

Schaer, Ursula

Source books rather than course books.– Die Bildungsreform im Fremdsprachenunterricht und die neue Rolle für die Lehrmittel

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 25 (2007) 2, S. 255-267



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Schaer, Ursula: Source books rather than course books.– Die Bildungsreform im Fremdsprachenunterricht und die neue Rolle für die Lehrmittel - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 25 (2007) 2, S. 255-267 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-136506

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Source books rather than course books – Die Bildungsreform im Fremdsprachenunterricht und die neue Rolle für die Lehrmittel

Ursula Schaer

Welche Rolle spielen Lehrwerke im Fremdsprachenunterricht heute? Wie sollten Lehrmittel aufgebaut sein, um Lehrpersonen und Lernende im Erreichen der neuen Bildungsziele gemäss der Reform des Sprachenunterrichts in der Schweiz zu unterstützen? Dieser Artikel fasst die Grundlagen aus der Sicht des Zweitsprachenerwerbs zusammen, stellt Forderungen auf für eine neue Generation von Lehrmitteln, diskutiert ihre neue Rolle im Unterricht und beleuchtet die Auswirkungen auf die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen.

1. Die Fremdsprachenreform in der Schweiz

Mit dem Sprachenkonzept hat die schweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK) 1998 eine Bildungsreform des Sprachenunterrichts eingeläutet. Entsprechend den Forderungen des Europarats soll auch in der Schweiz jede Schülerin und jeder Schüler künftig neben der Muttersprache kommunikative Fähigkeiten in zwei Fremdsprachen erwerben. Damit dieses ehrgeizige Bildungsziel erreicht werden kann, sollen künftig beide Fremdsprachen bereits ab der Primarstufe unterrichtet werden. In ihrer *Strategie zur gesamtschweizerischen Koordination des Sprachenunterrichts* (2004) zeigt die EDK auf, wie das Sprachenlernen in der Schweiz bis zum Jahr 2012 intensiviert und verbessert werden soll. Der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen* des Europarats wird zur Grundlage erklärt. Im Rahmen des Projekts HarmoS sollen nicht nur die Deskriptoren für den schweizerischen Kontext weiterentwickelt, sondern auch überprüfbare und verbindlich zu erreichende Kompetenzniveaus (Standards) festgelegt werden. Um die Reform durchzusetzen, braucht es nicht nur neue Lehrpläne, sondern auch neue Lehrwerke und eine hervorragende Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen.

2. Lehrpläne, Lehrwerke und ihre Rolle in der heutigen Situation

Welche Rolle spielen Lehrwerke im Unterricht? Interessanterweise ist diese Frage bisher noch kaum empirisch erfasst worden. Trotzdem vertritt Oelkers (2004) die Meinung, dass Lehrmittel allgemein das Rückgrat des Unterrichts darstellen. Er spricht sogar vom «didaktischen Dreieck» Lehrer, Schüler und Lehrmittel. Was den Fremdsprachenunterricht betrifft, gehen auch Müller Hartmann und Schocker-von Ditfurth

(2005) davon aus, dass der überwiegende Anteil desselben nach wie vor den Vorgaben eines Lehrwerks folgt. Auch sie betonen allerdings, dass diese Annahme ihres Wissens durch keine wissenschaftliche Studie zu Art und Umfang des Einsatzes von Lehrwerken in verschiedenen Sprachlernkontexten unterstützt wird.

In der Schweiz haben Lehrwerke im Fremdsprachenunterricht insbesondere deshalb eine wichtige Bedeutung, weil viele Kantone nicht nur bestimmte Lehrmittel als verbindlich erklären, sondern sogar Lernzielvorgaben und Progression im Lehrplan entsprechend den obligatorischen Lehrmitteln festlegen, wie der Lehrplanvergleich für erste und zweite Fremdsprachen von Ruf und Bättig (2005) ergab. Gemäss Oelkers (2004) wird die praktische Bedeutung der Lehrmittel noch dadurch verstärkt, dass inzwischen angenommen werden muss, dass Lehrpläne generell wenig wirksam sind (Landert, Stamm & Trachsler, 1999). So sind die Lehrwerke in vielen Fällen nicht nur der *heimliche Lehrplan* (Finkbeiner, 1998), sondern sogar der eigentliche Lehrplan. Obwohl das Lernziel der kommunikativen Kompetenz in vielen Lehrplänen bereits seit Jahren gefordert wird, hat der kommunikative Quantensprung noch lange nicht in allen Schulen stattgefunden. In der Schweiz ist die Situation kaum anders als in Deutschland, wo Piepho (2003, S. 59), der bereits 1974 die «Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht der Sekundarstufe I» forderte, leider rund 30 Jahre später feststellen musste, dass «Kommunikation» in deutschen Schulen höchstens in sogenannten «Parallelprogressionen» zugelassen sei. «Die Grammatik dominiere weiterhin als solides systematisch didaktisches Fundament Lehrwerk und Praxis».

Entsprechend dieser Feststellung hat auch die Lehrplanänderung im Kanton Aargau vor sieben Jahren nur wenig bewirkt. Die Lehrkräfte haben zum grossen Teil gar nicht realisiert, dass sie ihren Unterricht vermehrt auf die Entwicklung der Fertigkeiten ausrichten sollten. Der Hauptgrund mag wohl darin liegen, dass die alten Lehrmittel beibehalten wurden und die Lehrpersonen keine Hilfen erhielten, wie sie die kommunikativen Ziele mit einem strukturorientierten Lehrwerk erreichen können.

