



Daniel Stotz

Zur Zeit Griffith University, Brisbane,
Australien

Den Übergang meistern

Fremdsprachenunterricht an der Schnittstelle zwischen Primar- und Sekundarstufe

Seit den 1990er Jahren sind in vielen Ländern Europas Programme und Lehrpläne eingeführt worden, die es Schulkindern bereits in den ersten Schuljahren ermöglichen, eine erste Fremdsprache zu lernen. Manche dieser Programme sind freiwilliger Natur, die meisten jedoch obligatorisch, wenn auch von geringer Intensität (für einen Überblick siehe Eurydice, 2005). Gegenwärtig tritt europaweit (Megías Rosa et al., 2008) eine Folgeproblematik dieser begrüßenswerten Entwicklung zu Tage, und es stellen sich folgende Fragen:

- Wie nachhaltig sind die Lernerfolge des frühen schulischen Fremdsprachenlernens?
- Wie gestaltet sich der Übergang von der Primarschule in die Sekundarschule?
- Wie unterscheiden sich die Perspektiven der Schülerinnen und Schüler von denjenigen der Lehrpersonen und der verantwortlichen Bildungspolitiker und Lehrerbildnerinnen?

Dieser Beitrag versucht, die virulenten ideologischen Aspekte dieser Diskussion transparent zu machen und anhand der Diskussion einer einschlägigen Vergleichsstudie über den Lernerfolg von jüngeren und älteren Lernenden die Gefahren von vorschnellen Verallgemeinerungen aufzuzeigen. Dabei wird von der Situation in der Schweiz ausgegangen, wo seit den frühen 90er Jahren in der Regel eine zweite Landessprache ab dem 4. oder 5. Schuljahr unterrichtet wird, wo also langjährige Erfahrungen mit dem Stufenübergang in Fremdsprachen bestehen. Andererseits zeigen sich gegenwärtig bei der Einführung einer zweiten Fremd-

sprache erneut Bruchstellen, die zu polemischen Auseinandersetzungen geführt haben, in denen sich oft „Experten“ mit „Praktikern“ um die Diskursvormacht streiten.

In der breiteren Öffentlichkeit hat insbesondere ein kurzer Artikel von Urs Kalberer Widerhall gefunden (Neue Zürcher Zeitung vom 17.3.2008), der auf einer Master-Arbeit des Autors beruht. Der Titel des Artikels, der von Kalberer selbst verantwortet wird, lautet: „Wann platzt die Seifenblase? Risse im Konzept des frühen Fremdsprachenunterrichts.“ Der pessimistisch gefärbte, um nicht zu sagen sarkastische Ton der Schlagzeile steht dabei im Gegensatz zur Wissenschaftlichkeit, die der Autor für sich in Anspruch nimmt. Er stellt in Aussicht, „erstmalig die Kompetenzen von Englischschülern aus der Primar- und solchen aus der Sekundarschule“ zu vergleichen. Am Beispiel einer Erörterung dieser Master of Education-Arbeit (Kalberer, 2007) soll aufgezeigt werden, dass in der Diskussion um die Schnittstelle zwischen Primar- und Sekundarstufe oft ideologische Positionen vertreten werden, die von partikulären Interessen geleitet zu sein scheinen und eingehenderer Betrachtung nicht standhalten. Sie lenken bedauerlicherweise ab von der wesentlicheren Aufgabe, die sich den Fremdsprachendidaktikern und Lehrpersonen stellt, nämlich die fachlichen und pädagogischen Grundlagen zu erarbeiten, die diesen Übergang möglichst effizient gestalten. Die Erfahrungen mit dem Französischunterricht zeigen, dass zum Beispiel kohäsiv geplante Lehrmittel diesen Anspruch durchaus unterstützen können.

