

BABYLONIA

Rivista per l'insegnamento
e l'apprendimento delle lingue

Zeitschrift für Sprachunterricht
und Sprachenlernen

Revue pour l'enseignement
et l'apprentissage des langues

Rivista per instruir
ed emprendre linguatgs

A Journal of Language Teaching
and Learning

1|2014



*Fondazione Lingue e Culture
Stiftung Sprachen und Kulturen
Fondation Langues et Cultures
Fundaziun Linguatgs e Culturaz*

Prima si comincia meglio è? L'insegnamento precoce delle lingue straniere
Plus c'est tôt, mieux c'est? L'enseignement précoce des langues étrangères
Je früher desto besser? Früher Fremdsprachenunterricht
Pli baud e meglier ch'igl è? L'instrucziun tempriva da linguas estras
The earlier the better? Early foreign language teaching

Babylonia trasloca!
Babylonia zieht um!
Babylonia déménage!
Babylonia translochescha!
Babylonia is moving!

Dal 1^o giugno 2014 l'ufficio di Babylonia si troverà a Bellinzona. Grazie di prendere nota del nuovo indirizzo postale.

Ab dem 1. Juni 2014 befindet sich das Büro von Babylonia in Bellinzona. Bitte beachten Sie die neue Anschrift.

A partir du 1^{er} juin, le bureau de Babylonia se trouvera à Bellinzone. Merci de prendre note de la nouvelle adresse postale.

A partir dal 1. da zercladur 2014 sa chatta l'uffizi da Babylonia a Bellinzona. Grazia fitg per prender notizia da la nova adressa.

From June 1st, 2014, Babylonia's office will be in Bellinzona. Thank you for taking note of the new address.

Babylonia
Piazza Nosetto 3
CH-6500 Bellinzona
T: +41 91 840 11 43
F: +41 91 840 11 44

www.babylonia.ch
babylonia@idea-ti.ch



BABYLONICA

**Prima si comincia meglio è? L'insegnamento precoce delle lingue straniere
Plus c'est tôt, mieux c'est? L'enseignement précoce des langues étrangères
Je früher desto besser? Früher Fremdsprachenunterricht
Pli baud e meglia ch'igl è? L'instrucziun tempriva da linguas estras
The earlier the better? Early foreign language teaching**

Responsabili di redazione per il tema

Martina Zimmermann & Amelia Lambelet

Con contributi di

Raphael Berthele | Fribourg

Annick De Houwer | Erfurt D

Daniel Elmiger | Genève

Barbla Etter | Fribourg

Fred Genesee | Montréal CA

Anna Ghimenton | Paris F

Christa Kieferle & Eva Reichert-Garschhammer | München D

Anna Kull & Thomas Roderer | Fribourg, St. Gallen

Amelia Lambelet | Fribourg

Carmen Muñoz | Barcelona ES

Rossella Romano | Nardò I

Jana Roos | Paderborn D

Margrit Stamm | Bern

Kristel Straub | Solothurn

Jutta Wörle | St. Gallen

Con un inserto didattico di

Angelika Kubanek | Braunschweig

Login

www.babylonia.ch

Username: babylonia@idea-ti.ch

Password: `insprec_14_1`

Babylonia

Trimestrale plurilingue

edito dalla

Fondazione Lingue e Culture

cp 120, CH-6949 Comano

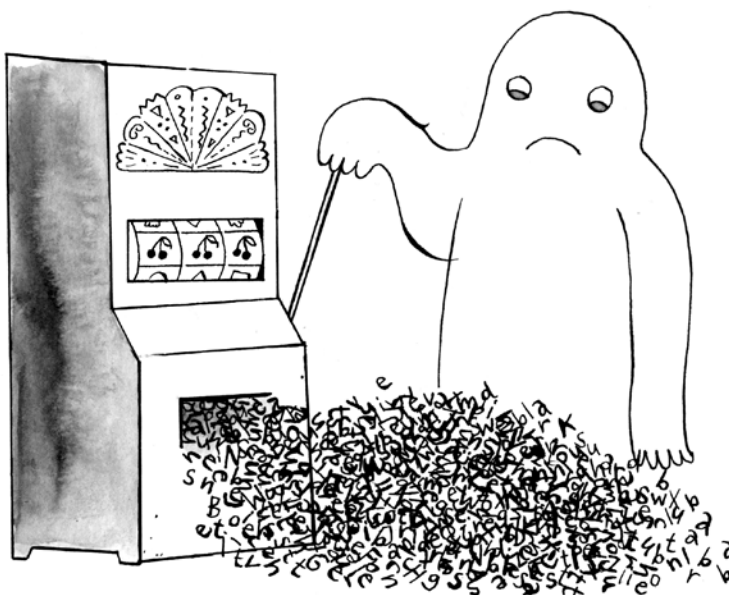
ISSN 1420-0007

no 1/anno XXII/2014

Die vielen Sprachen der Schweiz in den Schulen

Jedes dritte Kind im Kanton Zürich – ähnlich wie in andern städtischen Kantonen – hat eine andere Erstsprache als Deutsch. In der Stadt Zürich sind es mehr als die Hälfte. Es sind Kinder aus sprachlich gemischten Familien, darunter solchen aus den anderssprachigen Landesteilen, Kinder aus eingewanderten Arbeiterfamilien aus Südeuropa und dem Balkan, Kinder von gut qualifizierten Zugewanderten aus Nord- und Westeuropa, Kinder von Flüchtlingen aus der ganzen Welt. In den Schulen ist der Anteil an Kindern aus eingewanderten Familien höher als in den andern europäischen Ländern, auch etwas höher als in den USA und Kanada, die sich als klassische Einwanderungsländer verstehen.

Viele Sprachen finden sich auch im freiwilligen Sprachenunterricht. Unter dem Dach der Zürcher Volksschule werden im Moment „Kurse in Heimatlicher Sprache und Kultur (HSK)“ in 27 verschiedenen Sprachen besucht – von Albanisch, Arabisch, Chinesisch, Finnisch, Italienisch, Russisch, Spanisch, Türkisch... bis Ungarisch. Botschaften und Elternvereine bieten die Kurse in Zusammenarbeit mit der Volksschule an. Die erworbenen Kenntnisse helfen den Kindern nicht nur in der Kommunikation mit ihren Grosseltern und andern Verwandten, viele können diese Fähigkeiten später auch beruflich nutzen.



Schöne Worte – statt
finanzieller Unterstützung

Wir leben in Zeiten der Globalisierung. (Fast) alle sprechen heute vom kulturellen, viele auch vom ökonomischen Wert der Mehrsprachigkeit. Es gilt als wertvoll, wenn Kinder auch ihre Erstsprache weiter ausbauen können. Man spricht von einem Potenzial, das es zu fördern gelte. Das Sprachengesetz des Bundes sieht eine (kleine) Möglichkeit vor, den Unterricht in Sprachen der „Anderssprachigen“ zu fördern. Die EDK gibt in ihrer Sprachenstrategie von 2004 – an vierter Stelle nach der Förderung der Lokalsprachen, der Landessprachen und des Englischen – auch den Migrationssprachen ihren Platz. Im HarroS-Konkordat verpflichten sich die beteiligten Kantone, den Unterricht in HSK mit organisatorischen Massnahmen zu unterstützen.

Das ist eine erfreuliche Unterstützung für die Kurse HSK. Doch die reale Position dieses Unterrichts in den Schulen entwickelt sich nicht so rasch, wie sich die unterstützende Rhetorik dazu entwickelt hat. Die Kurse bleiben in einer Randstellung innerhalb der öffentlichen Schulen. Sie leben weiter vor allem von der Initiative und dem Engagement der Sprachgemeinschaften. Die Finanzierung ist chronisch schwach, mit den Sparmassnahmen in südeuropäischen Ländern hat sie sich noch verschlechtert. Vermehrt tragen die Eltern allein die Kosten.

Warum ist es nicht möglich, den Worten mehr Taten folgen zu lassen? Könnte sich das deklarierte öffentliche Interesse nicht auch in finanziellen Beiträgen äussern? Könnten sich nicht auch die *diversity*-freundlichen globalen Firmen für diese Kurse einsetzen? Wäre nicht ein Kostenteilung zwischen verschiedenen Nutzniessern – nämlich den Familien und der Öffentlichkeit – eine angemessene Variante?

Hinweis auf eine neue Publikation der EDK (2014): Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur. Eine Auswahl guter Praxis in der Schweiz.

*Volksschulamt, Bildungsdirektion des Kantons Zürich

4	Editoriale
Tema	Prima si comincia meglio è? L'insegnamento precoce delle lingue straniere Plus c'est tôt, mieux c'est? L'enseignement précoce des langues étrangères Je früher desto besser? Früher Fremdsprachenunterricht Pli baud e meglier ch'igl è? L'instrucziun tempriva da linguas estras The earlier the better? Early foreign language teaching
6	Introduction Introducziun Martina Zimmermann & Amelia Lambelet
10	Age et apprentissage des langues étrangères: quelques clés pour mieux comprendre et discuter les résultats scientifiques Amelia Lambelet
14	Early foreign language teaching: some critical remarks and some recommendations Annick De Houwer
22	Starting young – is that all it takes? Carmen Muñoz
26	Is early second language learning really better? Fred Genesee
31	Frühe Förderung und Bildungspolitik Margrit Stamm
36	Die Bedürfnisse mehrsprachiger Kinder im Blick – ein inklusives Bildungskonzept Christa Kieferle & Eva Reichert-Garschhammer
41	L'apprendimento delle lingua straniera in età precoce: un'esperienza sul campo Intervista con Rossella Romano
44	Kommunikationsstrategien bei mehrsprachigen SchülerInnen im reziprok-immersiven Kindergarten FiBi (Filière Bilingue) in Biel/Bienne Kristel Straub
48	„Bleu, rouge und rouge-orange. Wie heißt auf Französisch gelb?“ Jutta Wörle
50	Getestet und für gut befunden? Daniel Elmiger
55	Sprachlernstrategien in der Primarschule Anna Kull & Thomas Roderer
60	Opportunities for language learning through interaction in the primary English classroom Jana Roos
64	Broca in der Schulsprachenpolitik Raphael Berthele
70	Emprendan ils uffants dal Grischun tudestg pli baud englais ch'il rest dal chantun? Consequenzas pussaivlas da l'iniziativa da linguas estras per il Grischun Barbla Etter
74	Perceptions de l'enseignement précoce des langues dans des forums francophones: menace ou atout? Anna Ghimenton
Il Racconto	78 Trois poésies de Michel Arouimi
Finestra I	80 Sulla via del metodo neocomparativo: il latino nella scuola e nella società plurilingue Marco Ricucci
Finestra II	86 «Je n'arrive jamais à prononcer son nom...» Michel Launey
Attualità	87 Die Sprachen im Lehrplan 21 und die Stellung des LCH: Ein Interview mit Beat Zemp 92 Italiano e romancio in Svizzera – Talian e rumantsch en Svizra Manfred Gross, Donato Sperduto
Bloc Notes	94 L'angolo delle recensioni
	100 Informazioni e Agenda
	104 Programma, autori, impressum

„Zuviel“ scheint es in den letzten Monaten in der Schweiz zu geben, ein Zuviel an Neubauten und vor allem an Zuwanderung, kurz: es herrscht „Dichte-Stress“ oder, wie das deutsche Wochenmagazin konstatierte, ein „Geschwätz vom Schweizer Dichte-Stress“, das vor allem in den am wenigsten betroffenen Regionen am deutlichsten ausgeprägt sei (*Die Zeit*, 13.2.2014). Und nun scheint auch die Schule ihren Beitrag zum „Dichte-Stress“ zu leisten: zwei Fremdsprachen in der Primarschule seien ebenfalls „zu viel“, eine Überforderung der Lernenden, die das Schlimmste befürchten lässt – dies ergibt jedenfalls eine Durchsicht der Presse im März und April dieses Jahres. Zur Begründung werden häufig „Experten“ zitiert, die dies anscheinend wissen, aber nur in seltenen Ausnahmefällen namentlich genannt werden. Wesentlich häufiger wird die Gefahr, die mit diesem „Zuviel“ an Fremdsprachenunterricht drohe, mit der eigenen Erfahrung der Verfasser – es sind nämlich in der Regel Männer, die sich hier wissend zu Wort melden – begründet. Hier wird dann unversehens der eigene Erfahrungshorizont zur Grenze des pädagogisch Möglichen und man scheint auf der Suche nach einer guten alten Vergangenheit zu sein, die vom Zuviel der Gegenwart bedroht wird. Nun soll hier aber nicht in Abrede gestellt werden, dass die von Eltern und Lehrenden geäußerten Sorgen und Bedenken auch ihre Berechtigung haben und ernst zu nehmen sind. Die in der Medienmitteilung der EDK vom 11.4.2014 angekündigte Überarbeitung des Lehrplans 21 (siehe Beitrag auf Seite 87) ist ein erstes Anzeichen dafür, dass die Bildungspolitik dies auch tut.

Mit der Stärkung des frühen Fremdsprachenunterrichts steht die Schweiz im europäischen Kontext nicht allein da, im Gegenteil, in vielen Ländern wird dieser mittlerweile gut begründbaren Innovation eine Chance gegeben.

Wir möchten mit dieser Ausgabe von *Babylonia* einen konstruktiven Beitrag zur aktuellen Diskussion leisten und zeigen, dass wir heute über substantielle Forschungsergebnisse verfügen und uns nicht auf individuelle Erfahrungsberichte von Kolumnisten verlassen müssen. Es kommen daher zahlreiche Expertinnen und Experten zum frühen Sprachenlernen zu Wort, die sich durchaus nicht in allem einig sind. Wir möchten Sie einladen, diese Texte zu entdecken und sich selbst ein Bild zu machen. (IT)

L'«excès» semble être le refrain national des derniers mois. Excès de nouvelles constructions et surtout excès d'immigration: il semble que nous soyons victimes d'une sorte de «stress de densité», ou, comme le constate un hebdomadaire allemand, que nous nous soyons laissé aller à des «bavardages sur le stress de densité helvétique» – une densité ressentie surtout dans les régions où elle n'est pas excessivement évidente (*Die Zeit*, 13.2.2014). L'école n'a pas fait exception et n'a pu s'empêcher d'offrir sa contribution à ce «stress de densité»: deux langues secondes à l'école primaire, ce serait excessif et, selon les comptes rendus lus dans la presse en mars et avril, cela représenterait une surcharge qui laisserait présager du pire. Mais les «experts» cités pour soutenir de telles affirmations restent dans l'ombre, et ne sont nommés que dans quelques très rares cas.

En revanche, le danger découlant d'un «stress d'enseignement des langues secondes» est souvent dérivé des expériences et du vécu des journalistes eux-mêmes, en fait presque toujours des *hommes*, qui *savent*: à la recherche du «bon vieux temps», qui doit évidemment être préféré aux «excès» du présent, ils projettent leur horizon personnel dans le cadre de l'école et de la didactique. Il n'est toutefois en aucun cas notre intention de mettre en doute la légitimité des préoccupations et des critiques avancées par les parents et les enseignants, qui doivent bien au contraire être prises au sérieux. La réélaboration du programme des 21 cantons de la Suisse alémanique (le «Lehrplan 21», cf. l'article en page 87), annoncée par la CDIP (Conférence des Directeurs de l'Instruction Publique) le 11 avril dernier, est un premier signal que les responsables de la politique éducative se rendent compte du problème et, comme d'autres, entendent l'affronter. En effet, le renforcement de l'enseignement précoce des langues secondes n'isole certainement pas la Suisse: au contraire, plusieurs pays européens s'orientent dans la même direction, forts de bons arguments.

Avec ce numéro de *Babylonia* nous voudrions fournir une contribution au débat, montrer que nous disposons aujourd'hui de résultats de recherche qui sont à même de rendre la discussion plus substantielle et que, ceci étant, nous ne devons plus nous contenter des impressions des journalistes. Nous avons donné la parole à plusieurs experts de l'enseignement précoce dont les propos sont tout sauf univoques ou à sens unique. Nous invitons donc nos lecteurs à découvrir les lignes du débat et à se forger leur propre opinion. (IT)

“Eccesso!”. L’**‘eccesso’ sembra** essere stato il ritornello nazionale degli ultimi mesi, eccesso nell’edilizia e soprattutto eccesso nell’immigrazione: pare che siamo vittime di una sorta di ‘stress da densità’, o, come constatato da un settimanale germanico, che ci siamo abbandonati alle ‘chiacchiere sullo stress da densità elvetico’, avvertito, guarda caso, in primo luogo nelle regioni dove la densità la vedono a malapena da lontano (*Die Zeit*, 13.2.2014). Anche la scuola non è stata a guardare e non ha potuto fare a meno di saltare sul treno dello ‘stress da densità’: due lingue straniere nella scuola elementare sarebbero eccessive. A detta dei resoconti di stampa dei mesi di marzo e aprile, rappresenterebbero un sovraccarico, facile presagio di insuccessi. Solo che gli ‘esperti’ chiamati in causa nei commenti a sostegno di tali affermazioni restano nella penombra, quasi sempre sconosciuti innominati.

Sovente invero, il pericolo derivante dal presunto ‘stress da insegnamento nelle lingue straniere’, i giornalisti, quasi sempre maschi saccenti, lo derivano dalle loro esperienze e dai propri vissuti. In questo modo, e alla ricerca dei bei tempi passati, ovviamente da privilegiare di fronte agli ‘eccessi’ del presente, trasformano l’orizzonte personale nei limiti della scuola e della didattica. Tuttavia non è per nulla nostra intenzione mettere in dubbio la legittimità delle preoccupazioni e delle critiche avanzate da genitori e insegnanti, che, anzi, vanno prese sul serio. La rielaborazione del programma dei 21 cantoni della Svizzera tedesca (Il ‘Lehrplan 21’, cfr. l’articolo a p. 87), annunciata l’11.4.2014 dalla CDPE (Conferenza dei direttori cantonali della pubblica educazione) è un primo segnale che anche la politica formativa si rende conto del problema e intende affrontarlo. Di fatto con il rafforzamento dell’insegnamento precoce delle lingue straniere la Svizzera non è certo isolata, al contrario, molti paesi europei si stanno muovendo nella stessa direzione, forti di buone ragioni. E proprio con questo numero di *Babylonia* vorremmo fornire un contributo alla discussione e mostrare come oggi disponiamo di risultati della ricerca in grado di sostenere il confronto e che, pertanto, non dobbiamo accontentarci delle impressioni dei commentatori giornalistici. Diversi sono gli esperti dell’insegnamento precoce a cui abbiamo dato parola, cosicché ne esce un discorso tutt’altro che univoco e a senso unico. Invitiamo perciò i nostri lettori a scoprire il filo del dibattito e farsi una propria opinione. (IT)



Il para da dar „memia bler“ ils davos mais en Svizra, memia blers edifizis e surtut memia blers immigrants, curt e bain: i regna in “stress da spespezza” u, sco quai ch’in magazin emnil tudestg ha constatà, in “baterlim davart il stress da spespezza en Svizra” che sa manifestia il pli ferm en las regiuns pertutgadas il pli pauc (*Die Zeit*, 13-2-2014). Ed ussa para era la scola da contribuir sia part al „stress da spespezza”: duas linguas estras en scola primara sajan medemamain “da memia”, surdumondian ils scolars e las scolaras e laschian temair il pir – quai resorta en mintga cas da la pressa dal mars ed avrigl da quest onn. Per argumentar vegnan savens citats “experts” che paran da savair quai, ils quals vegnan dentant numnads per num mo en intgins cas excepziunals. Bler pli savens vegn il privel immanent a questa instrucziun “excessiva” da linguas estras motivà cun l’atgna experientscha dals auturs – per regla umens che s’annunzian qua cun pled e savair. L’orizzont da las atgnas experientschas daventa alura tuttenina il cunfin dal pedagogicamain pussaivel, ed ins para da vulair evocar ils buns temps vegls smanatschads dal “memia bler” dal temp preschent. Nus na vulain dentant betg snegar qua ch’ils quitads e las resalvas da geniturs e persunas d’instrucziun sajan medemamain giustificgads e stoppian vegnir prendids serius. La su-relavuraziun dal Plan d’instrucziun 21, annunciada en la comunicaziun da l’EDK a las medias ils 11-4-2014 (vesair agiunta a la pagina 87), è in emprim indizi che mussa che la politica da furmaziun fetschia quai medemamain.

Cun l’intent da rinforzar l’instrucziun tempriva da linguas estras n’è la Svizra betg suletta en il context europeic, il cuntrari, blers pajais dattan ina schanza a questa innovaziun en il fratemp bain fundada. Cun questa ediziun da *Babylonia* vulain nus contribuir en moda constructiva a la discussiun actuala e mussar che nus disponin oz da resultats da retschertga substanzials e che nus na stuain betg ans fidar da rapports d’experientscha individuals da columistas e columnists. Nus laschain perquai vegnir a pled numerusas expertas ed experts – che n’èn tuttavia betg adina dal medem avis – davart l’acquisiziun tempriva da linguas. Nus vuleschan envidar Vus da scuvrir quests texts e d’as far sez in maletg da la situaziun. (IT)

Introduction | Introducziun

*Chlyne Sprochkurs
 Los emou:*

*Fürne Sproch z verschtöh,
 bruchsch vor auem
 es guets Ohr.*

*Ussert du sygsch
 es chlyses Ching,
 de bruchsch nämlech
 es guets Öhrli.*

*Drum heisst jo Früech-Änglisch,
 wemes uf Änglisch seit,
 Öhrli-Inglish.*

Pedro Lenz ¹

Si, lors d'un souper entre amis, l'enseignement des langues apparait dans la discussion, il y a fort à parier que la question de l'âge idéal pour commencer à apprendre des langues étrangères ne tarde pas à être évoquée. Dans ce cas, une discussion animée aura probablement lieu, avec des avis tranchés et des opinions préconçues tant en faveur qu'en défaveur d'un enseignement précoce. En effet, que les personnes autour de la table soient enseignants de langue, linguistes, politiciens ou qu'ils n'exercent pas un métier en lien avec les langues et leur apprentissage n'a pas d'importance; tous évoqueront les avantages et désavantages respectifs d'un enseignement précoce ou tardif des langues, en se basant tant sur leurs expériences personnelles que sur des conclusions issues de la recherche scientifique.

Ceci n'est pas étonnant car, lorsque l'on se penche sur les résultats scientifiques des études ayant investigué les effets de l'âge sur l'apprentissage des langues secondes ou étrangères², l'image qui en émerge est loin d'être aussi claire qu'il est communément admis, même s'il est possible d'en dégager certaines lignes directrices. Ainsi par exemple, de nombreux résultats d'études montrent que, sur le long terme et en milieu naturel (par exemple, prototypiquement, en situa-

Sche, durant ina tschaina tranter amis, l'instrucziun da linguas cumpara en la discussiun, èsi tant sco segir ch'i vegn era ventilada la dumonda davart la vegliadetgna ideala per cumenzar ad emprender linguas estras. Alura suonda probablamain ina discussiun animada, cun opiniuns cleras e decididas tant en favur sco en disfavur d'ina instrucziun da linguas tempriva. Independentamain dal fatg sche las persunas enturn la maisa èn scolasts da lingua, linguistas, politichers u persunas cun ina professiun che n'ha da far nagut cun linguas e cun l'acquisiziun da quellas: tuttas e tuts evocheschans ils avantatgs ed ils dischavantatgs d'ina instrucziun tempriva u tardiva da las linguas estras, sa basond tant sin lur experientschas persunalas sco era sin ils resultats da retschertgas scientificas.

Quai n'è betg surprendent, perquai ch'era ils resultats da studis scientifics che han intercuri ils effects da la vegliadetgna sin l'acquisiziun da las linguas secundas u estras³, dattan in maletg che n'è in summa betg uschè cler sco quai ch'ins pudes pensar, era sch'ins po distinguer en quellas retschertas tschertas lingias directivas. Uschia mussan per exempel numerus resultats da studis scientifics che, a lunga vista ed en in ambient natural (per exempel, prototipicamain, en ina

tion de migration), les enfants plus jeunes au moment du début de l'immersion en langue-cible ont tendance à atteindre un niveau de compétence plus élevé que leurs parents ou leurs frères et sœurs plus âgés. Il a aussi été vérifié empiriquement à de nombreuses reprises que ces derniers (i.e. les adultes et les adolescents) obtiennent de meilleurs résultats lorsque l'on étudie la rapidité avec laquelle ils intègrent les apprentissages linguistiques. Par contre, il n'a pas pu être défini scientifiquement d'âge idéal pour l'enseignement formel des langues étrangères, pas plus que ne peut être prédit avec certitude le résultat, en terme de compétence atteinte, d'un apprentissage précoce ou tardif de celles-ci.