3. Umsetzung der Bildungsreform in einem kohärenten Bildungssystem

Das oben erwähnte Beispiel zeigt deutlich, dass eine Lehrplanänderung noch keine Bildungsreform auslöst. Es zeigt vielmehr, welche zentrale Rolle die Lehrwerke im heutigen Fremdsprachenunterricht spielen. Interessanterweise sind aber Lehrmittel kaum Gegenstand von Diskussionen um die Bildungsreformen; Oelkers (2004) spricht gar vom «Aschenputtel-Effekt».

Die Bildungsreform im Fremdsprachenbereich kann nur in einem kohärenten Bildungssystem (Johnson, 1989) gelingen, das heisst die Prozesse des Lehrens, Lernens und Beurteilens in den einzelnen Klassenzimmern müssen die Lehrplanziele, beziehungs-

weise die Bildungsstandards widerspiegeln. Lernziele, Inhalte, Materialien, Lehr- und Lernprogramme, Lehr- und Lernmethoden sowie die Evaluation und Beurteilung des Unterrichts müssen in einer sinnvollen Beziehung zueinander stehen und frei sein von inneren Widersprüchen (Werlen, 2006).

Neben neuen Lehrplänen, die in einzelnen Regionen bereits vorliegen, so etwa in der Bildungsregion Zentralschweiz, braucht es nun vor allem Lehrwerke, die die geforderten Lernziele auch tatsächlich umsetzen. Dazu gehört auch, dass die Kommunikation zwischen den Schulstufen gefördert wird, damit die so genannte «vertikale Kohärenz» von der Unterstufe bis zum Gymnasium gewährleistet werden kann und die Schnittstellen als Problemzonen entschärft werden können. Denn der Transfer von der Primarstufe zur Sekundarstufe, zum Beispiel, wurde in zahlreichen Studien weltweit als problematisch beschrieben (Blondin et al., 1998; Nikolov, 2000). Eine fehlende Kohärenz zwischen den Stufen kann zu Motivationsverlust und Leistungseinbussen der Lernenden führen. Der Kohärenzmangel ist meist begründet in der fehlenden Kommunikation zwischen den Primar- und Sekundarlehrpersonen einerseits und den unterschiedlichen pädagogischen Ansätzen auf den beiden Stufen andererseits (Jantscher & Landsiedler, 2000).

4. Grundlage des modernen Fremdsprachenunterrichts

Wie bereits erwähnt, bildet der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen* (2001) die Grundlage für den von der EDK angestrebten, verbesserten Fremdsprachenunterricht. Lernende sollen kommunikative Kompetenzen erwerben im Sinne einer funktionalen Mehrsprachigkeit, das heisst, sie verstehen die Fremdsprache und können sich in ihr bis zu einem bestimmten Grad mündlich und schriftlich verständigen. Sie erreichen in den verschiedenen Fertigkeiten (Hören, Lesen, mündliche Interaktion, mündliche Produktion und Schreiben) die vom Lehrplan vorgesehenen Mindestanforderungen oder Kompetenzniveaus.

Der Referenzrahmen macht keine Aussagen darüber, wie das Lehren und Lernen von Sprachen genau geschehen soll, ausser dass die kommunikative Sprachkompetenz mittels entsprechender Aktivitäten aktiviert wird. Der Referenzrahmen geht dabei von einem handlungsorientierten (task-based) Ansatz aus, «weil er Sprachverwendende und Sprachlernende vor allem als *sozial Handelnde* betrachtet, d.h. als Mitglieder einer Gesellschaft, die unter bestimmten Umständen und in bestimmten spezifischen Umgebungen und Handlungsfeldern kommunikative Aufgaben bewältigen müssen, und zwar nicht nur sprachliche» (Trim, North & Coste, 2001, S. 21).

Lehrpläne wie auch Lehrmittel werden sich mit den Bedingungen für erfolgreichen Fremdsprachenunterricht auseinandersetzen müssen. Es ist anzunehmen, dass dabei die Erkenntnisse aus der Zweitspracherwerbsforschung eine wichtige Rolle spielen

werden, obwohl nach Ellis (2005) kein einzelner Bereich innerhalb dieses Forschungszweigs unumstritten ist und es in der Tat keine feststehende, von allen Forschern anerkannte Theorie des Zweitsprachenerwerbs gibt.

Trotzdem formulierte Ellis (2005) *zehn Prinzipien für einen erfolgreichen Sprachunterricht aus der Sicht der Zweitsprachenerwerbsforschung* in seinem Bericht zuhanden des Neuseeländischen Erziehungsministeriums – *«Instructed Second Language Acquisition – A Literature Review»*. Diese Prinzipien widerspiegeln die Arbeit zahlreicher Forschungen aus den letzten Jahren und dürften eine wertvolle Diskussionsgrundlage darstellen.

(1) Erstes Prinzip: Der Unterricht muss sicherstellen, dass Lernende sowohl ein reiches Repertoire an formelhaften Ausdrücken erwerben als auch eine Kompetenz in der Anwendung von Sprachregeln. Formelhafte Ausdrücke sind wichtig für die Entwicklung der Sprachflüssigkeit (fluency), Sprachregeln für die grammatische Korrektheit (Accuracy).

(2) Zweites Prinzip: Der Unterricht muss sicherstellen, dass die Lernenden hauptsächlich auf die Bedeutung der Sprache fokussieren. Mit dem Begriff *«Bedeutung»* ist hier nicht die semantische Bedeutung, sondern die pragmatische Bedeutung gemeint. Der Fokus auf die pragmatische Bedeutung der Sprache ist in den Augen vieler Wissenschaftler eine absolute Notwendigkeit. Nur wenn Lernende involviert sind im Dekodieren und Kodieren von Mitteilungen im Kontext kommunikativer Akte, ist Spracherwerb überhaupt erst möglich.

