

Hodel, Hans-Peter

## **Sprachaufenthalte beschreiben und evaluieren**

*Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 26 (2004) 3, S. 397-418*



Quellenangabe/ Reference:

Hodel, Hans-Peter: Sprachaufenthalte beschreiben und evaluieren - In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 26 (2004) 3, S. 397-418 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-41066 - DOI: 10.25656/01:4106

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-41066>

<https://doi.org/10.25656/01:4106>

in Kooperation mit / in cooperation with:

**Schweizerische  
Zeitschrift  
für Bildungswissenschaften**  
**Rivista svizzera  
di scienze dell'educazione**  
**Revue suisse  
des sciences de l'éducation**

<http://www.rsse.ch/index.html>

### **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**

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)

Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Sprachaufenthalte beschreiben und evaluieren

**Hans-Peter Hodel**

*Der Artikel beschreibt, wie ein individueller Sprachaufenthalt von Deutschschweizer Gymnasiasten und Gymnasiastinnen mittels einer Handlungstheorie und einem Kompetenzmodell beschrieben und evaluiert werden kann und zu welchen Ergebnissen dieser Sprachaufenthalt führt. Er macht aber auch die Grenzen, resp. die nötigen Weiterentwicklungen in der Evaluation von Sprachaufenthalten und damit von Austauschaktivitäten allgemein sichtbar.*

## Einführung

### Ausgangslage

Aufenthalte im Zielsprachgebiet, oft in Kombination mit einer Sprachschule, haben in der Schweiz an Übergängen der Schulstufen (z.B. Sekundarstufe II – Tertiärstufe) und in der Berufsbildung und -weiterbildung Tradition. So verbringen Jugendliche nach der Matura oft ein Zwischenjahr, mit dem Ziel, eine Sprache im Zielgebiet zu lernen, oder verlangen etwa Ausbildungsstätten für Lehrpersonen Fremdsprachenaufenthalte, oder können Lehrlinge vom schweizerischen Lehrstellentausch profitieren. Weniger bekannt sind Sprachaufenthalte auf der Sekundarstufe II. Zu gross scheinen hier die vor allem organisatorischen Hindernisse zu sein.

Die Kantonsschule Obwalden in Sarnen (Zentralschweiz) ist hier neue Wege gegangen. Sie führt seit 1999 für alle Schülerinnen und Schüler der vierten Klassen einen obligatorischen, vierwöchigen und individuellen Sprachaufenthalt im frankophonen Raum durch. Die Studierenden, welche die vier Wochen zumeist in einer Gastfamilie im Welschland verbringen, sind zu diesem Zeitpunkt im Durchschnitt 17 Jahre alt und stehen zwei Jahre vor der Matura (Abschluss der Mittelschulausbildung). Der Sprachaufenthalt, kurz *Stage* genannt, ist ein inzwischen integrierter Bestandteil des Französischcurriculums dieser Schule. Er hat die Schule aber auch nachhaltig verändert, denn regelmässige Austauschaktivitäten, zu denen der individuelle Sprachaufenthalt zu zählen ist (Gesamtsprachen-

konzept, 1998, 25) bringen viel Bewegung in eine Bildungsinstitution, vor allem in Form neuer sozialer und interkultureller Handlungen.

*L'échange représente une expérience éducative qui rompt avec la rigidité du cadre institutionnel centralisé et de ses contraintes. Il introduit le mouvement et la négociation entre exigences multiples et diverses.* (Association européenne des enseignants [AEDE], 1998).

Auf diesem Hintergrund stellte sich auch für die bedagte Schule die Frage, was ein solcher Sprachaufenthalt genau bringt und wo für die einzelnen Beteiligten auch Verbesserungsmöglichkeiten zu orten sind. Dieser Frage wurde in einer Forschungsarbeit nachgegangen, auf welcher der vorliegende Artikel abstützt.

### Untersuchungsmethode

Die *Forschungsarbeit* (Hodel, 2004) über den individuellen Sprachaufenthalt an der Kantonsschule Obwalden wurde zwischen 2000 und 2003 durchgeführt. Für die Datenerhebung (Jahr 2000), welche rund 50 einzelne Stages resp. SchülerInnen betraf, wurden überall Fragebögen und Tonbandaufnahmen verwendet. Die Fragebögen, in welchen die Stagiaires ihre Vorstellungen bez. einer Vielzahl von quantitativer und qualitativer Stagefaktoren wiedergaben, wurden am Ende des Stage ausgefüllt, die Tonbandaufnahmen entstanden unmittelbar vor Beginn und vier bis fünf Wochen nach Ende des Stage. Sie enthalten Beispiele mündlicher Interaktion und Produktion der SchülerInnen, für welche eine Anlage analog zu den Videoaufnahmen von Schneider und North (2000) verwendet wurde. Über 20 der Stagiaires schrieben zusätzlich sprachliche Tagebücher, ein halbes Dutzend fertigte weiter während des Stages Tonbandaufnahmen von alltäglichen Gesprächen vor Ort auf. Über 40 Gastpersonen füllten parallel zum Fragebogen der Stagiaires einen «Gastpersonenfragebogen» aus. Mit einer Stagiaire wurde nach dem Stage ein ausführliches Interview geführt und es wurde eine «table ronde» protokolliert, an welcher ehemalige Stagiaires, die Schulleitung, Vertretungen von abgebenden Eltern sowie von Gasteltern und den Stage begleitende Lehrpersonen teilnahmen.

Diese Daten wurden im Sinne einer Triangulation aus verschiedenen theoretischen Perspektiven heraus und mit quantitativen und qualitativen Untersuchungsmethoden interpretiert und auf Ergebnisse geprüft. Leitend waren dabei wie schon erwähnt die Fragen, was in einem Stage im Bereich der Interaktion «Stagiaires – Gastpersonen» überhaupt passiert (Beschreibung des Stage), welche Kommunikationskompetenzen aktualisiert, resp. in welchem Masse sie durch diesen Sprachaufenthalt wachsen und wie dieses «Wachsen» zu erklären wäre. Für die Beschreibung und das Verständnis der Interaktionsdimensionen eines Stage erwies sich die Handlungstheorie von Bange (1992a) als sehr fruchtbar und auch über die Stagesituation hinaus im Bereich des Sprachgebrauchs und -lernens allgemein als grundsätzlich. Diese Theorie wurde zur Interpretation der

qualitativen Fragebogendaten und von Tonbandaufnahmen vor Ort verwendet. Für die Fragen im Zusammenhang mit den Kommunikationskompetenzen war der Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen [GER] (2001) die wichtigste theoretische Grundlage. Aus ihm wurde ein Modell der Kommunikationskompetenz entwickelt, welches erlaubte, die Rückmeldungen der Stagiaires per Fragebögen zu interpretieren sowie den Kompetenzzuwachs (beschränkt auf die linguistische und pragmatische) zu messen und auf seine statistische Relevanz hin zu untersuchen (Raftery, 1995). Anschliessend wurden die Messergebnisse des Kompetenzzuwachs mit den Stagefaktoren (quantitative Frage-Antworten des Fragebogens) korreliert um Zusammenhänge festzustellen. Die Kommunikationskompetenzen sind von starker pädagogischer und didaktischer Relevanz, ist doch ihre Förderung ein zentrales Ziel eines Sprachaufenthaltes. Neben diesen beiden theoretischen Grundlagen wurden weitere Ansätze verwendet (Elemente aus den Sprachlerntheorien wie «Didaktischer Vertrag», Konversationsanalyse). Wir beschränken uns hier jedoch auf die beiden oberen.

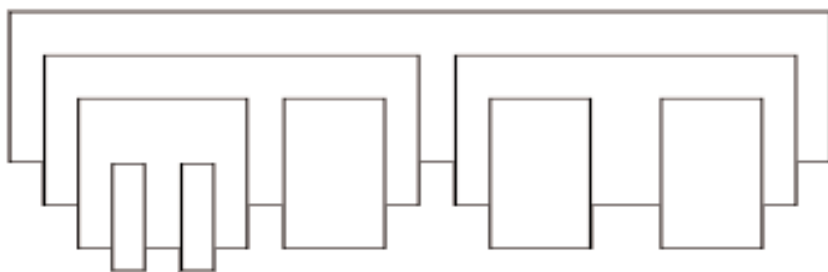
## Banges Handlungstheorie

Die Originalität von Banges Theorie der sozialen Handlung (Bange, 1992a) besteht darin, dass sie die verbale Kommunikation und damit verschiedene Ansätze der Konversationsanalyse und der Ethnomethodologie allgemein einschliesst und deren eigentliche Basis bildet. Für Bange ist Sprechen eine sozial wesentlich Form von Handlung und jede kommunikative Handlung hat interaktiven Charakter. Dieser synthetische Standpunkt mit seinem pragmatischen Grundton erweist sich als äusserst nützlich, um eine Vorstellung zu entwickeln, wie und worum die Beteiligten in einem individuellen Sprachaufenthalt *im Gesamten und im Einzelnen* sprechend handeln oder handelnd sprechen und wie sich der Umstand auswirken kann, dass sie für diese Art von Handlung wenig Routine haben. Wir geben hier zunächst eine Kurzdarstellung von Banges Theorie.