Il n'en reste pas moins que, comme le met joliment en mots Pedro Lenz dans le poème ci-contre, les enfants restent fréquemment crédités par la société d'une facilité innée pour l'apprentissage des langues, ce qui peut malheureusement conduire à des déconvenues et des déceptions; en particulier si les apprentissages langagiers ne sont pas soutenus de manière efficace et si les attentes vis-à-vis de l'enseignement des langues ne sont pas tempérées au vu des résultats scientifiques et observations issues de la pratique.

L'objectif de ce numéro de *Babylonia* est de traiter du thème de l'âge en lien avec l'apprentissage des langues, mais en laissant la parole à des experts, qu'ils soient enseignants de langue ou chercheurs, afin d'obtenir un panorama des opportunités et des défis que représentent l'implémentation d'un enseignement des langues étrangères au primaire et pré-primaire. Les opinions et prises de position sociétales et médiatiques sont également représentées et analysées dans ces pages.

Ce numéro est structuré de la manière suivante:

Après un article introductif présentant quelques notions-clés du paradigme des effets de l'âge sur l'apprentissage des langues (Amelia Lambellet), nous avons choisi de donner la parole à Annick de Houwer pour un article de prise de position critique quant à l'enseignement des langues étrangères à l'école primaire.

Cette contribution est suivie d'articles synthétisant les principaux résultats de recherche concernant le lien entre âge, exposition et apprentissage des langues (Carmen Muñoz; Fred Genesee), qui permettent de nuancer et discuter l'effet de l'enseignement précoce des langues en fonction de la quantité et la qualité de l'input en langue-cible auxquels sont confrontés les apprenants. En effet, suffit-il d'abaisser l'âge de début d'instruction des langues étrangères pour favoriser l'apprentissage ou faut-il aussi, et dans quelle mesure, prêter attention au nombre d'heures de contact avec celles-ci?

Après ces questionnements issus de la recherche, nous nous penchons plus en profondeur sur les pratiques d'enseignement précoce des langues étrangères, en nous focalisant sur deux grandes étapes permettant de recouvrir l'ensemble du champ du «précoce» en ce qui concerne l'enseignement des langues étrangères: l'apprentissage des langues au niveau pré-primaire, et au primaire.

Concernant le pré-primaire, après un article exposant les limites et les possibilités des programmes d'interventions précoces (Margrit Stamm), les structures de type crèche et école maternelle feront l'ob-

servations (situazioni da migrazion), ils uffants pli giuovens cuntanschan per ordinari a l'entschatta da l'immersiun en la lingua d'arriv in nivel da cumpetenza pli elevà che lur geniturs u lur fragliuns pli vegls. Pliras retschertgas empiricas han era cumprovà che quels (v.d. ils creschids ed ils adolescents) obtegnan megliers resultats, sch'ins resguarda la spertadad cun la quala els emprendan ina lingua estra. Ins n'ha percurter betg pudì determinar scientificamain la vegliadetgna ideala per l'instrucziun formala da las linguas estras, gist uschè pauc sco quai ch'ins po predir cun tscherrezza il resultat, relativ a las cumpetenzas linguistics cuntanschidas, d'ina acquisiziun tempriva u tardiva da quellas.

Tuttina pensa la societad ch'ils uffants, sco quai che Pedro Lenz descriva a moda plaschaivla en sia poesia survart, emprendian linguas cun ina facilitad innata, quai che maina displaschaivlamain savens ad incunvegrientschas e dischillusiuns, spezialmain sche l'acquisiziun da linguas na vegn betg sustegnida a moda efficazia e sche las aspettative envers l'instrucziun da quellas na vegnan betg mitigiadas en vista als resultat scientific ed a las observaziuns sortidas da la pratica.

La finamira da quest numer da *Babylonia* è da tractar il tema da la vegliadetgna en connex cun l'acquisiziun da linguas, laschond vegnir dentant a pled experts, ch'els sajan scolasts da lingua u prescrutadras, per obtegnair in panorama da las opportunitads e da las sfidas che represchantan l'implementaziun d'ina instrucziun da linguas



Jean-Baptiste Camille Corot, *Fillette à l'étude*.

jet de deux articles, l'un avec une orientation plus théorique (Christa Kieferle & Eva Reichert-Garschhammer), et l'autre conçu sous la forme d'un entretien avec une enseignante dispensant des cours d'anglais précoce dans une crèche en Italie (Rossella Romano). Ensuite, les apprentissages langagiers au jardin d'enfant feront l'objet d'une attention particulière, avec deux articles décrivant les stratégies communicatives développées par des enfants confrontés à un enseignement bilingue tôt dans le curriculum (Kristel Straub; Jutta Wörle).

Nous passerons ensuite au niveau primaire, avec une synthèse de l'évaluation de la phase pilote de l'implémentation en Suisse romande et dans les cantons limitrophes de la stratégie nationale pour le développement de l'enseignement des langues en Suisse (Daniel Elmiger), complétée par l'exposition d'un instrument d'évaluation formative des stratégies d'apprentissage au primaire (Anna Kull & Thomas Roderer), et d'une exemplification des effets de l'implémentation d'activités communicatives au primaire (Jana Roos).

Enfin, nous concluons ce numéro en revenant aux résultats de recherche concernant les effets de l'âge sur l'apprentissage des langues, mais en interrogeant plus particulièrement la lecture qui en est faite dans des documents à valeur didactique (Raphael Berthele), politique (Barbla Etter) et par des acteurs privés (Anna Ghimenton). L'encart didactique élaboré par Angelika Kubanek propose des ressources de type EMILE pour l'enseignement/apprentissage de l'anglais précoce (primaire) en intégration avec la thématique du développement durable: les activités didactiques présentées permettent aux jeunes apprenant-e-s d'être sensibilisé-e-s à des problématiques environnementales en langue étrangère.

Les questions traversant ce numéro montrent ainsi la diversité des perspectives et opinions par rapport à une question qui a priori paraît simple: y a-t-il un âge spécifique favorisant l'apprentissage des langues étrangères?

Nous mettons en garde le lecteur: dans cette édition de *Babylonia* ne se trouvent pas de réponses définitives pouvant amener à des recommandations ou à des propositions concrètes concernant

estras en scola primara e sin il stgalim prescolar. Las opiniuns e las posiziuns da la societad e da las medias en quella dumonda vegnan medemamain represchentadas ed analisadas en questas paginas.

Quest numer da *Babylonia* è structurà sco suonda:

Suenter in artigel introductiv che preschenta intginas noziuns-clav dal paradigma dals effects da la vegliadetgna sin l'acquisiziun da las linguas (Amelia Lambelet), vulain nus dar il pled ad Annick de Houwer per prender posiziun a moda critica en in artigel areguard l'instrucziun da linguas estras en scola primara.

A questa contribuziun suondan artigels che resumeschan ils resultats principals da retschertgas davart la correlaziun tranter vegliadetgna, exposiziun ed acquisiziun da las linguas (Carmen Muñoz; Fred Genesee), che permettun da nianzar e discutir l'effect da l'instrucziun tempriva da las linguas en funcziun da la quantad e qualidat da l'input en la lingua d'arriv, cun la quala vegnan confruntads ils emprendiders. Tanschi propi d'entschaiver pli baud cun l'instrucziun da linguas estras per favurisar l'acquisiziun u ston ins era, ed en quala mesira, tegnaire quint dal dumber dad uras ch'ils scolars e las scolaras èn en contact cun quellas?

Suenter questas dumondas ventiladas da la retschertga, ans deditgain nus pli fitg a la pratica da l'instrucziun tempriva da las linguas estras, ans concentron sin duas grondas etappas che permettun da cuvrir l'entir champ dal "tempriv" concernent l'instrucziun da las linguas estras: l'acquisiziun da linguas estras al nivel prescolar ed en scola primara.

Concernent il nivel prescolar, suenter in artigel che preschenta ils limits e las pussaivladads dals programs d'ina intervenziun tempriva (Margrit Stamm), vegnan analisadas las structuradas dals tips canorta d'uffants pitschens e scolina en dus artigels, l'in cun in'orientaziun pli teoretica (Christa Kieferle & Eva Reichert-Garschhammer) e l'auter concepì en furma d'intervista cun ina scolasta che dat curs d'anglais tempriv en ina canorta d'uffants en l'Italia (Rossella Romano). Silsuenter vulain nus dar in'attenziun particulara a l'acquisiziun da linguas estras en scolina, cun duas contribuziuns che descrivan las strategias communicativas svilupadas dad uffants confruntads fitg baud en lur curriculum cun in'instrucziun bilingua tempriva (Kristel Straub; Jutta Wörle).

Nus passain alura al nivel da la scola primara, cun ina sintesa da l'evaluaziun da la fasa da pilot da l'implementaziun, en Svizra franzosa ed en ils chantuns limitrofs, da la strategia naziunala per il svilup da l'instrucziun da linguas en Svizra (Daniel Elmiger), cumplettada da l'exposiziun d'in instrument d'evaluaziun formativa da las strategias d'emprander linguas en scola primara (Anna Kull & Thomas Roderer) e d'ina exemplificaziun dals effects da l'implementaziun d'activitads communicativas sin il stgalim primar (Jana Roos).

Nus vegnin alura a concluder quest numer revegnind als resultats da retschertgas scientificas concernent ils effects da la vegliadetgna sin l'acquisiziun da linguas, examinond pli en spezial la lectura da quels effects en documents da valor didactica (Raphael Berthele), politica (Barbla Etter) e tras persunas privatas (Anna Ghimenton).

L'inserziun didactica elavurada dad Angelika Kubanek propona resurssas dal tip EMILE per l'instrucziun/acquisiziun da l'anglais tempriv (scola primara) en cumbinaziun cun la tematica dal svilup persistent:

l'implémentation d'un enseignement précoce (ou plus tardif) des langues étrangères. Pourtant, ce numéro séduit par la variété des voix expertes qu'il contient et qui, nous l'espérons, permettent d'établir un dialogue informé entre des acteurs peu habitués à échanger, entre autres de par le fait que leurs domaines professionnels, leurs intérêts ou encore leurs besoins sont divers et variés. Ce dialogue paraît en effet essentiel si l'on veut pour le moins s'entendre, voire même se comprendre, malgré nos *nümme so gueti Öhrli...*

Martina Zimmermann & Amelia Lambelet

Notes

¹ <http://www.entwuerfe.ch/entwuerfe48/text4.html> (letzter Zugriff: 20.04.2014)

² Nous n'exposerons pas ici les études dont il est fait référence, mais nous encourageons le lecteur intéressé à consulter des ouvrages synthétisant tels que:

Singleton, D. M & Ryan, L. (2004). *Language Acquisition: The Age Factor*. 2nd edition. Oxford: Multilingual Matters.

Lambelet, A., & Berthele, R. (sous presse). Age et apprentissage des langues à l'école: revue de littérature. Fribourg: Institut de plurilinguisme.

las activitads didacticas preschentadas permettan als giuvens emprendiders ed a las giuvnas emprendidas da vegnir sensibilisads a problematicas ambientalas en la lingua estra.

Las dumondas ventiladas en quest numer mussan era la diversitad da las perspectivas ed opiniuns relativa ad ina dumonda che, a priori, para simpla: datti ina vegliadetgna specifica che favurisescha l'acquisiziun da linguas estras ?

Nus vulessan avertir il lectur: en questa ediziun da Babylonia na datti betg respostas definitivas, da las qualas ins po deducir recumandaziuns u propostas concretas concernent l'implementaziun d'ina instrucziun tempriva (u pli tardiva) da las linguas estras. Tuttina fascinescha quest numer tras la varietad da las vuschs d'experts ch'el cuntegna e che permettan, sco quai che nus sperain, da stabilir in dialog fundà tranter acturs pauc disads da sa barattar, tranter auter perquai che tant lur domenas professionalas che lur interess u era lur basegns èn divers e variads.

Quest dialog para tuttina propi essenzial, sch'ins vul almain sa dar da chapir, gea schizunt chapir in l'auter, malgrà noss *nümme so gueti Öhrli...*

Martina Zimmermann & Amelia Lambelet

Annotaziuns

¹ <http://www.entwuerfe.ch/entwuerfe48/text4.html> (letzter Zugriff: 20.04.2014)

² Nus na preschentaun qua betg ils studis als quals nus ans referin, ma intmain il lectur e la lectura interessads da consultar ovras sintetisantas sco:

Singleton, D. M & Ryan, L. (2004). *Language Acquisition: The Age Factor*. 2nd edition. Oxford: Multilingual Matters.

Lambelet, A., & Berthele, R. (sous presse). Age et apprentissage des langues à l'école: revue de littérature. Fribourg: Institut de plurilinguisme.



Autoritratti dei "piccoli artisti" le cui opere illustrano questo numero.

Age et apprentissage des langues étrangères: quelques clés pour mieux comprendre et discuter les résultats scientifiques

Amelia Lambelet | Fribourg

The aim of this first article is to provide the readers with some key elements for a better understanding of the studies that address the topic of the advantages and disadvantages of early foreign language learning for young children and teenagers or adults that learn a foreign language. It briefly summarizes some aspects of a literature review – available soon at <http://www.institut-plurilinguisme.ch> – about the age factor and foreign language teaching at school.¹



More articles on this topic:

www.babylonia.ch >

Thematic Archives > Topic 18

Introduction

La question des effets de l'âge sur l'apprentissage des langues touche à la fois les chercheurs, les décideurs politiques et les élèves/parents/enseignants qui sont autant d'acteurs confrontés à l'enseignement plus ou moins précoce des langues étrangères à l'école. En raison de cette transversalité, il arrive que certaines incompréhensions entre ces différents acteurs amènent à des débats parfois houleux sur l'âge défini comme idéal pour une implémentation de l'enseignement des langues à l'école.

Ainsi, si les enfants sont généralement considérés comme de meilleurs apprenants de langues, sur le long terme et en contexte naturel, la question de l'âge est souvent confondue avec la notion de *période critique* pour l'apprentissage des langues (maternelles et étrangères). Il est de ce fait important de noter que l'hypothèse d'une période critique, bien que se situant en filigrane de nombreuses études et discussions, n'est pas le seul facteur explicatif des différences observées entre apprenants tardifs et précoces, que ce soit en termes d'avantages ou de désavantages de ces derniers.

Les résultats de recherches sur la question des effets de l'âge en relation à l'acquisition des langues sont en outre souvent appliqués au domaine scolaire, alors qu'elles relèvent initialement de situations d'acquisitions non-guidées (contextes migratoires par exemple). Ces distinctions seront approfondies dans la suite de cet article, après une introduction de quelques aspects méthodolo-

giques qui porteront en particulier sur la différence entre mesure d'une compétence maximale et mesure de la vitesse d'apprentissage.

1. Compétence maximale ou vitesse d'apprentissage?

Afin de comprendre les résultats des études sur le facteur de l'âge dans l'apprentissage des langues, il est nécessaire de prêter attention à ce qui a été véritablement évalué et investigué par ces dernières. En effet, il existe deux principales mesures des effets de l'âge sur l'apprentissage: la première consiste à comparer le niveau maximum de compétence atteint en langue seconde/étrangère (en anglais: *ultimate attainment*), tandis que la deuxième mesure la vitesse avec laquelle un individu apprend une langue seconde/étrangère (en anglais: *rate of acquisition*).

Différencier ces deux types d'études est fondamental car les résultats de chacune d'entre elles sont relativement différents: en fait, plusieurs études ont montré que les *enfants plus âgés ainsi que les adultes apprennent des langues secondes/étrangères (ou des structures spécifiques de celle-ci) plus rapidement que les enfants plus jeunes* (voir par exemple Snow & Hoefnagel-Hohle, 1978, pour le contexte naturel ou Muñoz, 2006, en ce qui concerne l'enseignement formel), *mais qu'ils atteignent en général un niveau de compétence final moins élevé, pour le moins en contexte naturel.*

2. Une période critique pour l'apprentissage des langues?

Avant d'exposer la notion de période critique pour l'apprentissage des langues étrangères, un détour par la genèse de cette dernière hypothèse nous semble nécessaire. Nous allons donc, au sein des prochaines sous-sections, très brièvement la resituer dans ses premières formulations, c'est-à-

dire en lien avec l'acquisition de la langue maternelle, et expliciter quelques-unes de ses assomptions théoriques.

2.1. Une période critique pour l'acquisition de la L1?

Sommairement résumé, l'hypothèse de la période critique peut être attribuée à Lenneberg qui, dans son livre *Biological foundations of language* (1967), postule que, pour être couronnée de succès, l'acquisition de la L1 doit obligatoirement avoir lieu entre l'âge de deux ans et la puberté, en raison des processus de maturation du cerveau. Ces processus de maturation (latéralisation, changements cérébraux structuraux, biochimiques et neurophysiologiques) pourraient, selon Lenneberg, expliquer les difficultés à développer un système linguistique complet: ces difficultés ont été observées dans certaines études portant sur des enfants sauvages ou sourds sans contact avec le langage avant l'adolescence, comme par exemple le cas souvent cité de Genie, une adolescente découverte à l'âge de 13 après une enfance coupée de tout contact social par ses propres parents et dont les progrès linguistiques ont fait l'objet d'une thèse et de divers articles.

Ces cas d'enfants sans contact ou avec un contact restreint avec le langage sont pourtant (heureusement!) trop rares pour servir de base empirique fiable quant aux questions liées à l'âge, sans compter le fait que les observations de leurs progrès linguistiques sont inévitablement liées à des facteurs autres que l'âge ayant une influence sur le développement langagier et social de ces enfants.

Il est par ailleurs à noter que les raisons biologiques évoquées par Lenneberg pour expliquer les difficultés d'accès au langage de ces enfants ont par la suite été critiquées car elles ne correspondaient à aucune réalité biologique ou, pour le moins, ne permettent pas, temporellement, de tisser un lien entre ces résultats et les âges définis par Lenneberg comme marquant le début et la fin de la période critique.

2.2. Une période critique pour l'apprentissage des langues étrangères?

Même si l'hypothèse d'une période critique pour l'acquisition de la L1 est fortement discutée, celle d'une période critique pour l'apprentissage des langues étrangères fait pour sa part encore aujourd'hui l'objet de nombreuses investigations car elle pourrait, en cas de confirmation, constituer une bonne explication de l'avantage des enfants sur les adultes en termes d'atteinte d'un niveau de compétence maximal sur le long terme et en contexte naturel.

Il est toutefois important de noter que les chercheurs traitant de cette thématique ne sont pas encore arrivés à une formulation commune de cette hypothèse, car ni ses limites temporelles ni sa nature (apprentissage non-guidé uniquement ou aussi enseignement en classe) ne font l'objet d'un consensus. Une autre difficulté à laquelle sont confrontés les chercheurs est que, même si son étendue pouvait être définie dans l'absolu, l'hypothèse resterait difficilement vérifiable empiriquement car les effets de l'âge sont malaisément séparables d'autres facteurs influents tels que la durée et l'intensité d'apprentissage ou les autres différences maturationnelles non-linguistiques.

Quoi qu'il en soit, l'hypothèse d'une période critique pour l'apprentissage des langues secondes et étrangères a fait l'objet d'investigations selon différents critères, que nous reprendrons brièvement ici.

Le critère de la compétence presque native. Si la puberté (ou un autre âge) marque la fin d'une période critique pour l'apprentissage des langues (maternelles et étrangères), un apprentissage tardif d'une langue étrangère devrait empêcher toute maîtrise complète de la langue cible, de la même manière que des enfants apprenant leur langue maternelle après le seuil de la période critique ne semblent pou-

voir atteindre qu'une compétence linguistique partielle. En fonction de ce principe, il est donc communément admis que l'existence d'un seul locuteur ayant atteint, malgré un apprentissage tardif, un niveau de compétence en L2 si élevé qu'il ne peut être distingué des natifs, permettrait de réfuter l'hypothèse – raison pour laquelle de nombreuses études se concentrent aujourd'hui encore sur l'atteinte d'un tel niveau de compétence. Bien entendu, cette recherche de locuteurs presque natifs est rendue difficile par le fait qu'il est malaisé de définir la compétence limite pouvant être considérée comme indistinguable de la compétence native – sans compter que la notion même de compétence presque native peut être remise en question puisqu'il est désormais communément admis que le répertoire linguistique d'une personne bilingue ou pluri-lingue est, par essence, différent du répertoire linguistique d'une personne monolingue (Cook, 1992; Grosjean, 1989).

Les résultats des études de ce paradigme sont aussi remises en question, car si certains auteurs ont identifié des locuteurs ayant un niveau de compétence similaire au niveau natif (par exemple Bongaerts, Van Summeren, Planken, & Schils, 1997, ou Nikolov & Djigunovic, 2006), leurs conclusions ont ensuite été critiquées comme étant biaisées par des tests trop faciles, responsables d'une catégorisation erronée de certains locuteurs comme faisant preuve d'une compétence presque native.

Le critère de (non-)linéarité de la compétence atteinte. Un deuxième axe de recherche se focalise sur la linéarité du niveau de compétence atteint. En effet, si l'hypothèse d'une période critique est vérifiée, la performance atteinte dans la langue cible devrait décliner de manière non-linéaire avec le temps et l'on devrait observer de grandes différences en termes de niveau maximal atteint de part et d'autre des âges définis comme délimitant la période critique.

Une autre manière de modéliser les différences liées à l'âge d'acquisition est de postuler un déclin linéaire de la compétence atteinte. Ainsi, certains chercheurs ont proposé la notion de «période sensible» (en anglais: *sensitive period*) en lieu et place de «période critique» pour rendre compte de cette idée de déclin graduel et perpétuel. Dans cette perspective, plus les langues sont apprises tôt, plus elles sont maîtrisées sur le long terme, mais sans qu'il n'y ait d'âge limite d'acquisition avant et après lequel le niveau de compétence atteint serait fondamentalement différent.

Le critère de la vitesse d'apprentissage. Dans une autre optique, il peut être postulé que, s'il existe une période critique pour l'apprentissage des langues, celui-ci devrait être plus efficace durant l'espace temporel y relatif. En d'autres termes, on peut s'attendre non pas uniquement à un meilleur niveau atteint sur le long terme, mais aussi à des résultats supérieurs en termes de vitesse d'apprentissage. Or, comme il a été brièvement évoqué ci-dessus, cette hypothèse n'est pas vérifiée; il semble au contraire que ce sont les apprenants les plus âgés qui montrent un rythme d'apprentissage plus rapide, que ce soit en contexte naturel ou en contexte d'enseignement scolaire formel.

3. Effets de la L1 sur l'apprentissage de la L2

Jusqu'à présent, nous avons axé ce panorama des notions clés liées à l'âge sur l'idée de facteurs maturationnels et cognitifs ayant un impact sur la compétence atteinte en langue (L1 et L2). Un deuxième grand axe de recherche postule pourtant que les difficultés ressenties par les apprenants tardifs pourraient être liées au fait que leur système en L1 est plus développé et, de ce fait, plus fréquemment source de transferts négatifs (ou interférences). Cette explication a entre autres été évoquée pour les difficultés phonologiques rencontrées par les apprenants plus tardifs (voir par exemple Flege *et al.*, 2006) mais elle est aussi applicable aux autres domaines linguistiques.

Bien entendu, ces transferts négatifs n'apparaissent pas uniquement chez les adultes mais deviendraient plus saillants au fur et à mesure que les catégories de la L1 s'établissent et deviennent de plus en plus résistantes au changement.

Il est à noter que, si une L1 plus développée peut interférer négativement avec l'apprentissage d'une langue étrangère, des transferts positifs peuvent aussi avoir lieu et donc favoriser l'appropriation. Ces transferts ne se confinent pas ail-

Quelle que soit leur position théorique, les chercheurs ayant pour but de mettre au jour les effets de l'âge sur l'apprentissage des langues secondes ou étrangères se voient confrontés au fait qu'il est très difficile de séparer les effets de l'âge d'autres facteurs collinéaires.

leurs pas aux L1 et L2, mais peuvent apparaître dans d'autres configurations, comme par exemple de la L2 vers la L3 ou inversement de la L3 vers les L2 et L1.

