zu haben, dass die Handschrift des Homo oeconomicus und des New Public Management unverkennbar am Schulversuch haften bleibt. Mit anderen Worten: Es sollen die im gültigen Lehrplan der Volksschule festgehaltenen Lernziele erreicht und dazu noch "gratis" eine neue Sprache erworben werden. Das methodisch-didaktische Konzept basiert auf dem Prinzip des simulierten natürlichen Spracherwerbs, das heisst auf dem sprachlich wenig beeinflussbaren Ablauf eines genetischen Programms. Das tönt verkürzt, reflektiert aber das Verständnis, das die ausgebildeten Lehr-

kräfte an das Projekt herantrugen: Embedding = Teaching in English, eigentlich etwas sehr Einfaches.

Doch wie jeder früh- oder spätenglisch Beglückte wissen müsste: *There is no such thing as a free lunch*. Welchen Preis zahlt das Projekt denn für die etwas simplifizierende Grundkonzeption?

Lernen aus dem Schulversuch

Die Folgen der ökonomischen Prämissen lassen sich aus drei Perspektiven betrachten, die hier mit je einer These verbunden seien:

a) *Es kommt zwangsläufig zu einer Anpassung an die Wirklichkeit bei der Umsetzung des Konzepts*

In der Unterrichtsbeobachtung, die im Rahmen der Evaluation durchgeführt wurde, waren immer wieder Sequenzen zu sehen, in denen zuerst auf Deutsch erarbeitete Lernthemen auf Englisch rezykliert und vertieft oder mit einer Lernaktivität geübt wurden. Diese Wiederholung kann im besten Fall dazu führen, dass die Schülerinnen und Schüler die Lerninhalte besser begreifen und dazu noch über einen sachbezogenen Wortschatz in zwei Sprachen verfügen. Die Ergebnisse der Leistungstests lassen den Schluss aber nicht zu, dass ein solcher Wortschatz systematisch aufgebaut wird; produktive Wortschatzkenntnisse in Englisch beschränken sich bei der Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler nach 20 Monaten auf die wichtigsten Farbwörter, Zahlen und Tiernamen. Weit weniger präsent waren ihnen die Bezeichnungen für Schulgegenstände, die bei der Verwendung des Englischen als Unterrichtssprache eigentlich eine grosse Rolle spielen müssten.

Wenn die Ergebnisse in den Hörverstehenstests etwas unter den Erwartungen bleiben, hat dies auch mit dem Konzept des Embedding zu tun. Wenn die neue Sprache implizit und



Edward Hopper, *People in the sun*, 1960.

handlungsorientiert verwendet wird, sind Kinder oft in der Lage, Anweisungen und Aufforderungen aus dem Kontext zu erschliessen oder routinemässige Handlungsmuster anzuwenden und so eine Aufgabe auszuführen, die sie sprachlich nicht dekodiert haben. In den Tests schnitten schliesslich diejenigen Klassen am besten ab, die eine Mischung aus implizitem und explizitem Unterricht genossen hatten. Wir interpretieren diese Ergebnisse so, dass nicht genügend durch Interaktion vermittelter Input zur Verfügung steht, damit der "natürliche" Spracherwerb von allein einsetzen und sich systematisch entwickeln würde. Was im Immersionsmodell mehr oder weniger erfolgreich als Sprachbad praktiziert wird, kommt in den täglichen 20 Minuten nur noch als Dusche aus der Brause.