Gemäss Bange (1992a) implizieren kommunikative Handlungen oder Interaktionen mindestens zwei Teilnehmende mit zwei Zielen. Sie sind *duale* Handlungen. Die Zielerreichung in einer Interaktion ist *interdependent*. Die Teilnehmenden müssen sich für die Zielerreichung koordinieren. Für die Erreichung des einen Zieles braucht es die Kooperation des andern Teilnehmenden. Die beiden Ziele können kompatibel, komplementär oder identisch sein. Erfolgreich ist eine Interaktion, wenn alle Teilnehmenden ihr Ziel ohne Gesichtsverlust für beide erreichen. Deshalb sind *Rationalität* (Zielgerichtetheit), sowie Wertschätzung und Achtung ( d. h. die Pflege) der *Beziehung* die quasi ethischen, ständig mit thematisierten Grundprinzipien der Interaktion. Eine kognitive Bedingung für eine erfolgreiche Interaktion ist die *Reziprozität* (Kompatibilität, Komplementarität) aller Aspekte der Handlung unter den Teilnehmenden. Wenn diese nicht gegeben ist (z. B. bei unterschiedlichen Erwartungen, Vorstellungen, spra-

chlichem und anderem Wissen), muss die Reziprozität durch *Koordinations-* oder Integrationsarbeit hergestellt werden.

Die Interaktion ist eine auf mehreren *hierarchischen Ebenen* strukturierte Handlung. Obere Handlungsebenen (auch Makro- oder Strategieebenen genannt) wie Status, Ziele, Motivationen, Rollen sind unteren Handlungsebenen oder Mikroebenen (auch Operationen, Methoden, Mittel genannt) wie zum Beispiel Gesprächsbeiträge oder Informationseinheiten hierarchisch übergeordnet, resp. letztere stehen im Dienste der ersteren. Eine obere Ebene führt zu Handlungen auf unteren Ebenen. Die Handlung als Struktur mit Zielen realisiert sich folglich in aufeinander abgestimmten Teilstücken (Etappen, Phasen, Sequenzen), wobei jede Etappe für die Realisierung der nächsten nötig ist. Ein Handlung ist demnach nicht nur hierarchisch, sondern auch sequenziell strukturiert (*Sequenzierung*). Das Aufeinander-Abstimmen der Teiletappen ist der (bewusste oder intuitive) *kognitive* Anteil der Handlungen, eine Art Innenseite. Jede Etappe auf jeder Ebene selber kann als Handlung verstanden werden, mit handlungstypischen Dimensionen wie Ziele fassen, Mittel einsetzen, Zielerreichung evaluieren. Eine so konzipierte Handlungstheorie liefert auch einen Ansatz zur Definition der Diskursfähigkeit (Lüdi, Pekarek und Saudan, 2001). Die Figur 1 «Handlungsmodell nach Bange (1992a)» illustriert die hierarchische und sequenzielle Struktur einer Handlung.



Figur 1: Handlungsmodell nach Bange – Hierarchische und sequentielle Organisation einer Handlung. Die «hinterste» Ebene symbolisiert die oberste Makroebene der Handlung. In deren Dienst stehen die beiden zweithintersten Ebenen (Teilhandlungen), welche sequenziell organisiert sind. Beide realisieren sich in zwei Unteretappen (dritthinterste Ebene). Die erste Unteretappe der ersten Teilhandlung ist noch in zwei Phasen weiter heruntergebrochen (vorderste Ebene).

Die Ebenen einer Handlung existieren auf zweifache Weise, als *Konvention* und als *Situation*. Als Konvention heisst, dass die Ebenen einer Handlung ein allgemeines, sozial vermitteltes Repertoire von Wissen, Grundprinzipien, Schemata, Pläne, Operationen, Typisierungen, Szenarien, usw. bilden, das den Interagierenden (Teilnehmenden) in einer Gesellschaft zur Verfügung steht, und auf das sie für Handlungen zurückgreifen können. Die Interagierenden haben dieses Re-

pertoire gelernt, es gehört zu ihrer Ausstattung. Es ist ihr Potenzial, ihre Disposition, welches sie durch, mit und für das soziale Umfeld entwickelt haben. Dabei haben sie diesem Potenzial ihren persönlichen und individuellen Stempel gegeben, sie haben es – um es konstruktivistisch zu sagen – für sich in der Auseinandersetzung mit ihrem Umfeld entwickelt. Es ist ihre individuelle *Disposition* (siehe auch das Konzept des «Habitus» bei Bourdieu, 1979).

Nun hat dieses Repertoire im Grunde genommen keine a priori Existenz, es wird erst in der *Situation*, in der Einmaligkeit jeder Interaktion von den Teilnehmenden gemeinsam und ad hoc realisiert, gestaltet und entwickelt (verändert). Die Konvention, die vorgegebene Struktur, ist der *Rahmen*, in welchem die Situation entsteht, aber nicht deren Ursache. Die Situation jedoch, die stattfindenden Prozesse, bestimmen die Relevanz der Konvention. Die Gesamtheit der in einer konkreten Handlung (Situation) aktualisierten, d. h. implizit oder explizit ins Spiel gebrachten Ebenen der Konvention ist streng genommen der *Kontext*.

### Handlungsmodell des Sprachaufenthalts

Aus dieser handlungstheoretischen Perspektive heraus kann für den Stage ein erster Erwartungshorizont – eine Art Handlungsmodell des Sprachaufenthaltes – gezeichnet werden. Der Stage wird für die Stagiaires, im Vergleich zum eingespielten schulischen Alltag, durch neue Motivationen, Ziele, Mitteln, Rollen und Interaktionspartner gekennzeichnet sein, was die Schülerinnen und Schüler in einem umfassenden und ganzheitlichen Sinne zu Handelnden werden lässt. Die neuen Handlungsdimensionen, das sei hier nebenbei bemerkt, bedingen nicht etwa eine Neudefinition des Gymnasiums, sondern entsprechen dessen deklarierten Zielen (Rahmenlehrplan, 1994). Sie bedeuten zum Beispiel mehr Eigenverantwortung. Es sind die Stagiaires, welche Kontakt mit ihrer künftigen Gastfamilien aufnehmen, welche informieren, Erwartungen kommunizieren und Absprachen zur Regelung des Stage-Alltags treffen müssen. Sie sind es, welche während des Stage aufgefordert sind, durch laufende Koordinationsarbeit das hohe Mass an Ungewohntem im Zusammenleben zu bewältigen und vom andern die für die eigene Bedürfnisbefriedigung und Zielerreichung entscheidende Unterstützung und Zusammenarbeit zu erhalten. In dieser neuen Partnerschaft, welche die Stagiaires eingehen, hat die Kommunikation, das «Sich-Verständigen» offensichtlich eine Schlüsselstellung inne. Weiter ist zu erwarten, dass die Stagiaires bei all dem auch Lernende des Handelns sind. Auf Grund der «Fremdheit» der Austauschsituation und der dortigen Interaktionspartner werden sie über wenig mitgebrachte Konventionen oder Repertoires für den Stage-Alltag verfügen. Ihr vorhandenes Repertoire wird sich in vielen Aspekten von demjenigen ihrer Gastpersonen unterscheiden, wird also nicht reziprok oder übertragbar sein. Somit schafft die Situation des Sprachaufenthaltes zwangsläufig «Probleme» (auf allen Ebenen der Handlung) und ruft nach deren Bewältigung, wovon das Gespräch «K» (siehe Transkription «Gespräch K» hier weiter unten) ein beredtes Zeugnis geben kann.

Das erhöhte Mass an sozialen Handlungen und darin an Kooperation betrifft übrigens nicht nur die Stagiaires und die Gastpersonen, sondern auch die begleitenden Lehrpersonen, sowie die Eltern der Stagiaires, welche durch den Stage mit der Schule eine Zusammenarbeit aufnehmen, in welcher es um konkrete erzieherische Ziele oder Fragen und die Sorge um das Wohlbefinden der Stagiaires geht. Die Schule als gesamtes wird zur lernenden Organisation.