4. Autres facteurs de confusion

Quelle que soit leur position théorique, les chercheurs ayant pour but de mettre au jour les effets de l'âge sur l'apprentissage des langues secondes ou étrangères se voient confrontés au fait qu'il est très difficile de séparer les effets de l'âge d'autres facteurs collinéaires, comme par exemple le temps passé dans la région où la langue cible est parlée, le nombre d'années d'apprentissage de la langue cible, ou la quantité et la qualité de l'input langagier.

Par exemple, en ce qui concerne l'input, non seulement la quantité de celui-ci est connue pour être prédictive du résultat de l'apprentissage, et ce, quel que soit l'âge (Birdsong & Molis, 2001, Flege *et al.*, 2006), mais sa qualité exerce aussi une influence et pourrait être explicative des différences entre enfants et adultes. Ceci est particulièrement le cas dans les études portant sur les migrants car, dans les conditions de migration, les enfants sont souvent confrontés à un input de meilleure qualité et plus diversifié en termes de contextes sociaux par rapport à leurs parents. Cet input plus riche et plus diversifié pourrait aussi expliquer pourquoi les enfants migrants sont en général plus motivés à apprendre la langue cible – et par conséquent obtiennent de meilleurs résultats sur le long terme. Il est à noter que les enfants migrants sont aussi souvent scolarisés en langue cible, et sont donc confrontés à la forme écrite de manière plus régulière que leurs parents et frères et sœurs plus âgés.

Ces différents facteurs, ainsi que d'autres comme l'éducation, certaines variables sociales et psychologiques et de nombreuses autres caractéristiques individuelles, ont souvent été confondus avec des effets d'âge, ce qui rend l'état des connaissances relativement opaque.

Les effets de l'âge sur l'apprentissage des langues étrangères sont par ailleurs connus pour être plus saillants dans certains domaines linguistiques que dans d'autres – en particulier les aspects phonologiques semblent être particulièrement difficiles à acquérir, en comparaison par exemple au lexique ou à la pragmatique. Ces différences devraient être tenues en compte afin d'éviter le risque de surestimation des résultats d'études et de transposition des effets de l'âge concernant un domaine linguistique à d'autres domaines ou à l'apprentissage de la L2 en général.

5. Du contexte naturel au contexte guidé

Un autre écueil des questions autour de l'âge et des apprentissages concerne la transposition de résultats d'études en contexte naturel (principalement migratoire) à l'enseignement formel en classe. Il est

en effet important de noter que l'hypothèse de la période critique, ainsi que d'autres hypothèses maturationnelles connexes, a été initialement formulée et testée empiriquement en rapport avec l'acquisition non-guidée des langues (maternelles et étrangères), et donc ne peut être directement transposée au contexte scolaire. Les résultats d'études menées dans des contextes non-guidés ne peuvent en effet pas être considérés comme prédictifs des résultats en situations d'apprentissage guidé, entre autres en raison du fait que la qualité et la richesse de l'input ne seront jamais équivalentes dans les deux contextes.

En outre, comme souligné plus haut, si les apprenants précoces semblent atteindre un meilleur niveau sur le long terme, sur le court terme les résultats parlent plutôt en faveur d'un apprentissage plus tardif, caractérisé par un meilleur taux en terme de vitesse d'apprentissage de la langue cible ou pour le moins de structures spécifiques de celle-ci.

Si, en contexte naturel, quelques mois suffisent aux apprenants précoces pour rattraper leur retard sur les apprenants tardifs (voir en particulier les résultats de Snow & Hoefnagel-Hohle, 1978), le temps nécessaire pour arriver à un input équivalent en classe rend les investigations de l'effet sur le long terme d'un enseignement précoce des langues difficiles à mener.

Conclusions

Comme il ressort de ce bref panorama de quelques-unes de ses principales notions et hypothèses, la question des effets de l'âge sur l'apprentissage des langues (étrangères) constitue un champ d'investigation large et intéressant dont les conclusions, parfois divergentes, rendent difficile le processus de prise de décisions concernant la mise en œuvre d'un enseignement (plus ou moins) précoce des langues étrangères.

De fait, si dans ces processus de décisions il est souvent fait référence à des résultats scientifiques, il est important

de garder à l'esprit que, en ce qui concerne l'enseignement (précoce ou tardif) des langues, de nombreux facteurs sont à prendre en considération et que les études scientifiques ne sont pas initialement conçues avec l'objectif de répondre aux interrogations politiques ou sociétales. Il serait donc contre-productif de transposer des résultats de recherches menées dans des contextes précis (par exemple migratoires) à d'autres contextes possédant leurs propres particularités sans une mise en relief et une discussion à la fois de leurs bases théoriques et de leurs objets de recherche (mesure de la compétence atteinte sur le court terme ou sur le long terme par exemple).

Note

¹ Lambelet, A. & Berthele, R. (sous presse).

Bibliographie

- Bongaerts, T., Van Summeren, C., Planken, B., & Schils, E. (1997). Age and ultimate attainment in the pronunciation of a foreign language. *Studies in second language acquisition*, 19(04), 447-465.
- Cook, V.J. (1992). Evidence for multicompetence. *Language learning*, 42(4), 557-591.

Grosjean, F. (1989). Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and language*, 36(1), 3-15.

Lambelet, A., & Berthele, R. (sous presse). Age et apprentissage des langues à l'école: revue de littérature. Fribourg: Institut de plurilinguisme.

Muñoz, C. (2006) The Effects of Age on Foreign Language Learning: the BAF Project. In: C. Muñoz (ed.) *Age and the Rate of Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 1-40.

Nikolov, M. & Djigunovic, J. M. (2006). Recent research on age, second language acquisition, and early foreign language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 26, 234-260.

Snow, C. E., & Hoefnagel-Hohle, M. (1978). The Critical Period for Language Acquisition: Evidence from Second Language Learning. *Child Development*, 49(4), 1114. doi:10.2307/1128751

Amelia Lambelet

est cheffe de projet à l'Institut de plurilinguisme de l'Université de Fribourg et de la Haute Ecole Pédagogique de Fribourg. Ses intérêts de recherche actuels portent sur les compétences réceptives ainsi que sur les transferts interlangues. Elle vient d'écrire, en collaboration avec Raphael Berthele, une revue de la littérature concernant les effets de l'âge sur l'apprentissage des langues à l'école.



Quadro ispirato allo stile di Henri Rousseau: l'artista ha 11 anni.

Opinion piece

Early foreign language teaching: some critical remarks and some recommendations

Annick De Houwer | Erfurt

Dieser Beitrag ist eine kritische Beurteilung von Wert und Nutzen des Fremdsprachenunterrichts bei Grundschulkindern, gestützt auf Forschungsergebnisse des frühen Spracherwerbs. Dabei werden auch globale sprachpolitische Faktoren diskutiert. Der Beitrag schliesst mit Empfehlungen für eine gute Fremdsprachenlehrpraxis.



Mehr Beiträge zu diesem Thema:
www.babylonia.ch >
Thematisches Archiv > Thema 18

1. Introduction

Parents and policy-makers in Europe are eager to expose children to foreign language teaching at a very early age. The goal of early foreign language teaching in Europe is to support foreign language learning and to create a multilingual population that ideally knows three languages (Eurydice/Eurostat, 2012). In many European countries foreign language teaching is now mandatory in primary school (*ibidem*). Parents invest a lot of effort and money in foreign language classes at the pre-school level as well.

With few exceptions the first foreign language that children in continental Europe are taught is English. French, German, Spanish and Russian follow at quite a distance (others trail behind even more; Eurydice/Eurostat, 2012). Languages are termed “foreign” if they are not used in the child’s immediate communicative environment outside school.

This article aims to critically assess the usefulness of early foreign language teaching and the wisdom of the choice of English or any other single foreign language in the early curriculum. It concludes with some recommendations.

2. Why start foreign language instruction early?

Two fundamental beliefs about second language learning have contributed to the widespread introduction of foreign language teaching at the primary level. Members of the general public,

including parents, educators and policy makers, believe that foreign language learning will have more success if it is started early (Celaya, 2012). There is also a general belief that certain aspects of language use such as pronunciation are no longer learnable after puberty. However, the scientific evidence for these two beliefs is inconclusive at best and non-existent at worst.

2.1. Is it true for foreign language learning that “the earlier is the better”?

The idea that foreign language learning should start as early as possible relies on yet another belief, namely that foreign language learning is like first and second language learning. There certainly are some similarities: There are language learning processes that are likely similar for all spoken language learning settings (e.g., the reliance on sound perception). However, these are not the ones lay people generally consider. Rather, they believe that children learn to speak their first language fast and effortlessly, and that “picking up” a second language in early childhood is equally fast and easy (De Houwer, 2009). This belief ignores the fact that a child who has been learning a single language for 5 years speaks that language like a typical 5-year-old, but cannot yet read and write, cannot tell good jokes, cannot rhetorically win an argument with an adult, does not understand irony, cannot give complex instructions, has a very limited vocabulary compared to most teenagers, and so forth and so on. There is no adult who would care to invest five full-time years of her life to learn to speak a language at the level of a five-year-old and not know how to read and write it. Furthermore, most adults who would be able to invest 5 full years in the learning of a new language would attain a far superior level of language development than a five-year-old: many immigrant adults

There is no evidence for the need for early foreign language teaching. Instead, primary schools should support linguistic diversity and thus motivate children for later foreign language learning through high-quality foreign language teaching at secondary school.

attain such a level after a much shorter period of time in their new country (Adamuti-Trache, 2013).

Five-year-olds reach their level of language development in a single language after a slow and arduous process. This also goes for children with two first languages (De Houwer, 2009). In contrast, young second language learners (like adults) do not necessarily need five years of regular practice in their new second language to sound like a five-year-old. Indeed, they already know from their first language what language is about, and can use this knowledge and experience to start developing their second language (L2) quite a bit faster than children who learned this language as their only language (Paradis *et al.*, 2011). It all depends, though, on the circumstances. Typically, children need to learn an L2 because it is their region's main language and it is used as a regular vehicle of communication at (pre-)school. This means they will be hearing the L2 quite often. There is, however, very wide variation amongst young second language learners in the speed with which they learn to understand and use their L2. For instance, an immigrant child who is the only one in the group not to speak the new language will tend to learn to speak the L2 much faster than immigrant children in the same class who share the same minority language. Children who are shy and do not seek out the company of others will develop their L2 more slowly (Keller *et al.*, 2013), as will children who have less well developed first language skills. Home literacy practices also affect how fast children develop their L2, as do teachers' attitudes (e.g., Kratzmann *et al.*, 2013).

On the whole, the speed of early L2 learning is related to how often and in how many different contexts children hear the L2 in speech addressed to them and to how often they need and want to actually use it (e.g., see Hammer *et al.*, 2012; Oller & Eilers, 2002; Shin, 2005; Tabors, 2008; Thompson, 2000). One-on-one interaction in the L2 is of prime importance. These insights should guide ideas about the best conditions for early foreign language learning. Unfortunately, this rarely happens. Only particular kinds of early (partial) immersion programs take into account the importance of frequent contact with a language and the real communicative need to use a foreign language. I discuss these and related issues in section 2.3.

In addition to speed, there is the issue of how well children are able to learn a second language. Educators and politicians often lament the fact

that immigrant primary school-aged children do not speak the school language well enough and that they lag behind monolingual children'. They do not realize that, like for first language learning, reaching a high level of skill in a (second) language requires a long time, and a great number of high-quality learning opportunities. Indeed, the quality of the speech models children hear is very important. For instance, children who hear two languages from birth may hear one of them spoken by persons who do not sound quite native-like. This may have a direct effect on children's own language use, which may occasionally sound odd to native speakers (De Houwer, 2009). Thus, the language models that children hear are of prime importance both in first and early second language learning, and can explain many differences amongst children in how fast and how well they develop language. Foreign language early immersion programs that employ teachers who are highly proficient in that language take into account this fact and are to be commended for doing so.

Finally, although the first years of life are crucial in the development of language (Lyness *et al.*, 2013), there is no guarantee that what is learned at that early age will continue to be known later on. Often, children who grow up with two languages from birth and learn to both understand and speak two languages in early childhood are no longer able to speak one of their languages a few years later (De Houwer, 2009). The most likely explanation for this partial language loss (children continue to understand two languages) is insufficient exposure to the lost language and insufficient need to actually speak it (see also Hammer *et al.*, 2012).

It seems, then, that the evidence for a supposed language learning advantage that is solely determined by a supposed ease of language learning at a tender age is not particularly convincing. But, surely, children are better at learning a new language than teenagers or adults? The research evidence for straightforward age effects is currently very unclear (Muñoz & Singleton, 2011; DeKeyser, 2013). There may be age-related differences depending on what aspect of language you look at, though. For instance, adult second language learners can learn words faster (compare Jamieson, 1976, and Milton & Meara, 1995), whereas immigrant children often have a better pronunciation in their second language than immigrants who first started to learn that language as teenagers or young adults. This brings us to the next question.

2.2. Is it true that certain aspects of language, especially pronunciation, cannot be learned after puberty?

Very early language input in a first language strongly facilitates the full development of language (Lyness *et al.*, 2013). This fact has often been used as an argument for the existence of "critical periods" in the learning of a second language (see Lambelet, this volume, for extensive discussion). The notion that there are age-determined, biological

limits on what people can learn in the linguistic realm has been with us for a long time (the Critical Period Hypothesis or CPH was formulated by Lenneberg in the 1960's). Today, neuroscientists have developed a much more nuanced perspective on learning and brain development (Kolb & Gibb, 2011; Lyness *et al.*, 2013). In the field of second language learning, focus on the CPH has shifted to investigating effects of the age at which people first were regularly exposed to a new language (DeKeyser, 2013). The methodological hurdles in these investigations are many, and apparent age differences are often caused by other factors than just age.

However, many adults are impressed by young second language learners' apparent ease and skill in pronouncing sounds in a new language that they find hard to imitate. It seems as if young L2 children can easily learn to pronounce sounds the way monolinguals do. The question is whether L2 learners really need to learn how to pronounce words the way monolinguals do. Many people have ambiguous feelings here: on the one hand

they admire people with native-like accents in a second language, but on the other hand they would not feel good about sounding native-like themselves. Indeed, accent is an important marker of identity (Zuengler, 1988) and pronunciation has a large attitudinal component (Rindal, 2010). Not developing a native-like pronunciation in a second language, then, does not necessarily signify an *inability* on the learning level, but may be strongly connected to an *unwillingness* to sound native-like and thus identify with a particular social group. L2 learners are free to adopt any accent, really, since having an accent in a second language need not get in the way of communication as long as pronunciation is intelligible.

Regardless of whether as an L2 learner you want to sound like a "native speaker" or not, there are quite a few individuals who have started to learn a language after puberty and who pronounce that language in a native-like way (cf. also Nikolov, 2000a). Although these people probably form a minority of L2 learners, their very existence shows that there is no universal cut-off point (as is implied in the

notion of a "critical period") for learning new sounds. Rather, we could speak of "sensitive" periods, that is, periods in which it appears generally easier for a particular age group to learn a particular kind of behavior. In this sense, young children generally do seem to have an easier time than adults in picking up the "right" accent. However, there is a great deal of variation amongst children and adults.

2.3. What does all this mean for early foreign language teaching?

Because people believe that first and early second language learning are fast and easy (see above) they think that learning a foreign language in early childhood will be fast and easy, too. Apart from the fact that first and early second language learning are not as fast and easy as generally thought, the circumstances for learning a foreign language are very different. Both in first and early second language learning children typically hear a massive amount of language, and they need to use that language in order to survive or at least become an accepted member of a speech community. Foreign language learning environments that try to closely mimic these circumstances can be found in various kinds of immersion programs (Tedick *et al.*, 2011) that, if managed and executed well, can lead to considerable success, both for the learning of the new language and the continued development of the first. In fact, for individual second language learners, their experience at school may at first resemble a foreign language total immersion experience, and for initially early foreign language learners the foreign language may become a language they use outside of the school setting as well so the distinction between foreign and second language learning in these immersion settings is not very clear-cut. However, in Europe foreign language immersion programs are still quite rare



Uccelli sull'albero (collage). Realizzazione comune di piccoli artisti tra i 3 e i 6 anni.

(Eurydice/Eurostat, 2012). Instead, widespread early foreign language teaching has been installed in a belief that it will lead to early foreign language learning. Early foreign language teaching is mostly realized through just a few hours' instruction in the new language per week (Eurydice/Eurostat, 2012) and usually takes place in a setting where a single person (the teacher) speaks the foreign language in class some or all of the time. Given the size of many primary school groups, there tends to be hardly any one-on-one teacher-child interaction in the foreign language. Regardless of the actual teaching method used, both these circumstances are very different from the normal settings in which first and second language learning take place: In these, there is plenty of language input, and there are many opportunities for one-on-one verbal interaction.

Clearly, when teaching-induced foreign language learning in the classroom is compared to non-taught second language learning in the classroom, L2 learners progress much faster. No systematic studies are needed to prove this since the evidence is obvious to anyone who has experience with both. This presumably led DeKeyser (2013: 455) to write that even if you accept that in L2 learning "earlier is better" (as discussed earlier, this may not be generally true), this does not necessarily imply that "earlier teaching is better". After all, language learning does not necessarily depend on language teaching: Many L2 learners learn their L2 without any sort of formal instruction. Explicit teaching is just one particular situation in which learning may be provoked.

There is considerable scholarly controversy as to whether it is better to teach children a foreign language earlier rather than later (Schmelter, 2010). Yet the question whether younger children fare better with foreign language teaching than older children or teenagers is an important one. The following section discusses some results from the limited amount of research that has addressed this question.

3. The foreign language learning effects of early foreign language teaching

So far, research investigating the effects on foreign language learning of early vs. later foreign language teaching has mainly focused on English (e.g., Cenoz, 2009; García Lecumberri & Gallardo, 2003; Larson-Hall, 2008; MacKay & Fullana, 2009; Muñoz, 2006). The combined results of this scientific research indicate no clear age-related advantage for foreign language instruction, and generally early foreign language learning in instructed settings initially proceeds very slowly². There is no evidence of a disadvantage for a later start with foreign language instruction. In fact, secondary school students can develop high levels of proficiency in one or more foreign languages that they were not taught in at primary school (European Commission, 2012³). Cenoz (2011: 27) writes:

"Learning a [...] foreign language from an early age may have cultural and social advantages but it is important to keep in mind that if exposure is limited to a few hours of contact with the target language in the school context the results in terms of proficiency may be also limited."

In her authoritative assessment based on the empirical evidence available today, Muñoz (2013) concludes that

"young age does not automatically confer an advantage on young learners if they do not have the amount and intensity of exposure as well as the quality of input required for their learning potential to be instantiated."

The research results looking at age effects have so far not taken into account methods of instruction and quality of teachers' foreign language use. Generally, though, children in the studies above were taught by teachers who themselves were foreign language users of the language they were teaching, and specific instruction methods were not controlled for (there are several in use across Europe, as documented, for instance, by Nikolov, 2009a, 2009b). It is possible, then, that problems with these aspects neutralized any possibly positive effect from children's ages. Going on the assumption that learning a new language involves learning its basic phonology so that mutual comprehension in international communication can be reached, Piske (2007: 313) notes:

"Students will not be able to learn to pronounce a foreign language well unless their teachers provide them with a substantial amount of high-quality, i.e., native-like or at least almost native-like, L2-input. Specific training in the perception and production of the sounds of a foreign language should also help students to attain a more accurate pronunciation of the foreign language."

In her experimental study of German primary school children who had not yet received any formal English instruction, Piszczan (2013) found that they had no problem perceiving the vowel contrasts present in for instance the pair *bad-bed* as correctly pronounced by a near-native English speaker (this distinction is crucial for accurate word comprehension in any kind of international English). Yet it is well known that after they have started to learn English at primary school German children often say *bed* when they mean to say *bad* (and most German speakers of English do not sufficiently distinguish between them, leading to misunderstandings). In spite of an early ability to perceive the distinction, the later error could be the result of children's teachers not pronouncing *bad* correctly (and of children modelling what they say on their teachers' pronunciation - after all, how are children to know that their teachers are making mistakes), and/or of

It seems as if young L2 children can easily learn to pronounce sounds the way monolinguals do. The question is whether L2 learners really need to learn how to pronounce words the way monolinguals do.

the lack of appropriate training in pronouncing the *bad-bed* contrast. Indeed, there are many different factors besides age that can help explain children's level of success at early foreign language learning at school. These include, amongst others, the linguistic distance between children's first language and the foreign language, media exposure to the foreign language, parental use of the foreign language at work and parental educational levels (Lindgren & Muñoz, 2012), as well as the fact whether children have been taught a single foreign language or two (Heinzmann *et al.*, 2010). So far uninvestigated are the roles played by teachers' level of foreign language proficiency, foreign language teaching approaches and teaching styles.

If indeed early foreign language teaching as it is generally carried out in Europe today (with just a few hours of class-based foreign language instruction per week) does not lead to clear and long-lasting foreign language learning advantages for children, then we would have to ask the question: is it worth all the effort? After all, early foreign language teaching comes at a great cost. Teachers must be well trained in the foreign language, and in appropriate methods to teach that language. Teaching materials need to be developed and paid for. If children are taught the wrong way, they may develop negative attitudes towards a particular language and foreign language learning in general. Such negative attitudes will stand in the way of future foreign language learning.

The next section considers some additional aspects worthy of consideration.

4. Some more global factors that need to be considered in the implementation of early foreign language teaching

The goal to create a multilingual population in Europe where everyone speaks at least three languages is a noble and important one. Many countries in Europe have chosen the path of starting foreign language teaching early to help reach this goal. Schools and/or countries often decide on one particular foreign language to be taught early – most commonly, English. This implies a great deal of investment in one particular direction. While English is currently an important lingua franca in much of Europe (Wilton & De Houwer, 2011), the question is how long this will continue to be the case. Russian, for instance, was an important lingua franca in the former Soviet Bloc countries (Pavlenko, 2006). In the former

DDR, Russian was obligatorily the first foreign language taught at school (as is often the case with English in Europe now). With the fall of the Berlin Wall, and German reunification, the position of Russian as a lingua franca drastically changed, and Russian teachers had the choice: learn English or lose your job (Phillips, 2000). Russian is no longer an important lingua franca in former East Germany, and the investment that went into its teaching and learning is basically lost. Generations of ex-DDR students who had to learn Russian have no use for it today, and are unable to function in now more important languages such as English or Spanish.

This example shows how political and societal changes can affect language policy and how it is cost-inefficient and dangerous to place all one's eggs in one basket, so to speak (De Houwer, 2004). What if one makes a choice that after, say, 30 years, turns out to be out of date? While at present English still has a very influential role in international communication on a global level, the question is how long this role will continue to exist. Linguists have speculated that international communication will come to rely much more on many more different languages, rather than on one "super" language, and that the role of English is bound to soon diminish (Ostler, 2010). For the time being, English is still strongly present in European society and educated adults who know little English are at a disadvantage. It is obvious that English needs to be on offer as a foreign language in schools. But this does not mean that everybody needs to invest a lot in it: Not everybody needs English to the same extent and for the same purposes.

Choosing one other foreign language instead of English as the single language that all children and young adults will be trained in is not a solution: then you have the same problem of potentially choosing the wrong language. Rather, if the goal is to create a multilingual population, then it makes more sense to give students the chance to choose from a large number of different languages in function of their own needs and/or interests, and to make sure that students learn more than a single foreign language. Thus every young person will have their own individual language portfolio, and all these portfolios combined will form a strong basis on which to develop international trade and communication. The system on the whole is more flexible this way, too, and allows for quick readjustments to keep pace with changing political and economic developments.

Children's language choices need not be made at the primary level. Given that children and their interests change a lot over time, given the lack of convincing reasons to start foreign language learning at primary school, and given the fact that students in secondary school are well able to learn foreign languages to high levels if proper teaching methods are in place, foreign language instruction can more appropriately start at the secondary level. However, for that later foreign language learning to be successful, students must have the motivation and interest to want to learn a foreign language in the first place. The groundwork for creating this motivation must be laid in primary school (and should be supported at home as well). In this context it

should be noted that early foreign language teaching, if done badly, can jeopardize children's desire to learn a new language (see also Nikolov, 2000b). This should be avoided, since lack of motivation makes language learning impossible. Primary school's main role in foreign language teaching should be to ensure (1) that *all* children are eager to learn new languages in secondary school and (2) that they are familiar with sounds from different languages so as to make it easier for them to gain an auditory entry into any new language at secondary school. The final section makes suggestions as to how to accomplish this.