Das Schulprojekt 21 visiert den *kontextualisierten natürlichen Spracherwerb* an, aber beinahe alles unterscheidet sich in den Zürcher Klassenzimmern von diesem natürlichen Kontext:

- die Zeitdimension ist eingeschränkter als beim ungesteuerten Spracherwerb
- die existentielle Notwendigkeit, in der neuen Sprache zu kommunizieren, fehlt weitgehend
- der kulturelle Hintergrund, vor dem man eine Sprache im gewachsenen Umfeld erwirbt, wird ausgeschlossen und kommt allenfalls durch die Hintertür des Singens und der Kinderreime wieder hinein
- als *lingua franca* kann Englisch auch nicht dienen, da man sich gegenseitig ohnehin versteht
- der schulische Handlungsrahmen versetzt die Kinder in eine eher empfangende, passive Rolle, und sie können die Sprache weniger oft produktiv brauchen als zum Beispiel ein Kind, das Deutsch auf dem Spielplatz erwirbt (vgl. Stöckli et al., 2001:168 ff.)

Für die Eltern und Vertreter der Schulbehörden stehen der Einstieg in den Beruf und eine spätere Karriereförderung im Vordergrund, während für die Kinder die neue Sprache auch eine identitätsstiftende Bereicherung und Möglichkeit der Verständigung ist.

b) Der Ansatz entspricht den Möglichkeiten der Volksschule und gewährt allen die gleichen Chancen.

Es ist nicht von der Hand zu erweisen, dass Alternativen zum Embedding oder CLIL im Bereich des frühen Sprachenlernens mit eigenen Problemen befrachtet sind. So zeigt etwa das oft als Erfolg dargestellte kanadische Immersionsmodell dreissig Jahre nach seinen Anfängen Risse in der Fassade. Die Akzeptanz des Modells, das schon immer hauptsächlich der Förderung der englischsprachigen Mehrheit und weniger der innerkanadischen Verständigung diente, ist je nach Provinz sehr unterschiedlich (vgl. Schofield, 2000). Nach den Gründen für die Wahl der *French immersion* befragt, gaben Eltern an erster bis dritter Stelle Faktoren an, die darauf schliessen lassen, dass Immersionsklassen zu Elitenschmieden geworden sind.⁷ Die Lehrkräfte mit den "Normalklassen" müssen sich mit überproportional vielen Schülern mit Lernproblemen und anderen Schwierigkeiten beschäftigen, während sich die Kinder aus sozio-ökonomisch besser gestellten Familien in den Immersionsklassen auf die Universität vorbereiten.

Indem das Schulprojekt 21 die neue Sprache in das bestehende System einbaut, läuft es weit weniger die Gefahr des Elitismus. Es gibt ein Test-

resultat, das diesen Befund erhärtet: in den beiden Leistungstests (Hörverstehen und Sprechen in Interaktion) schnitten die Schülerinnen und Schüler ausländischer Herkunft bzw. mit einer anderen Erstsprache als Deutsch genau gleich gut ab wie die Deutschsprachigen (Stöckli et al. 2001:153, 165). Dies ist allerdings nur eine Überraschung, wenn man vergisst, dass alle diese Kinder schon einschlägige Erfahrungen beim immersiven Erwerb der deutschen Sprache (Dialekt und/oder Standard) gesammelt und dabei mit Strategien gearbeitet haben, die ihnen nun beim Englisch-Embedding zu Gute kommen.

Chancengleichheit ist auch bei den Lehrkräften erwünscht. Die Verfechter des Embedding/CLIL-Modells gehen davon aus, dass die Klassenlehrkraft die geeignetste Person ist, um es umzusetzen. Die Unterrichtsbeobachtung hat den Forschenden vor Augen geführt, dass die meisten Lehrpersonen das Modell mit viel Engagement und Souplesse in die Praxis übergeführt haben. In der Tat können sich ihre mangelnden Erfahrungen im herkömmlichen Fremdsprachenunterricht auch fruchtbar auswirken, indem mit einem frischen Ansatz viele Fallen des EFL (English as a Foreign Language) umgangen werden. Andererseits erfordert dieser pionierhafte Ansatz, den die Lehrkräfte mit ungenügendem Unterrichtsmaterial erproben, einen hohen Einsatz. Während bei den anderen Teilprojekten der zeitliche und psychologische Druck im Projektverlauf leicht abnahm, wuchs die zeitliche Belastung für Englisch auf hohem Niveau an (Stöckli et al., 2001:230). Am Rande der Untersuchung stellten wir informell fest, dass es den Lehrkräften schwer fällt, die geforderten 90 Minuten Unterricht in Englisch pro Woche umfassend und sinnvoll auszuschöpfen.⁸

