

DER FREMDSPRACHENUNTERRICHT IN DEN VEREINIGTEN STAATEN:

Tendenzen und Herausforderungen

Renate Schulz

Einführung¹

Der skandalöse Mangel an Fremdsprachenkompetenz unter den Bürgern der USA wurde schon von staatlichen Kommissionen (*Strength through Wisdom...*, 1979), Politikern (Simon, 1980), führenden Vertretern der amerikanischen Wirtschaft und Pädagogen gleichermaßen beklagt. Es besteht kein Zweifel, daß unter den führenden Industrienationen der Welt die USA die inkohärenteste Sprachenpolitik betreiben. Sowohl verbindliche Lernziele, Richtlinien für Lehrpläne als auch die systematische Bewertung der von den Lernenden erzielten Ergebnisse existieren selten - meistens nicht einmal auf lokaler Ebene.

Die vorherrschende Verfahrensweise in Schulen, nämlich ein oder zwei Jahre Fremdsprachenunterricht anzubieten oder sogar obligatorisch für einen *High School*- (oder auch Universitäts-) Abschluß zu machen, ist völlig unzureichend, wenn eine auch nur minimale, bleibende Kompetenz in einer Fremdsprache erreicht werden soll. Meines Wissens nach sind die Vereinigten Staaten die einzige Nation der Welt, in der es möglich ist, einen Sekundarschulabschluß oder sogar eine Universitätsausbildung ohne jegliches Fremdsprachenstudium zu erlangen.

Die Fähigkeit, mit Menschen aus anderen Kulturen sprachlich in direkte Verbindung treten zu können - sei es durch persönlichen Kontakt, durch die Medien, die Literatur oder innerhalb anderer kultureller oder wissenschaftlicher Anlässe - wird im allgemeinen zwar geschätzt, aber wenig gefördert. Selbst Forschungsergebnisse, die andeuten, daß das Erlernen einer Fremdsprache die Kreativität und allgemeine kognitive Fähigkeiten (insbesondere die Fähigkeiten, Probleme zu lösen, d. h. die s. g. *problem solving skills*) fördern kann (Cooper, 1987; College Entrance Examination Board, 1992) und auch einen positiven Einfluß auf die Muttersprachenkompetenz ausübt, haben curriculare Entscheidungen zur Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts in den USA wenig beeinflussen können.

1. Einschreibungstendenzen

Da Fremdsprachenunterricht an vielen Schulen nicht zu den obligatorischen Fächern gehört und der Fremdsprachenunterricht oft zu den Kursen gehört, die als erste gestrichen werden, wenn finanzielle Probleme eine Kürzung des Schulbudgets verlangen, schwankt die Zahl der Kinder und Jugendlichen drastisch, die sich in Fremdsprachenkurse einschreiben. Welche der Sprachen, die an Schulen unterrichtet werden, "in" sind, ist nicht immer vorherzusagen. Geopolitische Ereignisse oder einfach die gerade gängige Massenkultur können die Einschreibungszahlen vorübergehend beeinflussen. Obwohl z. B. Deutsch, gefolgt von Französisch, am Anfang des 20. Jahrhunderts die beliebteste Fremdsprache war, wurden mittlerweile beide Sprachen vom Spanischen überholt. Zwar verursachte "die Wende" Ende

der 80er und Anfang der 90er Jahre eine kurzfristige Zunahme der Einschreibungen in Deutschklassen an Schulen und Universitäten, die aber seit der Mitte der 90er Jahre leider wieder abgenommen haben.

-2-

Eine Untersuchung der Einschreibungszahlen für Fremdsprachen an öffentlichen Schulen im Herbst 1994, durchgeführt vom American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL), weist aus, daß 6.095.668 SchülerInnen (das sind 33,04% aller Schüler und Schülerinnen) irgendwann zwischen dem siebten und zwölften Schuljahr eine Fremdsprache erlernen (Draper und Hicks, 1996). Diese Zahlen demonstrieren einen Anstieg der Einschreibungsrate für Fremdsprachen von 3,8% seit einer ähnlichen im Jahr 1990 durchgeführten Untersuchung. Allerdings beschränkt sich der Zuwachs hauptsächlich auf Spanisch: Fast zwei Drittel aller SchülerInnen, die eine Fremdsprache lernen (64,5%), wählen Spanisch, gefolgt von Französisch mit 22,3%, Deutsch mit 6,1% und schließlich Latein mit 3,5%. Obwohl sich die Einschreibungszahlen für Japanisch zwischen 1990 und 1994 fast verdoppelten, belegen immer noch weniger als 1% aller Fremdsprachenschüler Japanisch. Einen ähnlich geringen Anteil verzeichnen andere Sprachen (die sog. *less commonly taught languages* oder *LCTLs*), die auch nur an wenigen *High Schools* angeboten werden.

Besonders bestürzend waren die Resultate der ACTFL-Untersuchung, welche sich auf das kontinuierliche Lernen einer Fremdsprache zwischen der 9. und 12. Klasse bezogen. So verliert z. B. das Spanische 29% aller Schülerinnen und Schüler zwischen dem ersten und zweiten Unterrichtsjahr (9. und 10. Klasse) durch Abwahl, 63% zwischen dem zweiten und dritten Jahr; und 67% während des 3. und 4. Unterrichtsjahres. Anders gesagt: Von den 869.271 Jugendlichen, die einen Anfängerkurs im Spanischen in der 9. Klasse belegten, haben nur noch 74.686 (oder 8,6%) Spanisch auch vier Jahre später gewählt. Ein ähnliches Bild ergibt sich für Schülerinnen und Schüler anderer Sprachen, wenn auch nicht gleich drastische prozentuale Verluste wie im Spanischen zu verzeichnen sind.