### Rollenfindung

In unseren Auswertungen der Daten (vor allem der Fragebögen, aber auch von Tonbandaufnahmen vor Ort) beschäftigen wir uns quantitativ und qualitativ mit verschiedenen Dimensionen dieses Erwartungshorizontes oder Modells des Sprachaufenthaltes. Es erwies sich jedoch zum Teil als schwierig, die Theorie von Bange mit unseren Daten in Beziehung zu setzen. Am besten gelang dies mit Tonbandaufnahmen von Gesprächen der Stagiaires vor Ort und mir Aussagen der Beteiligten an der «Table ronde». Als ein zentraler Befund und Ergebnis hier möchten wir jedoch festhalten, dass unter all den verschiedenen von Bange (1992a) definierten Makroebenen im Stage das Aushandeln und kontinuierliche Gestalten der *Rollen* der Stagiaires und der Gastpersonen entscheidend ist und einen hohen Anspruch, auch sprachlicher Natur bedeutet.

*(Beim ersten Kontakt)... es muss dann ja alles gerade auf Französisch gehen, wenn möglich noch am Telephon, dann ist es noch schwieriger. Wie soll ich dann fragen, ob ich am Wochenende fortgehen kann, ob am Wochenende sonst etwas los sei, ob ich am Abend ab einem bestimmten Zeitpunkt frei habe, das ist nicht möglich und dann lässt man es einfach schleifen. (Stagiaire)*

Stagiaires und Gastpersonen machen dabei effektiv die Erfahrung, dass ihre Rollen weder genau vordefiniert noch vordefinierbar sind; dies trotzdem die Schule verlangt, dass die Beteiligten einen auf Stage-Konventionen beruhenden Stage – Vertrag unterzeichnen und somit Rahmenbedingungen auch für ihre Rollen schaffen. Innerhalb dieser Rahmenbedingungen besteht Raum für vielfältige Ausgestaltung der Rollen der Stagiaires und damit der Interaktionen im Stage. Die konkrete Bedeutung und situative Umsetzung der Rahmenbedingungen müssen von den Beteiligten gemeinsam erarbeitet werden, in Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse, Möglichkeiten und Ziele beider Seiten sowie der partikularen Gegebenheiten jedes Stageplatzes. Es gilt hier also eine grundsätzliche Kontext- und Situationsabhängigkeit. Sie wird von den Beteiligten selber ausgewiesen, wie folgende Zitate aus einer «table ronde» (Nachbereitungsgespräch mit Stagiaires, Eltern, Gasteltern, Lehrpersonen und Schulleitung, siehe auch weiter unten) zeigt:

*Aber sie [die Stagiaire] wissen glaube ich gar nicht, was da auf sie zukommt. Also, ich weiß von [ihrer Tochter] jedenfalls, dass die sehr viel geschrieben haben, ...*

*und wir haben sehr viel korrespondiert [mit der Gastfamilie], sie war sehr engagiert und hat sich darauf vorbereitet und hat sich darauf gefreut, man weiß aber schlussendlich doch nicht genau, was kommt da auf einen zu (Mutter einer Stagiaire)*

*«... weil sie [die SchülerInnen] nicht darauf gefasst sind, weil sie es sich nicht vorstellen können. Da also irgendwie Sensibilisierungsarbeit leisten im Vorfeld, um das ein bisschen zu verhindern und eben versuchen, eine Offenheit herzustellen (fertig zu bringen), damit dann eher ein Dialog entstehen kann (Gastmutter)*

Wenn es auch für die gemeinsame Erarbeitung des gegenseitigen Verständnisses über den Stage privilegierte Momente, zum Beispiel die Vorbereitungsphase oder der Stage-Anfang oder Zwischenevaluationen gibt, ist die Rollengestaltung immer ein *permanenter Entwicklungsprozess*. Der Stage wird somit zum *Ort des Aushandelns*, Verhandeln und Klärens von Haltungen, Erwartungen, Rechte und Pflichten. Es ergeben sich daraus für die Stagiaires unterschiedliche Rollen.

Gefragt nämlich (via Fragebogen) wie sie ihre Rolle im Stage beschreiben würden, antworten die Stagiaires im Gesamten mit einem ganzen *Spektrum*: a) Sprachlernende, b) an kulturellem Austausch Interessierte, c) Hilfskräften, d) Babysitter, e) (Ferien-)Gästen, f) Familienmitglieder, g) PraktikantInnen in sozialem oder beruflichen Einsatz, h) Bildungsreisende sein, usw. Im Einzelnen präsentieren sich die Daten unterschiedlich: Einzelne Stagiaire konnten mehrere Rollen belegen, bei andern war in ihrer Wahrnehmung eine Rolle dominant.

Die Forschungsergebnisse zeigen weiter, dass es zwischen Gastpersonen und Stagiaires in der Wahrnehmung dieser verschiedenen Rollen tendenziell Diskrepanzen gibt. Die Gastpersonen sehen die Stagiaires eher als Gleichberechtigte im Sinne des Austausches, die Stagiaires empfinden sich selber jedoch eher als «Untergeordnete». In gewisse Rollen fühlen sich die Stagiaires offensichtlich gedrängt.

In Zusammenhang damit steht die Frage der *Arbeit*, welche die Stagiaire als Gegenleistung für die Aufnahme in die Gastfamilie zu leisten sich verpflichten (ein paar Stunden pro Tag). Unsere Ergebnisse zeigen, dass Arbeiten vor Ort zur Zufriedenheit beiderseits beitragen können, wenn sie als zweckgebundene Handlung gleichzeitig auch die Beziehungsebene, den sog. zeremoniellen Aspekt (Bange, 1992a) berücksichtigen. Dieser ist gefährdet, wenn die Arbeit ohne Kommunikation verrichtet wird (Stumpfsinnigkeit), wenn sie über die Abmachungen hinausgehen (Ausnützung), wenn dem Stagiaire von der Gastperson oder von sich selber die Kompetenz dazu abgesprochen wird (Überforderung, resp. Enttäuschung), oder wenn der oder die Stagiaire sich nicht als die richtige Person dafür hält (Rollenkonflikt).

Auch die statistischen Untersuchungen über die Zusammenhänge und Begründungen der im Stage erzielten sprachlichen Fortschritte – durch Korrelation Fragebögen – Tonbandaufnahmen – zeigen eindrücklich den Stellenwert der Rolle der Stagiaires auf (Hodel, 2004). Die allgemeine Zufriedenheit der Schü-



lerInnen mit ihrem Stage ist mit der wichtigste Faktor, um den sprachlichen Fortschritt vorherzusagen. Negativ mit dem sprachlichen Fortschritt korreliert die «Zufriedenheit der Stagiaires mit der Qualität der geleisteten Arbeit» (was auf zuwenig gemeinsame Überprüfung der Qualität der Arbeit schliessen lässt) und positiv die «Zufriedenheit mit der eigenen Rolle» (p-Wert ist allerdings 0.07, also knapp nicht signifikant). Jedoch korreliert die «Zufriedenheit mit der eigenen Rolle» mit der allgemeinen Zufriedenheit und ist zudem einer deren Vorhersagefaktoren.

### Schule – Stage

Die Stagiaires müssen also im Stage ihre *Rollen neu finden*. Diese Art von Offenheit und Varietät steht in Kontrast zur ihrer schulischen Situation, wo die Tendenz herrscht, Rollen zu fixieren. Das Phänomen der eingeschliffenen und oft zementierten Rollen und Abläufe in der institutionellen Lernsituation ist von verschiedenen Autoren unter dem Begriff des sog. *didaktischen Vertrags* (De Pietro, Matthey & Py, 1989; Gajo & Mondada, 2000) beschrieben worden. Mit Bange können wir ihn als Typisierung und «Routinisierung» der Ebenen der Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden bezeichnen. Wir möchten ihn hier heranziehen, um in einem Vergleich Unterschiedsaspekte zwischen Schule und Stage herauszuarbeiten und somit Elemente für eine Diskussion der Komplementarität schulischen und ausserschulischen Sprachlernens zu liefern.