1. Missverständnisse, Erwartungen und Lehrplanziele

Im NZZ-Artikel stellt Kalberer die Frage in den Raum, „ob es überhaupt Sinn ergibt, Fremdsprachen in der frühen Schulzeit zu unterrichten.“ In seiner (negativ ausfallenden) Antwort unterstellt er den Promotoren der Primarschulfremdsprachen zwei „Fehlinterpretationen“: Sie beriefen sich einerseits pauschal auf die Hypothese, dass Kinder eine Sprache im schulischen Umfeld schneller lernten als Jugendliche oder Erwachsene. Andererseits sassen sie einem „Missverständnis“ in Bezug auf neurologische Untersuchungen zur Lokalisation von Sprachleistungen im Hirn auf und überschätzten den Wert der hirnphysiologischen Forschung für das schulische Fremdsprachenlernen.

Eine eingehende Untersuchung der bildungspolitischen Diskurse zur Zeit der Einführung von „Frühenglisch“ in den Pionierkantonen Appenzell Innerrhoden und Zürich (Stotz, 2008) zeigt auf, dass die Akteure, die sich für eine Umkehr der Reihenfolge der Fremdsprachen und den Beginn mit Englisch ab der 2. bzw. 3. Klasse einsetzten, das Argument der angeblichen entwicklungspsychologischen und neurologischen Vorteile kaum je einsetzten. Im Vordergrund stand die Legitimation der Sprache Englisch, die gegenüber dem Französischen motivationale und utilitaristische Vorteile biete. Die englische Sprache sei mit der „Jugendkultur“ assoziiert und deshalb falle der Einstieg den Lernenden leicht; zudem ermöglichten früh geförderte Englischkenntnisse bessere berufliche Chancen und allgemein die Teilhabe am globalisierten Wirtschafts- und Kulturleben.

Kalberer schreibt im NZZ-Artikel von „hohen Erwartungen, die in den frühen schulischen Fremdsprachenunterricht gesetzt“ würden; wenn man jedoch die neuen Lehrpläne für Englisch studiert, die in einigen Kantonen (Appenzell Innerrhoden, Zentralschweizer Kantone) für die Lernzeit vom 3. bis zum

Ende des 9. Schuljahrs angelehnt an den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen aufgestellt wurden, findet man für diese angeblichen Ambitionen kaum eine Entsprechung. Angesichts der ca. 19 Jahreswochenlektionen (d.h. 760 Lektionen), die für den Englischunterricht insgesamt eingesetzt werden sollen, wirken die anvisierten Kompetenzziele nicht ambitiös. In der Tat unterscheiden sich diese neuen Abschlussniveaus (siehe Tabelle 2) nicht wesentlich von den alten Lehrplänen, die auf einer Lerndauer von drei Jahren beruhen (siehe Tabelle 1). Einzig Schülerinnen und Schüler mit erweiterten Ansprüchen sollen in Zukunft über Sprech- und Schreibkompetenzen verfügen, die ein halbes Niveau über den hergebrachten Zielen stehen.

Tabelle 1: Bildungsdirektion des Kantons Zürich, Lehrplan Sprachen, Oberstufe (2000), Englisch ab dem 7. Schuljahr, Abschlussniveaus 9. Schuljahr

Rezeptiv		Produktiv	
Grundansprüche	Erweiterte Ansprüche	Grundansprüche	Erweiterte Ansprüche
A2	B1+	A2	A2+

Tabelle 2: Lehrplan Appenzell Innerrhoden (2004) ¹, Lehrplan Englisch für das 3. bis 9. Schuljahr Bildungsregion Zentralschweiz, (2005), Englisch ab dem 3. Schuljahr, Abschlussniveaus 9. Schuljahr

Rezeptiv		Produktiv	
Grundansprüche	Erweiterte Ansprüche	Grundansprüche	Erweiterte Ansprüche
A2.2	B1.2	A2.1	B1.1

Die vergleichende Betrachtung der alten und neuen Lehrpläne lässt vermuten, dass mit der Vorverlegung des Fremdsprachenunterrichts nicht in erster Linie ein umfassender Niveaustieg beabsichtigt wird, sondern eine breitere Abstützung und grössere Handlungsorientierung bzw. Funktionalität der Sprachfähigkeiten. Ein Vergleich der „alten“ Ziele des Zürcher Lehrplans mit den gängigen Lehrmitteln zeigt in diesem Bereich Diskrepanzen, und es ist höchst fraglich, ob die überwiegende Mehrheit der Schülerinnen und Schüler die

Ziele des Lehrplans 2000 innerhalb von drei Jahren nachweislich erreicht. Zumindest ist der wissenschaftlich abgesicherte Beweis dafür nicht erbracht, und deshalb bleibt die nachfolgend zitierte Aussage von Kalberer eine leere Behauptung.

