

Situationsdidaktik im Fremdsprachenunterricht

Ein Plädoyer für eine integrierte Sicht von Wissen, Können und Reflexion¹

Gianni Ghisla, Luca Bausch, Elena Boldrini | Lugano

Per sua natura e tradizione, la didattica delle lingue straniere ha proposto un insegnamento vicino alle pratiche comunicative reali. In questo senso ha svolto un'opera pionieristica per una didattica generale intesa a permettere apprendimenti fondati su due pilastri essenziali: da un lato l'esperienza e i saperi che ne derivano, dall'altro la conoscenza codificata e sistematizzata nelle discipline. In questo contributo si delineano i fondamenti di una tale didattica, definita *didattica per situazioni* (DpS). La DpS ha carattere generale (quindi non disciplinare), vuole essere integrativa rispetto ai diversi saperi, e flessibile nell'uso di metodologie diverse. Al centro dell'attenzione pone un apprendimento realizzato nell'ambito di un circolo virtuoso pratica-teorie-pratica, che si affida ad una doppia trasposizione didattica: di situazioni di vita reale e di saperi codificati in situazioni didattiche (scenari didattici).



Altri articoli su questo tema:

www.babylochia.ch >

Archivio tematico > Schede 13 e 15

Die Vermittlung zwischen den Fachdidaktiken

Heute gelte es, die bestehende „Zersplitterung“ der Fachdidaktiken durch eine „umfassende begriffliche Arbeit“ zu überwinden. So bringt Bernard Schneuwly die aktuelle Diskussion zur Didaktik auf den Begriff (Schneuwly, 2013: 29). Die Programmatik, vorgetragen am 23. Januar 2013 in Zürich anlässlich einer Fachdidaktiktagung, ist nicht nur für die auf Forschung und Lehre (v.a. Lehrerbildung) ausgerichtete akademische Welt von Bedeutung, sondern trifft einen empfindlichen Nerv der alltäglichen Unterrichtspraxis, namentlich auch im Fremdsprachenunterricht.

Einige Präzisierungen sind dazu notwendig. Wenn von „Überwindung“ die Rede ist, dann geht es keineswegs um eine denkbare Auflösung der einzelnen fach- oder bereichsspezifischen Didaktiken, sondern vielmehr um eine „Konsolidierung des didaktischen Feldes“, so die Ausdrucksweise von Schneuwly, welche aus der Spannung zwischen „Didaktik im Singular und Didaktik im Plural“ (*ibid.*: 28) geleistet werden kann. Was, so kann gefragt werden, ist das Verbin-

dende der verschiedenen Didaktiken, worin liegt der gemeinsame Nenner, der die identitätsstiftende Klammer liefern kann?

Der Definitionen von Didaktik gibt es verständlicherweise viele (vgl. dazu Heitzmann, 2013) und sie widerspiegeln kulturelle, historische und soziale Gegebenheiten. So lassen sich unschwer u.a. eine deutsche, eine französische oder eine englische Tradition ausmachen, die in ihrer Eigenart bei der Suche nach Antworten auf unsere Frage durchaus ergiebig sind. Gerade die in der deutschsprachigen Tradition stark verankerte *Allgemeindidaktik* zeugt für einen generellen Diskurs, der lange vor dem Aufkommen der modernen Fachdidaktiken geführt wurde und die Auseinandersetzung mit dem *was* und dem *wie* des Unterrichtens aufzunehmen erlaubt, welche historisch auf Jan Amos Comenius' *Didactica magna* zurückgeht. So kann Comenius auch für die Fachdidaktiken, die sich seit den 1970er Jahren immer profilierter herausgebildet haben, Pate stehen. Dazu gehört auch die Fremdsprachendidaktik, die sich dank eines ergiebigen Marktes sowie ihrer Fähigkeit, auf den technologischen Zug aufzuspringen – man denke nur an die Sprachlabors von damals – sehr schnell und stark entwickeln konnte.

Heute besteht wohl ein breiter Konsens darüber, dass die Fachdidaktiken von der Lehr- und Lernszene nicht mehr wegzudenken sind, zumal sie einerseits für einen Unterricht Garant stehen, der auf ein strukturiertes und systematisches Fachwissen zurückgreift und andererseits für eine professionelle Identität der Lehrkräfte sorgen, die im Zeitalter des grassierenden *Coachings* von nicht unbedenklichen Zerfallserscheinungen heimgesucht wird.

Retrouvez cet article en français sur notre site:

<http://babylonia.ch/fr/archives/2013/numero-2/>

> *Didactique par situations dans l'enseignement des langues (secondes)*

Ritrovate questo articolo in italiano sul nostro sito:

<http://babylonia.ch/it/archivio/2013/numero-2-13/>

> *Didattica per situazioni nell'insegnamento delle lingue (seconde)*

Wissen, Können, Reflexion: vom *virtuosen didaktischen Kreislauf*

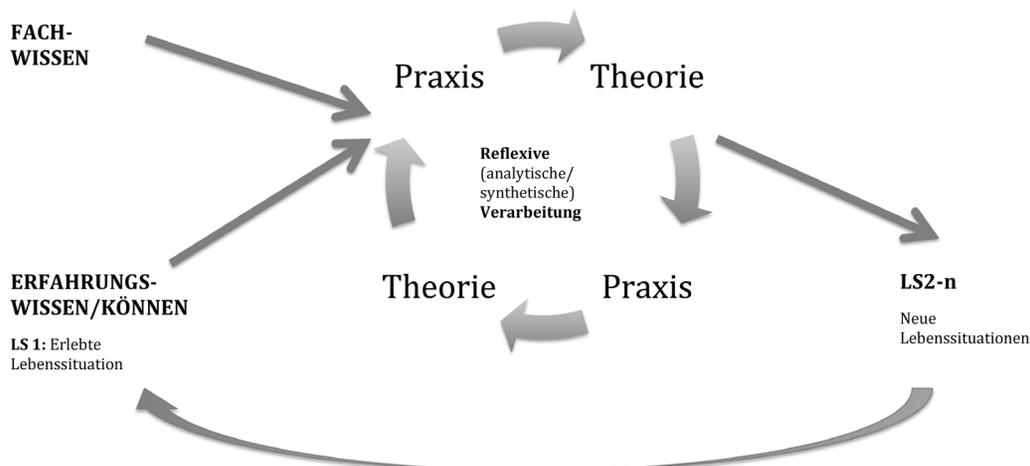
Die Fremdsprachendidaktik wurde in den letzten Jahrzehnten stark von den Bemühungen geprägt, sich von einem auf grammatikalisches Wissen, auf Vokabellernen und allenfalls auf literarische Unterweisung ausgerichteten Unterricht zu befreien, um auf die Vermittlung von lebendigen, kommunikationsrelevanten Fähigkeiten setzen zu können. In diesen Bemühungen lässt sich leicht die didaktische Anstrengung um die Lösung des Theorie-Praxis-Problems erkennen, und zwar durch eine sinnvolle Verbindung von Wissen und Können als Merkmal eines handlungsorientierten Unterrichts. Von ihrer Natur her begünstigt, hat die Fremdsprachendidaktik diesbezüglich Pionierarbeit geleistet. Ihre Handlungsorientierung steht in einem lebensweltlichen Zusammenhang, der sich didaktisch in Form von Rollenspielen, Simulationen, Projektunterricht oder realistischen Kommunikationsszenarien umsetzen lässt.