Der didaktische Vertrag in der Institution Schule ist Ausdruck einer starken Fixierung der einzelnen Ebenen der Interaktionen, gibt also starke Vorgaben (Parameter) bezüglich Status, Ziele, Rollen (Rechte und Pflichten), Aufgaben, Aktivitäten der Lernenden und Lehrenden. Die Beteiligten müssen darauf eingehen, sie sind normalerweise auch bereit, das vorgesehene «Spiel zu spielen» und sie erwarten dasselbe von den andern Teilnehmenden. Die Schule als Institution entfaltet also starke, permanente Szenarisierungs- oder Formalisierungskräfte auf allen Ebenen der einzelnen Handlungen, sie ist eine «entité structurante» (Gajo & Mondada, 2000). Diese Szenarisierungskraft weist der Stage nicht in dieser Form auf. Vorgaben gibt er lediglich auf den oberen Ebenen, in dem Sinne nämlich, dass übergeordnete Ziele und Bedürfnisse für die Beteiligten bestehen und auch gegenseitig anerkannt werden. So ist jeder und jede Stagiaire wie auch jede Gastperson daran interessiert, einen guten Stage zu erleben, positive Beziehungen aufzubauen, etwas zu lernen, jemanden Netten kennen zu lernen usw. Auf dieser Ebene weist der Stage starke, aber auch heterogene Szenarisierungskräfte auf. Für die Umsetzung dieser Ziele, d. h. ihr Herunterbrechen (Aebli, 1981, zitiert nach Bange, 1992a) auf die Mikroebene der Operationen, existieren jedoch wenig Repertoires oder Formalisierungen. Der Stage lässt eine *Vielzahl* von Interaktionsschemata, -formen und -rollen zu, durch welche diese Ziele verwirklicht werden können. Es gibt im Stage also wenig Institutionalisierung der Abläufe, wenig vorgegebene Repertoires. Die Mikroebene, zum Beispiel die einzelne Interaktion, ihr Gelingen, ist das Erreichen der übergeordneten Ziele von

zentraler Bedeutung. In ihr gestalten sich die von den Beteiligten gesuchten Kontexte.

Für den *Spracherwerb* ergibt sich daraus eine sehr positive Interaktionsbedingung (Lüdi et al, 2001), nämlich der instrumentale Sprachgebrauch. Er besagt, dass im Sprachgebrauch das gegenseitige Verständnis und persönliche Bedürfnisse auf dem Spiel stehen. Es ergibt sich aber auch ein Mangel an Anhaltspunkten, wie das Sprachlernen im Einzelnen zu realisieren ist. Um die Stage-Kommunikation auch zum Sprachlernen zu benutzen, müsste, wie Bange (1992b) erläutert, das Sprachlernen als zusätzlicher Zweck und langfristige Motivation der Kommunikation mit verfolgt oder fokalisiert werden.

Die Untersuchungsergebnisse zeigen, dass dies in gewissem Masse für die Stagiaires der Fall ist. Denn eines der von der Schule vorgegebenen *Stage-Ziele*, nämlich *Französisch anwenden zu lernen* nimmt auch in ihrer Vorstellung der Stagiaires einen wichtigen Platz ein. So bejahen sie grossmehrheitlich (per Fragebogen), dass Französisch zu kommunizieren für sie ein Anliegen war, dass der Stage eine sehr gute Gelegenheit ist, Französisch zu lernen und dass ihre Motivation, nach dem Stage in der Schule noch besser als bisher Französisch zu lernen, gestiegen sei. Die Frage stellt sich hier aber, wie weit es für den einzelnen Stagiaire möglich ist, den sich durch den Sprachgebrauch im Stage ergebenden «natürlichen» Lerneffekt zusätzlich zu optimieren. Wäre dies durch eine noch erhöhte *Bifokalisation* (Bange, 1992b) möglich, das heisst durch eine erhöhte Aufmerksamkeit auf und das «Ueberwachen» der verwendeten Formen (Sprachbewusstsein) sowie des Gesprächsverlaufs (zusätzlich zu den in der Interaktion erarbeiteten und ausgetauschten Inhalte)? Oder durch ein erhöhtes und bewussteres Verwenden sekundärer Lernstrategien (d. h. online oder situative De- und Rekontextualisierung von Sprachelementen, Little, 1996)?

Als These möchten wir diese Frage vorsichtig bejahen. Wir ziehen dafür folgende, statistisch relevante Forschungsergebnisse heran (Hodel, 2004): Stagiaires, welche im Stage höhere sprachliche Fortschritte erzielen, verhalten sich bei Schwierigkeiten im Hörverstehen weniger abwartend, sie akzeptieren weniger das ungefähre Verstehen und sie denken weniger auf Französisch als solche, welche kleinere Fortschritte erzielen. Ersteres kann als Zeichen für ihre höhere *kommunikative Aktivität*, vielleicht für mehr Selbstkritik interpretiert werden. Letzteres hängt möglicherweise damit zusammen, dass Stagiaires, welche auf Französisch zu denken begonnen haben, weniger lernbezogene Spracharbeit verrichteten.

## Kommunikationskompetenzen

Wie können all die individuellen Interaktionen im Stage, zu deren Verständnis uns die Handlungstheorie von Bange (1992a) einen theoretischen Rahmen gibt, pädagogisch begleitet und evaluiert werden? Einen fruchtbaren Ansatz liefern

hier *Kompetenzmodelle*. Kompetenzen beschreiben verallgemeinerbare Voraussetzungen für die verschiedenen Interaktionen in einem Bereich und gleichzeitig die Entwicklungspotenziale der Beteiligten. Dadurch werden Interaktionen der Pädagogik, der Didaktik und der Evaluation zugänglich.

Wenn klar ist, welche Kompetenzen im Stage gefordert und gefördert werden, können pädagogische Entscheide (z. B. der Entscheid der KS OW, den Stage obligatorisch zu erklären) begründet oder allenfalls verändert werden, kann die Stärkung dieser Kompetenzen vor, während und nach dem Stage zum (auto-) didaktischen Thema werden und schulisches und ausserschulisches Lernen besser koordiniert werden, und schliesslich können Kompetenzprofile vor und nach dem Stage erhoben und somit der Erfolg einzelner Stages evaluiert werden.

Wir haben in unserer Forschungsarbeit, in Anlehnung an GERR (2001), ein umfassendes Modell der *Kommunikationskompetenz* entwickelt. Die Notwendigkeit zur Weiterentwicklung ergab sich für uns vor allem daher, dass aus unserer Sicht das GERR-Modell mit seiner Differenziertheit und Verzweigtheit zuwenig den für unsere Praxis wichtigen Kriterien der Überblickbarkeit, Einfachheit und intuitiver Plausibilität entsprach. Den Stage vom Blickwinkel der Kommunikation her zu sehen bedeutet nun eine Reduktion oder Fokussierung der Stage-Handlungen auf den Sprachgebrauch. Denn die Kommunikation (verbale Interaktion) ist in der Theorie von Bange ein Teilbereich der sozialen Handlung. Allerdings ist unser verwendetes Modell sehr umfassend. Es schliesst persönliche, soziale, kulturelle, interaktive und situative Dimensionen der verbalen Handlung ein. Es gleicht darin andern Versuchen, die grundsätzlichen Komponenten einer interkulturellen oder soziokulturellen Kompetenz zu definieren, welche auch nicht-sprachliche Handlungen oder Aspekte berücksichtigen (Gohard-Radenkovic, 1999; Byram & Zarate, 1997).

Wir präsentieren nun das Modell, um danach Fragen der Brauchbarkeit dieses Modells für die Evaluation des Stage weiter zu diskutieren.

### Modell 5+2

Das Modell unterscheidet fünf *spezifische Kompetenzbereiche*: den psycho-sozialen, soziokulturellen, sozio-linguistischen, linguistischen und den pragmatischen. Im sozio-linguistischen, linguistischen und pragmatischen Bereich spielt der Sprachgebrauch in der Zielsprache eine zentrale Rolle. Es sind die spezifisch sprachlichen Komponenten der Kommunikation. Der GERR (2001) bezeichnet sie als kommunikative Sprachkompetenzen. Im soziokulturellen und psycho-sozialen Bereich hat die Sprache eine untergeordnete Rolle, im Sinne der Versprachlichung von Haltungen, Einstellungen, Vorstellungen und Wissen, welches Teile dieser beiden Bereiche sind.

Zusätzlich zu den fünf Kompetenzbereichen definiert das Modell zwei *transversale, nebengeordnete Kompetenzen*: die strategischen Kompetenzen und die Lernkompetenzen. Wenn es bei den Kommunikationskompetenzen um Kom-

munikation als Ziel geht, liegt der Fokus bei den strategischen Kompetenzen auf der Methode, im engeren Sinne auf alternative Methoden der Zielerreichung, und bei den Lernstrategien auf der Frage des Um- und Ausbaus der andern Strategien. Die beiden transversalen Kompetenzen können nicht nur mit den fünf spezifischen Kommunikationskompetenzen in Bezug gesetzt werden, sondern auch miteinander und ergeben so die Fragen nach den Lernstrategien und nach dem Lernen von Strategien (in allen fünf Bereichen).