“At present older learners at secondary school reach the level of B1 in exactly the same time according to the directives given in the curricular documents (Bildungsdirektion, 2002).”

Der Nachweis für diese Aussage könnte nur erbracht werden, wenn ein auf diese Niveaus bezogenes Testinstrument wie beispielsweise Lingualevel auf ein repräsentatives Sample angewendet würden. Eine solche fundierte Erhebung des Ist-Zustandes wäre höchst wünschenswert in Anbetracht des Gewichts, die Kal-

berer seiner eigenen Studie zumisst und der Öffentlichkeitswirkung, die er damit zu erzielen scheint. In Tat und Wahrheit entbehrt die Studie Kalberers jeglicher Orientierung an Standards und an einem Kompetenzmodell, wie wir im Folgenden sehen werden.

2. Schülerinnen und Schüler am Übergang: Back to square 1?

Die Master-Arbeit von Kalberer (2007) wurde unter dem Titel „Rate of L2 Acquisition and the influence

of instruction time on achievement“ von einer Medienplattform in der Zentralschweiz veröffentlicht. Sie vergleicht gewisse sprachliche Leistungen von Schülerinnen und Schülern, die Englisch ab der 7. Klasse gelernt hatten, mit denjenigen von Lernenden, die im Rahmen des Zürcher Schulprojekts 21 (SP21, vgl. Büeler et al., 2001; Stebler & Stotz, 2004) bereits während mehrerer Jahre in der Primarschule Unterricht in Englisch besucht hatten. Das Forschungsdesign und die Zusammensetzung des Samples geben jedoch Anlass zu Fragen und Einwänden. Die so genannten „Frühstarter“ wurden in SP21-Schulgemeinden rekrutiert und müssten offiziell 6 Jahre Englischunterricht in der Primarschule durchlaufen haben. Das SP21-Sample ist in Tat und Wahrheit jedoch heterogen, was die Lerndauer betrifft (Kalberer, 2007: 36). 60% (N = 51) der SP21-Schülerinnen und Schüler gaben an, zum Messzeitpunkt 3.66 oder weniger Jahre Englischunterricht genossen zu haben (die 0.66 Jahre beziehen sich auf die 4 Monate der 1. Klasse in der Sekundarstufe). Wie erklärt sich diese Heterogenität? Offiziell ging das Zürcher Schulprojekt 2004 zu Ende. Einzelne Gemeinden führten den Englischunterricht auf provisorischer Basis weiter, andere

sistierten ihn oder boten nur noch Freikurse mit geringerer Dotation und externen Fachlehrpersonen an, die nicht mehr nach dem SP21-Konzept unterrichteten. Ein Hinweis darauf findet sich auch im Anhang der Arbeit in einem Lehrerinterview.² Selbst die Angaben über die Unterrichtszeit während der Projektdauer sind mit Vorsicht zu geniessen. Zwar war von der Projektleitung vorgegeben, dass im SP21 die Lehrpersonen pro Woche 100 Minuten Unterricht in Englisch erteilen sollten, verteilt auf kurze Sequenzen. Die Rechnungsgrösse „Lektion“ ist deshalb nicht angebracht. Auch wurden die zeitlichen Vorgaben oftmals nicht eingehalten (Büeler et al., 2001). Die wesentliche Einflussgrösse in der Studie, die absolute Unterrichtszeit („instruction time“, Kalberer, 2007: 45), wurde damit auf Grund von unzuverlässigen Angaben extrapoliert. Die meisten Frühstarter hatten wahrscheinlich weniger oder gar weit weniger Unterrichtszeit als von der Studie angenommen. Eine weitere Problematik, die die Ergebnisse der Studie relativiert, ist die Zusammensetzung der untersuchten Sekundarklassen aus dem Kanton Zürich, die gemischt wurden aus Schülerinnen und Schülern aus dem SP21 und anderen, die Englisch erst

