

## Editorial

Diese Winterausgabe von ForumSprache stellt eine aktuelle Auswahl an neueren Forschungsarbeiten, innovativen Praxisbeiträgen sowie kontroverse Perspektiven auf den bilingualen Sachfachunterricht zusammen.

In der Rubrik „Wissenschaftliche Beiträge“ diskutiert Sarah Mercer (Graz) Ergebnisse einer Studie zum Selbstkonzept von Fremdsprachenlernern, die insbesondere auf die Einflussfaktoren bei der Entwicklung solcher Selbstkonzepte Bezug nimmt. Sabine Weiß und Ewald Kiel (München) untersuchen Motive der Berufswahl bei angehenden Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern. Diese Ergebnisse schließen an die Beiträge zu Aus- und Fortbildungsfragen im Fremdsprachenlehrerberuf der Frühjahrsausgabe von ForumSprache an (ForumSprache 5/2011). Die spezifische interkulturelle Kompetenz in Verbindung mit effizienter Sprachmittlung erörtern Karsten Senkbeil und Simona Engbers (Bremen), deren Beitrag insbesondere die Vernetzung der dazugehörigen Kompetenzbereiche mit Bezug auf den Unterricht vertieft. Das Autorenteam um Hannele Dufva, Mari Aro, Riikka Alanen und Paula Kalaja (Jyväskylä) schließt den Teil der wissenschaftlichen Beiträge der Ausgabe 6/2011. Sie gehen den Repräsentationen zu Multimodalität beim Sprachlernen nach, die auf das weiterhin für kontroverse Diskussionen sorgende Gleichgewicht von mündlichen und schriftlichen Verfahren im Unterricht verweisen.

In der Rubrik „Best Practice“ ergänzen Simona Engbers und Karsten Senkbeil ihren wissenschaftlichen Beitrag in dieser Ausgabe mit einem Praxisteil zur Förderung interkultureller Kompetenz bei der Mediation. Johann Assbeck und Annette Schraml (Regensburg) interessiert die Vernetzung von schulischem Fremdsprachenlernen und Anforderungen der Berufs- und Studienwelt an Schülerinnen und Schüler. Beispiele illustrieren den Vernetzungsanspruch und insbesondere, wie er im Unterricht umgesetzt werden kann. Nicole Kösters' (München) Erfahrungsbericht zum Englischunterricht in Uganda ist ein Praxisbeitrag neuer Art. In ihm wird nicht nur deutlich, wie wichtig die Erprobung und kritische Hinterfragung von didaktischen Ansätzen und methodischen Verfahren vor dem jeweiligen Lehrkontext sind, die Autorin zeigt auch, wie sich durch solche Erlebnisse und deren Reflexion Veränderungen für den Sprachlehrgegenstand sowie das Selbstverständnis als Lehrkraft – hier in der Ausbildung – ergeben.

In den „Kontroversen“ lesen Sie dieses Mal die pointierten Ansichten von Dieter Wolff (Wuppertal) und Joachim Appel (Ludwigsburg) zu Konzept und Praktiken des vermehrt Verbreitung findenden bilingualen Sachfachunterrichts – CLIL (Content and Language Integrated Instruction). Es ergeht die herzliche Einladung an alle Leserinnen und Leser, mit zu diskutieren und dies in gewohnter Weise mehrsprachig und kontrovers. Bitte folgen Sie dazu dem Link (<http://www.hueber.de/forum-sprache/forum/>) oder kontaktieren Sie uns über das Kontaktformular.

# ■ ForumSprache ■

In der Rubrik „Workshop“ und dem angeschlossenen YouTube-Kanal ([http://www.hueber.de/seite/pg\\_workshop\\_fos](http://www.hueber.de/seite/pg_workshop_fos)) finden Sie einen Bonus-Clips zur Video-Reihe der ausgewählten Lieblingswörter im Französischen von Pascale Caemerbeke (Paris). Ein „Abécédaire“ bietet Fremdsprachenlernern mit Kreativität Zugang zum französischen Alphabet.

Wir hoffen auf Ihre Rückmeldungen und Ideen, da nicht nur unsere Rubrik „Workshop“ zur Mitgestaltung aufrufen will. Sie erreichen uns über das Kontaktformular.

Unsere weiteren Rubriken wurden aktualisiert und bieten Ihnen Informationen zu Rezensionen, Tagungen und Unterrichtsmaterialien. Auch diese Ausgabe von ForumSprache präsentiert sich gewohnt international und mehrsprachig; wir freuen uns auf Ihre Rückmeldungen und Anregungen.

## Editorial

This issue brings you a topical selection of research papers, articles on „Best Practice“ and in the “Controversies” section two views of Content and Language Integrated Learning (CLIL).

In the research section Sarah Mercer (Graz) analyses the development and impact of self-concept with respect to language learning. Sabine Weiß and Ewald Kiel (München) investigate the motives which make students choose a teaching career in foreign languages; this contribution harks back to the discussion of foreign language teacher education in our last issue. Intercultural competence and its relevance for mediation, the fifth skill, is the topic of Karsten Senkbeil’s and Simona Engbers’s (Bremen) paper; their theoretical contribution is taken to its practical level in their second article in the “Best Practice” section, which presents activities for fostering intercultural awareness in mediation tasks. Finally, Hannele Dufva, Mari Aro, Riikka Alanen and Paula Kalaja (Jyväskylä) discuss multimodality in oral and written classroom activities.

In addition to the article by Simona Engbers and Karsten Senkbeil (Bremen) on mediation and intercultural learning, the “Best Practice” section carries a contribution by Johann Aßbeck and Annette Schraml (Regensburg), who give examples for language activities which prepare learners for the use of English outside the classroom. Nicole Kösters (München) reports on her teaching experience and observations in ELT classrooms in Uganda. Her sensitive analysis of the appropriateness of teaching methods in local contexts shows how reflection may help future teachers become aware of goals and priorities.

Our topic of “Controversies” in this issue is CLIL (Content and Language Integrated Learning), which is gaining more and more support. Dieter Wolff (Wuppertal) and Joachim Appel (Ludwigsburg) discuss its pros and cons, and we welcome your contributions to the debate in our Forum (<http://www.hueber.de/forum-sprache/forum/>) or via the contact link on the website.

“Workshop” with its you-tube link ([http://www.hueber.de/seite/pg\\_workshop\\_fos?lang=en](http://www.hueber.de/seite/pg_workshop_fos?lang=en)) contains a bonus clip on the favourite words in French collected by Pascale Caemerbeke (Paris). An „Abécédaire“ lets you play with the alphabet in French. We hope that these examples will inspire you to develop your own activities and ideas. You can share your suggestions with ForumSprache readers by using our contact form.

Our additional service sections on conferences, book reviews and teaching materials have been updated. As always, we have contributions on different languages in different languages. We are looking forward to receiving your comments and ideas.

## Inhalt / Contents

Sarah Mercer	
Frames of reference used by language learners in forming their self-concepts	6
Sabine Weiß und Ewald Kiel	
Berufswunsch Fremdsprachenlehrer/in: Motive und Selbstbild	24
Karsten Senkbeil und Simona Engbers	
Sprachmittlung als interkulturelle Kompetenz – Interkulturelle Kompetenz durch Sprachmittlung	41
Hannele Dufva, Mari Aro, Riikka Alanen & Paula Kalaja	
Voices of literacy, images of books – Sociocognitive approach to multimodality in learner beliefs	58
Dieter Wolff	
Der bilinguale Sachfachunterricht (CLIL): Was dafür spricht, ihn als innovatives didaktisches Konzept zu bezeichnen	75
Joachim Appel	
Two for the price of one? Leise Zweifel am bilingualen Sachfachunterricht	85
Simona Engbers, Karsten Senkbeil	
Materialien zur Schulung interkultureller Kompetenz durch Sprachmittlungsaktivitäten Eine Unterrichtsreihe für die 8. Klasse	90
Johann Aßbeck, Annette Schraml	
Nicht nur für die Schule, sondern für das Leben lernen wir – gilt das auch für den Englischunterricht?	107
Nicole Kösters	
Es ist Englischunterricht und keiner macht mit – Erfahrungen in Uganda	119

## Impressum ForumSprache

Die Online-Zeitschrift für Fremdsprachenforschung und Fremdsprachenunterricht

### Schriftleitung:

Prof. Dr. Friederike Klippel

Prof. Dr. Gudrun Ziegler

### Herausgeber-Gremium:

Prof. Dr. Friederike Klippel

Prof. Dr. Gudrun Ziegler

Prof. Dr. Sabine Doff

Prof. Dr. Dietmar Rösler

im Hueber Verlag GmbH & Co. KG, Ismaning

### Kontaktadresse:

forum-sprache@hueber.de

www.forum-sprache.de

Redaktion: Uwe Mäder

Gestaltung: Sarah-Vanessa Schäfer

Produktmanagement: Astrid Hansen

© Die Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte vorbehalten.

ISSN 1868-0852

[Ausgabe 06 / 2011] ISBN 978-3-19-546100-9

3. Jahrgang, No 2, 2011

Die in den Beiträgen genannten Internet-Links waren zu den dort angegebenen Zeiten aktiv.  
Verlag und Herausgeber können leider keine Garantie dafür geben, dass dies weiterhin der Fall ist.

## Inhalt / Contents

<b>Sarah Mercer</b>	
<b>Frames of reference used by language learners in forming their self-concepts</b>	<b>6</b>
Sabine Weiß und Ewald Kiel	
Berufswunsch Fremdsprachenlehrer/in: Motive und Selbstbild	24
Karsten Senkbeil und Simona Engbers	
Sprachmittlung als interkulturelle Kompetenz – Interkulturelle Kompetenz durch Sprachmittlung	41
Hannele Dufva, Mari Aro, Riikka Alanen & Paula Kalaja	
Voices of literacy, images of books – Sociocognitive approach to multimodality in learner beliefs	58
Dieter Wolff	
Der bilinguale Sachfachunterricht (CLIL): Was dafür spricht, ihn als innovatives didaktisches Konzept zu bezeichnen	75
Joachim Appel	
Two for the price of one? Leise Zweifel am bilingualen Sachfachunterricht	85
Simona Engbers, Karsten Senkbeil	
Materialien zur Schulung interkultureller Kompetenz durch Sprachmittlungsaktivitäten Eine Unterrichtsreihe für die 8. Klasse	90
Johann Aßbeck, Annette Schraml	
Nicht nur für die Schule, sondern für das Leben lernen wir – gilt das auch für den Englischunterricht?	107
Nicole Kösters	
Es ist Englischunterricht und keiner macht mit – Erfahrungen in Uganda	119

## Impressum ForumSprache

Die Online-Zeitschrift für Fremdsprachenforschung und Fremdsprachenunterricht

### Schriftleitung:

Prof. Dr. Friederike Klippel

Prof. Dr. Gudrun Ziegler

### Herausgeber-Gremium:

Prof. Dr. Friederike Klippel

Prof. Dr. Gudrun Ziegler

Prof. Dr. Sabine Doff

Prof. Dr. Dietmar Rösler

im Hueber Verlag GmbH & Co. KG, Ismaning

### Kontaktadresse:

forum-sprache@hueber.de

www.forum-sprache.de

Redaktion: Uwe Mäder

Gestaltung: Sarah-Vanessa Schäfer

Produktmanagement: Astrid Hansen

© Die Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte vorbehalten.

ISSN 1868-0852

Artikel – ISBN 978-3-19-556100-6

aus Ausgabe 06 / 2011 ISBN 978-3-19-546100-9

3. Jahrgang, No 2, 2011

Die in den Beiträgen genannten Internet-Links waren zu den dort angegebenen Zeiten aktiv. Verlag und Herausgeber können leider keine Garantie dafür geben, dass dies weiterhin der Fall ist.

# Frames of reference used by language learners in forming their self-concepts

Sarah Mercer

## Abstract

This article reports on research designed to investigate the factors influencing the development of learner self-concepts in the foreign language domain. Although the SLA literature contains numerous indirect references to self-concept and recognises its central importance in language learning, very little empirical study of the construct has been conducted within the field. Therefore, an open exploratory research approach was taken, in order to examine the specific nature of the construct in this domain. Qualitative data were generated with four separate data sources in a European, tertiary-level EFL setting. The emergent data were analysed in line with a grounded theory approach.

The findings confirm but importantly extend the current dominant internal and external (I/E) frame of reference model in respect to the domain of foreign language learning. The analysis reveals the complex interrelations between various frames of reference and other psychological processes in language learner self-concept formation. In addition to the frames incorporated in the model, the findings also highlight the role played by learners' other foreign language self-concepts, their belief systems about language learning and their affective responses to experiences in using and learning the language in both formal and informal contexts.

---

Dieser Beitrag präsentiert Ergebnisse einer Untersuchung zu den Faktoren, welche die Herausbildung eines Lernenden-Selbstkonzeptes beim Fremdsprachenerwerb beeinflussen. Obwohl die Literatur zum FS-Erwerb eine Reihe von indirekten Verweisen auf den Begriff 'Selbstkonzept' enthält und die zentrale Bedeutung dieses Konzepts für das Erlernen von Sprachen anerkannt ist, gibt es dazu in diesem Bereich bisher sehr wenig empirische Forschung. Daher wurde in der vorliegenden Studie ein offener explorativer Forschungsansatz gewählt, um die besonderen Eigenschaften dieses Konzepts in diesem Bereich zu untersuchen. Es wurden qualitative Daten aus vier unterschiedlichen Quellen in einem tertiären europäischen EFL-Rahmen erhoben. Die daraus gewonnenen Daten wurden mittels eines 'Grounded Theory'-Ansatzes analysiert.

Die Ergebnisse bestätigen das derzeit vorherrschende interne und externe (I/E) Referenzrahmenmodell in Bezug auf den Bereich Fremdsprachenlernen nicht nur, sie erweitern diese Modell grundlegend. Die Analyse zeigt die komplexen Beziehungen zwischen diversen Referenzrahmen und anderen, psychologischen Prozessen in der Herausbildung des Selbstkonzepts von Fremdsprachenlernenden auf. Zusätzlich zu den Rahmen, die im Modell inkorporiert sind, unterstreichen die Ergebnisse außerdem die Rolle von weiteren Selbstkonzepten beim Lernen anderer Fremdsprachen für die Lernenden, die Wichtigkeit ihrer Überzeugungen bezüglich des (Fremd-)Sprachenlernens, und ihrer affektiven Reaktionen auf Erfahrungen beim Lernen und bei der Verwendung von Sprache(n) sowohl in formellen, wie auch in informellen Kontexten.

---

Quest'articolo presenta una ricerca mirata ad investigare i fattori che influenzano lo sviluppo del concetto di sé dell'apprendente, nell'ambito della lingua straniera. Nonostante la letteratura riguardante la SLA (acquisizione della seconda lingua) contenga numerosi riferimenti indiretti al concetto di sé e ne riconosca la centrale importanza nell'apprendimento della lingua, sono pochi gli studi empirici eseguiti a

tal riguardo. Di conseguenza, un approccio di ricerca investigativa è stato adottato al fine di esaminare la natura specifica del costrutto personale in quest'ambito. I dati qualitativi sono stati raccolti utilizzando quattro fonti indipendenti di dati in un contesto europeo di inglese come lingua straniera a livello universitario. I dati ottenuti sono stati analizzati in linea con un approccio di 'grounded theory'. I risultati confermano e, in modo altrettanto importante, estendono l'attuale e principale struttura interna ed esterna (I/E) di riferimento dell'apprendimento della lingua straniera. L'analisi rivela le complesse interrelazioni tra diversi ambiti di riferimento e altri processi psicologici nella formazione del concetto di sé in uno studente di lingua straniera. Oltre alle strutture di riferimento incorporate nel modello, i risultati evidenziano l'importanza del ruolo svolto dal concetto di sé di altre lingue straniere, l'importanza del sistema di fiducia nell'apprendimento della lingua straniera e l'importanza delle reazioni affettive dell'apprendente a esperienze di utilizzo e apprendimento della lingua sia in contesti formali sia informali.

Dr. Sarah Mercer  
Institut für Anglistik, Karl-Franzens-Universität Graz  
E-Mail: [sarah.mercer@uni-graz.at](mailto:sarah.mercer@uni-graz.at)

## Introduction

Being an effective language teacher and helping learners to learn a foreign language is a challenging undertaking in which complexity is the norm rather than the exception. A key ingredient for its success is being able to understand and interpret learner needs, thoughts, feelings, motives and behaviours. As such, psychology lies at the heart of all teaching and learning processes and possibly plays an even greater role in language learning than in other academic undertakings due to the special character of this skill-based domain with its unique social, interactional and communicative demands. Therefore, if we wish to enhance our students' language learning and ensure that we are effective teachers, then an appreciation of psychology sensitive to the special character of this domain is absolutely essential.

A central construct in psychology which has already been assigned a crucial role in successful learning is self-concept. Its importance has been extensively attested to within educational psychology, and a considerable body of research has indicated its positive relationship to key variables such as achievement, motivation, anxiety, goal setting, strategy use, persistence, attributions and self-regulated learning (see, e.g., Guay & Vallerand 1997; Marsh & Yeung 1997; Muijs 1997; Wigfield & Karpathian 1991). Indeed, "the idea that students' self-beliefs play a central role in their academic success is so widely accepted that self-constructs are a regular staple in studies of academic motivation" (Pajares & Schunk 2005: 95). Although the self in various forms has increasingly become a central feature of theoretical models in SLA (see, e.g., Dörnyei 2005; MacIntyre et al. 1998; Woodrow 2006), studies focusing explicitly and in depth on self-concept remain relatively scarce (cf. Mercer 2011). This study aims at examining this central psychological construct in respect to the language learning domain and will consider which frames of reference appear to affect its development.

## Defining self-concept for SLA

Research investigating self-concept has been hampered by three sets of difficulties: Firstly, there have been problems stemming from confusion over overlapping, interrelated terminology; secondly, the field has been beset by problems resulting from differing understandings about the theoretical composition of the concept; and finally, there have been difficulties arising simply from the intrinsic complexity and multidimensional nature of the construct. As Brinthaupt and Lipka (1992: 1) explain, there remains "wide disagreement about how to define the self, measure it, and study its development". However, despite the methodological challenges it presents, the importance assigned to the construct within psychology means that researchers and educators in SLA need to attempt to understand its nature and development within the language learning context.

In this study, self-concept is defined as a psychological construct which represents a person's cognitive and affective evaluative beliefs about themselves (Pajares & Schunk 2005). Rather than being conceptualised as unidimensional, self-concept is understood as a multifaceted construct that functions in domain-specific terms, i.e., self-beliefs are grouped to reflect a particular field, area or academic subject (e.g., Byrne 1996; Marsh, Byrne & Shavelson 1988). For example, a learner's English as a Foreign Language (EFL) self-concept is an individual's self-perception of competence and their self-evaluative judgements in the EFL domain.

For research and pedagogical clarity, it is important to differentiate self-concept from closely related terms; three of the most widely used in SLA are self-efficacy, self-esteem and identity. Self-esteem and self-efficacy differ from self-concept largely in their degrees of specificity and also the relative importance of the cognitive/evaluative self-beliefs involved (Mercer 2009, 2011). Self-efficacy is an expectancy belief (Bandura 1997) which is tightly domain-specific and the most cognitive of the constructs. In contrast, self-esteem is the most evaluative of the terms and tends to be generally considered to be a more global construct (Harter 1999). Whilst identity and self-concept are closely interrelated, they differ primarily in terms of focus (Mercer

2011). Self-concept is conceptualised as an individual's inner psychological sense of self in a specific domain and is not bound to a particular context, whereas identity focuses an individual's sense of self in relation to a specific context or community of practice.

### Importance of self-concept for language learning

Although self-related constructs are widely recognised as playing a central role in learners' success in any academic undertaking, it is possible that a learner's self-concept may play an even greater role in language learning compared to other subjects, given the close links between language and self such as the heightened role of self-presentation in foreign language use and issues of social and cultural identity (Mercer 2011: 3). Indeed, Cohen & Norst (1989: 61) claim that their research shows that “there is something fundamentally different about learning a language, compared to learning another skill or gaining other knowledge, namely, that language and self are so closely bound, if not identical, that an attack on one is an attack on the other”. The strongly “social nature” of language learning is stressed by Williams & Burden (1997: 115) who explain that, “language, after all, belongs to a person's whole social being; it is a part of one's identity, and is used to convey this identity to other people.” As such, it is possible that self-concept plays an even more critical role in processes of language learning and, therefore, it ought to be a key goal to better understand how learners think and feel about themselves in respect to this domain.

In SLA, there has been growing interest in various expressions of self and these constructs form a core part of many studies in the area of learner individual differences. The most commonly used constructs include self-efficacy (e.g., Hsieh & Schallert 2008; Mills et al. 2007), L2 linguistic self-confidence (e.g., Clément et al. 2001; Rubenfeld et al. 2006), identity (e.g., Morita 2004; Norton 2000) and self-representations (Pellegrino 2005). In particular, the introduction of the ‘L2 motivational self system’ model of motivation (Dörnyei 2005; Dörnyei & Ushioda 2009) has been instrumental in drawing attention to the role of self-concept in motivational terms. As Csizér & Kormos (2009: 109–110) conclude, “our research underlines the importance of self-concept in affecting motivated behaviour and shows that self-regulated behaviour is hardly possible unless students have a positive image of themselves as users of another language”. However, surprisingly, there remains relatively little in-depth work focusing in detail and explicitly on the nature of and development of self-concept in the foreign language domain and it is this gap that this study hopes to partly fill (cf. Henry 2009; Mercer 2011).

### Psychology-based research into self-concept formation

Given the absence of detailed studies into self-concept formation in the foreign language domain, it is necessary to turn to psychology-based literature to examine what insights have been gained there in respect to self-concept formation in general. A range of factors have already been examined in respect to their roles in self-concept formation processes and one key factor believed to affect one's self-concept is one's prior achievements. This can be seen in the ‘Reciprocal Effects Model’ (REM) in which self-concept and achievement are reciprocally related and mutually reinforcing (Marsh 1990; Marsh & Yeung 1997). In other words, the REM model proposes that prior self-concept affects subsequent achievement, but also prior achievement affects self-concept development. Other factors believed to influence self-concept include direct feedback from and reflected appraisals of others. The idea that individuals are believed to construct their self-concepts based on how they believe others perceive and judge them in a particular context can be found in the early work of the symbolic interactionists (Cooley 1902; Mead 1934). This ‘mirrored’ image from others can come from explicit feedback such as teachers' grades, but it may also stem from the perceived reflected appraisals of significant others, which an individual interprets or deduces from their behaviour or interactions (Marshall & Weinstein 1984; Weinstein 2002) and which may be accurate or inaccurate (Felson 1985).

Another factor known to influence self-concept formation concerns the effects of social comparisons. Whilst social comparisons may to a certain degree be spontaneous, unconscious processes (Gilbert, Giesler & Morris 1995) resulting in both an affective and cognitive reaction in the individual, social comparisons may also be consciously directed by a learner depending on their self-related needs. Individuals can either have the need to (1) accurately self-assess their abilities, (2) self-enhance or improve their sense of self, or (3) self-protect and maintain a sense of consistency in their self-concept (cf. Mruk 2006). Thus, individuals may engage in upward social comparisons, comparing themselves with those perceived as better than themselves, or downward social comparisons, with those considered less able (see, e.g., Collins 1996; Wills 1981), in order to satisfy these needs. This suggests that who individuals compare themselves with and the effects of these comparisons represents an area of considerable complexity.

An important additional factor was proposed by Marsh (1986) who suggested that learners form their self-concepts through evaluations based on both internal and external frames of reference. External (normative) frames of reference involve some of the factors outlined above, such as grades and social comparisons, and are defined by Marsh (2006: 40) as being when, “students compare their self-perceived performances in a particular school subject with the perceived performances of other students in the same school subject and other external standards of actual achievement levels”. Internal (ipsative-like) frames of reference involve students comparing “their own performance in one particular subject with their own performances in other school subjects” (Marsh 2006: 40).

The Internal/External (I/E) frame of reference model (Marsh 1986) was developed with the main purpose of attempting to explain how learners tend to form distinct and potentially contrasting self-concepts in two subjects such as maths and English, despite possessing similar levels of skills in these domains. The model suggests that in addition to the various external frames of reference already widely accepted as being influential, learners also use internal frames of reference and thus, compare their perceived abilities across subjects when forming their self-concept in a particular domain. The effects of this comparison can lead learners to strengthen one of their self-concepts and subsequently weaken the other, despite possessing potentially similar actual levels of ability.

The I/E model, in particular its internal frame of reference dimension, has made a major contribution towards an understanding of self-concept formation, given its recognition of the interaction between both internal and external processes. However, Skaalvik & Skaalvik (2002) propose that the processes underlying self-concept formation are likely to be even more complex. They suggest that learners use multiple frames of reference and sources of information in a variety of combinations and stress the manifold possible combinations of frames of reference used by learners to construct their self-concepts (Skaalvik & Skaalvik 2002: 240). Little research has been done to extend the I/E model beyond the two main frames of reference it currently encompasses, as much of the research into self-concept development has tended to employ statistical methods, which are perhaps less likely to reveal any unanticipated findings or instances of variation. As Marsh, Kong & Hau (2001: 552) conclude, “most I/E research has been quantitative in nature, but this seems an ideal area to pursue rigorous qualitative research to better understand the nature of the comparison processes students actually use in the formation of academic self-concepts in different areas”.

For these reasons a qualitative, grounded-theory study was deemed especially appropriate for understanding the situated nature of self-concept and the potential range of processes affecting its formation in the relatively under-researched language learning domain. It was hoped that an in situ exploratory investigation of this kind would help to reveal any additional, possibly unexpected factors affecting self-concept development. Whilst the study focuses on the EFL domain, given the recognised need for domain-specificity in respect to self-concept research (Marsh 2006), it is believed the findings will be of relevance to a range of foreign language learner self-concepts not just regarding English.

## Methodology

An open, exploratory approach was taken to investigating the following broad research question:

*What frames of reference appear to influence the development of EFL learner self-concepts in a tertiary-level context?*

In order to answer this question, holistic, situated data were generated from a number of sources within an Austrian university-level EFL learning setting. Four different data-generation methods were used and none of the research participants took part in more than one form of data generation: a longitudinal single case study, in-depth interviews, written narratives and learner autobiographies. In this way, the research aimed for methodological triangulation through multiple sources of data and using multiple methods (Denzin 1989). Various aspects regarding the rationale for the methodology and findings from these data have been reported on in more detail elsewhere (Mercer 2009, 2011).

All of the data were generated with tertiary-level learners who were studying English as their major subject, either on its own or in combination with other subjects at an English department at an Austrian university. Any student may study English at university in Austria, irrespective of their non-standardised school-leaving certificate grades, and consequently abilities often vary among such learners, although the official university admission level is B2 according to the European Common Framework of Reference.<sup>1</sup> All of the students must take the same language courses in approximately the same chronological order. Although a stay abroad is not a compulsory part of a language degree at this particular department, many students do make use of optional study programmes and exchange schemes.

### Longitudinal case study

The case study data were generated over the course of 2 academic years through a series of 21 in-depth, informal interviews which were also supplemented by 3 written narratives. At the start of the study the participant was a 20-year-old female EFL student majoring in English with Italian as her second subject, training to become a teacher. In this article, I will refer to her using the pseudonym she selected, 'Joana'. A longitudinal case study was selected given its suitability for exploring unique, subtle, complex or dynamic themes (Yin 2003), such as learner self-concept development. Studies of this type are also particularly useful for retaining the perspective of the participant as well as some of the real life complexity in situ (Yin 2003).

### Interviews

The participants in the interviews were 12 volunteer students (10 female, 2 male) who were at various stages in their university language studies. All were Austrian nationals aged between 19 and 24. The interviews ranging in length from just under half an hour to over 90 minutes were conducted in English and addressed the same topics based on open guidelines. The interviews were only carried out once, but participants were informed about the content in general terms a week in advance, in order to allow them time to reflect more fully beforehand. Interviews were selected for their particular suitability for accessing inner perspectives, "to find out those things which we cannot directly observe" (Patton 1990: 278) and as an ideal way of capturing the complexities of individual's perceptions and experiences. They provide an excellent opportunity for the interviewer to probe further into participants' responses and potentially gain a deeper, more nuanced understanding of the phenomena under investigation.

1 See: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf) (p. 24) [Access date: 05.05.10]

### Written narrative self-descriptions

The third set of data were written narrative self-descriptions collected from a group of 63 EFL students attending three parallel first year language classes. Based on findings from pilot study data, broad, open-ended guidelines entitled ‘me as a language learner’ were used in order to help ensure the relevance of the content of the texts. Texts ranged in length from between half a page to 2 pages and learners wrote texts at home to allow them time to reflect more fully on the content. Narratives were felt to be especially useful for understanding learner self-concepts given that people tend to construct narratives that “support their interpretation of themselves” (Sinclair Bell 2002: 209).

### Learner autobiographies

The final data set were language learner autobiographies written by a group of 26 EFL learners (3 male, 23 female) attending a class in the final stage of their studies. Participants were in at least their third year of studies and thus, were expected to have had longer, potentially more varied language learning histories on which to report. Once again, the students were provided with open-ended guidelines entitled ‘language learning history’ to help focus the content of their texts. The shortest of the resultant texts was 1 page in length and the longest was 5 pages; on average, learners wrote approximately 2 pages. As a form of narrative, much of the same rationale for their use was also of relevance; however, they are also particularly useful for revealing perceived connections between events and coherence to life story threads (Clandinin & Connelly 2000), which was one of the main focus in terms of self-concept development.

### Data analysis

The data generated were all transcribed, digitalised and then analysed line-by-line with the aid of Atlas.ti software, in order to detect main trends and other features. In this study, a grounded theory approach to data analysis was employed (Charmaz 2006; Strauss & Corbin 1998). Coding and analysis of the data was not a linear process, but the researcher constantly visited and re-visited the data and codes during the study until these were exhausted or “saturated” (Charmaz 2006; Glaser 2001). In line with a grounded theory approach, hypothetical frameworks were not imposed on the data but rather the analysis attempted to remain as close to the actual data as possible. However, in order to create some coherence and clarity in the emergent findings and to link the results from this study to those from the current dominant model in educational psychology, the literature concerning the Internal/External (I/E) model (Marsh 1986) was consulted. Nevertheless, the researcher consciously worked at remaining open to alternative ideas and interpretations in case they emerged. As such, care was taken not to insist on the theoretical internal/external distinction or the model from which it originated. Instead efforts were made to keep the analysis firmly grounded in the specifics of the actual data.

### Results

The analysis of the data revealed a number of highly-interrelated factors, which were separated into two broad categories, either internal or external factors. Internal factors were defined as being any factors which are centred primarily within an individual such as beliefs, other self-concepts, affective and cognitive reactions. External factors were defined as those factors which stem largely from outside an individual such as actual experiences, experiences with significant individuals, one’s learning environment, feedback from others etc. (Mercer 2011). Ultimately, it may not be possible to sustain the internal/external distinction (Skaalvik & Skaalvik 2002), as they may not be truly independent categories and the distinction between the two may be more a matter of degree, i.e., the extent to which they are relatively internal or relatively external. However, it was felt that this distinction would serve to make these extremely complex data more comprehensible and provide an intelligible overview of the factors emerging

from the analysis and would link the findings to those of other studies investigating the I/E model (Marsh 1986).

When considering the findings, it is also important to note the highly inter-connected and complex nature of the factors described. As such, the factors described in this paper are not intended to be considered in isolation as discrete items, but rather as contributing factors within an intricate series of psychological processes and contextual influences in which several factors may combine and function simultaneously in complex ways. The list is not intended to be viewed as exhaustive and the potential for additional factors to emerge with different populations in different settings should also be kept in mind.

In order to illustrate points made in the analysis, and given limitations of space, only one extract is usually provided from the data.<sup>2</sup> Each of these has been selected based on its suitability for illustrating the point concisely. If there was a noticeably large number of supporting examples in the data, or equally, very few, this is stated explicitly.

## Internal frames of reference affecting the EFL self-concept

### Internal cross-domain comparisons

As could be expected from the 'internal' frame of reference in the I/E model (Marsh 1986), the first internal factor which emerged from the data analysed in this study concerns internal comparisons made by learners within their self-concept networks across domains, comparing their own perceived ability in one school subject to another subject. Firstly, these learners seemed to compare their maths and languages self-concepts and used each as a frame of reference for the other:

I was much more the language type than the maths type at school, rather this playing with words than scientific facts that I like. (I#1: 636–638)

Indeed, throughout the data and as expected from the literature, many learners appeared to dichotomise maths and languages viewing themselves as either a 'languages person' or a 'maths person' and grouping together subjects which they perceived as similar, such as in this data extract sciences and maths.

The second and most salient<sup>3</sup> instance of cross-domain comparisons in these data is across learners' foreign language self-concepts, if they had experience of studying more than one language:

I know that, I know that I'm ahead in English and I'm behind in Italian. (J#4: 1174–1175)

Learners were often seen to judge their ability in one foreign language by comparing it to their perceived ability in another. Interestingly, at this level, the learners very rarely compared their current EFL self-concept to their mother tongue (L1) self-concept. Thus, in the domain of foreign language learning, it seems as if learners' self-concepts in other foreign languages act as important frames of reference when forming their EFL self-concept.

Another internal cross-domain comparison made by these learners was across the skills of writing and speaking within the EFL domain, which would seem to be the logical extension of the internal comparison across subject-level domains. In these data, for example, learners often appear to place the skill domains of writing and speaking in a dichotomy:

I really saw that my writing was not that good, but my speaking, the way I spoke was better than the writing skills. (I#4: 224–226)

<sup>2</sup> Referencing conventions for data extracts: 'J' is used to refer to the single case study data; 'N' refers to the written narrative data; 'A' refers to the autobiographies; and 'I' refers to the interview data. The first number (e.g., #1) refers to the number of the primary document from which the extract is taken. The following numbers (e.g., 636–638) are the line numbers of the data extract.

<sup>3</sup> In this paper, I take 'salient' to mean that it occurred as a frequent code instance throughout the case study data and appeared frequently across a number of data extracts in each of the other data sets.

This finding appears to extend the fundamental premise of the I/E model to a higher degree of domain-specificity. However, this level of cross-skill comparison may be more relevant for advanced learners, as it is possible that as learners gain in proficiency, they are able to distinguish between their skills within a language domain to a higher degree.

### Belief systems

Another internal frame of reference that appears to be used by learners in these data in forming their EFL self-concepts is their belief systems. The main set of beliefs concern learners' general beliefs about language learning. As would be expected from the literature (see, e.g., Kalaja & Barcelos 2003; Mori 1999), the data shows that all the learners express clearly held beliefs about language learning as a process, and the data contain a great number of examples in which such beliefs appear to act as a frame of reference for the learners' specific foreign language self-concepts. It is worth noting that the beliefs tend to be more holistic concerning language learning generally, and not just about learning a particular language:

A good language learner should be open-minded and talkative too. I am of the opinion that I can fulfil all these aspects (N#61: 24–26)

A particular belief that is worth mentioning separately is that grammar and, in particular, vocabulary should be learnt by heart. It seems as if some learners feel that they 'ought' to do this, and the fact that they do not leads them to describe themselves as 'lazy' as far as this is concerned, e.g.:

Obviously, I am a little bit lazy with studying grammar and vocabulary but nevertheless I know these are necessary things to do. (N#29: 34–36)

The potentially negative effect on a learner's self-concept if they do not do what they feel they 'ought' to do is evident, although clearly, possessing such beliefs need not necessarily have a negative impact. The effect of 'ought' beliefs on motivation via an individual's self-concept is the focus of much current research in SLA (Dörnyei 2005, 2009), and the data here highlight the importance of learners' belief systems in processes of self-concept formation.

### Affective factors

In these data, learners also referred extensively to affective factors such as interest, fun and enjoyment as being important, but mostly these associations appeared in connection with motivation rather than self-concept directly. Given the reported link between motivation and self-beliefs (see, e.g., Covington 1992; Wigfield & Karpathian 1991), it is possible that such affective factors could be connected with the learners' self-concepts indirectly via their motivation.

One particular affective state that seems to be important for many learners' self-concepts in these data is a 'feeling of progress' in a particular language:

I can actually see that there is something, that there is now, that I am progressing a lot quicker right now. I can see it myself, you know. I can virtually see that my understanding, it comes into, it's more, I don't know, I'm getting a feeling for the language. (J#21: 67–71)

Several learners indicated that they need to feel a sense of progress, a feeling that they are improving in the language, in order to be able to develop a positive self-concept in the domain.

## External frame of reference affecting the EFL self-concept

### Social comparison

In Marsh's (1986) I/E model, one of the key factors within the external frame of reference is social comparison with others. This is when students compare their perceived performances and grades with those of others, usually their peers in the same class or school. This frame of reference also occurred frequently across all of these data:

There are two guys in our course, they are sitting behind us, behind Alice and me, and I just feel so stupid every time they are around and I just might not remember, they always know everything. (J#6: 681–684)

However, it is worth noting that the learners' comparison with others is not just restricted to peers in the immediately-relevant domains of language learning, but to other individuals within other domains perceived as relevant by the individual including most notably family members, but of particular interest for the domain of language learning, also to native speakers:

I notice how my English is when I talk to native speakers. For example, when I was in Italy there was an American girl, she lived at my... she spent a week at my place and she was just chatting all the time and I had problems talking with her because, ok she talked really fast... she had these really specific words I didn't even know existed and then I noticed, oh, I got a long way to go. That affects my motivation. (I#3: 439–446)

Some of these social comparisons may take place unconsciously and may in part be 'enforced' by procedures in certain educational cultures such as competitive systems and the use of certain language models and norms; however, they may also be initiated and directed by learners themselves in order to serve differing self-related functions such as self-assessment, self-protection or self-enhancement. As such, social comparisons are likely to affect an individual's self-concept albeit in complex ways which may be difficult to predict.

### Significant Others

Many of the learners in the data referred to significant individuals who they perceived as having been influential for their self-concepts. The individuals cited included family members, boyfriends/girlfriends, penfriends, peers and, as might be expected for this academic domain (Pekrun 1990), most importantly, teachers. However, on closer examination of the data, it seems not to be the teacher per se who is influential for the learners' self-concepts, but rather it appears to be their methods, feedback and the learning experiences that they facilitate, as well as the classroom climate they engender (see, e.g., Cole, Maxwell & Martin 1997; Weinstein 2002), possibly in affective terms (Ryan, Stiller & Lynch 1994), e.g.:

I think English was always my favourite or has always been my favourite language. And I had two great English teachers and I really, really loved them and they had a special way of teaching and they had a special way of motivating their pupils and we did a lot of theatre plays in the gymnasium<sup>4</sup> and things like that so we had a lot of interaction in the actual classes, so I had a totally different attitude towards English classes than towards Italian classes. (J#1: 40–48)

A potential caveat that should be noted is that the potential effect of any feedback, directly and indirectly, from significant others appears to depend on the learner's attitude towards that person:

<sup>4</sup> Gymnasium = Grammar school.

- X ...my aunt and my cousins said, well, I'm talking perfect.
- S Yeah.
- X But they are not used to foreigners talking English so well, but still I'm looking for words and I know that the accent is not right, so it isn't good enough for me. (I#1: 416–423)

It seems that, in order to have any impact on an individual's self-concept, the person offering an opinion or feedback, also possibly in the form of grades, has to be perceived as being a credible, respected and believable source of feedback for the particular domain in that particular context.

#### Experiences of success/failure

Another external factor that seems to be influential for EFL learners' self-concepts is their experiences of success or failure. Whilst this also includes standardised test scores and grades, as envisaged by Marsh's (1986) external frame of reference, it is also more broadly defined in this study, in order to incorporate learners' own subjective perceptions of success or failure in language learning and also in language use contexts, which may take place in formal or informal settings:

My listening comprehension is good. When I was in England for 3 months I understood what other people told me with hardly any problems. And I also could tell them what I wanted to say. I think my spoken English is really good. (N#32: 17–20)

It is important to note that what is recognised as success or failure appears to depend on an individual's own perceptions of an experience and cannot solely be evaluated based on standardised external measurements of success or failure. For example, the case study student receives a '4+' in a written English test. Whilst this is a solid pass and clearly not a failure within the contexts of the established assessment framework,<sup>5</sup> Joana interprets the grade personally as a 'failure':

Because I had, okay, for me it is a really bad grade to have a four plus and it is a really, for me that is really bad, it's almost like five, or I mean even if it is a four plus, it's not a three right or it's, it's nothing. (J#6: 961–964)

Interestingly, learners' subjectivity in the interpretation of grades is a dimension which research on the I/E model to date has largely overlooked, given its focus on external standardised forms of feedback and test scores and use of fixed-item research tools.

Despite the supposed importance of standardised experiences of success or failure documented elsewhere, there were relatively few instances of this in these data. More important for the majority of learners in these data were perceived successes and failures, in particular in informal language use contexts:

In February I have been to New York which has also encouraged me to study harder. I found out how poor my English really is. In the first time I could hardly understand native speakers at all. (A#21: 33–35)

It is likely that the influence of these informal experiences is especially notable in respect to foreign language learning, which, particularly at this advanced level, often provides more opportunities for using language in contexts beyond the bounds of formalised learning environments compared to other subjects.

<sup>5</sup> In Austria, grades are awarded 1 to 5. 5 is a fail, 1 is equivalent to an 'A'.

Finally, it is also necessary to consider the attributions that learners make for their various successes and failures and how these may mediate the effect of an experience or a grade on the learner's self-concept:

...exams results can affect my idea about me... if I've really worked hard but of course exam results also depends on how much effort you put in... it's not the mark itself but the mark in relation to the effort. (I#1: 696–700)

As suggested elsewhere (Williams et al. 2004), learners may make differing attributions for their successes and failures, and these may be driven by various psychologically motivated processes, e.g., self-serving bias, self-enhancement, self-verification and self-protection, and as such, care must be taken not to automatically assume a straightforward relationship between a person's test scores and the anticipated effect on their self-concept. Instead, there seem to be more complex processes at work, whereby external factors are mediated by various internal processes and motives.

### Language learning/use contexts & experiences

Learners' EFL self-concepts also appear to be affected by their experiences in and feelings towards various language learning or language use environments, as one would possibly expect given the acknowledged effect of the environment on self-concept (see, e.g., Markus & Wurf 1987; Trautwein et al. 2006). In the data examined, there was evidence of the influence of language learning contexts in both the present and retrospective past sense. In particular, learners highlighted experiences in school, as well as teachers' teaching styles and the learning environment created by teachers, as the data extract below illustrates:

In the past I've always had nice and very good English teachers. I think it really matters a lot what kind of teacher you have. It influences your whole point of view. A good teacher makes you feel comfortable and you will not be afraid of asking questions. Further he/she can really motivate you. I think I have always been quite good in English because I really came along with my teachers and that's why I never was afraid or worried about speaking out or asking questions. (N#34: 29–36)

Notably, many learners also referred to specific informal situations in which they had used the language and which they perceived as having been significant for their self-concept development:

However, there was a special occasion when I recognized that my English wasn't that good I wanted it to be: In summer 2003, some of my relatives from Canada spent a few weeks in Austria and asked me to operate as a "translator" during their stay. Then I found out that my active knowledge of the language and my knowledge of English-speaking countries in general (apart from geographical facts and actual political things and all that stuff spread around the world by media) was awfully bad. (N#24: 10–16)

The saliency in the data of experiences in such informal language use settings highlights the importance for research into language learners' self-concepts of taking a holistic view of the learner and not just isolating them within a language classroom or formalised learning contexts.

## Discussion

### Internal frames of reference

In terms of the internal cross-domain comparisons that learners engage in, the data suggest the importance of learners' other foreign language self-concepts as learners often appear to compare their perceived abilities in one foreign language to those in the other. In this way, it is possible that the same processes, as suggested by research into the possible effects of the I/E model (Marsh, Kong & Hau 2001), in which the cross-domain comparison can strengthen one self-concept and weaken the other, despite

potentially similar actual abilities, are at work between different foreign languages. Interestingly, learners at this advanced level did not perceive EFL as a single unified entity, but rather differentiated between various skill domains, in particular between their written and spoken skills and thus, compared their abilities across these skills. Whilst it seems as if this cross-skill comparison may contribute to their overall EFL self-concept, it could also potentially accentuate their respective writing and speaking self-beliefs, in the manner suggested above. A final consideration about the internal cross-domain comparisons concerns the ways in which learners may consider subjects to be similar or different. An individual's perception of similarities and differences between domains could influence the types and effects of cross-domain comparisons they engage in (Möller et al. 2006; Rost et al. 2005).

One of the most salient factors in the data was the use of learners' beliefs about the nature of foreign language learning as an internal frame of reference. As learners' beliefs often reflect their local educational cultures, it would be useful to understand how different foreign language learning cultures may conceptualise, think and talk about the process of language learning, in order to appreciate how learners across contexts and in respect to different foreign languages may use differing sets of domain-specific beliefs when forming and evaluating their foreign language self-concepts.

The data also appear to indicate the importance of positive affect for learners in developing a positive self-concept in a domain (cf. Denissen, Zarrett & Eccles 2007; Goetz et al. 2008), although further research is needed to clarify the exact nature of such a relationship. From these data, it seems especially important for learners to feel a sense of progress in respect to their language learning skills development.

### External frames of reference

Considering social comparisons, it is possible that the perceived relationship to the person who a learner compares themselves with and their evaluation of them is also important. Specifically within the foreign language domain, there is a need to more fully understand the effects on learners' self-concept, when comparing themselves with other learners/users of the language and, in particular, with native-speakers. An additional dimension to this which it is also important to understand is whether the comparison is voluntarily self-directed or imposed by contextual parameters.

It was also proposed that language learning may be an academic subject domain that is special due to the large number of opportunities it offers for informal experiences with the language. Learners' self-concepts often appear to be influenced by their experiences in a range of language learning or language use settings, most notably in affective terms. As such, research in the foreign language domain in particular will need to consider frames of reference from both inside and outside the classroom, which could affect learners' self-concept. In terms of experiences in both types of setting, it was shown how a learner's own subjective perceptions of success and failure may impact on their self-concept, rather than just, if at all, the standardised measure of success/failure in that context.

### Conclusions

There are three considerations that should be kept in mind regarding the findings in this article which suggest that care must be taken not to create an oversimplistic model of the processes and interrelationships of factors at work in self-concept development. Firstly, the analyses reveal the highly interrelated nature of the factors surrounding self-concept development, in particular the apparent close connection with motivation and affect, which were widely spread throughout the data. Secondly, given the potentially strong overlap between internal and external factors, it is questionable whether such a distinction can, in fact, be made at all. It is possible that the effects of some external factors may be mediated by internal factors such as attributions, or may be processed via other internal psychological processes such as self-verification, self-enhancement, self-serving bias, self-assessment etc. Thus, the external factors themselves may not affect

the self-concept directly, but rather it may be the way they are processed internally, often in affective terms, that is of importance in self-concept formation (Skaalvik & Skaalvik 2002). Thirdly, further research is needed to explore in more detail to what extent these findings may vary across individuals and contexts. For example, Marsh, Kong & Hau (2001) have cautioned that the internal/external processes may be weighted differently and of differing relative magnitude for individuals in forming their self-concepts and hence, some learners may vary in the degree to which they place more of an emphasis on internal or external factors. It is also possible that some factors may play a greater role in specific contexts and at certain points in a learner's development leading to potential contextual variation (Mercer 2011). It also needs to be clarified how the various factors, internal and external, combine, interact and potentially mediate each other in self-concept formation processes.

To conclude, the same frames of reference that are included in the I/E model (Marsh 1986), namely internal cross-domain comparisons and external social comparisons and standardised feedback, also play a role in the EFL context. However, these data reveal additional factors that need to be considered such as learners' belief systems, affective responses, relationships with significant others, a wide range of social comparisons, subjective views of success and failure, and, importantly, informal contexts and experiences.

Although many questions remain about self-concept formation in respect to the domain of language learning, this article has illustrated the exciting potential of this area. Given the central role attributed to self-concept in successful learning and potentially even greater significance of the construct in respect to language learning, there is an urgent need for a more extensive programme of research to better understand the nature of this construct in the unique foreign language learning domain. Considering the complex interplay of external and internal factors in self-concept formation processes, the findings caution against assuming that simplistic pedagogical interventions can affect learners' self-concepts in easily predictable ways. However, they do suggest the benefits of educators working towards developing a positive and non-threatening environment, in which learners are able to have credible experiences of success and to ideally work in non-competitive classrooms, thus reducing the need for social comparisons. Above all, this study shows that, in order to fully understand the self-concepts of our learners, we need to view them holistically as complex individuals whose lives and experiences stretch beyond the boundaries in time and place of our current classrooms.

## Bibliography

- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy*. New York: W. H. Freeman & Co.
- Brinthaupt, T. M. & Lipka, R. P. (1992). Introduction. In: Brinthaupt, T. M. & Lipka, R. P. (eds.). *The Self: Definitional and Methodological Issues*. Albany: State of University of New York Press, 1–11.
- Byrne, B. M. (1996). *Measuring Self-Concept across the Life Span*. Washington: American Psychological Association.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory*. London: Sage.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (2000). *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Clément, R., Noels, K. A. & Deneault, B. (2001). Interethnic contact, identity, and psychological adjustment: The mediating and moderating roles of communication. In: *Journal of Social Issues* 57(3), 559–577.
- Cohen, Y. & Norst, M. J. (1989). Fear, dependence and loss of self-esteem: affective barriers in second language learning among adults. In: *RELC Journal* 20(2), 61–77.
- Cole, D. A., Maxwell, S. E. & Martin, J. M. (1997). Reflected self-appraisals: Strength and structure of the relation of teacher, peer, and parent ratings to children's self-perceived competencies. In: *Journal of Educational Psychology* 89(1), 55–70.
- Collins, R. L. (1996). For better or worse: The impact of upward social comparison on self-evaluation. In: *Psychological Bulletin* 119(1), 51–69.
- Cooley, C. H. (1902). *Human Nature and the Social Order*. New York: Scribner.
- Covington, M. V. (1992). *Making the Grade: A Self-Worth Perspective on Motivation and School Reform*. New York: Cambridge University Press.
- Csizér, K. & Kormos, J. (2009). Learning experiences, selves and motivated learning behaviour: A comparative analysis of structural models for Hungarian secondary and university learners of English. In: Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (eds.). *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol: Multilingual Matters, 98–119.
- Denissen, J. J. A., Zarrett, N. R. & Eccles, J. S. (2007). I like to do it, I'm able, and I know I am: Longitudinal couplings between domain-specific achievement, self-concept and interest. In: *Child Development* 78(2), 430–447.
- Denzin, N. K. (1989). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall (3<sup>rd</sup> edition).
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner*. Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational system. In: Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (eds.). *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol: Multilingual Matters, 9–42.
- Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (eds.). (2009). *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol: Multilingual Matters.
- Felson, R. B. (1985). Reflected appraisal and the development of self. In: *Social Psychology Quarterly* 48(1), 71–78.
- Gilbert, D. T., Giesler, R. B. & Morris, K. A. (1995). When comparisons arise. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 69(2), 227–236.
- Glaser, B. G. (2001). *The Grounded Theory Perspective: Conceptualization Contrasted with Description*. Mill Valley, CA: The Sociology Press.
- Goetz, T., Frenzel, A. C., Hall, N. C. & Pekrun, R. (2008). Antecedents of academic emotions: Testing the internal/external frame of reference model for academic enjoyment. In: *Contemporary Educational Psychology* 33(1), 9–33.
- Guay, F. & Vallerand, R. J. (1997). Social context, students' motivation, and academic achievement: Toward a process model. In: *Social Psychology of Education* 1(3), 211–233.
- Harter, S. (1999). *The Construction of the Self: A Developmental Perspective*. New York: Guilford Press.
- Henry, A. (2009). Gender differences in compulsory school pupils' L2 self-concepts: A logitudinal study. In: *System* 37(2), 177–193.
- Hsieh, P. P. & Schallert, D. L. (2008). Implications from self-efficacy and attribution theories for an understanding of undergraduates' motivation in a foreign language course. In: *Contemporary Educational Psychology* 33(4), 513–532.
- Kalaja, P. & Barcelos, A. M. F. (eds.). (2003). *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. New York: Springer.
- MacIntyre, P. D., Clement, R., Dörnyei, Z. & Noels, K. A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. In: *The Modern Language Journal* 82(4), 545–562.