(3) Drittes Prinzip: Der Unterricht muss sicherstellen, dass die Lernenden auch die Sprachform im Fokus haben, wenn sie die Sprache erfolgreich erwerben wollen.

(4) Viertes Prinzip: Der Unterricht muss in erster Linie die Entwicklung des impliziten Wissens der Fremdsprache verfolgen, die Entwicklung expliziten Wissens aber nicht vernachlässigen. Implizites Sprachwissen ist prozedurales Wissen, das für die schnelle, flüssige Kommunikation zur Verfügung steht, und sollte deshalb im Unterricht erste Priorität haben. Inzwischen wird aber von einigen Forschern angenommen, dass explizites Wissen den Spracherwerb stützen kann.

(5) Fünftes Prinzip: Der Unterricht muss den individuellen *«Lehrplänen»* der Lernenden Rechnung tragen. Die Spracherwerbsforschung hat festgestellt, dass Lernende Strukturen in einer natürlichen Ordnung oder Abfolge erwerben.

(6) Sechstes Prinzip: Erfolgreiches Fremdsprachenlernen benötigt extensiven Input. Es wurde nachgewiesen, dass Menge und Qualität des Inputs die Hauptursache sind für die unterschiedliche Geschwindigkeit mit der eine Sprache erworben wird.

(7) Siebtes Prinzip: Erfolgreiches Fremdsprachenlernen benötigt ebenfalls Gelegenheiten für Output. Entgegen Krashen's Ansicht, dass Spracherwerb allein vom Sprachinput abhängig ist, glauben heute viele Forscher, dass der sprachliche Output auch eine wichtige Rolle spielt. Die Wichtigkeit, den Lernenden Gelegenheiten zu schaffen für sprachlichen Output (*«pushed output»* nach Swain), bildet einen der Hauptgründe für den Einsatz von Tasks im Unterricht.

(8) Achtes Prinzip: Gelegenheiten zu interagieren sind absolut zentral für die Entwicklung von Sprachkompetenz. Gemäss der *Interaction Hypothesis* (Long, 1996) ermöglicht soziale Interaktion den Spracherwerb insbesondere dann, wenn Lernende die Bedeutung der Sprache aushandeln müssen (*negotiation of meaning*). Generell werden die Gelegenheit, Bedeutung auszuhandeln, und die Unterstützung (*scaffolding*) für diesen Prozess seitens der Lehrkraft als Hauptbedingungen gesehen für einen erfolgreichen Unterricht.

(9) Neuntes Prinzip: der Unterricht muss die individuellen Unterschiede der Lernenden berücksichtigen. Es gibt nicht nur universelle Schritte im Spracherwerb, wie oben dargestellt wurde, sondern es gibt auch sehr grosse individuelle Unterschiede in der Geschwindigkeit, mit der eine Sprache erlernt wird und dem sprachlichen Level, der schliesslich erreicht werden kann.

(10) Zehntes Prinzip: Wenn die Leistung der Lernenden gemessen werden soll, ist es wichtig, sowohl freie wie auch kontrollierte Produktion zu beurteilen.

Aus den neueren Erkenntnissen der Zweitsprachenerwerbsforschung – wie oben dargestellt – und der Lernpsychologie (Wolff, 1994; Williams & Burden, 1997) geht hervor, dass

«die Aneignung von Fremdsprachen sehr viel mehr als früher als eine aktive Leistung der Lerner selbst betrachtet wird, sodass den Lehrenden eher die Aufgabe eines Lernanregers als die eines Stoffvermittlers zukommt; dementsprechend wird das Lehrwerk eher danach beurteilt, ob es mit einem reichhaltigen Sprachangebot Lerner zum eigenständigen Lernen anregen kann, als danach ob es im Lehrplan vorgeschriebenen Lernstoff nach einer an sprachlichen Formen orientierten Systematik anordnet und in kleinen Schritten vom vermeintlich Einfachen zum Schwierigen fortschreitet» (Nold, 1998, S. 127).

In Theorie und Praxis des Fremdsprachunterrichts hat ein *Paradigmenwechsel* stattgefunden: «von der Instruktion hin zur Konstruktion, von produkt – zu prozessorientierten Lernsituationen sowie vom einheitlichen zu mehr autonomem Lernen» (Finkbeiner, 1998, S. 37).

5. Anforderungen an neue Lehrwerke

Damit dieser Paradigmenwechsel tatsächlich in allen Schulen vollzogen werden kann und die Forderungen des Referenzrahmens und der Zweitsprachenerwerbsforschung umgesetzt werden können, braucht es neue Lehrmittel. Diese sollten sich durch folgende Kriterien auszeichnen: bildungsrelevante Inhalte, Handlungs- und Aufgabenorientierung, neue Schwerpunkte für die Vermittlung des Sprachsystems, Binnendifferenzierung und Lerntraining sowie die Unterstützung der Lehrperson.

5.1 Interessante, bildungsrelevante Inhalte

Die Wichtigkeit des *meaningful comprehensible input* (nach Krashen, 1985) ist unbestritten (siehe sechstes Prinzip). Die Wahrscheinlichkeit ist grösser, dass ein Teil der angebotenen Sprache auch verarbeitet wird, wenn die Materialien das Interesse und die

Neugier der Lernenden wecken können (Tomlinson, 1998). Dies kann auf unterschiedliche Weise geschehen. Neben interessanten Themen, einer attraktiven Präsentation und verschiedenartigen Texttypen aus unterschiedlichen Quellen können insbesondere auch unterschiedliche Aktivitäten und Aufgabentypen (*Tasks*) bewirken, dass sich die Lernenden angesprochen fühlen. Die Attraktivität des Lehrmaterials kann heute dank dem Einsatz elektronischer Medien wie CDs, DVDs und CD-ROMS und dem Internet wesentlich gesteigert werden.