5. In conclusion: How primary schools can lay the groundwork for successful foreign language learning

Politicians wanting to create a multilingual Europe forget that populations in Europe are generally already quite multilingual. Because of immigration both within and from outside European borders European children often come to school already speaking the school language and an immigrant language (De Houwer, 2003). On average, a third of the children in a European classroom will be hearing another language than the school language at home (either instead of or on top of the school language - De Houwer, 2004). Often, however, this type of multilingualism is ignored. It would be of benefit to the immigrant children involved and to society at large if European children's multilingualism were to be seen as an asset, regardless of what languages they speak (Extra, 2007). In the classroom, children's multilingualism should be recognized and given space (De Houwer, 2004). This can be done without a lot of additional cost, and teachers need not invest much in the learning of a foreign language themselves (Chumak-Horbatsch, 2012). An openness to linguistic and cultural diversity is all that is required (see also, e.g., Young & Hélot, 2007).

Working with the resources that children's multilingualism offers will contribute to an openness to other languages and cultures that will prepare children for future foreign language learning. In addition, it will contribute to accepting and appreciating diversity, which is very necessary for the diverse European context in a globalized world. An example from the Alsace shows how

this can be done. In a pioneering project involving cooperation between parents, schools and school boards, Young and Hélot (2007) showed how small linguistic and cultural initiation programs can have big effects. Through direct parental involvement in the school, children

- learned about the geography and history of parents' and children's countries of origin or interest,
- tasted and learned about specialties from different culinary traditions,
- learned to sing short songs with actions in different languages,
- read traditional tales from bilingual books,
- learned traditional dances from different cultures,
- tried on traditional costumes from different cultures,
- watched home-made videos depicting a wedding ceremony or school life in parents' countries of origin or interest,
- learned how to introduce themselves, greet and say "please" and "thank you", as well as basic vocabulary such as colors or fruits in different languages, and much more.

In this project, then, children were engaged in foreign language learning, but not in the sense that they should learn to speak just a single language, and not through focused foreign language teaching. Inclusive projects like these also support democracy and make every pupil feel their culture and language are acknowledged at school, thereby contributing to the realization of universal children's rights, as laid down in the UN Charter for Children's Rights. A recent Concept Paper commissioned by the Council of Europe (Little, 2010) expands on this and also advocates the express recognition of and attention to *all* children's languages in school. Many aspect of the so-called "Mehrsprachigkeitsdidaktik" (Multilingual Pedagogy; e.g., Neuner, 2009) fit in with this approach as well.

Recognizing children's multilingualism at school as done in the Alsatian project will have the added benefit of promoting children's well-being and of bridging the often all-too-wide gap between parents and teachers. These benefits are priceless. If children can learn to be open to other languages and cultures from an early age and are supported in this from all sides - at home and at school - they will have the best basis from which to start "seriously" studying foreign languages. If in turn foreign language teaching at secondary school is done with care, competence and enthusiasm, Europe's multilingual future will be secure.

Notes

¹ It is curious and ironic that the argumentation in favor of early foreign language learning often relies on claims that early second language learning is fast and easy while at the same time immigrant children who are learning a second language early are often claimed not to be learning their second language fast and well.

² This finding does not, of course, imply that children cannot learn a foreign language at primary school. They certainly can reach good beginning levels in some areas of foreign language use (see, e.g., Heinzmann *et al.*, 2010). At issue here is whether there is any particular advantage for an early rather than a later start with foreign language teaching.

Although the first years of life are crucial in the development of language, there is no guarantee that what is learned at that early age will continue to be known later on.

³ Note that in Germany secondary school starts at age 10, after 4 years of primary school, whereas in other countries it starts 2 years later, after 6 years of primary school.

Acknowledgements

I thank Wolf Wölck for help with the German summary and the volume editors for giving me the opportunity to contribute to this special issue.

Bibliography

Adamuti-Trache, M. (2013). Language acquisition among adult immigrants in Canada: The effect of pre-migration language capital. *Adult Education Quarterly*, 63, 103–126.

Celaya, M. (2012). “I wish I were three!”: Learning EFL at an early age. In: M. González-Davies & A. Taronna (eds.), *New Trends in Early Foreign Language Learning: The Age Factor, CLIL and Languages in Contact. Bridging Research and Good Practices*, Cambridge: Cambridge Scholars’ Publishing, pp. 2–12.

Cenoz, J. (2009). *Towards Multilingual Education: Basque Educational Research in International Perspective*. Bristol: Multilingual Matters.

Cenoz, J. (2011). The increasing role of English in Basque education. In: A. De Houwer & A. Wilton (eds.), *English in Europe Today. Sociocultural and Educational Perspectives*, Amsterdam: John Benjamins, pp. 15–30.

Chumak-Horbatsch, R. (2012). *Linguistically Appropriate Practice: A Guide for Working With Young Immigrant Children*. Toronto: University of Toronto Press.

De Houwer, A. (2003). Home languages spoken in officially monolingual Flanders: a survey. *Plurilingua*, 24, 79–96.

De Houwer, A. (2004). Jonge kinderen met twee talen [Young children with two languages]. In: Vlaamse Onderwijsraad [Flemish Educational Council] (ed.), *Meer Talen in de Basisschool? Een Verkenning. [More Languages in Primary School? An Exploration]*. Antwerpen: Garant, pp. 67–78.

De Houwer, A. (2009). *Bilingual First Language Acquisition*. Bristol: Multilingual Matters.

DeKeyser, R. (2013). Age effects in second language learning. In: S. Gass & A. Mackey (eds.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*. Abingdon: Routledge, pp. 442–460.

European Commission (2012). *First European Survey on Language Competences. Final Report* (<http://ec.europa.eu/languages/eslc/docs/en>).

Eurydice/Eurostat (2012). *Key Data on Teaching Languages at School in Europe 2012*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.

Extra, G. (2007). Dealing with new multilingualism in Europe: Immigrant minority languages at home and school. *Australian Review of Applied Linguistics*, 30(2), 18.1–18.39.

García Lecumberri, M. & Gallardo, F. (2003). English FL sounds in school learners of different ages. In: M. García Mayo & M. García Lecumberri (eds.), *Age and the Acquisition of English as a Foreign Language*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 115–135.

Hammer, C. S., Komaroff, E., Rodriguez, B. L., Lopez, L. M., Scarpino, S. E. & Goldstein, B. (2012). Predicting Spanish–English bilingual children’s abilities. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 55, 1251–1264.

Heinzmann, S., Müller, M., Oliveira, M., Haenni Hoti, A. & Wicki, W. (2010). *Englisch und Französisch auf der Primarstufe. Verlängerung des NFP 56-Projekts. Schlussbericht, Forschungsbericht Nr. 23 der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz, Hochschule Luzern, Forschung und Entwicklung, Luzern, Switzerland*.

Jamieson, P. (1976). *The acquisition of English as a second language by young Tokelau children living in New Zealand*. Unpublished Ph.D. dissertation, Wellington: Victoria University of Wellington.

Keller, K., Troesch, L. & Grob, A. (2013). Shyness as a risk factor for local language skills of immigrant preschoolers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 34, 328–335.

Kolb, B. & Gibb, R. (2011). Brain plasticity and behaviour in the developing brain. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 20, 265–276.

Kratzmann, J., Lehl, S. & Ebert, S. (2013). Einstellungen zum Einbezug der Erstsprache im Kindergarten und deren Bedeutung für die Wortschatzentwicklung im Deutschen bei Kindern mit Migrationshintergrund.

Frühe Bildung, 2, 133–143, doi 10.1026/2191-9186/a000100.

Larson-Hall, J. (2008). Weighing the benefits of studying a foreign language at a younger starting age in a minimal input situation. *Second Language Research*, 24, 35–63.

Little, D. (2010). *The linguistic and educational integration of children and adolescents from migrant backgrounds*. Concept Paper, Language Policy Division, Strasbourg, France: Council of Europe. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/MigrantChildrenConceptPaper_EN.pdf.

Lenneberg, E. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York: John Wiley & Sons.

Lindgren, E. & Muñoz, C. (2012). The influence of exposure, parents, and linguistic distance on young European learners’ foreign language comprehension. *International Journal of Multilingualism*, 10, 105–129.

Lyness, C., Woll, B., Campbell, R. & Vardin, V. (2013). How does visual language affect crossmodal plasticity and cochlear implant success? *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 37, 2621–2630. doi: 10.1016/j.neubiorev.2013.08.011

MacKay, I. & Fullana, N. (2009). Starting age and exposure effects on EFL learners’ sound production in a formal learning context. In: M. Watkins, A. Rauber & B. Baptista (eds.), *Recent Research in Second Language Phonetics/Phonology: Perception and Production*. Newcastle: Cambridge Scholar Publishing, pp. 43–63.

Milton, J. & Meara, P. (1995). How periods abroad affect vocabulary growth in a foreign language. *ITL*, 107–108, 17–34.

Muñoz, C. (2006). The effects of age on foreign language learning: the BAF Project. In: C. Muñoz (ed.), *Age and the Rate of Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 1–40.

Muñoz, C. (2013). Age-appropriate instruction and assessment for school-age learners. In: C. Chapelle (ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. London: Blackwell.

Muñoz, C. & Singleton, D. (2011). A critical review of age related research on L2 ultimate attainment. *Language Teaching*, 44, 1–35.

Neuner, G. (2009). Zu den Grundlagen und

Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik und des Tertiärsprachenlernens. *Babylonia*, 4, 14–17.

Nikolov M. (2000a). The critical period hypothesis reconsidered: successful adult learners of Hungarian and English. *IRAL*, 38, 109–124.

Nikolov M. (2000b). Issues in research into early FL programmes. In: J. Moon & M. Nikolov (eds.). *Research into Teaching English to Young Learners*. Pécs: University of Pécs Press, pp. 11–48.

Nikolov, M. (ed.) (2009a). *Early Learning of Modern Foreign Languages: Processes and Outcomes*. Bristol: Multilingual Matters.

Nikolov, M. (ed.) (2009b). *The Age Factor and Early Language Learning*. Berlin: Walter de Gruyter.

Oller, D. K., & Eilers, R. E. (eds.) (2002). *Language and Literacy in Bilingual Children*. Clevedon: Multilingual Matters.

Ostler, N. (2010). *The Last Lingua Franca. English until the Return of Babel*. New York: Walker Publishing Company.

Paradis, J., Genesee, F. & Crago, M. (2011). *Dual Language Development and Disorders: A Handbook on Bilingualism and Second Language Learning* (2nd Edition). Baltimore: Brookes.

Pavlenko, A. (2006). Russian as a lingua franca. *Annual Review of Applied Linguistics*, 26, 78–99.

Phillips, D. (ed.) (2000). *Education in Germany since Unification*. Wallingford: Symposium Books.

Piske, T. (2007). Implications of James E. Flege's research for the foreign language classroom. In: M. Munro & O. Bohn (eds.), *Language Experience in Second Language Speech Learning: In honor of James Emil Flege*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 301–314.

Piszczan, T. (2013). *Perzeptionsschulung im Englischunterricht an der Grundschule und orthographische Einflüsse auf die phonologische Repräsentation – Empirische Ergebnisse und Überlegungen*. Unpublished PhD dissertation. Erfurt: University of Erfurt.

Rindal, U. (2010). Constructing identity with L2: Pronunciation and attitudes among Norwegian learners of English. *Journal of Sociolinguistics*, 14, 240–261.

Schmelter, L. (2010). (K)eine Frage des Alters – Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online] 15: 1, 19 pages. <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-1/beitrag/Schmelter2.htm>

Shin, S. (2005). *Developing in Two Languages. Korean Children in America*. Clevedon: Multilingual Matters.

Tabors, P. O. (2008). *One Child, Two Languages (second edition). A Guide for Early Childhood Educators of Children Learning English as a Second Language*. Baltimore: Paul Brookes.

Tedick, D., Christian, D. & Fortune, T. (eds.) (2011). *Immersion Education: Practices, Policies, Possibilities*. Bristol: Multilingual Matters.

Thompson, L. (2000). *Young Bilingual Children in Nursery School*. Clevedon: Multilingual Matters.

Wilton, A. & De Houwer, A. (2011). The dynamics of English in a multilingual Europe. In: A. De Houwer & A. Wilton (eds.), *English in Europe Today. Sociocultural and Educational Perspectives*, Amsterdam: John Benjamins, pp. 1–14.

Young, A. & Hélot, C. (2007). Parent power: parents as a linguistic and cultural resource at school. In: C. Grima (ed.), *Promoting linguistic diversity and whole-school development*, European Centre for Modern Languages: Council of Europe Publishing, pp. 17–32. http://archive.ecml.at/mtp2/publications/A2_Ensemble_E_internet.pdf

Zuengler, J. (1988). Identity markers and L2 pronunciation. *Studies in Second Language Acquisition*, 10, 33–49.

Annick De Houwer

PhD, is Professor of Language Acquisition and Teaching at the University of Erfurt in Germany. She is the founder and director of the European Research Network for Bilingual Studies ERBIS (www.erbis.org). She is an expert on bilingual acquisition and the author of the first textbook on how children learn two languages from birth (viz., *Bilingual First Language Acquisition*, 2009). She has also published on English in Europe today, early second language learning, attitudes towards child language, language contact, Dutch child language, teen language, and intralingual subtitling. She is on the Editorial Board of several international journals and has been the General Editor of book series on language development and sociolinguistics.

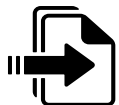


Albert Anker, *Schulmädchen bei den Hausaufgaben*, 1879.

Starting young – is that all it takes?

Carmen Muñoz | Barcelona

Dieser Beitrag beschäftigt sich mit der Frage, ob das Senken des Alters beim Beginn des Fremdsprachenunterrichts für sich alleine bessere Sprachlernergebnisse garantiert. Zunächst werden Forschungsergebnisse zur Zweisprachigkeit besprochen, die kognitive Vorteile (d.h. hier Aufmerksamkeitssteuerung) von Zweisprachigen sowie die Entwicklung der beiden Sprachen der Bilingualen untersucht haben. Diese Untersuchungen zeigen, dass sowohl kognitive als auch linguistische Wirkungen von der Zeitdauer des Kontakts mit der Sprache abhängen. Zweitens wird von Forschungsergebnissen zum naturalistischen Zweitsprachenerwerb berichtet, die eine Beziehung zwischen den Vorteilen der Frühbeginner und der Kontaktzeit aufzeigen. Schliesslich wird mittels Untersuchungen über Fremdsprachenunterrichtssettings mit typisch limitiertem Input argumentiert, dass jüngere Lernende um den Vorteil des impliziten Lernens gebracht werden, weil es ihnen sowohl kurz- als auch langfristig an genügend Kontakt mit der Sprache mangelt. Der Artikel stellt auch Forschungsergebnisse vor, welche die Rolle von ausserschulischen und intensiven Kontakten mit der Fremdsprache unterstreichen. Es lässt sich folgern, dass das Optimieren des Inputs ein wirksamerer Weg zur Verbesserung des Fremdsprachenlernens sein könnte als das fortwährende Senken des Anfangsalters.



Mehr Beiträge zu diesem Thema:

www.babylonia.ch >

Thematisches Archiv > Thema 18

The current implementation of an early start of foreign language learning has been considered to be the most efficient way towards multilingualism in Europe. In addition to the intrinsic educational value of foreign language learning, the benefits of an early start have most clearly been seen in the development of positive attitudes towards languages and the additional time for learning it provides (Edelenbos, Johnstone & Kubanek, 2007; Johnstone, 2009). However, foreign language gains at the end of Primary Education reflect a slow rate of learning in many countries, which invites relevant analyses of the internal and external factors that may explain such results. The present paper addresses the question of whether lowering the starting age of foreign language instruction guarantees superior language outcomes by itself. It is suggested that the

effects of starting age are mediated by other external factors, mainly exposure to and use of the language.

Quantity and quality of the input in bilingualism

The important role played by amount and quality of input to the target language is a common feature in all processes of language learning: first language, bilingual acquisition, naturalistic second language (L2) acquisition, and foreign language acquisition. To begin with, it is interesting to remember that in spite of the assumption that first language acquisition is fast and easy, 10,000 hours of exposure are estimated to be necessary for children to attain basic levels of proficiency (Clark, 2003). As regards bilingual acquisition, the importance of daily exposure to and use of the languages has been shown to have effects on both cognitive benefits that accrue from early bilingualism and the relative proficiency levels of the two languages.

The investigation of the beneficial cognitive effects of early bilingualism has recently provided a number of comparisons between bilinguals and monolinguals that show that the former are superior at controlling attention in certain experimental tasks. The explanation for this advantage is that when bilinguals use one of their languages they have to control attention between the two languages, which gives them continuous experience at attentional control. What is interesting for our discussion here is that functional bilinguals (bilinguals that use the two languages daily) have also been found to have superior attentional control than bilinguals with limited exposure to and use of one of their languages, and to learners in school immersion programmes, which indicates that this cognitive advantage is related to the patterns/amount of exposure to the

languages (e.g., Martin-Rhee & Bialystok, 2008; Poarch & van Hell, 2012). Following from the explanation given above, it may be concluded that non-functional bilinguals and school immersion learners in those studies had had less experience in controlling their two languages, and thus had not (yet) benefited from their incipient bilingualism because the advantage at attentional control emerges only with daily use of the two languages.

As for bilingual development, the evidence that quantity and quality of input influences its progress is robust. To illustrate this, Paradis (2010) studied a group of French-English bilingual children in the first grade in French mother tongue schools in an English majority city in Canada. Children differed in how much French and English they were exposed to and spoke outside of school. The results of a parental questionnaire yielded three subgroups of bilingual children: those who spoke mainly French at home, those who spoke both French and English equally at home, and those who spoke mainly English at home. Children were given a production task and a grammaticality judgment task that targeted English verbal morphology. Results showed that the children who were exposed mainly to French at home had consistently lower scores than the groups with more exposure to English at home. Other research has included differential exposure in the home and at school. In an investigation of the effects of exposure in Spanish-English bilingual children in Miami, Gathercole and colleagues showed that the acquisition of a wide range of linguistic aspects of English and Spanish hinges on the amount of exposure in each language received in the different situations (homes where only Spanish is spoken, homes where both Spanish and English are spoken, homes where only English is spoken, English immersion schools, and Two-way schools). In all cases, the group experiencing the greatest input in the given language showed an early advantage with the structure in question (Gathercole, 2007). Studies in which the majority language is English and the minority language is Welsh have also shown large asymmetries between the developments of the two languages (Gathercole & Thomas, 2009). On the one hand, with respect to English, the findings reveal that its development is linked to input at the beginning stages but, by mid-school, differences between those children who come from homes where only English is spoken, homes where only Welsh is spoken, and homes where

both English and Welsh is spoken disappear. At that point, the school language seems to have an influence on children's English abilities, but by the time speakers reach adulthood, no or few long-term measurable differences in abilities in English are observed. On the other hand, the development of Welsh is highly linked to input at all stages and continual exposure is important for long-term maintenance of the language even for adults. In view of this pattern of results, Gathercole & Thomas (2009: 234) argue with reference to the critical period debate that

“if all children in Wales learn English equally well, regardless of early exposure, then age of acquisition may be less critical for final attainment in bilingual contexts in which the majority language is highly dominant.”

In other words, the respective input levels in Welsh and English have a stronger impact on attainment in each language than age of acquisition.

Effects of language experience on naturalistic L2 acquisition

In immigration studies, as different from the situations of child bilingualism portrayed in the preceding section, L2 learners do not have significant contact with the L2 until they arrive in the L2 community. In these studies, age of arrival or age of onset has been seen to determine ultimate attainment to a very high degree, but length of exposure and quality of input are also crucial factors in both rate and outcomes of L2 learning. Certainly, learners who start learning the language at a young age in a naturalistic setting usually reach higher levels of proficiency than learners who start at an older age. However, this ultimate attainment superiority can only be observed in the long term because older starters progress faster in the initial stages (Snow & Hoefnagel-Höhle, 1978). That is, whereas older starters are faster at the beginning, younger starters eventually catch up and outperform them. This explains that studies that have looked at learners after short periods of residence or immersion have not been able to observe an early start advantage, in contrast to studies that have looked at learners after many years of residence in the L2 community. Of great interest are studies that have aimed at exploring the length of time needed for learners to show the advantage of an early start in a naturalistic setting. For example, Jia *et al.* (2006) studied the effects of time on a large sample of Mandarin speakers with a wide range of starting ages, and found that an early arrival advantage gradually emerged in the L2 (English) vowel perception and production after 3–5 years of English immersion. Jia and Fuse (2007) followed the acquisition of grammatical morphology of a group of Mandarin-speaking children and adolescents in a longitudinal study that extended for 5 years after arrival in the US. In this study it was found that only by the end of the 5-year period younger starting age significantly predicted the average performance on the grammatical morphemes studied, though some were not yet fully mastered.

Moreover, research has shown that the quality of the input, i.e. native speaker input and diversity of contexts of L2 interaction may be more

meaningful than length of residence per se. For example, in immigrant studies children have been observed to benefit from more contexts of L2 interaction, having more L2-speaking friends than adolescents (e.g., Jia & Aaronson, 2003), which clearly contributes to their L2 learning.

Effects of language experience on foreign language learning

Age-related studies in foreign language contexts have consistently shown a rate advantage of older starters, that is, after the same number of instruction hours older pupils show higher levels of attainment than younger pupils. In the discussion of the results from the Barcelona Age Factor (BAF) project, two complementary reasons for this finding were suggested (Muñoz, 2006). First, in an input-limited setting, such as the typical classroom, younger learners are deprived of their advantage at implicit learning because implicit learning mechanisms need massive exposure to the language. Second, older learners' superior cognitive maturity helps them to learn explicitly in the typical classroom, which explains their faster rate.

However, because naturalistic younger starters have been observed to surpass older starters in the long term, as noted above, it has been predicted that also instructed learners would eventually show a long-term advantage. This prediction has not been confirmed though, and the scant existing research that has investigated long-term effects of starting age has provided mixed results. In contrast, a follow-up study of the BAF project found no effects for starting age on long-term achievement but significant effects of accumulated input on learners with long foreign language learning experience (a minimum of 10 years). Specifically, positive correlations were found between language tests scores (a general proficiency test, a lexical reception test, and a phonetic identification test) and input measures, such as total number of hours of instruction or frequency of extracurricular contact with the target language (Muñoz, 2011). The latter included native-speaker contact, which has been regarded as a crucial indicator of more qualitative measures of input, such as the linguistic richness of the environment (e.g. Jia and Fuse, 2007). Moreover, a qualitative analysis of learners' answers to an interview showed that learners identified intensive input experiences with the target

language as turning points in which they fully engaged with the language (Muñoz, 2012).

That study provides evidence of the impact of out-of-school exposure in foreign language learning as well, since such intensive exposure experiences often took place during study abroad periods, through exposure to the media (for example, being hooked on a film series) or through internet (for example, an interactive web page where they used English). A positive association between foreign language outcomes and out-of-school exposure was also found in a study that compared data from 7 European countries (the Early Language Learning in Europe [ELLiE] project). One of the studies in this project examined the out-of-school exposure that 865 grade 4 pupils from the different countries had, according to a questionnaire filled up by their parents. English was the foreign language for learners in 6 of the countries (Croatia, Italy, Poland, Spain, Sweden, The Netherlands) and Spanish or French was the foreign language for learners in England. The study investigated the effect of out-of-school exposure after controlling for the impact on these learners' achievement of the respective cognate language distance to the foreign language, since the learners' first languages differed greatly in terms of distance to the target language¹. As reported in Lindgren and Muñoz (2013), these two factors explained a relatively large proportion of the variance in the listening and reading comprehension tests of the pupils. Out-of-school exposure greatly contributed to explain findings such as the Croatian pupils' high scores in the two tests in spite of the large cognate distance between the learners' first language and English. Furthermore, in



Allan Rohan Crite, *School's Out*, 1936.