Eine neuere Untersuchung, die von dem Center for Applied Linguistics (1997) durchgeführt wurde, erfaßt den Zeitraum von 1987 bis 1997 und bezieht auch Einschreibungszahlen für den Fremdsprachenunterricht an Grundschulen (*FLES* oder *Foreign Language in the Elementary School*) mit ein. Die Ergebnisse der Untersuchung weisen auf einen Anstieg um 10% in Einschreibungen im Fremdsprachenunterricht an Grundschulen während dieses zehnjährigen Zeitraumes aus. Fast ein Drittel aller Grundschulen, die in dieser Studie einbezogen waren, bietet jetzt Fremdsprachenunterricht (hauptsächlich Spanisch) für ungefähr 15% aller GrundschülerInnen an. Der FLES-Unterricht in der großen Mehrheit dieser Programme besteht jedoch nur aus einführendem (*exploratory*) Kontakt mit einer Sprache und wird nicht als Grundlage für ein langfristiges, systematisch strukturiertes Lernen angesehen, das die Entwicklung bestimmter sprachlicher Fertigkeiten zum Ziel hat. Positiv ist zu werten, daß die CAL-Untersuchung seit 1987 von einem vierprozentigen Anstieg in den sogenannten *advanced placement*-Klassen für fortgeschrittene Lernende berichtet, die sich auf ein Universitätsstudium vorbereiten. Allerdings bieten nur 16% aller *High Schools* solche Klassen an.

-3-

Während Einwanderungstrends wahrscheinlich den größten Einfluß darauf haben, welche Fremdsprache die Jugendlichen wählen (d. h. die SchülerInnen und ihre Eltern wählen die zu erlernende Fremdsprache aufgrund ihrer kulturellen Abstammung aus - vorausgesetzt die Sprache wird an der Schule angeboten), tragen besonders bei Studierenden an Hochschulen auch zukünftige Berufspläne zur Wahl einer Fremdsprache bei. Im Allgemeinen brauchen Studierende mit englischer Muttersprache weniger Zeit, sich eine andere europäische Sprache anzueignen, die ebenfalls das römische Alphabet benutzt, als eine nichtindoeuropäische Sprache zu lernen, die ein anderes Alphabet oder eine nichtalphabetische Schreibweise benutzt. Das Vorhandensein von ausgebildeten Lehrkräften und geeignetem Unterrichtsmaterial beeinflußt natürlich auch letztlich die Entscheidung, welche Fremdsprachen angeboten werden können. Die Zahl der Sprachen, die eine Schule anbieten kann, wird im Endeffekt oft durch die Anzahl von SchülerInnen bestimmt, die motiviert genug sind, sich einem längeren und systematisch strukturierten Sprachunterricht zu widmen, und deren Eltern auf das Angebot einer bestimmten Sprache drängen.

2. Unterrichtsmethoden

Der Fremdsprachenunterricht in den USA reflektiert generelle pädagogische Tendenzen, welche auch den Unterricht anderer Fächer beeinflussen. Folglich ist seit Jahren eine Tendenz zu einem eher schülerzentrierten Unterricht hin zu verzeichnen, bzw. zum Lernen, das auf konkreten Erfahrungen und der Erfüllung von konkreten Aufgaben (*tasks*) beruht. Auch ein Anstieg in der Benutzung elektronischer Lehr- und Lernmittel läßt sich verzeichnen. Zusätzlich findet auch der Einbezug von *community resources* (lokal vorhandenen, außerschulischen Ressourcen) wachsenden Anklang, die den Lernprozeß bereichern und konkretisieren sollen, wie auch die Hinwendung zur Leistungsmessung, die sich auf konkretes Wissen und Können bezieht (*performance assessment*). Spezifisch für den Fremdsprachenunterricht sind jedoch pädagogische Verfahrensweisen, die von Theorien, Forschungsergebnissen und Methoden geleitet werden, welche ihrerseits wiederum von den Rahmenbedingungen des sog. kommunikativen Sprachunterrichts bestimmt werden.

Dieser Ansatz baut auf Erkenntnissen aus Soziolinguistik und Pragmatik auf, nämlich daß Sprachgebrauch nicht nur von phonologischen und grammatischen Regeln bestimmt wird, sondern daß der Gebrauch von Sprache auch soziolinguistischen und pragmatischen/diskursiven Regeln unterliegt und durch diverse strategische Kommunikationsfähigkeiten geleitet und vereinfacht (oder erschwert) werden kann. Diese strategischen Fähigkeiten helfen den Teilnehmenden an einem kommunikativen Akt dabei, Bedeutungsinhalte zu vermitteln (Canale and Swain, 1980). Mit anderen Worten, der Sprachgebrauch wird auch im Fremdsprachenunterricht als ein komplexes, kreatives Phänomen angesehen, dessen Formen von verschiedenen Faktoren beeinflusst werden, wie z.B. dem Kontext, in dem die sprachliche Interaktion stattfindet, dem Zweck der Interaktion und den Teilnehmenden (z.B. deren Alter, Geschlecht, soziale Stellung, Bildungsniveau oder geographische Herkunft) (Hymes, 1972). Während ältere Sprachlehrmethoden sich hauptsächlich auf grammatische Formen in einzelnen Sätzen konzentrierten (oder auf grammatische Paradigmen an sich), richten sich kommunikativ ausgerichtete Methoden mehr an die Bedeutungsebene(n) und Sprachfunktionen (*speech acts*, wie z.B. Entschuldigungen, Fragenstellen, Anweisungen oder Informationen Erteilen, Komplimente Machen, Meinungen Äußern) in bestimmten situativen Kontexten. Verschiedene Kulturen benutzen verschiedene

Konventionen, um bestimmte Sprachfunktionen in verschiedenen Kontexten auszudrücken. Der kulturspezifische situative Kontext bestimmt also, wer was wie zu wem sagt.