ab dem 7. Schuljahr lernten. Kalberer schloss ausgerechnet die einzige homogene Klasse, in der alle Schülerinnen und Schüler Lernerfahrung aus der Primarschule hatten, vom Sample aus. Gemäss Angaben der 5 Lehrpersonen, die von ihm interviewt wurden, sind keine speziellen Vorkehrungen getroffen worden, um die Kontinuität des Lernprozesses der Schülerinnen und Schüler mit Englisch-Lernerfahrungen beim Sekundarschuleintritt zu sichern. Weder wurden diagnostische Instrumente eingesetzt, die Sprachhandlungskompetenzen erfasst hätten, noch wurde ein binnendifferenziertes Lernprogramm ausgearbeitet für die Übergangsphase zwischen SP21 und der Generalisierung des frühen Unterrichts. Wie die Lehrpersonen bestätigen,³ basierte der Unterricht in den ausgewählten Schulen auf einem Anfängerlehrmittel (*Non-stop English*, Lehrmittelverlag des Kantons Zürich), das sich an einer grammatikalisch-lexikalischen Progression ausrichtet und verglichen mit moderneren Kursbüchern wenig Anlässe für kommunikative Interaktion bietet. Gemäss Aussagen der interviewten Sekundarlehrpersonen wirkt sich dies demotivierend aus. Der Autor der Studie kommentiert wie folgt: „The fact that the instruction in SS [secondary schools] does not build on the previous years may affect the performance as pupils might feel unresponsive to the new methodological approach“ (Kalberer, 2007: 55). Er spricht damit sowohl den Methodenwechsel an als auch eine Erklärung für die möglicherweise nachlassende Motivation der SP21-Lernenden unter diesen Umständen. Der wohl grösste Makel in der Wissenschaftlichkeit der Studie geht auf die Vernachlässigung der methodisch-didaktischen Ebene des Unterrichts zurück. Wenn man davon ausgeht, dass Lernerfolg nicht nur von der blossen Anzahl der Lektionen abhängt, sondern auch von der Art und der Qualität des Unterrichts und den Lernzielen,

die angestrebt werden, müssten diese Aspekte im Testdesign berücksichtigt werden. Die unterschiedliche Methodik, die Lernziele und die Lehrmittelsituation der SP21-Klassen wird jedoch nicht angesprochen. Der im SP21 favorisierte Ansatz beruhte auf einem Konzept der Integration von Sachthemen und Sprachlernen (CLIL, Content and Language Integrated Learning, siehe Marsh, 2002; Stebler & Stotz, 2004). Dieser Ansatz fördert prioritär die rezeptiven Kompetenzen und das Erschliessen von neuem Wissen über das Medium der Sprache. Sprachliche Mittel sollen mehrheitlich implizit erworben werden, was durchaus den noch wenig ausgebildeten kognitiven Fähigkeiten und Neigungen der jüngeren Lernenden entspricht (Cameron, 2001). Es ist zu vermuten, dass die an einen kursorischen Unterricht gewohnten Sekundarlehrpersonen ohne entsprechende diagnostische Instrumente und Erfahrungen nur schwer zu erkennen vermögen, ob Frühstarter über Kompetenzen verfügen, die in dem mit *Non-Stop English* geführten Unterricht anwendbar sind. Einige ihrer Äusserungen zeugen von informellen Beobachtungen positiver Natur: Diese Schüler kämen oft mit grossem Selbstvertrauen und Wagemut sowie guten Hörverstehensfähigkeiten in die Sekundarstufe. Es fragt sich nun, wie diese von Praktikern beobachteten Befunde in der Leistungserhebung erfasst wurden.