Maximizing input may be a more efficient way to improve foreign language learning than forever lowering the starting age.

order to better understand this factor, the impact of the three sub-categories of exposure that, according to the questionnaire, were the most frequent among the children, were explored: watching movies, playing computer/TV games, and listening to music. The results showed that the most important exposure factor for both listening and reading was watching movies and films in the foreign language; far behind came listening to music and playing games. A third important predictor in the analysis was the use of the foreign language by parents in their workplace, which may be interpreted as an indicator of active use of the language in the family. Another interesting finding of the ELLiE project was that for the six contexts in which English was the foreign language, there was no correlation between attainment in English and starting age of instruction. Both language proximity and out-of-school exposure had stronger effects than age.

Conclusion

This article has aimed to show the crucial role played by input in learning a foreign language as in all other types of language acquisition. The ultimate goal has been to argue that pupils' young age does not automatically confer them all the cognitive benefits that arise in bilinguals that have daily experience with the language, nor does it grant them high levels of proficiency in a language to which they are not sufficiently exposed. As we have seen, these benefits arise in situations of abundant exposure and use of the language. Therefore, the lesson to draw from these research findings in bilingualism and L2 acquisition is that learners' intensive contact with the foreign language both inside and outside the classroom will positively benefit their learning rate and enhance their engagement with the language. In other words, maximizing input may be a more efficient way to improve foreign language learning than forever lowering the starting age of learning.

Note

¹ The cognate language distance relies on the lexical similarity between frequently used words in the different languages.

References

- Clark, E.V. (2003). Critical periods, time, and practice. *University of Pennsylvania Working Papers in Linguistics*, 9, 9–48.
- Gathercole, V. (2007). Miami and North Wales, so far and yet so near: Constructivist account of morpho-syntactic development in bilingual children. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10 (3), 224–247.
- Gathercole, V. & Thomas, E. (2009). Bilingual first-language development: Dominant language takeover, threatened minority language take-up. *Bilingualism: Language and Cognition*, 12 (2), 213–237.
- Edelenbos, P., Johnstone, R. & Kubanek, A. (2007). *Languages for the children in Europe: Published research, good practice and main principles*. Retrieved from http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/youngsum_en.pdf (Accessed 9/10/2009).
- Jia, G. & Aaronson, D. (2003). A longitudinal study of Chinese children and adolescents learning English in the United States. *Applied Psycholinguistics*, 24, 131–161.
- Jia, G. & Fuse, A. (2007). Acquisition of English grammatical morphology by native Mandarin-speaking children and adolescents: Age-related differences. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50, 1280–1299.
- Jia, G., Strange, W., Wu, Y. H., Collado, J. & Guan, Q. (2006). Perception and production of English vowels by Mandarin speakers: Age-related differences vary with amount of L2 exposure. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 119, 1118–1130.
- Johnstone, R. (2009). An early start: What are the key conditions for generalized success? In: J. Enever, J. Moon & U. Raman, *Young learner English language policy and implementation: international perspectives*. Reading: Garnet Education Publishing, pp. 31–42.
- Lindgren, E. & Muñoz, C. (2013). The influence of exposure, parents, and linguistic distance on young European learners' foreign language comprehension. *International Journal of Multilingualism*, 10 (1), 105–129.
- Martin-Rhee, M. & Bialystok, E. (2008). The development of two types of inhibitory control in monolingual and bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition*, 11 (1), 81–93.
- Muñoz, C. (2006). *Age and the rate of foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Muñoz, C. (2011). Input in foreign language learning: more significant than starting age. *IRAL* 49 (2), 113–134.
- Muñoz, C. (2012). Turning points in EFL learners' histories. In: C. Muñoz (ed.) *Intensive exposure experiences in second language learning*. Bristol: Multilingual Matters, pp. 141–160.
- Paradis, J. (2010). Bilingual children's acquisition of English verb morphology: Effects of language dominance, structure difficulty, and task-type. *Language Learning*, 60 (3), 651–680.
- Poarch, G. J. & van Hell, J. G. (2012). Executive functions and inhibitory control in multilingual children: Evidence from second-language learners, bilinguals, and trilinguals. *Journal of Experimental Child Psychology*, 113, 535–551.
- Snow, C. & Hoefnagel-Höhle, M. (1978). The critical period for language acquisition: Evidence from second language learning. *Child Development*, 49, 1114–1128.

Carmen Muñoz

is Professor of Applied Linguistics at the University of Barcelona. Her research interests include the effects of age and context on second language acquisition, young learners in instructed settings, aptitude, and bilingual/multilingual education. She is the editor of the books *Age and the Rate of Foreign Language Learning* (2006) and *Intensive Exposure Experiences in Second Language Learning* (2012).

Is early second language learning really better? Evidence from research on students in CLIL programs

Fred Genesee | Montréal

Le présent article passe en revue la recherche ayant examiné les bénéfices relatifs de l'apprentissage précoce et de l'apprentissage tardif d'une langue seconde dans des programmes axés sur le contenu ou programmes CLIL. La revue de la recherche se concentre sur les étudiants de langue majoritaire.

L'importance de la quantité d'exposition à la langue seconde et de la qualité de l'enseignement sont également considérés par rapport au moment de l'acquisition langagière – c'est-à-dire l'acquisition langagière précoce versus tardive.

Les conclusions de cette revue stipulent que, bien que les jeunes apprenants connaissent souvent plus de succès que les apprenants plus âgés, la quantité et la qualité de l'enseignement de la langue seconde sont aussi, sinon plus, importants que l'âge auquel les apprenants débutent leur apprentissage de la langue seconde en milieu scolaire. Pour être avantageuse comparativement à l'apprentissage tardif, l'introduction précoce à une langue seconde en milieu scolaire doit être accompagnée d'un curriculum et de méthodes d'enseignement efficaces et cohérents.



Plus d'articles sur ce thème:

www.babylonia.ch >

Archives thématiques > Fiche 11

It is widely believed that children are effective and efficient second language (L2)¹ learners. Thus, it is generally expected that L2 acquisition by school-age children will proceed quickly and effortlessly and will result in native-like or at least very high levels of proficiency through mere exposure to the target language. Schools in Europe and around the world are experiencing a remarkable interest in teaching foreign languages to young school age children, and even pre-school age children, as parents and educators seek to prepare students for globalization. An early start to L2 learning in school has much to recommend it. Early exposure takes advantage of young children's natural language learning abilities (Genesee, 2004) and their openness to new experiences, including new languages and cultures. Moreover, the integrated approach to L2 instruction that is integral to immersion and other content-based approaches, such as CLIL, is

particularly appropriate and feasible in the early grades when education is often experiential and student-centered. It can be much harder to achieve such integration in secondary school grades when advanced, sophisticated language skills are needed to master academic content and skills that themselves are complex and abstract. Moreover, elementary school teachers are more likely to be accustomed and be prepared to integrate language instruction with content instruction (so-called 'language-across-the-curriculum') than secondary school teachers who see themselves as content area specialists and seldom as language teachers. An added advantage to starting L2 learning in the primary grades is that it affords students an early start at using and learning the L2 outside school. Extra-curricular language learning provides students additional opportunities to broaden their repertoire of language skills beyond what can be achieved in school settings. This is particularly advantageous in communities where the target language is used, such as Montreal where French-speakers are common.

On the one hand, there is evidence that, other things being equal, children are more likely to attain native-like levels of oral proficiency or higher levels of proficiency in an L2 in the long run than learners who begin to learn an L2 when older (Long, 1990). On the other hand, conclusions regarding the advantages of early L2 learning are based largely on comparisons between child L2-learners and adolescent or adult L2-learners, not between younger versus older school-age children. Moreover, data on age effects in L2 learning are based largely on learning in non-school settings and, thus, do not take into account the complexities of language learning in the context of schooling. Researchers in educational psychology increasingly distinguish between language for social communication and

Despite the widespread belief that early is better when it comes to L2 learning in school, evidence suggests that while this is often true, it is not always true.

language for academic purposes. This distinction has generally been ignored in studies on age of acquisition effects. Thus, it would not be surprising if research that has looked at L2 acquisition in school settings for academic purposes produces different results than research on learners outside school. What does research on age of learning in school settings say?

Early vs. Late L2 Acquisition in School

This review focuses on students who are learning an L2 through content-based instruction (CBI; Snow & Brinton, 1997) or what is referred to as content-and-language-integrated learning (CLIL; Coyle, Hood & Marsh, 2010) in Europe; for example, German-speaking children in Germany who are in a CLIL program or English-speaking children in Canada in French immersion programs. Results on the effectiveness of more traditional L2 instruction will be referred to briefly to establish the generalizability of the CBI/CLIL results. The studies that are reviewed were carried out on students who were members of the majority group in the community in which they were being educated; it does not consider students who speak a language at home that differs from the societally dominant language – for example, Turkish-speaking immigrants in Western Europe (see Genesee & Lindholm-Leary, 2013, for a discussion of bilingual programs for minority language students). There is a considerable body of evidence on

early L2 learning in comparison to late L2 learning in CBI from research on French immersion programs for English-speaking students in Canada (see Genesee & Lindholm-Leary, 2013, for a review), and there is a growing body of research on students in CLIL programs in Europe (see Muñoz, in press). Canadian studies are the focus of this review because these studies provide good descriptions of how much exposure students in alternative forms of immersion have, and French was the target L2 in all cases so the results are not due to language differences. Studies reviewed by Muñoz (in press) are also discussed since they are important in demonstrating the generalizability of the Canadian findings to different target languages and to programs with a variety of formats. There are different forms of immersion (IMM) in Canada. They vary with respect to the grade when use of the L2 for academic instruction begins and how much academic instruction is provided through the L2. In *early total IMM*, all academic subjects (e.g., in mathematics, science and social studies) in Kindergarten to Grade 2 are taught in French, and this gradually decreases until about 50% of instruction is provided in French and 50% in English by the end of elementary school (Grade 6). In *early partial IMM*, about 50% of instruction in each year of elementary school is provided in each language. In *delayed immersion*, use of the L2 for academic instruction is delayed until grade 3 or 4 at which time about 50% of instruction is through the L2. Finally, in *late IMM*, the L2 is not used for academic instruction until secondary school, beginning in Grade 7. At that time, about 80% of instruction is through the L2 and this can take place over one (i.e., Grade 7 only) or two consecutive years (e.g., Grades 7 and 8) (more detailed descriptions of Canadian IMM programs are provided in Genesee, 2004, and in Genesee & Lindholm-Leary, 2013). Students in delayed and late IMM receive traditional French-L2 instruction for limited periods of time (30-45 minutes/day) in the grades preceding use of the L2 for academic instruction.

Evaluations of student outcomes in these programs have usually been conducted by



Natura morta ispirata allo stile di Paul Cézanne e realizzata da un artista di 11 anni.

comparing the performance of students in one type of IMM to that of students in another type of immersion within the same community; for example, students in early total IMM versus students in two-year late IMM. Students in alternative programs are selected to be comparable with respect to socio-economic status and intellectual ability in some cases, so that these variables do not influence test performance in favor of one group more than the other. The focus of this review will be on studies that have assessed L2 proficiency using tests of speaking, listening, reading and writing; studies that have examined different kinds of linguistic outcomes are reviewed in detail in Muñoz (in press).

Systematic comparisons of the outcomes of early, delayed and late IMM reveal a complex picture which indicates that age alone is not necessarily the most important variable and that amount and quality of L2 instruction are also important; Muñoz reaches a similar conclusion in her review of programs in Europe. To facilitate this review, let's begin with comparisons between younger and older learners, setting aside issues related to amount and quality of exposure for the moment. However, it should be noted that students in early IMM and other CBI programs are often not only younger when they begin to learn the L2, they also have more exposure to the L2 than students in programs with a delayed or late start. In fact, it is often impossible to separate the effects of age from amount of exposure.

It has been found that, on the one hand, students in early total IMM programs in Canada generally achieve significantly higher levels of L2 proficiency than students in programs with a delayed (middle elementary grades) or late (secondary school) starting grade (Genesee, 1981; see also Wesche, Toews-Janzen and MacFarlane, 1996, for a review), suggesting that an early start is often better. On the other hand, Genesee (1981) found that students in *two-year late IMM* sometimes achieve the same or almost the same levels of L2 proficiency as students in early total IMM on a variety of language tests, including speaking, listening comprehension, reading and writing, attesting to the ability of older learners to acquire an L2 relatively quickly. Harley and Hart (1997) similarly found few significant differences between early partial and late partial IMM students on a battery of French language tests. In her review of European studies, Muñoz reports that

studies by Lorenzo, Casal and Moore (2010) and Bret (2011) indicate that “older CLIL students benefit from CLIL more than younger CLIL students” (p. 10) insofar as they demonstrate more achievement in the target language. These findings are important because they encompass results based on a variety of outcome measures and from a variety of different CLIL programs. Taken together, results from Canada and Europe provide reassuring convergence from two different bodies of evidence that younger is not always better and, in fact, sometimes older can be just as good as younger.

There are a number of possible reasons why students in late IMM or CLIL programs can make such rapid progress in acquiring L2 skills despite reduced L2 exposure compared to younger L2 students. First, students who enroll in late immersion/CLIL programs may be self-selecting and, thus, may be more motivated and/or already have acquired some competence in the L2. Second, older students have the benefit of a well-developed first language (L1) and, in particular, they may have fully developed, or well developed, L1 literacy skills. Literacy skills acquired in one language can facilitate literacy development in an L2 (Genesee & Geva, 2006; Riches & Genesee, 2006); this is especially true for languages that are typologically similar and/or have similar orthographies (French, Spanish, and English, for example). In other words, older students are able to transfer many of their L1-based literacy skills to learning to read and write in an L2. Older students may also be faster L2 learners than younger students because language teaching and learning in the higher grades is generally more abstract and context-reduced than in the earlier grades (Cummins, 1981). As result, learning the L2 may call on acquisitional strategies that are more analytic and less experiential and that are better developed in older learners (see Harley & Hart, 1997, and Muñoz, in press, in support of this possibility). Thus far, we have seen that an early start to L2 learning in school is often more successful than a late start; but, not always.

Amount of Exposure

Let's return to the question of exposure, another controversial issue in discussions of L2 learning in school settings. It is often assumed that ‘more exposure is better’ when it comes to L2 learning in school; this is often referred to as ‘time on task’. Indeed, one of the reasons schools begin instruction in certain subjects in the early grades (be it in second languages, mathematics, or other school subjects) is to provide more time for students to learn. Time is clearly important and often, although not always, students learn more when they spend more time studying a subject. This is true for L2 learning as well – up to a point. For example, Canadian research has shown that students in *early total IMM* programs, where the L2 is used to teach 100% of the time for the first three grades, generally acquire greater proficiency in the L2 than students in *early partial IMM* programs, where the L2 is used to teach only 50% of the time (Genesee, 1987; see also Muñoz, in press). But, there are probably upper and lower limits to the importance of time.

It is concluded that while younger learners are often more successful than older learners, amount and quality of second language instruction are as, or more, important than age in school-based second language learning.

At the lower limit, variations in exposure to an L2 probably make little difference: 20 versus 30 minutes/day, for example, is probably an unimportant difference. Likewise, at the upper limit, there may be diminishing returns for extended exposure. As noted earlier, students in early total IMM programs in Canada do not always outperform students in two-year late IMM despite the fact that early total IMM students have significantly more exposure to the L2 (Genesee, 1981), suggesting that early IMM students do not benefit from all of the additional L2 exposure that they have. In an early review of research on age of L2 acquisition, Krashen, Long and Scarcella (1979) concluded that contrary to the early-is-better hypothesis, older learners actually make faster initial progress in L2 learning than younger learners and that the advantage for an early start is only evident when learning occurs over an extended period of time.

Before leaving this discussion, let us consider the importance of amount of exposure from the point of view of the development of students' L1 skills in CBI. Evaluations around the world have consistently shown that, in the long run, there is no significant difference between the L1 skills of majority language students in IMM programs and those of similar students in L1-only school programs (see, for example, e.g., Mehisto & Asser, 2007), regardless of whether the languages are typologically similar, such as French and English, or typologically different, such as Japanese and English (Bostwick, 2001). To be more specific, detailed analysis of evaluations of alternative forms of IMM in Canada indicate that the English-L1 outcomes of Canadian IMM students are on par with those of control students regardless of when instruction in English begins in immersion (early vs. delayed or late) and regardless of how much instruction they receive in English (50% in the beginning or none) (Genesee, 1981).

Pedagogical Issues

That amount of exposure and age are not always linked to level of L2 proficiency should not be surprising. The extra time that young learners often have must be translated into effective learning opportunities. In other words, pedagogical factors are also probably important in accounting for differences in L2 achievement in different programs. Evidence of the importance of instructional factors comes from research by

Steven (1983) who compared two types of late immersion – one that was teacher-centered and one that was student-centered. In the teacher-centered program, English-L1 students spent 80% of their school day immersed in French-L2, while in the student-centered program students spent 50% of their school day in the L2. Both groups of students were in Grade 7 when they were, on average, 12 years of age. Stevens found that, despite the time advantage of the students in the teacher-centered program, students in the student-centered program scored as well on a variety of L2 measures, especially speaking and listening comprehension. She attributed the impressive performance of the students in the 50% student-centered program to pedagogical factors. In particular, she argued that students in that program achieved such impressive L2 skills relative to students in the more extended program because their program permitted more active use of the L2 and, as well, learning was more individualized. In particular, students in the 50% program were given the opportunity to choose what they would study and how they would meet curricular objectives. For example, during science, students could choose to study different topics, such as oceanography, the rain forests, or the Arctic, to fulfill curricular objectives. There is growing discussion about pedagogical issues in CBI programs and, in particular, how best to integrate language and content instruction to maximize language learning (see Lyster, 2007).

Conclusions

Despite the widespread belief that early is better when it comes to L2 learning in school, evidence suggests that while this is often true, it is not always true. Debates about this issue often lose sight of the fact that an early start to L2 learning in school often means that learners have more time to learn; indeed, early L2 instruction is often recommended in order to extend learners' time to learn. However, neither an early start nor additional time for L2 learning will produce more learning than a later start or less exposure if the instruction that students are exposed to does not take advantage of the additional time and exposure. Effective instruction is critical if the extra time and early start are to be advantageous. Indeed, quality instruction may be more important than time and age of learning alone. We still have much to learn about effective L2 instruction in CBI programs, but we have begun to make significant progress in understanding this critical aspect of L2 learning in school (see Lyster, 2007). The available evidence suggests that schools and communities interested in extending children's opportunities for learning an L2 in school have options, and these include both an early and a later start.

Note

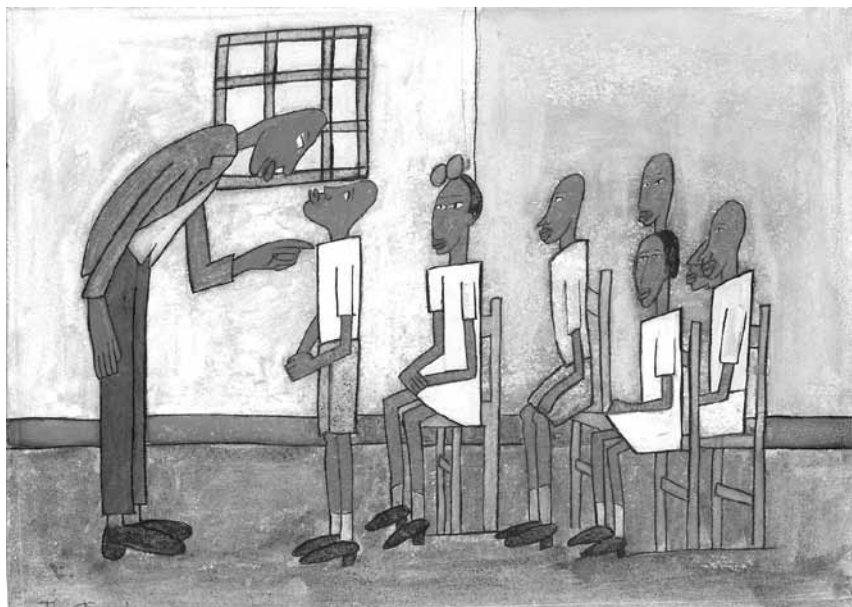
¹ “second language (L2)” will be used generally to refer to second and/or foreign language learning and teaching

References

- Bostwick, M. (2001). English immersion in a Japanese school. In: D. Christian & F. Genesee, *Bilingual Education*, Alexandria: TESOL, pp.125-138.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *Content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (1981). Age on arrival and immigrant second language learning in Canada. A reassessment. *Applied Linguistics*, 2, 132-149.
- Genesee, F. (1981). A comparison of early and late second language learning. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 13, 115-127.
- Genesee, F. (1987). *Learning through two languages: Studies of immersion and bilingual education*. Cambridge: Newbury House.
- Genesee, F. (2004). What do we know about bilingual education for majority language students? In: T. K. Bhatia & W. Ritchie, *Handbook of Bilingualism and Multiculturalism*, Malden: Blackwell, pp. 547-576.
- Genesee, F. & Geva, E. (2006). Chapter 7: “Cross-linguistic relationships in working memory, phonological processes, and oral language”, In: D. August & T. Shanahan, *Developing literacy in second language learners. Report of the National Literacy Panel on Minority-Language Children and Youth*, Mahwah: Lawrence Erlbaum, pp. 175-184.
- Genesee, F. & Lindholm-Leary, K. (2013). Two case studies of content-based language education. *Journal of Immersion and Content-Based Education*, 1, 3-33.
- Genesee, F. & Riches, C. (2006). Instructional issues in literacy development. In: F. Genesee, K. Lindholm-Leary, W. Saunders, & D. Christian, *Educating English language learners: A synthesis of research evidence*, New York: Cambridge University Press, pp. 109-175.
- Harley, B. & Hart, D. (1997). Language aptitude and second language proficiency in classroom learners of different starting ages. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 379-400.
- Krashen, S., Long, M. & Scarcella, R. (1979). Age, rate, and eventual attainment in second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 13, 573-582.
- Long, M. (1990). Maturational constraints on language development. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 251-285.
- Lyster, R. (2007). *Learning and teaching languages through content: A counterbalanced approach*. Amsterdam: John Benjamins.
- Mehisto, P. & Asser, H. (2007). Stakeholder perspectives: CLIL programme management in Estonia. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 683-701.
- Muñoz, C. (in press). Time and timing in CLIL. In: M. Juan-Garau & J. Salazar-Noguera, *Content-based learning in multilingual educational environments*. Berlin: Springer.
- Snow, M.A. & Brinton, D.M. (1997). *The content-based classroom: Perspectives on integrating language and content*. White Plains: Longman.
- Stevens, F. (1983). Activities to promote learning and communication in the second language classroom. *TESOL Quarterly*, vol. 17, 259-272.
- Wesche, M., Toews-Janzen, M. & MacFarlane, A. (1996). *Comparative outcomes and impacts of early, middle and late entry French immersion options: Review of recent research and annotated bibliography*. Toronto: OISE/UT Press.

Fred Genesee

is Professor in the Department of Psychology, McGill University. He has carried out extensive research on alternative forms of immersion/bilingual education for majority and minority language studies and on language acquisition in simultaneous bilinguals. His work has focused on both typically-developing and at-risk learners. He is the author and co-author of numerous scientific publications as well as books and articles for teachers, other educational specialists, and parents.



William H. Johnson, *Classroom Scene*, 1946.

Frühe Förderung und Bildungspolitik

Margrit Stamm | Bern

Le présent article se préoccupe du rapport complexe entre l'enseignement précoce et la politique de formation scolaire en lien avec les recherches scientifiques dans ce domaine. A la question de savoir pourquoi une telle valeur est accordée à la promotion de l'enseignement précoce, il n'y a pas de réponse simple. Les opinions sont fort partagées: tandis que les uns attribuent à ces mesures particulières des effets presque magiques, les autres les rejettent totalement. Il en résulte une situation grotesque, à savoir: la politique éducative intègre peu ou partiellement des résultats importants de la recherche. Néanmoins, pour avancer dans le débat, on devrait chercher réponse à trois questions fondamentales: 1) Qu'est-ce qui constitue un enseignement précoce ou non? 2) Quels sont les obstacles à un tel enseignement dispensé aux enfants défavorisés? et 3) Comment choisir des mesures vraiment efficaces dans la masse de propositions visant toutes à améliorer les capacités langagières des enfants? Sur la base de ces considérations, l'auteure se prononce sur les chances et les limites d'un enseignement précoce.