- Markus, H. & Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept: A social-psychological perspective. In: *Annual Review of Psychology* 38, 299–337.
- Marsh, H. W. (1986). Verbal and math self-concepts: An internal/external frame of reference model. In: *American Educational Research Journal* 23(1), 129–149.
- Marsh, H. W. (1990). Causal ordering of academic self-concept and academic achievement: A multiwave, longitudinal panel analysis. In: *Journal of Educational Psychology* 82(4), 646–656.
- Marsh, H. W. (2006). *Self-Concept Theory, Measurement and Research into Practice: The Role of Self-Concept in Educational Psychology*. 26<sup>th</sup> Vernon-Wall Lecture. British Psychological Society.
- Marsh, H. W., Byrne, B. M. & Shavelson, R. J. (1988). A multifaceted academic self-concept: its hierarchical structure and its relation to academic achievement. In: *Journal of Educational Psychology* 80(3), 366–380.
- Marsh, H. W., Kong, C-K. & Hau, K-T. (2001). Extension of the internal/external frame of reference model of self-concept formation: Importance of native and non-native languages for Chinese students. In: *Journal of Educational Psychology* 93(3), 543–553.
- Marsh, H. W. & Yeung, A. S. (1997). Causal effects of academic self-concept on academic achievement: Structural equation models of longitudinal data. In: *Journal of Educational Psychology* 89(1), 41–54.
- Marshall, H. M. & Weinstein, R. S. (1984). Classroom factors affecting students' self-evaluations: An interactional model. In: *Review of Educational Research* 54(3), 301–325.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self, and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mercer, S. (2009). The dynamic nature of a tertiary learner's foreign language self-concepts. In: Pawlak, M. (ed.). *New Perspectives on Individual Differences in Language Learning and Teaching*. Poznań – Kalisz: Adam Mickiewicz University Press, 205–220.
- Mercer, S. (2011). *Towards an Understanding of Language Learner Self-Concept*. Dordrecht: Springer.
- Mills, N., Pajares, F. & Herron, C. (2007). Self-efficacy of college intermediate French students: Relation to achievement and motivation. In: *Language Learning* 57(3), 417–442.
- Möller, J., Streblov, L., Pohlmann, B. & Köller, O. (2006). An extension to the internal/external frame of reference model to two verbal and numerical domains. In: *European Journal of Psychology of Education* 21(4), 467–487.
- Mori, Y. (1999). Epistemological beliefs and language learning beliefs: What do language learners believe about their learning? In: *Language Learning* 49(3), 377–415.
- Morita, N. (2004). Negotiating participation and identity in second language academic communities. In: *TESOL Quarterly* 38(4), 573–603.
- Mruk, C. J. (2006). *Self-Esteem Research, Theory, and Practice*. New York: Springer.
- Muijs, R. D. (1997). Predictors of academic achievement and academic self-concept – a longitudinal perspective. In: *British Journal of Educational Psychology* 67(3), 263–277.
- Norton, B. (2000). *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change*. London: Longman.
- Pajares, F. & Schunk, D. H. (2005). Self-efficacy and self-concept beliefs. In: Marsh, H. W., Craven, R. G. & McInerney, D. M. (eds.). *International Advances in Self Research, Volume 2*. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing, 95–121.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation & Research Methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- Pekrun, R. (1990). Social support, achievement evaluations and self-concepts in adolescence. In: Oppenheimer, L. (ed.). *The Self-Concept: European Perspectives on its Development, Aspects and Applications*. Berlin: Springer Verlag, 107–119.
- Pellegrino, V. A. (2005). *Study Abroad and Second Language Use: Constructing the Self*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rost, D. H., Sparfeldt, J. R., Dickhäuser, O. & Schilling, S. R. (2005). Dimensional comparisons in subject-specific academic self-concepts and achievements: A quasi-experimental approach. In: *Learning and Instruction* 15(6), 557–570.
- Rubinfeld, S., Clément, R., Lussier, D., Lebrun, M. & Auger, R. (2006). Second language learning and cultural representations: Beyond competence and identity. In: *Language Learning* 56(4), 609–632.
- Ryan, R. M., Stiller, J. D. & Lynch, J. H. (1994). Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. In: *Journal of Early Adolescence* 14(2), 226–249.

- Sinclair Bell, J. (2002). Narrative Research in TESOL. Narrative Inquiry: More Than Just Telling Stories. In: *TESOL Quarterly* 36(2), 207–218.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2002). Internal and external frames of reference for academic self-concept. In: *Educational Psychologist* 37(4), 233–244.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Thousand Oaks, CA: Sage (2<sup>nd</sup> edition).
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O. & Baumert, J. (2006). Self-esteem, academic self-concept, and achievement: How the learning environment moderates the dynamics of self-concept. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 90(2), 334–349.
- Weinstein, R. S. (2002). *Reaching Higher: The Power of Expectations in Schooling*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wigfield, A. & Karpathian, M. (1991). Who am I and what can I do? Children's self-concepts and motivation in achievement situations. In: *Educational Psychologist* 26(3&4), 233–261.
- Williams, M. & Burden, R. L. (1997). *Psychology for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Williams, M., Burden, R. L., Poulet, G. & Maun, I. (2004). Learners' perceptions of their successes and failures in foreign language learning. In: *Language Learning Journal* 30(1), 19–29.
- Wills, T. A. (1981). Downward comparison principles in social psychology. In: *Psychological Bulletin* 90(2), 245–271.
- Woodrow, L. J. (2006). A model of adaptive language learning. In: *The Modern Language Journal* 90(3), 297–319.
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage (3<sup>rd</sup> edition).

## Inhalt / Contents

Sarah Mercer	
Frames of reference used by language learners in forming their self-concepts	6
<b>Sabine Weiß und Ewald Kiel</b>	
<b>Berufswunsch Fremdsprachenlehrer/in: Motive und Selbstbild</b>	24
Karsten Senkbeil und Simona Engbers	
Sprachmittlung als interkulturelle Kompetenz – Interkulturelle Kompetenz durch Sprachmittlung	41
Hannele Dufva, Mari Aro, Riikka Alanen & Paula Kalaja	
Voices of literacy, images of books – Sociocognitive approach to multimodality in learner beliefs	58
Dieter Wolff	
Der bilinguale Sachfachunterricht (CLIL): Was dafür spricht, ihn als innovatives didaktisches Konzept zu bezeichnen	75
Joachim Appel	
Two for the price of one? Leise Zweifel am bilingualen Sachfachunterricht	85
Simona Engbers, Karsten Senkbeil	
Materialien zur Schulung interkultureller Kompetenz durch Sprachmittlungsaktivitäten Eine Unterrichtsreihe für die 8. Klasse	90
Johann Aßbeck, Annette Schraml	
Nicht nur für die Schule, sondern für das Leben lernen wir – gilt das auch für den Englischunterricht?	107
Nicole Kösters	
Es ist Englischunterricht und keiner macht mit – Erfahrungen in Uganda	119

## Impressum ForumSprache

Die Online-Zeitschrift für Fremdsprachenforschung und Fremdsprachenunterricht

### Schriftleitung:

Prof. Dr. Friederike Klippel

Prof. Dr. Gudrun Ziegler

### Herausgeber-Gremium:

Prof. Dr. Friederike Klippel

Prof. Dr. Gudrun Ziegler

Prof. Dr. Sabine Doff

Prof. Dr. Dietmar Rösler

im Hueber Verlag GmbH & Co. KG, Ismaning

### Kontaktadresse:

forum-sprache@hueber.de

www.forum-sprache.de

Redaktion: Uwe Mäder

Gestaltung: Sarah-Vanessa Schäfer

Produktmanagement: Astrid Hansen

© Die Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte vorbehalten.

ISSN 1868-0852

Artikel – ISBN 978-3-19-566100-3

aus Ausgabe 06 / 2011 ISBN 978-3-19-546100-9

3. Jahrgang, No 2, 2011

Die in den Beiträgen genannten Internet-Links waren zu den dort angegebenen Zeiten aktiv.  
Verlag und Herausgeber können leider keine Garantie dafür geben, dass dies weiterhin der Fall ist.

# Berufswunsch Fremdsprachenlehrer/in: Motive und Selbstbild

Sabine Weiß und Ewald Kiel

## Abstract

Im Mittelpunkt steht die Berufswahlmotivation angehender Lehrkräfte, die sich für eine einzelne oder eine Kombination der Fremdsprachen Englisch, Französisch und Spanisch als Unterrichtsfach entschieden haben. Die Stichprobe, Teil des Forschungsprojekts *Wirksamkeit von Lehrerbildung*, setzt sich aus Studierenden des Realschul- und Gymnasiallehramts zusammen, da vor allem in diesen Schularten Fremdsprachen als Unterrichtsfächer gewählt werden. Die Entscheidung für eine einzelne oder eine Kombination zweier Sprachen spiegelt sich in der Motivstruktur der Berufswahl und im Selbstbild wider: Studierende einer Sprache differieren kaum von den anderen Lehramtsstudierenden, die mit zwei Sprachen hingegen schon. Herauszuheben ist deren hohe fachbezogene Motivation und der niedrige Stellenwert des Motivs geringer mit dem Studium assoziierter Anforderungen. Darüber hinaus wird eine polyvalente Qualifikation, für Tätigkeiten im außerschulischen Bereich, als wichtig angesehen. Eine Charakteristik angehender Fremdsprachenlehrkräfte ist das Motiv Schüler/innen mit besonderen Voraussetzungen fördern zu wollen. Eventuell werden Sprachen als Möglichkeit betrachtet, um auf diese Schüler/innen besonders eingehen zu können. Eine Differenzierung nach Geschlecht ergibt eine größere Bedeutsamkeit pädagogischer Motive bei weiblichen Studierenden, gleiches gilt für den Wunsch nach der Familienverträglichkeit des Berufs. In Bezug auf das Selbstbild zeigt sich ein ähnliches Bild: Studierende von zwei Fremdsprachen heben sich heraus, indem sie ihre kommunikativen Fähigkeiten höher einschätzen.

The focus of this article is on career choice motivation of prospective teachers. We look at prospective foreign language teachers who either want to teach English, French, Spanish or a combination of those languages. The sample, part of the research project on efficacy in teacher education, is composed of students of secondary schools because only in these types of school foreign languages play a major role. The decision for one language or a combination of two languages is reflected in the motif structure of the career choices and the self-image: Students who want to teach only one language differ little from other teacher students, whereas those who want to teach two languages differ from other teacher students. It is of particular importance that students with two languages as a subject have a high subject-specific motivation but the motif of demands associated with the study requirements seems to be less important. In addition polyvalent skills for activities outside school are considered important. A characteristic of prospective foreign language teachers is the motif to promote pupils with special needs. Languages may be considered as a possibility to respond to these pupils in a better way. Differentiation by sex displays a greater significance of educational motives in female teacher-students. The same applies to the desire for the family compatibility of the profession. A reference to the self-image reveals a similar picture: Students who want to teach two foreign languages differ from other teacher students by assessing their communication skills higher.

Punto cruciale è la motivazione nella scelta della professione che spinge gli aspiranti insegnanti di lingue straniere a scegliere quale disciplina di studio una sola oppure una combinazione di lingue straniere tra inglese, francese e spagnolo. La prova campione,

parte del progetto di ricerca *L'efficacia della formazione del corpo insegnanti*, si compone di studenti della scuola media superiore e dei licei, in quanto in questo genere di scuole si sceglie lo studio delle lingue straniere. La decisione di scegliere una sola lingua o una combinazione di due lingue si riflette nella struttura del motivo della scelta stessa della professione e nelle proprie aspettative: studenti che studiano una sola lingua non si differenziano molto dagli altri studenti che scelgono l'indirizzo didattico mentre quelli che studiano due lingue mostrano delle differenze. E' rilevante la motivazione specificamente in relazione con la materia e il minore significato del motivo che tiene meno conto delle esigenze prettamente associate allo studio. Inoltre si ritiene che sia di notevole importanza avere una qualifica polivalente per attività esterne all'ambito scolastico. Una caratteristica degli aspiranti insegnanti di lingua è il motivo di poter favorire studentesse o studenti con particolari predisposizioni. Forse si pensa che le lingue danno la possibilità di incentivare in particolar modo questi studenti. Una differenziazione tra sessi rileva che le studentesse danno maggiore significato a motivi di aspetto pedagogico e contemporaneamente al desiderio di conciliare la professione con la famiglia. Relativamente alle proprie aspettative risulta un quadro analogo: Gli studenti che studiano due lingue emergono, peraltro, valutando maggiormente le loro capacità di comunicazione.

Dr. Sabine Weiß  
Akademische Rätin aZ  
Ludwig-Maximilians-Universität München  
Lehrstuhl für Schulpädagogik  
Leopoldstraße 13  
80802 München  
Tel. +49 (0)89 2180-5133  
Fax +49 (0)89 2180-5001  
E-mail: [sabine.weiss@edu.lmu.de](mailto:sabine.weiss@edu.lmu.de)

Prof. Dr. Ewald Kiel  
Ordinarius für Schulpädagogik  
Ludwig-Maximilians-Universität München  
Lehrstuhl für Schulpädagogik  
Leopoldstraße 13  
80802 München  
Tel. +49 (0)89 2180-5133  
Fax +49 (0)89 2180-5001  
E-mail: [kiel@lmu.de](mailto:kiel@lmu.de)

## 1. Einleitung

Die Wahl von Studium und Beruf ist ein komplexer Entscheidungsprozess, in dem unter anderem individuelle Ziele und Interessen, die subjektive Einschätzung eigener Fähigkeiten, berufsrelevante Vorerfahrungen sowie Anforderungen, Kosten und Arbeitsplatzangebot von Bedeutung sind (Schutz, Crowder & White 2001). Theorien zum Berufswahlverhalten (z.B. Holland 1985) zufolge kann die Entscheidung für ein Studium als das Ergebnis von Bewertungsprozessen beschrieben werden, die auf einer möglichst optimalen Passung zwischen personalen Eigenschaften und den antizipierten Anforderungen von Beruf und Ausbildung basieren.

Trotz dokumentierter Schwierigkeiten, z.B. in Hinblick auf eine Veränderung schulischer und familiärer Lebenswelten (vgl. Lauterbach & Lange 2000) und aus der Perspektive der Belastungsforschung (vgl. Schaarschmidt 2005), stellt der Lehrberuf ein attraktives Berufsziel dar. Fremdsprachen werden dabei gerne und oft als Unterrichtsfächer gewählt. Ausgehend von Zahlen der Universität München hat sich etwa jede/r fünfte der befragten 1.335 Lehramtsstudierenden für mindestens eine der Fremdsprachen Englisch, Französisch oder Spanisch entschieden. Vor allem auf Englisch fällt die Wahl besonders häufig, auch Französisch ist als Unterrichtsfach fest etabliert. In den letzten Jahren erfreut sich Spanisch als zweite oder dritte Fremdsprache bei Schülerinnen und Schülern zunehmender Beliebtheit. Das hat einen Bedarf an Lehrkräften mit Unterrichtsfach Spanisch zur Folge, der gegenwärtig durch die zur Verfügung stehenden Lehrpersonen kaum gedeckt werden kann. Doch lässt sich der Trend zu Spanisch und die aktuelle "Versorgungslücke" mittlerweile bei Lehramtsstudierenden durchaus an der Wahl der Unterrichtsfächer ablesen.

Kaum etwas bekannt ist darüber, aus welcher Motivation heraus angehende Lehrkräfte die Entscheidung fällen, eine oder mehrere Fremdsprachen unterrichten zu wollen. Die vorliegende Untersuchung befasst sich mit dieser Thematik und konzentriert sich dabei auf die Unterrichtsfächer Englisch, Französisch und Spanisch. Einer Betrachtung vorliegender Befunde zur Thematik folgt die Betrachtung der Motivstruktur Lehramtsstudierender in Bezug auf Studium und Beruf sowie das damit verbundene Selbstbild. Grundlage bildet eine große Längsschnittstudie der Universitäten München und Passau, mittels der Aspekte wie Studien- und Berufswahlmotiven, Kompetenzen und Selbstkonzept bei Lehramtsstudierenden nachgegangen wird. Darauf aufbauend werden unter anderem Kriterien für die Gestaltung der Lehrerbildung entwickelt.

## 2. Hintergründe der Studien- und Berufswahl von Lehramtsstudierenden

### 2.1 Schulartenspezifische Motive der Berufswahl

Welche Motivation der Entscheidung für ein Lehramtsstudium zugrunde liegt, ist seit vielen Jahren Gegenstand von Untersuchungen (z.B. Mayr 2009; Thierack 2002; Ulich 1998). Motive sind zeitlich relativ überdauernde psychische Eigenschaften von Personen. Sie werden im Zug der Sozialisation erworben. Dass die Studien- und Berufswahlmotivation Lehramtsstudierender schulartenspezifisch differiert, ist hinreichend bekannt (z.B. Terhart et al. 1994; Weiß & Kiel 2010a), schließlich werden mit jeder Schulart bestimmte Arbeitsschwerpunkte und Anforderungen assoziiert. Die Gymnasialausbildung gilt als wissenschaftlich, die Realschulbildung als überschaubar und die Grundschulbildung als einfach, kurz und ohne wissenschaftlichen Anspruch, so Gießen & Gold (1994) – eine durchaus als verkürzt zu betrachtende Aussage, in der sich aber zentrale Studien- und Berufswahlmotive widerspiegeln: Die Entscheidung für einen bestimmten Lehramtsstudiengang erfolgt durch den Abgleich von Interesse und der eigenen Leistungseinschätzung mit den antizipierten Leistungsanforderungen – ein Prozess, der nicht nur zwischen unterschiedlichen Berufen, sondern auch zwischen verschiedenen Lehramtsstudiengängen stattfindet.

Zentrale Motive liegen in der *pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen* sowie im *fachbezogenen Interesse*. Eine pädagogische bzw. adressatenbezogene Motivstruktur weisen vor allem Studierende von Grund- und Hauptschule auf –

Schularten, mit denen erzieherische Kompetenz assoziiert wird (vgl. Weiß, Braune, Steinherr & Kiel 2009; Wilde 2005). Am Gymnasium ist eine stärkere wissenschaftliche Orientierung festzustellen (Thierack 2002). Das Studium ist fachwissenschaftlich ausgerichtet (vgl. Glas & Schlagbauer 2007). Die Vermittlung einer vertieften Bildung ist erforderlich, um Schülerinnen und Schüler zur Hochschulreife zu führen, sie auf ein Studium oder auf anspruchsvolle Berufe vorzubereiten. Dieser Anspruch wird empirisch gestützt durch die Befunde der Kognitionspsychologin Stern (2005) und der Coactiv-Studie (Krauss et al. 2004), die sich allerdings auf den Bereich Mathematik beschränkt. Zwar ist das Gymnasium noch immer die Schulform, die das höchste Maß an Fachlichkeit realisiert, doch ist es „als alleine auf das akademische Studium vorbereitende, rein kognitiv-fachbezogen orientierte Wissenschafts- und Studienschule [...] heute als Regelfall nicht mehr existent und auch nicht mehr existenzfähig“, so Terhart weiter (Terhart 2001: 121). Das Anforderungsspektrum hat sich erweitert, denn zunehmend wird auch das Gymnasium mit der Übernahme von Erziehungs- und Sozialisationsaufgaben konfrontiert. In Bezug auf kognitive Grundfertigkeiten verfügt das Gymnasium zwar über die homogenste Schülerschaft – diese hat in der Regel eine solide Grundbildung und verfügt über kognitive Strategien für Problemlösung und Planung – dennoch hat die Heterogenität der Schülerschaft auch auf das Gymnasium übergegriffen, wenn auch auf hohem Niveau (Köller 2007). Als Konsequenz ist eine intensive Beschäftigung mit pädagogischen und didaktischen Aufgaben von den Lehrkräften gefordert, die sich auch in der Motivstruktur angehender Lehrkräfte niederschlagen sollte.

## 2.2 Unterrichtsfachspezifische Motive der Berufswahl

Aussagen darüber, ob sich ein bestimmtes Unterrichtsfach bzw. eine Fächerkombination in einer bestimmten Motivstruktur widerspiegelt, lassen sich nur bedingt treffen. Anders als für das Berufsfeld Lehrer/in gibt es für eine fächerspezifische Betrachtungsweise kaum bestehende Befunde. Doch ist auch hier davon auszugehen, dass individuelle Interessen und Anforderungen mit den gewählten Fächern assoziiert werden. Erste Ergebnisse wurden im Rahmen des später noch beschriebenen Forschungsprojekts *Wirksamkeit von Lehrerbildung* erhoben, die darauf hindeuten, dass verschiedene Unterrichtsfächer auch mit einer unterschiedlichen Berufswahlmotivation einhergehen. Als Beispiele seien der Wunsch nach einer polyvalenten Qualifikation bei angehenden Musik- (Weiß, Braune & Kiel 2010) und Wirtschaftslehrkräften (Weiß & Kiel 2010c) oder das subjektive Kriterium der individuellen Eignung bei Sport als Unterrichtsfach (Weiß & Kiel 2010b) genannt.

Bestehende Forschungen zu Fremdsprachenlehrkräften beschäftigen sich durchaus mit deren Selbstverständnis oder Berufsbiografie (vgl. Caspari 2003; Dirks 2000), seltener mit angehenden Lehrkräften und deren Berufswahl. Dementsprechend gibt es hierzu nur wenige Befunde. Die Studie von Caspari (2003) zeigt auf, dass das fachbezogene Interesse eines der primären Berufswahlmotive ist: Retrospektiv beschreiben Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer ein grundsätzliches, schon lange bestehendes Interesse an Fremdsprachen sowie auch fremdsprachlicher Literatur und damit verbunden den Wunsch, Fremdsprachen bzw. die Begeisterung dafür an Schüler zu vermitteln. Özkul (2011) stellte in ihrer Untersuchung angehender Englischlehrkräfte ebenfalls Interesse an der Sprache sowie eine Verbesserung der Sprachkenntnisse als bedeutend für die berufliche Entscheidung fest. Bosenius (1992) und die schon etwas ältere Studie von Nowak (1978) kommen zu ähnlichen Ergebnissen. Auch adressatenbezogenes bzw. pädagogisches Interesse – Einwirken auf Kinder und Jugendliche, zahlreiche Kontaktmöglichkeiten, soziales Agieren – lässt sich als ein wichtiges Kriterium benennen (Özkul 2011). Dieses ist oft mit dem Fachinteresse verknüpft, wie es unter anderem das Zitat einer Lehrkraft „Ich wollte mit Sprachen und im Kontakt mit Menschen arbeiten“ ausdrückt (Caspari 2003: 158).

Dem Motiv der gesellschaftlichen Bedeutung von Fremdsprachen wird ein großer Stellenwert zugemessen: Besonders der Vermittlung von Englisch als Welt- und Verkehrssprache wird gesellschaftliche Relevanz zugesprochen und dies somit als

wichtige Aufgabe betrachtet (Caspari 2003; Özkul 2011). Darüber hinaus wird häufig das Motiv eigener Erinnerungen an die Schulzeit – an Fremdsprachenlehrkräfte, das eigene Erlernen von Sprachen – angeführt (vgl. Caspari 2003), ebenso die Möglichkeit der persönlichen Entfaltung und Selbstverwirklichung in einem als kreativ und abwechslungsreich erwarteten Beruf. Pragmatische, mit den Rahmenbedingungen des Lehrberufs verknüpfte, Motive wie eine Vereinbarkeit von Beruf und Familie haben in der Studie von Özkul zwar Bedeutung, sind aber tätigkeitsbezogenen untergeordnet.

Zu geschlechtsspezifischen Unterschieden der Berufswahlmotivation angehender Fremdsprachenlehrkräfte gibt es kaum Befunde, so Özkul (2011), die in ihrer Untersuchung der Motivstruktur männlicher und weiblicher Studierender bei Frauen eher die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen selbst, bei Männern das Motiv des als gesellschaftlich bedeutend eingeschätzten Berufs heraushebt.

### 3. Befunde zum Selbstbild Lehramtsstudierender

Das Selbstbild umfasst die Gesamtheit der Beurteilungen bzw. Einstellungen, die auf eine Person bezogen sind, d.h. beispielsweise Eigenschaften und Merkmale, die sich eine Person zuschreibt (vgl. Mummendey 1990). Betrachtet man das Selbstbild von Lehramtsstudierenden, so liegen Befunde vor, dass dieses nach Geschlecht und gewählter Schulart differiert. Exemplarisch können hier folgende Feststellungen genannt werden: Wiederholt ist dargestellt, dass sich Studierende des Grundschullehramts im Bezug auf ihre eigenen Fähigkeiten unsicherer sind und weniger Vertrauen in diese haben sowie ihre Kompetenzen als geringer einschätzen (Rustemeyer & Fischer 2002; Ulich 2000). Für Studierende des gymnasialen Lehramts ist ein intellektuelles Merkmalsprofil ähnlich dem von Magister- und Diplomstudierenden zu konstatieren (Treptow 2006), bezogen unter anderem auf Indikatoren wie Intelligenz, Wissen und die Einschätzung eigener Fähigkeiten. Studierende des Lehramts an Gymnasien weisen ein höheres intellektuell-forschendes Interesse auf als Studierende anderer Schularten (Klusmann, Trautwein, Lüdtke, Kunter & Baumert, 2009). Die Einschätzung eigener Kompetenzen und der Selbstwirksamkeit ist besonders in dieser Schulart hoch (Ulich 2000). Dies wiederum steht damit in Einklang, dass Motive wie eine schnelle und mit geringen Anforderungen verbundene Ausbildung im gymnasialen Bereich noch nie große Bedeutung hatten und haben (Enzelberger 2001), schließlich gilt es dem (damit assoziierten) Anforderungsprofil entsprechend schwere fachliche Hürden zu nehmen. Darüber hinaus bewerten weibliche Lehramtsstudierende ihre eigenen Kompetenzen als geringer und verfügen über eine geringere Selbstwirksamkeitserwartung (Ulich 2000). Ähnliches lässt sich für soziale Kompetenzen konstatieren, die im Rahmen der vorliegenden Untersuchung ebenfalls betrachtet werden.

Auch hier kann kaum auf bestehende Befunde zum Zusammenhang von Selbstbild und bestimmten Fächer(-kombinationen) hingewiesen werden. Doch könnte man davon ausgehen, dass aus der Wahl einer oder mehrerer Fremdsprachen Rückschlüsse auf das Selbstbild gezogen werden können. Ein möglicher Argumentationsgang wäre, dass das Studium und später das Unterrichten von Sprachen ein hohes sprachliches Selbstwertgefühl erfordere. Appel (2000) beschreibt in seiner Untersuchung, dass kommunikative Fähigkeiten von Fremdsprachenlehrkräften als besonders bedeutend für die Berufsausübung eingeschätzt werden.

### 4. Fragestellung

Vor dem Hintergrund der beschriebenen Befunde zur Berufswahlmotivation und dem Selbstbild von Lehramtsstudierenden soll in der vorliegenden Untersuchung der Frage nach besonderen Charakteristiken der Motivstruktur angehender Fremdsprachenlehrkräfte nachgegangen werden. Im Mittelpunkt stehen folgende Fragestellungen:

- ▶ *Welche Motive liegen der Entscheidung für ein Lehramtsstudium mit einer oder mehreren Fremdsprachen zugrunde? Unterscheidet sich diese Motivstruktur von der Studierender, die andere Fächer(-kombinationen) gewählt haben?*

- ▶ *Unterscheiden sich angehende Fremdsprachenlehrkräfte in ihrer Berufswahl-motivation, je nachdem, ob sie eine einzelne oder eine Kombination aus zwei Fremdsprachen gewählt haben?*  
Hierzu wird von folgenden Hypothesen ausgegangen:
  - Für angehende Fremdsprachenlehrkräfte wird eine höhere fachbezogene Motivation erwartet.
  - Dies gilt insbesondere für diejenigen, die sich für eine Kombination aus zwei der Sprachen Englisch, Französisch oder Spanisch entschieden haben.
  - Für alle anderen Motive der Berufswahl werden keinerlei Unterschiede angenommen. Zwischen Studierenden mit einer oder zwei Fremdsprachen besteht über die angeführte Hypothese zur fachbezogenen Motivation hinaus keine Differenz.
- ▶ *Welches Selbstbild weisen Studierende auf, die diese Entscheidung getroffen haben? Welche Kompetenzen schreiben sie sich zu?*
  - Studierende von Fremdsprachen schätzen ihre, für den Beruf bedeutende, Kommunikationsfähigkeit höher ein als Studierende anderer Fächerkombinationen. Dies gilt im Besonderen für die angehenden Lehrkräfte zweier Fremdsprachen.
  - Alle anderen soziale Kompetenzen sowie die Selbstwirksamkeitserwartung weisen keine Unterschiede auf.
- ▶ *Bestehen Unterschiede zwischen weiblichen und männlichen Lehramtsstudierenden mit Fremdsprache(n) als Unterrichtsfach?*
  - Weibliche Studierende bewerten Motive der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen sowie die Familienverträglichkeit des Berufs als bedeutender für ihre berufliche Motivation.
- ▶ *Unterscheiden sich weibliche und männliche Lehramtsstudierenden bezüglich ihres Selbstbildes?*
  - Weibliche Studierende schätzen ihre sozialen Kompetenzen geringer ein als männliche Studierende.

## 5. Methodik

Das Forschungsprojekt *Wirksamkeit von Lehrerbildung – Kompetenzentwicklung und Biografiemanagement in der dreiphasigen Lehrerbildung* wird in Zusammenarbeit der Universitäten München und Passau durchgeführt. Ziel des Projekts ist die Gewinnung von Datenbasen über eine Längsschnittstudie zu Studien- und Berufswahlmotiven, Studierenerwartungen, Handlungsfeldvorstellungen, Kompetenzen und Selbstkonzept bei Lehramtsstudierenden. Darauf aufbauend werden qualitative und quantitative Instrumente zur Überprüfung und gegebenenfalls Korrektorempfehlungen von Berufswahlentscheidungen, Beratungs- und Coachinginstrumente entwickelt. Daraus werden Kriterien für die organisatorische, hochschuldidaktische und inhaltliche Gestaltung der Lehrerbildung gewonnen.

### 5.1 Stichprobe

Die Gesamtstichprobe umfasst 1.335 Lehramtsstudierende, denen im Rahmen einer Vorlesung ein Fragebogen zur sofortigen Bearbeitung vorgelegt wurde. 288 haben sich für die Schulart Grundschule, 156 für die Hauptschule, 263 für die Realschule, 492 für das Gymnasium und 136 für die Sonderschule entschieden. Etwa drei Viertel der Studierenden (76,3 %) sind weiblich. Die überwiegende Zahl der Studierenden befindet sich zum Zeitpunkt der Befragung im ersten und zweiten Fachsemester (73,6 %), die übrigen verteilen sich vor allem auf dem Zeitraum vom dritten bis zum sechsten Fachsemester. Der Altersdurchschnitt liegt insgesamt bei 21,8 Jahren (SD = 3,25).

254 angehende Lehrkräfte haben mindestens eine der Fremdsprachen Englisch, Französisch und Spanisch als Unterrichtsfach gewählt, 48 davon eine Kombination aus zwei Sprachen. Dabei handelt es sich fast ausschließlich um Studierende der Schularten Realschule und Gymnasium. Die genaue Verteilung nach Unterrichtsfach bzw. -fächern sowie Schulart und Geschlecht ist Tabelle 1 zu entnehmen.

	<i>gesamt</i>	<i>gesamt weibl.</i>	<i>gesamt männl.</i>	<i>RS</i>	<i>RS weibl.</i>	<i>RS männl.</i>	<i>GY</i>	<i>GY weibl.</i>	<i>GY männl.</i>
<i>Englisch</i>	<b>169</b>	116	53	<b>59</b>	46	13	<b>110</b>	70	40
<i>Französisch</i>	<b>35</b>	34	1	<b>7</b>	7		<b>28</b>	27	1
<i>Spanisch</i>	<b>2</b>	2					<b>2</b>	2	
<i>Englisch / Französisch</i>	<b>22</b>	19	3	<b>4</b>	4		<b>18</b>	15	3
<i>Englisch / Spanisch</i>	<b>16</b>	13	3				<b>16</b>	13	3
<i>Französisch / Spanisch</i>	<b>10</b>	9	1				<b>10</b>	9	1

Tab. 1: Verteilung der Studierenden nach Sprach(kombination) und Schulart

Ziel der vorliegenden Untersuchung ist ein Vergleich von Studierenden mit und ohne Fremdsprache(n) als Unterrichtsfach bezüglich ihrer Studien- und Berufswahlmotivation. Um mögliche Verzerrungen durch die zuvor ausgeführte schulart-spezifische Motivation zu vermeiden, werden die Studierenden von Fremdsprachen mit einer Stichprobe verglichen, die sich ebenfalls ausschließlich aus Studierenden der Schularten Realschule und Gymnasium zusammensetzt. Daher ergibt sich für die Untersuchung eine Vergleichsstichprobe von 675 angehenden Lehrkräften, die aus 263 Realschul- und 412 Gymnasiallehramtsstudierenden besteht.

## 5.2 Instrumente

Zur Erhebung der Studien- und Berufswahl wurde ein Instrumentarium entworfen, das zum einen auf bereits dazu vorliegenden Studien basiert (Kiel, Geider & Jünger 2004; Oesterreich 1987; Steltmann 1980; Ulich 1998). Zum anderen wurden fehlende Aspekte durch eine Expertenbefragung generiert: Erziehungswissenschaftler und in der Ausbildung von angehenden Lehrkräften Tätige ergänzten dabei bestehende Motive aus den zuvor genannten Studien durch weitere Items, die sie für die Erfassung der Studien- und Berufswahlmotivation Lehramtsstudierender als bedeutend ansahen. Die Items (vierstufige Ratings von „1 = trifft überhaupt nicht zu“ bis „4 = trifft voll und ganz zu“) wurden auf Basis von Faktorenanalysen (Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation und Kaiser-Kriterium) zu verschiedenen Skalen zusammengesetzt. Faktorenanalysen dienen dazu, eine große Zahl von Variablen auf wenige zentrale Faktoren zu reduzieren. Auf diese Weise können Informationen verdichtet und bedeutende Faktoren identifiziert werden. Bei der Varimax-Rotation, dem gebräuchlichsten der Rotationsverfahren, wird die Zahl der Variablen mit hoher Ladung auf einen Faktor minimiert. Dadurch erhöht sich die Interpretierbarkeit der Faktoren.

Die Faktoren der Studien- und Berufswahl (jeweils mit Beispielitem und Alpha) der vorliegenden Studie sind in Tabelle 2 zusammengefasst.

Skala	Itemzahl	Beispielitem	Cronbach Alpha
		Ich habe mich für das Lehramtsstudium entschieden,	
<i>Pädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen</i>	12 Items	... weil ich Freude am Zusammensein mit Kindern/ Jugendlichen habe.	.87
<i>Schüler/innen mit besonderen Voraussetzungen fördern</i>	3 Items	... um Kinder/Jugendliche mit ungünstigen Bildungsvoraussetzungen zu fördern.	.77
<i>Fachbezogenes Interesse</i>	8 Items	... weil ich großes Interesse an einem oder mehreren Unterrichtsfach(fächern) habe.	.79
<i>Lehramt als Notlösung</i>	5 Items	... weil ich keine Möglichkeit hatte, meinen ursprünglichen Berufswunsch zu verwirklichen.	.81
<i>Geringe mit dem Studium assoziierte Anforderungen</i>	2 Items	... weil ich annehme, dass das Studium nicht allzu schwierig ist.	.73
<i>Polyvalente Qualifikation</i>	3 Items	... weil ich glaube, dass das Studium mich auch für nicht entsprechende berufliche Tätigkeiten qualifiziert.	.75
<i>Berufliche und finanzielle Sicherheit</i>	3 Items	... um später als Lehrer/in einen sicheren Arbeitsplatz zu haben.	.81
<i>Familienverträglichkeit</i>	3 Items	... um später Familie und Beruf gut vereinbaren zu können.	.61

Tab. 2: Die Skalen der Studien- und Berufswahlmotivation

Das Selbstbild der angehenden Lehrkräfte wird durch folgende Merkmale und Messinstrumente erfasst:

- ▶ *Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung* (Schwarzer & Jerusalem 1999) mit 10 Items ( $\alpha = .83$ ), die, v.a. durch Jerusalem und Schwarzer, in Studien mit (angehenden) Lehrkräften etabliert wurde. Es wurde kein lehrerspezifisches Instrument, wie beispielsweise das von Schmitz & Schwarzer (2000), gewählt, da eine Ausweitung des Projekts auf andere Berufsgruppen geplant ist. Diese sollen dann mit der Berufsgruppe der Lehrpersonen verglichen werden, was den Einsatz von Instrumenten erforderlich macht, welche nicht auf eine spezielle Zielgruppe zugeschnitten sind.
- ▶ *Selbstwertung der sozialen Kompetenz* (Bodensohn 2002) mit den Skalen Führungsfähigkeit (7 Items,  $\alpha = .74$ ), Selbstständigkeit (5 Items,  $\alpha = .70$ ), Kooperationsfähigkeit (7 Items,  $\alpha = .70$ ), Situationsgerechtes Auftreten (4 Items,  $\alpha = .69$ ), Verantwortungsbewusstsein (10 Items,  $\alpha = .82$ ), Kommunikationsfähigkeit (10 Items,  $\alpha = .76$ ) und Kritikfähigkeit (8 Items,  $\alpha = .80$ ).

## 6. Ergebnisse

### 6.1 Zur Studien- und Berufswahl von angehenden Fremdsprachenlehrer/innen

In einem ersten Schritt wird der Frage nachgegangen, ob der Entscheidung für Studium und Beruf von angehenden Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern eine andere Motivstruktur zugrunde liegt als der Studierender mit anderen Unterrichtsfächern. Dazu wird die Gruppe der angehenden Fremdsprachenlehrkräfte den übrigen Lehramtsstudierenden gegenübergestellt. Es erfolgt eine Unterteilung danach, ob Studierende eine, zwei oder keine Fremdsprache gewählt haben. Eine Differenzierung nach dem Fach in Englisch, Französisch und Spanisch ist nicht möglich, da sich, wie zuvor bei der Stichprobenbeschreibung angeführt, viele angehende Lehrkräfte für eine Kombination aus zwei Fremdsprachen entschieden haben und somit keiner einzelnen Sprache bzw. keinem einzelnen Unterrichtsfach zugeordnet werden können. Die Berechnung erfolgt varianzanalytisch, um den dreistufigen Faktor „1 Fremdsprache als Unterrichtsfach“, „2 Fremdsprachen als Unterrichtsfächer“ und „keine Fremdsprache als Unterrichtsfach“ berücksichtigen zu können. Die statistischen Befunde sind in Tabelle 3 zusammengefasst.

Motiv		M	SD	F (df)	p
<i>Pädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen</i>	1 Fs	3,27	.43	,19 (2, 802)	n.s.
	2 Fs	3,31	.43		
	and	3,26	.47		
<i>Schüler/innen mit besonderen Voraussetzungen fördern</i>	1 Fs	2,88	.68	6,15 (2, 801)	< .01
	2 Fs	3,24	.64		
	and	2,99	.65		
<i>Fachbezogenes Interesse</i>	1 Fs	3,10	.39	9,98 (32, 802)	< .01
	2 Fs	3,34	.37		
	and	3,06	.44		
<i>Lehramt als Notlösung</i>	1 Fs	1,50	.51	,28 (2, 802)	n.s.
	2 Fs	1,51	.57		
	and	1,54	.53		
<i>Geringe mit dem Studium assoziierte Anforderungen</i>	1 Fs	1,39	.49	4,91 (2, 802)	< .01
	2 Fs	1,26	.41		
	and	1,48	.58		
<i>Polyvalente Qualifikation</i>	1 Fs	2,70	.62	5,23 (2, 802)	< .01
	2 Fs	2,91	.61		
	and	2,62	.65		
<i>Berufliche und finanzielle Sicherheit</i>	1 Fs	2,85	.65	,70 (2, 800)	n.s.
	2 Fs	2,78	.66		
	and	2,88	.60		
<i>Familienverträglichkeit</i>	1 Fs	2,66	.71	1,33 (2, 800)	n.s.
	2 Fs	2,77	.72		
	and	2,76	.69		

Tab. 3: Vergleich der Berufswahlmotivation von Studierenden mit einer Fremdsprache (1Fs), mit zwei Fremdsprachen als Unterrichtsfächer (2Fs) und anderer Fächer (and)

Die varianzanalytische Betrachtung zeigt einige charakteristische Aspekte der Berufswahlmotivation angehender Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer auf. Das Motiv *pädagogisch mit Kindern und Jugendlichen zu arbeiten* differiert nicht zwischen den Studierenden mit und ohne Fremdsprache(n). Für das Motiv *Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bildungsvoraussetzungen zu fördern* ergibt sich ein anderes Bild. Unter besonderen Voraussetzungen sind vor allem Kinder und Jugendliche mit Lernschwierigkeiten oder ungünstigem familiären Bildungshintergrund, aber auch mit besonderen Begabungen zusammengefasst. Für diesen Aspekt ist in der Varianzanalyse ein signifikanter Effekt festzustellen. Um diesen näher beschreiben zu können, werden Post Hoc-Tests nach Scheffé durchgeführt. Der Scheffé-Test führt multiple Vergleichstest durch, das heißt gemeinsame paarweise Vergleiche für alle möglichen paarweisen Kombinationen der Mittelwerte. Diese weisen keinerlei Unterschiede zwischen Studierenden ohne Fremdsprache und einer Fremdsprache auf. Angehende Lehrkräfte, die sich für eine Kombination aus zwei Fremdsprachen entschieden haben, messen diesem Motiv eine deutlich höhere Bedeutung zu (signifikant auf dem Niveau von  $p < .01$ ).

Als ein Hauptmotiv von Studierenden kann das *fachbezogene Interesse* genannt werden. Die Ergebnisse der Varianzanalyse zeigen eine Differenz zwischen den einzelnen Schularten auf, die Effektstärke ist hoch. Durch Post hoc-Tests lassen sich Unterschiede zwischen den Untergruppen feststellen (für alle  $p < .01$ ). Es ist ein besonders hohes Fachinteresse bei angehenden Lehrkräften zweier Fremdsprachen zu konstatieren. Diese heben sich signifikant sowohl von denen ohne Fremdsprache als auch von denen mit einer Fremdsprache ab.

Blieben zwei Motive, die möglicherweise charakteristisch für angehende Fremdsprachenlehrkräfte sind. Zum einen werden die *mit dem Studium assoziierten Anforderungen* betrachtet. Mit dem Lehrberuf wird häufig ein leicht und schnell zu durchlaufendes Studium verknüpft. Angehende Englisch-, Französisch- und Spanischlehrkräfte beschreiben dieses Motiv als untergeordnet. Auch hier heben sich wieder besonders die Studierenden mit zwei Fremdsprachen heraus, wie Scheffé-Tests, signifikant auf dem Niveau von  $p < .05$ , zeigen. Dementsprechend ist das Lehramtsstudium keine *Notlösung*, die Entscheidung scheint bewusst zu fallen.

Zum anderen ist der Wunsch nach einer *polyvalenten Qualifikation* zu nennen. Doch auch hier muss nach der Fachkombination differenziert werden. Denn es sind erneut die Studierenden, die zwei Fremdsprachen studieren, die diesen Wunsch in besonderem Maße angeben (signifikant auf dem Niveau von  $p < .01$  im Scheffé-Test). In ihren Augen soll das Studium nicht nur für den Lehrberuf qualifizieren, sondern zudem Möglichkeiten eröffnen, im außerschulischen Bereich zu arbeiten. Dies ist nachzuvollziehen, schließlich ist das Fachstudium äußerst umfangreich. Ebenso ist die gesellschaftliche Bedeutung von Fremdsprachen hoch.

*Extrinsische*, also mit den Rahmenbedingungen des Lehrberufs verknüpfte, Motive werden von allen Studierenden als in etwa gleich bedeutend eingeschätzt. Exemplarisch wurde in der vorliegenden Untersuchung nach der beruflichen und finanziellen Sicherheit sowie der Familienverträglichkeit des Berufs gefragt. Hier differieren die Werte zwischen den Studierenden mit und ohne Fremdsprache(n) kaum, die Varianzanalyse zeigt keinerlei signifikante Befunde.

Werden die Studierenden mit Fremdsprachen als Unterrichtsfach einzeln betrachtet und nach Geschlecht differenziert, werden wie erwartet adressatenbezogene Motive von Frauen stärker in den Vordergrund gestellt. Dies trifft unter anderem für das pädagogische Arbeiten mit Kindern und Jugendlichen und den Wunsch Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen zu fördern zu. Auch die Familienverträglichkeit des Berufs wird von Frauen mehr gewünscht. Hier ist die Effektstärke besonders hoch. Männer benennen das Motiv geringer mit dem Studium assoziierter Anforderungen als stärker für ihre berufliche Entscheidung. Die genauen Werte sind Tabelle 4 zu entnehmen.

Motiv		M	SD	F (df)	P
<i>Pädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen</i>	w	3,23	.43	9,96 (1, 252)	< .01
	m	3,13	.39		
<i>Schüler/innen mit besonderen Voraussetzungen fördern</i>	w	3,01	.68	7,80 (1, 252)	< .01
	m	2,74	.66		
<i>Familienverträglichkeit</i>	w	2,81	.70	24,21 (1, 251)	< .01
	m	2,31	.62		
<i>Geringe mit dem Studium assoziierte Anforderungen</i>	w	1,33	.46	5,59 (1, 252)	< .05
	m	1,49	.53		

Tab. 4: Vergleich der Berufswahlmotive von weiblichen und männlichen Studierenden

## 6.2 Zum Selbstbild von angehenden Fremdsprachenlehrer/innen

In einem zweiten Schritt soll die Betrachtung der Studien- und Berufswahlmotivation durch das Selbstbild der Lehramtsstudierenden abgerundet werden. Dazu wurden die Selbstwirksamkeitserwartung und verschiedene Aspekte der Sozialkompetenz erhoben. Die Selbstwirksamkeitserwartung (Schwarzer & Jerusalem 1999) beschreibt die Überzeugung und das Vertrauen eines Menschen, Ziele durch den Einsatz von adäquaten Verhaltensweisen erreichen zu können. Ein varianzanalytischer Vergleich zwischen Studierenden mit und ohne Fremdsprachen als Unterrichtsfach ergibt keinen signifikanten Effekt ( $M_{1Fs} = 28,57$ ,  $SD = 4,00$ ,  $M_{2Fs} = 29,96$ ,  $SD = 4,21$ ,  $M_{and} = 29,30$ ,  $SD = 3,60$ ;  $F(2, 738) = 3,83$ , n.s). Dieser Befund gilt für Männer und Frauen gleichermaßen.

Die Sozialkompetenz gliedert sich in verschiedene Einzelaspekte. Tabelle 5 stellt den varianzanalytischen Vergleich der verschiedenen Studierendengruppen dar.

Sozialkompetenz		M	SD	F (df)	p
<i>Führungsfähigkeit</i>	1 Fs	4,45	.53	,95 (2, 794)	n.s.
	2 Fs	4,57	.72		
	and	4,49	.55		
<i>Selbstständigkeit</i>	1 Fs	4,96	.59	5,02 (2, 792)	< .01
	2 Fs	5,23	.55		
	and	4,94	.61		
<i>Kooperationsfähigkeit</i>	1 Fs	4,56	.56	2,01 (2, 794)	n.s.
	2 Fs	4,73	.69		
	and	4,63	.57		
<i>Situationsgerechtes Auftreten</i>	1 Fs	5,01	.59	2,38 (2, 793)	n.s.
	2 Fs	4,98	.75		
	and	4,89	.66		
<i>Verantwortungsbewusstsein</i>	1 Fs	4,86	.52	1,66 (2, 794)	n.s.
	2 Fs	5,00	.59		
	and	4,87	.51		

<i>Kommunikationsfähigkeit</i>	1 Fs 2 Fs and	4,74 4,96 4,73	.47 .55 .51	4,82 (2, 794)	< .01
<i>Kritikfähigkeit</i>	1 Fs 2 Fs and	4,42 4,53 4,50	.56 .65 .59	1,48 (2, 794)	n.s.

Tab. 5: Vergleich der sozialen Kompetenzen von Studierenden mit einer Fremdsprache (1Fs), mit zwei Fremdsprachen als Unterrichtsfächer (2Fs) und anderer Fächer (and)

Es sind signifikante Effekte für die Aspekte der *Selbstständigkeit* und der *Kommunikationsfähigkeit* festzustellen. Auch hier ergibt sich das schon von der Betrachtung der Berufswahlmotivation bekannte Bild. Es sind die angehenden Lehrerinnen und Lehrer mit einer Kombination aus zwei Fremdsprachen, die sich hervorheben: Sie schätzen ihre Fähigkeiten im kommunikativen Bereich höher ein – signifikant sowohl gegenüber den Studierenden anderer Fächerkombinationen als auch denen mit einer Fremdsprache (im Scheffé-Test beide  $p < .01$ ). Gleiches gilt für Selbstständigkeit.

Betrachtet man die Studierenden mit fremdsprachlichen Fächern alleine und überprüft diese auf geschlechtsspezifische Unterschiede, so zeigen sich folgende Befunde (s. Tabelle 6).

Soziale Kompetenz		M	SD	F (df)	P
<i>Führungsfähigkeit</i>	w	4,53	.56	9,26 (1, 250)	< .01
	m	4,28	.57		
<i>Selbstständigkeit</i>	w	5,10	.54	19,90 (1, 249)	< .01
	m	4,28	.56		
<i>Kooperationsfähigkeit</i>	w	4,67	.56	12,88 (1, 250)	< .01
	m	4,36	.61		
<i>Situationsgerechtes Auftreten</i>	w	5,06	.59	7,48 (1, 250)	< .01
	m	4,81	.68		
<i>Verantwortungsbewusstsein</i>	w	4,94	.51	9,37 (1, 250)	< .01
	m	4,70	.59		
<i>Kommunikationsfähigkeit</i>	w	4,67	.56	5,98 (1, 250)	< .05
	m	4,36	.61		

Tab. 6: Geschlechtsspezifische Unterschiede

Angehende Fremdsprachenlehrerinnen schätzen ihre Kompetenz in fast allen Bereichen höher ein: Dies trifft für die Führungs-, die Kooperations- und die Kommunikationsfähigkeit sowie das Verantwortungsbewusstsein zu. Ebenso gilt dies für die Selbstständigkeit und das situationsgerechte Auftreten sowie die Fähigkeit anderen Menschen gegenüber angemessen zu handeln, unter anderem auch durch gute Umgangsformen und Respekt.

## 7. Diskussion

Zusammengefasst ergibt sich für die angehenden Lehrkräfte von Fremdsprache(n) der vorliegenden Untersuchung folgendes Bild:

- ▶ Die Entscheidung, ob eine einzelne Fremdsprache als Unterrichtsfach gewählt wird oder eine Kombinationen aus zweien, spiegelt sich sowohl in der Motivstruktur der Berufswahl als auch im Selbstbild der Studierenden deutlicher wider, als dies erwartet worden war.
- ▶ Fachliche Motive sind wie erwartet von großer Bedeutung – schließlich stellen sie ein Hauptmotiv der Berufswahl dar (Thierack 2002; Ulich 1998, 2000; vgl. auch Caspari 2003; Özkul 2011), doch sind es die angehenden Lehrkräfte mit zwei Fremdsprachen, die ein besonders hohes Fachinteresse aufweisen.
- ▶ Darüber hinaus geben Studierende zweier Fremdsprachen verstärkt den Wunsch an, Kinder und Jugendliche mit besonderen Bildungsvoraussetzungen fördern zu wollen.
- ▶ Entgegen der Erwartung gibt es weitere Motive, die charakteristisch für angehende Fremdsprachenlehrkräfte zu sein scheinen. Angehende Lehrerinnen und Lehrer mit einer Kombination zweier Fremdsprachen betrachten geringe mit dem Studium assoziierte Anforderungen als weniger entscheidend für ihre Berufswahl.
- ▶ Zudem heben sie die Polyvalenz des Studiums heraus. Es besteht der Wunsch nach einer Qualifikation, die auch im außerschulischen Bereich Anwendung finden kann.
- ▶ Wie erwartet geht das Fremdsprachenstudium mit einer höheren Selbsteinschätzung der Kommunikationsfähigkeit einher, doch nur bei angehenden Lehrkräften zweier Fremdsprachen (vgl. hierzu auch Appel 2000).
- ▶ Weibliche Studierende betrachten pädagogische Motive sowie eine Vereinbarkeit von Familie und Beruf als wichtiger für ihre berufliche Entscheidung.

Spiegeln diese Befunde das zu Beginn dargestellte Entscheidungsmodell der Berufswahl wider? Die Wahl eines bestimmten Berufs basiert auf einer, möglichst optimalen, Passung zwischen personalen Eigenschaften, Interessen und den mit dem Beruf antizipierten Anforderungen (Schutz, Crowder & White 2001). Es ist zu konstatieren, dass, wie schon erwähnt, berücksichtigt werden muss, ob die angehenden Lehrerinnen und Lehrer später eine oder zwei Fremdsprachen unterrichten werden, denn genau darin sind zentrale Unterschiede der Berufswahlmotivation zu finden. Diejenigen, die Englisch, Französisch oder Spanisch in Kombination mit einem anderen, nichtsprachlichen, Fach studieren, weisen eine Motivstruktur und ein Selbstbild auf, die weitgehend mit der aller Lehramtsstudierender übereinstimmen. Das bedeutet, fachbezogene wie auch pädagogische Aspekte haben Bedeutung, wie das auch bestehende Befunde (Thierack 2002; Ulich 1998, 2000) dokumentieren. Eben solche Motive lassen sich auch speziell für angehende Fremdsprachenlehrkräfte in den Studien von Caspari (2003) und Özkul (2011) feststellen. Es ist davon auszugehen, dass bei diesen Studierenden der beschriebene Abgleich von Interessen und Anforderungen mit der individuellen Eignung stattfindet, auch wenn das nicht anhand besonderer Charakteristiken deutlich wird. Betrachtet man weibliche und männliche Lehrkräfte getrennt, zeigen sich bei Lehrerinnen Effekte, wie sie aus vielerlei Zuschreibungen bekannt sind (Hänsel 1991), aber auch immer wieder in Untersuchungen thematisiert werden (vgl. z.B. Henecka & Lipowsky 2004): Angehende Fremdsprachenlehrerinnen schätzen pädagogische Motive als wichtiger für ihre Berufswahl ein, ebenso wird die Familienverträglichkeit des Berufs als bedeutender bewertet – verständlich vor dem Hintergrund der noch immer häufig vorherrschenden familiären Arbeitsteilung (Nave-Herz 2007). Hier wird der Abgleich z.B. mit den mit dem Beruf assoziierten Rahmenbedingungen deutlicher, wonach Frauen die Familienverträglichkeit häufig von Anfang an in die Berufswahl mit einplanen (Schölling 2005). Dass Männer geringe mit dem Studium verknüpfte Anforderungen eher als Kriterium ihrer beruflichen Entscheidung benennen, könnte

möglicherweise auf das männliche Stereotyp ökonomischen Denkens zurückzuführen sein.