Um möglichst interessante Themen einerseits und eine Konzentration auf die Bedeutung der Sprache andererseits zu bewirken, werden immer öfter inhaltsorientierte Ansätze oder gar Sachlernen im Zusammenhang mit Fremdsprachenlernen diskutiert. Dabei reicht die Palette auf einem Kontinuum von Immersion, in der mindestens 50 Prozent des Fächerangebots in der Fremdsprache unterrichtet werden, ohne die Sprache selbst zu thematisieren, über CLIL (content and language integrated learning), wo Sachinhalte und Fremdsprache parallel erworben werden, bis zu inhaltsorientiertem Fremdsprachunterricht, wo das Lernen der Sprache im Vordergrund steht, aber interessante Themen als Vehikel für den Spracherwerb eingesetzt werden (vgl. Burmeister, 2006).

Einige Kantone haben inzwischen bildungsrelevante Themen bereits in ihren neuen Lehrplänen aufgenommen, so etwa die Bildungsregion Zentralschweiz und die EDK Ost. Allerdings sagen beide Lehrpläne wenig darüber aus, wie die meist kommunikativ funktionalen Lernzielbeschreibungen des Referenzrahmens (oder des Sprachenportfolios) mit Themen des Sachunterrichts erreicht werden können. Ausserdem scheint es sehr ehrgeizig, wenn mit nur zwei Wochenstunden Englisch, zum Beispiel, neben den kommunikativen Zielen auch noch Inhalte verschiedener Sachthemen gelernt werden sollen. Es scheint unter diesen Voraussetzungen wohl realistischer zu sein, von inhaltsorientiertem Fremdsprachenunterricht auszugehen, der relevante Themen für den Spracherwerb nutzt, ohne den Anspruch zu erheben, diese in ihrer ganzen Komplexität abhandeln zu müssen. Dieser Unterricht kann durchaus auch Geschichten oder literarische Texte zum Inhalt haben.

5.2 Handlungsorientierung, Aufgaben-orientiertes Lernen, *Task-based Learning*

Der handlungsorientierte Ansatz wird in vielen Publikationen als der Ansatz beschrieben, der sich positiv auf den Umfang und die Qualität des fremdsprachlichen Outputs auswirkt (Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth, 2005). So haben sich Zweitsprachenforscher wie auch Didaktiker mit dem Thema eingehend in zahlreichen Publikationen auseinandergesetzt (Ellis, 2003; Nunan, 1989, 2004; Van den Branden, 2006; Willis, 1996, 2007). Interessanterweise gibt es fast so zahlreiche Definitionen von Tasks wie Publikationen (Ellis, 2003; Van den Branden, 2006), allen gemeinsam ist jedoch die Vorrangigkeit der pragmatischen Bedeutung vor der linguistischen Form, die realitätsbezogene Sprachverwendung (die sich auf alle Fertigkeiten beziehen kann),

die Interaktion und die Zielorientierung. Tasks zeichnen sich in der Regel durch ein klar definiertes Ergebnis (*outcome*) aus. Ergebnisse können das Produkt von mehreren Lektionen oder einer zehnminütigen Aufgabe sein, zum Beispiel: Projekte, Vorträge, Rollenspiele, Ergebnisse einer Umfrage, Ergebnis eines Hörauftrags oder Resultat einer Partnerarbeit.

Obwohl der Inhalt in den Vordergrund gerückt wird, fällt die Arbeit am sprachlichen Ausdruck nicht unter den Tisch (Müller-Hartmann & Schocker-von Dittfurth, 2005). In ihrem *Framework for task-based learning* hat Jane Willis (1996) gezeigt, wie die sprachlichen Ressourcen insbesondere im Anfangsunterricht bereits in der Vorbereitungsphase aktiviert, erarbeitet oder zur Verfügung gestellt werden können. Später kann der sprachliche Fokus auch während der oder im Anschluss an die eigentliche Aufgabe erfolgen. *Tasks* bilden den kommunikativen Rahmen für die Arbeit im Fremdsprachenunterricht, innerhalb dessen auch Aktivitäten Platz finden, die der Sprach- und der Fertigkeitentwicklung dienen (Edmondson, 2005).

5.3 Neue Schwerpunkte für die Vermittlung des Sprachsystems

Lange Zeit wurde die Grammatik ins Zentrum des Fremdsprachenlernens gestellt, zum Teil geschieht dies auch heute noch mit der gleichen Überzeugung (vgl. Abschnitt 2), obwohl Reformpädagogen schon Ende des 19. Jahrhunderts eine Abkehr des Sprachunterrichts von der Grammatiklastigkeit forderten (z. B. Viëtor, 1982). Aus zahlreichen Forschungen ist inzwischen bekannt (Ellis, 2005), dass sich die sprachliche Korrektheit der Lernenden nicht nach den grammatischen Themen der Lehrbücher entwickelt und sich die richtigen Formen nicht sofort nach deren Behandlung im Unterricht in der freien Sprache zeigen (Tomlinson, 1998), sondern meist später. Ausserdem wurde nachgewiesen, dass die Entwicklung der grammatischen Korrektheit diverse Stadien durchläuft (Pienemann, 1999; Peltzer-Karpf & Zangl, 1998). «*Grammar is a messy concept*» (Willis, 2003), und deshalb sollte in neuen Lehrwerken dringend ein Unterschied gemacht werden zwischen rezeptiver Grammatik und produktiver Grammatik (Thornbury, 2005), zwischen Grammatik, die in Hör- oder Lesetexten verstanden werden soll und solcher, die in der mündlichen und der schriftlichen Sprachproduktion erwartet werden kann. Denn, so Thornbury (2005), «*Rather than being acquired, language (including grammar) emerges: It is an organic process that occurs given the right conditions.*»

In den letzten zwanzig Jahren ist der Erwerb von Vokabular in einer Fremdsprache vermehrt ins Zentrum des Fremdsprachenlernens gerückt. Zudem wurde der Begriff zu Lexis erweitert und beinhaltet neben Einzelwörtern auch idiomatische Wendungen, Kollokationen und formelhafte Redewendungen (Lewis, 1993, 1997; Willis, 1990).