Plus d'articles sur ce thème:

www.babylonia.ch >

Archives thématiques > Fiche 14

Frühe Förderung ist heute in aller Leute Munde. Noch vor zehn Jahren war dies ganz anders. Damals galt als glückliche Kindheit vor allem diejenige, welche frei war von Fördergedanken und schulvorbereitenden Massnahmen. Weshalb hat frühkindliche Bildung heute Hochkonjunktur, und woher kommt die insgesamt emotional geführte Diskussion? Der vorliegende Beitrag verdeutlicht, dass sie oft eine einseitige ist und den Erkenntnisstand der Wissenschaft vernebelt.

1. Der Einfluss der Bildungsforschung

In den letzten zehn Jahren ist das gesellschaftliche Interesse an den ersten Lebensjahren von Kindern stark gewachsen. „Bildung von Anfang an“ oder „Bildung ab Geburt“ sind häufig verwendete Leitgedanken, welche diesen Bewusstseinswandel zum Ausdruck bringen. Dieser Bewusstseinswandel ist die Folge von mindestens vier verschiedenen Impulsen aus dem Kontext der Bildungsforschung:

1. **Frühere Förderung in der Folge von PISA:** Als Reaktion auf die erste Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse, welche unseren 15-jährigen Jugendlichen lediglich mittelmässige Kompetenzen in den Bereichen Lesen und Mathematik bescheinigt hatten, wurde von der Bildungspolitik umgehend eine frühere Förderung der Kinder und eine Vorverlegung des Schuleintritts gefordert. Diese Forderung ist in der Zwischenzeit mit HarmoS eingelöst worden. Spätestens ab dem Schuljahr 2015/16 soll die obligatorische Schule mit dem vollendeten vierten Lebensjahr beginnen.
2. **Finanzielle Renditen durch frühe Förderung:** Gleichzeitig war es die Bildungsökonomie, welche erstmals auf der Basis von Evaluationen qualitativ hochstehender amerikanischer Modellprojekte nachweisen konnte, dass insbesondere benachteiligte Kinder von einer guten Frühförderung langfristig profitieren können, weil sie weniger sonderpädagogische Stützmassnahmen brauchen, seltener Klassen wiederholen müssen, später häufiger einen Berufsabschluss machen und weniger delinquentes Verhalten zeigen. Berechnet wurde dabei, dass der Staat auf diese Weise Kosten spart und sich dadurch finanzielle Renditen zwischen 10% und 16% ergeben (Heckman, 2007).
3. **Herzstück Qualität:** Aus verschiedenen Studien ist ferner bekannt, dass die Qualität früher Förderangebote von zentraler Bedeutung ist. So konnten Tietze (1998) sowie Tietze *et al.* (2005) belegen, dass sich Kinder, welche eine gute Kindertagesstätte besuchen, sprachlich besser entwickeln und selbst noch am Ende der zweiten Primarschulklasse bessere Schulleistungen erbringen als ausschliesslich zu Hause betreute Kinder. Ähnliche Schlüsse legt auch die deutsche IGLU-Studie (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung) nahe (Bos *et al.*, 2004).

Unbestritten ist, dass die frühe Kindheit bei der Hirnentwicklung eine wichtige Rolle spielt. Jedoch ist weder die Frage nach der frühen Veränderbarkeit von Gehirnstrukturen noch die Frage nach den Zeitfenstern, in denen eine bestimmte Entwicklung stattfinden müsse, geklärt.

4. **Familie als Fundament:** In neueren Studien wird allerdings immer wieder auf die Bedeutung der Familie als erstem und fundamentalstem Förderort verwiesen (Büchner & Bracke, 2006). Stamm *et al.* (2013) unterstreichen dabei, dass die soziale Herkunft eine herausragende Rolle spielt und vor allem privilegiert aufwachsende Kinder von gezielt eingesetzter familiärer Förderung profitieren.

Solche Impulse haben den Grundstein dafür gelegt, dass die ersten Lebensjahre heute als die lernsensibelsten und deshalb als die entscheidendsten bezeichnet werden. Kinder werden in diesem Alter mit wichtigen sozio-emotionalen und kognitiven Ressourcen ausgestattet, die für die späteren Bildungschancen massgebend sind. Doch sind die Meinungen hierzu gespalten. Die einen sprechen der frühen Förderung fast magische Wirkungen zu, die anderen lehnen sie ab.

2. Gespaltene Meinungen

Wer sich von früher Förderungen magische Wirkungen verspricht, legitimiert dies oft mit Erkenntnissen aus der Hirnforschung. So spricht der Neuropsychologe Wolf Singer davon, dass frühe Förderangebote in der Lage seien, die „Architektur des Gehirns“ (1998: 49) irreversibel und genetischen Anlagen vergleichbar abzubilden. Gemeint ist damit, dass sich frühe emotionale Erfahrungen auf den Strukturaufbau des Gehirns und die weitere intellektuelle Entwicklung des Kindes auswirken. Solche Vorstellungen sind nicht nur in vielen Erziehungsratgebern oder Werbebroschüren äusserst präsent, sondern sie vermitteln auch eine eindeutige Botschaft: Man soll dem kleinen Kind möglichst früh Materialien anbieten, um seine enormen Potenziale, die es seit seiner Geburt mitbringt, zu nutzen und nichts zu verpassen. Es versteht sich von selbst, dass verunsicherte Eltern oder auch pädagogisches Fachpersonal in Kindertagesstätten durch solche Versprechen oft leicht zu gewinnen sind. Nicht zuletzt verleiht ihnen die Etikette „naturwissenschaftliche und neurobiologische Erkenntnisse“ ein besonderes Gewicht.

Andererseits ist die Gruppe derjenigen, welche frühe Förderung ablehnen, recht gross. Worin diese Ablehnung liegt, wird an den politischen Argumentationsmustern deutlich: Viele verbinden Förderung und Bildung ausschliesslich mit

Schule, Schule mit Leistungsdruck und Leistungsdruck mit schlechten Erinnerungen an Zeugnisse, Elternschelte und Misserfolg. Deshalb ist verständlich, wenn die Angst vor der Verschulung auf der Basis solcher Warnsignale Überhand gewinnt. Und es leuchtet auch ein, dass oft nicht nur Bildungspolitiker, sondern viele Eltern solche Förderansprüche oft möglichst bis kurz vor Schuleintritt vom Kind fernhalten wollen. Eine Vorschulkindheit ist für sie nur dann glücklich, wenn sie eine Zeit ohne intellektuelle, d.h. schulvorbereitende Herausforderungen ist. Dazu kommt, dass insbesondere die politische Rechte die Stärkung der Familie als Erziehungshoheit und eine Mutter betont, die zum Kind gehört und deshalb zu Hause bleibt. Eine frühe Förderung, die in Kitas stattfindet, ist deshalb verpönt.

Im Ergebnis sind beide Positionen problematisch, jedoch aus unterschiedlichen Gründen. Während sich die erste Position mit einer wissenschaftlichen Basis legitimiert, die objektiv diskutiert werden kann, orientiert sich die zweite Position fast ausschliesslich an ideologischen Grundlagen. Diese sind jedoch mit wissenschaftlichen Argumenten schwer zu entkräften.

Schätzt man den tatsächlichen Forschungsstand der Hirnforschung nüchtern ein, wie dies etwa Becker (2010) getan hat, so kommt man zu folgendem Schluss: Unbestritten ist, dass die frühe Kindheit bei der Hirnentwicklung eine wichtige Rolle spielt. Jedoch ist weder die Frage nach der frühen Veränderbarkeit von Gehirnstrukturen noch die Frage nach den Zeitfenstern, in denen eine bestimmte Entwicklung stattfinden müsse, in wichtigen Punkten geklärt. Trotz anderslautenden Beteuerungen von Hühner (2004) fehlen empirische Belege weitgehend. Schliesslich unterschlägt die Hirnforschung, dass es auch ein stark reifungsabhängiges Lernen gibt, so wie dies beispielsweise Piaget (1981) immer wieder betont hat.

Zusammenfassend kann die Hirnforschung bis zum heutigen Zeitpunkt die Frage, wie eine gute frühe Förderung aussehen soll und welche Aspekte dabei zu beachten sind, nicht besser beantworten als Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. Problematisch ist allerdings, dass die Bildungspolitik verschiedene wichtige Erkenntnisse der frühkindlichen Bildungsforschung kaum oder nur einseitig aufnimmt und sie deshalb eine Art Black Box bilden (Stamm & Edelman, 2013). Drei davon werden im nächsten Kapitel diskutiert.

3. Black Box-Themen der Bildungspolitik

Was Bildung in der frühen Kindheit ist und was sie soll, wie insbesondere benachteiligte Kinder davon profitieren könn(t)en und weshalb die enorme Vielfalt an Sprachförderangeboten problematisch ist – das

sind Bereiche, die in der Bildungs- und Sozialpolitik, aber auch in der Praxis, oft durch die Maschen fallen. Dies ist deshalb problematisch, weil wichtige wissenschaftliche Erkenntnisse hierzu vorliegen. Bildungspolitische Entscheidungsträger sollten deshalb solche Erkenntnisse ihren Aktionen und Strategien zu Grunde legen.

3.1 Was frühe Förderung ist und was nicht

Zunächst einmal gilt es klarzustellen, was aus wissenschaftlicher Sicht frühe Förderung ist und was nicht. Zunächst ist mit ihr keinesfalls die Vorverlagerung schulischer Bildungsangebote in die frühe Kindheit gemeint. Nicht gemeint ist auch die Umwandlung von Krippen und Kindertageseinrichtungen in „Vor-Schulen“. Die im Auftrag der UNESCO-Kommission verfasste Grundlagenstudie „Frühkindliche Bildung in der Schweiz“ (Stamm *et al.*, 2009) zeigt auf, wovon es im Wesentlichen geht. Unter „frühkindlicher Bildung“ versteht man die ganzheitliche und bewusste Förderung des Kindes innerhalb und ausserhalb der Familie. So verstanden umfasst sie die Förderung von Grob- und Feinmotorik, von Fantasie und Kreativität oder Musik und Kultur, die Förderung der sozialen Einbettung, aber auch des Sprachverständnisses, der Gewandtheit im Umgang mit Grössen und Relationen sowie der natürlichen Beobachtungsgabe durch das Einordnen oder Begreifen von Naturphänomenen. Der Begriff beinhaltet somit auch intellektuelle Komponenten, diese bilden aber lediglich einen Teil der ganzheitlichen Ausrichtung.

Frühkindliche Bildungsförderung muss in erster Linie die Herausbildung sozialer und motivationaler Fähigkeiten unterstützen. Viele Beiträge im Handbuch von Stamm und Edelmann (2013) zeigen, dass emotionale und motivationale Fähigkeiten wie Selbstvertrauen, Durchhaltevermögen, Aufmerksamkeit, Geduld oder Hilfsbereitschaft die späteren Schulleistungen erheblich beeinflussen. Die Förderung solcher Kompetenzen ist deshalb wichtiger als intellektuelle Frühförderung.

3.2 Die Hürden früher Förderung für benachteiligte Kinder

Dass Kinder mit sehr unterschiedlichen Vorkenntnissen in die Schule eintreten, ist fast schon pädagogische Folklore. Diese Erkenntnis wird

von der Bildungspolitik jedoch oft mit einer gewissen Polemik kommentiert, etwa, dass sich bei vielen Kindern frühe Nachteile später so wieso ‚auswachsen‘ würden oder dass ein engagiertes Elternhaus kompensatorisch wirken könne – wenn es nur wolle. Die Forschung lehrt uns jedoch Anderes: Aus vielen Studien wissen wir, dass Fähigkeiten spätestens beim Schuleintritt so stabil sind, dass man den weiteren Entwicklungsverlauf der Kinder bis ins Erwachsenenalter voraussagen kann. Deshalb gilt weitgehend das Matthäus-Prinzip: „Wer hat, dem wird gegeben“. Wer gute Startchancen hat, wird auch später erfolgreich sein. Wem dieser Start weniger gut gelingt, der wird während der ganzen Schullaufbahn mit Aufholen beschäftigt sein. Diese ungleichen Startchancen sind eine grosse Ungerechtigkeit des Schweizer Bildungssystems.

Besonderer Anlass zur Sorge gibt die vielfach belegte Tatsache, dass Kinder aus sozial schwachen und/oder risikobehafteten Familien doppelt benachteiligt sind. Erstens, weil gerade sie, welche von einer Förderung am stärksten profitieren könnten, oft gar kein solches Angebot besuchen. Zweitens, dass benachteiligte Kinder mit ihren Familien häufig in geographisch segregierten Gebieten leben. Segregation entsteht dadurch, dass gut situierte Eltern zunehmend aus Gegenden wegziehen, in denen viele benachteiligte Familien wohnen. Diese Hindernisse führen dazu, dass sich immer seltener förderliche Kontakte im alltäglichen Wohnumfeld ergeben und es für solche Kinder praktisch unmöglich wird, die vor Ort dominante Sprache (Deutsch, Französisch, Italienisch etc.) in einem natürlichen sozialen Kontext zu lernen. Diese Gesamtsituation kann zur Folge haben, dass sich die Unterschiede in den Startchancen der Kinder weiter vergrössern.

3.3 Die Problematik der unübersehbaren Vielfalt an Sprachförderangeboten

Sprachförderung ist in der Bildungspolitik ein Dauerbrenner. In den letzten Jahren ist sie zum politischen Mainstreamthema geworden. Lag der Fokus über Jahre hinweg auf der Förderung und Integration von zwei- oder mehrsprachigen Kindern in der Primarschule, so konzentriert er sich seit einiger Zeit auf den Vorschulbereich und ganz spezifisch auf Migrantenkinder aus sozio-ökonomisch benachteiligten Familien. Ihr Anteil ist in den letzten Jahren stetig gewachsen. Solche Kinder sind auf den Schuleintritt ungenügend vorbereitet, weil ihre sprachlichen Kompetenzen in ihrer Zweitsprache zu diesem Zeitpunkt oft schlechter ausgeprägt sind als dies bei Kindern der Fall ist, welche die entsprechende Sprache als Erstsprache haben. Sprachdefizite zeigen jedoch auch zunehmend Kinder aus einheimischen Familien.

Angesichts dieser Tatsachen besteht in der Wissenschaft weitgehend Einigkeit, dass die Bildungschancen solcher Kinder vor allem dann verbessert werden können, wenn sie möglichst früh, d.h. vor der Einschulung, einsetzen. Eine früh einsetzende Sprachförderung in der Familie, in Kindertagesstätten (Krippen resp. Kitas), Tagesfamilien, Spielgruppen und anderen Einrichtungen ist deshalb eine der wichtigsten integrationspolitischen Aufgaben. In dieser Hinsicht kann sich

Es geht deshalb nicht um Chancengleichheit („Allen das Gleiche“), sondern um Chancengerechtigkeit („Jedem das Seine“).

die Schweiz sehen lassen, ist doch in den letzten Jahren in die frühe Sprachförderung recht viel investiert worden und es gibt inzwischen einige Leuchttürme. Somit fehlt es keinesfalls an Engagement. Das eigentliche Problem liegt vielmehr darin, dass es bis heute nicht gelungen ist, die Sprachförderung so zu gestalten, dass sie wirkt, d.h., dass die Chancen von benachteiligten Migrantenkindern und solchen aus Risikofamilien für eine erfolgreiche Schullaufbahn tatsächlich erhöht werden und diese nicht – wie dies immer noch der Fall ist – beim Schuleintritt nach wie vor massgeblich eingeschränkt sind.

Einer der Gründe für die geringe Wirksamkeit ist, dass Sprachförderprogramme relativ unsystematisch eingesetzt werden und dass das Personal oft keine spezifische Qualifikation hat (Stamm, 2014). Diese Tendenz ist deshalb besonders problematisch, da Sprachdefizite bei Kindern sehr vielfältige Ursachen haben können. Wird ein einheitliches Förderprogramm für alle Kinder mit Sprachförderbedarf eingesetzt – so wie dies in vielen Gemeinden der Fall ist – dann wird es kaum erfolgreich sein können. Denn es berücksichtigt zu wenig, dass Kinder ganz unterschiedliche Bedürfnisse haben. Mindestens drei Gruppen lassen sich unterscheiden

- **Kinder mit spezifischen Spracherwerbsstörungen.** Sie brauchen eine gezielte logopädische Therapie.
- **Kinder aus Migrationsfamilien, welche nur mangelnde Deutsch- resp. Französischkenntnisse haben.** Sie brauchen ein Sprachförderprogramm, das ihnen systematisch hilft, die deutsche resp. französische Sprache zu erlernen (vgl. Stamm, 2014).
- **Einheimische Kinder mit eingeschränkten Sprachkompetenzen aufgrund mangelnder sprachlicher Anregung.** Sie brauchen ein kreatives und anregendes Sprachförderprogramm, das auf eine Verbesserung und Erweiterung ihrer Sprachkompetenz zielt.

Insgesamt ist deshalb anzunehmen, dass nur ein kleiner Teil der Kinder in den Genuss qualitativ hochstehender Sprachförderung kommt und deshalb zu oft zu vielen Kindern frühe Chancen aufgrund mangelnder Sprachförderung verbaut werden. Solche Erkenntnisse sollten für die Bildungspolitik handlungsleitend werden.

4. Fazit: Über die Chancen und Grenzen früher Förderung

In der Schweiz ist noch viel zu tun in der frühen Förderung. Sie sollte zu einem entscheidenden Bestandteil eines zukunftsfähigen Bildungssystems und gleichzeitig eine wesentliche Voraussetzung für Chancengerechtigkeit am Start des Bildungsweges werden. Deshalb ist frühe Förderung keine isolierte Aufgabe der Familie und der vorschulischen Institutionen, sondern auch der Bildungs- und Sozialpolitik.

Trotz der grossen Hoffnungen, die man berechtigterweise in frühe Förderung setzt, darf sie nicht überstrapaziert werden. Es gilt, auch realistisch zu bleiben. Nachfolgend seien deshalb zwei Anmerkungen formuliert, die eine bildungspolitische Debatte anregen sollten.

- Erstens ist der Glaube, dass benachteiligt aufwachsende Kinder, die schon früh gefördert werden, später keine schulischen Schwierigkeiten mehr hätten, ein blauäugiger. Chancengleichheit in dem Sinne, dass Kinder die gleichen Entwicklungsstände erreichen, kann man nicht erzielen. Kinder mit günstigen Voraussetzungen entwickeln sich schneller. Das ist auch richtig so. Nur darf dies uns nicht daran hindern, dem langsam lernenden Kind die besten Förder- und Entwicklungsmöglichkeiten angedeihen zu lassen. Es geht deshalb nicht um Chancengleichheit („Allen das Gleiche“), sondern um Chancengerechtigkeit („Jedem das Seine“).
- Zweitens stellt sich der Erfolg früher Förderung nicht lediglich dadurch ein, dass Bund, Kantone und Gemeinden Finanzen bereitstellen. Denn ein nicht kleiner Teil der existierenden Angebote hat wenig mit früher Förderung im hier definierten Sinn zu tun, sondern entspricht leider eher einem Etikettenschwindel. Aus solchen Gründen sollten nur solche Angebote finanziell unterstützt werden, die den Nachweis erbringen, dass sie wirksam sind. Und Wirksamkeit zeigt sich einzig und allein in den Entwicklungsfortschritten der Kinder.

Gesamthaft sollten wir den Hype um die frühe Förderung zum Anlass nehmen, zu überdenken, dass Kindheit auch und vor allem das Recht beinhaltet, inne zu halten, Musse zu finden, wachsen zu lassen und im Hier und Jetzt zu leben. Darauf haben Kinder ein grosses Anrecht und das ist der Kern der frühen Förderung.

Literatur

- Becker, N. (2010). Hirnentwicklung und Lernen in der frühen Kindheit – Möglichkeiten und Grenzen neurowissenschaftlicher Forschung. In: H. R. Leu & A. von Behr (Hrsg.), *Forschung und Praxis der Frühpädagogik. Profiwissen für die Arbeit mit Kindern von 0-3 Jahren*. München/Basel: Reinhardt, pp. 26-38.
- Bos, W., Lankes, E. M., Prenzel, M., Schwippert, K., Valtin, R. & Walther, G. (Hrsg.) (2004). *IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.

Büchner, P. & Brake, A. (Hrsg.) (2006). *Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien*. Wiesbaden: VS Fachverlag.

Heckman, J. J. (2007). The economics, technology, and neuroscience of human capability formation. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 104, 13250-13255.

Hüther, G. (2004). Die Bedeutung sozialer Erfahrungen für die Strukturierung des menschlichen Gehirns. Welche sozialen Beziehungen brauchen Schüler und Lehrer? *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (4), 487-495.

Piaget, J. (1981). *Einführung in die genetische Erkenntnistheorie*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Singer, W. (1998). «Früh übt sich...» - Zur Neurobiologie des Lernens. In: G. Mantel (Hrsg.), *Ungenutzte Potenziale. Wege zum konstruktiven Üben*. Main: Musik Schott International, pp. 43-53.

Stamm, M. (2014). *Frühe Sprachförderung. Was sie leistet und wie sie optimiert werden kann*. Bern: Swiss Education.

Stamm, M., Brandenburg, K., Knoll, A., Negrini, L. & Sabini, S. (2013). *FRANZ: Früher an die Bildung – erfolgreicher in die Zukunft? Familiäre Aufwuchsbedingungen, familienergänzende Betreuung und kindliche Entwicklung. Schlussbericht zuhanden der Hamasil Stiftung und der AVINA Stiftung*. Universität Fribourg: Departement Erziehungswissenschaften.

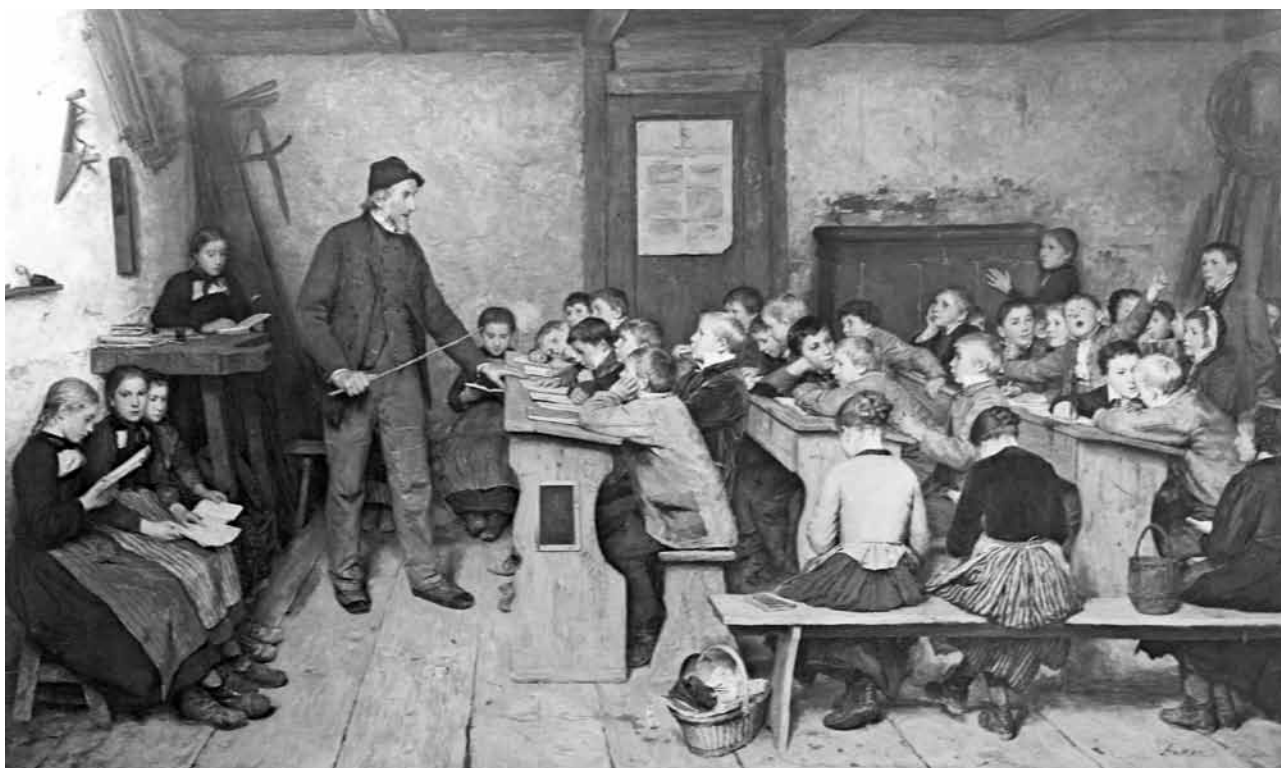
Stamm, M. & Edelmann, D. (Hrsg.) (2013). *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*. Wiesbaden: VS Fachverlag.