3. Testing for gaps

Der Sachverhalt, dass die Lernziele für die Primarschülerinnen und -schüler und deren Unterricht anders gelagert waren als diejenigen der Sekundarstufe, müsste Anlass sein für eine umfassende Überprüfung der Lernstände der Schülerinnen und Schüler, insbesondere wenn ein Autor coram publico von Kompetenzmessungen spricht.⁴ Die entsprechenden Tests müssten so konstruiert sein, dass sowohl Früh-

starter als auch Spätstarter Gelegenheit haben, ihr je unterschiedliches Können zu zeigen. Wissenschaftlich fundierte Studien, die zwei methodisch ungleich instruierte Lernerpopulationen miteinander vergleichen, legen den beiden Gruppen je zwei Tests vor (vgl. z.B. Untersuchungen in Kanada zu Französischimmersion und Intensivfranzösisch, Allen et al., 1990) oder mindestens einen umfassenden Test, der die in beiden Programmen verfolgten Kompetenzschwerpunkte abdeckt (z.B. Lasagabaster, 2008). Der von Kalberer verwendete Test nimmt keinen Bezug auf die Lehrpläne und Referenzniveaus des CEFR, in denen jeweils die Handlungsorientierung der Kompetenzen im Zentrum steht. Der lediglich 30-minütige Kurztest bezog von den Fertigkeiten nur die zwei rezeptiven Skills Lesen und Hören ein. Er bestand aus 2 kurzen Hörverstehensübungen, 2 Leseverstehensitems (wobei einer der Texte unvollständig zu sein scheint), 2 grammatikbezogenen Items (Lückentexte, die mit Personalpronomen bzw. Formen von *be* ergänzt werden mussten) und einem Lückentext, der „general proficiency“ erfassen sollte. Der Test ist damit zur Hälfte sprachsystembezogen und nicht kommunikativ angelegt und deckt sich nicht mit dem Kompetenzmodell des Referenzrahmens, der u.a. dem Lehrplan zu Grunde liegt. Mit den „discrete points“-Übungen favorisiert er Lernende, deren Unterricht auf Sprachstrukturen (z.B. Pronomensysteme) fokussiert und damit auf die in der Sekundarstufe vielerorts vorherrschende Unterrichtsmethode. Ein konkretes Beispiel kann dies stellvertretend aufzeigen.

Bei dieser geschlossenen Lückenübung geht es darum, das dreiteilige Konjugationsparadigma von *be* (*am, are, is*) auf eng umschriebene Kontexte anzuwenden. Lernende, die Phrasen mit *be* implizit und durch mündlichen Input erworben haben, dürften kontrahierte Formen (*she's, I'm*) eher als unanalyisierte Chunks kennen – diese wären übrigens in einem informellen Dialog wie dem hier zitierten angemessener als die ausgeschriebenen –, sie sind aber mit derartigen Drills nicht vertraut.⁵

Weitere Probleme im Testdesign betreffen die knappe Zeitspanne für gewisse Items (ein Text mit 123 Wörtern und 10 Lücken soll in 3 Minuten vervollständigt werden) sowie die mangelnde Trennschärfe zwischen den Fertigkeiten: in einem Hörverstehentest sind die Aussagesätze auf dem Testbogen, deren Wahrheitsgehalt beurteilt werden muss, in Englisch verfasst, es wird also implizit auch Leseverstehen geprüft.

Bei der Testauswertung fällt die geringe Diskrimination mancher Items auf. Die Standardabweichung beträgt in zwei Fällen < 1.0, in vier Fällen < 2.0 (von 10 Fällen). Im Hörverstehensitem 1 erreichten alle Gruppen von Schülern mit mehr als einem Jahr Primarschulerfahrung Durchschnittswerte zwischen 9.42 und 10.0 aus 10 möglichen Punkten. Mit anderen Worten: Falls diese Schülerinnen und Schüler über bedeutend höhere Hörverstehenskompetenzen verfügt hätten, so hätten sie diese im Test in keiner Weise unter Beweis stellen können.

Abbildung 1

Setze die richtige Form des Verbs “to be” in die Lücken. Die erste Lücke wurde bereits ausgefüllt.

Jack: Hi. My name *is* Jack and this _____ Monica. She _____ from Italy.

Marek: Nice to meet you. I _____ Marek, and those two people _____ my friends, Barbara and Adam. _____ you from Rome, Monica?