Ein schärferes Profil ergibt sich für die Studierenden, die eine Kombination aus zwei Fremdsprachen gewählt haben. Hier sind die Prozesse der Berufswahl deutlicher zu erkennen. Der Abgleich eigener Interessen spiegelt sich in dem hohen fachbezogenen Interesse wider – hier lassen sich auch die Befunde von Caspari (2003) und Özkul (2011) einordnen. Ebenso besteht auch eine pädagogische Motivation: Es sollen vor allem die Kinder und Jugendlichen gefördert werden, die die Schule mit besonderen Bildungsvoraussetzungen, wie z.B. familiären Schwierigkeiten, besuchen. Es bleibt zu spekulieren, ob Sprachen eventuell als eine Möglichkeit betrachtet werden, auch “problematische“ Kinder und Jugendliche erreichen zu können. Die Notwendigkeit einer Beschäftigung mit pädagogischen Aufgaben, da sich das Anforderungsspektrum weiterführender Schulen verändert hat (vgl. Terhart 2001), ist ablesbar.

Was das im Lehrberuf immer wieder dokumentierte Motiv betrifft, dass das Studium leicht und schnell zu durchlaufen sei, so hat das eine geringere Bedeutung. Dies könnte möglicherweise darauf zurückzuführen sein, dass mit dem Studium zweier Sprachen von den angehenden Lehrkräften hohe fachliche Anforderungen verbunden werden, die es zu bewältigen gibt. Es könnte aber auch spekuliert werden, ob die Sprachstudierenden möglicherweise davon ausgehen, durch bereits vorliegende Sprachkenntnisse die Anforderungen bewältigen zu können. Eventuell spiegelt sich in diesem Motiv das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten wider. Die kommunikativen Fähigkeiten werden auf jeden Fall überdurchschnittlich eingeschätzt. Zu thematisieren ist an dieser Stelle auch, dass sich, entgegen der Befunde anderer Studien (Ulich 2000), weibliche und männliche Studierende nicht bezüglich ihrer Selbstwirksamkeitserwartung unterscheiden. Möglicherweise tragen Fremdsprachen bzw. die Beherrschung dieser zur Selbstwirksamkeitserwartung bei.

Darüber hinaus führen angehende Fremdsprachenlehrkräfte die Wichtigkeit einer polyvalenten Qualifikation an. Das Studium soll nicht nur für den Lehrberuf ausbilden, sondern auch für außerschulische Arbeitsfelder qualifizieren. Das ist vor dem Hintergrund der hohen gesellschaftlichen Relevanz von Sprachen in sehr vielen beruflichen Bereichen nachzuvollziehen. Ulich (2000) benennt in seiner Studie ein Viertel der Studierenden in Bezug auf ihre Berufswahl als “entscheidungsunsicher“, konnotiert dies aber nicht ausschließlich negativ, denn er relativiert diesen Befund dadurch, dass ein Lehramtsstudium auch bewusst als eine Qualifikationsbasis für eine außerschulische Tätigkeit gewählt werden kann. In dem dieser Studie zugrunde liegenden Projekt wurde dies bereits für angehende Musiklehrerinnen und -lehrer dokumentiert (Weiß, Braune & Kiel 2010). Möglicherweise trifft das auch für die Lehramtsstudierenden mit fremdsprachlichen Unterrichtsfächern zu.

Für die eingangs gestellte Frage, welche Motivstruktur der Wahl des Lehrberufs zugrunde liegt, muss konstatiert werden, dass es nicht *die* Entscheidung für den Lehrberuf mit fremdsprachlichen Unterrichtsfächern an sich gibt. Sie differieren nicht nur bekanntermaßen nach der Schulart (Mayr 2009; Weiß & Kiel 2010a), sondern auch nach Fach und Fachkombination.

## Literatur

- Appel, J. (2000). *Erfahrungswissen und Fremdsprachendidaktik*. München: Langenscheidt-Longmann.
- Bodensohn, R. (2002). *Selbstbewertung der Kompetenzentwicklung*. [http://www.uni-landau.de/schulprakt-studien/selbst\\_0304.pdf](http://www.uni-landau.de/schulprakt-studien/selbst_0304.pdf) (Zugriff am 01.01.2006)
- Bosenius, P. (1992). *Fremdsprachenstudium und Fremdsprachenberuf: Ein Beitrag zur Analyse von Lehr-Lern-Prozessen in Institutionen Tertiärer Bildung*. Münster: Waxmann.
- Caspari, D. (2003). *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer. Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Dirks, U. (2000). *Wie werden EnglischlehrerInnen professionell? Eine berufsbiografische Untersuchung in den neuen Bundesländern*. Münster: Waxmann.
- Enzelberger, S. (2001). *Sozialgeschichte des Lehrberufs. Gesellschaftliche Stellung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern von den Anfängen bis zur Gegenwart*. Weinheim, München: Juventa.
- Giesen, H. & Gold, A. (1994). Die Wahl von Lehramtsstudiengängen. Analysen zur Differenzierung der Studierenden der verschiedenen Lehrämter. In: Mayr, J. (Hrsg.). *Lehrer/in werden*. Innsbruck: Österreichischer Studien-Verlag, 64–78.
- Glas, R. & Schlagbauer, J. (2007). *Pädagogik am Gymnasium. Praxiswissen für den Berufseinstieg*. Augsburg: Brigg Verlag (2. Aufl.).
- Hänsel, D. (1991). Die männliche und die weibliche Form des Lehrerseins. In: *Neue Sammlung* 31, 187–202.
- Henecka, P. & Lipowsky, F. (2004). *Vom Lehramtsstudium in den Beruf*. Heidelberg: Matthes.
- Holland, J. L. (1985). *Making vocational choices*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Kiel, E., Geider, F. J. & Jünger, W. (2004). Motivation, Selbstkonzepte und Lehrberuf. Studienwahl und Berufsperspektiven bei Studierenden für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen. In: *Die Deutsche Schule* 96, 223–233.
- Klusmann, U., Trautwein, U., Lüdtke, O., Kunter, M. & Baumert, J. (2009). Eingangsvoraussetzungen beim Studienbeginn: Werden die Lehramtskandidaten unterschätzt? In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 23, 265–278.
- Köller, O. (2007). Das Gymnasium zwischen Elitebildung und Förderung der Vielen: Welche Pädagogik braucht das Gymnasium? In: Jahnke-Klein, S., Kiper, H. & Freisel, L. (Hrsg.). *Gymnasium heute. Zwischen Elitebildung und Förderung der Vielen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 13–35.
- Krauss, S., Kunter, M., Brunner, M., Baumert, J., Blum, W., Neubrand, M., Jordan, A. & Löwen, K. (2004). COACTIV: Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz. In: Doll, J. & Prenzel, M. (Hrsg.). *Die Bildungsqualität von Schule: Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung als Strategien der Qualitätsverbesserung*. Münster: Waxmann, 31–53.
- Lauterbach, A. & Lange, W. (2001). Kinder, Kindheit und Kinderleben: Ein interdisziplinärer Orientierungsrahmen. In: Lauterbach, A. & Lange, W. (Hrsg.). *Kinder in Familie und Gesellschaft zu Beginn des 21sten Jahrhunderts*. Stuttgart: Lucius & Lucius, 5–25.
- Mayr, J. (2009). LehrerIn werden in Österreich: empirische Befunde zum Lehramtsstudium. In: *Erziehung und Unterricht* 159, 14–33.
- Mummendey, H.D. (1990). *Psychologie der Selbstdarstellung*. Weinheim: Beltz.
- Nave-Herz, R. (2007). *Familie heute. Wandel der Familienstrukturen und Folgen für die Erziehung*. Darmstadt: Primus (3. überarbeitete u. ergänzte Aufl.).
- Nowak, J. (1978). Studienwahlmotive, Studienzielbewertung und Interessensstrukturen bei Studienanfängern der Anglistik. In: *Neuere Sprachen* 77, 69–71.
- Oesterreich, D. (1987). *Die Berufswahlentscheidung von jungen Lehrern*. Abgeschlossener Forschungsbericht/Studien und Berichte, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Berlin.
- Özkul, S. (2011). *Berufsziel Englischlehrer/in. Berufswahlmotive der Lehramtsstudierenden in Anglistik/Amerikanistik*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Rustemeyer, R. & Fischer, N. (2002). Laufbahnorientierung und Geschlecht im Lehrer/innenberuf. In: Keller, B. & Mischau, A. (Hrsg.). *Frauen machen Karriere in Wissenschaft, Wirtschaft und Politik. Chancen nutzen – Barrieren überwinden*. Baden-Baden: Nomos, 81–96.
- Schaarschmidt, U. (2005). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrberuf. Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustands*. Weinheim, Basel: Beltz (2. Auflage).
- Schmitz, G. S. & Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 14, 12–25.

- Schölling, M. (2005). *Soziale Herkunft, Lebensstil und Studienfachwahl. Eine Typologie*. Frankfurt am Main: Europäischer Verlag der Wissenschaften.
- Schutz, P. A., Crowder, K. C. & White, V. E. (2001). The development of a goal to become a teacher. In: *Journal of Educational Psychology* 93, 299–308.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (Hrsg.). (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Steltmann, K. (1980). Motive für die Wahl des Lehrerberufs. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 26, 581–586.
- Stern, E. (2005). Kognitive Entwicklungspsychologie des mathematischen Denkens. In: Aster, M. van & Lorenz, H. J. (Hrsg.). *Rechenstörungen bei Kindern*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 137–149.
- Terhart, E. (2001). *Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Terhart, E., Czerwenka, K., Ehrich, K., Jordan, F. & Schmidt, H. J. (1994). *Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Thierack, A. (2002). *Berufliche Vorstellung von Studierenden in den Lehrämtern Primarstufe und Sekundarstufe III: Unter Berücksichtigung schulstufen- und geschlechtsspezifischer Besonderheiten*. Münster: LIT.
- Treptow, E. (2006). *Bildungsbiografien von Lehrerinnen und Lehrern. Eine empirische Untersuchung unter Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Unterschiede*. Münster u.a.: Waxmann.
- Ulich, K. (1998). Berufswahlmotive angehender LehrerInnen. Eine Studie über Unterschiede nach Geschlecht und Lehramt. In: *Die Deutsche Schule* 90, 64–78.
- Ulich, K. (2000). Traumberuf Lehrer/in? Berufsmotive und die (Un)Sicherheit der Berufstrennung. In: *Die Deutsche Schule* 92, 41–53.
- Weiß, S., Braune, A. & Kiel, E. (2010). Berufswunsch Musiklehrer/in – Motive und Selbstbild. In: *Beiträge empirischer Musikpädagogik 1*. Verfügbar unter: [http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=viewArticle&path\[\]=38](http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=viewArticle&path[]=38) (Zugriff am 29.11.2011).
- Weiß, S., Braune, A., Steinherr, E. & Kiel, E. (2009). Studium Grundschullehramt: Zur problematischen Kompatibilität von Studien-/Berufswahlmotiven und Berufsvorstellungen. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung* 2, 126–138.
- Weiß, S. & Kiel, E. (2010a). Warum Lehrer/in werden? In: *Zeitschrift für Bildungsverwaltung* 26, 21–36.
- Weiß, S. & Kiel, E. (2010b). Berufswunsch Sportlehrer/in. In: *Zeitschrift für Sportunterricht* 59, 308–311.
- Weiß, S. & Kiel, E. (2010c). Berufswunsch Wirtschaftslehrer/in – Motive und Selbstbild. In: *Erziehungswissenschaft und Beruf* 58, 481–489.
- Wilde, A. (2005). *Berufliches Selbstbild in Abhängigkeit vom Geschlechterverhältnis in einem Beruf. Grundschullehrer/innen und Polizist/innen*. Berlin: dissertation.de

## Inhalt / Contents

Sarah Mercer	
Frames of reference used by language learners in forming their self-concepts	6
Sabine Weiß und Ewald Kiel	
Berufswunsch Fremdsprachenlehrer/in: Motive und Selbstbild	24
<b>Karsten Senkbeil und Simona Engbers</b>	
<b>Sprachmittlung als interkulturelle Kompetenz – Interkulturelle Kompetenz durch Sprachmittlung</b>	<b>41</b>
Hannele Dufva, Mari Aro, Riikka Alanen & Paula Kalaja	
Voices of literacy, images of books – Sociocognitive approach to multimodality in learner beliefs	58
Dieter Wolff	
Der bilinguale Sachfachunterricht (CLIL): Was dafür spricht, ihn als innovatives didaktisches Konzept zu bezeichnen	75
Joachim Appel	
Two for the price of one? Leise Zweifel am bilingualen Sachfachunterricht	85
Simona Engbers, Karsten Senkbeil	
Materialien zur Schulung interkultureller Kompetenz durch Sprachmittlungsaktivitäten Eine Unterrichtsreihe für die 8. Klasse	90
Johann Aßbeck, Annette Schraml	
Nicht nur für die Schule, sondern für das Leben lernen wir – gilt das auch für den Englischunterricht?	107
Nicole Kösters	
Es ist Englischunterricht und keiner macht mit – Erfahrungen in Uganda	119

## Impressum ForumSprache

Die Online-Zeitschrift für Fremdsprachenforschung und Fremdsprachenunterricht

### Schriftleitung:

Prof. Dr. Friederike Klippel

Prof. Dr. Gudrun Ziegler

### Herausgeber-Gremium:

Prof. Dr. Friederike Klippel

Prof. Dr. Gudrun Ziegler

Prof. Dr. Sabine Doff

Prof. Dr. Dietmar Rösler

im Hueber Verlag GmbH & Co. KG, Ismaning

### Kontaktadresse:

forum-sprache@hueber.de

www.forum-sprache.de

Redaktion: Uwe Mäder

Gestaltung: Sarah-Vanessa Schäfer

Produktmanagement: Astrid Hansen

© Die Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte vorbehalten.

ISSN 1868-0852

Artikel – ISBN 978-3-19-576100-0

aus Ausgabe 06 / 2011 ISBN 978-3-19-546100-9

3. Jahrgang, No 2, 2011

Die in den Beiträgen genannten Internet-Links waren zu den dort angegebenen Zeiten aktiv. Verlag und Herausgeber können leider keine Garantie dafür geben, dass dies weiterhin der Fall ist.

# Sprachmittlung als interkulturelle Kompetenz – Interkulturelle Kompetenz durch Sprachmittlung

Karsten Senkbeil und Simona Engbers

## Abstract

Die Sprachmittlungskompetenz nimmt in den heutigen fremdsprachendidaktischen Fachcurricula an deutschen Schulen eine zentrale Stellung ein, speziell im Zuge der Neuausrichtung des Fremdsprachenunterrichts hin zur Betonung kommunikativer Kompetenz und zur Vorbereitung der Lernenden auf Realsituationen. Sprachmittlung/Mediation fordert von Schülerinnen und Schülern dabei stets nicht nur sprachliche, sondern auch weitere kognitiv komplexe Fähigkeiten ein. Die „interkulturelle Kompetenz“ wird meist als eine zentrale Teilkompetenz des Sprachmittels erwähnt, leider jedoch in der Regel ohne genaueres Ausdefinieren der theoretischen und methodologischen Anschlüsse zwischen diesen beiden Kompetenzfeldern. Dieser Beitrag versucht ebendiese Lücke zu schließen und zeigt auf, wo genau die Schnittmengen der interkulturellen Kompetenz mit der Didaktik der Sprachmittlungskompetenz liegen und wie diese Schnittmengen pädagogisch sinnvoll genutzt werden können. Dies geschieht sowohl durch eine Beleuchtung der Verknüpfung von „interkultureller Kompetenz“ im Sinne moderner kulturwissenschaftlicher Theorien mit den Fremdsprachencurricula der Sek. I, als auch praktisch, indem einige Hinweise zur Materialenauswahl/-erstellung für den interkulturell geprägten Englischunterricht gegeben werden.

The competence of language mediation has recently become a central aspect in teaching curricula across Germany; handbooks and curricula usually emphasise its centrality in the development of students' communicative competence in real-life situations outside school. Being a competent language mediator not only encompasses language skills though, but pupils are faced with diverse other cognitive challenges. Among those, "intercultural competence" is usually mentioned as a basis for successful language mediation in the leading literature, yet often the definition of how exactly these competences intersect falls short. This article hopes to fill this gap and delineate precisely, how exactly intercultural competence and the competence of being a language mediator overlap and intertwine, by bringing together the leading theories of intercultural communication with the language curricula in secondary schools today. This article will then not only give an overview of the theoretical foundations of that intersection, but it also proposes a framework on how teaching materials which aim towards a joint approach of teaching mediation skills and intercultural skills at the same time may be designed.

La compétence de médiation est une des compétences principales dans les programmes de langues étrangères de nos jours; en accentuant la compétence communicative et en préparant les élèves aux situations réelles, les cours de langue étrangère ne peuvent pas renoncer à enseigner la médiation. La médiation n'exige pas seulement des compétences langagières, mais aussi d'autres qualités cognitives. Très souvent, on mentionne la compétence interculturelle comme une partie de la médiation sans élaborer les liens théorétiques et méthodologiques entre ces deux domaines. Ce mémoire tente de combler cette lacune et montre l'intersection entre la compétence interculturelle et la médiation. Il montre aussi comment on peut profiter de cette intersection en l'utilisant d'une manière raisonnable concernant la pédagogie. Cela se passe dans le cadre théorique en liant la

compétence interculturelle selon les théories modernes des sciences culturelles avec les programmes du premier cycle. En plus, le lecteur recevra des remarques pratiques sur le choix et la conception de matériaux pour les cours d'anglais interculturels.

StRin Simona Engbers  
Gymnasium Athenaeum Stade  
E-Mail: [simona\\_engbers@yahoo.com](mailto:simona_engbers@yahoo.com)

Dr. Karsten Senkbeil  
Universität Bremen  
E-Mail: [karsten.senkbeil@gmail.com](mailto:karsten.senkbeil@gmail.com)

## Einleitung

Die Begriffe „Sprachmittlung“ und „Mediation“ (meist synonym gebraucht) haben seit einigen Jahren den Bereich der theoretischen fachdidaktischen Diskussion verlassen und sind mittlerweile fester Teil der Fremdsprachencurricula, Lehrpläne und -bücher an deutschen Schulen. Auch die *Einheitlichen Prüfungsanforderungen für die Abiturprüfung Englisch* (EPA) der Kultusministerkonferenz sehen die „sinngemäße (schriftliche oder mündliche) Übertragung [...] eines Textes“ (2002: 13) vom Deutschen ins Englische oder umgekehrt vor.

Sprachmittlung wird dabei nicht nur als sprachliche Kompetenz definiert, sondern sie schließt weitere kognitive Fähigkeiten mit ein. Die führende Literatur, die sich mit diesem Thema beschäftigt, nennt zurecht die „interkulturelle Kompetenz“ als eine zentrale Teilkompetenz des Sprachmittels. Leider belässt es jene sprachdidaktisch geprägte Literatur häufig bei dieser – durchaus richtigen – Bemerkung, ohne im Detail darauf einzugehen, was „interkulturelle Kompetenz“ genau bedeutet, und wo ihre Schnittmengen mit der Didaktik der Sprachmittlungskompetenz genau liegen. Diese Lücke versucht diese Arbeit zu schließen.

Zunächst soll hier beleuchtet werden, wo genau die Schnittmengen von „interkultureller Kompetenz“ im Sinne moderner kulturwissenschaftlicher Theorien mit den heutigen Fremdsprachencurricula der Sekundarstufen liegen. Im zweiten Schritt versucht diese Arbeit aufzuzeigen, wie diese Schnittmengen praktisch im Unterricht genutzt werden können. Angelehnt an die heute übliche dreischrittige Struktur von Lernmaterialien (z.B. *pre-*, *while-* und *post-reading tasks*) schlagen wir einige Rahmenbedingungen vor, die bei der Zusammenstellung von mündlichen Mediationsübungen beachtet werden sollten, um damit speziell intersoziale und interkulturelle Sensibilität zu schulen. Anschließend skizzieren wir einige Vorschläge, wie *pre-mediation-* und *post-mediation-activities* aussehen könnten. Gerade letztere kommen in derzeit erhältlichen Materialsammlungen und Lehrbüchern leider oft zu kurz, und diese Arbeit gibt hier Anregungen für in Zukunft neu zu entwickelnde Lehrmaterialien. Um die hier dargestellten Überlegungen praktisch zu unterfüttern, erscheint in dieser Ausgabe von *ForumSprache* (in der Rubrik „Best Practice“) eine Materialsammlung, die als in sich geschlossene Unterrichtsreihe unter Einsatz der hier gemachten Vorschläge funktioniert und die im Fach Englisch in gymnasialen 8. Klassen zum Einsatz kam. Der Titel dieses Artikels lautet „Materialien zur Schulung interkultureller Kompetenz durch Sprachmittlungsaktivitäten – Eine Unterrichtsreihe für die 8. Klasse“. Die hier vorliegende Arbeit schließt mit einigen empirischen Erkenntnissen, die bei Unterrichtsversuchen unter Einsatz ebenjener Materialien gemacht wurden, um damit die übergreifende Frage zu beantworten, wie und wo man ansetzen muss, um interkulturelle Kompetenz und Sprachmittlungskompetenz gezielt gemeinsam zu fördern.

## Wie funktioniert Sprachmittlung?

Wir wollen an dieser Stelle zunächst kurz rekapitulieren, wie die Sprachmittlung in heute gültigen Fremdsprachencurricula definiert wird und dann einen Blick werfen auf die praktischen, methodologischen Grundvoraussetzungen, die beim Einsatz der Mediation im Unterricht zum Tragen kommen.

### Sprachmittlung in der Literatur und den Curricula

Der ‚Siegessäule‘ der Sprachmittlung in der modernen Fremdsprachendidaktik geht nicht zufällig Hand in Hand mit einer Neuausrichtung des Fremdsprachenunterrichts hin zur Betonung kommunikativer Kompetenz, zur „Prozessorientierung“ im Unterricht (vgl. Bach & Timm 2003: 12 und Delanoy 2000: 191) und zur Vorbereitung der Lernenden auf Realsituationen. Was also ist „Sprachmittlungskompetenz“ und welcher „Prozess“ findet mit ihrer Hilfe statt?

In der Sprachmittlung werden „vorgegebene Äußerungen oder Texte aus der einen Sprache in eine andere Sprache [...] übertragen“ (Haß 2006: 112). Sprachmittlung

kann sowohl mündlich als auch schriftlich durchgeführt werden und muss in beide Richtungen, in unserem Fall ins Deutsche und ins Englische, möglich sein (vgl. Hallet 2008: 3). Im Fremdsprachenunterricht müssen innerhalb und außerhalb der Mediationsübung Lehrende und Lernende das richtige Maß für die Verwendung der Muttersprache finden. Die englische Sprache sollte stets im Vordergrund stehen, per Definition ist aber das Nutzen der Muttersprache nicht nur erlaubt, sondern zentraler Teil der Übung (vgl. Weskamp 2008: 7). Letzterer Punkt zeigt, dass die Sprachmittlung mit dem – ohnehin unpopulär gewordenen – Dogma der absoluten Einsprachigkeit nicht kompatibel ist.

Das „Übertragen von Inhalt“ zwischen zwei Sprachen kann grundsätzlich in drei verschiedenen Formen stattfinden (vgl. Haß 2006: 112):

1. das schriftliche Übersetzen
2. das mündliche Dolmetschen
3. das schriftliche oder mündliche sinngemäße Übertragen von Inhalten von einer Sprache in die andere.

Diese drei Arten tauchen auch alle im „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen“ auf und werden dort unter dem Stichwort Mediation zusammengefasst (vgl. *Common European Framework of Reference for Language*, CEFR 2001). Jedoch führen viele Autoren (z.B. Hallet 2008: 4) an, dass diese drei Formen entschieden andere Fähigkeiten fordern und dass die Definition von Sprachmittlung einer Ausdifferenzierung bedarf.

Ein besonders wichtiger Punkt ist die Abgrenzung der Sprachmittlung vom Übersetzen bzw. mündlichen Dolmetschen. Sowohl beim schriftlichen Übersetzen als auch beim Dolmetschen wird viel Wert auf die Genauigkeit der Wiedergabe gelegt. Abweichungen vom Ursprungstext sind nicht zulässig und ein Höchstmaß an fachsprachlicher Kompetenz ist notwendig. Die erforderlichen Fähigkeiten (wie z.B. hervorragende Sprachkenntnisse der Ausgangs- und Zielsprache) sind sehr anspruchsvoll und die Aufgaben werden im Idealfall von Personen gelöst, deren Muttersprache die Zielsprache ist. Die besonderen Formen des Simultandolmetschens oder das wörtliche schriftliche Übersetzen eines Textes stellen dabei ganz besondere Anforderungen und sind bereits seit einiger Zeit hochprofessionelle Berufszweige und entsprechend professionalisierte Felder der Sprachwissenschaft (vgl. Hallet 2008: 5). Da der moderne Fremdsprachenunterricht sein Augenmerk darauf legt, die Schülerinnen und Schüler zu kommunikationsfähigen Bürgern zu erziehen (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium, Kerncurriculum 2006: 7) und sie zu befähigen, in „authentischen Situationen sprachlich kompetent agieren zu können“ (Haß 2006: 40), muss die Konsequenz sein, die ersten beiden Formen der ‚Sprachübersetzung‘ zurückzustellen. Die moderne Fachdidaktik definiert in der Tat nur die dritte Form, nämlich das sinngemäße Übertragen von Inhalten, als „Mediation“/„Sprachmittlung“. Dabei kommt es weniger auf Genauigkeit an; stattdessen muss der Sprachmittler „die kommunikative Äquivalenz bei der Wiedergabe der Vorhaben beider Kommunikationspartner in eine andere Sprache wahren“ (Hallet 2008: 5).

Wirft man einen Blick in die Kerncurricula für Gymnasien (hier: Beispiel Niedersachsen), so wird dort die Sprachmittlung als fünfte kommunikative Fertigkeit neben dem Hör- und Hör-/Sehverstehen, dem Leseverstehen, dem Sprechen und dem Schreiben aufgeführt (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2006: 10). Bei genauer Betrachtung der Sprachmittlung fällt aber auf, dass diese nicht schlicht als fünfte Fertigkeit neben die anderen gestellt werden kann, sondern dass die anderen genannten Fertigkeiten als integrale Bestandteile der Sprachmittlung angesehen werden müssen (Hallet 2008: 3). Es ist offensichtlich, dass bei der mündlichen Sprachmittlung zum Beispiel ohne die Ausbildung der Fertigkeit des Hörverstehens nicht weitergegeben werden kann, was der Gesprächspartner vorher gesagt hat. Genauso verhält es sich bei der schriftlichen Sprachmittlung, wenn die Fertigkeiten Lesen und Schreiben nicht

ausreichend ausgebildet sind.<sup>1</sup> Daher muss die Sprachmittlung „eher als eine komplexe Kompetenz verstanden werden, die wesentlich mehr ist als eine bloße Fertigkeit“ (Hallet 2008: 3). Hallet führt diesen Punkt aus und erläutert drei Kompetenzen, die es zu beherrschen gilt, wenn die Sprachmittlung erfolgreich vorgenommen werden soll. Erstens nennt er die sprachlich-kommunikative Kompetenz. Sie muss in der Ausgangs- als auch in der Zielsprache so gut ausgebildet sein, „dass die zu vermittelnden Inhalte in angemessener Form weitergegeben werden können“ (ibd.: 4). Der Sprachmittler muss in der Lage sein, den Kommunikationszweck zu erkennen. Als zweiten Punkt führt Hallet die interkulturelle Kompetenz an. Dabei betont er vor allem ein gut entwickeltes interkulturelles Problembewusstsein, welches eine besondere Sensibilität für sprachliche und soziale Gewohnheiten in beiden Sprachen erfordert. Ein weiterer wichtiger Teil dieses Problembewusstseins ist ein Gespür dafür, wann bestimmte Informationen so ausgeführt werden müssen, dass der andere sie auch versteht, ohne mit der jeweils anderen Kultur vertraut zu sein. Als letztes nennt Hallet die interaktionale Kompetenz, die beinhaltet, dass der Sprachmittler in der Lage sein muss, „das Verhältnis der beteiligten Personen zueinander, deren Handlungs- oder Kommunikationsziele, deren Interessen und deren Vorwissen“ (ibd.: 5) zu erfassen. Der kommunikative Vorgang im Zuge der Sprachmittlung ist also als „komplexe Handlung zu betrachten, deren Erfolg nicht allein von sprachlichen, sondern auch von personalen, sozialen und sachlichen Kompetenzen aller Beteiligten abhängig ist“ (Hallet 1995: 290).

Hallets zweiter Punkt, die „interkulturelle Kompetenz“, soll weiter unten noch einmal aufgegriffen und näher beleuchtet werden, da dieser Begriff eine große Bandbreite von Fähigkeiten involviert, die nicht monolithisch zu verstehen ist und nicht schlicht als ‚gegeben‘ vorausgesetzt werden kann. An dieser Stelle bleibt zunächst festzuhalten: Wenn die fünfte „kommunikative Fertigkeit“ eigentlich eine Kompetenz darstellt, die weit über eine sprachliche Fähigkeit hinausgeht, so führt ein erfolgreicher Lernzuwachs, bzw. eine Kompetenzsteigerung in Sachen Mediation (z.B. erhöhte Empathiefähigkeit) zu Fähigkeiten, die dem Lernenden auch in anderen realen Situationen sehr hilfreich sein können, sogar solchen, in denen gar keine Fremdsprache gesprochen wird.<sup>2</sup> Auch aus diesem Grund ist die Sprachmittlung eine höchst sinnvolle Übung bei der Erziehung der Lernenden zu sozial kompetenten, toleranten Individuen, unabhängig von ihren Fremdsprachenfähigkeiten.

### Die Methodik der Sprachmittlung im Unterricht

Die typische Situation, in der Sprachmittlung stattfindet, sieht folgendermaßen aus: der Interaktionstyp ist in der Regel triadisch, das heißt, es gibt zwei verschiedensprachige Partner oder Gruppen und einen Sprachmittler. Bei der Sprachmittlung ist die Empfängerorientierung zentral: der Sprachmittler muss die Informationen so weitergeben, dass sie vom Empfänger verstanden werden, ohne dabei zu großen inhaltlichen Einfluss auf die Konversation zu nehmen. Das sinnvolle Übertragen kann durch Auslassungen, Ergänzungen oder aber durch das Paraphrasieren bestimmter Ausdrücke geschehen. Sprachmittlung bedeutet also nicht nur „Inhalte zu übertragen, sondern auch zu erläutern und adressatengerecht zu vermitteln“ (Kolb 2008: 11). Wichtig ist, dass der Sprachmittler dabei keine eigene Meinung einbringt, sondern den zu übermittelnden Text, sei er mündlich oder schriftlich, neutral weitergibt (vgl. *CEFR* 2001: 87).

Dem Fremdsprachenunterricht kommt heutzutage vor allem die Aufgabe zu, die Schülerinnen und Schüler auf reale Situationen vorzubereiten, damit sie in ebendiesen nicht überfordert sind (vgl. Hallet 1995: 296). Diese Maxime stellte in der Vergangenheit und bei der Nutzung anderer Methoden als der Sprachmittlung oft ein

1 Diese „grundlegenden“ Kompetenzen können in gezielten Kommunikationsübungen meist besser geschult werden als in der Sprachmittlung (vgl. Weskamp 2008: 6). Gleichzeitig zieht die Vielzahl von Kompetenzen, die in der Sprachmittlung gefordert sein können, auch eine große Bandbreite an Aufgabenformaten nach sich.

2 Nicht nur interkulturelle Diskrepanzen können zu Kommunikationsproblemen führen; gerade bei Jugendlichen in Sekundarstufe I und II können auch ‚intersoziale‘ und ‚intergenerationelle‘ Unterschiede oft die Kommunikation behindern.

Problem dar, denn „ein unterrichtliches Gespräch, das auf Kommunikationsfähigkeit in Realsituation vorbereiten soll, läuft häufig in der reduzierten Form von Frage-Antwort-Abfolgen ab“ (Hohmann 1992: 54) und bereitet damit gerade nicht auf die Realität vor. Die Sprachmittlung kann helfen, dieses Problem zu lösen, indem sie die Lernenden selbst in möglichst realistischen Situationen zum sprachlichen Handeln auffordert. Dies entspricht der Methode, die als „aufgaben- und ergebnisorientiertes *learning by doing* bzw. *learning through interaction*“ (Bach & Timm 2003: 12) bekannt ist. Die Sprachmittlung ist demnach ein zentraler Teil des handlungsorientierten Fremdsprachenunterrichts, denn sie bietet die Möglichkeit, „im Rahmen authentischer, d.h. [...] als lebensecht akzeptierbarer Situationen inhaltlich engagiert sowie ziel- und partnerorientiert zu kommunizieren [...]“<sup>3</sup> (Bach & Timm 2003: 12). Hinzu kommt die generell größere Motivation der Lernenden, sobald sie spüren, dass das zu Lernende für sie lebensnah und für ihr außerschulisches Leben relevant ist (vgl. Beile 1991: 30).

#### „Richtige“ Mediation – erfolgreiche Mediation

Erfolgreich ist eine Mediation nicht, wenn sie möglichst fehlerfrei ist, sondern wenn sie „inhaltlich präzise und kommunikativ angemessen“ (Kolb 2008: 13) ist. Was Seidlhofer generell für den Fremdsprachenunterricht festhält, nämlich „that a general shift in curricular guidelines has taken place from ‚correctness‘ to ‚appropriateness‘ and ‚intelligibility‘“ (2003: 12), trifft gerade bei der Sprachmittlung zu und erfordert daher eine hohe Fehlertoleranz seitens der Lehrkraft, solange es nicht zu einem Kommunikationszusammenbruch kommt. Trotzdem schließen sich Mediation und das Einfordern von grammatikalischer und lexikalischer Korrektheit keinesfalls aus. Zur Entwicklung der Kompetenz ‚Sprachmittlung‘ ist ein Eingreifen durch die Lehrkraft zur Korrektur sprachlicher Mängel während der Übung zwar meist störend. Es kann jedoch eine Evaluation sprachlicher Leistungen am Ende einer Mediationsaufgabe sinnvoll angehängt werden, bei der man sich idealerweise auf einen bestimmten selbstgewählten Schwerpunkt konzentriert (vgl. Kolb 2008: 13).

### Sprachmittlungskompetenz und interkulturelle Kompetenz – Schnittmengen und Diskrepanzen

Das Erfahren von und das Lernen über englischsprachige Kulturen war stets ein Teil des Englischunterrichts. Heute ist jedoch der Begriff der „Landeskunde“, bei der es vorrangig um die Vermittlung von Faktenwissen über die Zielkultur ging, aus der Mode gekommen. Das neue Schlagwort in der Fremdsprachendidaktik ist das „interkulturelle Lernen“, welches zu „interkultureller Kompetenz“ führen soll. Beide Begriffe werden oft als Teilkompetenz der Mediation ins Gespräch gebracht, nicht nur – wie weiter oben erwähnt – bei Hallet, wo die interkulturelle Kompetenz eine der drei Grundlagen der erfolgreichen Sprachmittlung darstellt, sondern auch bei Gebauer & Kieweg (2008) und Kolb (2009), um nur einige Beispiele zu nennen. Dies ist absolut nachvollziehbar und richtig, denn offensichtlich ist das Vermitteln zwischen verschiedenen Sprachen auch stets ein Vermitteln zwischen verschiedenen Kulturen, basierend auf dem modernen Verständnis des vielschichtigen Wechselspiels von Sprache und Kultur. Die Identität der Lernenden spielt beim Hineinversetzen in eine Mediatorenrolle eine große Rolle. So bietet die Sprachmittlung die Möglichkeit, die Lernenden in „Situationen interagieren zu lassen, in die [sie ihre] muttersprachliche Identität als sprachliche und kulturelle Kompetenz vollends einbringen [können]“ (Hallet 1995: 291f.). Im Idealfall handelt der Sprachmittler nicht nur als „Hinübersetzer“ von Informationen, sondern agiert als „intercultural speaker“ (Byram 1995: 270), der zwischen Erfahrungen der eigenen Kultur und denen der Gesprächspartner vermitteln kann.

Die hier genannte Literatur belässt es jedoch oftmals leider beim durchaus richtigen Benennen der interkulturellen Kompetenz als Teilkompetenz der Mediation, ohne weiter auf die tiefere Bedeutung dieser Kompetenz und ihre verschiedenen komplexen Schattierungen, bzw. ihre genauen Anschlusspunkte mit der Sprachmittlungstätigkeit,

3 Bach & Timm (2003) sprechen in diesem Zusammenhang vom „Zielaspekt“ – nämlich der Entwicklung einer fremdsprachlichen Handlungskompetenz außerhalb und nach der Schule.

einzugehen. Was also genau ist „interkulturelle Kompetenz“ und wie können Übungen zur Sprachmittlung daran anknüpfen?

Um den Begriff „interkulturell“ einzugrenzen, muss man vorerst klären, was unter „Kultur“ zu verstehen ist. Man hat Abstand genommen von einem statischen Kulturverständnis, welches ein geschlossenes System von Wissen und Normen voraussetzt. Stattdessen geht man heute von einem „funktional-dynamischen Verständnis von Kultur“ (Bach 1998: 192) aus, welche einem ständigen Wandel unterworfen ist. Es ist sinnvoll, die von Kramsch dargestellten Schwerpunkte verschiedener Geisteswissenschaften gleichwertig als Teile einer Kultur zu verstehen: zum ersten die „Repräsentation einer gesellschaftlichen Gruppe durch ihre materiellen Produktionen“ (1995: 53), z.B. Kunstwerke, Literatur, Dinge des alltäglichen Lebens, soziale Institutionen; zum zweiten aber auch „Ansichten und Überzeugungen, Attitüden und Vorstellungen, Denkmuster und Erinnerungsschemata, die Menschen in einer sozialen Gruppe gemeinsam haben“ (1995: 53). Kultur ist dabei ein hochkomplexer Begriff, der eine klare Eingrenzung von zu behandelnden Punkten unmöglich macht. Stand der Forschung ist die Einsicht, dass es schlicht nicht möglich ist, eine Kultur in ihrer Ganzheit zu erfassen (vgl. z.B. Bredella 2000). Im Zuge des interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht ist also immer eine Selektion vorzunehmen. Auch kann interkulturelles Lernen – und somit der Erwerb interkultureller Kompetenz – nicht mit der Schulzeit abgeschlossen sein. Aufgrund des Umfangs der Kompetenz und der Bandbreite der Inhalte muss es sich beim interkulturellen Lernen um einen lebenslangen Prozess handeln.

Auch wenn die traditionelle Landeskunde ausgedient hat, so gehört ein Wissenserwerb über die fremde Kultur nach wie vor in den Fremdsprachenunterricht. Interkulturelle Kompetenz geht weit über deklaratives Wissen hinaus, schließt es aber nicht aus.

In seinen einflussreichen Arbeiten zur Anwendbarkeit ebendieser Erkenntnisse schlüsselt Byram die interkulturelle Kompetenz in fünf Dimensionen auf (vgl. Byram 1995, 2000, 2001). Das landeskundliche Wissen wird dabei mit *knowledges / savoirs* (vgl. Byram et al. 2001b: 6) bezeichnet. Bereits auf dieser faktischen Ebene spielt die eigene Kultur als Referenz bereits eine wichtige Rolle. Häufig wird zurecht betont, dass ein Vergleich zwischen eigener und fremder Kultur beim interkulturellen Lernen entscheidend ist (vgl. Müller-Hartmann & Grau 2004: 4). Dies korrespondiert in Byrams Konzept mit den sogenannten *skills of interpreting and relating / savoir comprendre* (Byram 2001: 6), also der Fähigkeit, sein Wissen über Bekanntes mit Neuem in Beziehung/Relation zu setzen.<sup>4</sup> Nünning & Nünning argumentieren ähnlich: „Ausgangspunkt des interkulturellen Fremdsprachenunterrichts bildet das wechselseitige Verhältnis von Fremdem und Eigenem“ (2000: 4). Genau dieses Wechselspiel (auf sprachlicher wie auch auf kultureller Ebene), wird bereits durch die Methodik der Sprachmittlung impliziert; der Brückenschlag erscheint offensichtlich.

„Interkulturelles Lernen“ umfasst jedoch noch mehr. Es geht auch darum, offen und neugierig auf eine andere Kultur zuzugehen, andere Einstellungen und Meinungen zuzulassen und die fremde Kultur wertschätzen zu lernen. Dabei sollen die Lernenden auch ihre eigene Kultur gegebenenfalls relativieren. Außerdem sollen interkulturell kompetente Schülerinnen und Schüler sozial adäquat auf fremde Situationen reagieren können. (Müller-Hartmann & Grau 2004: 3). Für Byram ist dies eine *skill of interaction / savoir faire*; dabei geht es um die „ability to operate knowledge, attitudes and skills under the constraints of real time communication and interaction“ (2001: 6). Auch hier werden Parallelen deutlich: die Forderung nach möglichst authentischer Interaktion in „Realzeit“ ist in mündlichen Sprachmittlungsaufgaben ein zentrales Lernziel.

Dabei müssen die Lernenden einen Perspektivenwechsel vornehmen, was bedeutet, dass sie sich gedanklich adäquat in die Lage einer anderen Person hineinversetzen. Diese kognitive Fähigkeit wird im täglichen Miteinander – nicht nur im Fremdsprachenunterricht – gefordert; sie ist eine Grundlage für soziales Handeln. Im

4 Byram spricht von der „ability to interpret a document or event from another culture, to explain it and relate it to documents or events from one’s own“ (2001: 6). „Dokumente“ bezeichnet in diesem Zusammenhang einen sehr weit gefassten Begriff, der auch mündliche Texte/Äußerungen einschließt.

interkulturellen Fremdsprachenunterricht wird diese Fähigkeit über den vertrauten Rahmen hinaus ausgebildet (Bredella 2000: XXI). Piaget nennt diese Fähigkeit „Dezentrierung des Denkens“ (1973: 77); sie nimmt in der Adoleszenz stetig zu, ist aber keine Selbstverständlichkeit, die sich von alleine ausbildet. Sie muss geübt werden (vgl. Fend 2003: 126). Perspektivenwechsel (auch: Perspektivenübernahme) ist nach Lukesch eine Vorform der „Empathie“, einer emotionalen Einfühlung in die Gesprächspartner (Lukesch 2006: 8). Diese Empathie bzw. Fähigkeit zur Empathie wird von Byram *intercultural attitude* genannt (2001: 6); sie stellt die höchste Form von interkultureller Kompetenz dar und ist für das alltägliche Zusammenleben mit kulturellen Differenzen von großer Wichtigkeit. Genau hier setzt auch die Sprachmittlung an: Eine erfolgreiche Mediation beinhaltet, dass sich der Sprachmittler in den Adressaten seiner Mittlungstätigkeit „einfühlt“, also dessen Vorwissen und Sprachhorizont antizipiert. Zwar handelt es sich dabei zunächst vor allem um einen kognitiven Vorgang, der nicht zwingend „emotional“ bzw. „empathisch“ im Lukeschschen Sinne sein muss; der Schritt vom Einen zum Anderen ist jedoch nur ein kleiner.

Die Schnittmengen zwischen den Dimensionen interkultureller Kompetenz und den Zielsetzungen der Sprachmittlung im Unterricht sind, wie hier gezeigt, vielschichtig und sie laden dazu ein, gezielt kombiniert zu werden. Wenn der Mediator sich bereits in einem ständigen Wechselspiel zwischen eigener und fremder Sprache befindet, so ist auch der interkulturelle Perspektivenwechsel nicht weit. Die enge natürliche Verzahnung von Sprachmittlung und interkulturellem Lernen eröffnet eine einzigartige pädagogische Chance, besonders weil der subjektiven Komponente, also dem Mediator als sprachlich und kulturell kompetentem Individuum, eine so entscheidende Rolle zukommt. Bei einer sinnvollen didaktischen Reduktion von quasi-authentischen Materialien kann ohne Überforderung der Lernenden hier der Grundstein für wichtige Erkenntnisse des interkulturellen Zusammenlebens gelegt werden: Interkulturelle Kommunikation besteht schließlich immer aus der Gratwanderung zwischen möglichst akkuratem Wissen über andere Kulturen und deren soziale Prozesse, und dem Bewusstsein, dass im realen Leben einzelne Personen aus der anderen Kultur trotzdem weiterhin als Individuen wahrzunehmen sind, deren Verhalten nicht zwangsweise mit den erlernten *knowledges* konform geht. Es ist nun in Mediationsübungen leicht möglich, zu vermitteln, dass Lernende beim Umgang mit Individuen anderer Kulturen jederzeit auf Überraschungen vorbereitet sein müssen. Stereotypenbildung aufgrund einer Konzentration auf die *knowledges* muss vermieden werden. Aus diesem Grund schlagen wir vor, das Konzept von Byram zu erweitern und den Begriff *intercultural attitude* um die Dimension *interpersonal attitude* zu erweitern. Analog zu Byrams Konzept ist es auf der Mikroebene, das heißt in Begegnungen mit einzelnen Menschen anderer Kulturen, wichtig, mit Neugierde und Offenheit auf die Individualität der Gesprächspartner vorbereitet zu sein. Die *knowledges* über die fremde Kultur sind zwar wichtiges Hintergrundwissen, aber die Bereitschaft dieses Wissen in der realen Interaktion zu hinterfragen oder sogar zu revidieren, ist eine mindestens ebenso wichtige Attitüde. Auch hier schließt sich der Kreis zur Sprachmittlung nach Hallet, bei der die betroffenen Individuen im Mittelpunkt des triadischen Informationsaustauschs stehen, was seitens der Sprachmittler eine „interaktionale Kompetenz“ (Hallet 2008: 5), also ein Eingehen auf die beteiligten Individuen, erfordert.

Die hier dargestellten Zusammenhänge zeigen, dass es sich bei der Mediation um eine kognitiv hochkomplexe Tätigkeit handelt, die den Lernern einiges abverlangt und in der Tat muss es sich beim Erwerb der umfangreichen Kompetenz „Sprachmittlung“ und der Fähigkeit als *intercultural speaker* zu agieren um einen langen Prozess handeln. Trotzdem oder gerade deshalb sollten bereits junge Schülerinnen und Schüler ohne Angst vor einer Überforderung an sprachmittelnde Aufgaben herangeführt werden: Passt man die Aufgaben dem jeweiligen Stand der Lernenden an, so ist die Mediation bereits im Anfangsunterricht möglich (vgl. Hallet 1995: 298). Eine ganz entscheidende Grundlage hierfür ist es, den Lernenden bestimmte sprachliche Strategien und ein Wissen über soziale Interaktion an die Hand zu geben (in Byrams Diktion: *knowledge*

of social processes), damit die Mediation Aussicht auf Erfolg hat. Das bedeutet, dass pre- und post-mediation-activities ebenso wichtig sind wie die Mediationsphase selbst; leider kommen sie in derzeit verfügbaren Lehrmaterialien oft zu kurz, wie weiter unten noch diskutiert wird.

In jedem Fall ist die Materialauswahl sehr entscheidend. Die Gratwanderung zwischen Authentizität der Situation, interkulturellem „Mehrwert“ und der möglichen Überforderung der Lernenden ist natürlich nicht immer einfach, besonders in der Sekundarstufe I. Man sollte aber der Versuchung nicht nachgeben, aus Angst vor Überforderung die Übungen zur Mediation in unteren Klassenstufen nur auf die Mittlung von Faktenwissen (*knowledges*) zu beschränken (z.B. „hier steht, dass der Grand Canyon 277 Meilen lang ist“), oder in ihnen nur trivialste soziale Interaktionen zu simulieren (z.B. „er fragt, ob du auch gerne Pizza magst“). Dies hieße, eine große pädagogische Chance zu verschenken.

Stattdessen stellen wir in der Rubrik „Best Practice“ unter dem Titel „Materialien zur Schulung interkultureller Kompetenz durch Sprachmittlungsaktivitäten – Eine Unterrichtsreihe für die 8. Klasse“, Beispiele vor, wie Art und Inhalt von erfolgversprechenden Materialien für die Sekundarstufe I aussehen können. Hier jedoch wollen wir uns zunächst darauf beschränken, darzustellen, welche theoretischen Vorüberlegungen bei der Materialzusammenstellung zum Tragen kamen und welche qualitativen Ergebnisse bei ihrer Anwendung erzielt wurden.

### Grundüberlegungen für Materialien zur Schulung interkultureller Kompetenz in Sprachmittlungsübungen

Hier wollen wir in Kürze darstellen, welche grundsätzlichen Überlegungen getätigt werden sollten, bevor eine Materialauswahl und -zusammenstellung beginnt, des Weiteren welche sinnvollen Übungen zur Vorbereitung auf sprachmittlerische Tätigkeiten bereits existieren und wie sie eventuell weiterentwickelt werden können. Zudem soll kurz die sehr wichtige Frage erörtert werden, ob und wie interkulturelle Lernziele in entsprechenden Erwartungshorizonten definiert werden können.

#### „Authentische“ Sprachmittlung im Klassenraum?

Haß gibt zu bedenken, dass sich authentische mündliche Sprachmittlungssituationen im traditionellen Klassenraum nur schwer herstellen lassen (Haß 2006: 112). Absolute Authentizität der mündlichen Sprachmittlung zwischen deutsch und englisch, inklusive soziolinguistischer Details wie Dialekt oder Soziolekt der muttersprachlichen Seite, ist wohl in der Tat nur erreichbar, wenn man zunächst einige Muttersprachler in den Unterricht einlädt. Gerade deshalb sind die Lehrenden besonders gefordert, möglichst ‚quasi-authentisches‘ Material auszuwählen und zur Verfügung zu stellen.<sup>5</sup> Die Nutzung von gesprochenen Texten auf CD oder mp3 bietet sich dabei nur eingeschränkt an, weil diese doch sehr unrealistische Kommunikationssituation herstellen. So ist es dem Mediator nicht möglich, gezielt nachzufragen, wenn er einzelne Passagen oder Vokabeln nicht verstanden hat – eine eigentlich ganz zentrale und nützliche Strategie, die sowohl sprachliche als auch interpersonale Kompetenz erfordert und trainiert. Andersherum empfinden es bei der Mittlung vom Deutschen ins Englische die meisten Schüler – verständlicherweise – als höchst unauthentisch, einem CD-Spieler zu erklären, was soeben auf deutsch geantwortet wurde. Das „kleinere Übel“ ist es nach unserer Erfahrung, auch die Rolle des englischen Muttersprachlers von einem deutschen Schüler übernehmen zu lassen. So gehen Nuancen wie ein realsprachlicher Dialekt und Betonung natürlich verloren; trotzdem gibt es Mittel, interkulturelle Besonderheiten (lexikalischer, aber auch intersozialer Art) in die Übung einfließen zu lassen, wie weiter unten erläutert werden soll.

<sup>5</sup> Schnitter (2006) listet sinnvolle Arten der Materialauswahl auf.

### Vorbereitung auf die Mediation

Die heute gängigen Lehrwerke für die Sekundarstufe I werden u.a. von Kolb (2009: 74) dafür kritisiert, dass sie bei der Materialenauswahl für die Mediation zum Teil große Schwächen aufweisen. Zum einen vermischen ihre Übungsaufgaben oft mündliche und schriftliche Sprachmittlung im Sinne von „schreibe auf, was du sagen würdest“, was denkbar realitätsfern ist. Zum anderen sind die Übungsaufgaben in Lehrbuch und *Workbook* oft so dicht an die Inhalte der entsprechenden *Unit* angelehnt, dass sie vollständig mit dem bereits erlernten Wortschatz gelöst werden können, oft mit dem Vokabular, das kurz vorher eingeführt wurde. Dies ist nicht nur eine unrealistische Situation, es verhindert auch das Einüben ganz zentraler Mediationsstrategien, zum Beispiel die des Paraphrasierens schwierigen Vokabulars und der Erschließung von Bedeutungen aus dem Kontext.

Gerade bei sinnvollen *pre-mediation-activities*, die sprachliche Strategien einführen und trainieren, ist die Lage in den häufig benutzten Lehrwerken (zum Beispiel der *Green Line* Reihe) besonders prekär. Die Lehrwerke beschränken sich auf zwar richtige theoretische Ratschläge an die Lerner, ohne sie mit praktischen Anwendungsbeispielen zu unterfüttern, oder sie kommen sehr kurz und werden im Anhang aufgeführt, neben optionalen Zusatzaktivitäten wie Theater- oder Literaturprojekten, wo viele Lernende (und vermutlich auch einige Lehrende) sie wohl als eher nebensächlich wahrnehmen. Eine sinnvolle gestaffelte Aufgabentypologie (siehe zum Beispiel die Unterteilung in *pre-listening*, *while listening*, *post-listening activities*), wie sie bei den vier Grundfertigkeiten heutzutage Usus ist, fehlt für die fünfte Kompetenz größtenteils. Verschiedene Autoren versuchen, diese Lücke teilweise zu schließen (z.B. Kolb 2009; Mayer-Großkurth 2010; Gebauer & Kieweg 2008). Sie schlagen unter anderem eine Typologie von sprachlichen Strategien vor, die zur Anwendung kommen können, wenn dem Sprachmittler eine zentrale Vokabel fehlt. Diese sind:

- ▶ use the opposite: langsam → nicht schnell → *not fast*
- ▶ use a synonym: das ist doch kinderleicht → *she says that's very easy*.
- ▶ use a general word for a special word: Wir müssen später noch zum Supermarkt und Paprika, Gurken und Tomaten kaufen → *We need to go to the supermarket later to buy some vegetables*.
- ▶ parts and the whole: Verdammt, mein Schlauch und meine Speichen sind kaputt. → *he is angry, because his bike is broken*.
- ▶ paraphrasing: *Do you know a 'Dachs'? It's a small animal that ...*

Bei unteren Klassen der Sekundarstufe I ist es sicherlich auch möglich, die Fachtermini „synonym“ und „paraphrase“ vorerst wegzulassen und in den Arbeitsanweisungen andere Umschreibungen (z.B. „explain a little more, what it is“) zu nutzen. Kolb schlägt zudem speziell für die recht komplexe Fertigkeit des Paraphrasierens vor, den Lernenden „Strukturschablonen“ (2009: 75) wie zum Beispiel „a thing that / a person who / a place where“ an die Hand zu geben, um spezifische Substantive (die im Deutschen schließlich recht häufig auftauchen) zu umschreiben.