Entsprechend dem ersten Prinzip von Ellis ist inzwischen die Wichtigkeit von formelhaften Ausdrücken im Spracherwerb weitgehend anerkannt, insbesondere deshalb, weil diese auch in der Muttersprache eine wichtige Rolle spielen. Gemäss Ellis (2005)

wird auch angenommen, dass formelhafte Sprache als Basis für die spätere Entwicklung des Regelwissens eine wichtige Rolle spielt. Studien zeigen, dass Lernende oft auswendig gelerntes Material als Sprachfetzen (*chunks*) internalisieren, bevor sie sie später analysieren. Wenn formelhafte *chunks* eine so wichtige Rolle spielen im frühen Spracherwerb, ist es wohl sinnvoll, diese am Anfang ins Zentrum zu stellen und den Grammatikunterricht auf später zu verschieben (Ellis, 2002). Die Verwendung von vorfabrizierten Ausdrücken im funktionalen Ansatz eignet sich dafür bestens und bietet eine ideale Grundlage.

5.4 Binnendifferenzierung und Lerntaining

Entsprechend dem fünften Prinzip entwickelt sich die Sprache der Lernenden unterschiedlich. Dies haben verschiedene Forschungen über den Leistungsstand der Primarschüler betätigt (zum Beispiel Bader & Schaefer, 2005). Lehrwerke sollten demzufolge die individuelle Entwicklung ebenso berücksichtigen (Ellis) wie die Tatsache, dass sich Lernende in ihrem Lernstil unterscheiden (Tomlinson, 1998). In einem *task-based* Ansatz ist Binnendifferenzierung insbesondere deshalb gut möglich, weil einerseits die rezeptiven *Tasks* an die unterschiedlichen Niveaus der Lernenden angepasst werden können und andererseits die *output tasks* sich ohnehin je nach Entwicklungsstand der Lernenden in Quantität und Qualität unterscheiden. Ideal wäre sicher auch ein zusätzliches Angebot an Übungsmöglichkeiten für Wortschatz und Strukturen, das unabhängig von der gerade erarbeiteten Einheit im Lehrbuch und entsprechend dem individuellen Leistungsstand eingesetzt werden könnte.

5.5 Unterstützung und Freiheit für die Lehrkraft

Da viele Lehrkräfte insbesondere auf der Primarstufe ihr Fach zum ersten Mal unterrichten, ist es sinnvoll, wenn Lehrerbände eine möglichst gute methodisch-didaktische Unterstützung bieten. Auch auf der Sekundarstufe werden gute Lehrwerke dazu beitragen können, den Paradigmenwechsel zu vollziehen und einen modernen Fremdsprachenunterricht im Sinne des Referenzrahmens zu ermöglichen. Auf beiden Stufen sollten Lehrerbände Lernzielformulierungen, Übersichtstabellen über die Kapitel, methodische Hinweise und alternative Vorschläge zu Planung und Ablauf des Unterrichts bieten ebenso wie Hilfen zur Beurteilung der Schülerleistungen. Die Beurteilung im kommunikativen Unterricht ist nicht ganz einfach, und wie europäische Forschungen gezeigt haben (Edelenbos & Kubanek-German, 2004), brauchen Lehrkräfte dringend Unterstützung im Entwickeln diagnostischer Kompetenzen. Ausserdem sollte ein Lehrwerk auch Freiräume schaffen, damit Lehrende und Lernende die Möglichkeit haben, Themen oder Tasks auszuwählen, die für sie besonders relevant sind.

5.6 Neue Lehrwerke für die Schweiz

Zur Zeit erscheinen in der Schweiz laufend neue Englischlehrwerke, die einen inhalts- und handlungsorientierten Unterricht ermöglichen. Den Anfang machte der Lehrmittelverlag Zürich, bevor die Interkantonale Lehrmittelzentrale und der Klett Verlag Lehr-

mittel für die Primarstufe auf den Markt brachten. Konzepte für die Lehrmittel der Oberstufe liegen ebenfalls bereits vor.