Von einer ähnlichen, kommunikations- und handlungsorientierten Logik sind auch neuartige Sprachlernprojekte ausserhalb des traditionellen schulischen Kontextes geprägt, so z.B. die in der Schweiz gross angelegte Förderung von grundlegenden Sprachkompetenzen bei Migrantinnen, die in der letzten Babylonianummer (1/2013) zum „Lernen in Szenarien“ ausführlich vorgestellt wurde. Was dieses *fide*-Projekt auszeichnet,

ist die Einübung von sprachlichem Wissen und Können, das auf bedeutsame, wiederkehrende Situationen des Alltags bezogen wird, um damit die Bedürfnisse der Lernenden aber auch des sozialen Umfeldes einlösen zu können. Mittels didaktischer Ausgestaltung von Szenarien kann sich der Unterricht vom Verwendungskontext, von der Praxis inspirieren und motivieren lassen. Hier einige Beispiele von solchen Szenarien, die den wirklich gelebten Situationen aus dem normalen oder beruflichen Alltag nachgebildet werden: „Den ausländischen Führerschein umschreiben lassen“, „Das Kind vom Hort oder von der Krippe abholen“, „Einen technischen Apparat am Domizil des Kunden abliefern und installieren“, „Beim Kunden eine Reparatur vornehmen“.²

Realistische – womöglich reelle – Situationen aus dem Lebenszusammenhang wirken nicht nur unmittelbar sinnstiftend für die Lernenden, sondern erlauben auch den Lehr- und Lernprozess reflexionsorientiert und kreativer zu gestalten. Die Lernenden bringen bekanntlich aus der eigenen Erfahrung und Biographie wertvolles Wissen und Können mit, etwa in Form von gehörten/gesehenen Wörtern, von Redewendungen in der Ziel- oder in anderen Sprachen oder aber von Metawissen zur eigenen Sprache. In der Regel entsteht solches Vorwissen spontan und ist deshalb auch punktuell und rudimentär. Trotzdem kann es als eine unerlässliche Basis für das Lernen aktiviert und von einem impliziten Status analytisch und systematisch aufgearbeitet und explizit gemacht werden. Damit werden Brücken hergestellt, die den Verwendungs- mit dem Lernkontext verbinden. Anders ausgedrückt: Wenn Lebenssituationen in didaktische Situationen überführt werden können, bilden sie eine wichtige (freilich nicht die einzige) Basis für ein Lernen, das gleichsam als Aufarbeitung von Erfahrungen und Einarbeitung von verfügbarem Fachwissen lebendig

Abb. 1: Der virtuose Kreislauf der Didaktik



und aktiv gestaltet werden kann. In neuen bzw. anderen Lebenssituationen wird es dann für die Lernenden relativ leicht, das Gelernte abzurufen und anzuwenden. Es entsteht ein Kreislauf, ein *didaktischer Kreislauf*, den wir *virtuos*, d.h. tugendhaft nennen wollen, weil man in der Tat erwarten kann, dass darin Theorie und Praxis produktiv und sinnvoll in Verbindung gebracht werden können. Der *virtuose didaktische Kreislauf*⁸ entfaltet sich idealerweise im Klassenzimmer oder, genereller, an den für das Lernen formal zuständigen Orten und hat eine äussere und eine innere Seite (vgl. Abb. 1). An der äusseren Seite stellen wir zwei Zugänge und einen Ausgang fest: Über die ersteren fliessen die Erfahrung aus den Lebenssituationen (LS1) und das (Fach)Wissen aus den disziplinären Repertoires ins Unterrichtsgeschehen ein. Über den Ausgang gelangt man wieder zu neuen Lebenssituationen (LS2-n).

Zweifache „transposition didactique“

Die bisherigen Ausführungen zu einer kommunikations- und handlungsorientierten Fremdsprachendidaktik, die sich in einem didaktischen Kreislauf konkretisieren lässt, haben uns die enge, dialektische Beziehung zwischen Wissen und Können, Theorie und Praxis, Verwendungskontext der Sprache im Alltag und Lernkontext in schulischer Umgebung vor Augen geführt. Didaktisch schlägt sich diese Beziehung im Vorgang der analytischen Aufarbeitung nieder, wodurch bereits vorhandenes, implizites Wissen und Können sozusagen zu einer Lernsynthese, mit dem einflussenden Fachwissen geführt wird. Dieser Vorgang soll als *reflexive Verarbeitung* bezeichnet werden⁴. Die *reflexive Verarbeitung* schliesst grundsätzlich sämtliche Lehr- und Lernprozesse mit ein und ist deshalb in Wirklichkeit viel komplexer als unsere schematische Darstellung nahelegt. Insbesondere lässt sich darin eine zentrale Problematik der Didaktik erkennen. Es geht dabei um die Frage der *transposition didactique*, der *didaktischen Transposition*, welche v.a. in der französischen Tradition intensiv diskutiert wurde (Chevallard, 1991). In ihrer ursprünglichen Form ging es der *transposition didactique* vornehmlich um das Problem der Überführung vom *savoir savant*, also vom systematisch in einer Disziplin aufbewahrten Wissen, z.B. in der Mathematik oder in der

Geschichte, in ein *savoir à enseigner* und in ein *savoir enseigné*. Damit verbunden wurde eine breite Auseinandersetzung mit den sogenannten *situations didactiques*⁵, mit den didaktischen Unterrichtssituationen, in denen die Transposition unter besonderen Gestaltungsbedingungen zum Tragen kommen soll. Aus dieser Perspektive, und metaphorisch ausgedrückt, ist im Klassenzimmer das *savoir savant* ein besonders gut gesehener Gast, der gerne in der Gestalt der Fachdidaktik auftritt. Uns ist heute aber zunehmend bewusst, dass die Klassenzimmertür, wie es Schnewly postuliert (*ibid*: 22), für einen zweiten Gast offen gehalten werden soll, nämlich für das Erfahrungswissen (und Können).