Tietze, W. (1998). *Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten*. Weinheim: Beltz.

Tietze, W., Roßbach, H.-G. & Grenner, K. (2005). *Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehung und Bildung im Kindergarten, Grundschule und Familie*. Weinheim: Beltz.

Margrit Stamm

war bis 2012 Lehrstuhlinhaberin für Pädagogische Psychologie und Erziehungswissenschaft an der Universität Fribourg (CH). Seither hat sie das international tätige Forschungsinstitut SWISS EDUCATION (Swiss Institute for Educational Issues) in Bern aufgebaut. Zudem ist Prof. Dr. Stamm Gastprofessorin an diversen Universitäten im In- und Ausland sowie in verschiedenen wissenschaftlichen Beiräten von nationalen und internationalen Organisationen.

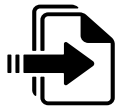


Albert Anker, *Die Dorfschule von 1848*, Öl auf Leinwand, 1895-96.

Die Bedürfnisse mehrsprachiger Kinder im Blick – ein inklusives Bildungskonzept

Christa Kieferle & Eva Reichert-Garschhammer | München

Multilingual children have needs in two languages and two literal systems. However, the language and literacy development of children with migrant background is often disregarded. In many educational institutions only one cultural dimension is considered, since the educational practice is aligned on monolingualism, monolingual literacy and mono-culturality. In an inclusive educational institution, however all needs and skills of children are respected. Every child experiences linguistic diversity - both orally and in writing. The teaching staff works together with parents to promote bilingualism and literacy in both languages. Daily practice focuses on supporting multilingualism, providing different writing cultures and cultural richness.



More articles on this topic:

www.babylonia.ch >

Thematic Archives > Topics 4 and 5

Spracherwerb findet in einem sozial-kommunikativen Kontext statt und ist Teil der sozialen Entwicklung des Kindes. Sprache lernt das Kind in sozialen Kontexten – so wie auch andere kulturelle Fertigkeiten und Routinen (Tomasello, 2003). Mehrsprachigkeit ist Teil der individuellen Fähigkeiten einer Person, die sich im Kontakt mit der sozialen Umgebung und der Bildungs-umgebung entwickelt (Cook, 2001). Sprache ist ein Prozess, der sich verliert, wenn er nicht unterstützt wird. Das gilt auch für Kinder, deren Eltern zwar wollen, dass ihr Kind zweisprachig aufwächst, aber nicht dafür Sorge tragen, dass es genug Gelegenheiten erhält, die beiden Sprachen in vielen verschiedenen Kontexten zu erleben und anzuwenden (viele Beispiele hierfür bei De Houwer, 2009).

Alltags- und Bildungssprache

Sprache wird im Rahmen der Familie und in kulturellen Gemeinschaften erworben. Deshalb kann sich die in der häuslichen Umgebung verwendete Sprache stark von der Sprache in der Bildungseinrichtung unterscheiden. So ist die Alltagssprache geprägt von alltäglichen Routinen: Der Wortschatz ist begrenzt, da der Gesprächsgegenstand meist allen bekannt ist; für das

Verständnis müssen die Sätze oft weder vollständig noch komplex sein. Zudem wird sehr viel über den Einsatz körpersprachlicher Mittel wie Mimik und Gestik kommuniziert. Vor Eintritt in die Bildungseinrichtungen werden Kinder so gut sprechen, wie sie es im familiären Umfeld gelernt haben. Eine neue Sprache lernen heisst, Kompetenzen auf zwei Ebenen zu erwerben: auf der sozialen und auf der Bildungsebene. Die Bildungssprache, die als eine Art Register verstanden werden kann, ist sehr stark an der Schriftsprache orientiert, die einen viel höheren Abstraktions- und Komplexitätsgrad aufweist. Gibbons & Lascar (1998) weisen darauf hin, dass viele Sprecher von Minderheitensprachen über gut entwickelte Alltagssprachliche Fähigkeiten verfügen, dass sie aber häufig keine Gelegenheiten hatten, viele andere Register zu entwickeln, vor allem keine bildungssprachlichen. Kinder brauchen zur Entwicklung der mündlichen kommunikativen Fertigkeiten ca. zwei bis drei Jahre, für die Beherrschung der Bildungssprache (Cummins, 1979) jedoch ca. fünf bis sieben Jahre. Neben der Zeit spielen auch Menge und Qualität des sprachlichen Inputs eine beträchtliche Rolle. Es gibt spezifische Unterschiede bei vielen Zweitsprachlernern in der Wortschatzkenntnis, speziell in der Breite des Wortschatzes (Anzahl der bekannten Wörter), aber noch viel mehr in der Tiefe (Reichhaltigkeit der Wortschatzrepräsentation) (Ordonez *et al.*, 2002), was zu Unterschieden in der Differenziertheit ihrer Ausdrucksmöglichkeiten führt. Geringe Wortschatzkenntnisse und geringes Weltwissen haben wiederum einen negativen Einfluss auf die Leseverständnisfertigkeiten; daher bleibt das Leseverstehen häufig in der Zweitsprache für Bilinguale lange ein schwieriges Gebiet (August *et al.*, 2005).

In Bildungseinrichtungen tritt neben der Verwendung der Bildungssprache noch ein weiterer

Aspekt hinzu, nämlich Wahl und Beherrschung des adäquaten sozio-kulturellen Registers. Im Gegensatz zu Kindern, die in eine bestimmte Kultur von Geburt an hineingewachsen sind, kennen Kinder mit anderen kulturellen und sprachlichen Hintergründen meist nicht die Erwartungen, die von den Pädagogen an sie gestellt werden. Das kann sich bis auf die Ebene des Antwortverhaltens gegenüber Fragen auswirken. Deshalb ist der Erwerb von Stilen und Registern ein sehr wichtiger Faktor für Zweitsprachler, der fachkundiger Unterstützung bedarf.

Bedeutung des Sprachkontakts in beiden Sprachen

Fast niemand ist auf demselben Niveau zweisprachig, weil niemand dieselben Sprachen für dieselben Zwecke anwendet. Die beiden Sprachen werden in verschiedenen Zusammenhängen und Umgebungen gelernt und verwendet, so dass Zweitsprachler oft über zwei unterschiedliche Wortschätze verfügen. Das Wissen und Verständnis von Wortbedeutungen in der Familiensprache auf die neue Sprache übertragen zu können, erfordert genügend Sprachkontakt in jeder der beiden Sprachen. Denn der Erwerb einer zweiten Sprache ist kein einfacher Aufnahmeprozess: Kinder brauchen dazu eine bedeutungsvolle, unterstützende und anregende Umgebung. Ob sie eine zweite Sprache auf einem hohen Niveau lernen, hängt von vielen Faktoren ab: u.a. von der Einstellung der Eltern und der pädagogischen Fachkräfte; von der Bereitschaft der anderen Kinder, die in der Umgebungssprache kommunizieren, mit dem Kind der Minderheitensprache zu spielen; vom Alter, in dem mit dem Lernen der zweiten Sprache begonnen wurde; von der Kontaktdauer; von der Qualität und Quantität des sprachlichen Angebots in ihrer Umgebung sowie von der Menge an Gelegenheiten, selbst zu Wort zu kommen.

Die besten Prädiktoren für die Wortschatzentwicklung sowohl beim Erstsprachler als auch beim Zweitspracherwerb sind die Menge an Sprache, die die Kinder hören, die breite Vielfalt an Wörtern, einschliesslich selten vorkommender Wörter und das Vorkommen neuer, unbekannter lexikalischer Einheiten in semantisch reichhaltigen und sich wiederholenden Kontexten, wie beim Vorlesen oder in ausgedehnten Unterhaltungen (Snow & Kim, 2007).

Inklusion von Mehrsprachigkeit

„Mehrsprachiges Aufwachsen ist förderlich für die kognitive Entwicklung und förderlich für die sprachliche Entwicklung. Vorausgesetzt, dass eine dauerhafte, kontinuierliche und systematische institutionelle Sprachbildung erfolgt, diese Sprachbildung konzentriert ist auf bildungssprachliche Fähigkeiten und diese Sprachbildung Mehrsprachigkeit angemessen berücksichtigt.“ (Gogolin, 2011)

Mehrsprachige Kinder haben also Bedürfnisse in zwei Sprachen und in zwei literalen Systemen. In vielen Bildungseinrichtungen wird die Sprach- und Literacy-Entwicklung von Kindern mit Migrationshintergrund jedoch gleich in mehrfacher Hinsicht missachtet (Chumak-Horbatsch, 2012): Sowohl die Familiensprache als auch die Literacy-Erfahrungen der Kinder erfahren keine Aufmerksamkeit, die sprachlichen Ziele werden nur über das Lernen der Mehrheitsprache definiert, die Ressourcen eines vielleicht mehrsprachigen Personals werden häufig nicht genutzt (z.B. dürfen sie mit den Kindern nicht in der Minderheitensprache kommunizieren). Es wird also nur eine kulturelle Dimension beachtet, da die Bildungspraxis auf Einsprachigkeit, einsprachige Schriftkultur und Monokulturalität ausgerichtet ist (Chumak-Horbatsch, 2012).

In einer inklusiven Bildungseinrichtung werden stattdessen alle Bedürfnisse und Kenntnisse der Kinder beachtet. Alle erleben dort sprachliche Vielfalt – mündlich und schriftlich. Die pädagogischen Fachkräfte arbeiten mit Eltern zusammen, um Zweisprachigkeit und Literalität in beiden Sprachen voranzubringen. Der Fokus der täglichen Handlungspraxis liegt auf der Unterstützung von Mehrsprachigkeit, der Begegnung mit verschiedenen Schriftkulturen und kulturellem Reichtum.

Sprachliche Bildung in der KiTa im Kontext von Inklusion, Partizipation und Ko-Konstruktion⁴

KiTas sind Orte, an denen sich eine Vielzahl verschiedener Persönlichkeiten zusammenfindet. Als inklusive Einrichtung orientieren sie sich an den individuellen Bildungs- und Entwicklungsbiografien der Kinder, betrachten Verschiedenheit als normal und einen heterogenen pädagogischen Ansatz als Verpflichtung und Gewinn. Grundlage einer solchen inklusiven Bildung ist der Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (EQR), der die Stärkung von Kompetenzen zum Leitziel erhebt und das kompetente Kind als Mitgestalter seiner Bildung ins Zentrum stellt.

Viele Länder haben dieses kompetenzorientierte Bildungsverständnis in den für Kitas erlassenen Bildungsplänen aufgegriffen und betonen darin die Sprach- und Literacykompetenz als wichtiges Bildungsziel in den Jahren bis zur Einschulung.

Wirksame Konzepte und Lernformen

Sprachkompetenz erwerben Kinder in täglichen Interaktionen mit Erwachsenen und anderen Kindern sowie durch Kommunikation bei sinnvollen Handlungen und Themen, die sie interessieren. Der Erwerb von *Literacykompetenz* erfordert dagegen Begeg-

nungen mit der Schrift-, Buch-, Medien-, Erzähl-, Gedicht- und Reimkultur und Unterstützung von Erwachsenen und Gleichaltrigen. Kinder lernen vernetzt, ihre verschiedenen Lern- und Entwicklungsprozesse sind eng miteinander verknüpft, Kompetenzentwicklung und Wissenserwerb gehen Hand in Hand. Wirksame Konzepte benötigen daher ganzheitliche, alltagsintegrierte, handlungsorientierte Strategien und kommen ohne Sprachförderprogramme aus. Sie beruhen auf Lernformen, die das Mit- und Voneinanderlernen in lernenden Gemeinschaften (*Ko-Konstruktion*), das Kinderrecht auf Beteiligung an Entscheidungen (*Partizipation*) und vernetztes Lernen (*bereichsübergreifende Bildung*) zugleich betonen:

- *Partizipation* und *Ko-Konstruktion* sind – basierend auf der Idee des Kindes als Mitgestalter seiner Bildung – auf Dialog, Kooperation, Aushandlung und Verständigung gerichtet und damit auf Lernen in Interaktion, Kooperation und Kommunikation. Beide steigern Motivation und bei hoher Interaktionsqualität die Lerneffekte. Soziale Interaktion stärkt Kinder in ihren sprachlichen, kognitiven und sozialen Kompetenzen, Partizipation führt zu beeindruckenden Bildungsprozessen, da Kinder Ideenreichtum und Perspektivenvielfalt einbringen (Sylva *et al.*, 2004, König, 2010, Hansen *et al.*, 2004).
- Bildungsprozesse, die variationsreiche Literacy-Aktivitäten einbeziehen und die aktive Mitgestaltung der Kinder anstreben, fokussieren Sprach- und Literacykompetenz quer durch alle Bildungsbereiche, so dass Sprach- und Sachlernen eine Einheit bilden und allen Kompetenzen der Kinder dienen.

Sprachen, die Kinder bereits beherrschen, sind in ihrer Anerkennung und Bedeutung den weiteren Sprachen gleichzusetzen. Die Präsenz der Familiensprache in der KiTa (z.B. mehrsprachiges Bücher- und



Autoritratto realizzato da un artista di 8 anni.

Medienangebot, Elterneinbezug als Vorleseparten) motiviert die Kinder zum Sprachenlernen und trägt zur Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung bei. Kinder, die die Mehrheitssprache als Zweitsprache erlernen, brauchen dabei gezielte Unterstützung, gute Sprachvorbilder und Ermutigung, die Mehrheitssprache so oft wie möglich zu benutzen.

Den Pädagogen fällt dabei die Aufgabe zu, für eine sprach- und literacyanregende Lernumgebung zu sorgen und als Moderatoren Bildungsprozesse mit Kindern im Dialog zu gestalten.

Moderatorenrolle

Entscheidend ist eine *Haltung*, die auf Offenheit, Dialog, Experimentierfreudigkeit, Fehlerfreundlichkeit, Flexibilität und Selbstreflexion beruht. Pädagogen verstehen sich hier als Partner, die Kindern fragend statt wissend begegnen, sie ernst nehmen, ihnen viel zutrauen und ihre Eigenaktivität fördern und infolgedessen oft mit ihnen Lerngemeinschaften bilden, in denen sie zusammen Aufgaben lösen und (Bildungs-)Sprache als Mittel zum Denken, Verstehen und Reflektieren einsetzen (Hamre & Pianta 2007). Sie wissen um ihre Steuerungsverantwortung und hohe Vorbildwirkung.

Umgang mit sprachlich-kulturell heterogenen Gruppen

Heterogene Lerngruppen können zur Stärkung sprachlicher und interkultureller Kompetenz aller Kinder sowie zu ihrer Entwicklung zu welt-offenen Persönlichkeiten beitragen, wenn Verschiedenartigkeit produktiv genutzt wird. Dabei bietet eine Bildungsgestaltung mit Kindern im Dialog in Kleingruppen jedem Kind Gelegenheit, mit anderen Kindern und Erwachsenen zu kommunizieren und Sprache in unterschiedlichen Kontexten kreativ zu verwenden.

Anregende Lernumgebung

Gute Raumbedingungen und attraktive Materialien stimulieren Interessen und Lernprozesse direkt und unmittelbar. Partizipation und Ko-Konstruktion können nur gelingen, wenn Kinder sich wohl fühlen und dadurch zum Austausch mit anderen und zu selbstbestimmten Begegnungen mit Literacy-Materialien angeregt werden. Deshalb ist eine hochwertige Materialausstattung nötig, die möglichst viele Bildungsbereiche einschließt: (mehrsprachige) Bücher, Schreiben/Schrift, Medien/Technik, Requisiten für Rollenspiel, Sprach- und Gesellschaftsspiele (Mayr & Kofler, 2011). Optimal sind themenbe-

Fast niemand ist auf demselben Niveau zweisprachig, weil niemand dieselben Sprachen für dieselben Zwecke anwendet.

zogene Bildungsräume (z.B. Kinderbibliothek, Rollenspielraum, Theater-, Lern-, Schreibwerkstatt) und die Präsenz von Büchern, Schreibsachen und Schrift in jedem Raum.

Einsatz effizienter Methoden

Effiziente Methoden haben alle Teilbereiche von Sprache & Literacy im Blick, indem sie Kontexte schaffen, die aus der Sicht der Kinder authentisch sind, sich zudem für verschiedene Altersgruppen eignen und spontanes Interesse wecken (Mayr & Kofler, 2011). Dazu zählen: Sprachlernen in Alltagssituationen, Rollen- und Symbolspiel, Erzählen, Theater, Begegnungen mit Geschichten, Reimen und Gedichten, spielerisch-entdeckender Umgang mit Schreiben und Schrift, Literacy-Center, Projektarbeit und aktive Medienarbeit.

Gesprächskultur

Erfolgreiche Bildungsprozesse sind nur durch hohe *Interaktionsqualität* erreichbar, die sich die auf verschiedenste Ausdrucks- und Denkformen beziehen und diese anregen: offene Fragen, aktives Zuhören, Einsatz vielfältiger Ausdrucksweisen, Thematisierung von Gedankenunterschieden der Kinder und gezielte Nutzung des Peer-Lernens, metakognitive Dialoge, Formulierung von Hypothesen und Voraussagen und deren Begründung und Überprüfung, aber auch geteiltes Denken (*sustained shared thinking*) (Sylva *et al.*, 2004) und gegenseitige Hilfestellung (*scaffolding*). Kompetente Pädagogen zeichnen sich daher aus durch hochwertige Lernunterstützung (Sylva *et al.* 2004), sprachliche Anregung (Hamre & Pianta, 2007), häufige verbale Interaktionen mit den Kindern (u.a. Carew, 1980; Melhuis *et al.*, 1990) und häufige offene Fragen (Siraj-Blatchford *et al.*, 2002).

Beobachtung, und Dokumentation

Stärkenorientierte, prozessbegleitende Rückmeldung ist der wirksamste Faktor für Lernerfolg (Hattie, 2009) und erfordert systematische Beobachtung und Dokumentation der individuellen Lern- und Entwicklungsprozesse. Notwendig ist der *Einsatz verschiedener Methoden*, sowohl strukturierter Verfahren (validierte Beobachtungsbögen) als auch freier Beobachtungen (z.B. Bildungs- und Lerngeschichten) und Portfolio-Arbeit, die Kinder und Eltern aktiv einbezieht. Gute KiTas zeichnen sich zudem durch hohe Transparenz ihres Bildungsgeschehens in Form sprechender Wände aus.

Bildungspartnerschaft mit Eltern und Öffnung nach aussen

Bildung ist das Ergebnis des Zusammenwirkens aller Bildungsorte, wobei die Familie der erste, wichtigste und einflussreichste ist gerade im Bereich von Sprache & Literacy. Mit dem Konzept einer Bildungspartnerschaft erhält die Kooperation mit Eltern veränderte Ziele wie die Begleitung von Übergängen, Information/Austausch, Beratung/Fachdienstvermittlung; ausserdem die Stärkung der Elternkompetenz und deren Einbezug ins Bildungsgeschehen, z.B. durch Hospitation, Vorlesepatenschaften, Mitarbeit bei Projekten, Eltern-Kind-Angebo-

te wie Bücherausstellung, Lese-Fest, literarisches Frühstück in der KiTa oder gemeinsame Bibliotheksbesuche; schliesslich die Bereitstellung von Material für die Eltern zur Sprachbildung zu Hause oder auch Elternabende zu Sprache & Literacy. Diese Anlässe können noch gewinnbringend durch lokale Netzworkebildung mit Bibliotheken, Medienfachdiensten, Kindertheatern, Kinderkino, Rundfunksendern und vielem mehr erweitert werden.

Übergang in die Schule

Anschlussfähige Bildungsprozesse vor allem auch im Bereich Sprache & Literacy herzustellen, ist heute die wichtigste Kooperationsaufgabe von Kita und Schule. Dabei erleichtern Bildungspläne bzw. -leitlinien, die institutionenübergreifend konzipiert sind, den Austausch, verbunden mit gemeinsamer Fortbildung und anderen Aktivitäten, an denen Kinder und Eltern zusammen teilnehmen.

Qualitätsentwicklung sprachlicher Bildung

Qualitätsentwicklung sprachlicher Bildung verlangt systematisches Vorgehen und adäquate Werkzeuge und Methoden: Instrumente zur Selbstevaluation der Lernumgebung zu Sprache & Literacy (z.B. Mayr *et al.*, 2012), Sammlung guter Praxisbeispiele, Sprachberatung (Team-Coaching) (Nicko, Schreyer & Kademann, 2013), Video-Interaktionsbegleitung (Goltsche & Kieferle, 2011), kollegiale Beobachtung und Beratung durch Kollegen oder Konsultationseinrichtungen.

Anmerkung

¹ Im Rahmen des Projekts „Sprachberatung in Kindertageseinrichtungen“ am IFP wurde ein zeitgemässes, forschungs- und evidenzbasiertes Konzept zur sprachlichen Bildung entwickelt. Dieses wird im Handbuch „Sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen“ (Reichert-Garschhammer & Kieferle, 2011) versehen mit einer 24-seitigen Literaturliste vorgestellt und wird im Folgenden umrissen. Das Handbuch wird flankiert durch den Selbsteinschätzungsbogen „LiSKit – Literacy und Sprache in Kindertageseinrichtungen“ (Mayr, Hofbauer & Kofler, 2012), dessen Erstellung die Auswertung der umfangreichen einschlägigen Forschungsliteratur voranging. In dem Handbuch-Beitrag zu LiSKiT ist die zentrale Forschungsliteratur zusammengefasst (Mayr & Kofler, 2011).

Literatur

August, D., Carlo, M., Dressler, C. & Snow, C. (2005). The Critical Role of Vocabulary Development for English Language Learners. *Learning Disabilities Research & Practice*, 20(1), 50–57.

Chumak-Horbatsch, R. (2012). *Linguistically Appropriate Practice. A Guide for Working With Young Immigrant Children*. Toronto: University of Toronto Press.

Cook, V. (2001). *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Arnold.

Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, Nr. 19, 121–129.

De Houwer, A. (2009). *Bilingual First Language Acquisition*. Bristol: Multilingual Matters.

Gibbons, J. & Lascar, E. (1998). Operationalizing academic language proficiency in bilingualism research. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 19(1), 40–50.

Goltsche, I. & Kieferle, C. (2011). Video-Interaktionsbegleitung in Kindertageseinrichtungen. In: E. Reichert-Garschhammer & C. Kieferle, *Sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen*, Freiburg: Herder, pp. 270–275.

Gogolin, I. (2011). *Mehrsprachigkeit und Interkulturelle Bildung*. Beitrag zum 3. IFP-Fachkongress „Sprachliche Bildung von Anfang an“ am 6./7. Juni 2011 in München. www.ifp.bayern.de/imperia/md/.../forum1_gogolin_mehrsprachigkeit.pdf

Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2007). Learning opportunities in preschool and early elementary classrooms. In: R. C. Pianta, J. C. Martha & K. L. Snow (Hrsg.), *School Readiness and the Transition to Kindergarten in the Era of Accountability*, Baltimore: Brookes, pp. 49–84.

Hansen, R., Knauer, R. & Friedrich, B. (2004). *Die Kinderstube der Demokratie. Partizipation in Kindertagesstätten*. Als Online-Dokument verfügbar.

Hattie, J.A.C. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London/New York: Routledge.

König, A. (2010). *Interaktion als didaktisches Prinzip. Bildungsprozesse bewusst begleiten und gestalten*. Köln: Bildungsverlag Eins.

Mayr, T., Hofbauer, C., Kofler, A. & Simic,

M. (2012). *LiSKit – Sprache und Literacy in Kindertageseinrichtungen* (Selbstevaluationsbogen und Begleitheft). Freiburg: Herder.

Mayr, T. & Kofler, A. (2011). Qualitätseinschätzung und -entwicklung sprachlicher Bildung in Kindertageseinrichtungen. In: E. Reichert-Garschhammer & C. Kieferle, *Sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen*, Freiburg: Herder, pp. 251–266.

