

## 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).

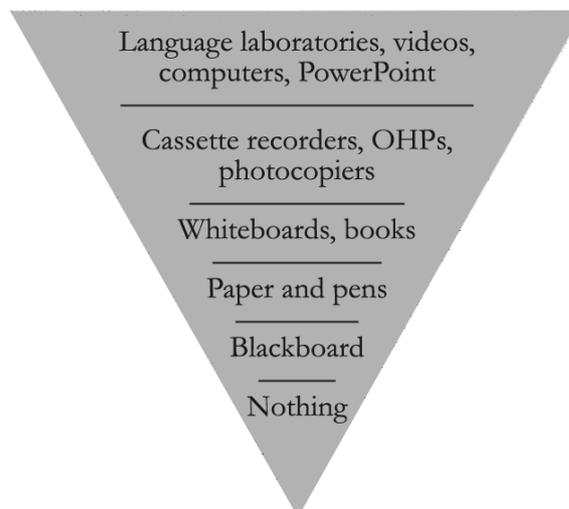


Abbildung: Reversed resources pyramid by Hadfield and Hadfield (2003) (Harmer 2007: 175)

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).