

2. Quartalsbericht ESP-Pilot an der KFR Zürich

Nach einigen Anfangsschwierigkeiten, Zweifeln und Unsicherheiten, die fast zur Demission führten und die wir erst in einem längeren Gespräch mit Frau M. Wider bereinigen konnten, hier nun unser zweiter Quartalsbericht.

Im Fach Französisch (M. Rigotti)

Die ersten Hürden und kritischen Nachfragen betreffend des ESP scheinen von Seiten der Schüler und Schülerinnen überwunden zu sein. Mehr noch, die Einführung führte zu mehr Reflexion über das eigene Lernverhalten und den vorgegebenen Zielen, die es zu erreichen gilt (A2/A2+). Dies hatte einen förderlichen Einfluss auf den eigenen Ehrgeiz, der dazu führte, dass sich einzelne Schüler und Schülerinnen der 3. Klasse des Langzeitgymnasiums von 3.5 in den ersten Prüfung auf eine 5 in der letzten steigern konnten.

Interessant fand ich auch die Nachfrage, ob unsere erste Lektüre (M. Pagnol, Jean de Florette, easy reader C) nicht zu schwierig für diese Stufe sei. Wir versuchten also diesen Text einzuordnen und kamen dabei auf ein A2+-B1 (Einschätzung der Lernenden). Daraufhin untersuchten wir das Niveau der Fragen, der Gruppenarbeiten und des Lesejournals und stellten fest, dass dieser doch recht anspruchsvolle Text nur deshalb zu bewältigen ist, weil die Fragen ein A2-Niveau hatten. Die Antworten auf die Fragen "Kann es euch etwas bringen, wenn ihr in einzelnen Teilbereichen über euer Niveau hinaus gefordert werdet?" lauteten: "Ja, weil ich dann genauer lese" oder (je nach Lerntyp) "Ja, weil ich lerne, das Wesentliche zu erfassen, ohne jedes mir noch fremde Wort nachzuschlagen."

Besonders fruchtbar war aber die Erarbeitung der Deskriptoren zur "Selbstevaluation der Unterrichtsnote" (sprich die obligate Mündlichnote), welche die Klasse in eigenständiger Arbeit für alle Sprachfächer geleistet hat. Damit liess sich schlüssig und transparent eine Note setzen, die den Kriterien der beiden Parteien entsprechen. Kurz und gut, sowohl die Klasse als auch ich haben Vertrauen gefasst, und ich möchte deshalb im nächsten Semester eine offizielle "ESP-Stunde" pro Woche einführen, in der die Schüler und Schülerinnen weitgehend selbstständig an allen Teilfertigkeiten arbeiten können.

Im Fach Deutsch (D. Strässle)

Die Schwierigkeiten im Fach Deutsch sind die selben geblieben. Es handelt sich beim ESP wesentlich um ein Arbeitsinstrument für den Fremdsprachenunterricht, man kommt als Lehrperson der Muttersprache an seine Grenzen: Da die Zeit mit drei Wochenstunden ohnehin zu knapp bemessen ist, ist der ESP in diesem Fall eine zusätzliche Belastung und engt den Lehrplan weiter ein (siehe Bericht Oktober 2005). Die Klasse hat sich im letzten September das Handwerk erarbeitet, wie man an einen literarischen Text sich annähert, ihn interpretiert und schliesslich in einer Gruppe diskutiert. Ich denke, dass die beiden anderen Sprachfächer, die an diesem ESP teilnehmen, von diesen Fertigkeiten profitieren. Die Schülerinnen und Schüler sind fähig, über einen literarischen Text mit den entsprechenden Fachtermini (bsp. auktorialer Erzähler, Protagonist, Retrospektive, etc.) zu sprechen.

Im Fach Englisch (B. Brupbacher)

Nach der geleisteten Vorarbeit im ersten Quartal sind wir nach den Herbstferien damit eingestiegen, den *Self-Assessment Grid* auszufüllen. Vorerst haben sich die SchülerInnen bezüglich Sprachkompetenz und ganz unabhängig vom Literaturverständnis eingestuft. Beim Betrachten der Selbstevaluation ist den Lernenden und der Lehrperson aufgefallen, dass die Unterschiede in den Kompetenzen in allen fünf Bereichen erheblich sind. Dies war weiter nicht erstaunlich, da es in dieser Klasse neben zwei *native speakers* und einer Gruppe sehr motivierter Schülerinnen auch Leute gibt, die mit der englischen Sprache erhebliche Mühe haben.