Das Postulat ist natürlich nicht von heute, sondern gehört seit langem zu den wichtigen Ansprüchen der Pädagogik. Wenn wir hier, der gebotenen Kürze verpflichtet, auf eine diesbezügliche pädagogische *autoritas* verweisen, so deshalb weil der Begriff der „Situation“ explizit aufgegriffen werden kann. Es war nämlich John Dewey, der den „Lebenssituationen“ und der damit verbundenen Erfahrung als pädagogisch-didaktische Kategorie eine grosse Bedeutung zugeschrieben hat. In „Demokratie und Erziehung“ diskutiert Dewey vorerst die nicht aufkündbare Beziehung zwischen Erfahrung und Denken, wobei das Denken in Lebenssituationen stattfindet und „im gegebenen Augenblick und Zustand unvollkommen und unvollendet ist.“ (Dewey 1993/1916: 196). Danach geht Dewey auf „die Notwendigkeit einer gegebenen Wirklichkeit als erste Stufe des Denkens“ ein, das es primär anzuregen gelte, zumal es nicht um die Aneignung von „blosen Worten“ gehe (*ibid*: 205 f). Schliesslich präzisiert er die Beziehung zwischen Erfahrung, Situation und Methoden:

„Wenn wir uns klarmachen wollen, was eine wirkliche Erfahrung, eine lebendige Situation ist, so müssen wir uns an diejenigen Situationen erinnern, die sich ausserhalb der Schule darbieten, die im gewöhnlichen Leben Interesse erwecken und zur Betätigung anregen. Eine sorgfältige Untersuchung derjenigen Methoden, die sich überall im eigentlichen Unterricht – im Rechnen und Lesen, in der Naturlehre, der Erdkunde oder den Fremdsprachen – als dauernd erfolgreich erweisen, zeigt nämlich, dass ihre Wirksamkeit gerade auf der Tatsache beruht, dass sie auf diejenige Art von Situationen zurückgreifen, die im gewöhnlichen, ausserschulischen Leben zum Nachdenken veranlassen.“ (*ibid*: 206)

Also doch nichts Neues unter der westlichen Schulsonne? Doch, denn die heutige Herausforderung besteht darin, die zwei Gäste ins Klassenzimmer einzuführen und sinnvoll aufeinander ein- und abzustimmen⁶. Dies ist durchaus zweckmässig und machbar, vorab in der Berufsbildung, die für den „Erfahrungsgast“ sehr privilegierte Voraussetzungen bietet. Es geht in anderen Worten darum, eine doppelte, integrierte Transposition zu leisten, die didaktisch das Fachwissen und das Erfahrungswissen im *virtuosen Kreislauf* zur Konvergenz bringen kann. Der Unterricht soll sich von den Lebenssituationen inspirieren und motivieren und vom etablierten Fachwissen bereichern lassen. Die Kunst der Didaktik im Singular ist es demnach, das Erfahrungswissen und das disziplinäre Fachwissen im Klassenzimmer zu einem

produktiven Bildungsprozess zu vereinigen. Die Kunst der Fachdidaktiken ist es, diesen Prozess für das je spezifische Wissen wie in der Fremdsprache, in der Mathematik oder in der Geschichte zu leisten. Freilich muss im Rahmen der Berufsbildung dieses Fachwissen auch auf die Bedingungen der spezifischen Berufssituationen abgestimmt werden.

Lebenssituationen – didaktische Situationen

Die Abgrenzung zwischen einer Lebenssituation und einer didaktischen Situation ist klar hervorzuheben⁷, denn die Unterschiede sind nur auf den ersten Blick naheliegend und der Übergang von der einen zur anderen durchaus fließend. Man bedenke, dass auch eine didaktische Situation durchaus als Lebenssituation bezeichnet werden kann. In Lebenssituationen, wie wir sie verstehen wollen, ist die Person als Akteur in authentischer Absicht involviert: So wird die kaufmännische Lehrperson in Lugano am Telefon beim Lieferanten in Zürich Waren zur Aufstockung des Lagers auf Deutsch – allenfalls Schwytzerdütsch – bestellen. Im didaktischen Kontext wird diese Situation nachgestellt, inszeniert. Ähnliches gilt für den Tourist aus Basel, der sich in Locarno eine Pizza und ein Bier wünscht,

um nur zwei Situationen aus zwei unterschiedlichen Lebensbereichen zu zitieren. Wenn in der didaktischen Situation die authentische Lebenssituation ins Szene gesetzt wird, kann der Bezug *direkt* oder *indirekt* sein, wobei dieser Unterscheidung grosse didaktische Bedeutung zukommt. *Direkt* besagt nämlich, dass der/die Lernende die Lebenssituation persönlich erfahren konnte und sie inszenieren bzw. davon in irgend einer Form berichten kann. *Indirekt* besagt hingegen, dass die Lebenssituation von keinem Lernenden erfahren worden ist, und deshalb mit Hilfe von Medien (Beschreibung, Photos, Videos, usw.) vermittelt werden muss. Natürlich sind persönliche Erfahrungen und Erlebnisse didaktisch von Vorteil, jedoch wissen Lehrerinnen und Lehrer, wie beide Formen des Bezugs für das Lernen äusserst sinnvoll und zweckmässig sind.

Grundsätzlich können wir davon ausgehen, dass Lernen spontan im normalen Lebenskontext genauso wie absichtlich in speziell dafür vorgesehenen schulischen Situationen stattfindet (vgl. Abb. 2). Die *Situationsdidaktik* postuliert, dass, wenn immer möglich und sinnvoll, in der Schule ein direkter oder indirekter Bezug zu den Lebenssituationen hergestellt werden soll. Damit bleibt die *Situationsdidaktik* zwar im Singular, d.h. sie bewahrt einen allgemeinen, übergreifenden Charakter, erhebt aber zugleich den Anspruch, auf die Fachdidaktiken sinn- und identitätsstiftend zu wirken. Voraussetzung dazu ist eigentlich nur, dass sie ein genügendes Mass an Flexibilität aufweist und den Fachdidaktiken den nötigen Freiraum lässt.