Es gilt zu bedenken, dass diese Belastungen im Schulprojekt 21 aus der Gesamtheit der Veränderungen in ei-

nem reformfreudigen Schulumfeld und dem hohen Umsetzungstempo resultieren. Damit können nur beschränkt Aussagen gemacht werden zur Wirkung der Einführung einer neuen Fremdsprache auf der Unterstufe. Dennoch lässt das wachsende Mass an Beliebtheit, mit der ein auf dem Papier wohldefiniertes Konzept nun umgesetzt wird, eine gewisse Sorge aufkommen.

Die Lösung, eine systematische Spezialisierung von Lehrkräften und damit eine Wahlmöglichkeit, scheint immer noch ein Tabu zu brechen und wird kaum diskutiert. Der Einsatz von Fachlehrkräften oder muttersprachigen Teilzeitlehrerinnen oder -lehrern ist nach wie vor umstritten, während an der Pädagogischen Hochschule bereits Konzepte entworfen werden, die Schritte in die Richtung der Spezialisierung einleiten.⁹

Es spricht vieles für das Klassenlehrerprinzip, doch wäre aus soziolinguistischer Hinsicht zu überlegen, ob nicht der Sprachwechsel (Codeswitch) ins

Englische besser motiviert wäre, wenn nach der Pause eine andere Lehrkraft ins Zimmer träte. Sie muss nicht unbedingt Muttersprachler(in) sein, so wenig wie die Lehrerin für Biblischen Unterricht fromm sein muss. Doch liesse sich mit dem begründeten Codeswitch auch das Mass der Interkulturalität steigern, dem die Kinder ausgesetzt sind.

c) Weil scheinbar nichts weggenommen wird, kann über Verluste hinweggegangen werden.

Weder in der Projektkonzeption noch in der Evaluation wird ein Thema angesprochen, das in der Öffentlichkeit immer wieder zu reden gibt und auch von Lehrkräften nicht ignoriert werden kann: Wenn man ein Plus aus der Schule ziehen kann (Englisch für alle), wo entstehen Verluste? Weil kein einzelnes Fach aufgegeben wird, sind die Abstriche nur ungenau lokalisierbar. Um die tatsächlichen Lerndefizite bei Kindern im Schulprojekt 21 herauszufiltern, die auf die Einfüh-

rung des Englischen zurückgehen, bedürfte es eines aufwendigen Forschungsdesigns mit Kontrollklassen und vielen Variablen, denn beobachtete Wirkungen könnten ja auch auf die anderen Projektteile oder die allgemeine Belastung oder Bereicherung durch den Schulversuch zurückgehen. Es sollen hier deshalb nicht einmal hypothetische Aussagen gemacht werden. Zu untersuchen wären allerdings vordringlich zwei drängende Fragen:

1. Ist die frühe Beschäftigung mit der Zweitsprache Englisch eher vorteilhaft oder nachteilig beim späteren Erwerb der zweiten Landessprache Französisch?
2. Treten Unterschiede auf in der Kompetenz in der lokalen Standardsprache (Deutsch) zwischen Projektklassen und Kontrollklassen?

Das Schulprojekt 21 schuldet sich selbst und der weiteren interessierten Öffentlichkeit Antworten auf diese Fragen. Es wäre zu bedauern, wenn sich die Forschungsmittel für diese Untersuchungen nicht aufreiben liessen und wir damit der These c) Vorschub leisten müssten.