An der Wandtafel den Einstufungsraster vergrößert mit den von den einzelnen Schülern gesetzten Kreuzen in den Kästchen (A1 bis C2) zu sehen, war für beide Seiten instruktiv. Erstens wurde der Lehrperson visuell verdeutlicht, dass Binnendifferenzierung im Unterricht sehr wichtig ist. Zweitens hat jeder einzelne Schüler gesehen, wo er im Vergleich mit seinen Kameraden steht.

Im Nachgang dieser ‚Ausstellung‘ konnten die SchülerInnen dann ihre eigenen Ziele bezüglich der fünf Fertigkeiten formulieren.

Im nächsten Schritt ging es nun darum, für die Literatur *I can – statements* zu formulieren. Die beiden Unterrichtsgegenstände waren die beiden Kurzgeschichten *The Bath* und *How did I get away with killing the biggest lawyer in the state? ... It was easy*. Nebst den Unterrichtsgesprächen wurde auch die schriftliche Prüfung dahin gelenkt, dass die Schüler sich aktiv mit Deskriptoren, welche unmittelbar mit Literatur in Verbindung stehen, beschäftigen. Das konkrete Beispiel / die Aufgabenstellung in einer der Prüfungen ist selbstredend:

On the Self-Assessment Grid of the European Language Portfolio you have defined your levels (A1 to C2) for the various skills (Fertigkeiten). (see attachment)

When you talk about How Did I Get Away with Killing One of the Biggest Lawyers in the State? It was Easy, what can you say about the short story

- ***if you are a ‘level A2’ student***
- ***if you are a ‘level B1’ student***
- ***if you are a ‘level B2’ student (BONUS POINTS)***

Make sure you describe the differences between A2 and B1 in terms of LITERATURE (not language)!

Die Frage wurde von einer Schülerin wie folgt beantwortet:

Differences between A2 and B1:

‘A2 does not describe feelings and wishes, it does describe facts, but in B1 there are also metaphors, feelings etc. In B1 one must read between the lines, see things that are not written on the paper. (GAP) In A2 everything is simple and understandable, but in B1 questions appear one has to think about and one must discuss. In B1 it is very important to see everything so that one can understand the story.’

Die Antwort ist aufschlussreich. Die Schülerin ist fähig, Deskriptoren zu definieren, welche für den weiteren Verlauf des Literaturunterrichtes hilfreich sein werden. Es muss aber auch gesagt werden, dass es die Aufgabe der Lehrperson ist, eine

gewisse ‚Literaturgrammatik‘ (e.g. plot, character, themes, atmosphere, perspective) zu etablieren, ohne welche sich Indikatoren nicht definieren lassen.

Grundsätzlich bin ich der Deskriptorensuche für das Literaturverständnis kritisch eingestellt. Der Raster (A1 bis C2) gaukelt eine lineare Lern-Progression vor und drückt aus, dass der/die Lernende ein C2 erreichen kann, wenn er/sie sich mit den ‚I can ... – Vorgaben‘ auseinandersetzt. Im täglichen Arbeiten mit Schülern, vor allem was Literatur betrifft, sehe ich oft, dass Literatur sich nicht in Raster einteilen lässt.

Hemingways Sprache in *Hills like White Elephants* beispielsweise mag rein vom Schwierigkeitsgrad des Englischen im Feld B1 angesiedelt sein. Das tiefere Verständnis der Kurzgeschichte erfordert aber Qualitäten des Lesens, die jenseits eines C2 anzusiedeln sind. Im Übrigen hängt das Verständnis auch ab von Faktoren, die sich nicht unter ‚I can – statements‘ subsumieren lassen: Lebenserfahrung, Lebensumstände, sozioökonomische Milieu des Lesers.

Nick Hornbys *About a Boy* setzt ein gewisses Wissen über das London der 90er Jahre voraus. Beispielsweise zu behaupten, es sei ein Text für Leser des B2 Niveaus, wird der Literatur, wird dem Autor nicht gerecht.

In diesem Sinne ist es aufschlussreich, die oben zitierte Schülerin in Erinnerung zu rufen, wenn sie sagt: ‚In B1 it is very important to see everything so that one can understand the story.‘ Dieses ‚to see everything‘ erfordert Zeit, in welcher man Lebenserfahrungen sammelt, viele Bücher liest und das daraus gewonnene Wissen austauscht.