### Das Einflechten der interkulturellen Komponente in pre- und post-mediation

Die hier erwähnten Ansätze von Gebauer & Kieweg (2008), Kolb (2009) und anderen und die Beispielaufgaben, die sie entwickelt haben, sind durchaus hilfreich und erfolgversprechend. Sie bearbeiten aber zunächst nur die erste, d.h. die sprachliche Dimension der Mediation. Wie bereitet man jedoch die Lernenden auf die interkulturelle und intersoziale Komponente der Sprachmittlung vor, ohne sie direkt „ins kalte Wasser zu werfen“, d.h. mit sinnvoller didaktischer Reduktion, die der Überforderung der Lernenden vorbeugt? Wir folgen der hier erwähnten Literatur und halten eine Adaption der oben genannten dreigliedrigen Aufgabentypologie (*pre-*, *while-*, *post-*), wie sie für die vier Grundfertigkeiten im Fremdsprachenunterricht heute üblich ist, für sehr sinnvoll. Dabei steht die mündliche Mediation in einem möglichst

realitätsnahen triadischen Dialog stets im Mittelpunkt. Inhaltlich orientieren sich die vor- und nachgeschalteten *pre-* und *post-mediation-activities* idealerweise direkt an dieser zentralen Übung. Ein übergreifendes Thema bzw. eine übergreifende Situation (in unserem Beispiel: „Schüleraustausch in den USA“) ermöglicht fließende und für die Lernenden nachvollziehbare Übergänge zwischen den einzelnen Phasen.

In *pre-mediation-activities* bieten sich besonders für Lerngruppen mit wenig Vorkompetenzen/Vorwissen über interkulturelle Situationen einfache schriftliche Einführungsaufgaben an, um die Lernenden überhaupt erst einmal für die speziellen Anforderungen, die auf sie zukommen werden, zu sensibilisieren.

Als *post-mediation-activities* schlagen wir vor, einfache und recht kurze schriftliche Mediationsaufgaben anzuschließen, in denen dieselben interkulturellen Lerninhalte, die in der mündlichen Mediation vorkamen, wiederaufgegriffen und gefestigt werden. Schriftliches Arbeiten (auch als Hausaufgabe) ermöglicht es den Lernenden „in aller Ruhe“, das heißt ohne den realitätsnahen Zeitdruck in der mündlichen Mediation, das erfahrene intersoziale und interkulturelle Wissen zu rekapitulieren. Anstatt einer detaillierten theoretischen Aufschlüsselung der von uns vorgeschlagenen Materialien möchten wir an dieser Stelle jedoch auf die in der Rubrik 'Best Practise' beiliegenden Materialienbeispiele im Artikel „Materialien...“ verweisen.

### Lernziele und Lernfortschritte

Die Frage nach der Formulierung von „interkulturellen Lernzielen“ im Rahmen der Sprachmittlung, und somit auch der Evaluation des Lernfortschritts, der dabei erzielt wird, kann in drei Dimensionen aufgeschlüsselt werden, die sich nah an Byrams Kategorien anlehnen. Diese Dimensionen sollen hier gemäß ihrer Komplexität – und somit ihrer kognitiven Anforderungen an die Lernenden – aufsteigend dargestellt werden; dies bedeutet aber nicht, dass sie auch in den Materialien getrennt voneinander oder gar chronologisch aufeinanderfolgend behandelt werden können. Bereits die *pre-mediation-activity* muss alle drei Dimensionen ansprechen. Unsere Vorschläge basieren auch auf umfangreichen Unterrichtsversuchen mit den in „Materialien...“ vorgestellten und ähnlichen Arbeitsblättern. Wir erwähnen hier in der Folge einige Ergebnisse dieser Unterrichtsversuche, da einige dieser Erfahrungen direkte Relevanz für die Rahmenbedingungen weiterer Überlegungen haben.<sup>6</sup>

Zum ersten stellt sich die Frage, ob und inwieweit die Schülerinnen und Schüler im Anschluss an die Unterrichtsreihe die darin vorkommenden landeskundlichen Fakten nennen und erläutern können, d.h. inwiefern ein Zuwachs an Byramschen *knowledges* stattgefunden hat. Prüft man dieses Faktenwissen in kurzen unangekündigten Tests mit entsprechend offen formulierten Fragen (oder ähnlichen *post-mediation-activities*) stellt sich heraus, dass sich die Lernenden oft sogar noch an kleinste Details erinnern können. Bei den von uns gemachten Erfahrungen übertrifft die Gedächtnisleistung der Achtklässler die Erwartungen auf beeindruckende Weise – besonders unter Anbetracht der Tatsache, dass stundenplanbedingt zwischen den verschiedenen Elementen dieser Einheit häufig einige Tage oder sogar Wochen liegen. Obwohl die kognitive Leistung sich bei der Mediation auf ganz andere Bereiche konzentriert, bleiben offenbar landeskundliche Inhalte aufgrund der realitätsnahen Situation der Mediation im Kopf der Lernenden. Wir schließen aus den von uns gemachten Beobachtungen, dass Mediationsformen, bei denen sich die Lernenden intensiv und handlungsorientiert mit bestimmten Themen beschäftigen müssen, sich auch zur Förderung des Faktenwissens über eine andere Kultur anbieten, sich dieses Wissen sogar effektiver im Kopf der Schüler festsetzt als zum Beispiel „klassische“ Textarbeit zu denselben Fakten. Um diesen Zusammenhang in Zukunft noch besser zu nutzen, sollte also gezielt daran

6 Wir verzichten hier auf eine detaillierte Darstellung der Analysemittel und -methoden, die bei der Erlangung dieser Ergebnisse zum Einsatz kamen. Es handelt sich um die gängigen qualitativen Methoden, die bei der Analyse von unterrichtspraktischen Experimenten mit einzelnen Lerngruppen angewendet werden. Aufgrund recht kleiner Fallzahlen erfüllen unsere Ergebnisse nicht die Anforderungen quantitativ-empirischer, reproduzierbarer Sozialforschung, trotzdem halten wir unsere „proto-empirischen“ Erfahrungen mit unserem Material für gültig und relevant genug, um hier angesprochen zu werden.

gearbeitet werden, Materialien zur Mediation so zu konzipieren, dass sie zunehmend reales, für die Schülerinnen und Schüler relevantes landeskundliches Wissen beinhalten; dies erscheint in jedem Fall sinnvoller als die in heutigen Materialsammlungen oft auftauchenden Straßenschilder oder (fiktiven) Zugfahrpläne.

Das zweite interkulturelle Lernziel lehnt sich an die Byramschen *skills of interaction* an und läuft damit speziell auf die Frage hinaus, inwieweit die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel bei den Lernenden zunimmt. Die einfachsten Formen dieser Fähigkeit – und somit diejenigen, die Schülern der Sekundarstufe I zuzutrauen sind – sind dabei zum ersten die Fähigkeit zum Antizipieren des Vorwissens eines (ausländischen) Gesprächspartners bezüglich der eigenen Kultur und zum zweiten das angemessene Anwenden von nicht-eigenen sozialen Interaktionsregeln beim Kontakt mit einer fremden Kultur, speziell im fremden Land.

Als Einstieg zur Sensibilisierung ebenjener Fähigkeiten bietet sich (besonders in der *pre-mediation*-Phase) das Lernen am Negativbeispiel an, also zum Beispiel das Darstellen von Situationen im Rahmen eines Schüleraustauschs, in dem etwa fiktive gleichaltrige deutsche Schüler und Schülerinnen mit ihren englischsprachigen Gastfamilien interagieren und sich dabei interkulturell inadäquat verhalten oder – salopp gesagt – „ins Fettnäpfchen treten“ (vgl. auch ähnliche Ansätze in Gibson 2000). Die sozialen „Pannen“ sollten so gewählt werden, dass aus ihnen allgemeingültige soziale Spielregeln in der entsprechenden Kultur extrapoliert werden können, z.B. bestimmte Formen der Höflichkeit im Smalltalk (in Großbritannien ebenso wie in den USA) oder die „typisch amerikanische“ Angewohnheit generell etwas positiver, optimistischer und oft auch extrovertierter auf alltägliche Situationen zu reagieren als das in der deutschen Kultur meist üblich ist.

Der Perspektivenwechsel ist wie erwähnt eine Notwendigkeit für erfolgreiche Mediation und zentraler Teil der interkulturellen Kompetenz. Wie wir in „Materialien...“ etwas näher beleuchten; bereiten beide Arten des Perspektivenwechsels eingangs (d.h. zu Beginn der *pre-mediation*-Phase) Lernenden der Sekundarstufe I zum Teil Schwierigkeiten. Die hohe kognitive Leistung des Perspektivenwechsels wird im Zusammenhang mit einer komplexen Aufgabe zu Beginn nur von wenigen Lernenden geleistet. Trotzdem oder gerade deswegen ist die Förderung der Fähigkeit zum Perspektivenwechsel durchaus erfolgreich, wenn man kleinschrittig vorgeht und mehrere Übungs- und kurze Evaluationsphasen im Plenum einbaut. Mit fortlaufender Übung verbessern sich die Fähigkeiten der Lernenden dann deutlich. Die Auswertung unserer Unterrichtsversuche mit Materialien dieser Art (in „Materialien...“ etwas detaillierter dargestellt) führt uns außerdem zu folgendem Schluss: Für die Lernenden stehen in solchen interkulturellen Situationen zunächst stets die „dinglichen“ Inhalte im Vordergrund und sie entwickeln schnell große Motivation und Kompetenzen, in Mediationsübungen solcher Art tatsächlich die kulturellen Besonderheiten des „Gastlandes“ einwandfrei zu erläutern und gleichzeitig das Eigenkulturelle sinngemäß aber präzise zu erklären. Letzterer Umstand ist als positiv hervorzuheben, da die Lernenden also bei der Beschäftigung mit einer fremden Kultur durch Mediation nicht die eigene Kultur aus den Augen verlieren, sondern das Fremde und das Eigene in Nünings Sinne (2000) immer zusammen im Blick behalten.

An zweiter Stelle steht für die Schülerinnen und Schüler die Konzentration auf die richtige Sprachverwendung – auch dies ein lobenswerter Umstand, da Sprachrichtigkeit im Unterricht natürlich nie völlig in den Hintergrund treten sollte. Zu diesen beiden schon sehr anspruchsvollen Herausforderungen kommt nun noch die ebenfalls komplexe kognitive Leistung der intersozialen Vermittlung vor dem Hintergrund kultureller Besonderheiten. In Fällen, in denen der Perspektivenwechsel bei bestimmten Lernenden zunächst scheitert, liegt dies also vor allem an der komplizierten Gemengelage verschiedener Kompetenzen, die hier zum Einsatz kommen, nicht jedoch an einer grundsätzlichen Überforderung. In inhaltlich weniger komplexen Aufgaben gelingt der Perspektivenwechsel häufiger und mit wachsender Übung besser. Die Fähigkeit der Lernenden zur Dezentrierung des Denkens im Sinne von Piaget befindet sich in

der Sekundarstufe I erst am Beginn seiner Entwicklung; ein guter Grund, sie gezielt zu fördern (zum Beispiel mit *pre-mediation-activities*) und die Lernenden wiederholt darauf hinzuweisen, dass in realen Situationen speziell ihre Fähigkeit „sich in den anderen hineinzuversetzen“ gefragt sein wird.

Als dritte Dimension, in denen Fortschritte mithilfe von Mediationsübungen zu erhoffen sind, sei hier allgemein das kritische Bewusstsein für die eigene und fremde Kultur und das Reflektieren über Interkulturalität im allgemeinen genannt. Diese Fähigkeit setzt auch emotionale Grundeinstellungen – wie die allgemeine Neugier für Fremdes, Toleranz und Empathiefähigkeit – voraus und ist daher so umfassend, dass sie im gymnasialen Fremdsprachenunterricht nur in eingeschränktem Rahmen unterrichtet und nur schwerlich „überprüft“ werden kann. Trotzdem bietet sich die Mediation für die Herausbildung des kritischen interkulturellen Bewusstseins bei Heranwachsenden besonders an, nicht nur theoretisch, sondern auch ganz praktisch. So ist eine der beeindruckendsten Erfahrungen bei der Arbeit mit den in „Materialien...“ dargestellten quasi-authentischen amerikanisch-deutschen Begegnungen, dass viele Schülerinnen und Schüler zwar über soziale Umgangsformen in Deutschland und speziell in ihrer Region durchaus Bescheid wissen, sie diese aber gar nicht bewusst als kulturell geprägt wahrnehmen, bevor sie nicht mit divergierenden Verhaltensweisen oder auch Stereotypisierungen der deutschen Kultur konfrontiert werden. Zum anderen zeigte sich, dass bei einem interkulturellen Vergleich im Nachhinein besonders jene Aspekte des amerikanischen Sozialverhaltens beeindruckten, die einen besonderen Kontrast zu in Deutschland alltäglichen Umgangsformen darstellten. Diese ersten Anstöße des Nachdenkens über kulturspezifische Umgangsformen und Eigenheiten sind bereits wichtige Schritte zur Auseinandersetzung mit kultureller Divergenz und zur Entwicklung eines kritischen Problembewusstseins. Das bedeutet auch, dass sich aus der Sprachmittlung heraus für die Schüler und Schülerinnen kognitiv anspruchsvolle weiterführende Konzepte anbahnen lassen. So ist zum Beispiel denkbar, das hier eingeführte Wissen über intersoziale Spielregeln in den USA weitergehend zu interpretieren und darauf hinzuweisen, dass intersoziale Verhaltensweisen stets bestimmte kulturelle „Werte“ (*values*) implizieren. Der nächste Schritt, nachdem die Schülerinnen und Schüler das amerikanische ‚Regelwerk‘ der Betonung des Positiven im sozialen Miteinander begriffen haben, wäre also, dieses Verhalten als Indiz für einen generellen, kulturimmanenten Optimismus in der amerikanischen Gesellschaft zu deuten und so eine wichtige landeskundliche Erkenntnis vorzubereiten. Mit Schülerinnen und Schülern der achten Klasse ist ein solcher Schritt eventuell zu ambitioniert, aber für ein Verständnis englischsprachiger Kulturen in höheren Klassenstufen sind die hier vorgeschlagenen Lerninhalte – so einfach sie auch sein mögen – eine höchst nützliche Grundlage. In der Oberstufe kann sich dann eine Problematisierung dieser impliziten Lebenseinstellung anschließen. Hier kann ein wichtiger Schritt zum kritisch-reflektierten *cultural mediary* erreicht werden, nämlich wenn Lernende der Sekundarstufe II in diesem Zusammenhang die Vorzüge dieser freundlichen, positiven und optimistischen Art des Zusammenlebens (im Vergleich zur deutschen Kultur) erkennen, sie aber auch die Nachteile dieser „kollektiven emotionalen Bilanzfälschung“ (Sloterdijk 2006: 368) in der amerikanischen Gesellschaft identifizieren und abwägen können.

### Schlussfolgerung und Ausblick

In der vorausgegangenen Reflexion wurde deutlich, an welchen Stellen sich die Sprachmittlung dazu eignet, interkulturelles Lernen zu fördern und inwiefern jene interkulturellen Kompetenzen in erfolgreiche Sprachmittlungstätigkeiten rückkoppeln können. Dies betrifft im Rahmen der hier vorgestellten Überlegungen zur Materialauswahl sowohl die Vorbereitung auf die Mediation unter Einbeziehung von kulturell bedingten Interaktionsregeln als auch die Durchführung der Mediation als solcher unter gleichzeitiger Vermittlung von landeskundlichen Fakten. Auch die kognitiv anspruchsvolle Weiterverwendung dieser Fakten zum Erreichen interkultureller Kompetenz ist durch diese Herangehensweise lern- und förderbar.

Einen noch größeren interkulturellen Mehrwert im Fremdsprachenunterricht bietet die Sprachmittlung natürlich dann, wenn eine authentische Situation hergestellt werden kann, in der beispielsweise mit einem realen deutschen Text landeskundliches Wissen und kulturelle Eigenheiten der eigenen und fremden Kultur verglichen werden sollen. Ein anwesender Amerikaner oder eine Amerikanerin weiß im Normalfall natürlich mehr über das eigene Land als deutsche Lernende des gleichen Alters; dies ist bei der Auswahl der Materialien zu beachten.

Auch ist es vorstellbar, dass in Zukunft Konzepte und Lehrmaterialien erarbeitet werden, die der wachsenden kulturellen Heterogenität an deutschen Schulen Rechnung tragen, und dass der mehrsprachige Hintergrund einiger Schüler (zum Beispiel deutsch-türkisch, deutsch-russisch etc.) aktiv in Sprachmittlungsübungen im Englischunterricht eingeflochten wird. Hier würde das Konzept von Englisch als *lingua franca* zum Einsatz kommen (vgl. Vollmer 2001), und zwar in besonders realitätsnahen Unterrichtseinheiten.

Die Verzahnung von interkultureller Kompetenz und der Mediation im Fremdsprachenunterricht ist also eine naheliegende, aber dabei weitläufige und komplizierte Herausforderung. Es lohnt sich mit Sicherheit, bei der Unterrichtsplanung und Lehrmittelentwicklung auf ein noch effektiveres Ausschöpfen der unzähligen Möglichkeiten dieser Verbindung hinzuarbeiten.

## Bibliographie

- Bach, G. (1998): Interkulturelles Lernen. In: Timm, J.-P. (Hrsg.): *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin: Cornelsen, 192–200.
- Bach, G. & Timm, J.-P. (2003). Handlungsorientierung als Ziel und als Methode. In: Bach, G. & Timm, J.P. (Hrsg.). *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis*. 3. Aufl. Tübingen: Francke. 1–21.
- Beile, W. (1991). Interlingual exercises for intercultural communication. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht* 25, 22–30.
- Bredella, L. (Hrsg.) (1995). *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen?* Bochum: Brockmeyer.
- Bredella, L. et al. (Hrsg.) (2000). *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?* Tübingen: Narr.
- Byram, M. (1995). Reflecting on ‘Intercultural Competence’ in Foreign Language Learning. In: Bredella, L. (Hrsg.), 269–275.
- Byram, M. (2000a). *Learning Language Without a Culture? The case of English as a lingua franca*. In: Bredella, L. et al. (Hrsg.). (2000): 1–17.
- Byram, M. (2000). *Reflecting on ‚Intercultural Competence‘ in Foreign Language Learning*. In: Bredella, L. et al. (Hrsg.). (2000): 269–275.
- Byram, M. et al. (eds.) (2001a). *Developing Intercultural Competence in Practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., A. Nichols & D. Stevens (2001b). Introduction. In: Byram, M., A. Nichols & D. Stevens (Hrsg.): *Developing Intercultural Competence in Practice*. Clevedon: MMultilingual Matters. 1–8.
- [CEFR] *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf) (letzter Zugriff: 10. Mai 2011).
- Delanoy, W. (2000). Prozessorientierung und interkultureller Fremdsprachenunterricht. In: Bredella, L. et al. (Hrsg.). (2000): 191–230.
- [EPA] Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Englisch (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.1989 i.d.F. vom 24.05.2002).
- Fend, H. (2003). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. 3. Aufl. Opladen: Leske und Budrich.
- Gebauer, S. & Kieweg, W. (2008). ‚Frag ihn bitte mal für mich, ob...‘: Sprachmittlungsaufgaben erstellen und bewerten. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 93, 20–27.
- Gibson, R. (2000). *Intercultural Business Communication*. Berlin: Cornelsen.
- Green Line E4* (2009). Schülerbuch Band 2 und *Workbook*. Stuttgart: Klett.
- Hallet, W. (1995). Interkulturelle Kommunikation durch kommunikatives Übersetzen: Lernziele des Übersetzens im schulischen Englischunterricht. In: *anglistik & englischunterricht* 55/56 [Realities in Translating]. Heidelberg: Winter, 277–312.
- Hallet, W. (2008). Zwischen Sprachen und Kulturen vermitteln: Interlinguale Kommunikation als Aufgabe. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 93. 2–7.
- Haß, F. (Hrsg.) (2006). *Fachdidaktik Englisch: Tradition, Innovation, Praxis*. Stuttgart: Klett.
- Hohmann, H.-O. (1992). Entwicklung der Sprechfertigkeit im fortgeschrittenen Fremdsprachenunterricht. In: Jung, U. (Hrsg.). *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Band 2. Frankfurt am Main: Lang, 53–65.
- Kolb, E. (2008). ‚Almabtrieb‘ is something like a cattle drive: Sprachmittlungskompetenz systematisch schulen. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 93, 11–19.
- Kolb, E. (2009). Finite Resources – Infinite Communication: Sprachmittlung im Englischunterricht der Unterstufe. In: *ForumSprache* (1), 69–86.
- Königs, F. (2003). Übungen zur Sprachmittlung. In: Bausch, Karl-Richard et al. (Hrsg.), 315–317.
- Kramsch, C. (1995). Andere Worte – andere Werte: Zum Verhältnis von Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht. In: Bredella, L. (Hrsg.), 51–66.
- Lukesch, H. (2006). *FEPAA: Fragebogen zur Erfassung von Empathie, Prosozialität, Aggressionsbereitschaft und aggressivem Verhalten*. Göttingen: Hogrefe.
- Mayer-Großkurth, Wolfgang (2010). Teaching Intercultural Communicative Competence: Eine Unterrichtssequenz in der Oberstufe. *ForumSprache*, (4) 2010, 99–119.
- Müller-Hartmann, A. & Grau, M. (2004). Nur Tourist sein oder den Dialog wagen? Interkulturelles Lernen in der Begegnung. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 70, 2–9.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2006). *Kerncurriculum für das Gymnasium. Schuljahrgänge 5–10*. Hannover.
- Nünning, A. (2000). ‚Intermisunderstanding‘ – Prolegomena zu einer literatur-didaktischen Theorie des Fremdverstehens: Erzählerische Vermittlung, Perspektivenwechsel und Perspektivenübernahme. In: Bredella, L. et al. (Hrsg.). (2000): 84–132.

- Nünning, A. & Nünning, V. (2000). British Cultural Studies konkret: 10 Leitkonzepte für einen innovativen Kulturunterricht. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 43, 4–9.
- Piaget, J. (1973). *Die Entwicklung des Erkennens: Das physikalische Denken*. Klett: Stuttgart.
- Schnitter, T. (2006). Sprachmittlung: Die neue Form der Übersetzung in der Abschlussprüfung Englisch. <http://www.isb.bayern.de/isb/download.aspx?DownloadFileID=5bed0a039cb02ee2254ab3d74c31e8ec> (letzter Zugriff: 09. Oktober 2010).
- Seidlhofer, B. (2003). *A concept of international English and related issues: From "real English" to "realistic English"*. Language Policy Division, Council of Europe. Strasbourg.
- Sloterdijk, P. (2006). *Im Weltinnenraum des Kapitals*. Suhrkamp: Berlin.
- Vollmer, H.-J. (2001). Englisch und Mehrsprachigkeit – Interkulturelles Lernen durch Englisch als lingua franca? In: Abendroth-Timmer, D. & Bach, G. (Hrsg.). *Mehrsprachiges Europa*. Tübingen: Narr, 91–109.
- Weskamp, R. (2008). Mediation – ein neuer Begriff in der Fremdsprachendidaktik. In: *At work* (14), 6–7.

## Inhalt / Contents

Sarah Mercer	
Frames of reference used by language learners in forming their self-concepts	6
Sabine Weiß und Ewald Kiel	
Berufswunsch Fremdsprachenlehrer/in: Motive und Selbstbild	24
Karsten Senkbeil und Simona Engbers	
Sprachmittlung als interkulturelle Kompetenz – Interkulturelle Kompetenz durch Sprachmittlung	41
<b>Hannele Dufva, Mari Aro, Riikka Alanen &amp; Paula Kalaja</b>	
<b>Voices of literacy, images of books – Sociocognitive approach to multimodality in learner beliefs</b>	<b>58</b>
Dieter Wolff	
Der bilinguale Sachfachunterricht (CLIL): Was dafür spricht, ihn als innovatives didaktisches Konzept zu bezeichnen	75
Joachim Appel	
Two for the price of one? Leise Zweifel am bilingualen Sachfachunterricht	85
Simona Engbers, Karsten Senkbeil	
Materialien zur Schulung interkultureller Kompetenz durch Sprachmittlungsaktivitäten Eine Unterrichtsreihe für die 8. Klasse	90
Johann Aßbeck, Annette Schraml	
Nicht nur für die Schule, sondern für das Leben lernen wir – gilt das auch für den Englischunterricht?	107
Nicole Kösters	
Es ist Englischunterricht und keiner macht mit – Erfahrungen in Uganda	119

## Impressum ForumSprache

Die Online-Zeitschrift für Fremdsprachenforschung und Fremdsprachenunterricht

### Schriftleitung:

Prof. Dr. Friederike Klippel

Prof. Dr. Gudrun Ziegler

### Herausgeber-Gremium:

Prof. Dr. Friederike Klippel

Prof. Dr. Gudrun Ziegler

Prof. Dr. Sabine Doff

Prof. Dr. Dietmar Rösler

im Hueber Verlag GmbH & Co. KG, Ismaning

### Kontaktadresse:

forum-sprache@hueber.de

www.forum-sprache.de

Redaktion: Uwe Mäder

Gestaltung: Sarah-Vanessa Schäfer

Produktmanagement: Astrid Hansen

© Die Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte vorbehalten.

ISSN 1868-0852

Artikel – ISBN 978-3-19-586100-7

aus Ausgabe 06 / 2011 ISBN 978-3-19-546100-9

3. Jahrgang, No 2, 2011

Die in den Beiträgen genannten Internet-Links waren zu den dort angegebenen Zeiten aktiv.  
Verlag und Herausgeber können leider keine Garantie dafür geben, dass dies weiterhin der Fall ist.

# Voices of literacy, images of books

## Sociocognitive approach to multimodality in learner beliefs

Hannele Dufva, Mari Aro, Riikka Alanen & Paula Kalaja

### Abstract

Socioculturally oriented views that are based on Vygotskian thinking argue that embodiment and materiality are an essential aspect of human semiosis and thinking. Similar orientation can be found in the dialogical notion of language in the works of Voloshinov and Bakhtin. Their view, which opposes the Saussurean decontextualism and abstractivism, sees the focus of language studies to be on the concrete events of language use. Accordingly, the view necessitates that the multimodality of these utterances be taken into consideration. Starting from sociocultural and dialogical assumptions, but also drawing on other arguments that have been presented in other paradigms and frameworks (e.g. conversation analysis, systemic-functional approaches), increasing attention is given to multimodality that is present in human interaction. Are beliefs, then, different in verbally articulated and visually represented data? In this paper, we will present our findings, relate them to our theoretical approach and discuss the multimodality of semiotic resources as a source of beliefs from a sociocognitive perspective.

Soziokulturell orientierte Ansätze, die auf den Theorien Wygotskis basieren, gehen davon aus, dass Materialität und Medialität wesentliche Aspekte der Semiose und des Denkens sind. Ähnliche Herangehensweisen sind in Voloshinovs und Bakhtins dialogischen Auffassungen von Sprache zu finden. Ihre Ansicht, die den Dekontextualismus und die Abstraktion de Saussures ablehnt, sieht den Fokus von Sprachstudien in konkreten Sprachverwendungsereignissen. Konsequenterweise setzt diese Ansicht auch die Berücksichtigung der Multimodalität von Äußerungen voraus. Aus soziokulturellen und dialogischen Perspektiven, wie auch z.B. in Forschungsansätzen der Konversationsanalyse oder der systemisch-funktionalen Sprachforschung, steigt die Aufmerksamkeit für multimodale Aspekte menschlicher Interaktion. Manifestieren sich Anschauungen und Überzeugungen in verbal artikulierten und visuell dargestellten Daten auf unterschiedliche Weise? In diesem Artikel stellen wir Ergebnisse unserer Studie dar, beziehen sie auf unseren theoretischen Ansatz und diskutieren die Multimodalität semiotischer Ressourcen als Quelle von Anschauungen und Überzeugungen aus einer soziokognitiven Perspektive.

Sosiokulttuuristen, vygotskilaiseen ajatteluun perustuvien suuntausten mukaan ruumiillisuus ja materiaalisuus ovat erottamaton osa inhimillistä merkityksenantoa ja ajattelua. Samankaltaisia ajatuksia ovat esittäneet myös dialogistit Valentin N. Vološinov ja Mihail Bahtin pitäessään konkreettista, eri modalityteissa tapahtuvaa kielenkäyttöä tutkimuksen lähtökohtana. Dialogisista ja sosiokulttuurisista lähtökohdista tuntuisi seuraavan myös se mahdollisuus, että kieltä koskevilla käsityksillä on juurensa materiaalisissa, eri modalityteettien esitystavoissa ja perinteissä. Tarkastelemme artikkelissamme käsitysten multimodaalisuutta ja oletusta siitä, että verbaalinen ja visuaalinen esitystapa tuovat esiin osin erilaisia käsityksiä.



Hannele Dufva, Mari Aro, Riikka Alanen & Paula Kalaja

Postal address:

PL 35

40014 University of Jyväskylä

Finland

E-mail:

[hannele.dufva@jyu.fi](mailto:hannele.dufva@jyu.fi)

[mari.aro@jyu.fi](mailto:mari.aro@jyu.fi)

[riikka.alanen@jyu.fi](mailto:riikka.alanen@jyu.fi)

[paula.kalaja@jyu.fi](mailto:paula.kalaja@jyu.fi)

## Introduction

This paper describes language learners' beliefs about language, language learning and language teaching. We will discuss and summarise findings from our studies in which beliefs of second and foreign language learners have been examined and connect this to theoretical and methodological points concerning first, the relationship between social and cognitive approaches and second, the role of multimodality. We will approach multimodality by drawing on our own work on 'beliefs' (aka everyday knowledge, subjective theories or conceptualisations) that language learners have about language, language learning and language teaching. Looking at both verbal data coming from oral interviews and visual data – learners' self-portraits – we argue for multivoicedness, situatedness and dynamicity of beliefs. Our results speak for a sociocognitive stand where individual beliefs continuously intertwine with the social world of e.g. interactive events and institutional discourses.

Here, we use the term multimodality to refer to the human capacity to perceive semiotic resources through different sensory channels (most importantly visual and auditory) and to employ different means in their meaning-making, such as articulated speech, different types of gestures, different types of written representations, and also other types of visuality that are present in arts and also, in drawings that we will discuss in this paper. Thus multimodality refers here to the essentially multimodal nature of human semiosis. Multimodality of language use is an increasing focus in language studies and research is now emerging in different frameworks and research contexts. Multimodal approaches have been used in, e.g., discourse analysis, text analysis, conversation analysis, and interaction analysis (e.g. Goodwin 2000; Norris 2004). Within systemic-functional approaches Kress & van Leeuwen (2001) have developed systematic ways of analysis and have also discussed multimodality in (on-line) teaching and learning (e.g. Kress, Jewitt, Osborn & Tsatsarelis 2001). Ecological-semiotic approach has been discussed by Thibault (2004). The cognitively oriented approaches to multimodality include those of cognitive linguistics (e.g. Forceville 2006) and a sociocognitive, embodied approach to language use and second language acquisition has been discussed by Atkinson (2011) and Churchill, Okadam, Nishino & Atkinson (2010). Recently, different types of visual and multimodal data have also been used in the studies of language, language use, language learning, language learners and multilingualism, which has resulted in rich collections of data involving both visual and verbal representations. Learners' self-portraits have been analysed by Kalaja, Alanen & Dufva (2008) and Kalaja, Alanen, Palviainen & Dufva (2011). Photographs of teenagers' use of English have been explored by Nikula & Pitkänen-Huhta (2008) and Sami-Finnish bilingual children's experiences have been explored by means of photographs and drawings by Pietikäinen, Alanen, Dufva, Kalaja, Leppänen & Pitkänen-Huhta (2008). Menezes' (2008) study uses language learners' multimedia language learning histories as its data. The findings of these studies speak for the power of visualisation in eliciting the subjective experiences and views, but they also suggest that visualisation adds something extra to the findings gained in studies employing verbal data.

## Beliefs: social or cognitive?

Until fairly recently, the study of beliefs has been committed to theoretical and methodological assumptions typical of the cognitivist paradigm of SLA (second language acquisition). Duly, beliefs were defined as static mental schemata possessed by the individual and were mostly examined using experimental methods and quantitative measures such as questionnaires. While these cognitivist approaches have now been justly criticised, one answer has been to turn to exclusively socially oriented – and/or constructionist – paradigms, in which the value of the subjective expressions and personal accounts as research data has been questioned. Thus people have been treated as users of socially and culturally available resources only, and what is being said (in interaction, in interview talk etc.) is considered as socially/discursively constructed only. For example, the ethnomethodologically oriented conversation analysts have

often quoted Sacks (1992) saying that in analysing interaction, it is important to “just try to come to terms with how it is that the thing comes off”, at the same time regarding beliefs, intentions, and thoughts of the participants as less important or non-important. Further, the radical social constructionist views, such as expressed within discursive psychology, for example, often suggest that ‘mental’ phenomena (attitudes, memory, intentions) are essentially, or perhaps exclusively, discursively constructed (e.g. Edwards & Potter 1992). Thus one finds arguments that it is possible to analyse the observable discourse “without assuming any particular version of cognition, or *even that cognition...is taking place at all*” (Potter 2006:138, italics the present authors’). However, these positions have also been criticised (see, e.g., Hammersley 2003, Dufva 2010). The highly polarised opposition between radical individualist cognitivism and radical social constructionism seems to lead only into a cul-de-sac where certain essential questions, such as the theorising of learning, are ultimately left unanswered. Just as many recent studies have given us important and highly useful descriptions of the social events and interactions that involve language learning (Suni 2008), many scholars of second/foreign language development and multilingualism have increasingly pointed out the importance of the experienced views of learners for understanding the process of language learning and development (see, e.g., Breen 2001) and for further developing teaching practices (see e.g., Dufva & Salo 2009).

The approach we introduce here aims at transcending the representation of the relationship between social and cognitive as a dichotomy between internal and external. It draws both on dialogical philosophy of Bakhtin and Voloshinov and sociocultural arguments by Vygotsky, being also tangential with non-Cartesian approaches to cognition – or rather, cognising (see, e.g., Järvillehto 1998; Cowley 2009). We start with the argument that beliefs (about something) are not entities such as schema or propositions: once learned/acquired and since imprinted in the memory, as was envisaged in the cognitivist argument. Rather, beliefs are refractions of the presence of many voices at the social arenas – that is, social heteroglossia (Bakhtin 1981). Thus, we argue that they are dynamic and multivoiced (see Dufva 2003, Aro 2009). Metaphorically, words (and their ideological contents) are being recycled from the events of the social arena to the events on one’s own psychological arena and back again to the diverse events of social activity. Bearing in mind the social origin and nature of beliefs, it is natural that some beliefs may be more readily available, “at the surface” as it were, being, e.g. more frequent or more powerful in the particular language community, while others are “deeper”, weaker and perhaps less conscious in nature and less verbalisable. Here, Bakhtin’s concept of chronotope is relevant: neither time nor space is privileged by Bakhtin, they are interdependent and should be studied as such. Specific chronotopes are said to correspond to particular genres, or relatively stable ways of speaking, which themselves represent particular ideologies. Holquist and Emerson have defined chronotope as “an optic for reading texts as x-rays of the forces at work in the culture system from which they spring” (in Bakhtin 1986: 426): while the speaker or writer is a unique individual in a unique situation, they necessarily use and recycle certain ways of expression. A chronotope is thus both related to cognising and a narrative feature of language. The sociocognitive approach aims at a new understanding of the interrelationship between a person and the social activity she is involved in. Rejecting the cognitivist view of the early research on language learning and psycholinguistics (for criticism of cognitivism, see Still & Costall 1991, Dufva 1998), but finding also the exclusively social view inadequate, we discuss the dialogical epistemology as a position that sees social and individual aspects of activity as not only interrelated but parallel and intertwining. Personal beliefs do have a social origin – they are appropriated through participation in social practices, or, more broadly, are socially and culturally mediated (cf. Vygotsky 1986). However, as Voloshinov (1973: 39) argues, the social and psychological are in a constant, reciprocal relationship where one intrudes in the realm of the other – and becomes the other. Thus, to understand beliefs – or any personal views, such as attitudes or memories – as emerging in discursive practices

is correct, but they are not exclusively so. They are also ‘personal’ or ‘individual’, expressed by an individual with a unique set of life experiences. Beliefs – what people know or believe about something – have continuity in two senses. It is precisely the continuity that makes it impossible to pin down their ontology in either of these two realms exclusively and also makes it insufficient to regard them only in terms of the language (e.g. discourses, texts, interaction) they emerge in. First, continuity is created by the fact that there are socially and culturally available ways of speaking that get repeated across time and/or space in communities, from one person to another. It is also clear that at the level of external language use, certain ways of speaking emerge more often and thus gain authority or popularity. But, on the other hand, the ways of speaking are (by necessity) encountered by individuals who have a choice of appropriating or rejecting them and who, in manner of speaking, have an ownership of them: the words of the others become words of one’s own (Bakhtin 1981). This does not mean that views expressed in the words of others would be accepted and repeated as such (although this may as well happen): language users are (generally) at liberty to express their own points of view either as direct echoes of the societal discourses, as counter-arguments of the same, or as various modifications that arise in a situated fashion. However, it has to be pointed out that there is clearly continuity in the way *individuals* express their beliefs in different situations and along the continuum of their own life span. While there are many situated effects in what one expresses, speakers are also operating on a continuum. Thus in emphasizing the interplay between continuity and situatedness in the expression of beliefs, we also wish to argue that it would be nihilistic to see a person’s beliefs as random or as ad hoc productions of the current situation. Further, we also wish to point out that the subjective views or personal accounts are valuable as research data.

### Effects of modality

In this paper, we add an important dimension to our sociocognitive arguments by claiming that not only words of the others, but also socially and culturally available **images** are being recycled in people’s beliefs and conceptualisations. The data we discuss consist of interviews (Aro 2009) and visual data (Kalaja et al. 2008; Kalaja et al. 2011), that is, language learners’ drawings. We also refer to findings of other studies on written narratives (see, e.g. Kalaja & Dufva 1996). Below, we will examine how different methods of data collection may elicit different *aspects* of beliefs, or, simply, *different* beliefs. The characteristics of the task, for example, its modality, are a strong influence in the beliefs that are expressed. People may express different beliefs in interviews where they are asked to put their views into words than in tasks where they are invited to present their views by visual means. Here, we draw on the Vygotskian arguments of sociocultural thinking in particular. We will argue that beliefs may involve not only *voices* (in the sense of verbally articulated beliefs, evoked by language use at the social arena), but also *images*, influenced by visual memories, or, of visual representations the persons have been exposed to. Thus both voices and images travel from the social sphere to people’s minds and return there in the form of verbally or visually articulated/performed activity. To summarise our theoretical and methodological points of departure, the focus of our analysis is not to analyse the data as ‘language’, ‘texts’, ‘narratives’, ‘interview interaction’ or ‘images’ alone but aim exploring the sociocognitive activity in which the inner, psychological world of the participants is related to the particular situation (here: the tasks by which the data was collected) and to the particular expressions (verbal or visual) that result in externally observable language use (such as the interview talk or written narrative).

We make some observations on the relationship between verbal and visual data drawing on the sociocultural argument that speaks for the important role of mediation and that also observes the potential difference brought about by different mediational means, an argument that derives from Vygotsky’s (e.g. 1986) work. In sociocultural thinking, human knowledge is seen to result from mediated action that employs various

social and cultural tools/artefacts. Here, we will argue that what we here refer to as ‘beliefs’ also are influenced by the process of mediation, both when they first emerge (are appropriated from different sources) and when they are expressed in, e.g. in different types of tasks that are used as research data. To specify, the situated and mediated nature of knowing argues that the materiality of the resources used leaves its trace in the ways people conceptualise something: “what we hear” is thus (to a degree) different from “what we read” and “what we see” and remembering and conceptualising something when, e.g., writing a story or drawing a picture, people draw on these particular sources. In short, we will argue that also beliefs are mediated not only through language use but also through other semiotic resources, and, the modality of expression moulds what is expressed (see also Voloshinov 1973, Kress et al. 2001:15).

From the point of view of methodology, talking, writing and drawing about something draw on (partly) different cultural conventions and rules, such as, for example, how to write a life story, how to make a self-portrait or how to talk with an interviewer, and the data is also influenced by the particular modality and materiality of the task. Looking at that from the point of view of collecting and analysing data for research, we must conclude that what emerges as data is basically influenced by the task and situation both in the social sense but also in the material sense. The nature of the particular task, seen at the social level as an interplay between various participants, the roles designated for them, and such factors as the time limits have of course been known to influence results. Talking in an interview differs from filling up a questionnaire and responses given in a laboratory task might be different from those gathered by field-work.

Obviously, we see the great value in analysing interaction or language use at large. However, we do not wish to limit our analysis to that and argue that subjective views – such as beliefs – are important in two senses. First, we see it as important to listen to the research participants’ voices in order to gain important information on the aspects of, e.g., learning process they, experientially, see as important. As Riley (1997: 128) argues: “the issue is not one of finding the objective reality, *the* truth, but subjective reality, *their* truth. What [the learners] believe will influence their learning much, much more than what we believe, because it is their beliefs that hold sway over their motivations, attitudes and learning procedures”. In a sense, we need to take the research participants as epistemic authorities of their personal knowledge – as the dialogical epistemology argues, any knowledge results in an encounter between I and you, or, between two consciousnesses (Bakhtin 1984: 81, 88). We also wish to point out that an analysis of language use – e.g. recorded and transcribed interaction – does not capture reality in any true sense either; because it is never a neutral description of “what really happens”, but reflects both the researcher’s chosen perspective and his/her use of conventional methods and tools of analysis. Thus our focus of analysis is not located in the “external” product alone, but it does not aim at giving a direct view to a certain personal belief either. In fact, as we argue, there is no such thing, and this is our second important point: we consider the study of personal beliefs as an important means to speculate about the world of cognising and see it as important to relate our findings to those theories that emphasise the dynamic and distributed nature of cognition (e.g. Cowley 2009). While the subjective reality cannot be directly accessed, it can be tapped on – fragmentarily – for example by asking people to express and articulate their views. In analysing these, we cannot regard the manifest expressions as “identical” or “same as” of the experience or conceptualising itself. Rather, what appears as a **voice** in an interview or written narrative or as an **image** in our visual data may be described as an **aspect** of the person’s beliefs. Beliefs are not singular entities, but, rather, dynamic clusters of multivoiced (Aro 2009) and multimodal conceptualisations.

To summarise, when studying the individual’s beliefs from a sociocognitive point of view, we should consider the affordances and constraints by the research task and situation, the modality being one of the aspects important to consider. The surrounding research environment is not an “external” scene in which or against which individuals operate, but rather, a context for activity within which the individual agents act with mediational means to achieve the goals they set for themselves (cf. Engeström 2005,

Wertsch 1998). When context is thought of in the latter way, it cannot be reduced to an external environment; instead, there is an ambiguous and dynamic relationship between an object and its context: “the combination of goals, tools, setting [...] constitutes simultaneously the context of behaviour and ways in which cognition can be said to be related to that context.” (Cole 1996: 137).

### Two cases and two modalities

The focus of our research is beliefs about language(s), language learning and language teaching. Since the 1980s, learner beliefs have mainly been looked at from two very different perspectives. Beliefs have either been conceptualised from a cognitive psychological viewpoint, where they are seen as characteristics of the individual, something learners have inside their head and which they can put into words, and that are relatively stable – often studied using questionnaires. On the other hand, learner beliefs have been seen from a more discourse analytical point of view, where they are considered to be functions of social interaction, and ever changing depending on the context of the interaction and in these cases. Kalaja & Barcelos (2003), in their collection, introduced many new approaches in the study of language learners’ beliefs, such as metaphor analysis (e.g. Ellis 2001), diary research (e.g. Nunan 2000) and ethnographic methodologies (e.g. Allen 1996). All in all, belief research has focused on verbal data.

In the present paper, we draw particularly on the dialogical approach to beliefs which is more fully discussed in Dufva (2003) and Aro (2004, 2009). We will summarise research from two contexts: one case studying Finnish children’s beliefs about English (using interviews as data) and the other case focussing on Finnish university students’ beliefs about language learning (using visual drawings and their verbal explanations as data). Below, we will discuss those elements which seem to be repeated in both sets of data and in both modalities the role of books and literacy being our most important observation here. We will also point out differences between different sets of data that may be important. Here, we discuss the role of modality in particular. We will show that certain beliefs and conceptualisations seem to be similar – and that they may be typical of our culture at large – but we will also show how differences may appear as a result of the task and modality. In both sets of data English occupies an important position, but, in the children’s data, it is a school subject that is studied by everybody while at the university, it is a major chosen by the research participants themselves.

#### Children: verbal descriptions of language learning

The first case explores longitudinal interview data on how 15 Finnish L1 children talk about the learning of English as a foreign language. It draws on Aro’s (2009) dissertation study, where a group of elementary school pupils were followed over a course of several years. The data were collected in the research project “Situated Metalinguistic Awareness and Foreign Language Learning” (for other results, see, e.g., Dufva & Alanen 2005). The children were interviewed on three occasions: in Year 1 (aged 7), Year 3 (aged 9) and Year 5 (aged 11) about their views and experiences of learning English. English was introduced as a school subject in Year 3. The data were analysed both for content and using Bakhtin’s (1981) notion of polyphony, or multi-voicedness. Bakhtin’s concept of *voice* is a metaphor for the intention and worldview embedded in the speaker’s utterance. Polyphony is an inherent quality of each utterance, because all our words and knowledge have been learnt in interaction with other people and thus reflect the voices of others in addition to our own. These others’ words can be for example “internally persuasive” (Bakhtin 1981); open, dynamic and flexible: words that we can easily take over and use for our own intentions. Others’ words can also be “authoritative”, which means that the speaker must take them as they are and merely repeat them – examples of authoritative words include e.g. religious dogmas or recognised scientific facts. Exploring the polyphony in learner beliefs thus gives us a glimpse of what kinds of voices (and consequently the ideological contents these voices

stand for) the learners have come into contact with, and which voices are privileged in their beliefs, that is, whose words the learners find worth repeating.

In the following, we shall take a look at what the learners said about learning English: what, in their opinion, were the best ways to learn the language. Within this topic, the authoritative voices of school and society turned out to be particularly important. In the first year, the learners did not have many experiences of purposely studying English. However, many of them did know a word or two of English that they had usually learnt from a parent, older sibling, or a friend. There were also a few other kinds of sources for English mentioned:

MP: Mistä sä oot oppinu [englannin sanoja]?

Eeva: Äiti on sanonu ja sitte meillä on semmonen kirja.

MP: Yhym, minkälainen kirja?

Eeva: Jossa on kaikkia sanoja englanniks.

MP: Joo-o, ootsä ite sieltä opetellu?

Eeva: En ku mun äiti on lukenu sieltä.

MP: *Where have you learnt [English words]?*

Eeva: *Mom has said and then we have this book.*

MP: *Mm hm, what kind of book?*

Eeva: *With all these words in English.*

MP: *Uh huh, have you studied it yourself?*

Eeva: *No my mom's read from it.*

Eeva knew English words because her mother had told her some, and she also added that they had *this book, with all these words in English*. Eeva could not yet read herself, so she could not make use of the book, but she had seen her mother read from it. The book was clearly something that contained knowledge of English in the form of *words in English*, and the fact that her mother used it possibly meant that it was a source to be trusted – a parent was also certainly an authority.

In the third year, at the time of the interview, the learners had studied English for a few months. The practices of the school world were evident in their answers: the English teacher was a fairly prominent figure in the learners' answers, and they talked a lot about homework, exercises and tests, and particularly about their English text book.

MA: Osaaksää jo paljo puhua ja kirjottaa englantia, mitä te ootte täs oppinu?

Valtteri: No, ollaan me niinku hirveesti niitä sivujaki menny eteenpäin ja kaikkee tällasta.

MA: *Do you already know how to speak and write English, what kinds of things have you learnt?*

Valtteri: *Well, we've like gone through a whole lot of pages too and all that kind of stuff.*

When asked to talk about what he had learnt over the past months, Valtteri said that they had *gone through a whole lot of pages* – in the text book. Not only did the text book appear to be the most important source of learning for the learners, but it also made learning countable: the English language became pages of the book, chapters studied, or the number of tests taken, rather than content. It also made English learning very school-centric: English in the learners' answers was often learnt through memorising words from vocabulary lists in the book in order to remember them in a test. The voice of the school world began to be very pronounced in the learners' answers and appeared to define their views of learning to a great extent.

In the fifth year, the learners talked in more detail about how English was learnt. Many felt that the best place to learn would be the school or a course and that having a good teacher would help. But even their descriptions of studying with the help of a teacher focused around written material: reading, vocabulary lists and chapters. When

asked to describe the business of language learning, the focus on written language remained a constant:

MA: No, mitenkäs englantia opiskellaan jos joku haluaa oikei hyvin oppia englantia nii mitä sen kannattaa tehdä?

Emma: Lukee niitä sanoja ja harjotella kirjottamaan niitä.

MA: *So how does one learn English, if one wants to learn English really well what should they do?*

Emma: *Read the words and practice how to write them.*

Over time, the model of learning focusing on the book – sometimes introduced by parents before school began and later reinforced by school practices – had become ever more prevalent. The learners' answers to how English was learnt indicated that they predominantly viewed it as a literary pursuit: many said that the best way to learn would be to read an English textbook. The first example may shed light on how these beliefs come to be: they are rooted in the learner's experiences and become recycled over and over again.

Over the years, the learners began to find their own voice as language learners and bring their own experiences to the fore. They began to talk more and more about how they used English outside of the school context and about the various language resources they came into contact with. However, as these viewpoints of how to go about language learning emerged, it appeared that the authoritative voice, testifying to the power of the written word, seemed to have a great effect on them. Authoritative ideas were not only authoritative in the sense that the learners needed to repeat them as they are: it seems they also began to function as a filter through which the learners' viewed English learning in general. Consequently, when asked which outside-of-school activities could be useful in learning English, written material such as books, comics and computer games were considered useful – English-language television programmes, movies or music were not. Their assessment of what was useful for the learning of English was thus affected by the authoritative idea, and not only within the confines of the classroom, but also in their free time where they all, in fact, actively used and consumed English.

The authoritative idea of learning through books was a constant in the learners' interview answers over the years. Even though the learners began to bring up their own, more personal opinions about and experiences with the English language over time, the question is raised whether these voices, too, were spoken through the authoritative viewpoint – whether these authoritative beliefs prevented the participants from perceiving learning opportunities, language affordances and resources outside of school and, more importantly, outside of books, and consequently affected their learning paths. While different questions, of course, solicited different answers and there was plenty of idiosyncrasy in the learners' answers, they all very consistently echoed the authoritative idea that English is learnt from books.

### Young adults: Visual and verbal representations of learning

The research project called “From Novice to Expert” is a five-year research project on the development of university students' professional knowledge of language, language learning and language teaching (see e.g., Kalaja et al. 2008). Its participants are Finnish university students majoring in English. The data that was collected during the students' 1st study year consists of their life stories, “language learning histories”, their questionnaire answers and their drawings (N=110). Here we will discuss the drawings and their short “captions”. First, the students were asked to draw their self-portrait as a learner of English on a sheet of paper (“My self-portrait: this is what I look like as a learner of English”). Then they were asked to give a short explanation of what they had drawn on the reverse side of the task sheet (“Give your own interpretation of the drawing in a few sentences.”).

Although the two sets of data – from children and from young adults – discussed in this paper do not come from the same project, we were interested in examining whether

the tendencies were similar or different. Is there, continuity to be observed between children's beliefs and those of university students' beliefs and, what kind of role does the situatedness play? Particularly, can we find the influence of literacy and books also in this type of data?

Two most important findings in the analysis of the students' portraits suggest that first, the students portrayed themselves most often alone and second, although there are various mediational means represented in the drawings (such as other people, television, music, computer) books were the most important (for a closer discussion, see Kalaja et al. 2008). The first finding seems to be closely related to the individualist notion of learning: the underlying discourses, representations and/or metaphors that seem to be at work here are those that rely on notions such as 'knowledge is individual', 'learning means transferring information' or 'mind is a container'. These are metaphors typical of rationalist philosophy, cognitive psychology, psycholinguistics and also, traditional SLA and thus powerful and are recycled in pedagogical practices by textbooks, teachers, etc. The second finding – the strong presence of books – seems to suggest a particular view of 'language', but also seems to be a portrayal of classroom practices. It has been repeatedly argued that the notion of language in linguistics is literacy-based (see Voloshinov 1973: 71), and that one can observe a written language bias in linguistics (Linell 2005). The literate world view is also seen in language education: both ideals and practices frequently lean on written standards and literacy skills (for textbook-oriented and literacy-centred classroom practices, see, e.g. Pitkänen-Huhta 2003). Thus, it is no wonder that also in learner portraits 'learning involves books and reading'.

When comparing the drawings with short verbal descriptions the students wrote about their self-portrait, similar trends emerged: students did not mention other people, but named books as important sources of learning, although slightly more infrequently than in the drawings (Kalaja et al. 2008). However, when considering these findings in the light of the results of another project – consisting of written narratives (life-stories) – we find some interesting similarities, but also differences. One striking difference is that in drawings, the teachers were almost completely missing, while in life stories, the importance of the teacher for the learning process was frequently mentioned (Kalaja et al. 2008). The life stories also included more references to social interaction, other people, out-of-the-school experiences and travel.