(Kalberer, 2007: 76)

4. Selbsterfüllende Prophezeiung

Dass angesichts der beschränkten Zeit und Mittel das Testdesign nicht umfassender sein konnte, ist nachvollziehbar. Fragwürdig ist die Beschränkung der Sprachstandsmessung auf vorwiegend sprachstrukturelle Items und rezeptive Fertigkeiten. Unprofessionell ist jedoch, dass in der Arbeit diese Einschränkungen nicht reflektiert werden und dass die Annahmen bezüglich Unterrichtsdauer und Unerheblichkeit der Methodik nicht hinterfragt werden. Dazu kommt nun ein weiterer Faktor, der vermuten lässt, es werde hier eher eine bestimmte Politik verfolgt als Wissenschaft betrieben. Die vier der fünf von Kalberer befragten Lehrpersonen teilen ein grosses Mass an Skepsis gegenüber dem Primarschulunterricht – sie zeigen dies in ihren Interviewantworten (siehe Abbildung 2).

beiden Schulstufen ist ein Faktor, der sich zusammen mit den Eigenheiten des Schulprojekts 21 erheblich auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler auswirkt. Es ist unbestritten, dass das Schulprojekt 21 experimentell angelegt war und sich insgesamt in der kurzen Laufzeit (ohne Lehrmittel) nicht genügend konsolidieren konnte, um Schülerinnen und Schüler zu breit abgestützten sprachlich-kommunikativen Kompetenz auf dem Niveau A2 zu verhelfen.

Es ist jedoch nicht statthaft, auf Grund dieses speziellen Samples und ohne Rücksicht auf die tatsächlich vorhandenen Lerngelegenheiten verallgemeinernde Schlüsse über ideale Zeitpunkte und Altersstufen für das Fremdsprachenlernen zu ziehen. Neben den bereits kritisch gewürdigten Problemen im Testdesign hat die Lektüre der Studie Kalberers drei

gewonnenen subjektiven Theorien – dem Primarschulunterricht gegenüber skeptisch eingestellt.

Mit anderen Worten ist die Feststellung von gemäss Kalberer enttäuschenden Resultaten der Frühstarter mindestens teilweise die Folge einer selbsterfüllenden Prophezeiung. Die überlegenen Leistungen der spätstartenden älteren Schülerinnen und Schüler beziehen sich hauptsächlich auf eine Übungsart und einen Lernbereich, auf den herkömmlicher Unterricht auf der Sekundarstufe immer schon abzielte (Lückentexte). Die Studie verliert zusätzlich an Aussagekraft, weil sie Kompetenzen im Bereich der mündlichen und schriftlichen Produktion und Interaktion nicht auf den Radar nimmt.

Das Ziel der Studie, die Lernstände von Schülerinnen und Schülern unterschiedlichen Alters und mit unterschiedlicher Lerndauer wissenschaftlich zu vergleichen, ist höchst ambitioniert und bedürfte einer grösser angelegten, methodisch besser abgesicherten Untersuchung. Dass der Autor nun mit seiner Master-Arbeit der Öffentlichkeit zu beweisen versucht, „dass es keinen Vorteil bringe, bereits früh eine Fremdsprache zu unterrichten“ (so zitiert im Tages-Anzeiger vom 2.9.08, S. 13), wirft die Frage auf, von welcher Art von Vorteilen die Rede ist und welche Sicht von Sprachenlernen denn hier vertreten wird. Ganz offensichtlich geht es dem Autor, selbst Sekundarlehrer, darum, die Verdienste des herkömmlichen Fremdsprachenunterrichts ab der Sekundarstufe hervorstreichen. Das sei ihm unbenommen, muss jedoch mit der Einschränkung versehen werden, dass nicht gesichert ist, ob mit den bisherigen Unterrichtsmethoden die Kompetenzziele der Lehrpläne von der überwiegenden Mehrheit der Lernenden überhaupt erreicht werden. Gravierend jedoch ist die Aussage, die damit über die bisherige Arbeit der Primarlehrpersonen gemacht

Abbildung 2

Zitate aus den Lehrerinterviews zu den Fragen:

- What do you think of early foreign language teaching?
- What is more efficient: Few weekly periods spread out over many years or more periods in fewer years?