-4-

Kommunikative Unterrichtsverfahren werden demnach durch interaktiven und situativen Sprachgebrauch gekennzeichnet. Die Übungsformen verlangen nach Lee und VanPatten (1995, 1), daß die Lernenden sprachliche Bedeutungen in der neuen Sprache interpretieren, ausdrücken und aushandeln können (that learners "interpret, express, and negotiate meaning in the new language"). Sie beschäftigen sich mit sinnvollen Aktivitäten und Inhalten, in welchen nicht die Fremdsprache selbst im Mittelpunkt steht, sondern die die Sprache als Kommunikationsmittel benutzen. Die Lernenden interagieren nicht nur mit dem Lehrer oder der Lehrerin, sondern - ähnlich wie beim kooperativen Lernen - es werden ihnen Aufgaben gestellt, welche den Austausch von Informationen verlangen und welche in Partner- oder Kleingruppenarbeit erledigt werden können. Kommunikativer Sprachunterricht befürwortet, daß die zu erlernende Sprache im Klassenzimmer von Lehrern und Schülern extensiv, wenn nicht sogar ausschließlich benutzt wird. Zusätzlich steht er auch für den Gebrauch von kulturell authentischen Texten, d. h. jedwede Art von Texten, die von Muttersprachlern für Muttersprachler für bestimmte Informationszwecke geschrieben wurden, statt ausschließlich für das Erlernen einer Sprache besonders verfaßt, vereinfacht oder redigiert worden zu sein.

3. Formen des Stundenplans

3.1 Traditionelle Stundenplanung

Die meisten Schulen in den USA benutzen die sog. *Carnegie-Unit* als zeitliche Lehreinheit. Das Carnegie-System verlangt, daß ein Fach täglich zwischen 45 und 55 Minuten lang unterrichtet wird. Für die meisten SchülerInnen, die eine Fremdsprache lernen, heißt das also, daß sie ungefähr an 180 Tagen (die Länge des durchschnittlichen Schuljahres in den USA) ca. 50 Minuten lang Sprachunterricht erhalten.

3.2 Block scheduling

Neben der traditionellen Zeiteinteilung nach dem Carnegie-Plan gibt es auch das sog. *block scheduling*, eine Einteilung des Stundenplans in Unterrichtsblöcke. Diese Unterrichtsblöcke existieren in vielen Formen. Beispiele sind vier Zeitblöcke pro Tag (90 Minuten lange Unterrichtsphasen in vier Fächern, welche an sich abwechselnden Tagen während des Schuljahres angeboten werden) oder Trimester-Pläne (drei- oder vierstündige Abschnitte in zwei Fächern für die Dauer von 13 Wochen, gefolgt von ähnlichen Zeitblöcken in zwei anderen Fächern während der nächsten 13 Wochen) (Canady und Rettig, 1995). Wenn blockähnliche Stundenpläne für den Fremdsprachenunterricht benutzt werden, ist es jedoch wichtig, daß die Unterrichtsphase nicht von langen Zeiträumen ohne Sprachenunterricht unterbrochen wird, da Sprachverlust sonst wahrscheinlich ist.

Damit diese Stundeneinteilung erfolgreich sein kann, verlangt *block scheduling* eine fundamentale Veränderung des Unterrichts, aber leider erhalten die Lehrkräfte nicht immer die notwendige Hilfe während des Übergangs vom traditionellen Unterricht zum Blockunterricht ("Foreign Language on the Block," 1996; Wisconsin Association of Foreign Language

Teachers, 1995). Andererseits können innovative Sprachlehrmethoden und -inhalte innerhalb mancher Formen des Blockunterrichts intensive oder semi-intensive Unterrichtsstrukturen nachvollziehen, welche sich in vielen Fällen als erfolgreich erwiesen haben (Benseler und Schulz, 1979).

-5-

3.3 Intensiv- und Immersionsunterricht

Eine Möglichkeit der Unterrichtsplanung, die beachtliche Erfolge in bezug auf Spracherwerb verzeichnen kann, wird von einigen wenigen "intensiven" oder *immersion programs* geboten, das sind Schulen, die die Fremdsprache als exklusives Kommunikationsmittel benutzen und es den SchülerInnen erlauben, sich während der Schulstunden täglich einige Stunden (intensiv) bis hin zu ganztägigem Unterricht (Immersion) völlig in die Zielsprache zu vertiefen. Diese besonders in Kanada beliebten Programmformate für den Zweitsprachenunterricht in Englisch oder Französisch finden auch in den USA zunehmend Anklang. Als Intensiv-Programme gelten praktisch alle Unterrichtssequenzen, die mehr als die traditionelle tägliche Stunde Fremdsprachenunterricht bieten (Benseler und Schulz, 1979). Immersionsprogramme variieren vom ausschließlichen Gebrauch einer Zweit- oder Fremdsprache, bei dem 100% des gesamten Fachunterrichts in der Zielsprache durchgeführt wird, bis zu Formen, in denen die Zielsprache während wenigstens der Hälfte der gesamten Unterrichtszeit benutzt wird. Fortune und Jorstad (1996, S. 165) definieren ein Immersionsprogramm als

a program that offers more than four hours of content instruction in the target language in at least one grade level, and educates a largely (at least 75%) majority group English-speaking student body (ein Program, das mehr als vier Stunden Fachunterricht in wenigstens einer Lernstufe in der Zielsprache bietet und in dem wenigstens 75% der Schüler englische Muttersprachler sind).

Diese Definition schließt auch viele der sogenannten *bilingual programs* mit ein. Magnet-Immersionsschulen oder sog. internationale Schulen zielen daraufhin ab, den Großteil des Unterrichts in der Zielsprache abzuhalten, wodurch sie versuchen, die natürliche Sprachumgebung, die ein Kind erlebt, wenn es seine Muttersprache lernt, am getreuesten nachzuahmen.

3.4 "Multi-Level"-Klassen

Die sog. *multi-level classes* sind Klassen, die verschiedene Unterrichtsstufen in eine einzige Unterrichtsstufe integrieren. Aus praktischen Gründen (z.B. Konflikte im Stundenplan, Lehrermangel, niedrige Einschreibungszahlen in fortgeschrittenen Klassen oder in einer selten unterrichteten Sprache) ist es an vielen Schulen oft notwendig, unterschiedliche Unterrichtsstufen miteinander zu verbinden. Obwohl erfahrene Lehrkräfte versuchen, diese Aufgabe durch die Rotation von Materialien, die Aufspaltung der Unterrichtsperiode (z.B. der Lehrer verbringt die Hälfte der Unterrichtsperiode mit einer Gruppe, während die andere Gruppe unabhängig arbeitet), individuellen Unterricht oder durch den Einsatz von zweisprachigen Hilfskräften (wo diese zur Verfügung stehen) zu bewältigen, stellen Klassenzimmer mit mehreren Unterrichtsstufen selbst für die erfahrensten und engagiertesten Lehrkräfte eine oft beschwerliche Überbelastung dar. Zusätzlich ergeben sich durch diese Art

des Unterrichts oft Situationen, die weit vom optimalen Unterrichtsklima entfernt sind.