Das Modell ist der Schul- und Stagesituation übergeordnet. Es ist ein Schichtmodell, in welchem unschwer auch die hierarchischen und sequenziellen Aspekte der Handlungstheorie von Bange erkennbar sind. Es ist zuerst in der Figur 2 «Kommunikationskompetenzen» schematisch dargestellt, um dann weiter kurz beschrieben zu werden.

psycho-soziale sich interessant machen und sich interessieren	strategische sich etwas einfallen lassen	lernbezogene seine Kompetenzen weiter entwickeln
soziokulturelle sich und andere einordnen können		
sozio-linguistische die Sprache der Situation beherrschen		
linguistische die «Fremdsprache» können		
pragmatische durch die Sprache handeln können		

Figur 2: Kommunikationskompetenzen – Darstellung der in einer fremdsprachlichen Kommunikationssituation wichtigen Kompetenzen, in Anlehnung an den GERR (2001)

### Kurzbeschreibung

1. Die *psycho-soziale Kompetenz*: In diesem Bereich kompetent sein heisst: Ich mache mich für den Andern interessant, ich interessiere mich für den Andern, für seine Person, Sprache und Kultur. Ich kann mich so geben, dass meine Person dem gemeinsamen Handeln und der Kommunikation mit dem Andern förderlich ist. Ich kann des Andern Bedürfnisse, aber auch meine wahrnehmen und diesen Platz geben.

2. Die *soziokulturelle Kompetenz*: Sie besagt: Ich kann mich und den Andern einordnen, d. h. ich kann die Normen und Ordnungen, welche in meiner Umgebung und Kultur gelten und welche mich in meinen Haltungen, Erwartungen und Verhaltensweisen beeinflussen, als solche erkennen. Ich kann wahrnehmen, dass der Andere selber auch in solchen Ordnungen steht, die sich aber nicht mit meinen decken müssen. Ich kann mit solchen Diskrepanzen oder sogar Konflikten umgehen. Ich kann relativieren.

3. Die *sozio-linguistische Kompetenz*: Man kann sie als die Beherrschung der Sprache der Situation bezeichnen. In den einzelnen Kommunikationssituatio-

nen (z. B. wenn im Stage ein Schüler oder eine Schülerin bei der Gastfamilie ankommt) ist es wichtig, den richtigen Ton zu treffen, die angebrachten Kennzeichnungen für Personen oder entsprechende höfliche Wendungen zu gebrauchen, oder ein bestimmtes Vokabular (z. B. das Register der Peersprache) der Andern zu verstehen.

4. Die *linguistische Kompetenz*: Sie bedeutet: die Zielsprache können, über die lexikalischen, grammatikalischen, phonologischen (und weiteren) Mittel verfügen und sie gebrauchen können, damit Mitteilungen zu Stande kommen. Sie umfasst also Wissen und Fertigkeiten.

5. Die *pragmatische Kompetenz*: Es ist die Kompetenz, durch oder mittels der Sprache Handlungen vollziehen zu können. Beispiele: mit jemandem eine Abmachung treffen, in einem Büro eine Information einholen, einem Gespräch folgen, aus einem Text Informationen entnehmen.

6. *Strategische Kompetenzen*: Was mache ich, wenn ich momentan nicht weiß, wie ich mein Ziel erreichen kann? Ich möchte z. B. kommunizieren, etwas sagen, etwas verstehen, aber es kommt nicht automatisch, ich kann es nicht «einfach so». Gefragt ist dann die strategische Kompetenz, welche wir als «in der Not erfinderisch sein» oder als «sich etwas einfallen lassen» bezeichnen. Es ist die Fähigkeit, umzuplanen, andere Wege zu gehen, andere Mittel zu gebrauchen, «kreativ» zu sein. Beispiel: Wenn ich das französische Wort für einen bestimmten Gegenstand nicht mehr weiß, beschreibe ich ihn solange, bis mein Gesprächspartner versteht, welchen Gegenstand ich meine.

7. *Lernkompetenzen*. Die bis jetzt definierten Kompetenzen befinden sich in jedem Moment in Entwicklung. Lernkompetenz heißt nun, seine Kompetenzen weiter zu entwickeln zu können, die gebotenen Gelegenheiten dazu nutzen zu können. In einem Sprachaufenthalt zum Beispiel bedeutet dies, die Sprache möglichst viel zu gebrauchen, denn Sprachgebrauch hat eine «natürliche» Lernwirkung. Es bedeutet aber auch, diese natürliche Lernwirkung noch zu verstärken, indem man bei der Kommunikation immer auch dem langfristigen Ziel «ich will lernen» Platz gibt. Konkret kann das heißen: Sprachformen beobachten und sich merken, sich etwas Sprachliches erklären lassen, ein Lernjournal führen, bewusst Gelegenheiten für Kommunikation suchen und schaffen.

### Evaluierbarkeit

Im GERR (2001) finden sich Evaluationsinstrumente in Form von eingestuften *Deskriptoren* für die linguistische und pragmatische Kompetenz, in kleinerem Umfang für die sozio-linguistische und die strategische Kompetenz. Sie ermöglichen die Messung von Fortschritten in diesen Kompetenzen. Die andern Kompetenzbereiche sind nur thematisch beschrieben. Es gibt dazu keine Beobachtungskriterien. Bei ihnen ist die Evaluation ein grösserer Problempunkt. Es ergeben sich nota bene Fragen nach der Wahl von Handlungen oder von direkten Daten, an denen sie (namentlich die soziokulturellen, psycho-sozialen, lernbezogenen Kompetenzen) gemessen werden können, nach der Generalisierbarkeit.

keit (versus Kontextabhängigkeit) von Gütekriterien, nach dem Stellenwert der Selbst-, gegenseitiger und gemeinsamer Evaluation, nach Evaluationsinstrumenten wie Lernjournalen, soziokulturell ausgerichteten Sprachbiographien etc. Schliesslich auch die Frage, wie weit die Konversationsanalyse dazu verwendbar ist, welche Einblick in die geltende soziale Ordnung und in die Implikation der Beteiligten auf den verschiedenen Handlungsebenen gewährt (Pekarek, 1999; Lüdi et al, 2001; Hodel, 2005).

Die Kantonsschule selber hat an der soeben erwähnten «table ronde» die Frage der sozialen Kompetenz der Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf den Stage erörtert und die Möglichkeiten, welche die Beteiligten haben, vor, während und nach dem Stage Lernprozesse in diesem Bereich auszulösen bzw. durchzuführen.

In unserer Forschungsarbeit haben wir für die linguistische und pragmatische Kompetenz anhand der skalierten Deskriptoren des GERR (2001) Messungen an direkten Daten (Tonbandaufnahmen vor und nach dem Stage) durchgeführt und die Ergebnisse statistisch ausgewertet. In den andern Kompetenzbereichen war dies nicht möglich. Hier haben wir meist indirekte Daten (aus Fragebogen und sprachlichen Tagebüchern) in der Perspektive der Kompetenzbereiche, zum Teil nach beschreibend statistisch Bündelungen, ausgewertet und interpretiert. Bezüglich dieser Bereiche gehen wir davon aus, dass deren Problematisierung und Fokussierung durch die Stagiaires günstige Voraussetzungen für Lernzuwachs sind. Ausweisen können wir diesen damit jedoch nicht.

Wir fassen nun wichtige Ergebnisse bezüglich der im Stage fokussierten Kommunikationskompetenzen zusammenfassen.