“I do not always share the view that the earlier is the better, although all – no, not all – experts and neurologists confirm that it is important.”

“I would have left it out in primary.”

“I am opposed to early foreign language learning. But my feeling tells me to start early.”

“What happens at primary school does not markedly improve the pupils in order to turn it into an advantage.”

“Quite honestly: I could imagine starting later. Shorter but more intensive.”

(Kalberer, 2007: 87 ff.)

Die Studie selbst weist darauf hin (Kalberer, 2007: 49), dass Lehrpersonen, insbesondere der Sekundarstufe, mehrheitlich gegen das Unterrichten von zwei Fremdsprachen in der Primarschule eingestellt sind und nicht an die Vorteile eines frühen Starts glauben. Der Autor folgert zu Recht: „This evidence of scepticism towards PS teaching is an indication of the missing link between the two levels.“ (Kalberer, 2007: 55). Die (noch) fehlende Koordination zwischen den

Erkenntnisse erbracht:

- die Vorerfahrungen der aus dem Schulprojekt 21 eintretenden Zürcher Sekundarschüler wurden nicht in ihrer potentiellen Breite erfasst;
- der Unterricht setzte bei Null ein und war auf eine andere Methode abgestützt als derjenige der Primarschule – es ist von Demotivierung der Schüler die Rede;
- die Lehrpersonen selbst sind – sei das auf Grund ihrer Erfahrung mit den Schülern oder aus anderswie

wird. Sie wird gleichsam als wertlos abgetan, wenn insinuiert wird, dass die Anfänger ihren Rückstand in wenigen Wochen aufholen. Aus der Warte des Schreibenden ist diese Tendenz klar abzulehnen. Sie ist nicht nur fehlgeleitet, sondern auch gefährlich für die Weiterentwicklung des Fremdsprachenunterrichts überhaupt. Wenn Kalberer konsequent wäre in seinen Schlussfolgerungen, müsste er eigentlich für die Abschaffung des Fremdsprachenunterrichts in der Primarschule plädieren. Dies wäre allerdings in der Öffentlichkeit unpopulär und widerspräche dem Willen der Stimmbürgerinnen und –bürger zumindest der Kantone, die dem Bildungsprojekt der EDK (Modell 3/5) mit dem Votum für zwei Fremdsprachen den nötigen Rückenwind verliehen haben.

Den naheliegenden Denkschritt vollzieht der Autor leider nicht: Das eine gut tun und das andere nicht lassen. In der zukünftigen Entwicklung gilt es, die Teilbereiche, in denen ältere Lernende tatsächlich effizienter Sprachen lernen, nämlich kognitive Prozesse, Anwendung von Strategien und Sprachbewusstheit, systematischer in den inhalts- und themenorientierten kommunikativen Ansatz einzubeziehen und gleichzeitig die Stärken der Frühfremdsprachenpädagogik auszubauen und das Leistungsprinzip konsequenter zu beachten. In allererster Linie steht nun aber die Baustelle Stufenübergang im Blickpunkt. Das mangelnde Wissen und die negativ-skeptischen Einstellungen der Vertreter der Sekundarstufe gegenüber dem Sprachenlernen in der Primarschule, die in dieser Studie zum Ausdruck kommen, verlangen nach Transparenz und Unterstützung, also quasi nach Brückenangeboten. Die Weiterbildung für Sekundarlehrpersonen, die nach dem Kanton Appenzell Innerrhoden nun auch der Kanton Zürich eingeführt hat, lässt erwarten, dass sich die Stimmung bald ändern wird. Stellvertretend für die positiven Erfahrungen, die im

kleinen Pionierkanton (der notabene keinen Unterbruch zwischen Schulversuch und Generalisierung riskierte) gemacht wurden, sei hier eine Aussage einer Lehrperson zitiert (Stotz, 2008: 12): „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“. Was für die Schülerinnen und Schüler gilt, wäre mutatis mutandis auch auf die Lehrerinnen und Lehrer zu übertragen:

„Motivation must be understood as a concept encompassing the total time of schooling. Therefore EFLI [Early Foreign Language Instruction] needs to contribute to a positive motivation also in later stages.“ (Kalberer, 2007: 62) Es wäre zu wünschen, dass sich die Praktikerinnen und Praktiker von Studien wie der vorliegenden nicht ins Bockshorn jagen bzw. den Wind aus den Segeln nehmen lassen.