-6-

4. Neuere Tendenzen im Fremdsprachenunterricht

4.1 Betonung messbarer fremdsprachlicher Fertigkeiten (*proficiency movement*)

Das *proficiency movement* baut auf Theorien und Methoden des kommunikativen Sprachunterrichts auf und entstammt der Notwendigkeit, Bewertungsverfahren zu entwickeln, die funktionalen (also kommunikativen) Sprachgebrauch messen können. Das Bewertungssystem basiert auf den *ACTFL Proficiency Guidelines* (ACTFL, 1986, zur Zeit in Überarbeitung), welche aus Deskriptoren für neun Stufen der kommunikativen Fähigkeit in den vier sprachlichen Fertigkeiten (Hör- und Leseverständnis, Sprechen und Schreiben) bestehen. Diese Richtlinien haben einen großen Einfluß auf die Erstellung von (allerdings nicht verbindlichen) Unterrichtsplänen und Unterrichtsmaterialien sowie Lehr- und Testmethoden ausgeübt (Omaggio-Hadley, 1993). Die *ACTFL Proficiency Guidelines (1986)* werden auch als Kriterien für die Bewertung mündlicher Sprachfähigkeit für das *ACTFL Oral Proficiency Interview* (Interview-Test der mündlichen Kompetenz) benutzt.

4.2 Nationale Maßstäbe (*national standards*)

Die amerikanischen Fachverbände für Französischlehrer (AATF), Deutschlehrer (AATG) und Spanisch- und Portugiesischlehrer (AATSP) verfaßten 1996 gemeinsam mit dem ACTFL ein exemplarisches Dokument, welches zum ersten Mal in den USA nationale Leistungsnormen für fremdsprachliche Fertigkeiten vom Kindergarten bis zur zwölften Klasse vorschlägt (*Standards for Foreign Language Learning: Preparing for the 21st Century*, 1996). Die vorgeschlagenen Normen oder Maßstäbe beziehen sich auf fünf Inhalte: *Communication, Cultures, Connections, Comparisons* und *Communities*. "Communication" bedeutet Kommunikation, d.h. die Fähigkeit, sich in einer anderen Sprache als Englisch zu verständigen; "Cultures" bedeutet hier Landeskunde, der Erwerb von Wissen und das Verständnis anderer Kulturen; "Connections" sind Zusammenhänge, d.h. das Verstärken und Vertiefen von Weltwissen durch den Fremdsprachenunterricht; "Comparisons" bezieht sich auf Vergleiche, d. h. das Entwickeln von metalinguistischen Einsichten durch den Vergleich von zwei Sprachen und vergleichende Einsichten in zwei Kulturen; "Communities" beinhaltet die Benutzung der Fremdsprache innerhalb und außerhalb des schulischen Rahmens zur persönlichen Bereicherung.

Sprachspezifische Gremien arbeiten zur Zeit daran, die vorgeschlagenen Maßstäbe in konkrete sprachliche Leistungen und Aufgaben umzusetzen, die eine Bewertung der diversen Fähigkeiten ermöglichen. Es wird erhofft, daß diese Normen dabei helfen werden, einen qualitativ hochwertigen Sprachunterricht vom Kindergarten bis hin zur zwölften Klasse der *High School* aufzubauen, in dem die Lehrpläne der verschiedenen Klassenstufen aufeinander abgestimmt sind. Leider sind diese Normen nicht bindend, sondern gelten nur als Richtlinien, welche die lokalen Schulbehörden benutzen können, wenn sie wollen.

-7-

4.3 Inhaltsbezogener Fremdsprachenunterricht (*content-based foreign language education*)

Im traditionellen Fremdsprachenunterricht war der Inhalt des Unterrichts die Beschäftigung mit der Sprache selbst. Das zu vermittelnde (und dann abgeprüfte) Wissen bezog sich praktisch ausschließlich auf lexikalische Einheiten und die grammatischen und orthographischen Regeln der Zielsprache. Forschungsergebnisse aus dem Bereich "Englisch als Zweitsprachenunterricht" deuten an, daß viele Lernende die Sprache leichter erlernen, wenn der Fokus im Unterricht auf bestimmte Inhalte gerichtet ist und nicht ausschließlich auf formale Aspekte der Sprache. So betonen Stryker und Leaver (1997, S. 5) zum Beispiel, daß der inhaltsbezogene Sprachunterricht die sprachlichen Fertigkeiten fördert, indem der Unterrichtsfokus von der Sprache selbst auf lernenswerte Inhalte verlegt wird. Auch im amerikanischen Fremdsprachenunterricht hat *content-based instruction* Anklang gefunden; besonders in Immersionsprogrammen, aber auch für fortgeschrittene Lernende an Hochschulen gibt es themenbezogene Kurse, die versuchen, sprachliches Können und bestimmte Wissensgebiete gleichzeitig zu vermitteln. So gibt es z.B. Versuche, die Inhalte des Geschichts- oder des Geographieunterrichts, aber auch die des Musik- oder allgemeinen Literaturunterrichts mit dem Fremdsprachenunterricht zu koordinieren.

Während linguistische Analysen für manche Lernende natürlich von großem Interesse sind und für viele auch bestimmt eine Hilfeleistung beim Erlernen einer Fremdsprache darstellen, bietet der Fremdsprachenunterricht doch zusätzlich eine gute Möglichkeit, wertvolles Allgemeinwissen zu fördern und andere Schulfächer zu unterstützen. Im vorbildlichen Fremdsprachenunterricht gehen Spracherwerb und der Erwerb von neuem Wissen Hand in Hand. Die sog. *language across the curriculum*-Kurse (fächerübergreifende Kurse in einer Zielsprache), die an einigen Hochschulen angeboten werden, sind Versuche, disziplingebundenen Unterricht und Sprachunterricht miteinander zu verbinden. Solche Kurse werden meistens von zweisprachigen Fakultätsmitgliedern abgehalten, die den Studierenden dabei helfen, die relevante Literatur in der Zielsprache zu lesen und zu besprechen.