## Ergebnisse

### *Psycho-soziale Kompetenz*

Wir beginnen mit einem erklärend statistischen Ergebnis, nämlich dass die Zufriedenheit der Stagiaires mit dem Faktor «Gastpersonen geben sich Mühe mit mir Kontakt und Gespräche zu haben» vorhergesagt werden kann. Als weiteres beschreibend statistisches Ergebnis haben wir gefunden, dass die Beziehungsebene für die Stagiaires der eigentliche Prüfstein für ihre Zufriedenheit im Stage ist. Mit über 85 % Nennungen als Faktor der Zufriedenheit, resp. wenn er fehlt, als Faktor der Unzufriedenheit steht er weit vor andern Faktoren wie z. B. Ausstattung des Stageplatzes, Umgebung, Aktivitäten oder das Vorhandensein von Frei- und Selbstständigkeitsräumen. Auch für die Gastpersonen ist die Beziehungsebene der wichtigste Faktor. Für sie sind entscheidend: kooperativ, umgänglich und disponibel sein, gute Beziehungen (oft zu den Kindern) aufbauen und sich integrieren können, gefolgt von kommunikativ sein, von offen (neugierig, interessiert) sein für ihre Welt und schließlich von Eigenschaften wie freundlich, nett, fröhlich sein. Nicht im Vordergrund stehen besondere berufliche oder sprachliche Fähigkeiten. Beziehungsfördernde Persönlichkeitsmerkmale, insbesondere die Bereitschaft zur Kommunikation nehmen also bei beiden

«Austauschparteien» die zentrale Stellung ein. Diese Bereitschaft wird vor allem eingelöst durch «Zuhören» (seitens der Stagiaires) und durch Kurzgespräche (kurze Anweisungen, Hinweise, Fragen-Antworten), welche die im Stage häufigsten Kommunikationssituationen sind. Die Bewältigung dieser Kurzgespräche korreliert übrigens mit der allgemeinen Zufriedenheit (Ergebnis aus den Fragebögen). Ein weiterer wichtiger Aspekt im Bereich der psycho-sozialen Kompetenz sind in den Augen der Stagiaires Selbstkompetenzen wie Selbstvertrauen, Selbstsicherheit, Selbstbewusstsein, Selbstständigkeit und – jedoch selten – Selbstlosigkeit. Sie entsprechen einem unabhängigen und positiven Selbstkonzept, wie es Ogay (2000) beschreibt. Sie werden in knapp der Hälfte aller Fragebogen unter «für den Stage wichtige Eigenschaften und Fähigkeiten» erwähnt und sind somit nach «Offenheit» und «Integrationsfähigkeit» als drittwichtigster Faktor erwähnt.

### *Rezeptive sozio-linguistische Kompetenzen*

In der Definition der sozio-linguistischen Kompetenz des GERR (2001) wird die Aussprache und das Sprechtempo wenig thematisiert. Es wird eher vom Lernenden als Sprach-Produzenten ausgegangen und nicht als Sprach-Rezipienten. Unsere Daten machen aber klar, dass für die Stagiaires im sozio-linguistischen Bereich die Rezeption im Vordergrund steht. Die stimmlichen Charakteristika (Rhythmus, Lautstärke, Deutlichkeit, usw.) von Gastpersonen gelten für über 40% der Stagiaires als Ursachen ihrer Kommunikationsschwierigkeiten. Andererseits attestieren die Stagiaires den Gastpersonen ein hohes Mass an sprachlicher Rücksichtnahme (Bange, 1992b). Man kann vermuten (und auch mit Tonbandaufnahmen exemplarisch belegen), dass sozio-linguistische Kompetenzen vor allem in nicht markierten Situationen mit den Gastpersonen (Gastpersonen sprechen mehr unter sich) fehlten oder im Kontakt mit andern Personen, welche aus bestimmten Gründen keine sprachliche Rücksicht auf die Stagiaires nahmen (Personen aus dem Umfeld der betreuenden Gastperson, Kinder, auf der Strasse oder in öffentlichen Begegnungsräumen). Das Bewältigen des schnellen und umgangssprachlichen Sprechens steht in der GERR Skala «soziolinguistische Angemessenheit» auf dem Niveau B2, ein Kompetenzniveau, welches die wenigsten Stagiaires erreichen. Auf ihrem Niveau sieht die Skala nur sprachliche Realisierungen sozialer Beziehungen und Höflichkeitskonventionen vor.

### *Soziokulturelle Kompetenzen*

Soziokulturelle Kompetenzen erscheinen den Stagiaires, wenn man ihre Rückmeldungen in den Fragebogen betrachtet, eher Nebensache. Ein Sprachaufenthalt in der französischen Schweiz ist in ihren Augen nicht mit einem Kulturschock verbunden, soziokulturelle Unterschiede stellen sie nur sehr beschränkt fest und die Metapher «Röstigraben» zum Beispiel ist für sie nicht zutreffend. Die Frage stellt sich, ob kulturelle Unterschiede zwischen Deutschschweiz und Welschschweiz wirklich gering sind oder ob die Stagiaires sie nicht als solche



wahrnehmen und interpretieren können oder wollen. Oder ob sie als Jugendliche intuitiv einfach eher, auf der persönlichen Ebene, Gemeinsamkeiten suchen und betonen als kulturelle Differenzen sehen (siehe auch Ogay, 2000). Aus den Fragebögen kommt klar hervor, dass die Stagiaires im Allgemeinen weder einen tiefen Sprach- noch Kulturschock (Gudykunst, 1995, zitiert nach Ogay, 2000) erlebt haben. Die gegenseitige Wahrnehmung ist demnach individuell, persönlich und nicht herkunftbedingt – um an die zwei Typen der sozialen Interaktion nach Tajfel und Turner (1979, zitiert nach Ogay, 2000) anzulehnen. Es gibt in unseren Daten (z. B. Aufnahmen vor Ort) verschiedene Hinweise darauf, dass die Gastpersonen und Stagiaires sehr wohl Cliché-Vorstellungen voneinander und den beiden Landesteilen haben. Sie sind jedoch – soweit wir es beobachten können – nicht konfliktbeladen oder bedrohend, sondern viel mehr quasi rituell funktionierende Quellen von Humor oder Ironie. Es ist zu vermuten, dass für die Stagiaires die Entdeckung der Romands in ihrer Differenz zu den Deutschschweizern nicht im Vordergrund steht. Ihnen ist es offensichtlich wichtig, die Anerkennung durch die Gastpersonen zu erhalten oder mindestens einen Gleichgewichtszustand zu finden und dazu zu Konvergenz- bzw. Erhaltungsstrategien zu greifen (Ogay, 2000, 93 ff).

Eine soziokulturelle Herausforderung weisen die Stagiaires jedoch aus: Sie stehen in Kommunikation mit sehr verschiedenen Personen, so im besonderen mit jüngeren und älteren Generationen. Die Gesprächspartnerinnen im Stage sind häufig Kinder oder Eltern, bzw. andere Erwachsene. Die Stagiaires benötigen für diese Inter-Generationen-Kommunikation soziokulturelle Kompetenzen. Wir können hier die im Kapitel 2.2 dieses Artikels geführte Diskussion um die zentrale Stellung der Rollen im Stage heranziehen. Die Gestaltung von Rollen und Beziehungen ist Teil der soziokulturellen Kompetenz (GERR, 2001).

### *Linguistische und pragmatische Kompetenzen*

Ein vierwöchiger Sprachaufenthalt oder Stage bringt den Absolventinnen statistisch signifikante sprachliche Fortschritte von gut einem halben Niveau auf der Skala GERR (2001) – so das Ergebnis unserer Messungen. Die sprachlichen Fortschritte betreffen die mündliche Kommunikation in den Bereichen: «An Gesprächen teilnehmen» und «Zusammenhängend sprechen» (siehe Europäisches Sprachenportfolio ESP). In diesen Bereichen erreichen die Schülerinnen, ausgehend von den Niveaus A2 und A2+ vor dem Stage, die Niveaus A2+ und B1 des GERR. Für die Messungen der Fortschritte – sie wurden unmittelbar vor und vier, bzw. fünf Wochen nach dem Stage durchgeführt – wird der Beurteilungsraster zur mündlichen Kommunikation benutzt (GERR, 2001, 37). Dieser Raster benutzt zwei linguistische Kompetenzaspekte (Wortschatzspektrum und Korrektheit) und drei pragmatische (Flüssigkeit, Interaktion und Kohäsion) und dient der Performanzbeurteilung (GERR, 2001, 176). Alle Aufnahmen, zuerst die vor dem Stage, dann die nach dem Stage gemachten wurden beurteilt und die Ergebnisse (Niveaustufen in den erwähnten Kompetenzaspekten) verglichen.



Tabelle 1 (hier unten) gibt einen Überblick über die Grundgrößen der Auswertung.