Nachhaltigkeit beim Sprachenlernen

Während die nationale Debatte sich weiterhin um die zwei scheinbar einzigen Fragen dreht – welche Sprache zuerst, wie viele Sprachen verkraftet unsere Jugend? – droht die Gefahr, dass die einmalige Chance eines grossangelegten Schulversuchs in der Mentalität des “anything goes” versandet. Zwar wird der Kanton Zürich in den nächsten Jahren Millionen von Franken ausgeben, um Lehrkräfte mit einem überzeugenden Konzept auszubilden. Auch sind sehr valable Bemühungen unternommen worden, die methodisch-didaktischen Grundlagen auf ein solideres Fundament zu stellen und vom diffusen Embedding zum



Jackson Pollock.

CLIL fortzuschreiten, das der Spracharbeit einen berechtigten Platz einräumt und sich auch um bessere Arrangements für produktive Fertigkeiten kümmert.

Noch wichtiger sind heute zwei Schritte:

1. Das Projekt muss weiterhin als das geführt werden, was es ist: ein Schulversuch, an dem sich auch kühne Ideen ausprobieren lassen. Das heisst aber nicht, dass Schülerinnen und Schüler sowie Lehrkräfte verheizt werden dürfen. Der Zeitpunkt der Evaluation war zu früh gewählt, als dass sich definitive Empfehlungen für eine Generalisierung machen liessen.
2. Bei einer Generalisierung muss auf die nahtlose Fortführung des Projekts "Langues 2" über Stufengrenzen hinweg geachtet werden. Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (Goethe-Institut et al., 2001) bietet dafür eine gute Handhabe, wenn die verschiedenen Instrumente auch erst empirisch erprobt und umgesetzt werden müssen.

Die Verwendung des Englischen als Unterrichtssprache mag einigen als Notbehelf erscheinen: Ziel ist die Anwendung im Berufsumfeld, welche aber zu Gunsten einer Verwendung der neuen Sprache im schulischen Kontext aufgeschoben wird. Das ist legitim, bedingt aber, dass bilingualer Sachunterricht nicht Episode bleibt, sondern auch auf der Sekundarstufe I und vor allen Dingen in Maturitäts- und Berufsschulen forciert wird. Weiters gilt es den Beweis anzutreten, dass beim Lernen einer zweiten Fremdsprache nicht unbedingt derselbe Aufwand betrieben werden muss wie bei der ersten, dass mithin eine linguistische Sensibilisierung dem beschleunigten Erwerb nicht nur des Französischen, sondern auch der ‚Fremdsprache Deutsch‘ zu Gute käme. Wenn dieser Wurf gelingt, könnte man auch Kritikern wie Perrenoud (siehe S. 67) den Brennstoff für das Argu-

ment entziehen, dass das Lernen weiterer neuer Sprachen vor allem den ohnehin schon Privilegierten und der Mittelklasse nütze, während schwächere oder minderbemittelte Schüler immer weiter abfallen.

Anmerkungen

¹ Weitere Projektteile sind: Lernen mit dem Computer, altersdurchmischte Lerngruppen bzw. neue Lern- und Organisationsformen

² vgl. <http://www.schulprojekt21.ch>. Nebenbei sei angemerkt, dass das Subjekt des Satzes, Swiss citizens keinesfalls die gesamte Population des Schulversuchs umfasst. Der durchschnittliche Anteil von Kindern ausländischer Herkunft in den von uns untersuchten Klassen lag bei 47% und es ist unwahrscheinlich, dass alle von ihnen das Schweizer Bürgerrecht anstreben.