4.4 Fachsprachenkurse

Fachsprachenkurse (*languages for special purposes*), wie z. B. Deutsch für Geschäftsleute oder für Touristen, Spanisch für Hotel- oder Polizeipersonal oder für das Gesundheitswesen, sind Formen des inhaltsbezogenen Fremdsprachenunterrichts, die hauptsächlich an Hochschulen oder an den sog. *community colleges* (zweijährigen Hochschulen, die Anfängerkurse in verschiedenen akademischen Fächern anbieten, aber besonders auch Studenten für technische Berufe und für den Angestelltendienst ausbilden) angeboten werden. Solche Kurse befriedigen oft das Bedürfnis der Öffentlichkeit nach Erlangung bestimmter sprachlicher Fertigkeiten. Aber auch Veranstaltungen wie Deutsch für die Natur- und Ingenieurwissenschaften (besonders Lesekurse), für Musikstudierende oder angehende Ingenieure werden oft auf universitärer Ebene angeboten.

4.5 Programme für "Heritage Learners"

Heritage Learners sind Lernende, die aufgrund ihres kulturell-sprachlichen Erbes eine Sprache schon teilweise oder auch ganz beherrschen. Es handelt sich hier um kürzlich eingetroffene Einwanderer oder die ersten in Amerika geborenen Kinder von Einwandererfamilien, die zu Hause noch die Sprache der Eltern benutzen oder wenigstens hören. Theoretisch kann natürlich jede Sprache eine *heritage*-Sprache sein, aber mit wenigen Ausnahmen (z.B. Französisch als *heritage*-Sprache in Louisiana und Maine) sind die meisten Programme für *heritage learners* für Spanischsprechende konzipiert.

Es ist absurd, daß die USA - eine Nation von Einwanderern aus allen Ländern der Erde - einen bedenklichen Mangel an Personen haben sollte, welche in anderen Sprachen als Englisch kompetent sind. Doch historisch gesehen haben die USA schon immer daraufhin abgezielt, Neuankömmlinge so schnell wie möglich linguistisch zu assimilieren, ohne jeglichen Versuch, die Muttersprachen der Immigrant*innen als potentielle nationale Ressourcen zu bewahren. Mit anderen Worten, das U.S.-Bildungssystem befürwortet den Verlust der "ererbten" (*heritage*) oder mitgebrachten Sprache und schickt die Jugendlichen dann wieder in den Fremdsprachenunterricht, damit sie mit der Sprache der Eltern wieder von vorne anfangen können! Anfängerklassen in einer Fremdsprache sind jedoch nicht der optimale Platz für diese Lerner, die bereits grundlegende kommunikative Fähigkeiten im Kreis ihrer Familie erworben haben. Die Schwierigkeit ist, daß *heritage learners* bei weitem keine homogene Gruppe sind. Wie Valdés (1997) aufzeigte, variieren z.B. spanische *heritage learners* von gutgeschulten, sprachlich hochkompetenten Personen bis hin zu Analphabeten, die eine lokale Sprachvariante sprechen, welche von allgemein akzeptierten Normen der spanischen Sprache stark abweicht.

4.6 Fremdsprachen für alle

In früheren Jahren blieb der Fremdsprachenunterricht in den USA traditionell den akademisch begabten SchülerInnen vorbehalten, und zwar besonders denjenigen, die später studieren wollten. Noch heute gibt es Schulberater, die ihren Schülerinnen und Schülern davon abraten, eine Fremdsprache zu lernen, wenn deren Noten unter dem Durchschnitt liegen. Die Unterrichtsmethoden haben sich aber seit der Zeit des rigorosen, auf Grammatik und Übersetzung fokussierten Unterrichts sehr verändert, welcher hohe akademische und analytische Fähigkeiten als Grundbedingung für das erfolgreiche Bestehen des "grammatischen Hürdenlaufs" verlangte. Viel zu oft konnten SchülerInnen aus solcherart unterrichteten Klassen zwar grammatische Paradigmen aufsagen, waren aber nicht in der Lage, sich auch nur in den einfachsten Situationen des Lebens in der Fremdsprache zurechtzufinden. Heute wird betont, daß das Erlernen einer Fremdsprache - wenigstens theoretisch - allen motivierten SchülerInnen nützliche Fähigkeiten und Einsichten bringen kann.

4.7 Die Technologie als pädagogisches Hilfsmittel im Fremdsprachenunterricht

Man kann sich nur schwer ein anderes Fach des Lehrplans vorstellen, das mehr von der modernen elektronischen Technologie profitieren könnte als der Fremdsprachenunterricht. Wenn man akzeptiert, daß das Lernen einer Fremdsprache durch reichhaltigen verständlichen

Input gefördert wird, dann bieten computergestützter Unterricht, E-mail, *chat rooms*, Internet und interaktive Multimedia-Software den Lernenden bislang nicht verfügbare Möglichkeiten, die Zielsprache für echte kommunikative Ziele und in wirklichen Situationen zu benutzen. Direkter Einblick in die Kultur der Zielsprache können z. B. durch aktuelle Nachrichten, Kultur- oder andere informative Programme, einschließlich Werbeprogramme, gefördert werden; das Lese- und Hörverständnis durch die Benutzung geschriebener, gesprochener oder visueller Texte, indem man an die diversen Interessen der SchülerInnen und ihre unterschiedlichen Lernstile appelliert. Die Sprechfertigkeit kann von der Möglichkeit zu direkter Verständigung mit Muttersprachlern per *e-mail*, *computer conferencing* oder *chat rooms* gewinnbringend Nutzen ziehen. Natürlich sind Computers auch für ihre unbegrenzte Geduld bekannt, mit der sie unendlich viele Grammatikübungen, Erklärungen und Fehlerkorrekturen zur Verfügung stellen können. Eine zusätzliche, doch bislang wenig erforschte Option für die Benutzung von Technologie im Fremdsprachenunterricht ist die somit geschaffene Möglichkeit, strukturierte Fernkurse anzubieten, besonders für den Zweck, bereits erlernte Sprachfertigkeiten aufrechtzuerhalten (*language maintenance*). Auch die Entwicklung von computergestützten und computeradaptiven Testformen bietet vielfältige Möglichkeiten.