Die didaktische Benutzung von Erfahrungen aus den Lebenssituationen – vom Beruf wie vom übrigen Alltag – stellt eine wirkliche Herausforderung dar, v.a. wenn der Anspruch auf eine lernproduktive Integration von spontanem Erfahrungswissen und etabliertem Fachwis-

Abb. 2: Vom Lernen nach einer Situationsdidaktik

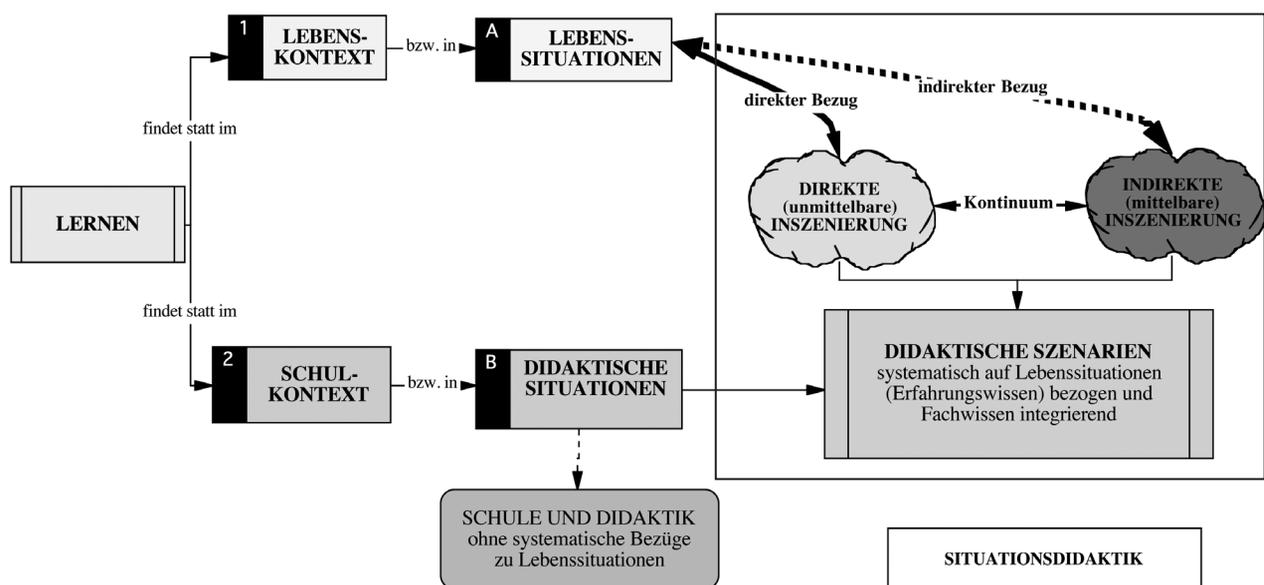
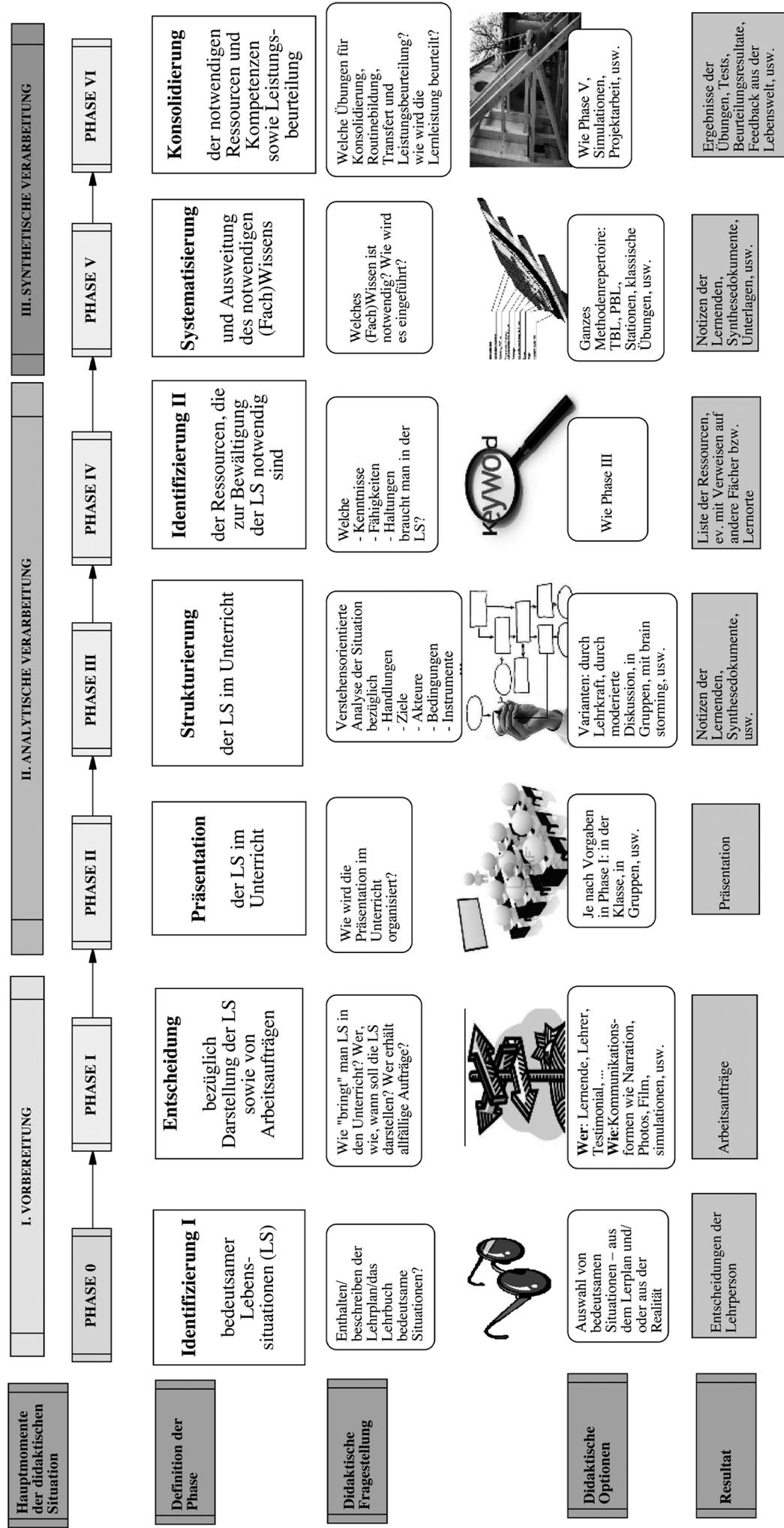


Abb. 3 Die Hauptphasen einer Situationsdidaktik



Wenn Lebenssituationen in didaktische Situationen überführt werden, bilden sie eine wichtige Basis für ein Lernen, das lebendig und aktiv gestaltet werden kann.

sen besteht. Die Gefahr der Banalisierung liegt auf der Hand. Deshalb macht es Sinn, in einer Situationsdidaktik drei Hauptmomente zu unterscheiden: I. die *Vorbereitung*, II. die *analytische Verarbeitung* und III. die *synthetische Verarbeitung* (vgl. Abb. 3 auf der nächste Seite), die von der Umsetzung her allerlei Fragen aufkommen lassen. Wir wollen zwei davon kurz diskutieren.

Wie lassen sich Lebenssituationen sinnvoll abgrenzen und definieren und ins Klassenzimmer „bringen“?