Gemäss dem Konzept wird das Oberstufenlehrmittel des Klett Verlags versuchen, die oben erwähnten Erkenntnisse der Zweitsprachenforschung, die Vorgaben des Referenzrahmens sowie die Forderungen der Punkte 5.1 bis 5.5 umzusetzen. Die Themen sind weitgehend den Oberstufenlehrplänen entnommen und vereinen so Aspekte der Geographie, Geschichte, Biologie und Kultur der englischsprachigen Länder mit interkulturellem Lernen und Sprachenlernen. Im Gegensatz zu vielen anderen Lehrwerken, wird «Open World» bewusst viel Input bieten, damit Lernende Inhalten und Sprache ausreichend begegnen können, bevor sie selber Output in vielfältiger Form produzieren. Lernende sind regelmässig aufgefordert, eigene Tasks, kleinere Produkte wie auch Projekte vor Mitschülerinnen und Mitschülern darzustellen. Die Materialien für die Projektarbeit sind auf der Task CD-Rom bereitgestellt, können nach Interesse und Sprachlevel ausgewählt und durch eigene Internetrecherchen ergänzt werden. Die Klasse soll sich in der Bearbeitung der Themen zur Kommunikationsgemeinschaft entwickeln. Die Fremdsprache wird zum echten Kommunikationsmedium. Die Erarbeitung des Sprachsystems basiert einerseits auf dem systematischen Aufbau von Lexis und andererseits auf der bewussten Wahrnehmung von Sprachstrukturen (Language awareness), wobei zwischen rezeptiver und produktiver Grammatik unterschieden wird. Letztere wird durch die individuelle Arbeit mit CD-ROMs unterstützt. Das Lehrwerk unterstützt ausserdem das individuelle Lernen mit einer konsequenten Binnendifferenzierung. Im Logbook führen die Lernenden Buch über ihre Fortschritte, evaluieren ihre Kenntnisse und Fertigkeiten anhand des eingebauten Sprachenportfolios und setzen sich auch individuelle Lernziele.

6. Eine neue Rolle für Lehrpläne und Lehrmittel

Wie am Anfang dieses Artikels dargestellt, nehmen zur Zeit Lehrwerke an schweizerischen Schulen insbesondere deshalb eine dominante Stellung ein, weil sie in vielen Kantonen immer noch den eigentlichen Lehrplan verkörpern. Damit sich Lehrpersonen kritischer mit dem Lehrwerk auseinandersetzen können, ist eine Entflechtung der beiden Rollen dringend nötig. Es wäre wünschenswert, wenn die Bedeutung der Lehrpläne gegenüber den Lehrmitteln verstärkt würde. Je expliziter Lehrpläne nicht nur die Ziele selbst, sondern auch deren Umsetzung beschreiben, desto weniger sind Unterricht und Lehrpersonen von einem einzelnen Lehrwerk abhängig. In Baden-Württemberg, zum Beispiel, wurde ein sehr detaillierter Lehrplan für den Fremdsprachenunterricht der Grundschule geschaffen, der eine gewisse Lehrmittelfreiheit ermöglicht. Mit einem Lehrmittel zu arbeiten, bietet viele Vorteile für die Lehrpersonen, allfällige Nachteile der Lehrbucharbeit müssen aber auch in Betracht gezogen werden.

Die Vorteile der Lehrbucharbeit sind vor allem darin zu sehen, dass Lehrwerke den Lerninhalt strukturieren und sowohl Sprachinput als auch eine Vielfalt an Übungsmöglichkeiten bieten. Sie bieten linguistische, kulturelle wie auch methodische Unterstützung und nehmen den Lehrkräften weitgehend die Arbeit der Materialbeschaffung ab, denn die Erstellung sämtlicher im Unterricht verwendeter Materialien durch die Lehrkräfte stellt eine unangemessene Überforderung dar (Mindt & Schlüter, 2003). Die Praxis zeigt dies deutlich in der Tatsache, dass Lehrkräfte, die mit prä-kommunikativen Lehrmitteln arbeiten müssen, wie etwa in den Realschulen des Kantons Aargau, es kaum schaffen, die im Lehrplan geforderten Kompetenzniveaus zu erreichen. Weitere Vorteile der Lehrbucharbeit sind – so wird jedenfalls vielfach angenommen –, dass Lehrpersonen mit einem guten Lehrwerk (insbesondere dem Lehrerhandbuch) lernen könnten, guten Unterricht durchzuführen. Lernende ihrerseits haben dank der Lehrwerke die Möglichkeit, sich im Lernprogramm zu orientieren und auch selbstständig zu lernen.

Die Nachteile sind vor allem darin zu sehen, dass Lehrkräfte versucht sind, dem Lehrwerk viel zu viel Autorität beizumessen. Nach Richards (1998) haben insbesondere unerfahrene Lehrkräfte die Tendenz, sich zu stark vom Lehrmittel abhängig zu machen. Sie würden die Materialien nicht kritisch betrachten und den publizierten Unterrichtsvorschlägen eine höhere Wichtigkeit beimessen als ihren eigenen. Dadurch wird die Rolle der Lehrkraft auf die eines Technikers oder einer Technikerin reduziert. Sie verliert ihre methodisch-didaktischen Fertigkeiten, indem sie die pädagogischen Entscheidungen dem Lehrwerk überlässt; Richards (1998) spricht in diesem Zusammenhang vom *de-skilling effect*. In Situationen, wo Lehrbuch und Lehrplan identisch sind, ist es für Lehrpersonen umso schwieriger, sich zu emanzipieren und den Unterricht den Bedürfnissen der Lernenden entsprechend zu gestalten.

Geeignete neue Lehrwerke wie in Abschnitt 5 dargestellt, können durchaus als *agent of change* (Hutchinson & Torres, 1994), als Hilfsmittel für den Vollzug der Bildungsreform eingesetzt werden. Damit dies aber gelingt, müssen die Lehrpersonen dahingehend ausgebildet werden, dass sie die Lehrwerke kritisch beurteilen und gezielt einsetzen können (McGrath, 2002; Oelkers, 2004; Richards, 1998). Lehrwerke sollten den Unterricht unterstützen und nicht dominieren.

7. Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte

Es ist Aufgabe der Aus- und Weiterbildung, den Lehrkräften den Paradigmenwechsel im Fremdsprachenunterricht und die neue Rolle der Lehrmittel zu vermitteln. Der Paradigmenwechsel darf nicht unterschätzt werden, denn die Entwicklung kommunikativer Kompetenzen setzt einen lernzentrierten, handlungsorientierten (*task-based*) und prozessorientierten Unterricht voraus, der sich von traditionellen, lehrerzentrierten und

grammatikorientierten Unterrichtsmodellen wesentlich unterscheidet. Lehrpersonen müssen nicht nur ihr Wissen und ihre Fertigkeiten weiterentwickeln, sondern insbesondere ihre Haltungen und persönlichen Theorien (Richards, 1998). Letzteres braucht Zeit und kann nur über einen längeren Zeitraum geschehen (vgl. Bader, in diesem Heft).