Die Problematik für den effektiven Gebrauch von Technologie im Fremdsprachenunterricht besteht wohl in der ganzen Welt darin,

- ausgezeichnete Software-Programme zu entwickeln, die das Potential interaktiver Computertechnologie für das Erlernen, Lehren und Testen einer Fremdsprache voll ausschöpfen,
- dafür zu sorgen, daß Lehrkräfte sich mit der vorhandenen Technologie vertraut machen (können) und diese auch effektiv benutzen können,
- Lehrkräften genügend Zeit einzuräumen, um Ressourcen im Internet für pädagogische Zwecke zu didaktisieren, und
- angemessene Geldmittel zur Verfügung zu stellen, um den Lernenden die notwendige Hardware, Software und ausgebildete Lehrkräfte ins Klassenzimmer zu bringen.

4.8 Tendenzen in der Bewertung von Sprachkenntnissen

Traditionelle Methoden, Fremdsprachenkenntnisse zu messen, ließen den Lernenden wenig Raum zum kreativen Sprachgebrauch. Sie bestanden darin, grammatische Einzelformen (*discrete point items*) abzufragen, um ein voraussagbares Ergebnis in bezug auf eine grammatikalische Regel oder Wortbedeutung zu erhalten. Von Lernenden wurde zum Beispiel verlangt, in eine Leerstelle die passenden Verbkonjugationen einzufüllen, im Präsens vorgegebene Sätze in das Perfekt umzuschreiben, richtige Adjektivendungen anzuhängen oder die korrekte Deklination in Form eines Ankreuztests anzugeben. Wie Bachmann (1990) jedoch betont, ist dieser exklusive Fokus auf grammatikalische Strukturen leider nicht in der Lage, kommunikative Fertigkeiten zu bewerten. Im funktionalen Sprachgebrauch spielen zusätzlich zu grammatikalischem Wissen andere Kompetenzen eine entscheidende Rolle.

Folglich verlangen neuere Bewertungsmethoden die Entwicklung und den Gebrauch von authentischeren Indikatoren zur Messung der sprachlichen Kompetenz. Beispiele solcher Bewertungsmethoden sind Rollenspiele, Simulationen, und mündliche Interviews - entweder live oder simuliert, mit einem Kassettenrecorder oder einem Computer vollzogen. Andere Prüfungsformate bewerten den Fortschritt der Schüler durch Portfolios, Tagebücher oder Klassenprojekte. Analysen dieser Art erlauben nicht nur die Bewertung von Lernergebnissen, sondern gewähren gleichzeitig einen Einblick in den Lernprozeß. Während diese Testverfahren sicherlich eine hohe kommunikative Authentizität besitzen, zeigen sie sich oft problematisch auf dem Gebiet der Reliabilität und Praktikabilität. Sowohl das Bedürfnis nach Zuverlässigkeit und Fairness in der Evaluation von Lernergebnissen in einer legalistischen Gesellschaft wie den USA, als auch die begrenzten Mittel, die zur Verfügung stehen, werden wohl weiterhin verlangen, daß ein Großteil der Testformate von Mehrfachfragen oder anderen Testmethoden bestimmt wird, die die Leistungsmessung durch objektiv nachvollziehbare Vorgehensweisen ermöglichen.

4.9 Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte

Eine große Anzahl der FremdsprachenlehrerInnen in den USA ist sowohl im Hinblick auf sprachliches und kulturelles Wissen als auch auf pädagogische Kenntnisse für einen effektiven Fremdsprachenunterricht gut ausgebildet. Wenn jedoch die Ergebnisse einer von der American Association of Teachers of German durchgeführte Untersuchung (Schulz, 1993) auf andere Sprachen übertragen werden können, dann unterrichten viele Lehrende neben der Fremdsprache noch andere Fächer. Auch haben zahlreiche Lehrkräfte die Sprache, die sie unterrichten, oft nur als Nebenfach belegt, und ein relativ hoher Prozentsatz hatte noch keine Möglichkeit, längere Zeit in einem Zielsprachenland zu verbringen. Das bedeutet, daß den Lehrkräften oft das notwendige Vertrauen in die eigene kommunikative Fähigkeit fehlt und daß sie sich unsicher dabei fühlen, die Zielsprache als Kommunikationsmittel im Klassenzimmer zu benutzen. Eine andere Schwierigkeit, der sich besonders Deutschlehrende und Lehrkräfte der sog. *less commonly taught languages* ausgesetzt sehen, ist das Problem der Isolation: An vielen Schulen steht die Deutschlehrerin oder der Deutschlehrer völlig allein und kommt nur selten zum Interessenaustausch mit ArbeitskollegInnen zusammen.

Wie auch in anderen Ländern haben die Fremdsprachenlehrer in den USA das beständige Bedürfnis nach beruflicher Weiterbildung, die ihnen die Möglichkeit bietet, ihre sprachlichen Fertigkeiten zu verbessern, und die gleichzeitig Fortbildung in Methoden des effektiven Fremdsprachenunterrichts vermittelt. Besonders für den Sprachunterricht an Grundschulen ist die Weiterbildung von größter Wichtigkeit, da dort die Mehrheit der Lehrkräfte keine spezielle Vorbereitung oder Schulung für das Unterrichten einer Fremdsprache auf dieser Lernstufe genossen hat.