### Voices and images

We argue that the beliefs and conceptualisations expressed in the different sets of data we discussed above suggest both *continuity* and *situatedness* that intertwine. First, certain conceptualisations of learning seem to be more salient – as they appear both in children and young adults and both in verbal and visual data. An example of this is the strong presence of literacy in all sets of data (children and young adults; verbal and visual). We propose that this suggests a commonly held and influential view of learning, "a shared belief" (cf. 'language ideologies', e.g., Woolard 1998), that language learning is a literacy-based project. However, we are *not* saying that what is common and influential is necessarily explicit and consciously recognised. Although the common, culturally influential beliefs may often be mediated by explicit wordings in educational discourse, media, parental talk, classroom interaction, textbooks, there are also hidden agendas. Considering the role of literacy, we might in fact speculate that it is more of a hidden agenda, not necessarily articulated **as such** (for the hidden agenda of written language bias, see e.g. Linell 2005), but that is possibly mediated mostly through **practices** that are literacy-based, means of assessing language proficiency that focus on academic and literacy-based skills and values that are attached to literacy. There is a somewhat curious dissonance to be found in the fact that while, for example, oral, communicative and interactional skills are much highlighted in both national curricula and European language education policy documents, as well as in teachers' expressed views (see e.g. Kalaja & Dufva 1996), the data we have collected seems to tell another story. Also the young learners who were interviewed said that the point of learning English was to be

able to *speak* it with other people – yet they said the best way to learn English was to *read* it. Second, it is clear that somewhat different conceptualisations are elicited by different tasks. Although the literacy-influenced conceptualisations of learning seem to be present both in verbal and visual data and thus speak for the continuity of this powerful idea, there were also differences. For example, drawings elicited more images of “lonely” learner with an emphasis on receptive learning whereas in verbal captions and frequently in life story data, other people – e.g. teacher or various native speaker contacts – and activity through other mediational means – e.g. media – were more important. Similarly, in the interview data, the learners usually spoke from a position of “we learners” (*in the classroom, we read, we do exercises, we study words...*) rather than presented themselves as “lonely” agents.

Thus the modality modifies of what is being expressed, first, purely materially and then also by setting certain conventions as models for expression. In the words of Kress et al. 2001: 15): “Each meaning making system – mode – provides different communicative potentials. In other words, each mode is culturally shaped around the constraints and affordances of its medium – its materiality”. Thus one reason for the fact that they draw themselves alone is just in the fact that this is a highly conventional way of portraiture while this is clearly not so with written biographies. We suggest that here continuity and situatedness intertwine in an interesting manner. Thus the research participants draw on particular genres and models typical of that particular task and modality, echoing particular conventions and traditions that are involved. When they are interviewed, they answer the questions the researcher asks them – even if they feel other topics might have been more important and relevant – because that is what you do in an interview. When people are asked to write their personal learning history, they choose a genre and a model for this: to take an example, written life stories may be modelled as an autobiography, a fairytale, an essay, a letter, a CV or a drama. Similarly, when the research participants are asked to draw a portrait, that is what they do. Thus a methodological point for the researchers looking for beliefs is that different beliefs may emerge, depending not only on the situation as such, but also on the affordances and constraints of expression. Experimental research and questionnaires yield different results than methods that allow the subjects to speak in their own words. Verbal language affords certain ways for self-expression while other semiotic resources (e.g. visual, pictorial) provide different means. Any research design calls for a particular kind of interaction that elicits particular events and responses. Here, we have discussed how using multimodal research methods may highlight certain particularities and may provide multiple angles to analysis – and shown that learners *can* and *do* express their beliefs regarding language learning.

### Summing up: Beliefs about language learning

An important theoretical suggestion we wish to make is that ‘beliefs’ are not only multivoiced – they can also be pictured as multimodal. Our everyday knowledge of various things, such as marriage, health, cat food, and how to operate a cellular phone, are mediated to us through language but also through various types of images. Thus the origin of believing something, or knowing something, about something is to be found in the concrete events that are multimodal in nature. We listen to other people’s talk, read instructions and newspapers, study textbooks, see movies and images in the magazines and go to the art galleries to have a look at the portraits hanging on the wall. In this sense, individuals are not only ‘language users’ (in the sense of verbal language) but users of semiotic resources that are afforded to them. Thus the knowledge we rely on and operate with in our everyday life is mostly, if not entirely, mediated through different semiotic resources and their interpretation. As Voloshinov (1973: 90) said: “Outside objectification, outside embodiment in some particular material (the material of gesture, inner word, outcry) consciousness is a fiction”.

The socio-cognitive view of beliefs suggests that we look at the past and present social events not only as the origin of beliefs but also as a force that both provides affordances

and sets constraints to their rearticulations. Beliefs about something are – as also the social constructionist views suggest – varying and situated. But at the same time, they have continuity, both in the way the society recycles its ways of speaking and powerful discourses and in the way particular individuals appropriate and rearticulate them. Thus our dialogical and sociocultural approach argues against views saying that what people say or do in everyday interaction, or as research participants, is exclusively socially or discursively constructed. At the same time, we aim at finding new ways for studying how, precisely, the cognitive nature of beliefs should be understood. Answers may be provided by non-Cartesian – systemic, ecological and distributed – views of cognition that take the connection between the individuals and their environment as their starting point (see, e.g. Gibson 1979, Järvillehto 1998; van Lier 2004; Cowley 2009). In these frameworks, human cognising is regarded in terms of a human-environment system. Individuals are born to an environment that is not only a language community but also a cultural, semiotic community where various kinds of meaning-making signs are used. In these views, a fundamental reciprocity is assumed between the affordances (what is available in the environment) and what is noticed, taken heed of and appropriated by those human agents populating this community. Put simply, individuals build their own knowledge – whether that be formal, factual knowledge or more intuitive ‘beliefs’ gathered in various contexts of one’s everyday life – in a multimodal semiosphere.

In articulating their beliefs about languages and language learning, people draw on, first, their own personal experiences (their unique “language learning history”), second, socially and culturally available (verbal and visual) representations, and, third, various situational factors that are present in the situation at hand (including the task and the modality of the expression). Thus beliefs are not *direct* reflections of the societal ideologies; but rather, in Voloshinov’s (1973) terms, **refractions** of the social scene. Also, as dialogical approach indicates (Dufva 2003, Aro 2004, 2009), beliefs are not singular but rather, plural and multivoiced. Beliefs are thus not ‘ready-made’ schemata, but emergent from a dynamic and continuously changing data-base, a “mishmash” of various memories, recollections, images and views, a view that also coincides with dynamic notions of memory (see, e.g., Edelman 1992). Another way of putting this is that remembering is both situated (Sutton 2006) and autobiographical (Fink 2003). Thus the products, i.e. the beliefs and conceptualisations that we are able to examine in various verbal, visual or multimodal articulations, are expressions of knowledge potential rather than knowledge as a static schemata (cf. the concept of meaning as ‘meaning potential’, Rommetveit 1992, Lähteenmäki 2004). As we have shown, some beliefs may be less readily available while others are fairly consistently repeated, as seen in the role of the book. Voices of literacy and images of books are a strong cultural stereotype, and, as we see this, an example of authoritative voices.

## Bibliography

- Allen, L. (1996). The evaluation of a learner's beliefs about language learning. *Carleton Papers in Applied Language Studies* 13, 67–80.
- Aro, M. (2004). Voice and agency in children's beliefs about the English language and language learning. In: Nenonen, M. (ed.). *Papers from the 30th Finnish Conference of Linguistics, Joensuu, May 15–16, 2003*. University of Joensuu, 8–14.
- Aro, M. (2009). *Speakers and doers. Polyphony and agency in children's beliefs about language learning*. Jyväskylä Studies in Humanities 116. University of Jyväskylä.
- Atkinson, D. (2011). A sociocognitive approach to second language acquisition: How mind, body, and world work together in learning additional languages. In: Atkinson, D. (ed.). *Alternative approaches to second language acquisition*. New York: Routledge, 143–166.
- Bakhtin, M.M. (1981). *The dialogic imagination*. Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M.M. (1984). *Problems of Dostoevsky's poetics*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press.
- Breen, M. (ed.) (2001). *Learner contributions to language learning. New directions in research*. London: Longman.
- Churchill, E., Okadam H., Nishino, T. & Atkinson, D. (2010). Symbiotic gesture and the sociocognitive visibility of grammar in second language acquisition. *Modern Language Journal* 94, 234–253.
- Cole, M. (1996). *Cultural Psychology: A Once and Future Discipline*. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Cowley, S. (2009). Distributed language and dynamics. *Pragmatics and cognition* 17 (3), 495–507.
- Dufva, H. (1998). From 'psycholinguistics' to a dialogical psychology of language: Aspects of the inner discourse(s). In: Lähteenmäki, M. & Dufva, H. (eds.). *Dialogues on Bakhtin: Interdisciplinary readings*. Jyväskylä: Centre for Applied Language Studies, 87–105.
- Dufva, H. (2003). Beliefs in dialogue: Bakhtinian view. In: Barcelos, A. M. & Kalaja, P. (eds.). *New approaches to research on beliefs about SLA*. Boston: Kluwer, 131–151.
- Dufva, H. (2010). Reclaiming the mind: Dialogism, language learning and the importance of considering cognition. In: Junefelf, K. & Nordin, P. (eds.). *Proceedings of The Second International Interdisciplinary Conference on Perspectives and Limits of Dialogism in Mikhail Bakhtin*, Stockholm, 41–48.
- Dufva, H. & Alanen, R. (2005). Metalinguistic awareness in dialogue: Bakhtinian considerations. In: Hall, J. K. Vitanova, G. & Marchenkova, L. (eds.). *Dialogue with Bakhtin on second and foreign language learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 99–118.
- Dufva, H. & Salo, O. (2009). Languages in the classroom: Institutional discourses and users' experiences. In: Miller, J., Kostogriz A. & Gearon, M. (eds.). *Culturally and linguistically diverse classrooms. New dilemmas for teachers*. Bristol: Multilingual Matters, 252–270.
- Edelman, G. (1992). *Bright air, brilliant fire*. New York: Basic Books.
- Edwards, D. & Potter J. (1992). *Discursive psychology*. London: Sage.
- Ellis, R. (2001). The metaphorical constructions of second language learners. In: Breen, M.P. (ed.). *Learner contributions to language learning: new directions in research*. Harlow: Longman, 65–85.
- Engeström, Y. (2005). Knotworking to Create Collaborative Intentionality Capital in Fluid Organizational Fields. In: Beyerlein, M. M., Beyerlein, S. T. & Kennedy, F. A. (eds.). *Collaborative Capital: Creating Intangible Value*. Amsterdam: Elsevier.
- Fink, G.R. (2003). In search of one's own past: The neural bases of autobiographical memory, (Editorial) *Brain* 136, 1509–1510.
- Forceville, C. (2006). Non-verbal and multimodal metaphor in a cognitivist framework: Agendas for research. In Kristiansen, G., Achard, M., Dirven, R., & Ruiz de Mendoza Ibàñez, F. (eds.). *Cognitive Linguistics: Current Applications and Future Perspectives*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 379–402.
- Gibson, J.J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin.
- Goodwin, C. (2000). Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics* 32, 1489–1522.
- Hammersley, M. (2003). Conversation Analysis and Discourse Analysis: Methods or Paradigms? *Discourse & Society*, 4 (6), 751–781.
- Järvillehto, T. (1998). The theory of the organism-environment system: I. Description of the theory. *Integrative Physiological and Behavioural Science* 33 (4), 321–334.
- Kalaja, P., & Dufva, H. (1996). The life of every (foreign) language teacher is worth writing about. In: Knuf, J. (ed.). *Unity and diversity: Proceedings of the fourth international conference on narrative*. Lexington, 163–169.

- Kalaja, P. & Barcelos, A. M. F. (eds.) (2003). *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. Amsterdam: Kluwer.
- Kalaja, P., Alanen, R. & Dufva, H. (2008). Self-portraits of learners of EFL: Finnish students draw and tell. In: Kalaja, P., Menezes, V. & Barcelos, A.M.F. (eds.). *Narratives of learning and teaching EFL*. Palgrave Macmillan, 186–198.
- Kalaja, P., Alanen, R., Palviainen, Å. & Dufva, H. (2011). From milk cartons to English roommates: Context and agency in L2 learning. In: Benson, P. & Reinders, H. (eds.). *Beyond the language classroom*. Palgrave.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. London: Arnold.
- Kress, G., Jewitt, C., Osborn, J. & Tsatsarelis, C. (2001). *Multimodal teaching and learning*. London: Continuum.
- Lähteenmäki, M. (2004). Between relativism and absolutism: Towards an emergentist definition of meaning potential. In: Bostad, F., Brandist, C., Evensen, L.S. & Faber, H. C. (eds.). *Bakhtinian perspectives on language and culture: Meaning in language, art and new media*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan, 91–113.
- Linell, P. (2005). *The written language bias in linguistics. Its nature, origins and transformations*. London: Routledge.
- Menezes, V. (2008). Multimedia language learning histories. In Kalaja, P., Menezes, V. & Barcelos, A.M.F. (eds.). *Narratives of learning and teaching EFL*. Palgrave Macmillan, 199–213.
- Nikula, T. & Pitkänen-Huhta, A. (2008). Using photographs to access stories of learning English. In: P. Kalaja, V. Menezes and A.M.F. Barcelos (eds.). *Narratives of learning and teaching EFL*. Palgrave Macmillan, 171–185.
- Norris, S. (2004). *Analysing multimodal interaction. A methodological framework*. London: Routledge.
- Nunan, D. (2000). Seven hypotheses about language teaching and learning. *TESOL Matters*, 19(2), 1–8.
- Pietikäinen, S., Alanen, R., Dufva, H., Kalaja, P., Leppänen, S. & Pitkänen-Huhta, A. (2008). Linguaging in Ultima Thule: Multilingualism in the life of a Sami boy. *International Journal of Multilingualism* 5, 2, 79–99.
- Pitkänen-Huhta, A. (2003). *Texts and interaction. Literacy practices in the EFL classroom*. Jyväskylä Studies in Languages 55. University of Jyväskylä.
- Potter, J. (2006). Cognition and conversation. *Discourse studies* 8, 1, 131–140.
- Riley, P. (1997). 'BATS' and 'BALLS': Beliefs about talk and beliefs about language learning. *Mélanges CRAPEL*, 23, 125–153.
- Rommetveit, R. (1992). Outlines of a dialogically based social-cognitive approach to human cognition and communication. In: Wold, A. H. (ed.), *The dialogical alternative. Towards a theory of language and mind*. Oslo: Scandinavian University Press, 19–44.
- Sacks, H. (1992). *Lectures on Conversation*. Vol. I-II. Edited by G. Jefferson with Introduction by E.A. Schegloff. Oxford: Blackwell.
- Still, A. & Costall, A. (eds.) (1991). *Against cognitivism: Alternative formulations for cognitive psychology*. New York: Harvester Wheatsheaf.
- Suni, M. (2008). *Toista kieltä vuorovaikutuksessa: kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa*. [Second language in interaction: Sharing linguistic resources in the early phase of second language acquisition]. Jyväskylä Studies in Humanities 94. University of Jyväskylä.
- Sutton, J. (2006). Remembering. In: Robbins, P. & Aydede, M. (eds.). *Cambridge Handbook of Situated Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press, 217–235.
- Thibault, P. J. (2004). *Brain, mind, and the signifying body: An ecosocial semiotic theory*. London and New York: Continuum.
- van Lier, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning. A sociocultural perspective*. Boston: Kluwer.
- Voloshinov, V. N. (1973). *Marxism and the philosophy of language*. Cambridge, MA.: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wertsch, J. V. (1998). *The Mind as Action*. New York: Oxford University Press.
- Woolard, K.A. (1998). Language ideology as a field of inquiry. In B.B. Schieffelin, K.A. Woolard & P.V. Kroskrity, Schieffelin, B.B., Woolard, K.A. & Kroskrity, P.V. (eds.) *Language ideologies: Practice and theory*. Oxford: Oxford University Press, 3–47.

### Kontroversen

Kontroverse Ideen und markante Persönlichkeiten prägen die Entwicklung einer Disziplin in bestimmten Phasen. Erst im Rückblick erschließt sich jedoch, in welcher Weise dieser Einfluss wirksam geblieben ist. Einmal pro Jahr bitten wir zwei Autoren darum, den Beitrag einer Idee, einer Theorie oder einer Person zur Fremdsprachendidaktik aus unterschiedlichen Perspektiven zu erörtern. In dieser Ausgabe widmen sich Joachim Appel und Dieter Wolff den Einschätzungen von „Bilinguaalem Sachfachunterricht“.

Da es sich um durchaus persönlich gefärbte Stellungnahmen handelt, verzichten wir auf ein einheitliches Format. Zugleich möchten wir Sie, unsere Leserinnen und Leser, anregen, mit den Autoren und dem Herausgeberteam sowie der aktiven Leserschaft, diese Beiträge in einem FORUM zu diskutieren. Schreiben Sie uns Ihre Einschätzung zu „Bilinguaalem Sachfachunterricht“ oder berichten Sie über praktische Erfahrungen, die auf diese Theorien zurückgehen. Wir freuen uns auf eine lebhafte Debatte.

### Controverses

Les domaines de recherche académique se forment et se définissent grâce aux débats, menés par des chercheurs et en lien avec leurs parcours et profils spécifiques. Toutefois, le bilan des effets et des impacts potentiels soll d'une idée ou d'une théorie ne peut qu'être dressé après un certain temps. Afin de saisir ces impacts, nous invitons de façon annuelle deux auteurs de mettre en perspective une théorie à potentiel fort pour le domaine de recherche en lien avec le travail d'un chercheur ou d'un enseignant, ayant fait couler beaucoup d'encre dans le passé. Dans ce numéro, Joachim Appel et Dieter Wolff discutent les approches de l'enseignement bilingue. Dans la mesure où nous invitons les auteurs à développer leur point de vue personnel, les contributions (de) « controverses » bénéficient d'une certaine liberté quant à la forme choisie par l'auteur.

De plus, nous invitons nos lectrices et lecteurs à participer au débat autour du sujet donné, afin de mieux saisir les effets que les théories autour de « enseignement bilingue » ont pu avoir sur le terrain de l'enseignement des langues. A cette fin, un FORUM en ligne est mis à disposition. N'hésitez pas à nous donner vos exemples et vos expériences en salle de classe, susceptibles d'illustrer l'un ou l'autre point de vue. Au plaisir de vous lire et de vous rencontrer dans le cadre de ce débat.

### Controversias

Controversial ideas and idiosyncratic personalities shape the development of an academic discipline at a certain time. However, it only becomes clear in retrospect, in which way and to which extent these personalities and ideas have had an impact. Once a year we ask two authors to discuss the impact of a scholar, a teacher, an idea or a theory from different points of view.

In this issue Joachim Appel and Dieter Wolff look at “content and language integrated learning” and its influence on our understanding of language learning. Since these statements may carry some personal overtones, we grant the authors a certain degree of freedom of form. We would like to invite our readers to participate in the

discussion of the impact of theories of “content and language integrated learning” on foreign language education by contributing to an online [FORUM](#). Tell us what you think about these approaches or relate an example from the classroom which supports or contradicts the ideas of “content and language integrated learning”. We are looking forward to a lively debate.

### Controversias

Las áreas de investigación académica se forman y definen como tales gracias al debate que generan los investigadores a través de sus recorridos singulares y sus ideas controvertidas. Sin embargo, para reconocer la influencia que ha tenido la figura de un investigador o los efectos de sus teorías, es necesario que haya pasado el tiempo. Tal valoración sólo puede hacerse de forma retrospectiva. Precisamente con el objetivo de comprender esta influencia, anualmente solicitamos a dos autores que valoren desde distintas perspectivas el impacto que ha tenido la figura de un investigador, un profesor, una idea o una teoría en un área de investigación determinada.

En este número, Joachim Appel y Dieter Wolff debaten las teorías sobre el “Content and language integrated learning” entre otros y la influencia que han tenido en nuestra comprensión del aprendizaje lingüístico. Dado que los autores desarrollan libremente su punto de vista personal, sus contribuciones gozan también de cierto margen de libertad formal. Por otra parte, querríamos invitar a nuestros lectores a que participen en este debate sobre el impacto de las teorías del “content and language integrated learning” en la enseñanza de lenguas extranjeras a través de contribuciones en nuestro [FORO](#). Comente cuál es su opinión o explique un ejemplo extraído de su experiencia docente que apoye o contradiga las teorías sobre “content and language integrated learning”.

Sus contribuciones son indispensables para animar el debate y lograr que éste sea verdaderamente controvertido.

Controversies  
Kontroversen

Controversias  
Controverses

## Inhalt / Contents

Sarah Mercer	
Frames of reference used by language learners in forming their self-concepts	6
Sabine Weiß und Ewald Kiel	
Berufswunsch Fremdsprachenlehrer/in: Motive und Selbstbild	24
Karsten Senkbeil und Simona Engbers	
Sprachmittlung als interkulturelle Kompetenz – Interkulturelle Kompetenz durch Sprachmittlung	41
Hannele Dufva, Mari Aro, Riikka Alanen & Paula Kalaja	
Voices of literacy, images of books – Sociocognitive approach to multimodality in learner beliefs	58
<b>Dieter Wolff</b>	
<b>Der bilinguale Sachfachunterricht (CLIL): Was dafür spricht, ihn als innovatives didaktisches Konzept zu bezeichnen</b>	<b>75</b>
Joachim Appel	
Two for the price of one? Leise Zweifel am bilingualen Sachfachunterricht	85
Simona Engbers, Karsten Senkbeil	
Materialien zur Schulung interkultureller Kompetenz durch Sprachmittlungsaktivitäten Eine Unterrichtsreihe für die 8. Klasse	90
Johann Aßbeck, Annette Schraml	
Nicht nur für die Schule, sondern für das Leben lernen wir – gilt das auch für den Englischunterricht?	107
Nicole Kösters	
Es ist Englischunterricht und keiner macht mit – Erfahrungen in Uganda	119

## Impressum ForumSprache

Die Online-Zeitschrift für Fremdsprachenforschung und Fremdsprachenunterricht

### Schriftleitung:

Prof. Dr. Friederike Klippel

Prof. Dr. Gudrun Ziegler

### Herausgeber-Gremium:

Prof. Dr. Friederike Klippel

Prof. Dr. Gudrun Ziegler

Prof. Dr. Sabine Doff

Prof. Dr. Dietmar Rösler

im Hueber Verlag GmbH & Co. KG, Ismaning

### Kontaktadresse:

forum-sprache@hueber.de

www.forum-sprache.de

Redaktion: Uwe Mäder

Gestaltung: Sarah-Vanessa Schäfer

Produktmanagement: Astrid Hansen

© Die Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte vorbehalten.

ISSN 1868-0852

Artikel – ISBN 978-3-19-596100-4

aus Ausgabe 06 / 2011 ISBN 978-3-19-546100-9

3. Jahrgang, No 2, 2011

Die in den Beiträgen genannten Internet-Links waren zu den dort angegebenen Zeiten aktiv. Verlag und Herausgeber können leider keine Garantie dafür geben, dass dies weiterhin der Fall ist.

# Der bilinguale Sachfachunterricht (CLIL): Was dafür spricht, ihn als innovatives didaktisches Konzept zu bezeichnen

Dieter Wolff

## Einleitung

Der bilinguale Sachfachunterricht – im Englischen wird er als CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) bezeichnet – erlebt zurzeit im europäischen Kontext Hochkonjunktur. In immer mehr Schulen findet er Eingang; einige Länder, z.B. Italien, führen das bilinguale Lernen sogar verpflichtend in ihr Schulsystem ein. Es ist deshalb an der Zeit, sich darüber Gedanken zu machen, warum dies so ist. Ist CLIL eine reine Modeerscheinung wie andere *fringe methodologies*, die man hat kommen und gehen sehen? Oder steht dahinter tatsächlich ein anderes, ein wirklich innovatives didaktisches Konzept, das zu einer grundlegenden Veränderung methodischer Zugänge im Unterricht und damit im weitesten Sinn zu einer Veränderung von Schule führen kann?

Im folgenden Beitrag werde ich als überzeugter Vertreter des bilingualen Sachfachunterrichts eine pro-CLIL Position einnehmen und zu verdeutlichen versuchen, dass CLIL als ein innovatives didaktisches Konzept angesehen werden sollte, das zu einer anderen Gestaltung von Sprachunterricht, von Sachfachunterricht und vielleicht sogar von Schule führen kann. Natürlich ist mir bekannt, dass nicht alles Gold ist, was glänzt, d.h. dass auch das Konzept des bilingualen Unterrichts Schwächen aufweist, dass es z.B. zurückführen kann zu bereits überwunden geglaubten veralteten Formen des Unterrichtens (vgl. z.B. Decke-Cornill 1999). Darauf werde ich als Vertreter der pro-CLIL Position hier nicht eingehen, habe allerdings in anderen Veröffentlichungen selbst auch darauf hingewiesen (z.B. Wolff 2007, 2009). Ich werde im Folgenden fünf Punkte diskutieren, die dafür sprechen, in CLIL ein innovatives didaktisches Konzept zu sehen, das es lohnt, flächendeckend an unseren Schulen eingeführt zu werden. Bevor ich dies tue, werde ich im ersten Abschnitt das Modell von CLIL vorstellen, auf das ich mich im weiteren Verlauf meiner Überlegungen beziehe. Es handelt sich dabei um die Variante, die sich in Deutschland entwickelt hat.

## Ausgangspunkt: Die deutsche Variante des bilingualen Sachfachunterrichts

In den letzten Jahrzehnten haben sich unterschiedliche Varianten von CLIL in Europa ausgebreitet (vgl. Eurydice Report 2005, Wolff 2007). Allen unterliegt ein Grundprinzip, nämlich ein oder mehrere Sachfächer in einer anderen als der jeweiligen Schulsprache zu unterrichten. Die verschiedenen Entwicklungen in den unterschiedlichen Ländern hängen mit den jeweiligen Unterrichtstraditionen, aber auch mit der anders gearteten Struktur der Schulsysteme zusammen.

Die deutsche Variante von CLIL, auf die ich mich im Folgenden grundsätzlich beziehe, entwickelte sich in den sechziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts. Vor dem Hintergrund der deutsch-französischen Aussöhnung wurden im Freundschaftsvertrag von 1963 auch Maßnahmen vorgeschlagen, die Zahl der jeweiligen Französisch- und Deutschlerner zu erhöhen (vgl. zum Folgenden vor allem Müller-Schneck 2006). Eine dieser Maßnahmen war die Gründung so genannter bilingualer deutsch-französischer Gymnasien, das erste davon in Singen; es wurde im Jahre 1969 eröffnet. Der bilinguale Unterricht wurde von Anfang an als ein Bildungsgang bezeichnet, „in dem mindestens in einem Fach die Fremdsprache Unterrichtssprache ist“ (Christ 1996: 216). Gleichzeitig sollte im Sachfach „die Fachsprache sowohl in der Fremdsprache als auch in der Muttersprache“ vermittelt werden, eben bilingual (Christ 1996: 217).

Die deutsche Variante des bilingualen Sachfachunterrichts hat sich im Verlauf der letzten vier Jahrzehnte zu einem Unterrichtsmodell entwickelt, das in den meisten

Controversies  
Kontroversen

Controversias  
Controverses

Bundesländern recht ähnlich gehandhabt wird, sich allerdings in der Zukunft aufgrund des überall früh beginnenden Englischunterrichts nicht unbeträchtlich verändern wird. Zurzeit beginnt der eigentliche bilinguale Sachfachunterricht im siebten Schuljahr. Im fünften und sechsten Schuljahr wird für die Schülerinnen und Schüler, die in den CLIL-Zweig überwechseln wollen, ein verstärktes fremdsprachliches Angebot gemacht, d.h. sieben bis acht Stunden Fremdsprachenunterricht statt der üblichen vier Stunden. Die Fremdsprache, meist ist es Englisch, wird dann ab der siebten Klasse als Unterrichtssprache in einem Sachfach, fast überall ist dies Geographie, verwendet. In der neunten Klasse kann ein weiteres Sachfach (z.B. Geschichte) hinzukommen, sodass zwei Sachfächer in der Fremdsprache unterrichtet werden. Es wird aber häufig einfach nur ein Sachfach durch ein anderes ausgetauscht, so dass weiterhin nur ein Sachfach in der Fremdsprache vermittelt wird. In der Oberstufe kann sich die Zahl der fremdsprachlich unterrichteten Sachfächer bis auf drei erhöhen; fremdsprachlich unterrichtete Sachfächer können auch als Abiturfächer gewählt werden. Es ist ebenfalls wichtig festzuhalten, dass der eigentliche Fremdsprachenunterricht in der CLIL-Sprache während der ganzen Schulzeit fortgeführt wird.

Es sind vor allem Gymnasien, die bisher so genannte bilinguale Zweige eingeführt haben. CLIL findet sich nur an wenigen Realschulen; an Hauptschulen wird man den bilingualen Unterricht nur in Ausnahmefällen antreffen. Auffallend ist auch, dass nur wenige Kinder mit Migrationshintergrund CLIL-Klassen besuchen. Diese negativen Entwicklungen können nach meiner Ansicht allerdings dem CLIL-Konzept nicht angelastet werden: sie hängen grundlegend mit dem dreigliedrigen deutschen Bildungssystem zusammen.

### **Fusion und Emergenz: Philosophisch-psychologische Konzepte im Kontext von CLIL**

Ich behandle in diesem Abschnitt einen ersten eher theoretischen Aspekt, der CLIL als ein innovatives didaktisches Konzept ausweist. Der bilinguale Sachfachunterricht ist ein neuer didaktisch-methodischer Zugang zu einem Sachfach: das Sachfach wird nicht in der Schulsprache, sondern in einer Fremd- oder Zweitsprache unterrichtet. Die Frage stellt sich, ob ein solcher Zugang CLIL zu einem neuen Unterrichtsfach macht. Es gibt viele Didaktiker, die dies verneinen und dies damit begründen, dass in CLIL ein Sachfach nur in einer anderen Sprache unterrichtet wird, dass aber der didaktisch-methodische Zugang gleich bleibt. Ich neige zu einer anderen Ansicht und möchte diese im Folgenden begründen.

Aus pädagogischer Sicht stellt CLIL einen Zusammenschluss von zwei Fächern dar, denn hier wird sowohl ein Sachfach als auch eine Sprache unterrichtet. Der englische Begriff hebt die Integration zweier Fächer direkt hervor: man kann CLIL als eine Integration oder Fusion von zwei Fächern zu einem neuen Fach bezeichnen. Nicht nur die Pädagogen, sondern auch Psychologen und Biologen haben deutlich gemacht, dass zwei Einheiten, wenn sie sich einmal zusammengeschlossen haben, eine neue Einheit bilden, die nicht die Summe der Merkmale der vorher unabhängigen Einheiten beinhaltet. Die neue Einheit unterscheidet sich von den alten Einheiten und ihren Merkmalen manchmal sogar so weitgehend, dass man diese oft nicht annähernd noch erkennen kann. Psychologen benutzen den Begriff Emergenz, um dieses Phänomen zu erklären. Heinz von Foerster, ein konstruktivistischer Philosoph, versteht unter Emergenz die Fähigkeit des Menschen, Dinge neu zu sehen (von Foerster 1985) und macht sie für die Fähigkeit zum kreativen Denken verantwortlich. Andere Forscher sehen Emergenz als einen Prozess, mit Hilfe dessen neue Strukturen oder neue Eigenschaften entwickelt werden können, indem Elemente in einem komplexen System kombiniert werden. Emergente Eigenschaften sind Merkmale eines neuen Ganzen, die nicht direkt aus den ursprünglichen Einheiten abgeleitet werden können. Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile.

Für den vorliegenden Zusammenhang bedeutet dies zum einen, dass CLIL als ein neues Unterrichtsfach verstanden werden sollte; in der administrativen Terminologie

Controversies  
Kontroversen

Controversias  
Controverses

wird auch von einem neuen Bildungsgang gesprochen. Zwei Fächer kommen zusammen und bilden eine neue Einheit, ein neues Ganzes. Zum anderen bedeutet dies aber auch, dass Lehrende und Lernende in einem integrierten CLIL-Kontext sowohl sachfachlich als auch sprachlich neue Perspektiven gewinnen, weil sie aufgrund der entstandenen Fusion oder Integration zweier Schulfächer die Inhalte dieser Fächer neu sehen und interpretieren lernen. Ein solches Verständnis von CLIL hat nicht nur Auswirkungen auf die Lehrenden und Lernenden, sondern bewirkt auch einen neuen Zugang zum Kanon der Schulfächer. Der herkömmliche Kanon erfährt Modifikationen; das weit verbreitete Schubladendenken wird aufgebrochen; schulische Inhalte werden stärker integriert gesehen. Das „Wunschdenken“ von Pädagogen und Didaktikern wird im bilingualen Sachfachunterricht in konkrete Wirklichkeit umgesetzt, Interdisziplinarität wird erreicht. Das innovative, Schule zum Besseren verändernde Potenzial von CLIL wird in diesem Kontext besonders deutlich.

*Fazit: Der Bildungsgang CLIL eröffnet neue Perspektiven im Hinblick auf die Betrachtung des Sachfachs und der Sprache. Er bricht das Schubladendenken des herkömmlichen Fächerkanons auf und führt zu interdisziplinären Formen des schulischen Arbeitens.*

### **Handlungsorientierung und Lernerorientierung: Schlüsselkonzepte im Kontext von CLIL**

In diesem Abschnitt geht es mir darum zu zeigen, dass sich im bilingualen Unterricht methodische Zugänge zur Arbeit im Klassenzimmer eröffnen, die zwar schon seit geraumer Zeit bekannt sind und diskutiert werden, aber im konkreten Unterricht noch nicht die Beachtung gefunden haben, die sie verdienen. Ich denke an methodische Konzepte wie Handlungsorientierung, Schülerorientierung oder Lernerautonomie, die sich nicht auf Einzelfächer beschränken, sondern für den Gesamtkontext Schule Gültigkeit haben. Die fehlende Beachtung mag darauf zurückzuführen sein, dass viele Lehrkräfte mit ihnen nicht vertraut sind, hängt aber sicherlich auch damit zusammen, dass in herkömmlichen Unterrichtsfächern diese Zugänge oft nur unter Schwierigkeiten umgesetzt werden können. Es ist ein Verdienst des bilingualen Unterrichts, dass er – wohl aufgrund seiner komplexen Struktur – solche Zugänge möglich macht, ja sie sogar erzwingt.

In den Fachdidaktiken, aber auch in der allgemeinen Didaktik wird betont, dass schulische Lernprozesse dann besonders gut gelingen, wenn sie in Lernumgebungen stattfinden, die authentische Interaktionen zwischen den Lernenden ermöglichen, ja sogar fördern. Diese Überlegung entstammt u.a. dem Gedankengut des sozialen Konstruktivismus, der dem sozialen Lernen besonders großes Gewicht beimisst. Das gemeinsame Konstruieren von Wissen stellt schon nach Meinung von Vygotsky (1986) einen zentralen Aspekt beim Lernen dar; heute wird die Bedeutung des sozialen Lernens noch deutlicher hervorgehoben (vgl. z.B. Moate 2010: 41): „The social dimension is more than a safe, supportive environment: it is the area within which learning actually occurs“. Für den Unterricht ergibt sich daraus die Notwendigkeit, Handlungs- und Schülerorientierung zu methodischen Schwerpunkten von Unterricht zu machen, wobei Handlungsorientierung im Sinne von Timm (1998: 12) als ein „aufgaben- und prozessorientiertes *learning by doing*“ verstanden wird, „in dem die Schüler im Rahmen authentischer, d.h. unmittelbar-realer oder als lebensecht akzeptierbarer Situationen bzw. Aufgabenstellungen inhaltlich engagiert sowie ziel- und partnerorientiert [...] handeln“.

Schülerorientierung bezieht sich auf Angebote zur aktiven Mitwirkung der Schülerinnen und Schüler und soll zum selbstständigen Lernen, d.h. zur Lernerautonomie führen.

Wie in den Fachdidaktiken schon seit geraumer Zeit betont und auch oben schon angedeutet wurde, sind es reiche und authentische Lernumgebungen, welche Handlungs- und Schülerorientierung ermöglichen. Solche Lernumgebungen zeichnen sich zum einen durch eine Fülle von Materialien aus, die nicht nur aus Lehrwerken stammen

Controversies  
Kontroversen

Controversias  
Controverses

sondern auch aus einer Vielzahl anderer Quellen herangezogen werden können, z.B. nicht didaktisierten Materialien (Bücher, Filme, Internet). Zum anderen ist die Authentizität dieser Materialien von großer Bedeutung, denn gerade, wenn sie nicht didaktisiert sind und die außerschulische Wirklichkeit wiedergeben, ermöglichen sie genuine Interaktionen zwischen den Lernenden, die für den Lernprozess so wichtig sind. Wenn der Unterricht überwiegend als Projektarbeit gestaltet wird, wird die Notwendigkeit, miteinander zu interagieren noch größer. Es sei an dieser Stelle wenigstens angedeutet, dass auch literarische Texte in die Kategorie der authentischen Texte fallen, denn auch sie ermöglichen genuine Interaktionen im Klassenzimmer.

Dem Leser ist sicherlich schon klar geworden, in welche Richtung meine Argumentation in diesem Abschnitt zielt. Ich möchte nämlich verdeutlichen, dass der bilinguale Sachfachunterricht eine Lernumgebung darstellt, in welcher sich moderne Unterrichtskonzepte wie Handlungs- oder Schülerorientierung besonders gut verwirklichen lassen. Sein integrativer Zuschnitt erfordert schon qua Definition reiche Lernumgebungen, ausgerichtet auf Inhalte auf der einen und Sprache auf der anderen Seite. Allein die Tatsache, dass es nur wenig didaktisierte Materialien gibt, macht die Zusammenstellung von Materialien aus unterschiedlichsten Quellen notwendig. Die Vielgestaltigkeit und Komplexität der Unterrichtsinhalte, die sich aus der Fusion und Integration der beiden Fächer ergeben, erfordern kooperative Formen der Zusammenarbeit. In gewisser Weise erzwingt der bilinguale Unterricht deshalb Projektarbeit und legt damit Grundlagen für Handlungs- und Schülerorientierung, ja sogar für Lernerautonomie.

Natürlich ist es möglich, auch in herkömmlichen Schulfächern projektorientierten Unterricht, der auf Handlungs- und Schülerorientierung gerichtet ist, durchzuführen. Und glücklicherweise wird dies auch sehr häufig getan. Die Zugangsmöglichkeiten sind jedoch im bilingualen Unterricht sehr viel variabler und weit reichender und ermöglichen aufgrund der Authentizität des Unterrichtsstoffes Interaktionen, die von den Lernenden als genuin empfunden werden.

*Fazit: Durch das methodische Erfordernis, reiche und authentische Lernumgebungen bereitzustellen, öffnet der bilinguale Sachfachunterricht Zugänge zu Handlungs- und Lernerorientierung und begründet die Notwendigkeit zu Projektarbeit als Grundlage sozialen Lernens.*

### **Kompetenzorientierung und Professionalisierung: Das fremdsprachliche Lernen im Kontext von CLIL**

Schon aus der Entstehungsgeschichte des bilingualen Sachfachunterrichts in Deutschland lässt sich ableiten, dass die Optimierung fremdsprachlicher Kompetenzen zunächst im Vordergrund aller Lernzielbestimmungen stand. Die Fremdsprache Französisch sollte durch die Gründung bilingualer Klassen und Schulen gefördert werden, so wurde das Anliegen von den Vertretern dieses didaktischen Ansatzes zunächst formuliert. Andere Aspekte, z.B. der Mehrwert, den der bilinguale Unterricht für das Sachfach haben könnte, wurden nicht hinterfragt.

Die Vielzahl von wissenschaftlichen Untersuchungen, die seit Beginn des bilingualen Lernens zur sprachlichen Kompetenzentwicklung getätigt wurden (z.B. Wode 1999, Bonnet 2002, Bredenbröcker 2002, Vollmer 2004), bestätigen, dass der bilinguale Unterricht eindeutig zu höheren Kompetenzen in der Fremdsprache führt. Schon kleinere Kinder profitieren in hohem Maße von der Verwendung einer anderen Sprache im Unterricht, vor allem wenn die in ihr vermittelten Inhalte über Lieder, Spiele und andere einfache Sachverhalte hinausgehen. Bei älteren Jugendlichen überrascht nicht nur die grammatisch korrekte und idiomatisch ansprechende Ausdrucksweise sondern vor allem auch ihre Diskursfähigkeit, die oft fast auf muttersprachlichem Niveau liegt. Auffallend ist auch die Fähigkeit, fachsprachlich angemessen zu interagieren, sodass am Ende eines CLIL-Programms neben „akademischen“ Kompetenzen (CALP = *cognitive academic language proficiency* in der Terminologie von Cummins 1987) auch professionelle sprachliche Kompetenzen erkennbar sind, die den CLIL-Lerner zu einem

Controversies  
Kontroversen

Controversias  
Controverses

kompetenten Sprecher machen, der weit über seine Altersgenossen hinausragt, denen „nur“ ein herkömmlicher Fremdsprachenunterricht zuteil wurde. Wohl gemerkt, ich hebe hier auf dem deutschen Modell des bilingualen Unterrichts ab, das neben einem wenigstens zweistündigen Fachunterricht in der Fremdsprache auch einen dreistündigen zielsprachlichen Unterricht vorsieht.

Es stellt sich an dieser Stelle natürlich die Frage, warum dies so ist. Meist wird die höhere sprachliche Kompetenz der bilingual unterrichteten Lerner mit dem so genannten *exposure factor* erklärt. Die CLIL-Schüler sind der fremden Sprache länger ausgesetzt als die herkömmlich unterrichteten Schüler. Diese Erklärung ist zweifellos richtig, aber zu allgemein. Ebenso wichtig ist die Tatsache, dass die Lernenden mit realen Inhalten des wirklichen Lebens sprachlich umgehen und nicht mit fiktiven Inhalten traditioneller fremdsprachlicher Lehrwerke. Von Bedeutung ist auch, dass der Umgang mit diesen Inhalten die Lernenden in höherem Maße motiviert, sie involviert und damit zu besseren Sprachlernern macht.

Zweifellos kommt dem bilingualen Sachfachunterricht im Vergleich zum herkömmlichen Fremdsprachenunterricht ein sprachlicher Mehrwert zu, der diesen Ansatz zu einem wichtigen Instrument bei den Bestrebungen zur Entwicklung echter Mehrsprachigkeit im europäischen Kontext macht. Auch die Didaktik der Mehrsprachigkeit, der es um die Nutzung bereits vorhandener Sprachen beim Erwerb neuer Sprachen geht, kann vom bilingualen Sachfachunterricht nur profitieren.

*Fazit: Der bilinguale Sachfachunterricht fördert die fremdsprachliche Kompetenz der Lernenden insbesondere im Hinblick auf ihre Diskursfähigkeit und ihre professionellen bzw. fachsprachlichen Register.*

### Motivation und höhere Lernleistungen: Das Sachfachlernen im Kontext von CLIL

Das Interesse an einem möglichen Mehrwert des bilingualen Sachfachunterrichts im Hinblick auf das Sachfachlernen ist weitgehend negativ motiviert. Viele Sachfachlehrer, aber auch besorgte Eltern fragen, ob die Vermittlung eines Sachfachs in einer fremden Sprache nicht dazu führen würde, dass es weniger „gut“ gelernt werde, dass inhaltliche Zusammenhänge nicht verstanden würden und dass sich im Vergleich zu den Schülerinnen und Schülern, die in der Schulsprache unterrichtet werden, Lücken auftäten, die vielleicht sogar die Schullaufbahn gefährden könnten. Die negative Haltung vieler Sachfachlehrer gegenüber dem bilingualen Unterricht ergibt sich auch aus ihrer Auffassung, der Fremdsprachenunterricht würde die Sachfächer nur als Hilfslieferanten für Materialien benutzen und sie damit degradieren.

Wie Müller-Schneck (2006: 241f.) zeigen konnte, verändern sich die Einstellungen der Lehrkräfte, sobald sie selbst bilingual unterrichten. Mehr als 92 % der von ihr befragten bilingual unterrichtenden Geschichtslehrer sind nicht der Meinung, „den Lernenden (könnte) im Vergleich zum Regelunterricht nur reduziertes sachfachliches Wissen vermittelt werden“. Es würden sich vielmehr neue Möglichkeiten ergeben, die z.B. in der Herausbildung der Fähigkeit zum Perspektivenwechsel, eines besseren Verständnisses der Zielsprachenkultur bzw. einer interkulturellen Handlungsfähigkeit bestünden. Aus der Vielzahl weiterer genannter Gründe lässt sich unschwer ableiten, dass zumindest Geschichtslehrer, die bilingual unterrichten, vom Mehrwert eines fremdsprachlich geführten Geschichtsunterrichts überzeugt sind.

Empirische Untersuchungen zum sachfachlichen Mehrwert des bilingualen Unterrichts gab es zunächst nicht. Erst in den letzten Jahren entstanden eine Reihe von empirischen Studien, die Überlegungen anstellten (vgl. Zydatiß 2006, Lamsfuß-Schenk 2007), ob und inwieweit auch das Sachfach vom CLIL-Unterricht profitiere. Vor dem Hintergrund der von Sachfachlehrkräften und Eltern geführten Diskussion, inwieweit das Lernen eines Sachfachs durch die fremde Sprache behindert und die Schülerleistungen eingeschränkt würden, wurden Untersuchungen durchgeführt, welche die Lernergebnisse im traditionellen muttersprachlichen Sachfachunterricht und im CLIL-Unterricht

Controversies  
Kontroversen

Controversias  
Controverses

miteinander verglichen. Konkret ging es in einer dieser Studien (Lamsfuß-Schenk 2007) um das Sachfach Geschichte und die Fremdsprache Französisch.

Die Untersuchung wurde an einem deutschen Gymnasium durchgeführt. Der Verfasserin, die diesen Unterricht selbst in zwei Parallelklassen durchführte, ging es um die Frage, ob in der Fremdsprache unterrichtete Lerner in höherem Maße Fremdverstehen entwickeln als in der Schulsprache unterrichtete Kinder. Bei der Durchsicht der Daten, die den Geschichtsunterricht der beiden Klassen über ein ganzes Schuljahr dokumentieren, konnte die Verfasserin feststellen, dass die fremdsprachlich unterrichteten Kinder mit den sachfachlichen Inhalten des Unterrichts sehr viel vertrauter waren als die schulsprachlich unterrichteten Lerner. Dies zeigte sich insbesondere darin, dass sie Sachverhalte und Gegenstände sehr viel präziser benennen, mit den Begrifflichkeiten des Sachfachs besser umgehen und Zusammenhänge auf einem höheren sprachlichen Niveau darstellen konnten. In der Untersuchung wird dieses Ergebnis vor allem damit erklärt, dass die bilingual unterrichteten Kinder die Inhalte des Sachfachs tiefer verarbeiten, weil sie sich aufgrund der fremden Sprache intensiver mit ihnen auseinandersetzen müssen. *Deep processing* tritt an die Stelle von *shallow processing*, welches die schulsprachliche Verarbeitung der Sachfachinhalte charakterisiert.

In der Untersuchung konnte auch festgestellt werden, dass die Lernenden am Sachfachunterricht in der Fremdsprache sehr viel motivierter teilnahmen und sehr viel mehr Interesse für die Sachfachthemen zeigten als ihre Mitschüler in der deutschsprachigen Klasse. Nach Auffassung der Verfasserin hängt dies damit zusammen, dass sie durch den fremdsprachlichen Kontext (Unterrichtssprache und Materialien) viel stärker gefordert wurden und sich deshalb auch stärker einbrachten als ihre Mitschüler. Der Wille, die gestellte Aufgabe lösen zu wollen, führt zu einer höheren Motivation. Das häufig gebrauchte Argument der Überforderung wird durch die Schülerinnen und Schüler selbst ad absurdum geführt, die auch in anderen Untersuchungen immer wieder davon berichten, wie viel mehr „Spaß“ ihnen der Sachfachunterricht in der Fremdsprache bereite.

Sicherlich ist es nicht möglich, aus einer einzigen Untersuchung allgemein gültige Rückschlüsse für den sachfachlichen Mehrwert von CLIL zu ziehen. Allerdings zeigt sie Tendenzen auf, die durch die Beobachtungen der Lehrkräfte bestätigt werden. Es scheint also so zu sein, dass das bilinguale Lernen auch für das Sachfach Vorteile bringt, die letztendlich zu neuen Impulsen führen, die die Sachfächer aus ihrer derzeit schwierigen Situation als zwar versetzungsrelevante dennoch aber ungeliebte Fächer herausführen.

*Fazit: Der bilinguale Sachfachunterricht gibt den Sachfächern neue Impulse, indem er die Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler und ihre Motivation erhöht.*

### **Sprachsensibles Fachlernen: CLIL als Modell für die Förderung der Schulsprache**

Während die didaktisch-methodische Diskussion im Kontext des bilingualen Unterrichts zunächst um die Frage kreiste, ob dieser tatsächlich eine eigene Methode benötige (Thürmann 2002), lässt sich heute deutlich ein CLIL-spezifischer didaktischer Zugriff erkennen. Der bilinguale Unterricht wird grundsätzlich als Fachunterricht verstanden, er bleibt trotz der „anderen“ Sprache Sachfachunterricht, richtet sich also an den didaktisch-methodischen Kriterien eines guten Sachfachunterrichts aus. Der methodische Zugang ist sachfachorientiert, d.h. er unterliegt den Herangehensweisen des jeweiligen Sachfachs.

Allerdings muss der bilinguale Unterricht, gleichsam zwangsläufig, auch Sprachunterricht sein. Denn selbst den Schülerinnen und Schülern, die vor dem Eintritt in den bilingualen Zweig am zweijährigen verstärkten Fremdsprachenunterricht teilgenommen haben und die über gute Sprachkenntnisse verfügen, fehlt die Fähigkeit, mit der besonderen Fachsprache des jeweiligen Sachfachs zurecht zu kommen. Deshalb muss der bilinguale Unterricht auch auf Sprache abheben. Der Sprachunterricht kann

Controversies  
Kontroversen

Controversias  
Controverses

allerdings nicht wie im herkömmlichen Fremdsprachenunterricht systematisch und auf einer Progression aufbauend gestaltet werden. Er geht eher von den spezifischen sprachlichen Bedürfnissen aus, welche die Lernenden bei der Bearbeitung eines bestimmten Sachfachthemas haben. Methodisch wird immer dann auf die Sprache abgehoben, wenn sie sich von der Sprache, wie sie im Fremdsprachenunterricht vermittelt wird, unterscheidet. Man bezeichnet den bilingualen Unterricht auch als sprachsensiblen Fachunterricht und meint damit die gerade skizzierte Art der methodischen Ausrichtung im Hinblick auf die Unterrichtssprache. Grundsätzlich ist der bilinguale Unterricht Sachfachunterricht; seine doppelte methodische Ausrichtung charakterisiert sich durch das Prinzip des sprachsensiblen Zugangs, der die Herausbildung der Sachfachsprache gewährleisten soll, aber auch der Weiterentwicklung der allgemeinen Sprachkompetenz dient.

Damit greift der bilinguale Unterricht ein didaktisches Prinzip auf, das schon seit den neunziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts in England als *language-across-the-curriculum*-Prinzip bekannt ist und darauf abhebt, dass jeder Unterricht Sprachunterricht sein sollte. Begründet wurde diese Forderung mit den niedrigen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler in der „*language of schooling*“, der Schulsprache also. Durch ein beständiges Fokussieren auf die Schulsprache in allen Unterrichtsfächern – also nicht nur im muttersprachlichen Unterricht – sollten die sprachlichen Kompetenzen der Lernenden verbessert werden. Bedauerlicherweise konnte das *language-across-the-curriculum*-Prinzip weder in Großbritannien noch in anderen europäischen Ländern in der Praxis umgesetzt werden; es fehlten die methodischen Zugänge, aber auch eine angemessene Ausbildung für die Unterrichtenden.

Das bedeutet aber nicht, dass die Diskussion um die geringen schul- oder bildungssprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler abgeschlossen ist. Im Gegenteil, das Problem ist seit einigen Jahren wieder stark in den Vordergrund gerückt. Das hat zum Teil mit der großen Zahl der Schüler mit Migrationshintergrund zu tun, ist auch ein grundsätzliches Phänomen, das wenigstens zum Teil auf unsere immer weniger literalisierte Welt zurückzuführen ist.

In ihrem Bericht „*Language(s) of Schooling: Focusing on vulnerable Learners*“ für den Europarat aus dem Jahre 2010 verweisen Thürmann, Vollmer & Pieper darauf, dass „*verwundbare*“ Lerner, d.h. Lerner, die schulische Defizite haben, in unseren europäischen Schulsystemen durchaus nicht nur solche mit einem Migrationshintergrund sind, sondern auch muttersprachliche Lerner, die mangelnde Kompetenzen in der Schul- oder Bildungssprache des jeweiligen Landes aufweisen. Geringe Kompetenzen in der Schul- oder Bildungssprache aber sind der häufigste Grund für Schulversagen. Der Bericht empfiehlt die Förderung solcher Lerner und schlägt Techniken und Strategien vor, die ihre Kompetenzen in der Schulsprache erweitern sollen.

Für die Argumentation in diesem Abschnitt ist es wichtig festzuhalten, dass der Unterricht in allen Fächern an unseren Schulen darunter leidet, dass es eine große Diskrepanz zwischen der Alltagssprache, die die Schülerinnen und Schüler mit sich bringen, und der Sprache, die wir als Schul- oder Bildungssprache bezeichnet haben, gibt, eine Diskrepanz, die so weit geht, dass dieses „*akademische*“ Register von den Lernenden als Fremdsprache empfunden wird.