Lehrmittel sollen als Mittel zur Erreichung der Bildungsziele eingesetzt werden, das heisst, Lehrpersonen müssen jeden Abschnitt, jede Aktivität des Lehrbuches auf Inhalt, Ziele und Methodik überprüfen und je nach Klasse ergänzen, ersetzen oder gar weglassen. Das Lehrmittel bietet zwar Lerngelegenheiten an, die Verantwortung für den Lernprozess aber liegt bei der Lehrperson und nicht beim Lehrwerk. In diesem Sinne werden die Lehrmittel als Ressource genutzt und nicht als vorgeschriebener Kurs möglichst eins zu eins umgesetzt: «*Text books should be used as source books rather than course books*» (Richards, undatiert). Entscheidend ist letztendlich nicht, dass die Lernenden das Buch durchgenommen haben, sondern dass sie ihre kommunikative Kompetenz ihrem Lernniveau entsprechend weiterentwickelt haben.

8. Schlussfolgerungen

Lehrwerke für den Fremdsprachenunterricht müssen aus der Aschenputtel-Rolle herausgeholt werden, denn «zusammen mit der professionellen Entwicklung der Lehrkräfte sind gute Lehrmittel ein Kern der Qualitätssicherung» (Oelkers, 2004). Dazu gehört, dass Lehrwerke öffentlich diskutiert, evaluiert, auf ihre Wirksamkeit hin überprüft und gemeinsam weiterentwickelt werden.

Der Beitrag stellt eine Reihe von Forderungen auf für eine neue Generation von Lehrwerken in einem kohärenten Bildungssystem. So sollten diese auf dem europäischen Referenzrahmen basieren sowie einschlägige Resultate der Zweitsprachenerwerbsforschung berücksichtigen. Dazu gehören interessante und bildungsrelevante Themen, ein aufgabenorientierter Ansatz, eine neue Rolle für Lexis und Grammatik und die Ausrichtung auf verschiedene Niveaus und Lernstile innerhalb einer Lerngruppe. Lehrbücher sollten übersichtlich gestaltet werden und Lernziele deklarieren, so dass sie der Lehrkraft einerseits optimale Unterstützung bieten, ihr andererseits aber auch ein gewisses Mass an pädagogischer Freiheit lassen, die die soziale Interaktivität und damit den Erwerb der Fremdsprache als echtes Kommunikationsmittel erst ermöglicht. Gleichzeitig sollen die Lehrmittel entmystifiziert werden. Sie sollen nicht länger als Lehrplan per se wahrgenommen werden, sondern als mehr oder weniger geeignetes Instrument oder Hilfsmittel, die Bildungsziele umzusetzen.

Literatur

- Bader, U. & Schaer, U.** (2005). *Evaluation Englisch in den 6. Klassen in Appenzell Innerrhoden*. Online unter: <http://www.ai.ch/dl.php/de/20060223082605/Evaluationsbericht.pdf> (02.07.2007).
- Blondin, Ch., Candelier, M., Edelenbos, P., Johnstone, R., Kubanek-German, A. & Taeschner, T.** (1998). *Foreign languages in Primary and Pre-School Education*. London: CILT Centre for Information on Language Teaching and Research.
- Burmeister, P.** (2006). Immersion und Sprachunterricht im Vergleich. In M. Pienemann, J.-U. Kessler & E. Roos (Hrsg.), *Englischerwerb in der Grundschule* (S. 197–216). Paderborn: Schöningh.
- Edelenbos, P. & Kubanek-German, A.** (2004). Teacher assessment: the concept of 'diagnostic competence. *Language Testing*, 21 (3), 258–282.
- Edmondson, W.** (2005). Learning from different Tasks: the Dr. Pangloss Perspective. In A. Müller-Hartmann & M. Schocker-v. Ditfurth (Hrsg.), *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht – Task-based Language Learning and Teaching* (S. 53–66). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- EDK** (1998). *Sprachenkonzept Schweiz. Welche Sprachen sollen die Schülerinnen und Schüler der Schweiz während der obligatorischen Schulzeit lernen?* Schweizerische Konferenz der Erziehungsdirektoren, Bern. Online unter: <http://www.romsem.unibas.ch/sprachenkonzept/Konzept.html> (6. Mai 2007).
- EDK** (2004). *Sprachunterricht in der obligatorischen Schule: Strategie der EDK und Arbeitsplan für die gesamtschweizerische Koordination*. Online unter: http://www.edk.ch/PDF_Downloads/Presse/REF_B_31-03-2004_d.pdf (6. Mai 2007).
- Ellis, R.** (2002). The place of grammar instruction in the second/foreign language curriculum. In E. Hinkel & S. Fotos (Hrsg.), *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms* (S. 17–34). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ellis, R.** (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R.** (2005). *Instructed Second Language Acquisition. A Literature Review. Report to the Ministry of Education*. New Zealand, Wellington: Research Division. Online unter: http://www.minedu.govt.nz/web/downloadable/dl10599_v1/instructed-second-language.pdf (02.07.2007).
- Finkbeiner, C.** (1998). Lehrplan – Lehrwerk – Stoffverteilungsplan – Unterricht. In J.-P. Timm (Hrsg.), *Englisch lernen und lehren – Didaktik des Englischunterrichts* (S. 36–44). Berlin: Cornelsen Verlag.
- Hutchinson, T. & Torres, E.** (1994). The textbook as agent of change. *ELT Journal*, 48 (4), 315–328.
- Jantscher, E. & Landsiedler, I.** (2000). Foreign Language Education at Austrian Primary Schools: An Overview. In M. Nikolov & H. Curtain (Hrsg.), *An Early Start: Young Learners and Modern Languages in Europe and Beyond* (S.13–28). Graz: European Centre for Modern Languages.
- Johnson, R.** (1989). *The Second Language Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Krashen, S.D.** (1985). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Landert, Ch., Stamm, M. & Trachsler, E.** (1999). *Die Erprobungsfassung des Lehrplans für die Volksschule des Kantons Zürich. Bericht über die externe wissenschaftliche Evaluation*. Zürich: Bildungsdirektion.
- Lewis, M.** (1993). *The Lexical Approach*. Hove: Language Teaching Publications.
- Lewis, M.** (1997). *Implementing the Lexical Approach*. Hove: Language Teaching Publications.
- McGrath, I.** (2002). *Materials Evaluation and Design for Language Teaching*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Mindt, D. & Schlüter, N.** (2003). *Englisch in den Klassen 3 und 4, Grundlagen für einen ergebnisorientierten Unterricht*. Berlin: Cornelsen.
- Müller-Hartmann, A. & Schocker-v.Ditfurth, M.** (Hrsg.). (2005). *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht – Task-based Language Learning and Teaching*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Nikolov, M.** (2000). Issues in Research into Early Foreign Language Programmes. In J. Moon & M. Nikolov (Hrsg.), *Research into Teaching English to Young Learners* (pp. 21–48). Pécs: University Press Pécs.
- Nold, G.** (1998). Die Arbeit mit dem Lehrwerk. In J.-P. Timm (Hrsg.), *Englisch lernen und lehren – Didaktik des Englischunterrichts* (S. 127–136). Berlin: Cornelsen Verlag.