*Tabelle 1: Grundgrößen für die statistische Auswertung*

<i>Merkmalsträger (Gesamtstichprobe)</i>	50 SchülerInnen der Kantonsschule Obwalden, Durchschnittsalter 17, Ende 10. und Beginn 11. Schuljahr, 4 Jahre Französischunterricht
<i>Variable</i>	mündliche Kommunikation (in einer Qualitätsprüfung getestet)
<i>Aspekte der Variable</i>	Spektrum, Korrektheit, Flüssigkeit, Interaktion (nur für Bereich Dialog), Kohärenz
<i>Bereiche und zeitliche Ausdehnung der Variable</i>	Die mündliche Kommunikation wurde in den Bereichen «An Gesprächen teilnehmen» (Monolog) und «Zusammenhängend sprechen» gemessen» (Dialog). Monologe dauerten durchschnittlich ca. 3 Minuten, Dialoge durchschnittlich ca. 7 Minuten
<i>Messungen (Tests)</i>	Messung 1: 1 Woche vor dem Stage; Messung 2: 4-5 Wochen nach dem Stage
<i>Sprachlicher Fortschritt in mündlicher Kommunikation</i>	= Messungsergebnisse 2 - Messungsergebnisse 1

In allen fünf Bereichen (Spektrum, Korrektheit, Flüssigkeit, Interaktion, Kohärenz) hat signifikanter Fortschritt stattgefunden, am meisten jedoch in den pragmatischen Bereichen (zu welcher gemäss GERR, 2001, auch die diskursive Kompetenz gehört). Parallel zu unseren Messungen machten die Stagiaires und die Gastpersonen Einstufungen der Sprachkompetenz der Stagiaires vor und nach dem Stage. Es zeigt sich, im Vergleich zu unseren Messungen, dass die Stagiaires das Maß ihrer Fortschritte gleich beurteilen, die Einstufungen aber ein halbes Niveau höher veranschlagen. Die Einschätzungen der Gastpersonen am Schluss des Stage stimmen mit unseren Messergebnissen gut überein. Einstufungen unmittelbar nach einer konkreten Spracherfahrung haben sich hier als relativ zuverlässig erwiesen.

Die Stagiaires orten in fehlendem deklarativen oder prozeduralem lexikalischen Wissen die häufigste Ursache für ihre Kommunikationsschwierigkeiten. Diesem Befund steht die Beobachtung gegenüber, dass in den zahlreichen Tonbandaufnahmen von Gesprächen der Stagiaires mit den Gastpersonen diese Schwierigkeiten zwar vorkommen, jedoch mittels interaktiven Strategien überwunden werden können. Ein Beispiel dafür ist folgendes Gespräch (Transkription Gespräch «K», hier unten). Es zeigt wie ein Stagiaire («K») erfolgreich seine Kommunikationsabsicht und Perspektive gegen die seiner GesprächspartnerInnen durchsetzt, wer ihn dabei unterstützt und wer nicht und wie diese Unterstützung erfolgt. Es zeigt auch, welche interaktive «Schwerarbeit», ja fast «Kampf» dieses Gespräch für «K» bedeutet. Die Sequenz fängt an, als „K» präzise erklären möchte, warum er die von ihm hochgelobte Comedy-Serie The Simpsons in der französischen Version nicht mag. (K = Stagiaire, E und G = Hotelangestellte)

## Transkription: Gespräch «K»

- K 23 *en français . Simpsons . c'est mal . parce que . comment dire . le les .*  
 E 28 *les traductions/*  
 K 29 *euh . j'sais pas .*  
 E 31 *la traduction\*  
 K 33 *[main] non pas la traduction . les: . äh ..*  
 G 38 *les traductions*  
 K 39 *non pas la traduction\*  
 G 41 *mais si\*  
 K 42 *non*  
 G 42 *mais SI:\ MAIS SI si j' te dis*  
 K 43 *NON:\ . mais en allemand . c'est la meilleure .*  
 G 46 *mais c'est la traduction nom de bleu ((genervt))*  
 E 48 *c'est la traduction ((rubig)) . c'est c'est une série américaine . les Simpsons .*  
     *donc c'est traduit en français*  
 K 52 *non c'est pas la trad[i]ction comment dire . le .*  
 E 55 *les dessins/*  
 K 57 *°c'est qu'il° .*  
 G 59 *la traduction\ . PUTAIN il est bouché celui-là*  
 E 02 *si SI c'est la traduction*  
 K 04 *la tra[ . je connais seulement la trad[i]tion\*  
 G 07 *je t'ai pas dit la tradition, j'ai dit*  
 K 08 *attends/ tradu: .*  
 E 10 *traduction*  
 K 11 *traduction*  
 E 11 *si tu parles en allemand . tu traduis en français . c'est la traduction*  
 K 13 *ouï\ ..*  
 E 16 *alors qu'il/*  
 K 17 *c'est pas ça*  
 E 18 *AH . c'est pas ça*  
 K 19 *euh .. quand je parle . c'est mon . euh .*  
 E 23 *oui . c'est TA voix*  
 G 25 *ah / c'est les voix qu t'aime [po]*  
 E 27 *les VOIX*  
 K 29 *voilà*

*Strategische Kompetenzen*

Die Stagiaires verwenden ihren eigenen Aussagen nach häufig und verschiedene Kommunikationsstrategien. Dieser Befund war nicht Gegenstand statistischer Messungen in dieser Forschungsarbeit. In den Tonbandaufnahmen vor Ort finden sich jedoch zahlreiche Nachweise dafür. Und der Vergleich der Sprechkompetenz vor und nach dem Stage deutet klar auf einen Zuwachs an Kommunikationsstrategien hin. Beim Hörverstehen haben die Stagiaires in ihrer Einschätzung am meisten interaktive Strategien angewendet (nonverbal oder verbal Hilfe angefordert haben). Auffallend ist die geringe Rolle, welche hier das Hypothesenbilden spielt, ist doch diese Strategie ein beliebtes Lernziel im Unterricht (auch auf Grund der numerischen Asymmetrie Lehrperson – Schülerinnen und Schüler im Klassenzimmer ?). Auch beim Sprechen war ihnen wichtig, nicht von der kommunikativen Absicht abzusehen oder sie zu vereinfachen. Es ging ihnen viel mehr um die Realisierung der Sprechabsicht (Bange, 1992b). Dies taten sie am meisten durch Umschreibungen, durch mutiges Probieren,

oder sie haben von den Gastpersonen spontan Pannenhilfe erhalten. Nach Bange (1992a) sind Realisierungsstrategien (im Gegensatz zu Rückzugsstrategien) Voraussetzung für das Sprachlernen in einer Stage-Situation. Die statistische Auswertung ergab zudem, dass passive Strategien wie «Abwarten» oder «Akzeptieren, dass man nur ungefähr versteht» negativ mit sprachlichem Fortschritt korrelieren.

### **Lernkompetenzen**

*Ja, das war so [im Stage], du wolltest etwas sagen, und du hast gewusst, ja, dieses Wort weiß ich nicht, öfters hat dir ein Wort gefehlt, und dann – diese Liste habe ich jetzt noch – habe ich jeweils zu Hause [Wohnort im Stage] diese Wörter, von denen ich wusste, dass sie mir fehlten, auf Deutsch aufgeschrieben und [im Wörterbuch] nachgeschaut, und so habe ich mir eine Liste von Wörtern gemacht, die ich im Alltag eigentlich gebraucht hätte und nicht richtig gewusst habe. Wenn ich die nachgeschaut habe und sie am nächsten Tag grad wieder gebraucht habe, sind sie mir auch geblieben. Ich habe die dann öfters gebraucht in diesen vier Wochen und so habe ich eigentlich relativ gut Wörter gelernt, indem ich sie eigentlich immer wieder gebraucht habe. (Stagiaire)*

Zu den Lernstrategien im Stage haben wir nur Fallbeispiele untersuchen können. Die hier oben zitierte Stagiaire hat überdurchschnittliche sprachliche Fortschritte erzielt. Sie hat nicht nur einen äusserst zufriedenstellenden Stage absolviert, sie hat ihn auch bewusst zum Lernumfeld gemacht und Lernstrategien eingesetzt. Eine andere Stagiaire berichtet, wie sie auf den Ausdruck «ça coule» aufmerksam geworden ist, welcher von den Gastpersonen ihren Kindern gegenüber häufig gebraucht wurde. Sie habe bemerkt, dass sie mit diesem Ausdruck nicht nur Situationen beschreiben, sondern auch den Kindern gegenüber einen wichtigen sozialen Platz einnehmen konnte (quasi auch als Erwachsene). Sie habe dann angefangen, diesen Ausdruck selber zu gebrauchen, um dasselbe wie die erwachsenen Gastpersonen tun und sein zu können, auch ohne genau zu wissen, was er bedeutete. Sie habe sich dann später bei einer „Bilingue-Person« erkundigt, was der Ausdruck wirklich heisst. Interessant an diesem Beispiel ist die Kategorisierung des fokussierten Ausdruckes in seiner inhaltlichen und sozialen Funktion.