Anmerkungen

¹ Der Lehrplan von AI kombiniert jeweils Kompetenzziele aus verschiedenen Niveaubereichen. Es werden die jeweils höher stehenden Niveaus angegeben.

² „My pupils [the group of early starters in her class] did not have English at the end of primary. That is probably why they did not perform so well.“ (Kalberer, 2007: 96)

³ „I don't notice any of this. This has got to do with our syllabus – we start once more at the beginning. Thus the better pupils get bored. There should be a better way with a course book that builds on the existing knowledge.“ (Kalberer, 2007: 88)

⁴ „Eine von mir kürzlich abgeschlossene Studie vergleicht nun erstmals die Kompetenzen von Englischschülern aus der Primar- und solchen aus der Sekundarschule in zweifacher Weise.“ (Kalberer, NZZ, 17.3.08)

⁵ Aus der Perspektive der Pragmatik ist übrigens die Frage von Marek: „Are you from Rome, Monica?“ höchst unwahrscheinlich als Reaktion auf die Aussage „She is from Italy.“

Literatur

Büeler, X., Stebler, R., Stöckli, G. & Stotz, D. (2001). *Schulprojekt 21 Schlussbericht zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich*. Zürich: ARGE SP 21.

- Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eurydice (2005). *Key Data on Teaching Languages at School in Europe*. Brussels, Eurydice.. www.eurydice.org/ressources/Eurydice/pdf/0_integral/049EN.pdf (zuletzt abgerufen 4.9.08)
- Harley, B., Allen, P., Cummins, J. & Swain, M. (eds.) (1990). *The development of second language proficiency*. New York: Cambridge University Press.
- Kalberer, U. (2007). *Rate of L2 Acquisition and the influence of instruction time on achievement*. A dissertation submitted to The University of Manchester for the degree of Master of Education. <http://www.zisch.ch/FTP-Upload/ZischDaten/zischbonus/Diss.pdf> (zuletzt abgerufen 4.9.08)
- Lasagabaster, D. (2008). Foreign Language Competence in Content and Language Integrated Courses. *The Open Applied Linguistics Journal*, 2008, 1, 31-42.
- Megías R., M., Sygmond, D., Smith B., Serrurier-Zucker, C., Kolb, A., Mayer, N., Lipóczy, S., Duvander, P., Gould, S., Stotz, D., Hunn-Baschung, J. (2008). *Transition between primary and secondary education: state of the art report*. www.pri-sec-co.eu (zuletzt abgerufen 4.9.08)
- Stebler, R. & Stotz, D. (2004). *Themenorientierter Sachunterricht in Englisch. Eine Untersuchung zur Unterrichtsgestaltung und Sprachkompetenz auf der Mittelstufe der Primarschule im Kanton Zürich*. Zürich: Bildungsdirektion. www.phzh.ch/personen/daniel.stotz (zuletzt abgerufen 4.9.08)
- Stotz, D. (2008). *Mehrsprachigkeit, Identität und Sprachenlernen in Schweizer Schulgemeinden*. Schlussbericht zu einem Forschungsprojekt im Rahmen des Nationalen Forschungsprogramms 56. www.nfp56.ch (zuletzt abgerufen am 4.9.08)

Daniel Stotz

leitet das Lehrmittelprojekt Explorers im Auftrag der Interkantonalen Lehrmittelzentrale. Er ist Dozent für Fremdsprachendidaktik an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Im Rahmen des Nationalen Forschungsprogramms 56 untersucht er auch die Rolle des Sprachenlernens bei der Herausbildung der Identität von Jugendlichen. Er ist seit 2001 Mitglied der Redaktion von *Babylonia*.