Es ist traurig aber wahr, daß der Abschluß einer Lehrerausbildung in den USA nicht immer ausreichende Kompetenz im Lehrfach garantiert. Nur wenige Sprachabteilungen an den Universitäten verpflichten sich zum Beispiel, ihre Lehrkandidaten formal zu testen und sich ihrer Kompetenz zu versichern, bevor sie das Diplom ausstellen; weniger als die Hälfte der U.S.-Staaten verlangen formale Beweise der zielsprachlichen Kompetenz, bevor sie den

Bewerbern für das Lehramt die Lehrerlaubnis genehmigen. Wenn man bedenkt, wie wichtig es für Fremdsprachenlerner ist, maximalen Kontakt mit der Zielsprache (verständlichen *Input*) und die Möglichkeit zur Interaktion in der Zielsprache zu haben, dann sind die kommunikativen Fähigkeiten der Lehrkräfte selbst natürlich von äußerster Wichtigkeit.

5. Besondere Herausforderungen, die noch einer Lösung bedürfen

5.1 Unterschiede zwischen Muttersprachen- und Fremdsprachenerwerb und die vielfältigen Fähigkeiten der Lerner

Das Erlernen der Muttersprache funktioniert im allgemeinen "kinderleicht", mühelos und praktisch "automatisch" - vorausgesetzt, daß das Kind von der Sprache umgeben ist, die seine Wünsche und Bedürfnisse befriedigen hilft. Ähnliches gilt auch für Kinder, die eine Zweitsprache in ähnlichen Kontexten wie die Muttersprache lernen. Eine neue Sprache zu erlernen, nachdem die Laute und grammatischen Muster der Muttersprache schon vorhanden sind, ist leider weder kinderleicht, noch automatisch und schon gar nicht mühelos - besonders wenn die Lernmöglichkeiten auf den formalen Unterricht im Klassenzimmer begrenzt sind! Während sich die Entwicklungsstufen von muttersprachlichen Kompetenzen normalerweise relativ genau voraussagen lassen, ist es nach der ersten Woche Fremdsprachenunterricht kaum möglich, den wahrscheinlichen Erfolg der Lernenden vorherzusagen. Lehrer auf der ganzen Welt können bestätigen, daß der Fremdsprachenerwerb im Klassenzimmer auf sehr individueller Basis vor sich geht und nicht unbedingt mit messbarer Intelligenz zusammenhängt. Die Faktoren, die veranlassen, daß ein Lerner zum Beispiel ein Wort behalten kann, welches er erst ein- oder zweimal gehört hat, während es der andere sofort wieder vergessen hat, sind noch weitgehend unerforscht. Verschiedene Lernende lernen (und behalten) verschiedene Fertigkeiten und verschiedenes Wissen aus verschiedenen Gründen, in verschiedenen Zeitspannen und mit verschiedenen pädagogischen Mitteln.

-12-

Während der Muttersprachenlerner weder sprachliche Analysen noch Vergleiche vornimmt, sind solche vergleichenden Analysen für viele Fremdsprachenlerner ein pädagogisches Hilfsmittel. Andererseits "leidet" der Muttersprachenlerner nicht unter der Interferenz oder Transferenz eines schon gefestigten Sprachsystems, jedoch stellen die schon etablierten sprachlichen Gewohnheiten für viele Fremdsprachenlerner eine Hürde dar. Während metalinguistisches Wissen beim Kind keine Rolle spielt, stehen diese im positiven Zusammenhang mit der fremdsprachlichen Kompetenz, wenn sich der Kontakt mit der Fremdsprache auf das Klassenzimmer begrenzt (Schulz, 1999). Was oft nicht genug betont wird, ist die Tatsache, daß der Erwerb einer fremden Sprache eine komplexe Angelegenheit ist und daß sich der Erwerb einer zweitsprachlichen Kompetenz nicht für alle Lernenden garantieren läßt, egal welche "fortschrittlichen Methoden" angewandt werden.

5.2 Die Abstimmung von Lehrplänen über Klassenstufen hinweg

Eines der Hauptprobleme im amerikanischen Sprachunterricht ist darin zu finden, daß allzu oft Kinder, die mit dem Lernen einer Fremdsprache in der Grundschule oder auf der Mittelstufe begonnen haben, den Unterricht aus den verschiedensten Gründen (z.B. zeitliche

Konflikte mit anderem Unterricht, Fehlen eines Fremdsprachenlehrers) unterbrechen und dann später an der *High School* erneut mit dem Sprachunterricht beginnen. Viele junge Leute, die ihre Ausbildung an einer Universität fortsetzen, fangen an der Universität wieder am Nullpunkt mit dem Fremdsprachenstudium an. Es passiert daher nicht selten, daß Lehrkräfte an Hochschulen Studenten und Studentinnen mit vier Jahren Sprachunterricht wieder im Anfängerkurs vorfinden.

Nur wenige Schulbezirke bieten einen gut gegliederten Fremdsprachenunterricht, in dem das Curriculum eines Jahres auf dem des vorhergehenden aufbaut, und der die SchülerInnen von den Anfangsphasen in der *Junior High* oder *Middle School* (von der Grundschule gar nicht zu sprechen!) bis hin zu fortgeschrittener Sprachfertigkeit führt. Selbst Universitäten beschreiben ihre Eintritts- oder Abschlüßerfordernisse meistens in Form einer Zeitspanne, die Studenten im Fremdsprachenklassenzimmer "abgesehen" haben sollen (z.B. zwei Jahre), anstatt die Sprachkenntnisse durch messbares Wissen oder Sprachkompetenz auszudrücken. Dieser Mangel an gemeinsamen Zielen und messbaren Lernergebnissen von Lernstufe zu Lernstufe führt zu einer unglaublichen Verschwendung an erzieherischen Mitteln und zu dem Eindruck, daß Fremdsprachenlernen an Schulen oft wenig ergiebig ist.

Zur Zeit gibt es mehrere Versuche auf Stadt- wie auch Staatsebene, Modelle und Verfahrensweisen zu entwickeln, anhand derer das Lernen und Lehren einer Fremdsprache durch gemeinsame Zielsetzung und Bewertungskriterien über Schulstufen und -typen ermöglicht werden soll (vgl. z. B. Corl et al., 1996).