### **Schlussfolgerung**

Banges Handlungstheorie erlaubt es, die verschiedenen und vielfältigen Dimensionen eines Sprachaufenthaltes in ihrem Zusammenspiel und Zusammenhang zu verstehen, im besonderen die Notwendigkeit für die Beteiligten, ihre Rollen zu definieren, kontinuierlich zu überprüfen und zu ajustieren. Die Beteiligten haben gemeinsame übergeordnete Ziele, müssen deren Umsetzung jedoch lau-

fend lokal erfinden. Bezüglich der Kommunikationskompetenzen konnten wir in unserer Forschungsarbeit feststellen, dass ein vierwöchiger Sprachaufenthalt den AbsolventInnen in der mündlichen Interaktion und Produktion (Aspekte der linguistischen und pragmatischen Kompetenzen) mit hoher Wahrscheinlichkeit Fortschritte im Umfang eines halben Niveaus auf dem europäischen Referenzrahmen GERR bringt. Dieser Fortschritt korreliert mit der allgemeinen Zufriedenheit mit dem Stage und mit einer aktiven und selbstkritischen Haltung der Stagiaires gegenüber der Kommunikation und der im Stage geleisteten Arbeit. Die allgemeine Zufriedenheit selber korreliert mit der Zufriedenheit der Stagiaires mit ihrer eigenen Rolle sowie mit dem Bemühen der Gastpersonen um sprachliche Kontakte. Neben diesen erklärend statistischen Zusammenhängen konnte gezeigt werden, welche andern Kompetenzen und welche Aspekte darin in einem Stage vor allem ins Spiel gebracht werden. Es sind der psycho-soziale (Beziehung), der soziokulturelle (Rollen) und der sozio-linguistische Bereich (Rezeption). Eine Evaluation dieser Kompetenzen im Sinne einer Antwort auf die Frage, wie weit sie im Stage gewachsen sind, konnte jedoch nicht unternommen werden.

Um Sprachaufenthalte zu beschreiben und zu evaluieren, scheint uns deren Betrachtung aus verschiedenen theoretischen Perspektiven sachgerecht und auch fruchtbar. Allerdings gelang uns die Koppelung dieser Ansätze mit Daten, d. h. eine adäquate Datenerhebung und -analyse, nicht in allen Fällen. Es blieb hier und dort eine Kluft zwischen Theorie und Daten oder Daten und Interpretation. Daraus kann die Empfehlung abgeleitet werden, sich künftig auf Ausschnitte in der ganzen Komplexität des Austausches zu beschränken. Auf pädagogisch-didaktischer Ebene scheinen uns die behandelten Themen und entwickelten Instrumente auch für weitere Formen von Austauschen relevant, bedürfen jedoch teilweise noch erheblicher Operationalisierungsschritte. Die Kompetenzbeschreibungen des GERR (2001) habe sich als brauchbar erwiesen, ein Handlungsmodell wie dasjenige von Bange wäre es – so unsere Überzeugung – mit Sicherheit auch, bedürfte aber, um Praxisinstrument im Austausch zu werden, noch der Umsetzungsarbeit.

## Literatur

- Association européenne des enseignants (AEDE); Groupe de recherche européen sur la formation aux échanges scolaires (GREFES) (1998). La pédagogie des échanges – Buts et moyens de la formation des enseignants. Se rencontrer pour se former, se former pour se rencontrer, (extraits). *Gesamtsprachenkonzept* (Annexe 17). [[http://131.152.151.1/sprachenkonzept/Annexe\\_17.html](http://131.152.151.1/sprachenkonzept/Annexe_17.html)], [Stand: 22. Aug. 2003].
- Bange, P. (1992a). *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Paris: Crédif/Hatier/Didier.
- Bange, P. (1992b). *A propos de la communication et de l'apprentissage de L2*. AILE 1. Editions de Paris VIII.
- Bourdieu, P. (1979). *Entwurf einer Theorie der Praxis*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Byram, M. & Zarate, G. (Hrsg.) (1997). *The Sociocultural and Intercultural Dimension of Language Learning*. Conseil de l'Europe. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

- De Pietro, J.-F., Matthey, M. & Py, B. (1989). Acquisition et contrat didactique. Les SPA dans la conversation exolingue. In D. Weil, & H. Fugier, (Hrsg.), *Actes du 3e colloque régional de linguistique* (S. 99-124). Strasbourg: Université des sciences humaines et Université Louis Pasteur.
- Gajo, L. & Mondada, L. (2000). *Interactions et acquisition en contexte. Modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrants*. Fribourg: Editions Universitaires Fribourg/Suisse.
- GERR (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Council of Europe. Berlin/Zürich: Langenscheidt Verlag.
- Gesamtsprachenkonzept (1998). Bern: EDK, [<http://131.152.151.1/sprachenkonzept/Konzept.html>], [Stand: 22. Aug. 2003].
- Rahmenlehrplan für die Maturitätsschulen (1994). [[http://www.edk.ch/PDF\\_Downloads/Dossiers/D30a.pdf](http://www.edk.ch/PDF_Downloads/Dossiers/D30a.pdf)], [Stand 27.12.03].
- Gohard-Radenkovic, A. (1999). *Communiquer en langue étrangère. De compétences culturelles vers des compétences linguistiques*. Berne: Peter Lang.
- Hodel, H.-P. (2005). *Sprachaufenthalte. Perspektiven und Untersuchungen im ausser-schulischen Sprachlernen*. Inaugural-Dissertation der Philosophisch-Historischen Fakultät der Universität Basel.
- Little, D. (1996). Strategic competence considered in relation to strategic control of the language learning process. In H. Holec, D. Little & R. Richterich (Hrsg.), *Strategies in language learning and use. Studies towards a Common European Framework of reference for language learning and teaching* (S. 9-37). Strasbourg: Council of Europe.
- Lüdi, G., Pekarek, S., Saudan, V. (2001): *Wie kommen die DeutschschweizerInnen zu ihrem Französisch. Zur Entwicklung diskursiver Fähigkeiten innerhalb und ausserhalb der Schule*. Chur/Zürich, Verlag Rüegger
- Ogay, T. (2000). *De la compétence à la dynamique interculturelles. Des théories de la communication interculturelle à l'épreuve d'un échange de jeunes entre la Suisse romande et alémanique*. Bern: Peter Lang.
- Pekarek, S. (1999). *Leçons de conversation. Dynamiques de l'interaction et acquisition de compétences discursives en classe de langue seconde*. Fribourg: Editions Universitaires Fribourg/Suisse.
- Raftery, A. E. (1995). Bayesian model selection in social research (with discussion). In P. V. Marsden, (Hrsg), *Sociological Methodology* (S. 111-163). Cambridge/Mass.: Blackwell Publisher.
- Schneider, G. & North, B. (2000). *Sprachen können – was heisst das? Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit*. Chur/Zürich: Rüegger. Siehe auch [<http://www.unifr.ch/lids/Portfoliodescriptors.htm>].

**Schlagworte:** Europäischer Referenzrahmen, Sprachaufenthalte, Austauschpädagogik, diskursive Sprachkompetenzen, Selbstevaluation, Interaktion und Fremdspracherwerb

## Décrire et évaluer des séjours linguistiques individuels

### Résumé

L'article montre comment le séjour linguistique individuel de gymnasiens germanophones suisses des deux sexes peut être décrit et évalué par une théorie de l'action et un modèle de compétences. Les résultats du séjour linguistique sont décrits. Les limites et les développements nécessaires dans le champ de l'évaluation des séjours linguistiques et des échanges d'étudiants sont mis en évidence.

**Mots clés:** Cadre européen de référence, échange pédagogique, séjour linguistique, compétence discursive, auto-évaluation, interaction, développement langagier en L2

## Descrivere e valutare soggiorni linguistici

### Riassunto

L'articolo analizza i soggiorni linguistici individuali di liceali svizzero tedeschi. Sulla base di una teoria dell'azione e di un modello di competenze, approda ad una valutazione dei risultati che si possono ottenere tramite tali soggiorni. Nel contempo ne mette in evidenza i limiti e attira l'attenzione su esigenze relative allo sviluppo degli strumenti di ricerca e valutazione in questo campo e più in generale per gli scambi linguistici.

**Parole chiave:** Quadro di riferimento europeo, soggiorni linguistici, scambi pedagogici, competenza discorsiva, autovalutazione, interazione, acquisizione in L2

## Description and evaluation of language learning stays

### Summary

This article shows how individual language stays of students of grammar schools in the German-speaking part of Switzerland may be described and evaluated by means of an action theory and a competency model. It also presents the outcomes of language stays and highlights limits of and requirements for the assessment of the stays, as well as of students' exchange in general.

**Key words:** Referential European requirements, language stay, student-exchange pedagogy, language competence, self-assessment/self-evaluation, interaction and language acquisition