Ein wichtiger Aspekt der *Vorbereitung* hat mit der Identifizierung, Definition und Auswahl von bedeutsamen Lebenssituationen zu tun. In unserem Alltag führen Situationen ein buntes Leben, sie kommen sich in die Quere, überlappen und durchmischen sich, was deren Beschreibung für didaktische Zwecke zu einer anspruchsvollen Aufgabe macht. So kann man mit Freunden ins Restaurant gehen und, siehe da, die Situationen „Bestellung der Pizza“ und „Pflege der Beziehung zu den Freunden“ gleiten nebeneinander daher. Gleiches passiert im Büro, wo sich Gleichzeitigkeit zwischen dem Telefongespräch zur Bestellung von Waren und der Zusammenarbeit mit den KollegInnen einstellt. Und dennoch lassen sich die Situationen einfangen, wobei sie im beruflichen Umfeld in der Regel viel leichter abzugrenzen sind als im übrigen Alltag. Es gilt dabei u.a. auf bedeutsame und repräsentative, allenfalls beispielhafte Situationen zu achten.

In den letzten Jahren sind bereits zahlreiche Lehrpläne auf dieser Basis entstanden (siehe dazu den nächsten Abschnitt). Den Lehrkräften erleichtern sie nicht nur die Arbeit, sie liefern ihnen auch einen wichtigen Legitimationsrahmen, dies v.a. in der Berufsbildung, oder aber auch in Projekten wie das erwähnte *fide*-Projekt. Wer nicht auf solche Lehrpläne zurückgreifen kann, kann selbst mit Phantasie und System Lebenssituationen identifizieren, um sie dann auf bestehende, meistens lernziel- bzw. kompetenzorientierte Lehrpläne abzustimmen. Häufig werden aber Lehrkräfte auch in die Erarbeitung von Schullehrplänen involviert, was ihnen Gelegenheit gibt, die notwendigen Bezugssituationen zu identifizieren und zu beschreiben. Zur Illustration einer solchen Vorbereitungsarbeit sei auf das Beispiel von zwei KollegInnen verwiesen, die dies für den Fremdsprachenunterricht in Deutsch und Englisch an einer Höheren Fachschule für Technik geleistet haben (vgl. Box S. 57-58).

Ist einmal ein Set solcher Situationen vorhanden, kann der eigentliche kreative, fachdidaktische Teil der konkreten Gestaltung eines Szenarios in Angriff genommen werden. Man tritt damit in die zweite Phase der Situationsdidaktik ein (vgl. Abb. 3) und wird mit folgender Frage konfrontiert: Wie sollen Lebenssituationen in didaktische Situationen überführt und inszeniert werden? Konkreter: Wer, wie und wann soll eine (erlebte) Lebenssituation im Unterricht vorstellen? Die Antworten können natürlich sehr vielfältig ausfallen, und hängen vom Fach, von den Lernenden, von den verfügbaren Medien, usw. ab. Ein Beispiel hierzu wird in der didaktischen Beilage illustriert.

Wie lässt sich die Erfahrung aus den Lebenssituationen analytisch bzw. synthetisch verarbeiten?

Die vermutlich wichtigsten Lernprozesse spielen sich in den Phasen der reflexiven Verarbeitung des Erfahrungs- und des Fachwissens ab. Die Phasen 2 (Präsentation), 3 (Strukturierung) und 4 (Identifizierung II) greifen dabei ineinander: Man beginnt mit der Präsentation einer Situation, die einer analytischen Strukturierung unterzogen werden muss. Sobald die Situation angemessen beschrieben worden ist kann die zentrale Frage gestellt werden: Welche Ressourcen, d.h. welche Kenntnisse, welche Fähigkeiten und welche Haltungen sind notwendig, um in der Situation angemessen und erfolgreich handeln zu können? Betrachten wir dies kurz an einem Beispiel. Die Englischlehrkraft an der höheren Fachschule lässt eine Studentin, die ein Praktikum in einer Pharmazeutikfirma absolviert, über die Sicherheitspraktiken im Labor berichten (Siehe Box, Situation 3.1). Ihre Erzählung wird mit schriftlichen Unterlagen und einigen Photos bereichert. Die Berichterstattung wird im Unterricht analysiert: Handlungen, Ziele, Akteure, Bedingungen usw. werden festgehalten. Daraufhin wird die Frage nach den zur Bewältigung der Situation notwendigen sprachlichen Ressourcen gestellt. Die Ergebnisse der Diskussion werden mit denen im Schullehrplan vorgegebenen Beschreibungen verglichen (vgl. Box).

Die folgenden zwei abschliessenden Phasen 5 und 6 können je nach Situation die anspruchsvollsten und intensivsten sein, denn sie müssen den Lernprozess zu Ende führen. Die Lehrkraft wird hier aus dem Vollen schöpfen können und dabei je nach Bedürfnis und Interesse auf Textanalyse, Grammatiklektionen, Simulationen, Übungen usw. zurückgreifen.

Situationsorientierte Lehrpläne

Wie steht es mit den heutigen Lehrplänen? Ermöglichen oder begünstigen sie die Verwirklichung einer *Situationsdidaktik* im Unterricht?

Seit den 1970er Jahren wurden traditionelle, auf die Definition der Unterrichtsinhalte ausgerichtete Lehrpläne systematisch von sogenannten lernzielorientierten Curricula ersetzt, die Lernen in Form von möglichst beobachtbarem Verhalten beschreiben. Diese soge-



Cheminots du Paris-Lyon-Méditerranée, 1912.

nannte Lernzielwende der Pädagogik war seit je weniger den didaktischen Anliegen nach einer sinnvollen Gestaltung des Unterrichts, als vielmehr den gesellschaftlichen Anforderungen nach Kontrolle und Rechenschaftsablegung⁸ verpflichtet und bleibt bis heute das vorherrschende Paradigma. Allerdings hat in den letzten zwei Dekaden die Aufmerksamkeit für den konkreten Verwendungskontext des Wissens stark zugenommen und sich als Kompetenzorientierung etabliert. Damit wurde dem Wunsch nach vermehrter Handlungsnähe und unmittelbarer, marktorientierter Verwertbarkeit der Lernergebnisse Rechnung getragen, ohne dabei des gesellschaftlichen Anspruchs nach Kontrolle verlustig zu gehen. Es mag banal erscheinen, aber die Resultante aus dieser Kreuzung besteht einfach darin, dass Kompetenzen in heutigen Lehrplänen in der Regel einfach als beobachtbare Lern-

ziele alter Manier definiert werden. Dies trifft auch für die Fremdsprachen zu, wo mit dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen⁹, u.a. zur Begünstigung der internationalen Lesbarkeit und Anerkennung, Referenzniveaus mit sogenannten „Kann-Beschreibungen“ angegeben werden. Generell kann jedoch gesagt werden, dass sich eine solche Handlungs- und Kompetenzausrichtung sehr gut mit der *Situationsdidaktik* vereinbaren lässt. Auch in der Berufsbildung sind Lernziel- und Kompetenzorientierung tonangebend. Dank einer breit angelegten Reform ist in den letzten 10 Jahren aus den meisten Lehrplänen (Berufsreglemente) ein doppeltes Instrument geworden, das sich aus einer Verordnung und einem dazu gehörenden Bildungsplan zusammensetzt. Die Vorgaben des SBFI (früher BBT) erlaubten es allerdings, neben strikten lernzielorientierten auch situationsorientierte Lehrpläne zu konzipie-