-13-

Schlußbemerkungen

Die Lage des Fremdsprachenunterrichts in den Schulen der USA ist nicht leicht kurz zu bewerten. Vielen Kollegen aus anderen Ländern mag das Fehlen von verbindlichen Richtlinien und Zielsetzungen im Unterricht schwer verständlich sein. Das Prinzip der lokalen Selbstbestimmung in Bildungsfragen, das zu den historischen "Geboten" der amerikanischen Demokratie gehört, ist nur schwer zu ändern, obwohl die heutige Mobilität der amerikanischen Gesellschaft eigentlich nach national gültigen Richtlinien verlangt. Gesagt werden muß, daß es auch in den USA Schulen und Hochschulen gibt, deren Fremdsprachenprogramme mit den besten der Welt konkurrieren können, was Unterrichtsmodelle, Unterrichtsmethodik und resultierende fremdsprachliche Kompetenz der Lernenden betrifft. Leider gibt es von solchen Programmen viel zu wenige!

Fachverbände, vereinzelte staatliche Bildungsministerien, lokale Schulbezirke und viele einzelne Lehrerinnen und Lehrer auf allen Stufen arbeiten unermüdlich daran, die Situation der Fremdsprachen und die Qualität des Fremdsprachenunterrichts in den USA zu verbessern.

In der auf Frauen ausgerichteten Zigarettenwerbung heißt es: "You've come a long way, baby!" Dieser Ausspruch trifft auch auf den Fremdsprachenunterricht in den USA zu. Aber zu dem "you've come a long way, baby" muß man leider dazusetzen: "but you still have a long way to go!" Mit der Verbreitung und Akzeptanz der englischen Sprache als *Lingua franca* im Fremdenverkehr, in den Naturwissenschaften und in der Technik ist kaum zu erwarten, daß

sich die Einstellung der US-Bevölkerung und derjenigen, die in der amerikanischen Bildungspolitik in Fragen der (Fremd)Sprachenpolitik Entscheidungen treffen, grundlegend ändern wird. Die Prognose für die Zukunft des Fremdsprachenunterrichts in den USA bleibt daher ungewiß.

ANMERKUNGEN

1. Dieser Aufsatz basiert auf einem Artikel mit dem Titel "Foreign Language Education in the United States: Trends and Challenges", der im Auftrag des Center for Applied Linguistics, Washington, D.C. verfaßt wurde und im Herbst 1998 in einer *ERIC Review* erschien. Ich bedanke mich bei Veronika Ostertag für ihre Hilfe bei der Umarbeitung des Artikels ins Englische und bei Claudia Kost für ein kritisches Lesen der Arbeit. [Zurück zum Text.](#)

-14-

LITERATUR

- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Benseler, D. P. and Schulz, R. A. (1979). *Intensive foreign language courses. Language in Education: Theory & Practice #18*. Arlington, VA: Center for Applied Linguistics.
- Canady, R. L. und Rettig, M. D. (1995). The power of innovative scheduling. *Educational Leadership*, 53 (3), 4-10.
- Canale, M. und Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Center for Applied Linguistics. (1997). A national survey of foreign language instruction in elementary and secondary schools -- A changing picture: 1987-97. Executive Summary (Draft).
- College Entrance Examination Board. (1992). College bound seniors. 1992 profile of SAT and achievement test takers. National Report. Princeton, N.J.: Educational Testing Service.
- Cooper, T.C. (1987). Foreign language study and SAT-verbal scores. *Modern Language Journal*, 71 (4), 381-387.
- Corl, K.A. et al. (1996). Collaborative partnerships for articulation: Asking the right questions. *Foreign Language Annals*, 29 (2), 111-124.
- Draper, J. B. und Hicks, J. H. (1996). Foreign language enrollments in public secondary schools, Fall 1994. *Foreign Language Annals*, 29 (3), 304-306.
- Foreign Language on the Block*. (1996). Washington, D.C.: ERIC Document Reproduction Service. ED 403742.

Fortune, T. und Jorstad, H. L. (1996). U.S. immersion programs: A national survey. *Foreign Language Annals*, 29 (3), 163-190.

Hymes, D. H. 1972. On communicative competence. In J. B. Pride and J. Homes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin.

-15-

Lee, J. F. and VanPatten, B. (1995). *Making communicative language teaching happen*. New York: McGraw Hill.

Omaggio-Hadley, A. (1993). *Teaching language in context* (2nd. ed.). Boston, MA: Heinle & Heinle.

Proficiency Guidelines. (1986). Hastings-on-Hudson, NY: American Council on the Teaching of Foreign Languages.

Schulz, R.A. (1993). Profile of the profession: Results of the 1992 AATG membership survey. *Unterrichtspraxis*, 26 (2), 226-252.

Schulz, R.A. (1999). Metalinguistic awareness in the acquisition of German as a second language: Report of a Study. In Hans W. Dechert (Ed.). *Metacognition and Second Language Acquisition*. (im Druck).

Simon, P. (1980). *The tongue-tied American*. New York, NY: Continuum.

Standards for foreign language learning: Preparing for the 21st century. (1996). Yonkers, NY: National Standards in Foreign Language Education Project.

Strength through wisdom: A critique of U.S. capability: A report to the President from the President's Commission on Foreign Language and International Studies, November 1979. *Modern Language Journal*, 64 (1), 9-57.

Stryker, S. B. und Leaver, B. L. (Eds.) (1997). *Content-based instruction in foreign language education: Models and methods*. Washington, DC: Georgetown University Press.

Valdés, G. (1997). The teaching of Spanish to bilingual Spanish-speaking students: Outstanding issues and unanswered questions. In Colombi, C. and Alarcón, F. X. (Eds.). *La enseñanza del español a hispanohablantes - Praxis y teoría*, (pp. 8-44). Boston: Houghton Mifflin.

Wisconsin Association of Foreign Language Teachers (1995). *Redesigning high school schedules. A report of the task force on block scheduling by the Wisconsin Association of Foreign Language Teachers*. Washington, D.C.: ERIC Document Reproduction Service. ED 391391.

Schulz, Renate. (1999). Der Fremdsprachenunterricht in den Vereinigten Staaten: Tendenzen und Herausforderungen.

Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online], 3(3), 15 pp. Available: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_03_3/beitrag/schulz5.htm

[Zurück zur [Leitseite](#) der Nummer im Archiv]