In gewisser Weise ist also der Unterricht in der Schulsprache, wie er an unseren Schulen abläuft, vergleichbar mit dem bilingualen Sachfachunterricht. Denn hier wie dort wird eine Sprache verwendet, die für die Schüler eine Fremdsprache ist, ein akademisches Register, das schwer verständlich ist und Lernprozesse häufig verunmöglicht. Der große Unterschied zwischen dem schulsprachlichen und dem bilingualen Unterricht aber besteht darin, dass in ersterem die Sprache nicht gefördert wird, während im letzteren eine gezielte Förderung durch sprachsensibles Unterrichten stattfindet. Der bilinguale Unterricht hebt auf einem methodischen Prinzip ab, das für alle Unterrichtsfächer Modellcharakter haben und damit die Herausbildung einer akademischen Schulsprache gewährleisten könnte. Konkrete Beispiele für mögliche Zugänge finden sich in den Arbeiten von Josef Leisen, der ausgehend von dem dem bilingualen Unterricht

Controversies  
Kontroversen

Controversias  
Controverses

vergleichbaren deutschsprachigen Fachunterricht (DFU) (2002) inzwischen (2010) ein umfassendes Handbuch zum sprachsensiblen Unterricht im Fach vorgelegt hat.

*Fazit: Der bilinguale Unterricht kann aufgrund seines methodischen Zugangs des sprachsensiblen Unterrichtens Innovationen im schulsprachlichen Unterricht bewirken. Das Übertragen dieser Methode auf die anderen Fächer kann dazu führen, dass sich die schulsprachliche Kompetenz der Lernenden erweitert.*

Controversias

Controversies

Controverses

Kontroversen

Prof. (em.) Dr. Dieter Wolff  
Bergische Universität Wuppertal  
E-Mail: [wolff.dieter@t-online.de](mailto:wolff.dieter@t-online.de)

## Bibliographie

- Bonnet, A. (2002). 47 % - Das Spracherwerbspotenzial englischsprachigen Chemieunterrichts. In: Breidbach, S., Bach, G. & Wolff, D. (Hrsg.). *Bilingualer Sachfachunterricht: Didaktik, Lehrer-/Lernerforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie*. Frankfurt: Peter Lang, 125–140.
- Bredenbröker, W. (2002). Förderung der fremdsprachlichen Kompetenz durch bilingualen Sachfachunterricht: Empirische Untersuchungen. In: Breidbach, S., Bach, G. & Wolff, D. (Hrsg.): *Bilingualer Sachfachunterricht: Didaktik, Lehrer-/Lernerforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie*. Frankfurt: Peter Lang, 141–150.
- Christ, I. (1996). Ein Vierteljahrhundert bilinguale Bildungsgänge. In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 49, 216–220.
- Cummins, J. (1987). Bilingualism, language proficiency and metalinguistic development. In: Homel, P., Palij, M. & Aaronson, D. (eds.). *Childhood Bilingualism: Aspects of Linguistic, Cognitive and Social Development*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 57–73.
- Decke-Cornill, H. (1999). Einige Bedenken angesichts eines möglichen Aufbruchs des Fremdsprachenunterrichts in eine bilinguale Zukunft. In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 52, 164–170.
- Eurydice Report (2005) = EURYDICE European Unit (2005). *Key Data on Teaching Languages in Europe*. Brüssel: Kommission der Europäischen Union.
- Lamsfuß-Schenk, S. (2007). *Fremdverstehen im bilingualen Geschichtsunterricht: Eine Fallstudie*. Frankfurt/Main: Lang.
- Leisen, J. (Hrsg.) (2002). *Methodenhandbuch Deutschsprachiger Fachunterricht*. Bonn: Varus.
- Leisen, J. (2010). *Handbuch Sprachförderung im Fach – Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Bonn: Varus.
- Moate, Josephine (2010): The integrated nature of CLIL: A socio-cultural perspective. In: *International CLIL Research Journal* 3, 38–45.
- Müller-Schneck, E. (2006). *Bilingualer Geschichtsunterricht: Theorie, Praxis, Perspektiven*. Frankfurt: Peter Lang.
- Thürmann, E. (2002). Eine eigenständige Methodik für den bilingualen Fachunterricht. In: Bach, G. & Niemeier, S. (Hrsg.). *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*. Frankfurt: Peter Lang, 75–93.
- Thürmann, E., Vollmer, H. & Pieper, I. (2010). *Language(s) of Schooling – Focusing on Vulnerable Learners*. Genf: Council of Europe.
- Timm, J.-P. (1998). Entscheidungsfelder des Fremdsprachenunterrichts. In: Timm, J.-P. (Hrsg.). *Englisch lernen und lehren: Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin: Cornelsen, 7–14.
- Vollmer, H. J. (2004). (Fremd-)sprachlicher Kompetenzerwerb im bilingualen Sachfachunterricht. In: Bonnet, A. & Breidbach, S. (Hrsg.): *Didaktiken im Dialog: Konzepte des Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht*. Frankfurt: Peter Lang, 63–65.
- von Foerster, H. (1985). *Sicht und Einsicht: Versuche zu einer operativen Erkenntnistheorie*. Braunschweig: Vieweg.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and Language*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Wode, H. (1999). Immersion teaching. A European perspective: In: Ricci Garotti, F. (ed.): *L'immersione Linguistica: Una Nuova Prospettiva*. Mailand: Franco Angeli, 78–94.
- Wolff, D. (2007). Bilingualer Sachfachunterricht in Europa: Versuch eines systematischen Überblicks. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 36, 13–29.
- Wolff, D. (2009). Content and language integrated learning. In: Knapp, K. & Seidlhofer, B. (Hrsg.). *Handbook of Foreign Language Communication and Learning*. Berlin: de Gruyter, 545–572.
- Zydati, W. (2006). *Deutsch-englische Züge in Berlin (DEZIBEL): Eine Evaluation des bilingualen Sachfachunterrichts an Gymnasien*. Frankfurt: Peter Lang.

Controversies  
Kontroversen

Controversias  
Controverses

## Inhalt / Contents

Sarah Mercer	
Frames of reference used by language learners in forming their self-concepts	6
Sabine Weiß und Ewald Kiel	
Berufswunsch Fremdsprachenlehrer/in: Motive und Selbstbild	24
Karsten Senkbeil und Simona Engbers	
Sprachmittlung als interkulturelle Kompetenz – Interkulturelle Kompetenz durch Sprachmittlung	41
Hannele Dufva, Mari Aro, Riikka Alanen & Paula Kalaja	
Voices of literacy, images of books – Sociocognitive approach to multimodality in learner beliefs	58
Dieter Wolff	
Der bilinguale Sachfachunterricht (CLIL): Was dafür spricht, ihn als innovatives didaktisches Konzept zu bezeichnen	75
<b>Joachim Appel</b>	
<b>Two for the price of one? Leise Zweifel am bilingualen Sachfachunterricht</b>	<b>85</b>
Simona Engbers, Karsten Senkbeil	
Materialien zur Schulung interkultureller Kompetenz durch Sprachmittlungsaktivitäten Eine Unterrichtsreihe für die 8. Klasse	90
Johann Aßbeck, Annette Schraml	
Nicht nur für die Schule, sondern für das Leben lernen wir – gilt das auch für den Englischunterricht?	107
Nicole Kösters	
Es ist Englischunterricht und keiner macht mit – Erfahrungen in Uganda	119

## Impressum ForumSprache

Die Online-Zeitschrift für Fremdsprachenforschung und Fremdsprachenunterricht

### Schriftleitung:

Prof. Dr. Friederike Klippel

Prof. Dr. Gudrun Ziegler

### Herausgeber-Gremium:

Prof. Dr. Friederike Klippel

Prof. Dr. Gudrun Ziegler

Prof. Dr. Sabine Doff

Prof. Dr. Dietmar Rösler

im Hueber Verlag GmbH & Co. KG, Ismaning

### Kontaktadresse:

forum-sprache@hueber.de

www.forum-sprache.de

Redaktion: Uwe Mäder

Gestaltung: Sarah-Vanessa Schäfer

Produktmanagement: Astrid Hansen

© Die Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte vorbehalten.

ISSN 1868-0852

Artikel – ISBN 978-3-19-606100-0

aus Ausgabe 06 / 2011 ISBN 978-3-19-546100-9

3. Jahrgang, No 2, 2011

Die in den Beiträgen genannten Internet-Links waren zu den dort angegebenen Zeiten aktiv. Verlag und Herausgeber können leider keine Garantie dafür geben, dass dies weiterhin der Fall ist.

## Two for the price of one? Leise Zweifel am bilingualen Sachfachunterricht

Joachim Appel

Bilingualer Sachfachunterricht hat sich in den letzten beiden Jahrzehnten von einem Einzelphänomen zum Mainstream entwickelt. Er wird heute in den verschiedensten Fächern und Schultypen praktiziert. Bilinguale Züge sind – nicht zuletzt auf Elternwunsch – Teil von Schulprofilen und werden von Politik und Kultusverwaltung gefördert. In der fachdidaktischen Forschung und Lehre ist bilingualer Sachfachunterricht zu einem dominierenden Thema geworden.

Für den bilingualen Sachfachunterricht werden in der Hauptsache zwei Argumente ins Feld geführt, von denen das eine, im Folgenden ‚Immersionsargument‘ genannt, auf sprachliche Zugewinne abhebt, das andere, im Folgenden ‚Bonusargument‘ genannt, auf fachliche.

### Das Immersionsargument

Das Immersionsargument besagt, dass Sprache am besten durch Kommunikation über Inhalte erworben werde. Ein solcher Erwerb ähnele einem sog. natürlichen Zweitspracherwerb. Hierbei wird auf positive Erfahrungen mit Immersionsunterricht, wie sie beispielsweise in Kanada vorliegen, verwiesen. Ähnliche Effekte, so die Hoffnung, ließen sich auch durch einen in der Fremdsprache erteilten Fachunterricht erreichen.

Wie stichhaltig ist das Immersionsargument? Zunächst überzeugt der Rückgriff auf Immersionserfahrungen nur bedingt. Einmal sind die Erträge eines solchen Unterrichts nicht völlig unumstritten. Zweitens ist fraglich, ob sich Immersionskonzepte, die für einen mehrsprachigen Kontext und auch für spezifische Zielsetzungen entwickelt wurden, auf die Situation an deutschen Schulen übertragen lassen. Wenig überzeugend ist es auch, wenn zur Begründung für bilingualen Sachfachunterricht Argumente aus der Zweisprachigkeitsforschung herangezogen werden, die auf die Schülerinnen und Schüler, die am bilingualen Sachfachunterricht teilnehmen, so nicht zutreffen.

Das Immersionsargument weckt die Hoffnung auf ein natürliches, müheloses Sprachenlernen, das en passant stattfindet. Hierüber gerät aus dem Blickfeld, dass bilingualer Sachfachunterricht zunächst einmal eine zusätzliche und auch keine geringe Anforderung darstellt. Schulen mit zweisprachigen Zügen wählen ihre Schülerinnen und Schüler nach Schulleistung aus. Um die sprachlichen Voraussetzungen für einen Fachunterricht in der Fremdsprache sicherzustellen, wird diesem häufig ein Zusatzunterricht in der Fremdsprache vorgeschaltet, wobei es seltsam anmutet, dass dieser offenbar eher für das Gymnasium vorgesehen ist als für die nicht-gymnasialen Schularten.

Wenn vom Potential des bilingualen Sachfachunterrichts gesprochen wird, wäre es angemessen, auch auf potentielle Schwierigkeiten für Schülerinnen und Schüler mit eher durchschnittlichen Fremdsprachenkenntnissen einzugehen. Wie sieht bilingualer Sachfachunterricht für Schülerinnen und Schüler aus, die in einem Sachfach gut sind, in Fremdsprachen jedoch nicht, und die nun auch in diesem Sachfach mit fremdsprachlichen Anforderungen konfrontiert werden?

Die Frage nach dem sprachlichen Ertrag, den das Immersionsargument verspricht, wird in der aktuellen Diskussion mit dem Verweis auf die Bildungsforschung (hier in Gestalt der DESI-Studie)<sup>1</sup> beantwortet. Diese bescheinigt in einem gerne zitierten

<sup>1</sup> Vgl. DESI-Konsortium, *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International (DESI)*. Frankfurt: Deutsches Institut für internationale Pädagogische Forschung S. 59. <http://www.dipf.de/de/projekte/deutsch-englisch-schuelerleistungen-international> (Zentrale Befunde der Studie). (2006, Zugriff am 5.9.2011)

Controversies  
Kontroversen

Controversias  
Controverses

Befund dem bilingualen Sachfachunterricht seine Wirksamkeit. Liest man freilich etwas genauer nach, so wurden in der Studie gerade solche Klassen untersucht, die in einem Vorlauf vermehrt Fremdsprachenunterricht erhielten, so dass zu fragen wäre, inwiefern die attestierten besseren Sprachkenntnisse nicht auch diesem verstärkten Unterricht geschuldet sind.

Der Grund dafür, dass die Bildungsforschung auch in der Frage des bilingualen Sachfachunterrichts als Orakel angerufen wird, besteht wahrscheinlich darin, dass die fachdidaktische Forschung selbst (dies wird auch in der Forschungsliteratur zugegeben) auf die Frage der Wirksamkeit von bilingualem Sachfachunterricht eher zögerlich eingeht. Ihre Antworten heben bislang vor allem auf die Qualität des sprachlichen Inputs, der Interaktion und des Diskurses ab, das heißt auf die Vielfalt der Möglichkeiten zur Sprachverwendung.

Betrachtet man diese Annahme unter dem Gesichtspunkt der Sprachfunktionen<sup>2</sup>, so erscheinen diese Möglichkeiten weitaus weniger vielfältig. Wenn das Ziel des bilingualen Sachfachunterrichts in der Vermittlung einer kognitiven und akademischen Sprachbeherrschung besteht, dann ist anzunehmen, dass Sprache überwiegend referentiell, d.h. zum Reden über Sachverhalte, gebraucht wird und dass eine funktionelle Vielfalt des Sprachgebrauchs nicht notwendigerweise gegeben ist.

Untersuchungen zum Erst- und Zweitspracherwerb zeigen jedoch, dass Sprache eben nicht nur durch das Reden über Dinge gelernt wird, sondern auch durch eine Beschäftigung mit der Sprache selbst, beispielsweise im Spiel mit deren Form und deren ästhetischen Eigenschaften. Dies wurde gerade für den Immersionsunterricht mit jungen Lernern festgestellt.<sup>3</sup> Es besteht die Gefahr, dass bei einem verstärkten fachlich-inhaltlichen Fokus solche Aspekte von Sprache zu kurz kommen.<sup>4</sup>

Wenn es um den sprachlichen Ertrag von bilingualem Sachfachunterricht geht, dann erhebt sich auch die Frage nach der Fachsprache, die im bilingualen Sachfachunterricht vermittelt wird und nach deren Nützlichkeit. Ist es sinnvoll, Grundschulern, um nur ein Beispiel zu nennen, die Teile einer Blockflöte wie 'Anblasloch', 'Labium' und 'Fußstück' auf Englisch beizubringen, d.h. Vokabular, das auch einem fortgeschrittenen Lerner nicht geläufig sein dürfte? Gäbe es gerade im Anfangsstadium des Fremdsprachenunterrichts nicht Wichtigeres zu lernen?

### Das Bonusargument

Das Bonusargument (es wird auch häufig von einem „Mehrwert“ gesprochen, der sich mit bilingualem Sachfachunterricht erwirtschaften lasse) besagt in seiner schwachen Form, dass ein sprachlicher Zugewinn nicht durch fachliche Defizite erkaufte werde. Empirische Evidenz für das Bonusargument ist rar und eher impressionistisch. Eine groß angelegte Studie aus dem Jahre 2000, die in Hong Kong und mithin in einem Immersionskontext durchgeführt wurde<sup>5</sup>, kommt zu dem Schluss, dass im Bereich fachlicher Kenntnisse bei Immersionsunterricht sehr wohl Abstriche zu machen seien.

In der Literatur zum bilingualen Sachfachunterricht wird auf die Erfahrung verwiesen, dass eine Darbietung fachlicher Themen in der Fremdsprache die Lehrkraft zu größerer Explizitheit, Klarheit und Kleinschrittigkeit nötige, was einem besseren Verständnis fachlicher Inhalte zuträglich sei. Es ist jedoch zu fragen, ob mit einer solchen Aufbereitung nicht auch eine Vereinfachung von Inhalten und ein Verlust fachlicher Tiefe einhergeht. Inwiefern die Kommunikation in einer Fremdsprache, die den Lernern nur begrenzt verfügbar ist, zu größerer fachlicher Klarheit beiträgt, bleibt zu prüfen.

In seiner starken Form stellt das Bonusargument nicht nur gleichwertige fachliche Kenntnisse sondern sogar einen fachlichen Zugewinn in Aussicht, der in einem in der

2 Vgl. z.B. Jakobson, R. (1960). Closing statement: Linguistics and Poetics. In T. Sebeok (ed.), *Style in Language*. Cambridge, MA: MIT Press, 398–429.

3 Cekaite, A., Aronsson, K. (2005). Language Play, a Collaborative Resource in Children's L2 learning. In: *Applied Linguistics* 26(2), 169–91.

4 Vgl. hierzu Cook, G. (2000). *Language Play, Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.

5 Marsh, H. W., Hau, K-T, & Kong, C-K, (2000). Late Immersion and Language of Instruction (English vs. Chinese) in Hong Kong High Schools: Achievement Growth in Language and Nonlanguage Subjects. In: *Harvard Educational Review* 70, 302–346.

Erstsprache erteilten Fachunterricht nicht zu erreichen wäre. Die Erarbeitung fachlicher Konzepte in der Fremdsprache ermögliche qualitativ neuartige Lernprozesse und insbesondere interkulturelles Lernen.

Sicherlich sind manche Fachinhalte, insbesondere in den Sozialwissenschaften, kulturspezifisch, und es leuchtet auch ein, dass sich in Fächern wie Geschichte und Geographie interkulturelle Perspektiven eröffnen, insbesondere wenn es sich um Themen handelt, die auf das Land der Zielsprache bezogen sind. Bei anderen Themen jedoch (beispielsweise bei der Behandlung der Antike im Geschichtsunterricht) stellt sich die Frage, wie lohnend die Vermittlung einer solchen Perspektive jeweils ist und ob halbwegs fundierte Fachkenntnisse nicht Vorrang haben sollten.

Eine interkulturelle Perspektive auf das Fach ließe sich noch am ehesten über authentische Unterrichtsmaterialien aus dem Land der Zielsprache herstellen. Da die Inhalte des bilingualen Sachfachunterrichts jedoch deutschen Bildungsplänen entsprechen müssen, werden in der Regel Materialien verwendet, die auf diese zugeschnitten sind und in Deutschland produziert werden. Es ist zu bezweifeln, ob solche Materialien, die tendenziell eher eine Übertragung deutscher Sachfachdidaktik in die Fremdsprache darstellen, einen Eindruck kultureller Authentizität vermitteln können.

Zugegebenermaßen ist angesichts des zunehmenden Gebrauchs des Englischen als lingua franca der Stellenwert kultureller Inhalte im Englischunterricht neu zu bedenken. Gleichzeitig bleiben viele solcher Inhalte immer noch relevant, da Sprache nicht ohne kulturellen Kontext existiert und gelehrt werden kann. Kulturelle Inhalte sollten daher nach wie vor als Teil von Fremdsprachenunterricht vermittelt werden. Dessen Ziel und Aufgabe besteht – im Gegensatz zu den Sachfächern – eben darin, nach kulturellen Unterschieden und Spezifika zu fragen. Andernfalls wird es nach und nach zu einer Arbeitsteilung kommen, bei der dem Englischunterricht die Rolle eines reinen Sprachlieferanten zufiele, während die Inhalte von Fremdsprachenunterricht an die Sachfächer ausgelagert werden.

### Die Eigenständigkeit der Fremdsprachendidaktik

Für die Fremdsprachendidaktik stellt sich abschließend die Frage, was ihr von ihrem Wissen wichtig ist und welche Rolle sie angesichts der Ausweitung von bilinguaalem Sachfachunterricht in Zukunft zu spielen gedenkt.

In der Zweitsprachenerwerbsforschung besteht schon seit geraumer Zeit ein Trend dazu, instruiertem Lernen eine eher eingeschränkte Rolle zuzubilligen. Hierzu hat in Deutschland sicher auch die unselige Unterscheidung zwischen Konstruktivismus und Instrukivismus beigetragen. Aber auch aktuelle angelsächsische Ansätze wie *focus on form* schränken die Rolle formbezogener Instruktion auf spezifische Lernanlässe, die sich in der Interaktion und der Entwicklungssequenz eines Lerners ergeben, ein.

Es besteht ein Risiko, dass der Fremdsprachenunterricht und die Fremdsprachendidaktik sich von ihrem Kerngeschäft entfernen. In der Forschung findet dies bereits statt. Wenn das Immersionsargument davon ausgeht, dass Sprache en passant erworben wird, dann spielen Vermittlungsmethoden im klassischen Sinn eine zunehmend untergeordnete Rolle. An solchen besteht aber weiterhin ein Bedarf und die Fachdidaktik verfügt auch über ein reichhaltiges und differenziertes Wissen in diesem Bereich. Eine ihrer Aufgaben als wissenschaftliche Disziplin besteht darin, ein solches Wissen zu bündeln, zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Findet dies nicht mehr statt, dann wird bei Grundaufgaben des Fremdsprachenunterrichts nur noch auf bewährte Handreichungen zurückgegriffen. Die Fremdsprachendidaktik läuft dann Gefahr sich in einer Immersionszone, die in der Grundschule beginnt und nie mehr endet, selbst abzuschaffen.

### Fazit

Es kann nicht darum gehen, Erfolge und Erträge von bilinguaalem Sachfachunterricht kleinzureden und noch weniger das Engagement und den Einfallsreichtum, aus denen diese entstanden sind. Es wäre jedoch ratsam, vor das Erfolgsversprechen eine Analyse von Gelingensbedingungen zu stellen und eine kontextbezogene Einschätzung dessen,

Controversies  
Kontroversen

Controversias  
Controverses

was in welchem Praxiskontext möglich ist. Nur so ließen sich realistische Aussagen über das Preis-Leistungsverhältnis im bilingualen Sachfachunterricht machen.

Controversias

Controversies

Controverses

Kontroversen

Prof. Dr. Joachim Appel  
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg  
E-Mail: [appel@ph-ludwigsburg.de](mailto:appel@ph-ludwigsburg.de)

## Inhalt / Contents

Sarah Mercer	
Frames of reference used by language learners in forming their self-concepts	6
Sabine Weiß und Ewald Kiel	
Berufswunsch Fremdsprachenlehrer/in: Motive und Selbstbild	24
Karsten Senkbeil und Simona Engbers	
Sprachmittlung als interkulturelle Kompetenz – Interkulturelle Kompetenz durch Sprachmittlung	41
Hannele Dufva, Mari Aro, Riikka Alanen & Paula Kalaja	
Voices of literacy, images of books – Sociocognitive approach to multimodality in learner beliefs	58
Dieter Wolff	
Der bilinguale Sachfachunterricht (CLIL): Was dafür spricht, ihn als innovatives didaktisches Konzept zu bezeichnen	75
Joachim Appel	
Two for the price of one? Leise Zweifel am bilingualen Sachfachunterricht	85
<b>Simona Engbers, Karsten Senkbeil</b>	
<b>Materialien zur Schulung interkultureller Kompetenz durch Sprachmittlungsaktivitäten</b> <b>Eine Unterrichtsreihe für die 8. Klasse</b>	<b>90</b>
Johann Aßbeck, Annette Schraml	
Nicht nur für die Schule, sondern für das Leben lernen wir – gilt das auch für den Englischunterricht?	107
Nicole Kösters	
Es ist Englischunterricht und keiner macht mit – Erfahrungen in Uganda	119

## Impressum ForumSprache

Die Online-Zeitschrift für Fremdsprachenforschung und Fremdsprachenunterricht

### Schriftleitung:

Prof. Dr. Friederike Klippel

Prof. Dr. Gudrun Ziegler

### Herausgeber-Gremium:

Prof. Dr. Friederike Klippel

Prof. Dr. Gudrun Ziegler

Prof. Dr. Sabine Doff

Prof. Dr. Dietmar Rösler

im Hueber Verlag GmbH & Co. KG, Ismaning

### Kontaktadresse:

forum-sprache@hueber.de

www.forum-sprache.de

Redaktion: Uwe Mäder

Gestaltung: Sarah-Vanessa Schäfer

Produktmanagement: Astrid Hansen

© Die Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte vorbehalten.

ISSN 1868-0852

Artikel – ISBN 978-3-19-616100-7

aus Ausgabe 06 / 2011 ISBN 978-3-19-546100-9

3. Jahrgang, No 2, 2011

Die in den Beiträgen genannten Internet-Links waren zu den dort angegebenen Zeiten aktiv. Verlag und Herausgeber können leider keine Garantie dafür geben, dass dies weiterhin der Fall ist.

# Materialien zur Schulung interkultureller Kompetenz durch Sprachmittlungsaktivitäten Eine Unterrichtsreihe für die 8. Klasse

Simona Engbers, Karsten Senkbeil

## Abstract

Dieser Beitrag versteht sich als Ergänzung zu den theoretischen Überlegungen im Beitrag „Sprachmittlung als interkulturelle Kompetenz – Interkulturelle Kompetenz durch Sprachmittlung“ in dieser Ausgabe von *ForumSprache*. Er enthält Unterrichtsmaterialien, die gezielt die verschiedenen Teilkompetenzen der interkulturellen Kompetenz im Rahmen von Sprachmittlungsübungen schulen sollen, sowie einige Ergebnisse und Rückschlüsse aus Unterrichtsversuchen mit ebendiesen Materialien.

---

This article represents an addition to the theoretical considerations which are outlined in the article „Sprachmittlung als interkulturelle Kompetenz – Interkulturelle Kompetenz durch Sprachmittlung“ that can be found within this issue of *ForumSprache*. It comprises several worksheets for language mediation exercises, which can be used to teach several of the diverse sub-skills under the umbrella term “intercultural competence”. Furthermore, this article recapitulates some of the results and conclusions from test runs with these materials.

---

Cet article représente une addition aux considérations théoriques présentées dans l'article « Sprachmittlung als interkulturelle Kompetenz – Interkulturelle Kompetenz durch Sprachmittlung » dans cette édition de *ForumSprache*. Il contient quelques feuilles d'activités qui aident à enseigner les parties diverses de la compétence interculturelle. En outre, cet article récapitule avec ces matériaux quelques résultats et conclusions des expériences pédagogiques.

StRin Simona Engbers  
Gymnasium Athenaeum Stade  
E-Mail: [simona\\_engbers@yahoo.com](mailto:simona_engbers@yahoo.com)

Dr. Karsten Senkbeil  
Universität Bremen  
E-Mail: [karsten.senkbeil@gmail.com](mailto:karsten.senkbeil@gmail.com)

## Einleitung

Im Artikel „Sprachmittlung als interkulturelle Kompetenz – Interkulturelle Kompetenz durch Sprachmittlung“ stellen wir dar, an welcher Stelle sich die interkulturelle Kompetenz, wie sie unter anderem von Byram (2000a, 2000b, 2001) und Hallet (2008) definiert wird, mit der Fähigkeitsentwicklung der Sprachmittlung/Mediation im Fremdsprachenunterricht überschneidet, und was getan werden kann, um beide Kompetenzen gezielt gleichzeitig zu fördern. Hier wollen wir nun Lehrerinnen und Lehrern konkrete Beispiele an die Hand geben, die zum einen exemplarisch aufzeigen, wie eine dreigliedrige Struktur von *pre-mediation*, *(during)mediation* und *post-mediation* aussehen kann, und die zum anderen als eine in sich geschlossene Unterrichtssequenz funktioniert, die in den Rahmen „Life in the USA“ in der gymnasialen 8. Klasse eingebettet werden kann.

## Materialien

### Pre-mediation activity: Lernen am Negativbeispiel und interkulturelle „Pannen“

Wir stellen hier nun zunächst eine *pre-mediation activity* vor (s. Arbeitsblatt 1), die angewandt werden kann, um die interkulturelle Komponente beim Zusammentreffen mit U.S.-Amerikanern zu betonen, und die „typische“ interkulturelle Missverständnisse in leicht zugänglichen Dialogen darstellt. Diese Übung kann in Ergänzung zu *pre-mediation activities* mit sprachlichen Strategien (siehe Hauptartikel „Sprachmittlung“ oder auch Kolb 2009, hier nicht weiter aufgeschlüsselt) eingesetzt werden. Jene sprachlichen Übungen funktionieren dann auch als Hinführung zu dieser Einheit, weil sie die Lernenden für Kommunikationsprobleme sprachlicher Art und ihre Lösungen sensibilisieren, um im nächsten Schritt Probleme kultureller Art anzugehen und zu lösen. In unserer Erfahrung bieten sich für diese Übung diverse kooperative Lernmethoden (*Think-Pair-Share* etc.) an; sie kann aber auch als Hausaufgabe gestellt werden.

## Arbeitsblatt 1: Pre-mediation activity

Jan visits the USA and stays at the Lawson family. Look at the following situations and try to find out what went wrong. Try to find a solution: what should Jan have said?

1. Bobby Lawson is Jan's host brother and picks him up at the airport.

Bobby: Hi Jan, nice to finally meet you. How are you?  
Jan: Oh, you know, long flights are always so boring. And I didn't have much room, so I didn't sleep well. And the airline food is not very good, and....

Bobby:  Er, oh, okay, let's buy something to eat as soon as possible, and then you can sleep at our house! I'm so sorry you feel so bad!

Jan (*thinks*): Hmm, na so schlimm ist es auch wieder nicht. Kein Grund, Mitleid mit mir zu haben! Er hat mich doch gefragt, wie's mir geht, also hab ich's ihm detailliert erzählt.

2. Three days later. Jan just returns from a visit to the museum. He meets Bobby's mother back at home.

Bobby's mom: Hi Jan, how was the museum?  
Jan: It was okay.

Bobby's mom:  "Okay"?? Hmm, what's wrong? Why didn't you like it?

Jan (*thinks*): Hä? Wieso glaubt sie, dass ich's blöd fand? Das hab ich doch gar nicht gesagt.

3. After a week in the USA, Jan meets Bobby's grandfather.

Grandfather Lawson: Hello Jan, nice to meet you. So, how do you like it in the USA?

Jan: Well, some things are nice, other things are awful. I like the school and the sports and so on. But I don't like the food. I think German food is better. And it is too hot here – much hotter than in Germany.

Grandfather Lawson (*mumbles*):  Hmpf, if Germany is so much better, why not stay there...

Jan (*thinks*): Nanu? Ist der jetzt sauer auf mich? Er hat doch gefragt, wie ich's hier finde, und da hab ich ne ehrliche Antwort über das Gute und das Schlechte gegeben.

4. Bobby and Jan talk about Germany.

Bobby: So, when I come to visit you in Germany, what will be different for me?

Jan: Well, you will get to know different food. For example, my family often eats black bread, it's very good, you'll like it!

Bobby:  Hmm, I don't know!! I don't think I would like to eat bread that is burnt.

Jan (*thinks*): "Burnt"?? Das heißt doch "verbrannt"? So'n Quatsch, Schwarzbrot ist doch nicht verbrannt.

5. Bobby and Jan are in the city.

Bobby: Hey, Jan, at that café over there they have great banana milkshakes. Do you want one?

Jan: Buuargh! No, I hate bananas!

Bobby:  I'm just asking, okay?!

Jan (*thinks*): Wie? Jetzt ist er sauer? Ich mag halt keine Bananen... das muss ich ihm doch sagen, bevor er mir einen Bananen-Milchshake bestellt.

6. Bobby and Jan talk about what they want to do in the evening.

Bobby: Jan, what do you think? Should we go to the bowling alley tonight?

Jan (*thinks*): Hmm, das Wort kenn ich nicht. Jan (*asks*): Bowling alley? 

Bobby: Well, if you don't want to we can do something else! No problem!

Es handelt sich hier um Missverständnisse, die zum einen Teil darauf beruhen, dass grundlegende Strategien der interkulturellen Kommunikation nicht richtig angewandt werden. Zum anderen Teil werden einige einfache „Regeln“ der sozialen Interaktion in den USA verletzt und die Lernenden so zum Erschließen des „richtigen“ Verhaltens aufgefordert. Die Erkenntnisse, die die Schülerinnen und Schüler aus diesen Beispielen ziehen sollen, lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- ▶ Beispiel 1: dass die Frage *How are you?* eine Begrüßungsfloskel und keine ernstgemeinte Frage nach dem Befinden darstellt.
- ▶ Beispiel 2: dass positive Adjektive mittleren Grades wie *okay* oder *nice* im Allgemeinen als Euphemismen für „schlecht“ verstanden werden, und man ein positives Erlebnis eher als *great* oder *awesome* bezeichnen sollte, um richtig verstanden zu werden.

- ▶ Beispiel 3: dass komplett ehrliche, ausdifferenzierte, und damit teils negative Aussagen über das eigene Befinden oder die amerikanische Kultur als unhöflich empfunden werden.
- ▶ Beispiel 4: dass eigenkulturspezifische Praktiken paraphrasiert oder erklärt werden müssen, um Missverständnisse zu vermeiden.
- ▶ Beispiel 5: dass ein direktes und klares Verneinen/Ablehnen eines Angebots als unhöflich empfunden wird.
- ▶ Beispiel 6: dass man kulturell oder sprachlich bedingtes Nichtverstehen deutlich artikulieren muss.

Es werden hier also sowohl Probleme im Zusammenhang mit kulturspezifischen „Gegenständen“ (Beispiel 4 „Schwarzbrot“ und Beispiel 6 „bowling alley“) als auch intersoziale Missverständnisse angesprochen. Um es den Lernenden zu vereinfachen, den Gemütszustand der Personen zu interpretieren, werden als Lernhilfe Smileys verwendet, so dass aus den einfachen Gesichtsausdrücken schnell deutlich wird, wie sich der amerikanische Gesprächspartner in dem Moment fühlt; dies hilft den Lernenden meist sehr, die Dialoge auf Anhieb richtig zu verstehen, und es motiviert zudem.<sup>1</sup>

Natürlich können an dieser Stelle nicht alle empirischen Befunde, die bei der Anwendung dieses Materials erhoben wurden, wiedergegeben werden. Wir möchten an dieser Stelle jedoch kurz die wichtigsten Trends, die bei der Lösung dieser Aufgabe in mehreren Lerngruppen erkennbar waren, ansprechen. Sie geben Aufschluss darüber, welche interkulturellen Fähigkeiten die Lernenden in diesem Alter besonders herausfordern, und wo man bei der Schulung ihrer interkulturellen Fähigkeiten am ehesten ansetzen muss.

Das Problem in Beispiel 4 (Schwarzbrot) wird in der Regel recht schnell erkannt, und es wird auch eine mehr oder weniger präzise formulierte Lösung angeboten. Eine anschließende Aufforderung „Name other things that would need an explanation in English“ kann dann den Perspektivenwechsel bei allen Lernenden in der Klasse vorantreiben. Interessanterweise nennen die Lernenden dann zumeist andere kulinarische Besonderheiten, wie z.B. Grünkohl oder Weißwurst. Erst nach einer erneuten Aufforderung („Now name some things which you cannot eat!“) nennen die Lernenden dann auch kulturspezifische Praktiken und Rituale<sup>2</sup> (wie zum Beispiel „Boßeln“ und „Pfingstbaum setzen“).

Es ist in der Folge sehr wichtig, sicherzustellen, dass alle Schüler den Grund für den Erklärungsbedarf nachvollziehen können. Abhängig vom Leistungsstand der Klasse kann dies auch kurz auf Deutsch zusammengefasst werden (vgl. Burwitz-Meltzer 2000: 11), indem man noch einmal gezielt fragt, warum solche Begriffe einer Erklärung bedürfen. Schülerantworten wie „Man muss sich erst überlegen, was der andere wohl weiß“ und „Weil sie typisch deutsch sind. Der Amerikaner kann das ja nicht wissen“ zeigen, dass sie sich mit der Perspektive anderer beschäftigt und die Diskrepanz zwischen eigener und anderer Lebenswelt verstanden haben.

Schüler und Schülerinnen, die sich mit Beispiel 5 (höfliches Ablehnen) beschäftigen, verstehen meist schnell, dass die Antwort Jans sehr unhöflich wirkt. Spätestens bei der Besprechung im Plenum sollte dann der Vorschlag eines Schülers folgen, man könne doch zusätzlich fragen: „Maybe they have other flavors, too?“, oder ähnliches. Dies sollte man aufgreifen und als übergeordnete Strategie in solchen Fällen, „Nennen von alternativen Möglichkeiten“, festhalten.

1 Es kam in unseren Unterrichtsversuchen nicht selten vor, dass Schülerinnen und Schüler den Dialog mit entsprechendem Gesichtsausdruck „nachspielten“.

2 Es ist hier interessant zu erwähnen, dass viele dieser Praktiken in der Tat nicht nur als „typisch deutsch“ sondern als „typisch niedersächsisch“ einzustufen sind; sie müssten wohl auch deutschen Gesprächspartnern aus dem Süden näher erläutert werden. Die Schüler scheinen besonders für solche stark regionalbedingten kulturellen Eigenheiten sensibilisiert zu sein. Interkulturelle Sensibilität ist auch, aber nicht nur, ein Phänomen des Fremdsprachenunterrichts.

Das Missverständnis in Beispiel 2 („okay“) wird meist von den Lernenden richtig identifiziert; sie verstehen, dass Jans Antwort so wirkt, als hätte es ihm nicht gefallen und dass Ausdrücke wie „very good“ und „great“ freundlicher wirken würden. Der Schritt vom konkreten Problem zur Verallgemeinerung ist hier allerdings ein recht weiter. In der Regel muss man in Gesprächen im Plenum darauf hinarbeiten, zum Beispiel, indem man die von Lernenden genannten Lösungsvorschläge sammelt, und hinterfragt, welche Antwort die amerikanische Mutter wohl am meisten zufrieden stellen würde. Es sollten dann abschließend diese zwei kulturellen „Spielregeln“ in dieser oder ähnlicher Formulierung festgehalten werden: „U.S.-Americans often use very positive words to describe what they like“ und „„Okay“ is very low on a scale of adjectives which you use to give your opinion.“

Beispiel 6 (höfliches Nachfragen) wird in unserer Erfahrung stets richtig gelöst. An sich sollten Lernenden in der achten Klasse konkrete sprachliche Mittel zum höflichen Nachfragen bekannt sein. Falls schwächere Lernende hier aber anhand der Fülle von Anforderungen in dieser Aufgabe keine konkreten Beispielsätze zur Hand haben, so kann man diese im Plenum noch einmal ins Gedächtnis rufen. Diese kurze Wiederholung von sprachlichen Strategien ist hier zulässig und nützlich, denn sie passt nahtlos in die Aufgabe.

Die Beispielkonversationen 1 und 3 führten in unseren Versuchsreihen mit diesem Material bei Lernern der achten Klasse am häufigsten zu Problemen. Es sind aber genau diese Probleme, die bei den Schülern zu großen interkulturellen Lernerlebnissen verhelfen können; wir wollen hier deshalb auch und gerade jene kurze Momente des „Scheiterns“ beleuchten. Bei Beispiel 1 kommt es vor, dass Lernende ihre Antwort nicht auf die Frage („How are you?“) beziehen, sondern wirklich auf die lange Flugreise an sich. Wir vermuteten zunächst, dass die Lernenden sich die Konversation nicht gründlich genug durchgelesen hätten, denn der letzte Satz impliziert bereits, wo das Problem hier eigentlich lag („Er hat mich doch gefragt, wie’s mir geht, also hab’ ich’s ihm detailliert erzählt“). Nach mehreren Durchgängen halten wir es jedoch für die wahrscheinlichste Möglichkeit, dass die (meisten) Lernenden in diesem Alter sich überhaupt nicht vorstellen konnten, dass jemand andere Interaktionsregeln hat als sie selbst. Für diese Lernenden ist es selbstverständlich, dass sie kurz ehrlich sagen konnten, wie sie sich fühlen, ohne gleich besonders negativ, wehleidig oder schlechtgelaunt zu wirken. Erst durch Intervenieren der Lehrkraft (z.B. durch übertriebenes „Nachspielen“ der etwas wehleidigen Antwort auf die Frage „How are you?“) wird den Lernenden klar, wie diese Antwort bei einem ersten Treffen auf einen fremden Gesprächspartner wirken könnte.

Ähnlich problematisch verläuft teilweise die Lösung von Beispiel 3 („How do you like it in the USA?“). Interessanterweise nannten in unseren Versuchsgruppen mehrere deutsche Schüler hier als Antwort dies (so oder ähnlich formuliert): „The grandfather hates Germany, because he was in the 2nd World War and fought against the Germans.“ Diese Antwort zeigt zwar, dass die Schüler sich tatsächlich unter Einbeziehung ihres geschichtlichen Wissens mit der Perspektive und möglichen Lebenswelt des älteren Herrn beschäftigt haben; sie legt aber auch nahe, dass diese Schüler nicht auf Anhieb in der Lage waren, unterschiedliche Sozialformen zu antizipieren. Für die Schüler war es selbstverständlich, die eigene Meinung ehrlich in Form einer Abwägung von positiven und negativen Punkten zu äußern. Als Resultat flüchten sie sich auf der Suche nach einer Erklärung für die Reaktion des Großvaters in populäre Klischees, hier den Mythos des im Ausland stets unbeliebten Deutschen. In einem solchen Moment ist es natürlich wichtig, die Lernenden klar über ihren Irrtum aufzuklären, denn dieses Stereotyp ist ein typisches Beispiel für ein kulturelles Vorurteil, das erfolgreicher interkultureller Kommunikation junger Deutscher im Ausland im Wege stehen kann.

Es kann, wenn das Plenum hier nicht zur richtigen Lösung der Aufgabe in der Lage ist, helfen, mit der Aufforderung „Describe the feelings of the American“ den Perspektivenwechsel in den Lernenden „zu erzwingen“. Die Schülerreaktionen zeigte in unseren Tests, dass dieser interpretatorische Eingriff bei der Analyse des Problems hilft. Folgende Schüleräußerungen sollen hier als Beispiel dienen.

- ▶ Lehrer: Describe the feelings of grandfather Lawson.
- ▶ Schülerin A: Maybe he feels offended.
- ▶ Schüler B: Yes, because he is proud of his country.
- ▶ Schüler C: Maybe we are too honest.

Nach dem Bestätigen der Antwort von Schüler C durch die Lehrkraft ist zu bemerken, dass diese letzte Äußerung zwar meist zu großem Erstaunen führt, dabei aber auch deutlich zeigt, dass hier bei den Lernenden ein besonders wichtiger kognitiver Schritt zur Erkenntnis stattfindet, dass eben nicht alle Menschen die gleichen Umgangsformen haben wie die Deutschen. Dieser Erkenntnisprozess war bei den anderen Beispielen nicht so offensichtlich wie hier.

Was lässt sich also aus diesen Erfahrungen extrahieren? Die Arbeit mit diesem Material zeigt, dass es den Lernenden offenbar deutlich leichter fällt, Unterschiede in kulturspezifischen „Dingen“ – vor allem Kulinarisches – zu identifizieren, sie als potentielle Stolpersteine in interkulturellen Situation zu deuten und Lösungsstrategien zu ermitteln. Unterschiedliche soziale Interaktionsformen und Höflichkeitsgebote in verschiedenen Kulturen fließen in diesem Alter aber oft noch nicht in die ersten Überlegungen mit ein. Dennoch sind die Schüler und Schülerinnen nicht per se überfordert. Mit dem richtigen Nachhelfen von Seiten der Lehrkraft kann schon diese *pre-mediation*-Übung zu einigen „Aha-Erlebnissen“ auf Seiten der Schüler führen. Die achte Klasse (d.h. das Alter, in dem die Schülerinnen und Schüler sich dann befinden) erscheint ideal, um die Jugendlichen mit dem Relativismus kulturell bedingter sozialer Verhaltensweisen zu konfrontieren.

#### Mündliche Mediationsübungen mit intersozialer und interkultureller Komponente

Ob und inwiefern die hier genannte „Trockenübung“ zu einer Kompetenzsteigerung im Sinne des *cultural mediary* – im Sinne des *Common European Framework* – geführt hat, sollte in einer entsprechenden Mediationsübung getestet werden. Dies führt uns zu zwei Beispielen für echte mündliche Sprachmittlungsübungen mit interkultureller Komponente, und zwar vor dem gleichen inhaltlichen Hintergrund: ‚Schüleraustausch in den USA‘.

Beide Arbeitsblätter (s. Arbeitsblatt 2 und 3) sollten nach oben beschriebener *pre-mediation-activity* zum Einsatz kommen. Die Arbeitsblätter bestehen aus drei Spalten, die auseinandergeschnitten werden müssen; dann werden in Dreiergruppen Rollen verteilt: *American partner – You – German partner*. Die mittlere Spalte ist leer, da der Sprachmittler frei sprechen soll. Die anderen beiden Spalten beinhalten ausformulierte Sätze, welche die betreffenden Lernenden vorlesen sollen. Diese Arbeitsblätter erhält der Sprachmittler nicht, da er sich ganz auf das Gehörte konzentrieren soll. Sollte die Mediation ins Stocken geraten, weil die Sprachmittlernden sich das Gesagte nicht merken konnten, so müssen sie – wie in der Realität auch – um Wiederholung bitten. Die Rollen sollten anschließend getauscht werden, so dass jeder einmal die Rolle des Sprachmittlers übernimmt.

## Arbeitsblatt 2: Mündliche Mediationsübung A

You are an exchange student at a high school in the USA. You, your host brother, and your German friend meet in front of the school. Your German friend does not speak English very well, so you have to help him.		
American partner	You	German partner
Hey guys, how are you?	<i>Don't say anything, your German friend understood the question.</i>	
	←	Gut, eigentlich. Aber echt kalt heute, und ich hab meine Handschuhe vergessen.
So, this was your first week in the USA. How do you like it here?	→	
	←	Mir gefällt's ganz gut. Meine Gastfamilie ist echt nett und die Schule find ich auch nicht schlecht. Aber manche Dinge nerven teilweise. Das Wetter ist immer schlecht, dauernd regnet's. Und ich hätte lieber deutsches Essen.
Hey, I'm on my way to sports class. Do you want to come with me?	→	
	←	Ja klar, warum nicht. Um was für einen Sport geht's denn?
I play soccer, although it's not very popular in the US. Most people are more interested in baseball or football. I play in the school's team. There are a lot of activities here at our school.	→	
	←	Welche anderen Möglichkeiten hat man denn noch? Ich würde auch gern noch etwas am Nachmittag nach der Schule machen.
There are different things you can do. You can join a sport team or you can sing in the choir or play an instrument in the orchestra or the jazz band. You can also join the drama club. Among girls, cheerleading is extremely popular.	→	
	←	Also bei uns an der Schule gibt es nicht so viele AGs.

American partner	You	German partner
In America it's very important to join a school club or a school sport team for example. This shows that you belong to the community. Other activities that we all do together are the school dances, for example.	→	
	←	Ah, verstehe. Und was machen die hier abends immer so?
Well, my friends and I, we often go to the theater.	<i>Don't say anything. Your partner heard the word „theater“.</i>	
	←	Theater?! Die gehen echt ins Theater? Und gucken Shakespeare oder was? Das ist ja dämlich! Wie langweilig sind die denn?!
Oh, no no. We say 'theater' when we go to the movies to watch a film. We want to watch the new Batman tomorrow. I heard it's fantastic! Do you want to come with us?	→	
	←	Ach so! Ich dachte schon, er wollte wirklich ins Theater. Batman ist okay. Ich wäre dabei!
Okay, I'll ask Sam, Amanda and Kate, too. Are you okay with that?	→	
	←	Ja klar.
Great!		

Anhand dieses Arbeitsblattes haben die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, ihre bereits gelernten Strategien und das Wissen über die Mediation allgemein in einem großen Kontext anzuwenden. Die Konversation soll so authentisch wie möglich gestaltet werden; die Sprachmittler haben deshalb großen Freiraum beim Vermitteln des Gesagten. Sie werden aber auch im Laufe des Gesprächs mit einigen sprachlichen und interkulturell kniffligen Situationen konfrontiert. In Kürze dargestellt sind die folgenden Punkte:

- ▶ der deutsche Partner nutzt einige umgangssprachliche Idiome wie „um was geht's denn?“ und den Konjunktiv „ich wäre dabei“ (für „ich bin dabei“), die natürlich nicht wörtlich übersetzt werden dürfen
- ▶ der Begriff „AG“ muss paraphrasiert oder erklärt werden (*activities, clubs*, o.ä.); dies setzt einen Perspektivenwechsel heraus.
- ▶ die soziale „Spielregel“ des floskelhaften *How are you?*, das keine vollständige ehrliche Antwort erfordert, wird wiederaufgegriffen.
- ▶ die soziale Interaktionsregel des *How do you like it here?* folgt kurz darauf; der Sprachmittler sollte hier aus Höflichkeitsgründen die negativen Punkte abschwächen oder gar nicht erwähnen.

- ▶ der Sprachmittler sollte die Wertung „...ist okay“ am Ende des Gesprächs so mitteln, dass das Einverständnis eindeutig klar wird, d.h. mit einem stärkeren positiven Adjektiv.

Das Missverständnis rund um den Begriff *theater* erfordert sowohl sprachliche als auch intersoziale Kompetenz des Sprachmittlers. Zum Ersten sollte er die ausgesprochen negative Reaktion des deutschen Partners zum Thema „Theater/Shakespeare“ nicht übersetzen, um den Amerikaner nicht zu beleidigen. Zum Zweiten muss das Missverständnis rund um diese Vokabel aufgeklärt werden. Auf das Einbauen weiterer sprachlicher Schwierigkeiten wurde hier verzichtet, da die Schülerinnen und Schüler sich ohnehin schon sehr auf ihre Sprache konzentrieren müssen (z.B. die Bildung von Fragen oder das Erinnern von eigentlich bekanntem Vokabular).

Während unserer eigenen Testläufe mit diesem Material war es möglich, zahlreiche Schülerlösungen auf Band aufzunehmen und anschließend zu analysieren. Des Weiteren wurde eine Lernerevaluation der Leistungen in den verschiedenen Gruppen und nach verschiedenen Durchgängen an die obige Übung angeschlossen, um so auch eine Selbsteinschätzung und eine Reaktion der Schüler zu erhalten. An dieser Stelle wollen wir nur die Schlussfolgerungen unserer Analysen darstellen.

In der freien Evaluationsphase, in der die recht offene Frage *What happened in the conversation in your group?* gestellt wurde, zeigte sich ein weiteres Mal, dass die Lernenden zunächst vor allem über inhaltliche Aspekte in diesem triadischen Dialog sprechen möchten. In überraschendem Detail können sich die Schülerinnen und Schüler auch noch einige Tage später an für sie interessante Details der fiktiven amerikanischen Schule in dieser Konversation erinnern. Dies weist wiederum darauf hin, dass es den Lernenden deutlich näher liegt und auch leichter fällt, sich auf *knowledge* zu stürzen, Faktenwissen über Unterschiede zu nennen, und sich damit auseinanderzusetzen. Das Umgehen mit den interpersonellen Schwierigkeiten in dieser Übung kommt nur wenigen Schülerinnen und Schülern von alleine in den Sinn und wird erst nach entsprechendem Nachhaken durch die Lehrkraft, dann aber meist richtig, rekapituliert.

Ebenso fällt bei der Analyse von Schülerlösungen auf, dass besonders die Regel zur Antwort auf die Frage *How are you?*, die schon in der *pre-mediation*-Übung mit am meisten Schwierigkeiten bereitet, auch in dieser Übung auf Anhieb oft nur von stärkeren Schülerinnen und Schülern richtig angewandt wird. Es lohnt sich, im Rahmen einer *post-mediation*-Phase (siehe weiter unten) diese Idee noch einmal aufzugreifen; auf Nachfrage der Lehrkraft, wie mit Fragen wie *How are you?* oder *How do you like America?* umzugehen ist, kommen die meisten Lernenden nämlich doch zur richtigen Antwort, auch wenn sie während der Übung hier die interkulturellen Spielregeln kurzzeitig vergaßen. Die Lernenden besitzen nach der *pre-mediation-activity* das theoretische Wissen, haben aber in dieser komplexen realitätsnahen Situation Schwierigkeiten, all ihr Wissen korrekt anzuwenden.

Fast ausnahmslos positiv werden in unserer Erfahrung die auf sprachlichen und kulturellen Unterschieden beruhenden Probleme (d.h. das Missverständnis um *theater*, das Konzept der AGs in Deutschland und des Schulsports in den USA) gelöst. Es kommt hier bei leistungsstarken Lernenden zu tatsächlich quasi-authentischen Dialogen mit logischen Nachfragen und sinnvollem Paraphrasieren auf allen drei Seiten. Grundlage dessen ist natürlich die Beherrschung der sprachlichen Strategien, die oben erwähnt wurden. Sie stellen – dies sei noch einmal betont – eine zentrale Basis für den Erfolg von interkultureller Mediation wie hier dar.

Auch das folgende Arbeitsblatt 3 fordert anhand nur leicht unterschiedlicher Beispiele noch einmal alle oben genannten sprachlichen und interkulturellen Fähigkeiten ein. Auch methodologisch funktioniert es wie Arbeitsblatt 2. Ob und in welcher Weise und Reihenfolge dieses zweite Arbeitsblatt in der Unterrichtsreihe verwendet wird, hängt natürlich von der Lerngruppe, ihrer Größe, Leistungsstärke und dem zeitlichen Rahmen ab. Wir gehen an dieser Stelle nicht in der Tiefe auf die einzelnen Komponenten von Arbeitsblatt 3 oder die Ergebnisse unserer qualitativen Evaluationen ein, um Redundanzen zu vermeiden.