- Nunan, D.** (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D.** (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oelkers, J.** (2004). *Lehrmittel als Rückgrat des Unterrichts*. Vortrag vom 15.09.2004 in Zürich. Online unter: http://www.paed-work.unizh.ch/ap/downloads/oelkers/Vortraege/148_LehrmittelVortragII.pdf (06.05.2007).
- Pienemann, M.** (1999). *Language Processing and Second Language Development – Processability theory*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Piepho, H. E.** (1974). *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht der Sekundarstufe I*. Dornburg-Frickhofen: Frankonius.
- Piepho, H. E.** (2003). Von der Übungs- und Aufgabentypologie zur Szenariendidaktik - es hat sich etwas entwickelt. In M. Legutke & M. Schocker v. Dittfurth (Hrsg.), *Kommunikativer Fremdsprachenunterricht: Rückblick nach vorn. Festschrift für Christoph Edelhoff* (S. 59–68). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Peltzer-Karpf, A. & Zangl, R.** (1998). *Die Dynamik des frühen Fremdspracherwerbs*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Richards, J. C.** (1998). *Beyond Training*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C.** (undatiert). *Beyond the text book. The role of commercial materials in language teaching*. Online unter: <http://sunzi1.lib.hku.hk/hkjo/view/10/1000053.pdf> (06.05.2007).
- Ruf, B. & Bättig, B.** (2005). *HarmoS, Lehrplanvergleich erste und zweite Fremdsprachen*. Online unter: http://www.edk.ch/PDF_Downloads/HarmoS/L_Fremdsprachen_d.pdf (06.05.2007).
- Thornbury, S.** (2005). *Dogme: Dancing in the Dark?* Online unter : <http://www.hltnmag.co.uk/mar05/mart03.htm> (06.05.2007).
- Tomlinson, B.** (Hrsg.) (1998). *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Trim, J., North, B. & Coste, D.** (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Europarat Rat für kulturelle Zusammenarbeit*. Wien: Langenscheidt.
- Van den Branden, K.** (2006). *Task-Based Language Education*. Cambridge: CUP.
- Viëtor, W.** (1882). *Der Sprachunterricht muss umkehren! Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage von Quous-que Tandem*. Heilbronn: Gebr. Henninger.
- Werlen, E.** (2005). *Praxis des Grundschul-Fremdsprachenunterrichts: Bildungsstandards und Kompetenzmodell. Schlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung der Pilotphase Fremdsprachen in der Grundschule – Zielsprache Englisch und Zielsprache Französisch (WiBe)/ Dezember 2005*. Universität Basel und Zürcher Hochschule Winterthur. Online unter: http://www.zhwin.ch/departement-l/download-l/sfe/WiBe_sb.pdf (6.05.2007).
- Williams, M. & Burden, R. L.** (1997). *Psychology for Language Teachers. A social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Willis, D.** (1990). *The Lexical Syllabus*. London: Collins.
- Willis, D.** (2003). *Rules, Patterns and Words. Grammar and Lexis in English Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Willis, D. & Willis, J.** (2007). *Doing Task-based Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Willis, J.** (1996). *A Framework for Task-based Teaching*. London: Longman.
- Wolff, D.** (1994). Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik? *Die Neueren Sprachen*, 93, 407–429.

Autorin

Ursula Schaer, M.Ed. ELT, Dozentin für Fachdidaktik Englisch am Institut Primarstufe und am Institut Sekundarstufe der Pädagogischen Hochschule Aargau, Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW, Pädagogische Hochschule, Englischdidaktik, Institut Primar- und Sekundarstufe, Küttigerstrasse 42, 5000 Aarau, ursula.schaer@fhnw.ch