ren¹⁰, sofern diese eine adäquate Beschreibung der angestrebten Handlungskompetenzen beinhalten. So sind zahlreiche Bildungsverordnungen nach dem CoRe-Modell (Kompetenzen-Ressourcen-Modell) entstanden¹¹, ein Verfahren zur Entwicklung von Curricula, das von der Analyse von beruflichen und Lebenssituationen ausgeht und die Ressourcen bzw. Kompetenzen definiert, welche zu deren Bewältigung notwendig sind¹². Wer solche Bildungspläne zur Verfügung hat, kann leicht auf ein Set von bedeutsamen, repräsentativen Situationen zurückgreifen und sie als Ausgangspunkt für die didaktische Gestaltung des Unterrichts verwenden. Sind solche Lehrpläne nicht verfügbar, können Situationen identifiziert werden und in der Regel ohne grosse Probleme mit den Kompetenzanforderungen der üblichen Lehrpläne abgestimmt werden.

Die Hauptphasen einer Situationsdidaktik

In Abb. 3 werden die sechs Hauptphasen einer Situationsdidaktik zusammenfassend dargestellt, wobei in aller Knappheit für jede Phase auf die didaktische Fragestellung, die didaktischen Optionen und das zu erwartende Resultat eingegangen wird. Es ist äusserst wichtig festzuhalten, dass die Reihenfolge der Phasen idealtypischen Charakter hat und keinesfalls als rigide betrachtet werden muss. Im Gegenteil: Es steht der Lehrkraft frei, die Sequenzen je nach Bedürfnissen und Kontext zu variieren. Ebenso hat die Lehrkraft völlige Freiheit in der Auswahl der jeweiligen methodischen Optionen, denn eine *Situationsdidaktik* ist nicht mit didaktischen Methoden gleichzusetzen, sondern ist solchen Methoden übergeordnet.

Von diesen Prämissen ausgehend lassen sich zwei entscheidende Prinzipien hervorheben. Eine *Situationsdidaktik* soll *integrierend* wirken und *flexibel* sein. Integration ist dabei doppelt zu verstehen und bezieht sich gleichsam auf die systematische Herstellung des Bezugs zwischen Lebens- und didaktischen Situationen und auf die Zusammenführung von Erfahrungswissen und Fachwissen. Zusammenführung bedeutet u.a., dass Fachwissen nicht einfach aus dem Erfahrungswissen induktiv rekonstruiert werden kann, sondern als Input autonom in den Lernprozess eingegeben werden muss. Flexibilität heisst, dass Situationsdidaktik den Rahmen hergibt, der auf fachspezifischer Ebene je nach Inhalten und methodischen Opportunitäten konkretisiert werden muss. In diesem Sinne steht eine *Situationsdidaktik* für pädagogische und methodische Vielfalt, für eine möglichst kreative, lebendige wenn auch rigorose Inszenierung des fachlich bestimmten Unterrichts, die von den in ihrer Rolle aufgewerteten Lehrpersonen geleistet werden muss. Alle denkbaren methodischen Hegemonieansprüche sind aus ihrem Horizont verbannt.

Anmerkungen

¹ Dieser Beitrag ist das Resultat einer langjährigen Arbeit in der Curriculumentwicklung in zahlreichen Fächern und in der didaktischen Ausbildung von LehrerInnen und Lehrern, v.a. in der Berufsbildung. Die didaktischen Konzepte werden hier für die Fremdsprachendidaktik diskutiert, sie haben aber grundsätzlich eine allgemeine Geltung. Den vielen KollegInnen, v.a. Monica Lupi, die an der Erprobung und Diskussion der Konzepte beteiligt waren geht unser ausdrücklicher Dank.

² Siehe zu solchen ausführlich besprochenen Beispielen die Beiträge von Margrit Hagenow und Gé Stoks in *Babylonia* 1/2013. Solche Szenarien sind systematisch für wichtige Lebensbereiche wie Wohnungsumgebung, Kinder, Arbeitssuche, Verkehr, usw. erarbeitet worden. Sämtliche Unterlagen sind auf dem Fideportal verfügbar. (www.fide-info.ch)

³ Der so definierte virtuose Kreislauf versteht sich streng didaktisch und nicht als möglicher Lernkreislauf. Damit soll auch etwa der Unterschied zum Kreislauf von Kolb (1984) markiert werden.

⁴ Den theoretischen Hintergrund zu dieser Konzeption des Lernens und der Didaktik liefern zahlreiche Autoren. Es sei insbesondere auf folgende verwiesen: Gilbert Ryle (1949), der Entscheidendes zur Klärung der Unterscheidung von deklarativem (knowing that) und prozeduralem (knowing how) Wissen geleistet hat, Michel Polany (1966) mit seinem bahnbrechenden Beitrag zum impliziten und expliziten Wissen, Georg Hans Neuweg (2001, 2000), der die Begriffe von Polany im Hinblick aufs Lernen und die Didaktik aufgearbeitet hat, Donald Schön (1987) mit seinen unerlässlichen Arbeiten zum Reflexionsbegriff, David Kolb (1984) der die Bedeutung des Erfahrungslernens neu aufgerollt hat und I. Nonaka & H. Takeuchi (1995), die die Entstehungsprozesse des Wissens in der Arbeit beleuchtet haben.

⁵ Vgl. dazu z.B. die Nummer 139/199-2 der Zeitschrift *Education permanente*, die dem Thema «Apprendre des situations» gewidmet ist, aber auch G. Brousseau, der eine «théorie des situations didactiques» vorgelegt hat.

⁶ Die Metapher liesse sich insofern weiter ausführen, als die zwei Gäste, die in der Philosophie und Epistemologie mit dem Empirismus und dem Rationalismus eng verwandt sind, seit je etwas zerstritten und nicht immer gut aufeinander zu sprechen sind. Wir wollen hier jedenfalls mit Immanuel Kant die „Vernunft ins Gericht zitieren“ und in didaktischer Absicht den kritischen Weg der Versöhnung, ja der gegenseitigen – auch im Sinne des ‚kognitiven Konflikts‘ – Fruchtbarmachung gehen.

⁷ Wir definieren Situation als eine strukturierte zeitliche und räumliche Einheit (Entität) worin eine oder mehrere Personen zielgerichtete Handlungen vollführen, welche in übergeordnete, sinnstiftende Tätigkeiten (Praxis) eingebettet sind. Eine Situation unterliegt objektiven (materiellen und sozialen) und subjektiven Bedingungen und bestimmten Normen. Deshalb wird die Struktur einer Situation mindestens von folgenden Elementen bestimmt: die Akteure (Handlungsobjekte), die Handlungen, die Kontextbedingungen, die Normen.