³ Der Schlussbericht der Evaluation des Schulprojekts 21 steht zum Herunterladen zur Verfügung auf: <http://www.schulprojekt21.ch>

⁴ Da in dieser Studie die Sozialkompetenz der jüngsten Schülerinnen und Schüler im Mittelpunkt stand, handelt es sich hier um Antworten von Erst- bzw. Zweitklässlern. Neben SP21-Kindern wurden auch Kinder in Kontrollklassen befragt. Der Wortlaut der Aussage, zu der die Antwortenden Stellung nahmen hiess: *Ich möcht emol ganz guet Englisch chönne –vs.– Ich möcht lieber en anderi Sproch guet chönne.*

⁵ "English is used across the school curriculum as a means of instruction and not taught as a subject in itself. Teachers in School Project 21 teach selected parts of the following areas of the curriculum in English during a minimum of 90 minutes per week: People and their Environment, Handicrafts, Art and drawing, Music, Mathematics, Sport / Games" (Projektleitung, <http://www.schulprojekt21.ch>)

⁶ "The language skills in English have to be assessed continuously. At the end of grade 6 children receive an assessment report."

⁷ Die Faktoren waren gemäss einer Studie von Scott Hewlett: "future employment enhancement", "a more stimulating learning environment, a better student-teacher ratio" (Schofield, 2000)

⁸ Die Fallstudien, die im Rahmen der Evaluation durch X. Büeler durchgeführt wurden, bestätigten den Sachverhalt: "Im Projektverlauf sind die Lehrer/-innen dazu übergegangen, sich von unrealistischen Vorgaben abzugrenzen, eigene Perfektionsansprüche zurückzunehmen und sich am Machbaren zu orientieren. Nicht alle Lehrpersonen erleben diesen Prozess der Nivellierung von Anspruch und Wirklichkeit als sehr befriedigend. Man weiss zwar, dass man so und so lange Englisch [...] ‚machen‘ müsste, schafft aber konstant nur einen Teil davon und wird unterschwellig durch das bestehende Defizit laufend frustriert." (Stöckli et al., 2001:45)

⁹ Laufend aktualisierte Informationen dazu auf <http://www.phzh.ch/pls/ausbildung>

Literatur

- AEBERLI, C. (2001): *Englisch ab der ersten Klasse*, in: WATTS und MURRAY, p. 69 - 84.
- COSSY, C. (2002): *L'école zurichoise est toujours motivée par l'apprentissage précoce de l'anglais*, Le Temps, 24 janvier 2002.
- GOETHE-INSTITUT INTER NATIONES, KMK, EDK und BMBWK (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*, Berlin / München / Wien / Zürich / New York, Langenscheidt
- GRIN, F. (1999): *Compétences et récompenses: La valeur des langues en Suisse*, Fribourg, Editions Universitaires.
- KLEINBERGER GÜNTHER, U. (2002): *Verständigungsschwierigkeiten im globalen Dorf*, Neue Zürcher Zeitung, 12./13. Januar 2002.
- PERRENOUD, Ph. (2001): *Trois pour deux : langues étrangères, scolarisation et pensée magique*, Babylonia 4/2001.
- PREISLER, B. (2001): *Englisch von Oben und von Unten: Sprachwandel und kulturelle Identität in Dänemark*, in WATTS und MURRAY, 35 - 53
- SCHOFIELD, J. (2000): *Translating Success*, in: Maclean's, 1 May 2000.
- STÖCKLI, G. / BÜELER, X. / STEBLER, R. / STOTZ, D. (2001): *Lernen für das 21. Jahrhundert? Schlussbericht der externen Evaluation*, <http://www.schulprojekt21.ch>
- WATTS, R. / MURRAY, H. (2001): *Die fünfte Landessprache? Englisch in der Schweiz*, Zürich, vdf Hochschulverlag.

Daniel Stotz

ist verantwortlich für die Forschung und Entwicklung im Departement Angewandte Linguistik und Kulturwissenschaften der Zürcher Hochschule Winterthur. Neben anderen Projekten im Bereich "Sprache in Bildung und Beruf" hat er die wissenschaftliche Begleituntersuchung des Schulprojekts 21 mitgestaltet. Er unterrichtet Englisch für angehende Betriebsökonominnen und Fachjournalistinnen. Er ist Mitglied der Redaktion von Babylonia.