## Arbeitsblatt 3: Mündliche Mediationsübung B

You are an exchange student at a high school in the USA. You, your host brother, and your German friend meet in front of the school. Your German friend does not speak English very well, so you have to help him.		
American partner	You	German partner
Hey guys, how are you?	<i>Don't say anything. Your partner understood the question.</i>	
	←	Naja, an sich ganz okay. Aber in meiner Familie gab's gestern Abend so riesige Steaks, dass mir immer noch schlecht ist.
So, it's your first week here, right? Do you want to know something about this school?	→	
	←	Ja, frag ihn doch bitte mal, wie alt die Schüler hier auf der High School sind.
The students here normally are between 14 or 15 and 18 years old.	→	
	←	Geht jeder hier zur High School? Oder ist das nur für die guten Schüler?
Everybody goes to a high school, no matter how smart they are.	→	
	←	Aha, also ein bisschen anders als bei uns in Deutschland.
Really? Interesting. Well, anyway, I'm really glad school is over for today. How about you?	→	
	←	Ja, war ein ganz schön anstrengender Tag heute. Wie lange müssen wir denn jetzt noch mit dem Auto nach Hause fahren?
We'll drive for about an hour.	→	
	←	Eine Stunde? Das ist aber ganz schön lange!
Yeah, I know. Many students in the USA have a long way to the nearest school. That's because the country is so vast.	→	

American partner	You	German partner
	←	Oh Mann, das fänd ich total nervig. Ich bin froh, dass ich nur zwanzig Minuten mit dem Bus fahren muss. Aber jetzt, wo wir schon mal frei haben, eine andere Sache: Wollen wir heute Abend noch was machen?
I'm really sorry, but I can't go out with you. I have to work.	→	
	←	Arbeiten? Wieso das denn?
Many students work here. Almost everybody. They have to earn money to be able to go to college after high school. I work a few hours every week at a small ice-cream parlor.	→	
	←	Oh, das ist ja krass. Naja, und was ist mit morgen?
Yeah, I'll have time tomorrow. Let's discuss what we can do on the way home.	→	
		Alles klar, dann los.

#### Post-mediation activities zum Üben und Vertiefen

Wie können nun sinnvolle Übungen aussehen, die in der Folge der obigen Einheit das Gelernte noch einmal rekapitulieren und einüben? Natürlich hängt die Antwort auf diese Frage stark von der Leistungsstärke der Lerngruppe und entsprechend von der Qualität der Schülerlösungen ab. Wie bereits erwähnt, sollte während der mündlichen Mediationsphase mit größtmöglicher Fehlertoleranz gearbeitet werden, solange die Kommunikation nicht vollständig scheitert. In der Folge dieser Phase ist aber sicher ein Aufgreifen und Korrigieren von *common mistakes* in Lexik und Grammatik sehr sinnvoll. Denn auch wenn der Schwerpunkt dieser Übungen nicht die sprachliche, sondern die interkulturelle Komponente war, so ist eine Evaluation der Sprache innerhalb der Mediationsleistungen trotzdem nicht zu vernachlässigen. Dies ist erstens im Sinne einer Progression bei der Sprachmittlungskompetenz. Zweitens läuft man sonst Gefahr, dass die Lernenden selbst kein Bestreben sprachlicher Verbesserung an den Tag legen, da sie das Gefühl haben, dass sie sich auch mit schwachen sprachlichen Fähigkeiten verständigen können. Man kann den Schülern durchaus verdeutlichen, dass Kommunikation in der Mediation auch trotz sprachlicher Schwierigkeiten erfolgreich sein kann, wenn die Sprecher geschickt kommunikativ agieren und sprachliche Probleme situativ sinnvoll lösen, gleichzeitig aber sprachliche Korrektheit viele dieser Schwierigkeiten gar nicht erst aufkommen lässt. Außerdem lohnt es sich, die inhaltlich neuen Fakten, mit denen die Lernenden hier meist erstmalig konfrontiert wurden, zu festigen, indem man die Schülerinnen und Schüler (zum Beispiel in einer Hausaufgabe) einen Vergleich zwischen deutschem und amerikanischem Schulleben ziehen lässt. Drittens erscheint es sinnvoll, falls die Lerngruppe besondere Probleme bei der Anwendung der intersozialen Komponenten hatte, diese noch einmal in einer komplexitätsreduzierten Form als Hausaufgabe aufzugreifen. Dies kann passieren mit der Aufgabenstellung in Arbeitsblatt 4.

## Arbeitsblatt 4: Einfache post-mediation activity

Ein Freund von dir (Nick) schickt dir folgende Email. Beantworte sie.

Hi \_\_\_\_\_,  
 du weißt ja, dass ich nächste Woche mit meiner Familie in den Urlaub in die USA fliege. Ich hab natürlich schon Lust drauf und kann ja auch einigermaßen Englisch, aber einige in meiner Klasse haben gesagt, die Amis benehmen sich alle irgendwie seltsam. Du hast doch gerade das Thema USA in der Schule, kannst du mir irgendwas sagen, worauf ich mich einstellen muss, wenn ich mich mit Amerikanern unterhalte?  
 CU, Nick

Diese Aufgabe ist offensichtlich eine reine Wiederholung; die Antwort sollte möglichst alle Punkte, die in den *pre-mediation* und *mediation*-Phasen erlernt wurden, beinhalten. Sie wird natürlich von den Schülerinnen und Schülern auf Deutsch gelöst werden und ist daher in unserer Erfahrung vor allem für leistungsschwächere Gruppen geeignet, denen der interkulturelle Perspektivenwechsel besonders schwer fiel. Unbedingt ist darauf zu achten, dass die Stereotypenbildung von Nicks Schulkameraden („alle irgendwie seltsam“) nicht einfach übernommen wird, sondern die Schülerinnen und Schüler die Unterschiede zwischen Fremd- und Eigenkultur differenziert und wertfrei erklären, vielleicht sogar die deutschen Verhaltensweisen relativieren (z.B.: „Wir Deutschen sind ja meistens sehr ehrlich und sagen gleich, was wir schlecht finden, aber in den USA ...“).

Eine etwas anspruchsvollere und – in unserer Erfahrung – für die Lernenden motivierendere *post-mediation activity* stellt die folgende schriftliche Sprachmittlung vom Deutschen ins Englische dar (s. Arbeitsblatt 5). Genau genommen ist diese Übung eine eigene Mediationsübung für sich – eben eine schriftliche –, so dass der Terminus *post-* hier nur als solcher zutreffend ist, insofern diese Vertiefung *nach* den mündlichen Sprachmittlungsaktivitäten stattfinden sollte, die den Kern dieser Einheit darstellen. Daher werden in dieser Übung auch einige wenige neue landeskundlichen Fakten – in diesem Fall über das Leben in der Großstadt am Beispiel Seattle – angesprochen, die noch nicht im mündlichen Teil vorkamen.

Grundlage ist ein fiktiver Blog-Eintrag einer deutschen Austauschschülerin in Seattle, dessen wichtigste Informationen ins Englische sprachgemittelt werden sollen. Die englischsprachige ‚Partei‘ in dieser Mediation ist in diesem Fall der amerikanische Gastbruder, der in einer E-Mail um Hilfe bittet. Seine relativ offenen, gleichzeitig aber eindeutigen Fragen verdeutlichen, worauf es in der folgenden Mediationsaufgabe ankommt.

## Arbeitsblatt 5: Schriftliche Mediationsübung

You are back in Germany but you are still in touch with your American host family. Your host brother has sent you the following e-mail:

Hi,  
how are you? I hope everything's fine in Germany. I was searching for information about Seattle on the Internet when I found a blog entry. I think it's a girl writing about her experiences in Seattle. Would you please help me? I'm really interested in the things that she wrote about Seattle. Does she like the city? Are there any things that she found surprising? And does she say anything about the people? I'm looking forward to your answer.  
Best wishes,  
Joey

P.S.: I copied the entry and attached it to this e-mail.

<http://janainamerika.blogspot.com>

Samstag, 1.Mai 2010

Hallo an alle da draußen,

ich bin jetzt seit zwei Wochen hier in Seattle, und es ist echt super! Ich habe schon viel von der Stadt gesehen, und es ist echt total anders als bei uns in Stade. Die Stadt ist riesig! In der Innenstadt steht ein Wolkenkratzer neben dem nächsten. Die haben bestimmt 30 Stockwerke oder so. Ich bin sogar schon auf einem der Gebäude gewesen, die sogenannte Space Needle. Von dort hat man ne super Aussicht. So hohe Gebäude gibt's bei uns nicht.

Ich dachte erst, ich würde mich in Seattle bestimmt immer verlaufen. Aber es ist total einfach, sich zurechtzufinden: alle Straßen sind quadratisch angeordnet, wie ein Schachbrett. Es gibt keine Kurven, aber super viele Kreuzungen. Da kann man sich gar nicht verlaufen; anders als bei unseren Großstädten, wo man sich so schnell verfranst, wenn man sich nicht auskennt.

In Seattle fahren fast alle Leute überall mit dem Auto hin, obwohl die Straßen häufig total verstopft sind. Dafür habe ich bisher noch kaum Leute auf einem Fahrrad gesehen. Auch von meinen Mitschülern kommt eigentlich niemand mit dem Rad zur Schule. Ich habe das Gefühl, die können überhaupt kein Fahrrad fahren...

Man trifft hier Leute aller möglichen Hautfarben: Schwarze, Weiße, auch viele Asiaten, und ich habe schon einige Leute mit Turban auf dem Kopf, und Juden mit schwarzen Gewändern und langen Bärten gesehen. Und alle gehen nett und respektvoll miteinander um, das finde ich echt gut.

Viele Leute in der Schule haben mich schon gefragt, wo ich herkomme. Wenn ich dann sage, dass ich Deutsche bin, sind sie immer super-freundlich zu mir. Die scheinen Deutschland total toll zu finden, so begeistert wie sie immer reagieren. Nur einer hat mich dann gefragt, ob ich auch immer so gerne jodel!! Wir hier, im Norden ☺

Also, bis bald, schöne Grüße aus den USA,  
Jana

Bei der Lösung dieser Aufgabe differenziert sich die Lerngruppe meist automatisch aus, einfach weil in ein und demselben Text sehr unterschiedlich anspruchsvolle Anforderungen an die Lernenden gestellt werden.

Zu den eher einfachen Punkten, die im sprachgemittelten englischen Text auftauchen sollten und die in unserer Erfahrung von allen Schülerinnen und Schülern genannt werden können, gehören das landeskundliche Wissen über Seattle, das die fiktive Schülerin Jana am meisten überrascht. Dazu gehören: die hohen Wolkenkratzer (inkl. Space Needle), das „Schachbrettmuster“ der Straßenanordnung, wenige Fahrradfahrer aber viel Autoverkehr und das multikulturelle Leben in der Innenstadt. Lernenden, die die sprachlichen Strategien und Grundregeln einer Mediation beherrschen, fällt es in der Regel leicht, die umgangssprachlichen Bemerkungen Janas (z.B. „verfranst“, „verstopft“) adäquat zu paraphrasieren oder zu umgehen. Sollten hier Probleme auftauchen, so kann man im Anschluss noch einmal im Plenum gezielt auf jene sprachlichen Strategien eingehen.

Interkulturelle Kompetenz über die landeskundliche Ebene hinaus wird in dieser Übung in drei verschiedenen Formen gefordert:

Zum ersten müssen die Lernenden ihrer Antwort an Joey klären, warum die norddeutsche Jana es lustig findet, dass ihr eine Affinität zum Jodeln unterstellt wurde. Es handelt sich also um eine – amüsante – Entkräftung dieser Stereotypisierung der deutschen Kultur. Warum Janas amerikanische Schulkameraden hier mit ihrer Annahme falsch lagen, ist deutschen Schülern natürlich sofort klar; dies muss dem amerikanischen Adressaten Joey aber wiederum erklärt werden, was den Perspektivenwechsel erfordert. Es hilft, hier den Schülerinnen und Schülern mitzuteilen, dass *to yodel* durchaus ein englisches Verb ist. Der notwendige Perspektivenwechsel gelingt den meisten Lernenden; die Art und Weise, wie sie diese Hintergründe an Joey sprachmitteln, lässt hier jedoch teilweise große Unterschiede erkennen; dieser Teil des Texts ist insofern ein sehr guter Indikator dafür, wie erfolgreich der Perspektivenwechsel bereits stattfindet.

Zum zweiten ist es hochinteressant zu beobachten, wie unterschiedlich die Lösungen für Janas Bemerkung „...habe das Gefühl, die können überhaupt kein Fahrrad fahren...“ ausfallen. Jana selbst betreibt hier Stereotypenbildung; interkulturell kompetente Schülerinnen und Schüler sollten dies bemerken und entschärfen diese Bemerkung entsprechend in ihrem Brief an Joey. Sollten Lernende, bei denen dieser Perspektivenwechsel nicht funktioniert, diese Passage tatsächlich an Joey übermitteln im Sinne, dass in den USA wirklich niemand Fahrrad fahren kann, so muss man hier unbedingt lenkend eingreifen; zudem lässt sich im Plenum noch einmal aufgreifen, dass die Sprachmittlung adressatengerecht stattfinden muss, und der Amerikaner Joey sich über diese Aussage über sein eigenes Land doch sehr wundern würde.

Drittens ist in diese Aufgabe eine Äußerung eingeflochten, die zur kritischen Reflektion der interkulturellen Situation, in der Jana sich in Seattle befindet, einlädt; gegen Ende ihrer Schilderungen wundert sie sich: „Die scheinen Deutschland total toll zu finden, so begeistert wie sie immer reagieren.“ Schülerinnen und Schüler, die die in den vorangegangenen Übungen erlernten sozialen ‚Spielregeln‘ in den USA verinnerlicht haben, können hier Janas Einschätzung kritisch hinterfragen und kommen zu dem Schluss, dass die „begeisterte“ Reaktion ihrer amerikanischen Gesprächspartner genau jener typisch amerikanischen Freundlichkeit, Höflichkeit und Optimismus geschuldet ist, die in *pre-mediation* und mündlicher Mediation vorgestellt wurden. Ob die Amerikaner tatsächlich alle „Deutschland total toll finden“, wie Jana vermutet, ist hier entsprechend gar nicht so sicher. Dieser dritte Punkt ist relativ subtil und seine vollständig richtige Vermittlung sehr anspruchsvoll; nur gute und sehr gute Schülerinnen und Schüler schaffen diesen großen Schritt hin zur *critical intercultural attitude* (in Byrams Diktion). Wenn dies aber glückt, so ist hier für einen Moment der Schritt zum *intercultural mediator*, also zum kritisch reflektierten Vermittler zwischen eigener und fremder Kultur vollbracht: sie wägen das Verhalten, das Vorwissen und die Eigenheiten der kulturellen ‚Heimat‘ der drei Parteien (Jana/Mitschüler in Seattle/Joey) ab, vermitteln an Joey dieses interkulturelles Wissen und beugen Missverständnissen vor. In Bhabhas Worten ausgedrückt befinden sich die Schüler hier kurzzeitig am dritten Ort / *third space* (vgl. Rutherford 1990) – so einfach der Inhalt des Vermittelten letztlich auch sein mag.

Auch im Anschluss an diese schriftliche Mediation ist es in der Regel vonnöten, die sprachliche Komponente noch einmal in den Fokus zu rücken – also als eine Art „*post-post-mediation*“ – und die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler auf Lexik und Grammatik zu lenken, z.B. in Form eines Blicks auf die *most common mistakes*. Art und Umfang dieser nachfolgenden Evaluationen hängen natürlich stark von der Lerngruppe ab.

### Abschließende Kommentare

Die hier gezeigten Arbeitsblätter zur Mediation und für *pre-* und *post-mediation activities* verstehen sich als Vorschläge für eine Unterrichtssequenz in der achten Klasse des Gymnasiums. Es ist dabei zu betonen, dass die Schülerreaktionen und -leistungen, die in diesem Artikel angesprochen werden, von Schülerinnen und Schülern eines ländlichen Gymnasiums (in Niedersachsen) stammen, und dass die Lerngruppen, mit denen wir diese Sequenz durchgeführt haben zu den relativ starken gehörten (nicht nur im Fach Englisch). Andererseits ist festzuhalten, dass unsere Lerngruppen kulturell relativ homogen waren; kulturell eher heterogene Klassen, zum Beispiel in städtischen Schulen mögen auf die hier vorgestellten interkulturellen Situation vielleicht anders reagieren. In unseren Augen spricht auch nichts dagegen, die hier vorgestellten Materialien auch in neunten Klassen (z.B. mit wenig Vorkompetenzen/Vorwissen in der Sprachmittlung) zu verwenden (wenn man einmal davon absieht, dass die meist verwendete *Green Line* Reihe nur in seinem Lehrbuch für die 8. Klasse das Thema *Life in the USA* – und damit den direkt passenden Rahmen für diese Unterrichtsreihe – vorsieht).

Wir haben abschließend versucht, die Lernfortschritte, die in unseren Unterrichtsversuchen mit diesen Materialien erzielt wurden, mit dem theoretischen Vorüberlegungen zum interkulturellen Lernens und zur interkulturellen Kompetenz in Verbindung zu bringen und einzuordnen. Dies geschieht in Kapitel 4.4 des Artikels „Sprachmittlung als interkulturelle Kompetenz – Interkulturelle Kompetenz durch Sprachmittlung“ in dieser Ausgabe von *ForumSprache*, und wir möchten an dieser Stelle auf ebenjenen Artikel verweisen.

## Bibliographie

- Bredella, L. (Hrsg.) (2000). *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?* Tübingen: Narr.
- Burwitz-Melzer, E. (2000). Crossing Borders on Tiptoe: Interkulturelles Lernen für Anfänger. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 43, 11–17.
- Byram, M. (2000a). Learning Language Without a Culture? The case of English as a lingua franca. In: Bredella 2000, 11–17.
- Byram, M. (2000b). Reflecting on ‚Intercultural Competence‘ in Foreign Language Learning. In: Bredella 2000, 269–275.
- Byram, M. et al. (eds.) (2001). *Developing Intercultural Competence in Practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- [CEFR] *Common European Framework of Reference for Languages. Learning, Teaching, Assessment*. [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf) (letzter Zugriff: 10. Mai 2011).
- Hallet, W. (2008). Zwischen Sprachen und Kulturen vermitteln: Interlinguale Kommunikation als Aufgabe. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 93, 2–7.
- Kolb, E. (2009). Finite Resources – Infinite Communication: Sprachmittlung im Englischunterricht der Unterstufe. In: *ForumSprache* 1, 69–86.
- Rutherford, J. (1990). The Third Space: Interview with Homi Bhabha. In: *Identity: Community, Culture, Difference*. London: Lawrence and Wishart, 207–221.

## Inhalt / Contents

Sarah Mercer	
Frames of reference used by language learners in forming their self-concepts	6
Sabine Weiß und Ewald Kiel	
Berufswunsch Fremdsprachenlehrer/in: Motive und Selbstbild	24
Karsten Senkbeil und Simona Engbers	
Sprachmittlung als interkulturelle Kompetenz – Interkulturelle Kompetenz durch Sprachmittlung	41
Hannele Dufva, Mari Aro, Riikka Alanen & Paula Kalaja	
Voices of literacy, images of books – Sociocognitive approach to multimodality in learner beliefs	58
Dieter Wolff	
Der bilinguale Sachfachunterricht (CLIL): Was dafür spricht, ihn als innovatives didaktisches Konzept zu bezeichnen	75
Joachim Appel	
Two for the price of one? Leise Zweifel am bilingualen Sachfachunterricht	85
Simona Engbers, Karsten Senkbeil	
Materialien zur Schulung interkultureller Kompetenz durch Sprachmittlungsaktivitäten Eine Unterrichtsreihe für die 8. Klasse	90
<b>Johann Aßbeck, Annette Schraml</b>	
<b>Nicht nur für die Schule, sondern für das Leben lernen wir –     gilt das auch für den Englischunterricht?</b>	<b>107</b>
Nicole Kösters	
Es ist Englischunterricht und keiner macht mit – Erfahrungen in Uganda	119

## Impressum ForumSprache

Die Online-Zeitschrift für Fremdsprachenforschung und Fremdsprachenunterricht

### Schriftleitung:

Prof. Dr. Friederike Klippel

Prof. Dr. Gudrun Ziegler

### Herausgeber-Gremium:

Prof. Dr. Friederike Klippel

Prof. Dr. Gudrun Ziegler

Prof. Dr. Sabine Doff

Prof. Dr. Dietmar Rösler

im Hueber Verlag GmbH & Co. KG, Ismaning

### Kontaktadresse:

forum-sprache@hueber.de

www.forum-sprache.de

Redaktion: Uwe Mäder

Gestaltung: Sarah-Vanessa Schäfer

Produktmanagement: Astrid Hansen

© Die Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte vorbehalten.

ISSN 1868-0852

Artikel – ISBN 978-3-19-626100-4

aus Ausgabe 06 / 2011 ISBN 978-3-19-546100-9

3. Jahrgang, No 2, 2011

Die in den Beiträgen genannten Internet-Links waren zu den dort angegebenen Zeiten aktiv. Verlag und Herausgeber können leider keine Garantie dafür geben, dass dies weiterhin der Fall ist.

# Nicht nur für die Schule, sondern für das Leben lernen wir – gilt das auch für den Englischunterricht?

Johann Aßbeck, Annette Schraml

## Abstract

Stattet der Englischunterricht die Schüler und Schülerinnen mit den Kompetenzen aus, die sie später für den Fremdsprachengebrauch in privaten und beruflichen Kontexten benötigen? Der Artikel geht dieser Frage nach anhand von Befragungen aus den letzten vier Jahrzehnten und stellt schließlich drei zentrale Kriterien für einen Englischunterricht auf, der seinen Anspruch der Vorbereitung auf die nachschulische Wirklichkeit auch wirklich einlösen kann.

---

Does the English language classroom equip the students with the knowledge and skills required for using the language for private and professional purposes? This article investigates this often-discussed issue by drawing on a number of surveys carried out since the 1970s. It suggests three crucial criteria for ELT which may contribute to bridging the gap between the language classroom and language use in real-life situations once students have left school.

---

L'enseignement de l'anglais fournit-il aux élèves les compétences dont ils auront besoin plus tard dans leur vie privée et professionnelle? L'article étudie cette question à l'aide d'enquêtes publiées depuis les années 1970 et finit par proposer trois principes essentiels pour un enseignement de l'anglais adapté à la réalité linguistique à laquelle les élèves seront confrontés à la fin de leur scolarité.

Dr. Johann Aßbeck  
Universität Regensburg  
E-Mail: [johann.assbeck@sprachlit.uni-regensburg.de](mailto:johann.assbeck@sprachlit.uni-regensburg.de)

Stud. phil. Annette Schraml  
Universität Regensburg  
E-Mail: [anne\\_schraml@web.de](mailto:anne_schraml@web.de)

## Einleitung

Schule – und damit auch der Englischunterricht – muss sich stets fragen lassen, ob sie die Schüler angemessen auf die Anforderungen einer modernen Gesellschaft und der jeweiligen Berufswelt vorbereitet. Dabei sollte sie auch zukünftige Entwicklungen antizipieren und darauf reagieren. Da die Anforderungen der Zukunft jedoch nur sehr selten in dem wünschenswerten Konkretheitsgrad vorhersehbar sind (falls überhaupt), muss die Schule die Lerner / Lernerinnen mit Kompetenzen ausstatten, die es ihnen erlauben, ihr Wissen und Können selbstständig einer veränderten Welt anzupassen. Es ist evident, dass die Anforderungen einer stets im Wandel begriffenen Welt nicht nur Kompetenzen erfordern, sondern auch adäquate Einstellungen (z.B. die *Bereitschaft* zur Anpassung an eine veränderte Welt) und einen hohen Grad an (Selbst)Reflexivität.

Vergleichsweise unproblematisch scheint es zu sein, aus der beobachtbaren Welt Schlussfolgerungen für den Unterricht abzuleiten, denn in diesem Fall kann die Analyse der Realität hinsichtlich der Anforderungen, mit denen sie in wenigen Jahren die Schüler / Schülerinnen konfrontieren wird, ergänzt werden durch „Kundenbefragungen“: Wie zufrieden sind die Kunden mit ihrem Produkt, d.h. hat der Englischunterricht seine „Kunden“ mit den Kompetenzen ausgestattet, die es ihnen erlauben, mit den fremdsprachlichen Anforderungen in privaten, öffentlichen und beruflichen Situationen ohne größere Probleme zurechtzukommen?

Dieser Beitrag will in groben Zügen darstellen, inwiefern der Englischunterricht der letzten drei Jahrzehnte den „Kundenbedürfnissen“ entsprochen hat, und in welchen Bereichen diese nicht befriedigt wurden. Die spärliche Datenlage erlaubt allerdings nur punktuelle Schlaglichter und aufgrund der mangelnden Repräsentativität der meisten Befragungen lediglich Tendenzaussagen.

## Frühe Untersuchungen zum nachschulischen Fremdsprachengebrauch

Der kommunikative Fremdsprachenunterricht setzte sich seit seinen Anfängen das Ziel, die Lerner / Lernerinnen auf die sprachliche Realität vorzubereiten, in der die mündliche Kommunikation den Sprachgebrauch dominiert. Einige wenige Untersuchungen (z.B. Solmecke 1976; Stedtfeld 1976; Stedtfeld 1978) gingen in der Frühphase des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts der Frage nach, ob dieser Anspruch auch mit der tatsächlichen Realität des Sprachgebrauchs der Schüler / Schülerinnen nach Abschluss der Schulausbildung korreliert. In der Tat zeigen die Befragungen, die jeweils nur wenige Jahre nach Beendigung der Schulausbildung stattfanden, die (angenommene) große Bedeutung der mündlichen Kommunikation. Mögen die Prozentzahlen von Population zu Population (Haupt- und Realschulabsolventen) auch variieren, so steht die private (und nicht die beruflich bedingte!) Kommunikation im Vordergrund. Häufig ergeben sich diese fremdsprachlichen Kommunikationssituationen aus zufälligen Treffen – 44,4 % der von Solmecke befragten ehemaligen Hauptschüler gaben an, Englisch als Verständigungsmittel im Urlaub zu benützen (1976: 1). Mehr als die Hälfte der von Stedtfeld befragten Realschulabsolventen gebrauchten Englisch in privaten Gesprächen zum Meinungs- und Informationsaustausch (1978: 75).

Die Zielrichtung des Englischunterrichts und die (späteren) Bedürfnisse der Lernenden scheinen also zumindest im Bereich der mündlichen Kommunikation weitgehend zur Deckung gebracht. Allerdings fehlen diesen Befragungen wesentliche Aspekte der „Kundenorientierung“: Es wurden zwar Daten erhoben zur nachschulischen Verwendung der Fremdsprache, Informationen über Einstellungen, Verwendungsprobleme, Defiziterfahrungen, retrospektive Sicht des Englischunterrichts etc. fehlen jedoch. Kurzum: Es fehlen die Informationen, die für die Optimierung eines Produkts wesentlich sind. Wie kamen die Befragten mit ihren sprachlichen Defiziten im rezeptiven und produktiven Bereich zurecht – verfügten sie über die erforderlichen Kompensationsstrategien? Insbesondere zufällige Begegnungen erfordern die Fähigkeit zum *small talk* – hat der Englischunterricht sie darauf vorbereitet? Hier ließe sich eine Reihe weiterer Aspekte der mündlichen Kommunikation anführen, von denen nicht unbedingt eine mühelose Bewältigung anzunehmen ist, allerdings wurden dazu keine Daten erhoben.

## Anforderungen und Defizite in den 90er Jahren

Im letzten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts halten nicht nur Handlungsorientierung, Aufgabenorientierung und andere „Orientierungen“ Einzug in den Fremdsprachenunterricht, sondern auch der „Euroschüler“ (Finkbeiner 1995: 31), den der Fremdsprachenunterricht mit den für einen internationalen Arbeitsmarkt erforderlichen Kompetenzen ausstatten soll. Übereinstimmend betonen die Studien dieses Jahrzehnts die Priorität der mündlichen Kommunikationsfähigkeit als zentrale Kompetenz (z.B. Weiß 1991: 118; Finkbeiner 1995: 31). Auch Beneke stellt bei seiner Untersuchung des innerbetrieblichen Fremdsprachenunterrichts die Bedeutung der mündlichen Kommunikationsfähigkeit fest, bei der es darauf ankomme, „so weitgehend wie möglich über die ganze Breite der kommunikativen Rollen (zu) verfügen“ (1989: 322). Dies beinhaltet *small talk* ebenso wie Verhandlungsgespräche, die Klärung von Missverständnissen, Darlegung von Ergebnissen, Klärung von Sachverhalten usw. (vgl. auch die „Anforderungsprofile für handlungsorientierte Sprechfertigkeiten“ des Deutschen Industrie- und Handelstages, Raasch 1997: 16).

Allerdings klaffen hier erwünschte und tatsächliche Realität auseinander. So berichten die von Weiß befragten Betriebe von erheblichem Nachholbedarf im Bereich der mündlichen Kommunikationsfähigkeit – sogar auf der Ebene der Führungskräfte (1992: 168f.). Dieses Defizit wird in der Zeit nicht nur in Bezug auf die berufliche Kommunikation beklagt. Eine Befragung von Gymnasialabsolventen mit Leistungskurs Englisch (Aßbeck 1997, nicht veröff. Daten), die 10 Jahre nach dem Abitur durchgeführt wurde, zeigte deutlich die Internationalisierung von Kontakten und Kommunikation: 75 % der Befragten benützen Englisch häufig oder gelegentlich in privaten Gesprächen, 50 % in der Kommunikation mit Berufskollegen und Geschäftsfreunden. Auch wenn die Untersuchung aufgrund der niedrigen Rücklaufquote (n=12) keinerlei Repräsentativität beanspruchen kann, zeigt sie wichtige Tendenzen auf, auch in der retrospektiven Beurteilung des schulischen Englischunterrichts. Dem Unterricht wird zwar attestiert, er habe ein solides Fundament der Sprachkompetenz (v.a. in Bezug auf Lexik und Grammatik) geschaffen und insbesondere die Fähigkeit zum Verstehen schwieriger Sachtexte ausgebildet (und damit auch die weitgehend problemlose Lektüre wissenschaftlicher Texte im Studium ermöglicht), andererseits zeichnen sich drei Problembereiche ab, in denen die Herausbildung wichtiger Kompetenzen nicht in dem von der Realität geforderten Ausmaß stattfand:

- ▶ Die mangelnde Konfrontation mit authentischen Hörsituationen verhinderte die Ausbildung von Hörverstehensstrategien, die die Bewältigung auch schwieriger, anspruchsvoller Kommunikationssituationen ermöglichen.
- ▶ Auch Umgangssprache und Alltagskommunikation fanden nicht genügend Berücksichtigung. So wurde die mangelnde Beherrschung von Floskeln, Wendungen und Kommunikationsstrategien für *small talk* und informelle Gespräche als „peinlich“ und „sehr störend“ und damit auch als Ursache eines kommunikationsbegleitenden Unsicherheitsgefühls empfunden, das „die Freude am Gespräch“ immer wieder beeinträchtigte.
- ▶ Beklagt wurde ferner die unzureichende Vermittlung von Strategien zur selbstständigen Erweiterung der Sprachkompetenz (z.B. zum Erwerb eines berufsspezifischen Wortschatzes). Sieht die Wirtschaft die Schule in der Pflicht, eine Fremdsprachenkompetenz auszubilden, „die später in der Berufsausbildung erweitert und spezifiziert werden kann“ (Finkbeiner 1995: 31), so ist dies nicht ohne die Vermittlung sinnvoller kognitiver und metakognitiver Strategien möglich. Der oben dargestellte unbefriedigende Befund wird bestätigt durch die Befragungsergebnisse von Finkbeiner (1995: 272f.), die bei weniger als 10 % der befragten Schüler aus 7. und 8. Klassen von Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien *learner awareness* und sinnvollen Strategieneinsatz feststellt. Es ist zu befürchten, dass in der Sekundarstufe II keine grundlegende Änderung stattfindet.

Wie bedeutend eine systematische Strategievermittlung im Englischunterricht nicht nur im Hinblick auf das Lernen nach der Schule sondern auch für den Spracherwerb „neben“ der Schule ist, zeigt eine Befragung von Realschülern/schülerinnen der Klassen 5 bis 10 (n=118) (Aßbeck 1996, nicht veröff. Daten): 40 % (5. Kl.) bzw. 65 % (10. Kl.) der Schüler/Schülerinnen berichteten davon, sie würden auch außerhalb des Englischunterrichts versuchen Wörter zu lernen – zu Themenbereichen, mit denen sie sich in ihrer Freizeit beschäftigen und die sie mit englischem Input konfrontieren (Musik, Filme, Sportsendungen,...). Die niedrige Selbsteinschätzung hinsichtlich des Behaltenerfolgs zeigt die lernstrategische Hilflosigkeit der Schüler / Schülerinnen. Die Klage darüber, dass sie ihre außerhalb der Schule erworbenen Sach- und Wortschatzkenntnisse nicht in den Unterricht einbringen könnten und diese Lernbemühungen so auch nicht gewürdigt würden, zeigt aber auch, dass Lernerorientierung, Individualisierung und der Brückenschlag zwischen schulischem und außerschulischem Lernen manchmal doch nur Schlagworte geblieben sind. Dabei wird offensichtlich nur allzu oft übersehen, dass diese Prinzipien schulischen Lernens nicht nur Lernprozesse optimieren, sondern auch eine positive Einstellung zum lebenslangen Lernen und zur Nutzung aller Lernchancen prägen sollen.

### Moderne Zeiten – gute Zeiten?

Bereitet der Englischunterricht des 21. Jahrhunderts konsequenter auf die Anforderungen der außerschulischen Realität vor? Inwiefern trägt der gymnasiale Englischunterricht zur Studierfähigkeit seiner Schüler / Schülerinnen bei?

Eine Studie von Annette Schraml (2010), durchgeführt anhand von Leitfadeninterviews an 28 Studierenden verschiedener Fachrichtungen, zeigte deutlich, dass die Kluft zwischen fremdsprachlichen Anforderungen des Studiums und den im Englischunterricht vermittelten Kompetenzen keineswegs überbrückt ist.

Schraml (2010: 15ff.) identifiziert drei Problembereiche, in denen die befragten Studierenden sich auf die sprachlichen Herausforderungen inadäquat vorbereitet fühlen:

- ▶ Wissenschaftliches Erarbeiten erfordert die zügige und informationsverarbeitende Lektüre umfangreicher Texte, die mangels effektiver Lesestrategien zahlreiche Studierende vor erhebliche Probleme stellt, zumal die lesebegleitende kontextuelle Erschließung unbekannter Wörter keine Routinehandlung ist, sondern meist zu einem Lesestopp führt, somit das Lesetempo verringert und die Informationsverarbeitung behindert.
- ▶ Seminare in der Fremdsprache, englische Gastvorträge usw. erfordern automatisiertes Dekodieren und das reibungslose Ineinandergreifen von *bottom up* und *top down* – Prozessen. Mangelnde Vertrautheit mit unterschiedlichen Varietäten und dialektalen Färbungen sowie fehlende Routine im Erschließen unbekannter Wörter beeinträchtigen das Hörverstehen und behindern die Informationsaufnahme.
- ▶ Befragte, die nicht auf die Erfahrung eines Auslandsaufenthalts und auf authentische Kommunikationssituationen zurückblicken konnten, berichteten von erheblichen Formulierungsproblemen und vor allem von Angst vor freien Äußerungen. In den meisten Fällen wird der Mangel an Sprechgelegenheiten im Englischunterricht verantwortlich gemacht für die Sprechhemmungen. Die Anforderungen des wissenschaftlichen Diskurses in fremdsprachlichen Veranstaltungen – sachbezogenes Argumentieren, präzises Formulieren, Kohärenz der Aussage etc. – führen deshalb zu einer Verstärkung der Sprechhemmungen, zumal auch Kompensationsstrategien keineswegs Routine sind.

Unabhängig vom jeweiligen Studienfach, so das Fazit von Schramls Studie (2010: 21ff.), erwarten die Befragten aufgrund ihrer Defiziterfahrungen im Studium vom Englischunterricht die Vermittlung von Lesestrategien, die Schulung des Hörverstehens unter möglichst realitätsnahen Bedingungen sowie eine intensive Schulung der mündlichen Ausdrucksfähigkeit. Sollte all dies nicht schon längst unterrichtliche Routine sein?

Handelte es sich bei den bisher erwähnten Populationen weitgehend um „Amateure“ – d.h. Spracherwerb und Sprachgebrauch sind zumeist nicht Ziel und Kern der Studien- und Berufstätigkeit – so soll jetzt eine Gruppe von „Experten“ untersucht werden. Hierbei handelt es sich um Lehramtsstudierende (n=29) des Faches Englisch, die (Aßbeck 1999, nicht veröff. Daten) nach einem Aufenthalt von mindestens sechs Monaten im englischsprachigen Ausland zu ihren Spracherwerbsbemühungen während dieses Aufenthalts befragt wurden. Da diese „Experten“ wenige Jahre nach ihrem Auslandsaufenthalt die Fremdsprache unterrichten werden, bildeten folgende Hypothesen den Ausgangspunkt der Untersuchung:

1. Die Personengruppe hat ein hohes Interesse an einem möglichst effektiven Spracherwerb.
2. Die Personen reflektieren als zukünftige Gestalter schulischen Fremdsprachenlernens die Bedingungen effektiven Spracherwerbs.
3. Die Befragten entwickeln deshalb in Vorbereitung des Auslandsaufenthalts oder spätestens während des Aufenthalts ein Spektrum von Strategien zur Effektivierung des eigenen Spracherwerbs.

Hypothese 1 wurde weitgehend bestätigt: Für 60 % der Befragten war die Verbesserung der Sprachkompetenz der hauptsächliche Beweggrund, 24 % waren vor allem an der Begegnung mit der fremden Kultur interessiert und nannten den Spracherwerb als zweitwichtigstes Motiv. Die Verbesserung der mündlichen Kommunikationsfähigkeit war für beide Gruppen der bedeutendste Einzelaspekt. Die Befragungsergebnisse zu Hypothesen 2 und 3 geben hingegen Anlass zur Sorge: Lediglich 55 % der Befragten setzten sich bewusst mit dem fremdsprachlichen Input auseinander, der Rest vertraute auf den inzidentellen Erwerb im *language bath*. Lediglich eine Minderheit von 27,6 % bemühte sich um systematischen Wortschatzerwerb und setzte dazu auch gezielt Lerntechniken ein. Wichtige Erwerbsstrategien wie *negotiation*, d.h. die interaktive Klärung von Inhalten oder Formulierungen, und systematisches Hypothesentesten fanden kaum Anwendung.<sup>1</sup> Alle Befragten sahen ihr „naives“ Erwerbsverhalten in der Retrospektive sehr kritisch und bedauerten den Verzicht auf eine aktivere Beschäftigung mit der Fremdsprache, da bereits wenige Monate nach dem Auslandsaufenthalt der Verlust der gewonnenen (und teilweise durchaus selbstkritisch als relativ gering wahrgenommenen) Sprachkompetenz deutlich spürbar wurde (vgl. auch Ehrenreichs Kritik am Mythos des „Sprach- und Kulturbades“, Ehrenreich 2004: 444).

Die Ergebnisse dieser Befragungen (vgl. auch Meißner & Schröder-Sura 2009 mit ähnlichem Fazit) zeigen, dass *learner awareness* und Strategienvermittlung selbst nach 30jähriger Thematisierung in der Fachliteratur nur sehr geringe Spuren bei den Lernern / Lernerinnen hinterlassen haben. Besonders beunruhigend ist das Wissens- und Reflexionsdefizit bei Lehramtsstudierenden, denn es ist nur schwerlich zu erwarten, dass Englischlehrkräfte, die sich mit Lernstrategien nicht bewusst auseinandergesetzt haben, diese dann in sinnvoller Weise in den Unterricht integrieren werden (auch wenn Lehrpläne und Lehrbücher dies mittlerweile nahelegen). Damit würde ein unheilvoller Kreislauf perpetuiert.

### **Kriterien und Praxisbeispiele für einen realitäts- und lernerorientierten Englischunterricht**

Die Populationen der dargestellten Studien mögen sehr unterschiedlich sein, der Englischunterricht mag aus der Retrospektive, aus der Sicht von aktuell betroffenen Schülern/Schülerinnen (Sambanis 2009) oder aus der Perspektive beruflicher Anforderungen betrachtet werden, letztlich ergeben sich daraus stets die gleichen (wenigen) Kernforderungen an den Englischunterricht:

<sup>1</sup> Aus diesem Grund wird an der Universität Regensburg seit dem WS 1999/2000 eine Blockveranstaltung als Vorbereitung auf einen Auslandsaufenthalt angeboten, in der die Studierenden in Theorie und Praxis mit den wichtigsten Spracherwerbsstrategien vertraut gemacht werden.

1. Der Englischunterricht muss für alle Teilkompetenzen und Fertigkeiten Methodenkompetenz vermitteln und Schüler/Schülerinnen in die Lage versetzen, zunehmend ihren Spracherwerb selbstständig zu gestalten. Dies impliziert, dass der Englischunterricht sich nicht auf das Sprachlernen in der Schule beschränken darf, sondern Anregungen zum selbstgesteuerten und interessegeleiteten Spracherwerb außerhalb des Unterrichts geben, die Ergebnisse aber in den Unterricht integrieren soll.

Dieses Bewusstsein für die Verfügbarkeit von nützlichem sprachlichem Input auch in der unmittelbaren Umgebung begleitet vom Interesse am eigenständigen Erschließen von Sprache sollte schon sehr früh, d.h. bereits im Englischunterricht der Grundschule geweckt werden, um so eine Einstellung zu schaffen, die eines der wesentlichen Merkmale des *good language learner* (Rubin 1975) darstellt, nämlich die Bereitschaft alle verfügbaren Inputquellen für den Spracherwerb zu nützen.

#### Praxisbeispiel Grundschule:

Geben Sie Ihren Schülern den Auftrag, zu Hause im Vorratsschrank nach Lebensmitteln zu suchen, die auch die englische Bezeichnung (meist erkennbar am GB-Zeichen) auf der Packung aufweisen. Die Schüler schreiben (evtl. unterstützt von den Eltern) die englische Bezeichnung von 1–2 Produkten auf eine große Wortkarte und bringen diese und das Produkt in die darauffolgende Englischstunde mit, in der sie zunächst (mit Unterstützung der Lehrkraft) ihr Produkt vorstellen. Die Lehrkraft wiederholt (evtl. mit Hilfe der Handpuppe) das (neue) Wort mehrmals in verschiedenen Kurzkontexten (“Oh, I like...”. “Winnie, do you like...?” etc.), um Aussprache und Bedeutungszuweisung zu sichern und übt den Wortschatz dann spielerisch-rezeptiv (z.B. die Handpuppe ist hungrig und bittet um verschiedene Lebensmittel, die die Schüler ihr bringen) und spielerisch-produktiv ein (z.B. die Produkte werden auf den Schülertischen verteilt, ein Schüler „kauft“ unter Verwendung von Mini-Dialogen 3 Produkte ein und muss sie anschließend auf dem Lehrerpult aufeinander stapeln. Die Produkte, die dabei herunterfallen, gehen zurück an den „Verkäufer“).

In der Sekundarstufe I sollte das eigenständige Sammeln von Input in anspruchsvollerer Form, aber gleichzeitig mit größerer Entscheidungsfreiheit fortgesetzt werden. Hier sollten auch im Rahmen der Textarbeit Strategien (eigenständiges Erschließen, Wörterbuchbenutzung, gedächtnisfreundliche Fixierung des Wortschatzes etc.) und *language awareness* (Bedeutung von Kollokationen, Phrasen, Formeln usw. für den Sprachgebrauch, Kohäsionselemente,...) entwickelt werden als Voraussetzung für den sinnvollen selbstständigen Spracherwerb.

**Praxisbeispiel Sekundarstufe I:**

Machen Sie die Schüler auf die verschiedenen Gelegenheiten aufmerksam, in ihrem Alltag englisches Sprachmaterial „nebenbei“ wahrzunehmen und ihm als (subjektiv) wichtig empfundene Sprachelemente zu entnehmen (Speisekarten in indischen/chinesischen Restaurants, Songs, Stellenanzeigen in überregionalen Tageszeitungen, Interviews in Radio und Fernsehen, Internettexte etc.). Hängen Sie im Klassenzimmer ein „Words of the week“-Poster auf und machen Sie es zu einem Ritual des Stundenanfangs, dass ein(e) Schüler(in) 1–3 Wörter oder Phrasen dort festhält, die er/sie als für ihn/sie wichtig oder interessant festgehalten hat. Zusätzlich zur Nennung und Erklärung des Worts/der Phrase soll (in Englisch) dargelegt werden, in welcher Situation man auf dieses Wort gestoßen ist, warum man es als wichtig betrachtet und in welchen Kontexten (Beispielsätze!) es verwendet werden kann. In manchen Klassen mag es sinnvoll sein, ein „Belohnungssystem“ einzuführen, bei dem Schüler, die 10 Wörter beige-steuert haben, eine kleine Anerkennung erhalten (z.B. eine englische Witzesammlung, eine attraktive Sprachzeitschrift etc.).

2. Der Englischunterricht muss möglichst anwendungsbezogen und realitätsnah gestaltet werden, denn nur dann, wenn Sinn und Nutzen einer Lern-tätigkeit für die Schüler/Schülerinnen erkennbar ist, findet auch motiviertes und tiefenverarbeitendes Lernen statt. Dies betrifft die Textarbeit, die die Ausbildung sinnvoller Lesestrategien verhindert, wenn primär „Questions on the text“-Kataloge abgearbeitet werden müssen und Textinformationen nicht die Grundlage realitätsnaher *follow-up activities* bilden. Dies betrifft gleichfalls den Grammatikunterricht, der nicht per se abgelehnt wird, sondern seinen Sinn durch die praktische (kommunikative) Anwendung der erarbeiteten Phänomene erhält (Schraml 2010: 23). Natürlich findet auch die Schulung der Sprechfertigkeit aus der Sicht der Schüler/Schülerinnen ihre Berechtigung durch die erkennbare Vorbereitung auf die Realität: Die Simulation von antizipierbaren Alltagssituationen, Englisch als Mittel „echten“ Informations- und Meinungsaustauschs sowie authentische Gesprächssituationen (durch die Kommunikation mit *native speakers* oder *non-native speakers*, die nur durch den Gebrauch des Englischen möglich ist) verleihen dem Englischunterricht Sinn, den die Schüler/Schülerinnen primär in der Verständigungsfunktion der Fremdsprache sehen. Ein Befund von Schraml (2010: 49) sollte zu denken geben: War der erfahrene Englischunterricht sehr anwendungsbezogen ausgerichtet, so wurde er von den Befragten auch als besonders motivierend und effektiv beurteilt. Diese Personengruppe fühlte sich auch auf die fremdsprachlichen Anforderungen im Studium und Beruf sehr gut vorbereitet (Schraml 2010: 29); wurde der Englischunterricht als kaum anwendungsbezogen beurteilt, so waren auch die Einschätzung von Effektivität und Motivation sowie die Selbstwahrnehmung der eigenen Sprachkompetenz negativ.

Zu den unangenehmsten und zumeist als sehr peinlich empfundenen Erfahrungen in der Kommunikation mit *native speakers* zählt das Nichtverstehen von Äußerungen und die damit verbundene Unsicherheit bzgl. einer adäquaten Reaktion. Können wir die Fremdsprache auch unter sehr schwierigen Bedingungen verstehen (nachlässige Sprechweise, Akzent, hohe Sprechgeschwindigkeit,...), fühlen wir uns der Situation häufig auch bei nur geringen produktiven Fähigkeiten nicht so leicht hilflos ausgeliefert. Die Vorbereitung auf die kommunikative Realität beginnt also mit der Kompetenzentwicklung im Bereich des Hör-Seh-Verstehens.

**Praxisbeispiel Sekundarstufe I:**

Wählen Sie einen handlungsbetonten Spielfilm und verwenden Sie daraus eine Passage, in der Handlung und Sprache sich sinnvoll gegenseitig stützen.

Präsentieren Sie die Anfangsszene dieser Passage als Standbild und lassen Sie die Schüler spekulieren:

- ▶ Wie stehen die Personen zueinander?
- ▶ Wie ist die Stimmung einzuschätzen?
- ▶ Was könnte das Gesprächsthema sein?
- ▶ Welche Handlung könnte unmittelbar folgen?

Analysieren Sie dabei zusammen mit Ihren Schülern sorgfältig, welche Elemente jeweils als Informationsträger fungieren (Körpersprache, Gesichtsausdruck, Distanz der Personen, Umgebung,...).

Zeigen Sie anschließend einen Teil der Passage ohne Ton und besprechen Sie dann mit den Schülern, inwiefern die vorherigen Vermutungen bzgl. des Handlungsverlaufs (vermutlich) zutreffend waren und worüber die Personen in der soeben beobachteten Szene gesprochen haben könnten. Erinnern Sie dabei erneut an die Hinweise, welche die oben genannten Informationsträger liefern können. Zeigen Sie nach diesem Gespräch die gleiche Passage mit Ton und erörtern Sie die Ursachen von zutreffenden und falschen Vermutungen.

Spielen Sie dann den nächsten Abschnitt vor und schalten Sie dabei in schneller Abfolge den Ton jeweils für 1-2 Sekunden an und wieder ab. Rekonstruieren Sie dann ausgehend von den kurzen „Verstehensinseln“ des Gehörten zusammen mit den Schülern den Gesprächsinhalt.

Diskutieren Sie abschließend die bisher verwendeten Verstehensstrategien und lassen Sie die Schüler im Anschluss eine weitere Filmpassage zur Anwendung dieser Strategien rezipieren mit einem darauffolgenden Gespräch über den Inhalt (und eventuelle Verständnisprobleme).

Konsequenterweise sollte sich dieser Vorbereitung auf die Rezeptionsprobleme realer Kommunikationssituationen ein Gespräch über den Film oder über im Film thematisierte Probleme mit mehreren *native speakers* anschließen, um die erarbeiteten Strategien auch in einer authentischen Situation anzuwenden – sofern die menschlichen Ressourcen bzw. die Kontakte der Schule dies ermöglichen.

3. Die Nützlichkeit des Englischen im außerschulischen Leben ist mehr als bei anderen Fremdsprachen ein entscheidender Motivationsfaktor und beeinflusst maßgeblich die „Nachhaltigkeit“ der Lernbemühungen (Meißner & Schröder-Sura 2009: 27). Diese Nützlichkeit wird von den meisten Schülern/Schülerinnen in der Möglichkeit der globalen Kommunikation gesehen. Die Attraktivität des Englischunterrichts ist daher eng an die Entwicklung der (mündlichen) Kommunikationsfähigkeit gekoppelt, da diese Kompetenz als das eigentliche Ziel des Fremdsprachenunterrichts betrachtet wird, wie die MES-Studie nachweist (Schröder-Sura, Meißner & Morkötter 2009: 11). Der Englischunterricht muss daher möglichst oft authentische Kommunikationssituationen ermöglichen, die kommunikative Realität im Klassenzimmer (spielerisch) simulieren, um den Schülern regelmäßig die Gelegenheit zu bieten, sich zunehmend als kommunikativ kompetent und für die Realität gerüstet wahrzunehmen.

Häufig finden, wie bereits frühere Untersuchungen gezeigt haben, reale fremdsprachliche Kommunikationssituationen im eigenen Land statt und erfordern die Vermittlung von Sachkompetenz in der Fremdsprache (von der einfachen Wegbeschreibung bis hin zur komplexen Erklärung des Funktionierens oder der Handhabung einer Maschine). Diese Situationen bergen meist ein gewisses Überforderungspotential, das bei wenig risiko- und experimentierfreudigen

Sprachbenutzern zu Vermeidungsstrategien oder sogar zum völligen (peinlichen) Verstummen führen kann.

Es ist daher wichtig, Schüler an solche Situationen früh zu gewöhnen, damit ihre kindlich-unbefangene Sprechfreude in der Fremdsprache durch zunehmende Routine und strategische Kompetenz in eine grundsätzliche Sprechbereitschaft übergeführt werden kann, die auf dem Vertrauen in die bisher positiven Kommunikationserfahrungen im Unterricht beruht.

### **Praxisbeispiel Sekundarstufe I:**

In einer 7. Klasse wurden zwei kurze Texte zum Thema „Mountain biking“ mit dem spezifischen thematischen Vokabular behandelt. Dieses Thema soll nun Ausgangspunkt für die Simulation einer Kommunikationssituation sein.

Die Klasse wird in verschiedene Gruppen von jeweils 3-4 Schülern eingeteilt. Einige Gruppen erhalten Fotos von Mountainbikes und dem notwendigen Zubehör (Helm, Rucksack,...) und einigen Angaben zu Preis und Material. Diese Gruppen sollen beraten, wie sie ihre Mountainbikes möglichst attraktiv einem potentiellen Käufer anpreisen könnten, um ihn zum Kauf zu bewegen. Andere Gruppen erhalten zu einer bekannten Urlaubsregion eine Wanderkarte mit Trekking- und Mountainbikerouten. Sie sollen sich vorstellen, in einem Fremdenverkehrsbüro tätig zu sein und sportlich interessierten Touristen Routen für attraktive Mountainbike-Touren zu empfehlen, dabei aber auch die nötigen Sicherheitshinweise nicht zu vergessen.

Die restlichen Gruppen sind die „Käufer“ und „Touristen“. Sie diskutieren, welche Aspekte eines Mountainbikes für sie bei einem Kauf entscheidend sind bzw. welche Informationen sie über mögliche Mountainbike-Touren einholen würden.