⁸ Damit verbunden ist eine radikale Veränderung der administrativ-politischen Steuerung der Schule in Richtung Kontrolle der Resultate bzw. Rechenschaftsablegung einher gegangen: Man spricht heute von einer sogenannten Output- gegenüber der früheren Input-Kontrolle.

⁹ Vgl. dazu die ausführliche Dokumentation im thematischen Archiv von *Babylonia*: http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/FICHES_PDF/10_GER.pdf

¹⁰ Vgl. Dazu das Handbuch zur Entwicklung von Bildungsverordnungen der beruflichen Grundbildung, SBFI/BBT, abrufbar unter: <http://www.sbfi.admin.ch/berufsbildung/01587/01595/01596/index.html?lang=de>

¹¹ Das CoRe-Modell wird im erwähnten Handbuch kurz dargelegt und in Ghisla et al. 2008 ausführlich beschrieben. Ein Kurzportrait ist abrufbar unter: <http://idea-ti.ch/de/documenti-e-pubblicazioni/documenti-database/>

¹² Solche Bildungspläne sind etwa für verschiedene Berufe erstellt worden, so etwa im sozialen Bereich, bei den sogenannten MEM-Berufen (Maschinen-, Elektro- und

Metallindustrie), bei den Pharmaassistentinnen und weiteren Berufen sowie auch in der höheren Berufsbildung (alle Bildungsverordnungen und -pläne auf der SEFRI-Homepage abrufbar). Situationsorientierte Materialien sind aber auch z.B. zum Berufsrechnen für verschiedene Berufe im Entstehen (Kaiser, 2013).

Bibliografie

Broussau, G. (o.J.). *La théorie des situations didactiques*. Abrufbar unter: http://eroditi.free.fr/Enseignement/DDML3S1_08-09/DDML30809S1_C5_TSDb.pdf (8.7.2013)

Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage.

Dewey, J. (1993/1916). *Demokratie und Erziehung*. Weinheim und Basel: Beltz. (Hrsg. Jürgen Oelkers)

Comenius, J. A. (1992/1638). *Grosse Didaktik*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Ghisla, G., Bausch, L., & Boldrini, E. (2008). CoRe – Kompetenzen-Ressourcen: Ein Modell der Curriculumentwicklung für die Berufsbildung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 3/2008, 431–466.

Hagenow-Caprez, M. (2013). Unterrichten mit Szenarien: “Aus der Praxis”. *Babylonia*, 1/2013, 47–50.

Heitzmann, A. (2013). Entwicklung und Etablierung der Fachdidaktik in der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 1/2013, 5–17.

Kaiser H. (2013). Ansätze für eine berufsbildungsspezifische Didaktik des Fachrechnens.

In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 24, 1–21. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe24/kaiser_bwpat24.pdf (8.7.2013)

Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. New York: Englewood Cliffs, Prentice Hall.

Neuweg, G. H. (2000). *Wissen Können Reflexion*. Innsbruck: STUDIENVerlag.

Neuweg, G. H. (2004). *Könnerschaft und implizites Wissen*. Münster: Waxmann.

Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge-Creating Company*. Oxford/New York: Oxford University Press.

Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*. Gloucester, MA: Peter Smith.

Ryle, G. (1949). *The Concept of Mind*. London: Hinchinson & Co.

Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.

Schneuwly, B. (2013). Didaktik: Aufbau eines disziplinären Feldes – Eine frankofone Perspektive. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 1/2013, 18–30.

Stoks, G. (2013). L'approccio per scenari anche per altri ambiti formativi? *Babylonia*, 1/2013, 39–42.

Gianni Ghisla

PhD, ist Mitglied der Redaktion von *Babylonia*. Seit Jahren ist er in der Lehrerausbildung tätig und beschäftigt sich mit Fragen der Didaktik und der Schulinnovation.

Luca Bausch

lic. phil. In Politikwissenschaften, ist Projektverantwortlicher und Dozent am Eidgenössischen Hochschuleinstitut für Berufsbildung (EHB) in Lugano. Nebe der Didaktik, konzentrieren sich seine Forschungsinteressen auf die Fragen der LehrerInnenidentität, die Entwicklung von Curricula und die Analyse von Berufspraktiken.

Elena Boldrini

PhD, ist Senior Researcher und Dozentin am Eidgenössischen Hochschuleinstitut für Berufsbildung (EHB) in Lugano. Ihre Forschungsinteressen betreffen v.a. die didaktische Anwendung von Technologien in der Berufsbildung, die Fragen der LehrerInnenidentität, die Entwicklung von Curricula und die Analyse von Berufspraktiken.



Eugène Atget, *Marchand d'abat-jours dans les rues de Paris*, 1899.

Sprachlich bedeutsame Situationen im Beruf

Den Fremdsprachenlehrkräften an einer Höheren Fachschule (HF) stellt sich eine wichtige Frage: Wie sollen die relativ offenen Vorgaben des Rahmenlehrplans für Technik (2.8.2010) in den Unterricht bedürfnisorientiert und fachgerecht umgesetzt werden? Der Lehrplan verlangt eigentlich nur, dass diplomierte TechnikerInnen einer HF „sich im Alltag der beruflichen Tätigkeit in einer Fremdsprache verständigen können“, wobei das minimale Niveau auf der Stufe A2 des europäischen Sprachenportfolios angesetzt ist. Die Schulen können sich auf der Basis dieser offenen Voraussetzungen recht frei bewegen und ihren Fremdsprachenunterricht in Inhalt und Form auch frei gestalten. Dies geschieht in der Regel mit einem Schullehrplan, der von den beteiligte Lehrkräften mitkonzipiert wird.

Wir unterrichten an zwei Schulen, in Bellinzona und Treviso, die diplomierte Systemtechniker ausbilden und zwar für die Elektrotechnik, Metallkonstruktion sowie Chemie und Pharmazie, entweder in einem vollschulischen oder in einem berufsbegleitenden Curriculum. Der Unterricht erfolgt in den Sprachen Deutsch und Englisch und hat für das Vollzeitcurriculum 146 Unterrichtsstunden zur Verfügung, verteilt auf zwei Jahre, während im berufsbegleitenden, dreijährigen Kurs 216 Unterrichtsstunden verfügbar sind. An den Abschlussprüfungen werden Sprachkompetenzen sowohl genereller als auch fachspezifischer Natur verlangt.

Im Folgenden soll knapp und am Beispiel des Lehrplans für den Bereich Chemie und Pharmazie aufgezeigt werden, wie wir bei der Identifikation der für den beruflichen Alltag in fremdsprachlicher Hinsicht bedeutsamen und repräsentativen Situationen vorgegangen sind und wie das vorläufige Resultat aussieht.

Wichtig ist festzuhalten, dass man bei einer derartigen Lehrplanarbeit immer die zwei zentralen Perspektiven möglichst präsent haben sollte: Einerseits die didaktische Situation, worin sich das Lehren und Lernen hauptsächlich abspielen wird, andererseits die berufliche Tätigkeit, worin das Gelernte zur Anwendung kommt. Nur wenn es gelingt, eine genügende Kontinuität zwischen den zwei Kontexten zu erzielen wird das Lernen tatsächlich erfolgreich sein.

Da wir von der Ausbildung her Sprachfachleute sind, haben wir uns entschieden, um diesen zwei Anforderungen genügen zu können, Erfahrungen am Arbeitsplatz zu sammeln. So hat einer von uns im letzten Sommer zwei Wochen bei einer Pharmaziefirma verbracht, Einsicht in beinahe alle Arbeitsprozesse haben können und v.a. die Verwendung der englischen Sprache unter die Lupe genommen.

Auf dieser Basis haben wir uns vorerst überlegt, welche Berufsaktivitäten fremdsprachlich relevant sind und wir haben vier Kompetenzbereiche bestimmt: Arbeitssuche, IT-Ressourcen, Laboraktivitäten, administrative Arbeiten und Fortbildung. Die verschiedenen möglichen Handlungssituationen wurden dann gruppiert und sozusagen in die Vernehmlassung geschickt. Einige berufstätige Systemtechniker haben sie kritisch begutachtet. Das Resultat mit 18 gruppierten Situationen, das noch weiter evaluiert werden soll, sieht vorläufig wie folgt aus:

| KOMPETENZBEREICH | SITUATION |
|-------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Arbeitssuche | 1.1 Redaktion eines Curriculum Vitae |
| | 1.2 Stellensuche in den einschlägigen Medien |
| | 1.3 Verfassung von schriftlichen Bewerbungen |
| | 1.4 Persönliche Vorstellung am Telefon oder in Präsenz |
| 2. IT-Ressourcen | 2.1 Benutzung der elektronischen Post und der verschiedenen social networks |
| | 2.2 Suche nach Informationen und Wissen zum Beruf im Internet |
| | 2.3 Benutzung von beruflich relevanten Softwares |
| 3. Laboraktivitäten | 3.1 Anwendung von bereits vorhandenen Prozeduren und Statements (z.B. hazard statements, precautionary statements) |
| | 3.2 Redaktion von neuen, firmeninternen Prozeduren |
| | 3.3 Anwendung von Richtlinien und vorgegebenen Normen (z.B.:GMP – Good Manufacturing Practice) |
| | 3.5 Anwendung von mündlichen oder schriftlichen Instruktionen zu neuen Instrumenten und Anlagen |
| | 3.6 Technische Informationen zur Lösung von Laborproblemen einholen |
| | 3.7 Labormaterial bestellen |
| | 3.8 Laborberichte redigieren |
| | 4. Administration und Fortbildung |
| 4.2 Präsentationen vorbereiten und halten | |
| 4.3 Fortbildungsaktivitäten (Kurse, persönliche Recherchen, usw.) | |

Gleichzeitig wurde die Arbeit an der Verfeinerung, d.h. Strukturierung und Beschreibung einer jeden Situation aufgenommen. Neben der Beschreibung der Aktivität, die sich in Situationen abspielt ist diesbezüglich eine Frage zentral: Welche sprachlichen Ressourcen (Kenntnisse, Fähigkeiten und Haltungen) sind notwendig, um die Arbeitssituation kompetent bewältigen zu können? In diesem Falle illustrieren wir das vorläufige Ergebnis am Beispiel einer Handlungssituation im Labor, wo Sicherheitsvorschriften sehr streng gehandhabt werden müssen.

Da solche Vorschriften häufig auf Englisch verfasst und da an den Laborteams häufig englischsprechende MitarbeiterInnen tätig sind, ist das verlangte Niveau mit B1-B2 deutlich höher angesetzt als bei den Minimalanforderungen des Rahmenlehrplans.

Situation 3.1 Anwendung von bereits vorhandenen Prozeduren und Statements (z.B. hazard statements, precautionary statements)

| | |
|--------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Akteure | Systemtechniker, Mitarbeiterinnen |
| Aktivität | Der chemisch-pharmazeutische Systemtechniker führt und überwacht sämtliche Arbeiten im chemischen und biologischen Labor. Er muss dabei für die Einhaltung von Prozeduren und Statements sorgen, die entweder standardisiert oder experimentell sein können. Standardprozeduren und Statement sind in internationalen Anleitungen enthalten, die entweder schriftlich oder online in englischer Sprache verfügbar sind. Bei diesen Aktivitäten muss der Systemtechniker häufig mit MitarbeiterInnen in der eigenen oder mit VertreterInnen anderer Firmen effizient und sicher kommunizieren können. |
| Normen | Internationale und firmenspezifische Normen |
| Ressourcen | |
| Kenntnisse | <p>Sprachlich (Italienisch/Englisch):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lexikalische Kenntnisse (einschlägiges Vokabular zu Substanzen, Sicherheitsvorkehrungen, Normen, Handlungen, usw.) • Typische Textstrukturen <p>Fachspezifisch:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Substanzen, Instrumente und Prozeduren, die im Labor zur Anwendung kommen Materialien mit ihren einschlägigen Charakteristika (einschliesslich Gefahren) |
| Fähigkeiten | <p>Sprachlich (Italienisch/Englisch):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sicheres schriftliches und mündliches Verstehen von einschlägigen Informationen zu sämtlichen relevanten Laboraktivitäten (Niveau B1-B2) • Sichere Verschriftlichung von Standardinformationen (Niveau B1-B2) • Verfassen von einfachen Texten und Präsentationen (Niveau B1) • Sichere mündliche Mitteilung von Standardinformationen (Niveau B2-B2) • Mündliche Präsentation von einfachen Informationen (Niveau B2) <p>Fachspezifisch:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Einschlägige Fähigkeiten zu den verschiedenen Laboraktivitäten |
| Haltungen | Verantwortungssinn, Genauigkeit, Disziplin, Flexibilität, Sinn für Zusammenarbeit |

Damit verfügen wir über eine zuverlässige situationsbasierte Beschreibung der fremdsprachlichen Anforderungen des beruflichen Alltag und können uns, ausgehend von der Frage „Wie lassen sich diese Alltagssituationen am besten in die Unterrichtsrealität hinein bringen?“, an die didaktische Gestaltung der Szenarien machen.

Damiano Cioldi
 Englischlehrer an den Höheren Fachschulen im Tessin.
Giorgia Franzini
 unterrichtet Deutsch an den Höheren Fachschulen im Tessin.