Haben die Gruppen ihre vorbereitende Arbeit abgeschlossen, gehen die „Käufer“ und „Touristen“ zu den verschiedenen „Mountainbike-Geschäften“ bzw. „Fremdenverkehrsbüros“, lassen sich beraten und entscheiden sich abschließend für ein Angebot.

Es kann sich eine kurze „Evaluationsphase“ anschließen, in der die „Käufer“ und „Touristen“ kurz begründen, warum sie gerade das Angebot dieser Gruppe so überzeugt hat.

Idealerweise sollten die „Käufer“ und „Touristen“ nicht Schüler der gleichen Klasse sein, sondern „Außenstehende“ (ältere Schüler, Praktikanten, Lehrerkollegen), da auf diese Weise das Gespräch an Unvorhersagbarkeit und Realitätsnähe gewinnt.

### Praxisbeispiel Sekundarstufe I-II:

Die Schüler stellen sich nach dem „Kugellagerprinzip“ (auch als „Onion“ bezeichnet, vgl. Klippel 1991: 9) in einem inneren und einem äußeren Kreis zueinander gewandt auf, sodass jeder Schüler ein Gegenüber und somit einen Gesprächspartner hat. Die beiden Partner kommunizieren miteinander über ein festgelegtes Thema; nach relativ kurzer Gesprächszeit (1–2 Minuten, je nach Komplexität des Themas) bewegt sich auf ein Signal hin der äußere Kreis weiter zum nächsten Partner und führt das Gespräch erneut. Der Wechsel wird mehrmals durchgeführt. Dieses kommunikative Arrangement hat u.a. zwei bedeutende Vorteile:

- a) Die Sprechenden erlangen (im „geschützten Raum“ des Partnergesprächs) durch das wiederholte Durchlaufen des gleichen Gesprächs zunehmend Routine und Selbstsicherheit, können dabei aber auch Formulierungen abändern (u.U. veranlasst durch den vom Partner gebotenen Input) und so – aus ihrer Sicht – optimieren.
- b) Diese Aktivitätsform ist sehr vielseitig für verschiedene Ziele und Kompetenzstufen einsetzbar:
  - ▶ In den Jahrgangsstufen 5 und 6 können auf diese Weise die *tenses* kommunikativ geübt werden, z.B. “Tell your partner what you did last Sunday”.
  - ▶ In den Jahrgangsstufen 7–9 kann das kommunikative Üben von Grammatikphänomenen oder von thematischem Wortschatz mit der Diskussion kontroverser Fragen verbunden werden, z.B. die Verwendung des *conditional* beider Diskussion der Meinungen zu “The education department has decided to reduce the summer vacation to one week and to extend the winter vacation to seven weeks in order to cut down on heating costs. Would this be ok for you?”
  - ▶ In den Jahrgangsstufen 10–12 kann das Verfahren dazu dienen, vor der Diskussion eines Themas im Klassengespräch verschiedene Meinungen einzuholen und auch seine eigene Meinung zu überdenken, z.B. bzgl. der Aussage “Celebrities, in particular singers and actors/actresses, are often idols for young people. Their private lives, however, are frequently far from being desirable models. Therefore the media should not provide any information on their private lives.”

### Schlussbemerkung

Spracherwerb ist erheblich von den Einstellungen der Lernenden abhängig, die wiederum von den Antworten auf folgende Fragen bestimmt werden: Wird der Gebrauch der Fremdsprache als sinnvoll empfunden? Ist er mit positiven Erfahrungen verbunden? Fühlen sich die Lernenden den Gebrauchssituationen gewachsen? Macht das Kommunizieren in der Fremdsprache sogar Spaß? Die Erfüllung dieser Bedingungen erfordert heute mehr denn je das (zumindest mediale) Überschreiten der Grenzen des Klassenzimmers. Dabei sollte jedoch nicht vergessen werden, dass die Grundvoraussetzungen für die erwünschten Einstellungen im Klassenzimmer gelegt werden und hierbei die Lehrkraft die zentrale Figur ist – nicht nur in ihrer Rolle als Lehrende, sondern auch als Modell des erfolgreichen Spracherwerbers und kompetenten Benutzers der Fremdsprache. Nicht von ungefähr beginnen die “ten commandments for motivating language learners” von Dörnyei und Crizér mit dem Gebot “Set a personal example with your own behaviour” (1998: 215).

## Bibliographie

- Beneke, J. (1989). Betriebsinterner Fremdsprachenunterricht: Tendenzen und Perspektiven. In: Kleinschmidt, E. (Hrsg.). *Fremdsprachenunterricht zwischen Sprachenpolitik und Praxis*. Festschrift für Herbert Christ zum 60. Geburtstag. Tübingen: Narr, 319–334.
- Dörnyei, Z. & Crizér, K. (1998). Ten Commandments for motivating language learners: results of an empirical study. In: *Language Teaching Research* 2, 203–229.
- Ehrenreich, S. (2004). *Auslandsaufenthalt und Fremdsprachenlehrerausbildung*. (MAFF Bd. 10). Berlin: Langenscheidt.
- Finkbeiner, C. (1995). *Englischunterricht in europäischer Dimension: Zwischen Qualifikationserwartungen der Gesellschaft und Schülereinstellungen und Schülerinteressen. Berichte und Kontexte zweier empirischer Untersuchungen*. Beiträge zur Fremdsprachenforschung 2. Bochum: Brockmeyer.
- Klippel, F. (1991). *Keep Talking: Communicative fluency activities for language teaching*. Cambridge: CUP.
- Meißner, F.-J. & Schröder-Sura, A. (2009). Studierende erinnern sich an ihren schulischen Französischunterricht: Eine quantitative Untersuchung. In: *Französisch heute* 40 (1), 24–36.
- Raasch, A. (1997). Deutscher Industrie- und Handelstag. Anforderungsprofile für handlungsorientierte Sprechfertigkeiten. In: *Zielsprache Französisch* 29 (1), 16–17.
- Rubin, J. (1975). What the ‚Good Language Learner‘ Can Teach Us. In: *TESOL Quarterly* 9 (1), 41–51.
- Sambanis, M. (2009). Stärken und Schwächen des Fremdsprachenunterrichts. *Praxis Fremdsprachenunterricht* 3, 9–12.
- Schraml, A. (2010). *Der Englischunterricht aus der Retrospektive – über Einsatz und Nutzen schulisch erworbener Sprachkompetenzen im Studium und Beruf: eine empirische Untersuchung*. Unveröff. Zulassungsarbeit Universität Regensburg, Institut für Anglistik und Amerikanistik.
- Schröder-Sura, A., Meißner, F.-J. & Morkötter, S. (2009). Fünft- und Neuntklässler zum Französischunterricht in einer quantitativen Studie (MES). In: *Französisch heute* 40 (1), 8–15.
- Solmecke, G. (1976). Die Verwendung des Englischen durch ehemalige Hauptschüler. In: *Englisch* 11 (1), 1–5.
- Stedtfeld, W. (1976). Der Gebrauchswert des Englischen für Absolventen und Schüler der Hauptschule. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 23 (4), 365–374.
- Stedtfeld, W. (1978). Die Verwendung des Englischen durch Absolventen der Realschule: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: Bausch, K.-R. et al. (Hrsg.). *Beiträge zum Verhältnis von Fachsprache und Gemeinsprache im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe II*. Heidelberg: Groos, 67–110.
- Weiß, R. (1992). Fremdsprachen in der Wirtschaft: Bedarf und Qualifizierung. In: Kamer, R. & Weiß, R. (Hrsg.). *Fremdsprachen in der Wirtschaft*. Köln: Deutscher Instituts-Verlag, 77–178.

## Inhalt / Contents

Sarah Mercer	
Frames of reference used by language learners in forming their self-concepts	6
Sabine Weiß und Ewald Kiel	
Berufswunsch Fremdsprachenlehrer/in: Motive und Selbstbild	24
Karsten Senkbeil und Simona Engbers	
Sprachmittlung als interkulturelle Kompetenz – Interkulturelle Kompetenz durch Sprachmittlung	41
Hannele Dufva, Mari Aro, Riikka Alanen & Paula Kalaja	
Voices of literacy, images of books – Sociocognitive approach to multimodality in learner beliefs	58
Dieter Wolff	
Der bilinguale Sachfachunterricht (CLIL): Was dafür spricht, ihn als innovatives didaktisches Konzept zu bezeichnen	75
Joachim Appel	
Two for the price of one? Leise Zweifel am bilingualen Sachfachunterricht	85
Simona Engbers, Karsten Senkbeil	
Materialien zur Schulung interkultureller Kompetenz durch Sprachmittlungsaktivitäten Eine Unterrichtsreihe für die 8. Klasse	90
Johann Aßbeck, Annette Schraml	
Nicht nur für die Schule, sondern für das Leben lernen wir – gilt das auch für den Englischunterricht?	107
<b>Nicole Kösters</b>	
<b>Es ist Englischunterricht und keiner macht mit – Erfahrungen in Uganda</b>	<b>119</b>

## Impressum ForumSprache

Die Online-Zeitschrift für Fremdsprachenforschung und Fremdsprachenunterricht

### Schriftleitung:

Prof. Dr. Friederike Klippel

Prof. Dr. Gudrun Ziegler

### Herausgeber-Gremium:

Prof. Dr. Friederike Klippel

Prof. Dr. Gudrun Ziegler

Prof. Dr. Sabine Doff

Prof. Dr. Dietmar Rösler

im Hueber Verlag GmbH & Co. KG, Ismaning

### Kontaktadresse:

forum-sprache@hueber.de

www.forum-sprache.de

Redaktion: Uwe Mäder

Gestaltung: Sarah-Vanessa Schäfer

Produktmanagement: Astrid Hansen

© Die Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte vorbehalten.

ISSN 1868-0852

Artikel – ISBN 978-3-19-636100-1

aus Ausgabe 06 / 2011 ISBN 978-3-19-546100-9

3. Jahrgang, No 2, 2011

Die in den Beiträgen genannten Internet-Links waren zu den dort angegebenen Zeiten aktiv. Verlag und Herausgeber können leider keine Garantie dafür geben, dass dies weiterhin der Fall ist.

# Es ist Englischunterricht und keiner macht mit – Erfahrungen in Uganda

Nicole Kösters

## Vorbemerkung der Herausgeber / Editors' foreword

In bisherigen Ausgaben von ForumSprache, wie auch in dieser, befassen sich die Beiträge in der Rubrik „Best Practice“ in erster Linie mit gelungenem Fremdsprachenunterricht in unterschiedlichen institutionellen Kontexten. Mit dem Bericht von Nicole Kösters erweitern wir das Spektrum um „Best Practice“ in der Fremdsprachenlehrerbildung. Nicole Kösters hat aus eigener Initiative während ihres Lehramtsstudiums zweimal ein Praktikum in Afrika absolviert und viel dabei gelernt. Ihre Beobachtungen und Reflexionen erscheinen uns so wichtig, dass wir sie den Leserinnen und Lesern von ForumSprache nicht vorenthalten möchten. Wir hoffen, dass dieser Erfahrungsbericht zum Nachahmen inspiriert.

---

In the „Best Practice“ section of ForumSprache you may expect to find examples of good language teaching in a wide range of institutional contexts. With this report by Nicole Kösters we are branching out into “Best Practice” of language teacher education. Nicole Kösters went to Africa twice in the course of her university studies and gained a lot from this experience. We are publishing her observations and reflections in the hope that more (student) teachers follow her example.

## Man stelle sich vor, es ist Unterricht und keiner macht mit!

Genau das musste ich im Jahr 2007 bei einer von mir geplanten und durchgeführten Unterrichtseinheit im Zuge eines Auslandspraktikums in Ghana erleben. Um den Kindern eine Abwechslung zu ihrem, von mir als sehr einseitig empfundenen, Unterricht zu bieten, plante ich eine Gruppenarbeit zur Wiederholung von Grammatik und dem Trainieren von Schlüsselqualifikationen. Zudem brachte ich noch Realien mit, da die Schüler als Abwechslung zur Tafel sonst maximal ein Schulbuch zur Hand hatten.

Leider musste ich feststellen, dass die Gruppenarbeit nicht so funktionierte, wie ich es mir vorgestellt hatte. Weder kamen die Gruppen zu einem Ergebnis, noch konnte ich konstruktive Zusammenarbeit in den Gruppen erkennen und diese auch nicht wirklich anstoßen. Grundsätzlich war alles sehr chaotisch. Am Ende der Unterrichtseinheit war ich als Lehrkraft erschöpft und unzufrieden, und die Kinder machten den Eindruck, als sähen sie wenig Sinn in dem, was in diesen Stunden passiert war.

Ich begriff, dass mein Fehler wohl darin gelegen hatte, dass ich eine für Ghana untypische Unterrichtsmethode eingesetzt hatte. War die Methode also schlecht für die Klasse, oder war die Klasse (zu) schlecht für diese Methode, oder wäre mein Unterricht in jeder anderen Klasse einer beliebigen ghanaischen Schule ähnlich verlaufen?

Mein Interesse für den Einfluss kultureller Kontexte auf die Methodik des Englischunterrichts war nun geweckt. Auch die Frage nach ‚guten‘ und ‚schlechten‘ Methoden sehe ich durch meine Erfahrungen in Ghana und später in Uganda aus einem ganz neuen Blickwinkel – sind wir uns in Deutschland doch häufig einig, dass ‚guter‘ Englischunterricht, pauschal gesagt, grundsätzlich kommunikativ und handlungsorientiert ausgerichtet sein sollte. Eine Bewertung einer Methode mit ‚gut‘ oder ‚schlecht‘ ist allerdings oft versteckt-ideologisch eingefärbt (vgl. Weinert 1998: 8).

Der Zusammenhang von Englischunterricht und Kultur erfuhr innerhalb der wissenschaftlichen Diskussion in den letzten 10–15 Jahren verstärkte Aufmerksamkeit. Die Methodiker entwickelten eine differenziertere Sicht auf die Fremdsprachenlerner und erkannten, dass individuelle Gefühle und verschiedene Identitäten bei der Entwicklung und Anwendung von Methoden eine Rolle spielen müssen (vgl. Byram & Grundy 2003: 1).

An meine Zulassungsarbeit angelehnt, die durch einen deskriptiven Vergleich von Unterrichtsstunden in Uganda und Deutschland der Frage nachgeht, ob und inwieweit ein kultureller Kontext Einfluss auf die Methodik des Englischunterrichts ausübt, wird dieser Aufsatz die von mir gemachten Beobachtungen und Eindrücke in den Mittelpunkt stellen. Ziel des Aufsatzes ist es zu zeigen, welche Erkenntnisse ich durch meine Unterrichtserfahrung in einem kulturell zu Deutschland so unterschiedlichen Land wie Uganda erlangen konnte und inwiefern diese Erkenntnisse auch bereichernd für das weitere Studium und Umsetzen der Englischdidaktik ist.

### Ausgangspunkt

Während eines siebenwöchigen Praktikums an der Mengo Secondary School in Kampala, Uganda, beobachtete ich insgesamt zehn Unterrichtseinheiten bei zwei Lehrkräften und wertete diese aus. Als Unterrichtseinheit werden hier zusammenhängende Unterrichtsstunden verstanden. Diese lagen zwischen zwei und fünf Unterrichtsstunden á 30 Minuten. Zur Ergänzung meiner Beobachtungen führte ich zum Abschluss der Unterrichtsbesuche Einzelinterviews mit den Lehrkräften durch und fragte sie nach ihrer Einstellung zur Sprache und dem Unterrichten von Englisch.

### Uganda – ein kleiner Eindruck

Im Folgenden versuche ich die von mir gemachten Beobachtungen und Erfahrungen mit der Gesellschaft in Uganda anhand eines gängigen Modells zu interpretieren. Alle Auswertungen und Interpretationen beruhen allein auf meinen Erfahrungen als teilnehmende Beobachterin, in einer Gastfamilie lebend, in einer Schule arbeitend und als Reisende im Land. Dabei gilt zu bedenken, dass ich in der Hauptstadt des Landes

bei einer mittelständischen Familie gelebt habe. Meine subjektiven Eindrücke werden um historische und politische Fakten ergänzt.

Die Menschen, mit denen ich zu tun hatte, brachten mir von Beginn an große Herzlichkeit entgegen. Meine Mitbewohner und ich wurden sehr freundlich in unserer Gastfamilie aufgenommen. ‚Unser‘ Grundstück umfasst zwei Häuser, die von einer hohen Mauer umgeben sind, so dass man nicht auf die Straße blicken konnte. In dem größeren Haus lebten wir, drei ‚Muzungus‘ (Weiße), mit „Mama“ (die, wie sich später herausstellte, allerdings nicht die Mutter meiner Gastfamilie war, sondern die Tante), einem Hausmädchen, und den drei Kindern. In dem zweiten Haus, das kleiner war, lebten drei Familien (sieben Erwachsene und zwei kleine Kinder), die alle irgendwie mit meiner Gastfamilie verwandt waren – wie die Verhältnisse untereinander tatsächlich waren, blieb meinen Mitbewohnern und mir bis zum Schluss ein Rätsel. Auf unsere Fragen hin bekamen wir nur Antworten, dass sie ‚Brother‘ oder ‚Sister‘ waren und, dass es für jeden der jüngeren Generation mehr als eine ‚Mama‘ gab. Dieser Mikrokosmos unseres Häuserkomplexes verrät schon viel über die Gesellschaft Ugandas im Bezug auf ihr Verständnis von Raum (*space*) und Kontext (*context*).

Eine spannende Erfahrung für mich war es die unterschiedliche Interpretation von Raum, Zeit und Kontext in meinem Alltag in Kampala wahrzunehmen und zu sehen, wie diese im Kleinen auch die Mikroebene des Klassenzimmers beeinflusste. Ein möglicher Ansatz zur Analyse von (National-) Kulturen ist nach Hall auf eben diese drei Elemente gestützt (vgl. Hall 1990: 3).

Angelehnt an Halls Modell habe ich die Ugander als eine *high context*- Gesellschaft wahrgenommen. Das Hintergrundwissen tritt vor faktischem Wissen in den Vordergrund (vgl. Hall 1990: 35-36). Als Beispiel möchte ich meine Anfänge an Mengo Secondary School erwähnen. Während die Lehrkräfte in Deutschland großen Wert darauf legten, dass ich mich zu Beginn der ersten Observierungsstunde bei ihren Schülern vorstellte und ihnen den Grund meines Aufenthalts in ihrer Klasse erklärte, war dies, trotz der Nachfrage meinerseits, in Uganda nicht erwünscht. Auch die Lehrkräfte selbst schienen nicht so sehr am Grund dafür interessiert, wieso ich nun einfach ihren Unterricht beobachten wollte – ihnen genügte es, dass ihr „Brother Suleman“ sie darum gebeten hatte, mich mitzunehmen. Die Schüler stellten ohnehin keine Fragen.

Was die Zeitperspektive angeht, so sind die Deutschen eine monochronistische Kultur, die Zeit als sehr kostbar empfinden (vgl. Hall 1990: 35). Dass dies nicht nur ein Klischee ist, konnte ich erfahren, als ich einige Zeit in der polychronistischen Kultur Ugandas verbrachte. Auch wenn hier viele Dinge zeitlich geregelt sind, so wird sich selten daran gehalten. Dies betrifft die Öffnungszeiten von Geschäften, Verabredungen, aber auch Schulstunden. Während Menschen monochronistischer Kulturen gerne konzentriert an einer Sache arbeiten, lassen Menschen polychronistischer Kulturen Einflüsse von außen gerne zu, unterbrechen ihre Arbeit und stellen sich schnell auf Planänderungen ein. In Uganda hatte ich den Eindruck, dass dies auch zu einer gewissen Gelassenheit beiträgt.

Auch das Konzept von *space* ist in Uganda anders als ich es von Deutschland gewohnt bin, was sich ja bereits in unserem Häuserkomplex zeigte. Die Distanzkreise der Deutschen zeichnen sich durch einen vergleichsweise höheren Radius aus. In Uganda war in den verschiedensten Situationen zu beobachten, dass die Radien der einzelnen Kreise sehr klein sind. Dies ist zum einen in einer von Menschen überlaufenen Stadt wie Kampala sicher eine Notwendigkeit, zum anderen spielt aber auch direkter Körperkontakt im zwischenmenschlichen Bereich eine große Rolle, der einen Deutschen sicherlich Überwindung kosten würde. So ist es nicht selten, dass man Schüler und Lehrkraft Hand in Hand über den Schulhof laufen sieht, das gleiche gilt für Lehrkräfte untereinander, und dabei spielt die Geschlechterzuteilung keine Rolle. Zu *space* werden aber auch alle Sinneswahrnehmungen gezählt. Deutsche haben einen auditiven Filter, gerade in Konzentrationsphasen ist Ruhe für sie sehr wichtig. Der Filter der Ugander in Kampala ist sicher ein anderer. Diese Stadt scheint keine ruhigen Plätze zu kennen, und die Schule ist keine Ausnahme. Fehlende Fenster und Türen sowie Klassenstärken von 100+ Schülern führen dazu, dass der Lärmpegel im Klassenzimmer meist recht hoch

ist. Da die Menschen in Kampala einen gewissen Lärmpegel allerdings gewohnt zu sein scheinen, störte es im Unterricht, niemanden – außer mich.

Ein weiterer wichtiger Punkt, den ich im Alltag Kampalas beobachten konnte, ist das Verhältnis zu älteren Menschen. Innerhalb der Generationen ist eine klare Hierarchie zu beobachten, die Jüngeren begegnen den Älteren mit großem Respekt, der sich vor allem in der Begrüßung bemerkbar macht. Für Kinder und Jugendliche ist es Sitte, zur Begrüßung vor den Älteren auf die Knie zu gehen, bis diese ihnen die Hand auflegen und ihnen mit diesem Signal das Aufstehen erlauben. Diese Art von Respekt spielt im Unterricht auch eine große Rolle, die Lehrkraft hat eine geradezu unantastbare Position, die von Schülern offen nie in Frage gestellt würde.

Die Republik Uganda ist ein Binnenland Ostafrikas und hat seit 1986 die Staatsform einer Präsidialregierung. Zuvor mussten die Ugander schwere Zeiten unter den wechselnden totalitären Führen Obote und Amin hinnehmen (vgl. Mair 2009: 59). Dies bedeutet, dass die meisten Menschen in Uganda oder zumindest ihre Eltern, Zeugen militärischer Gewalt und diktatorischer Willkür waren. Trotz der Fortschritte, die seit Präsident Musevenis Machtübernahme zu erkennen sind, ist das Land von einer Demokratie im deutschen Sinne noch einige Schritte entfernt (vgl. Auswärtiges Amt 2011; Mair 1996: 35-36).

Betrachtet man das Schulsystem, so ist der britische Einfluss durch die Anlehnung an das englische System klar ersichtlich. Schon seit den 1960er Jahren ist es, wie in Deutschland auch, in einen Primar-, Sekundar- und Tertiärbereich untergliedert. Unterschiede zwischen deutschem und ugandischem System gibt es in der Dauer der jeweiligen Phase, wie auch in der Gestaltung der Sekundarstufe. Während in Deutschland die Grundschule lediglich vier Jahre dauert, verläuft die Grundschule (Primary School / Primary Cycle) in Uganda über sieben Schuljahre von der P1 zur P7. Mittlerweile wurde dies auch auf den Sekundärbereich ausgeweitet (vgl. Government White Paper 1992: 37, 43, 47/ Auswärtiges Amt, 2011).

Nach der siebenstufigen Grundschule folgt eine Einheitsschule. Allerdings unterteilt sich diese auch in zwei Stufen, S1-S4 und S5-S6. Nach dem vierten Jahr an der Secondary School können die Schüler bereits mit Abschluss die Schule verlassen. Die Möglichkeit besteht, danach noch zwei weitere Jahre die Schule zu besuchen, und so eine Hochschulberechtigung zu erlangen (vgl. myuganda 2010).

Ferner ist zu beachten, dass Englisch in Uganda als Zweitsprache (ESL) unterrichtet wird. Die englische Sprache nimmt im Alltagsleben Ugandas daher eine wesentliche Rolle ein. Folgendes Zitat einer Lehrkraft in Uganda spricht für sich:

LU1: „I speak two [languages] basically, that is English and Luganda. Unfortunately I don't have a mother tongue.“ (04:24)

Englisch wird von P1 bis S4 als Pflichtunterrichtsfach von allen Schülern belegt. Die Regierung unterscheidet zwischen ländlichen und städtischen Gebieten. Während Englisch als Unterrichtssprache für alle Fächer in ländlichen Bezirken erst ab P4 eingeführt wird, verlangt der Gesetzgeber für städtische Gegenden bereits ab der ersten Klasse, dass Englisch als Unterrichtssprache für alle Fächer genutzt wird.

Die Schülerzahl der Mengo Secondary School umfasst wesentlich mehr als 1000 Schüler, bedenkt man, dass in den Stufen S1 – S4 jeweils zwischen 250 und 400 Schülerinnen und Schüler lernen. Die Klassengrößen im Englischunterricht, die ich erleben konnte, lagen immer über 100. Da englische Literatur ein Wahlfach darstellt, sind die Klassenstärken hier nicht so hoch. Die Klassengröße bewegt sich zwischen einer für deutsche Verhältnisse typischen, bis hin zu einer Größe von etwa 60 Schülern. Englisch hat an der Mengo Secondary School einen sehr hohen Stellenwert. Oftmals konnte ich hören, wie eine Englischlehrkraft die Schüler in der Assembly immer wieder dazu ermunterte, lieber Englisch miteinander zu sprechen, als eine ihrer einheimischen Sprachen, um so das Englische schneller und besser zu beherrschen. Diese Aufforderung kam mir immer sehr eindringlich vor und wurde von Argumenten begleitet, die eine

bessere Zukunft versprochen. Es ist wichtig, diese Hintergründe der Gesellschaft im Gedächtnis zu behalten, wenn man Geschehnisse im Klassenzimmer besser verstehen möchte.

#### Auswertung der erfassten Daten

Unterrichtsbeobachtungen können vielfältig ausgewertet werden. Im Folgenden können lediglich einzelne Aspekte herausgegriffen und analysiert werden. Die Auswahl fiel auf die Betrachtung der Ausübung des Frontalunterrichts, die Durchführung von Gruppen-/Partnerarbeiten und auf die verwendeten Materialien mit speziellem Fokus auf das verwendete Schulbuch.

Die beobachteten Stunden in Uganda fanden in drei Klassen bei zwei Lehrkräften, LU1 und LU2, statt. In beiden Englischklassen waren stets zwischen 96 und 112 Schülern anwesend. Einzig die S3 repräsentierte nicht die ugandische Norm, da Literatur ein Wahlfach darstellt und die Klasse so nur eine Stärke von bis zu 24 Schülern vorwies.

In den Bänken saßen in der Regel drei Schüler, die Tisch-Bank-Kombinationen waren als ein zusammenhängendes Möbelstück konzipiert und frontal zur Tafel ausgerichtet. Auffällig war das Phänomen, dass die Schüler an gewissen Stellen ohne Aufforderung wussten, wann sie etwas mitlesen sollten oder im Chor sprechen mussten. Im Gegensatz zum lauten Sprechen im Chor redeten die Schüler, sobald sie alleine etwas sagen mussten, sehr leise. Stellte ein Schüler eine Frage oder gab eine Antwort, so musste er sich von seinem Platz erheben.

Der Unterricht der LU1 (Lehrkraft Uganda 1) begann selten pünktlich und hörte auch einige Male früher auf, was in einer polychronistischen Kultur nicht überrascht. Der Unterricht der LU2 (Lehrkraft Uganda 2) hingegen begann pünktlich, allerdings zeigte sich auch hier die polychronistische Kultur, da Unterrichtszeiten einfach geändert wurden, ohne die Schüler darüber zu informieren.

Dem Lehrplan nach zu urteilen, müsste dem Englischunterricht in Uganda die Methodik des CLT (Communicative Language Teaching) zugrunde liegen. Bei der LU1 waren solche Elemente allerdings kaum zu entdecken. Mögliche Aktivitäten des CLT sind nicht durchgeführt worden und der Unterricht fand häufig unter Verwendung des Lehrbuches statt, welches die wichtigste Quelle für den Unterricht darstellte. Bei der LU2 hingegen konnte man durchaus Elemente des CLT entdecken. Sowohl wechselnde Sozialformen, zunächst ungeachtet ihres Erfolges, als auch das Initiieren von echtem Gesprächsstoff und die Anregung zur Mitarbeit, sprechen für die grundlegende Methodik des CLT. Gegen eine zugrunde liegende Methodik des CLT spricht, dass es nur wenige kommunikative Aktivitäten innerhalb des Unterrichts gab. Die Elemente des archaisch gehaltenen Frontalunterrichts, der geringe Sprechanteil der Schüler, sowie starke Lehrerzentrierung begünstigen eine allgemeine Einordnung hin zu einer Grammatikorientierten Methode des Englischunterrichts. Zu bedenken bleibt, dass Englisch die offizielle Sprache Ugandas ist und es für die Schüler daher zwingend notwendig ist, in der Schriftsprache und im Sprechen schnell eine hohe Kompetenz zu entwickeln.

„They should learn English because it’s the official language. They have no option. It’s what they are going to use everywhere“ (LU1: 15:45).

In der lehrerzentrierten Methode des Frontalunterrichts neigt sich das Machtverhältnis zugunsten der Lehrkraft. Wie den Interviews zu entnehmen ist, werden die Lehrer-Schüler-Rollen stark hierarchisch interpretiert, was sicherlich in der kulturellen Struktur Ugandas begründet liegt, die ein ganz besonders Verhältnis zur älteren Generation pflegt.

„In school, teachers are still respected, children look up to you as a fountain of knowledge, they believe whatever you say is right, sometimes which is wrong (...) they look up to you like a father (...)“ (LU2: 32:43).

Das überaus leise Sprechen der Schüler ist meiner Meinung nach ebenfalls Ergebnis und Träger dieses Systems der stark hierarchisch gegliederten Gesellschaft, wie auch der Kollektivierung und Gleichmachung der Individuen durch die Schulkultur – das Ich der Schüler steht nicht im Vordergrund. Die Interpretation der Methodik als Lernhilfe mit dem *Absichtsbegriff* unterstützt mein Argument; entscheidend ist, dass gelehrt wird, nicht, dass gelernt wird. Natürlich liegt die intensive Nutzung der Methode des Frontalunterrichts auch in den Vorteilen begründet, die diese Methode bei einer solch hohen Schülerzahl bietet, was ein Zitat der LU1 bestätigt: „You try to handle the numbers“ (LU1: 29:35). Man hat als Lehrkraft ein hohes Maß an Kontrolle, alle Schüler kommen auf den gleichen Stand. Des Weiteren bedarf diese Methode wenig Material und Organisation, was dem technischen und finanziellen Entwicklungsstand der Schule und des Schulsystems entspricht (vgl. Heuer & Klippel 1992: 168).

Die LU2 hat gezeigt, dass ein Frontalunterricht in Uganda nicht zwingend darbietend sein muss und mehr die Form des integrierten Frontalunterrichts annehmen kann. Dass LU1 den traditionellen Frontalunterricht ausführte, ist sicherlich auch kulturell geprägt und spiegelt sich in ihrer Einstellung gegenüber Beruf und Sprache wider.

Sehr spannend war für mich die Ankündigung einer Gruppenarbeit in dem Fach Englische Literatur der LU1 in der S3. Nach meinen eigenen, unglücklichen Erfahrungen in Ghana, war ich gespannt darauf, wie mir die Gruppenarbeit nun hier begegnen würde. Alle meine Beobachtungen habe ich natürlich mehr oder weniger willkürlich im Abgleich zu meinem persönlichen Normverständnis getroffen, das sich aus selbst Erlebtem und im Studium angeeignetem Wissen ergibt. Von diesem Blickwinkel aus sah ich die größten Unterschiede und Defizite im Bereich Arbeitsauftrag, Monitoring und Vortrag. Die Arbeitsaufträge der LU1 erfolgten jeweils mündlich ohne Zeitangabe und beinhalteten ausschließlich das gewünschte Ergebnis der Gruppenarbeit, ohne weitere Arbeitsanweisungen oder Hilfestellungen. Es ist nicht auszuschließen, dass die Schüler aufgrund ihrer Klassenkultur sehr wohl wussten, dass die Ergebnisse zur nächsten Stunde bereit stehen sollten. Diese Art klasseninternen Codes darf bei der Methodenwahl nicht vernachlässigt werden. Besonders für neue Lehrkräfte stellt dieser Code ein Problem dar. Es ist also wichtig, sich diesen bald anzueignen und ihn bei methodischen Überlegungen mit einzubeziehen (vgl. Holliday 1994: 47). Mir als Außenstehenden war kein Zeitlimit bewusst. Der Vortrag lief nach immer gleichem Schema ab, egal bei welcher Gruppe. Während ein Gruppenmitglied spricht, schreibt ein anderes wortlos verschiedene Ergebnisse an die Tafel. Dabei passten Gesagtes und Geschriebenes nie zusammen, was wiederum niemanden außer mir zu stören schien. Ebenfalls auffällig war, dass die Schüler mit sehr leiser Stimme sprachen, so dass es für mich in der hinteren Reihe manchmal schwierig war, alles zu verstehen – aber auch hier kam nie eine Aufforderung, die Lautstärke zu erhöhen.

Das Lernziel der LU1 war meinem Eindruck nach der Austausch der Gruppen über ihre unterschiedlichen Inhalte zur Erschließung des Textes (Herausarbeiten der Charaktere unterschiedlicher Figuren). Diese *information gap*-Übung, kombiniert mit der Gruppenarbeit, ist eine durchaus gängige Methode für das CLT. Die Kinder sollten in Gruppen zusammenarbeiten, auf Englisch miteinander sprechen und zu gemeinsamen Ergebnissen kommen. Die Ergebnisse, die geliefert wurden, waren allerdings jeweils nicht im Sinne der LU1, was dazu führte, dass zum Schluss doch ein Lehrervortrag durch die LU1 an die Schüler gerichtet wurde. Am Ende lag den Schülern trotzdem das von der Lehrkraft gewünschte Ergebnis vor, jedoch nicht als Erfolg ihrer Gruppenarbeit. Ich gehe davon aus, dass hier die Problematik des Technologietransfers vorlag und daher die Gruppenarbeit als Methode des CLT in diesem Zusammenhang gescheitert ist. Die Lehrkraft hat es meiner Meinung nach versäumt, ein Monitoring der Gruppenarbeit durchzuführen. Wäre sie im Raum präsent gewesen, hätte den Gruppen über die Schulter geschaut und wäre ansprechbar gewesen, hätten die Schüler vielleicht zu eigenen richtigen Ergebnissen kommen können. Unter Technologietransfer versteht Holliday, dass gerade in Ländern des Outer Circle (Länder, in denen Englisch als zweite Sprache angesehen wird und offizielle Nationalsprache ist) Programme von Ländern

des Inner Circle (Länder, die historisch gesehen Englisch als Nationalsprache haben) zur Unterstützung der Entwicklung des Schulsystems, vor allem in Bezug auf das Lehren der englischen Sprache, herangezogen werden (vgl. Holliday 1994: 102).

Die Problematik des Technologietransfers sehe ich in dieser Situation insofern, als LU1 eine Methode anwenden wollte, die sie jedoch nicht in richtigem Maße an ihre Lerngruppe anpasste, der eine solche Methode fremd zu sein schien. Auch ihr eigenes Verhalten war der Methode gegenläufig. Passend zu den weiteren beobachteten Stunden verließ sich die Lehrkraft darauf, dass die Schüler von allein arbeiten würden. Zwar lieferte sie den Schülern den Inhalt nach, aber ignorierte das Problem der Ahnungslosigkeit der Schüler, was die genaue Arbeitsweise betraf. Es stellt sich die Frage, ob alle Beteiligten mit einer anderen Unterrichtsmethode mehr gelernt hätten.

Auch bei der Partnerarbeit zeigte sich mir die Problematik des Technologietransfers. Während im Rahmen des CLT Partnerarbeit und Gruppenarbeit wichtige Arbeitsformen für die bedeutungsvolle, kontextbezogene Anwendung von Sprache sind und dies auch im Bewusstsein der Lehrkräfte verankert ist, war die Ausführung auch hier nicht optimal. Wie schon bei der Gruppenarbeit war eine Überwachung durch die LU2 nicht gegeben, der Lern- und Arbeitsprozess wurde meiner Wahrnehmung nach von der Lehrkraft nicht unterstützt. Es scheint mir, als wollten die Ugander die verschiedenen Aspekte des CLT zwar verwenden, doch dies geschah bewusst oder unbewusst nicht in vollem Umfang.

Die Gestaltungsmöglichkeiten für den Englischunterricht sind auch abhängig von den Materialien, die zur Verfügung stehen. Dies wird besonders deutlich, wenn man Länder mit unterschiedlichem technologischen Fortschritt betrachtet. Während man in Deutschland beispielsweise aus dem Vollen schöpfen kann und von Computern über CD-Player, TV und DVD bis hin zu einer großen Auswahl an Büchern alles einsetzen kann, sind die Möglichkeiten der meisten Lehrkräfte in Uganda doch eingeschränkt. An der Mengo Secondary School beschränkte sich die Materialauswahl auf die Nutzung der Tafel und des Schulbuchs. Mit Papier wurde sparsam umgegangen, da es relativ teuer ist.

Jill und Charles Hadfield haben diesen Zusammenhang durch eine umgedrehte Pyramide anschaulich illustriert (vgl. Harmer 2007: 175).

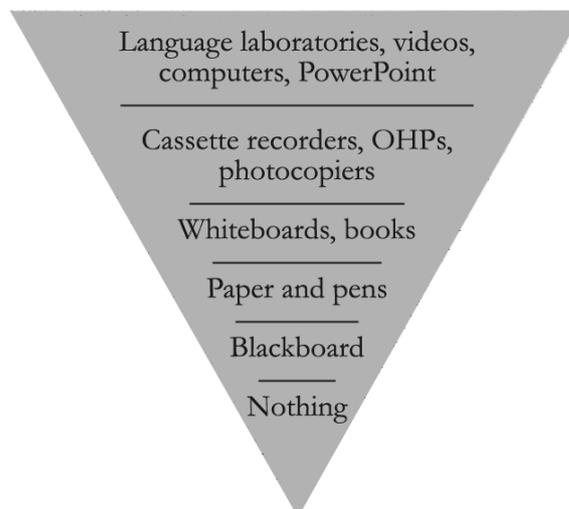


Abbildung: Reversed resources pyramid by Hadfield and Hadfield (2003) (Harmer 2007: 175)

Zentraler Bestandteil des Unterrichts in Uganda war das Schulbuch. Ein großer Vorteil von Schulbüchern wird in Uganda in ihrer Beständigkeit gesehen. Schulbücher sind Schuleigentum, und daher ist es wichtig, dass sie lange verwendet werden können, da die Anschaffung neuer Bücher einen zu hohen Kostenaufwand bedeuten würde (vgl. Nganda 1996: 62-63). In der Mengo Secondary School wurden noch Exemplare aus den 1980er Jahren benutzt. Die Lektionen im Buch hatten ein einheitliches Schema. Es gab vier Abschnitte, die die Bereiche, Laut- und Intonationsübungen, sowie

Konversationsdrills abdecken, einen Lesetext mit Aufgaben zum Text, Grammatik I und Grammatik II zur Einführung und Übung von neuer Grammatik. Zu Grammatik II gehörte meist auch das Verfassen eines eigenständigen kleinen Textes. In meinen Augen leistet das Schulbuch wenig Anreize zur Lernmotivation. Illustrationen kommen kaum vor und wenn, dann nur in schwarz-weiß. Ansonsten besteht das Buch vor allem aus Fließtext und größeren typographischen Hervorhebungen. Auch wenn Schulbücher nicht als „Diktatoren“ einer bestimmten Methodik verstanden werden sollen, so können sie doch bestimmte Vorgehensweisen im Unterricht unterstützen (vgl. Cunningsworth 1995: 109). Der meist frontale, von Grammatikübungen und Drills geprägte Unterricht in Kampala hat dies für mich bestätigt.

Wenn ich mit meinem westlichen Hintergrund das ugandische Schulbuch mit dem deutschen Schulbuch vergleiche, empfinde ich das verwendete ugandische Exemplar als wenig übersichtlich. Übungen, Aufgabenstellungen und Grammatikregeln sind nicht eindeutig voneinander abgehoben, sei es durch Farbe, Trennlinien o.ä. Ich sehe dafür zwei mögliche Gründe: zum einen spart dieses Layout Platz und damit Druckkosten, zum anderen kann es sein, dass die Ugander mit einer solchen Darstellung gut zurechtkommen, da sie im Vergleich zu den monochronistischen Deutschen generell ein geringeres Strukturbedürfnis haben. Die kontextlosen, wiederholenden Grammatikübungen scheinen eher in die Richtung einer grammatisch orientierten Methode zu gehen. Auffällig ist die Fokussierung auf Laut- und Intonationsübungen zu Beginn jeden Kapitels. Auch diese werden in Form von Drills und Chorsprechen durchgeführt und zeigen ebenso die Bedeutung von sprachlicher Korrektheit wie die Grammatikübungen. Diese Konzentration auf Genauigkeit unterstreicht den ESL-Kontext im ugandischen Klassenzimmer. Die wenig differenzierten Anweisungen im Buch, was die Ausführung der Übungen angeht, kommen der hierarchisch ausgerichteten Struktur der ugandischen Gesellschaft, und damit der Lehrerzentrierung, zugute.

Die Bedeutung des Englischen in der ugandischen Gesellschaft ist meiner Meinung nach ein wichtiger Faktor für den Englischunterricht. Die beiden ugandischen Lehrkräfte beurteilten das Englische als soziale Hürde zwar unterschiedlich, jedoch waren sich beide darüber einig, dass es in der Schule sehr wohl einen Unterschied macht, da alle Fächer auf Englisch unterrichtet werden und mangelnde Kompetenz dort dann schnell zu Verständnisverlusten in den verschiedenen Fächern führen kann. So ist der Unterricht in Uganda sehr auf Genauigkeit im Sprachgebrauch und in der Grammatik ausgerichtet, weil es gesellschaftlich notwendig ist, eine profunde Kompetenz in dieser Zweitsprache zu haben. Kommunikation entwickelt sich von allein und wird nicht extra geübt.

### Fazit

Auslandsaufenthalte sind immer bereichernd. Egal wie lange oder wie kurz dieser sein mag, so bietet der Aufenthalt in einem anderen Land immer die Möglichkeit, neue Erfahrungen zu machen. Meiner Meinung nach ist der Kontakt mit fremden Kulturen unabdinglich für die Entwicklung interkultureller Kompetenz, die ja auch Teil des Lehrauftrages im Bereich der Fremdsprachen an deutschen Schulen ist. Die Vorteile interkultureller Kompetenz sind aber nicht Thema dieses Aufsatzes und werden daher nicht weiter erörtert.

Durch mehrwöchige oder gar mehrmonatige Aufenthalte in einem fremden Land wird einem die Möglichkeit geboten, innerhalb der fremden Kultur einen eigenen Alltag zu entwickeln und einen sehr guten Einblick in das Leben und den Alltag der Bevölkerung des Ziellandes zu bekommen. Besonders das Leben in einer Gastfamilie und ein geregeltes Arbeitsverhältnis haben für mich sehr dazu beigetragen, mein kulturelles Verständnis zu erweitern, speziell in Bezug auf das Unterrichten. Besonders an meinem Aufenthalt in Uganda war es zum einen, ein kulturell zu Deutschland sehr unterschiedliches Land kennenzulernen, und zum anderen Erfahrungen in einem Land zu machen, in dem ESL Ausgangspunkt des Englischunterrichts ist. Mit etwas Neuem konfrontiert zu werden hat zwei Effekte: Erstens das Neue kennenzulernen und damit umzugehen, und zweitens zu lernen, den eigenen Ausgangspunkt aus einer anderen

Perspektive zu sehen. Da ich mich im Zuge meiner Wissenschaftlichen Hausarbeit mit der angewandten Methodik des Englischunterrichts in den von mir beobachteten Stunden intensiv auseinander gesetzt habe, habe ich diese Art der Reflexion nicht nur in Bezug auf meinen Alltag vollzogen, sondern insbesondere auch hinsichtlich des Unterrichts hier in Deutschland sowie mit Blick auf die Englischdidaktik an sich.

Methoden liegen ideologisch eingefärbte Grundannahmen zugrunde und setzen so gesellschaftliche Gepflogenheiten und Werte voraus (vgl. Canagarajah 1999: 104). Diese zugrunde liegenden Werte, Normen oder Einstellungen (*Concepta*) sind immer kulturell geprägt und können daher zu einem harmonischen Zusammenspiel mit den Methoden oder aber zu einer Störung in der Anwendung dieser führen. Gleichen sich die zugrundeliegenden *Concepta* einer bestimmten Methode und der Kultur, in der diese eingesetzt wird, so kann man davon ausgehen, dass eine positive Anwendung dieser Methode erfolgen kann - so, wie es das deutsche Unterrichtsbeispiel gezeigt hat. Je größer allerdings die Unterschiede sind, desto problematischer wird die Ausführung einer bestimmten Methode. Holliday bedient sich hier des Terminus' der ‚*tissue rejection*‘ aus der Medizin, der dafür steht, dass implantiertes fremdes Gewebe vom eigenen Gewebe abgestoßen wird (vgl. Holliday 1994: 134-135). Dass diese These durchaus Gültigkeit hat und auf Methode und Unterricht angewendet werden kann, belegen meine Beobachtungen zu Gruppen- und Partnerarbeiten.

Mir zeigt dies, dass sogenannte *best-practice* Modelle lediglich auf einen bestimmten Kontext, auf eine bestimmte Gruppe bezogen sind. Sie sind Anhaltspunkte, das kritische Prüfen der Tauglichkeit für eine bestimmte Unterrichtssituation muss allerdings von der Lehrkraft zwingend erfolgen. Dazu gehört es, dass man eine Sensibilisierung der eigenen Kultur gegenüber entwickelt, in der Gesellschaft, der Schulkultur und besonders innerhalb der Klassenkultur. Meine Aufenthalte in Uganda und Ghana haben mir insbesondere bei diesem Schritt der Selbstreflexion geholfen.

Der beobachtete Unterricht erschien mir häufig als eintönig, sehr auf Drills ausgelegt, grundsätzlich zu frontal. Meine Erwartung, dass eine Abwechslung zu diesem Alltag bei den Schülern freudige Erwartung und engagiertes Arbeiten hervorrufen würde, wurde nicht erfüllt. Auch hier ist es nötig, einen Perspektivwechsel zu vollziehen. Welche Art des Englischen unterrichtet wird, scheint mir hier entscheidend für die Motivation. Da Englisch in Uganda als Zweitsprache unterrichtet wird und der kommunikative, bedeutungsvolle Kontext für die Schüler dort, anders als bei den deutschen Schülern, außerhalb des Klassenzimmers allgegenwärtig ist, stellt sich die Frage, ob diese starke Grammatikorientierung und damit die Verfolgung des Ziels, die Sprache möglichst schnell möglichst korrekt beherrschen zu können, bei dem gegebenen speziellen kulturellen Hintergrund nicht förderlich ist. Immer mehr Wissenschaftler negieren die Überlegenheit von prozessorientierten Ansätzen über produktorientierte Ansätze für alle Kontexte. Einige afrikanische Wissenschaftler haben Studien vorgelegt, die zeigen, dass sich prozessorientierte Ansätze in ihrem speziellen Kontext, vor allem wegen der eingeschränkten pädagogischen Infrastruktur, als ineffektiv herausgestellt hatten (vgl. Canagarajah 1999: 107).

Dies zeigt, dass es nicht ein richtiges Verfahren gibt. Die Schüler lernen die englische Sprache im ugandischen System sehr gut. Die meisten Schüler der von mir besuchten Schule werden am Ende der S4 eine bessere sprachliche Kompetenz haben als ein deutscher Gymnasiast am Ende seiner Schullaufbahn. Wieso also nicht einmal den umgekehrten Weg wählen und nicht nur auf von westlicher Ideologie gefärbte Lehrmethoden zurückgreifen, sondern auch den Blick darauf richten, was in Ländern funktioniert, die einen anderen Kulturkreis und vielleicht auch technologisch und wissenschaftlichen Entwicklungsstand haben, und die Gründe hierfür suchen. Gerade wenn es um darum geht, schnell ein gewisses Sprachlevel zu erreichen, scheinen die Methoden dort recht effektiv. Das heißt nicht, dass ich nun die Meinung vertrete, in den ersten Schuljahren sollten nur Grammatikübungen und lexikalische Drills den Unterricht bestimmen, sondern dass ich es für hilfreich erachte, sich auch den Erfolg

dieser Konzepte anzusehen und diese dann, um *tissue rejection* zu vermeiden, auf die eigene Situation anzupassen.

Dieser Gedanke greift das Problem des Technologietransfers auf. Wie angedeutet, kann das in beide Richtungen geschehen. Meine Beobachtung war darauf begründet, dass die Lehrkräfte beispielsweise sehr wohl die Theorien zu CLT kannten und diese auch gerne anwenden wollten, wobei jedoch Umsetzungsprobleme auftraten – sowohl bei den Lehrkräften als auch bei den Schülern. Für mich lässt sich daraus die Lehre ziehen, dass man die notwendigen Anpassungen treffen muss. Dazu gehört eine offener Blick - für die Methode, die Schüler und auch einen selbst. Wieder möchte ich unterstreichen, dass ich der Meinung bin, dass ein Auslandsaufenthalt stark dazu beitragen kann, den Blick nach außen und nach innen zu schärfen.

Meine Aufenthalte in Uganda und auch in Ghana waren für mich persönlich sehr bereichernd. Es war faszinierend, für eine gewisse Zeit ein kleiner Teil eines Alltags zu sein, der sich von meinem hier in Deutschland so deutlich unterscheidet. Persönlich haben sich manche Vor- und Einstellungen bezüglich der Länder, in denen ich war, verändert und erweitert. Für das Unterrichten hat es mir deutlich aufgezeigt, welche Aspekte, die ich vorher für gegeben oder selbstverständlich gehalten habe, einen genaueren Blick verlangen, um eine gute Lehr- und Lernsituation zu schaffen. Ich freue mich schon auf meinen nächsten Aufenthalt und hoffe, dann die gewonnenen Erkenntnisse umsetzen zu können. Ich habe es durchaus als Herausforderung empfunden, in diesen afrikanischen Schulen zu unterrichten und bin oft genug gescheitert – die Erfahrung dieses Scheiterns möchte ich allerdings nicht missen, hat sie mir doch eine ganz neue Perspektive eröffnet.

## Bibliographie

- Byram, M. & Grundy, P. (2003). Context and culture in language teaching and learning. In: Byram, M. & Grundy, P. (Hrsg.). *Context and culture in language teaching and learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Canagarajah, S. A. (1999). *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Cunningworth, A. (1995). *Choosing your coursebook*. Oxford: Heinemann.
- Government White Paper. (1992). *The education policy review commission report*. Kampala.
- Hall, E. T. (1990). *Understanding cultural differences: Germans, French and Americans*. Yarmouth: Intercultural Press.
- Harmer, J. (2007): *The practice of English language teaching*. 4. Aufl. Cambridge: Pearson Longman.
- Heuer, H. & Klippel, F. (1993). *Englischmethodik: Problemfelder, Unterrichtswirklichkeit und Handlungsempfehlungen*. Berlin: Cornelsen.
- Holliday, A. (1994). *Appropriate methodology and social context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mair, S. (1996). *Politischer Wandel in Ostafrika: Kenia, Tansania und Uganda auf dem Weg zur Demokratie?* Ebenhausen: SWP.
- Mair, S. (2009). Uganda. Afrika – Länder und Regionen, *Informationen zur politischen Bildung*, 302: 59.
- Nganda, C. N. (1996). *Primary education and social integration: ethnic stereotypes in the Uganda basic text books*. Altendorf: Bayreuth African Studies 38.
- Tumusiime, J. (2007). Uganda's book industry on the way back. In: Breitinger, E. (Hrsg.). *Uganda: the cultural landscape*. Kampala: Fountain.
- Weinert, F. E. (1998). Guter Unterricht ist ein Unterricht, in dem mehr gelernt als gelehrt wird. In: Freund, J., Gruber, H. & Weidinger, W. (Hrsg.). *Guter Unterricht, was ist das?* Wien: ÖBV Pädagogischer Verlag.

## Internetquellen:

- Auswärtiges Amt (2010). Uganda. [http://www.auswaertiges-amt.de/DE/Aussenpolitik/Laender/Laenderinfos/01-Nodes\\_Uebersichtsseiten/Uganda\\_node.html](http://www.auswaertiges-amt.de/DE/Aussenpolitik/Laender/Laenderinfos/01-Nodes_Uebersichtsseiten/Uganda_node.html) (aufgerufen am 24.11.2011).
- Auswärtiges Amt (2010). Uganda: Kultur und Bildungspolitik. [http://www.auswaertigesamt.de/DE/Aussenpolitik/Laender/Laenderinfos/Uganda/Kultur-UndBildungspolitik\\_node.html](http://www.auswaertigesamt.de/DE/Aussenpolitik/Laender/Laenderinfos/Uganda/Kultur-UndBildungspolitik_node.html) (aufgerufen am 24.11.2011)
- Auswärtiges Amt (2010). Uganda: Innenpolitik. [http://www.auswaertiges-amt.de/DE/Aussenpolitik/Laender/Laenderinfos/Uganda/Innenpolitik\\_node.html](http://www.auswaertiges-amt.de/DE/Aussenpolitik/Laender/Laenderinfos/Uganda/Innenpolitik_node.html) (aufgerufen am 24.11.2011).
- Myuganda (2010). Ugandan education. <http://www.myuganda.co.ug/edu> (aufgerufen am 10.02.2010).