Nicko, O., Schreyer, I. & Kademann (2013). *Sprachberatung in Kindertageseinrichtungen in Bayern. Evaluationsbericht*. Online: <http://www.ifp.bayern.de/projekte/laufende/sprachberater.html>

Ordóñez, C.L., Carlo, M.S., Snow, C.E. & McLaughlin, B. (2002). Depth and breadth of vocabulary in two languages: Which vocabulary skills transfer? *Journal of Educational Psychology*, 94, 719–728.

Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R. & Bell, D. (2002). *Researching Effective Paedagogy in the Early Years: DfES Research Report 356*. Online: <http://www.327matters.org/Docs/RR356.pdf>. (Zugriff am 19.03.2012)

Tabors, P. (1997). *One Child, Two languages: A Guide for Preschool Educators of Children Learning English as a Second Language*. Baltimore: Paul Brookes Publishing

Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Harvard University Press.

Reichert-Garschhammer, E. & Kieferle, C. (Hrsg.). *Autorenteam* (2011). *Sprachliche Bil-*

dung in Kindertageseinrichtungen. Reihe Fachpraxis Kita (Handbuch), Freiburg: Herder.

Sylva, K., Melhuish, E.C., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2004). *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Technical Paper 12 – The Final Report: Effective Pre-School Education*. London: Department for Education and Skills, Institute of Education, University of London.

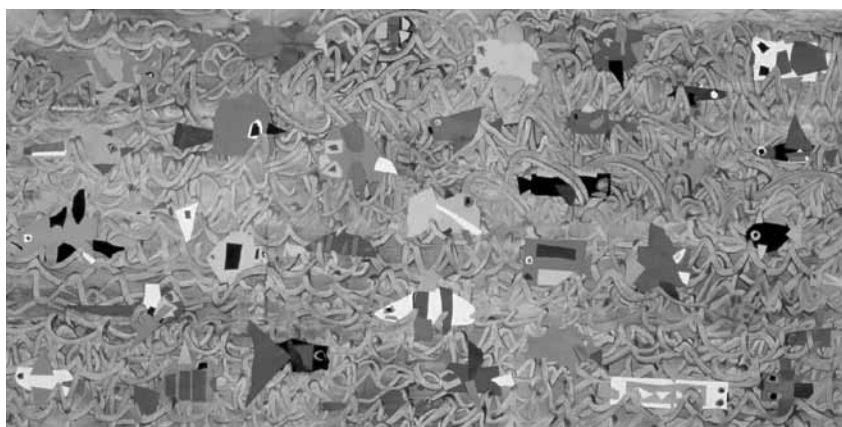
Snow, C.E. & Kim, Y.-S. (2007). Large Problem Spaces. The Challenge of Vocabulary for English Language Learners. In: Wagner, R., K., Muse, A.E. & Tannenbaum, K.R. (Eds.) *Vocabulary Acquisition: Implications for Reading Comprehension*. New York: The Guildford Press.

Christa Kieferle

Linguistin, M.A. und Sprachheilpädagogin, M.A.; wissenschaftliche Referentin am Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP), Winzererstraße 9 in 80797 München/Deutschland. Arbeitsschwerpunkte: Spracherwerb, Zweitspracherwerb, Schriftspracherwerb, Mehrsprachigkeit, Heterogenität und Diversität, interkulturelle Pädagogik, Interaktionsqualität, sprachliche Bildung in der Familie.

Eva Reichert-Garschhammer

Juristin; Abteilungsleiterin am Staatsinstitut für Frühpädagogik in München. Arbeitsschwerpunkte: Entwicklung und Implementierung der Bildungspläne in Bayern und Hessen und der Bayerischen Bildungsleitlinien; Mitwirkung an vielen Implementierungsprojekten zu verschiedenen Themen und v.a. zu Sprache/Literacy.



Realizzazione comune (collage) di piccoli artisti tra i 3 e i 6 anni.

L'apprendimento delle lingua straniera in età precoce: un'esperienza sul campo

Intervista con Rossella Romano

Rossella Romano è un'insegnante che lavora con dei bambini tra i 3 e i 7 anni all'interno di un centro per l'infanzia privato. Qui, ha creato una struttura apposita per favorire il primo insegnamento dell'inglese a bambini dai 3 ai 7 anni, e propone una riflessione su tale insegnamento nel contesto italiano. Ci ha dato alcune risposte basate sulle sue pratiche quotidiane in Italia.

Qual è il suo contesto di lavoro?

In Italia i bambini cominciano ad apprendere una lingua straniera (l'inglese) nella Scuola Primaria, all'età di 6 anni, ricevendo un'ora di insegnamento della lingua a settimana. Il numero di ore aumenta negli anni successivi fino ad un massimo di 3 ore a settimana negli ultimi due anni della Primaria. C'è da dire tuttavia che, tranne rari casi, i docenti di inglese della Primaria non posseggono alcuna qualifica specifica per l'insegnamento delle lingue straniere e tanto meno una laurea in Lingue e Letterature Straniere. Ne consegue che le pratiche di didattica della lingua straniera sono spesso approssimative e svolte in lingua italiana, senza adeguata attenzione alle abilità comunicative. Durante gli anni di istruzione prescolare ai piccoli italiani non viene offerto invece alcun insegnamento di una lingua straniera, a meno che non venga presa una indipendente iniziativa da parte di un singolo collegio dei docenti e spesso a spese delle famiglie. Per poter aiutare i bambini ad acquisire un'altra lingua a scuola, un tutor specializzato dovrebbe lavorare fianco a fianco con gli altri maestri in modo costante, parlando ai bambini, giocando con loro e prendendo parte a tutte le attività in cui essi vengono coinvolti, usando sempre la Lingua Target. Purtroppo questo non viene fornito dalla Scuola Italiana. Eppure la consapevolezza dei genitori sull'importanza di cominciare quanto prima possibile sta crescendo a giudicare dalla forte motivazione manifestata da quelli che mi contattano. Il mio programma è nato proprio per venire incontro a tale specifico bisogno, tenendo

in considerazione che, laddove un'immersione totale non fosse stata praticabile, avrei potuto comunque offrire l'opportunità ai bambini di avere un'esposizione quanto più ampia possibile ad una lingua straniera, pur nei limiti delle due ore settimanali. In genere formo dei piccoli gruppi (non più di 6 per gruppo) di bambini della stessa età, in modo che abbiano anche approssimativamente lo stesso livello cognitivo e incontro ogni gruppo due volte a settimana. Lavoro come freelance all'interno di un centro per l'infanzia privato per bambini dai 0 ai 5 anni. Grazie ad un accordo con le maestre del centro, utilizzo una delle aule che ho la possibilità anche di decorare con poster o cartelloni a tema, in cambio di rette notevolmente più basse per i bambini del centro che vogliono unirsi alle attività di inglese. Essendo l'unico corso d'inglese per bambini in età prescolare esistente in una città di più di 35 mila abitanti, le proprietarie del centro sono orgogliose di vantare l'esclusiva.

Quanti anni hanno i bambini?

I bambini hanno dai 3 anni in su e sono divisi in gruppi. Al momento ho un gruppo di bambini di 3 e 4 anni ed un gruppo di 6 e 7 anni. In passato, ho avuto anche un gruppo di bimbi di 2 anni. Fra questi, alcuni sono restati e si trovano ora nei gruppi dei più grandi.

Quante ore fanno questi bambini in quest'altra lingua? Da quando fanno qualche ora in Inglese?

I miei corsi prevedono due ore settimanali, svolte in due giorni diversi. I gruppi sono misti e comprendono bambini che hanno iniziato quest'anno e bambini che frequentano i miei incontri già per il secondo o terzo anno.

Giocare con l'inglese: un metodo efficace per aiutare bambini di età prescolare e scolare a familiarizzare con una lingua straniera.

Quali sono le aspettative dell'istituzione? Dei genitori? Le sue? Quali sono le reazioni dei genitori rispetto all'offerta dell'istituzione?

Il centro dove lavoro apprezza molto il mio impegno ad offrire un'opportunità in più ai bambini. Le maestre, così come i genitori, sanno che ciò che faccio coi piccoli sarà sicuramente d'aiuto per loro in futuro, ma ne vedono i risultati immediati quando, entusiasti, ascoltano i loro bimbi ripetere per pomeriggi interi quella filastrocca in inglese che ha loro insegnato Teacher Rossella. Il mio obiettivo, d'altro canto, è quello di renderli consapevoli che esistono differenti modi di nominare le cose. Poi punto a rendere i bambini avvezzi a recepire e pronunciare suoni diversi dalla propria lingua nella consapevolezza che questo li aiuti anche ad acquisire una flessibilità cognitiva estremamente utile nel prosieguo dei loro studi.

Quali attività propone ai più giovani?

Quando lavoro con bimbi di 2 anni, la maggior parte delle volte cerco solo semplicemente di giocare con loro. Lascio che siano loro a guidare me e scegliere i loro giochi preferiti. Li seguo nel loro girovagare per l'aula mentre raccolgono, accumulano, lanciano, coccolano o calpestano i loro giocattoli preferiti. Il mio ruolo è quello di commentare, notare, enfatizzare ciò che fanno in inglese. Alle volte offro loro un nuovo giocattolo con il preciso intento di insegnare nuove parole. Ad esempio, sollevo un cane ed un gatto di peluche impostando un mini dialogo fra i due:

– Hello, I'm a dog and I go woof woof. And you?

– Hello, I'm a cat and I go miaow miaow.

Poi mi concentro sui colori:

– I'm yellow, yes I'm a yellow dog. And you?

– I'm red. I'm a red cat.

A questo punto potrei attaccare a recitare una filastrocca totalmente inventata come:

I'm a yellow dog, yellow dog, yellow dog and you're a red cat, red cat, red cat,

tirando su l'uno o l'altro pupazzo mentre li nomino e poi ripetendo il tutto un'altra volta, dopo un po'. Alle volte tiro su un pupazzo invece di un altro durante la filastrocca per verificare che il bambino recepisca la differenza e si accorga dell'errore.

Con i bambini più grandi è possibile organizzare veri giochi per squadre e/o a punti. Di solito presento delle nuove parole tirando fuori disegni o oggetti da una borsa o una grande scatola. Facio loro praticare le nuove parole distribuendo le

immagini e poi nomino le parole una alla volta ed invito il bambino con l'immagine o oggetto giusto, a tirarla su e mostrarla agli altri. Questa fase aiuta a creare un'atmosfera gioiosa e permette anche di usare e riciclare molte espressioni (*who's got an apple? Marco, have you got an apple? No? No, you haven't got an apple, you've got a pear. Maria has got an apple, put it up Maria, for everyone to see your red apple, etc*). Seguono giochi come *Corri e afferra*, o *Salta sulla carta giusta* o *Trova l'oggetto*. I giochi sono di fondamentale importanza nelle lezioni di lingua, soprattutto con i piccoli. Il gioco è la modalità dei bambini di esplorare, scoprire e conoscere il mondo intorno a loro e nessun bambino dirà mai di no all'invitante domanda: 'Giochiamo?'. Creare dei giochi dove i partecipanti devono usare delle parole appena apprese (magari associate con altre apprese precedentemente) come requisito essenziale, dà corpo alla lingua e al contempo fornisce la ragione per giocare. Naturalmente anche in queste occasioni tanta nuova lingua viene utilizzata (per dare istruzioni, per stabilire le regole, per dar inizio o fine al gioco o per assegnare la vittoria ai vincitori) così come accade nell'ultima parte più tranquilla dei miei incontri, quando i bambini si siedono attorno al tavolo e colorano o riempiono o fanno un lavoro relativo all'argomento del giorno. I bambini imparano come chiamare gli



strumenti per compiere il loro lavoro (*scissors, glue, rubber, ecc.*), le relative azioni (*cut, colour, draw, write, ecc*) e come chiedere che l'insegnante glieli passi (*Can I have...?*).

Come reagiscono i bambini quando parla con loro solo in inglese? Come reagisce quando i bambini non capiscono? Quali sono le sue strategie?

Quando uso delle frasi nuove che non han mai sentito, semplicemente mi guardano attoniti. Ma la mia strategia è di non intavolare lunghi discorsi con loro e di mantenere invece tutto nella massima concretezza: mostrando immagini relative a quello che dico, mimando ciò che voglio essi facciano e, solo in rari casi, ripetendo le stesse frasi nella loro lingua madre. Quando è necessario ricorrere alla lingua madre, cerco di farlo nominando solo la parola chiave che loro han bisogno di capire. In genere uso la *target language* durante la presentazione dell'attività del giorno, mentre giocano o mentre lavorano attorno al tavolo. In altre occasioni quali il rimproverare un bambino per il comportamento o il sollecitarli a radunarsi in cerchio per cominciare l'incontro, è necessario usare l'italiano. Trovo che sia inutile in alcuni casi accanirsi ad usare l'inglese quando è palese che i bambini non stanno recependo il messaggio. Bastano poche battute nella loro lingua madre per ottenere l'obiettivo desiderato.

Lei sta insegnando l'inglese a quei bambini come se stessero apprendendo una prima lingua (facendo giochi, parlando loro, mostrando dei pupazzi, ecc.), ma con molto meno input: quanto crede possano imparare?

Apprendono sicuramente ciò che viene ripetuto in continuazione, come ad esempio le canzoncine di apertura e benvenuto che vengono svolte all'inizio di ogni incontro. A questo sono in genere associate delle frasi di rito o che accompagnano delle situazioni che ricorrono spessissimo. Per esempio: *say sorry to your friend* o *where would you like to sit on the bus, upstairs or downstairs?* o i convenevoli di saluto dei pupazzi *Hello, how are you today?* oppure ancora *Everyone around the table now* quando si tratta di sedersi a lavorare. I bambini apprendono velocemente tali frasi anche perché le trasformo in filastrocche o cantilene. Osservo ad esempio che i comandi vengono

compresi perfettamente ed eseguiti efficacemente, pur non essendo i bambini sempre capaci di ripeterle, neanche su sollecitazione. In altri casi, i bambini non solo comprendono, ma ripetono anche spontaneamente, allorquando la situazione si verifica, la frase adatta. Ciò accade sia durante gli incontri che a casa, così come i genitori mi raccontano. Questo dimostra che pur con un minimo input, i bambini assorbono e riproducono ciò che apprendono. Il tempo esiguo di esposizione alla lingua target non permette certo un apprendimento globale paragonabile alla prima lingua. Si tratta di frammenti di discorso, di vocaboli o frasi che entrano nel loro bagaglio linguistico, ma assai utili alla familiarizzazione con la lingua straniera.

Rossella Romano

è nata a Nardò, Lecce, Puglia (sud-est Italia). Dopo la laurea col massimo dei voti e la lode in Lingue e Letterature Straniere, ottiene l'abilitazione all'insegnamento della Lingua e Civiltà Inglese nella Scuola Secondaria Italiana. Frequenta diversi corsi di Teacher Training ed è per tre anni Director of Studies al Wall Street Institute. Lavora a lungo a contatto con studenti di tutte le età e background culturale, ma è l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue straniere per i bambini d'età prescolare ciò che maggiormente polarizza la sua attenzione, su cui ricerca e sperimenta sul campo varie metodologie.



Kommunikationsstrategien bei mehrsprachigen SchülerInnen im reziprok-immersiven Kindergarten FiBi (Filière Bilingue) in Biel/Bienne

Kristel Straub | Solothurn

Le projet Filière Bilingue est un programme réciproque-immersif dès l'école enfantine, débuté à Bienne en août 2010 et financé par le canton de Berne. Cet enseignement réciproque-immersif permet à l'enfant de se plonger dans un monde bi- voire plurilingue (suisse-allemand et français). Pour conduire leurs interactions quotidiennes en situation exolingue, les enfants doivent s'appuyer sur des stratégies communicatives: celles-ci constituent, dans le cadre d'un enseignement réciproque-immersif, un élément fixe dans les méthodes d'interaction, à la fois entre les enfants et les enseignants et entre enfants. Maîtriser des stratégies communicatives devient donc un enjeu nécessaire dans l'apprentissage de langues étrangères ou secondes. Le travail de recherche a pour objectif de mettre en évidence le développement des outils communicatifs tout au long de l'apprentissage d'une nouvelle langue grâce à des interviews guidés d'évaluation linguistique. Les premiers résultats obtenus permettent en outre de mettre en évidence des pistes d'application didactique, et peuvent être intégrés dans l'enseignement des langues étrangères.



Plus d'articles sur ce thème:

www.babylonia.ch >

Archives thématiques > Fiches 6, 11 et 20c

1. Kontext

Eine wichtige Voraussetzung für ein erfolgreiches frühes Fremdsprachenlernen ist die Anzahl Kontaktstunden mit der Zielsprache (vgl. z.B. Schlak, 2006). Der reziprok-immersive Unterricht¹ kann dabei eine Möglichkeit sein, die Kontaktzeit in der Fremdsprache zu optimieren. Seit August 2010 wird im Rahmen eines Pilotprojektes in Biel/Bienne (Schweiz) ein Immersionsprogramm, das je zur Hälfte deutsch- und französischsprachige Kinder zu Klassen beschult, auf der Kindergarten- und Grundschulstufe angeboten. Dabei werden 10 von 22 Lektionen in der Zweitsprache unterrichtet, was einem Anteil von 45.5% Immersion entspricht. Der Kanton Bern hat das Projekt, welches sich „Filière Bilingue“ (FiBi) nennt, offiziell anerkannt. Die vierjährige Projektphase dauert bis zur zweiten Primarklasse (zwei Jahre Kindergarten, 1. und 2. Primarklasse). Ab Sommer 2014 wird die zweite Phase (von der 3. bis zur 6. Primarklasse) in Gang gesetzt. Die Organisation ist jedoch so konzi-

piert, dass auch diejenige der Sekundarstufe I innerhalb des Projektes realisiert werden kann.

Das Projekt FiBi war 2011 auch Forschungsgegenstand meiner Masterarbeit und dient nun im Rahmen meiner Dissertation weiter als Untersuchungsfeld. Regelmässige Sprachstandtests mit den Kindern stellen die Datenbasis einer longitudinalen Untersuchung dar. Sie zeigen, wie die Kinder im frühen Stadium des Fremdsprachenlernens mit einer zielsprachigen Kommunikationssituation umgehen. Zu den Testpersonen gehören 24 frankophone Kinder zwischen vier und sechs Jahren, die in den Sprachstandtests im Kindergarten auf Schweizerdeutsch, in der Primarschule auf Standarddeutsch interviewt werden. Diese Aufnahmen dienen als Korpus für meine Untersuchung der Kommunikationsstrategien. Da sich die Kinder im Immersions- und Fremdsprachenunterricht in einer sogenannten exolingualen Situation befinden, wenden sie kommunikative Strategien an, um sich ausdrücken zu können. Diese Kommunikationsstrategien können dabei in allen möglichen exolingualen Sprachsituationen vorkommen und in jeder der von den Kindern gebrauchten Sprache angewandt werden (vgl. Méron-Minuth, 2009; Wörle, 2013).

2. Forschungsfrage

Da den Kindern im Anfangsstadium einer reziprok-immersiven Sprechsituation eine ausreichende Kompetenz, d.h. das notwendige prozedurale Sprachwissen, die Lexik usw. in einer der beiden Sprachen fehlt, ist der Kommunikationserfolg stark von ihrer „ability to communicate within restrictions“ (Savignon, 1983: 43), das heisst u.a. auch von ihrem Strategiegebrauch, abhängig. Durch die erhobenen Sprachstandtests im Rahmen des Projektes FiBi war es mir möglich, einen Einblick in die angewendeten Kom-

munikationsstrategien der Kindergartenkinder zu erhalten. Aus diesem Zusammenhang bildete sich folgende erste Forschungsfrage heraus: Welche Kommunikationsstrategien können bei mehrsprachigen SchülerInnen in der rezipro-immersiven Kindertagesituation beobachtet werden, wenn sie sich in einer exolingualen Situation befinden?

3. Methodisches Vorgehen

Die Sprachstandtests auf (Schweizer-)Deutsch werden innerhalb von vier Jahren fünf Mal durchgeführt: einmal im Jahr (ausser im ersten Jahr zweimal) und werden sowohl auditiv als auch auf Video aufgenommen. In meiner Untersuchung wurden die Sprachstandtests der ersten Testreihe (von September 2010) ausgewertet. Alle Testpersonen haben gemeinsam, dass sie frankophon sind und in ihrer zweiten Sprache (L2 oder manchmal auch schon L3, L4...), d.h. auf (Schweizer-)Deutsch interviewt wurden. In der Testreihe habe ich die Rolle der Interviewerin übernommen. In den geführten Sprachstandtests werden die Sprachproduktion und das Hörverständnis der Kinder untersucht. Die 24 Interviews wurden transkribiert².

Bei der Kategorienbildung stützte ich mich einerseits auf bereits vorliegende theoretische Betrachtungen zum Lernersprachenkonzept und den Definitionen und Klassifikationen von Kommunikationsstrategien (Tarone, 1977; Faerch & Kasper, 1983; Dörnyei & Scott, 1995; Méron-Minuth, 2009), andererseits bewahrte ich eine theoretische Offenheit gegenüber dem Datmaterial.



Beispiel aus der Geschichte „Monsieur Balmer“ von Ida Meyenhofer, Zoé Signer und Shirin Patwa (2. Kindergartenjahr Filiière bilingue, 2012).

4. Ergebnisse aus der Datenanalyse

Nach der Feinanalyse sämtlicher Transkriptionen der Sprachstandtests ergeben sich aus meiner ersten Untersuchung sieben Kommunikationsstrategien, die die frankophonen Kinder in den schweizerdeutschen Sprachstandtests gebrauchen. Diese Strategien lassen sich wiederum in Unterkategorien einordnen (nach Straub, 2011: 82f.):

Darstellung 1: Klassifikation der Kommunikationsstrategien

Im Folgenden soll auf zwei dieser sieben Kommunikationsstrategien eingegangen werden.

Verzögerungsstrategien	Erschliessungsstrategien
Themenwechsel	Zustimmung/Verneinung
Ignorieren	Fragen erraten
Füllwörter/Warten	Aufgabenstellung erraten
Sprachwechselstrategien	Kooperationsstrategien
Beharren auf der L1	Bitte um Hilfestellung
Kompletter Sprachwechsel	Bitte um Übersetzung
Code-Switching	Bitte um Wiederholung/Verdeutlichung
Imitationsstrategien	Verständigungskontrolle
Nachahmung	Nonverbale Strategien
Lernstrategie	Mimik
Abrufungsstrategien	Gestik
Anwenden von <i>Chunks</i>	Geräusche

Sprachwechselstrategien

Diese Strategie wird in meiner Untersuchung von den SchülerInnen am meisten gebraucht. Da die Kinder zum Zeitpunkt der Untersuchung noch eine sehr geringe oder gar keine Sprachkompetenz in der Fremdsprache (Schweizer-)Deutsch besitzen, wechseln sie während des Gesprächs automatisch in eine von ihnen bekannte Sprache. Diese ist zum grössten Teil Französisch, aber es gibt auch Fälle, in denen die Kinder von anderen Sprachen (wie z.B. Englisch, Spanisch, Portugiesisch) Gebrauch machen. Interessant ist hier, dass die Kinder voraussetzen, dass die Interviewerin die von ihnen benutzte Sprache versteht, obwohl sie mit ihnen explizit nur Schweizerdeutsch spricht. Einige der Kinder empfanden diese Mischung aus verschiedenen Sprachen auch als störend und beharrten darauf, dass ihre Gesprächspartnerin auch in ihrer L1 sprechen sollte (siehe Ausschnitt 1). Hier ist zu erwähnen, dass das Beharren auf der L1 und der komplette Sprachwechsel häufig nicht voneinander getrennt betrachtet werden können. Durch die Mischung der verschiedenen Sprachen konnte man bei einigen SchülerInnen auch *Code-Switchings* beobachten, die sich aus allen möglichen Sprachen zusammensetzten.

Immersions- und Fremdsprachlehrpersonen müssen sich im Klaren darüber sein, dass Kommunikationsstrategien fester Bestandteil des gesteuerten oder ungesteuerten Fremdsprachenlernprozesses sind.

Ausschnitt 1:

Kind 10D02_L2; Sprachwechselstrategien. Kürzel: Kris = Interviewerin, Inès = Kind, [v] = verbale Äusserung, [nv/ k] = nonverbale Äusserung und zusätzliche Kommentare

[1]	Kris [v]	So *1* I bi der Mickey Juhu: Und wie heissich du†	
	Inès [v]		Mh: *1.5* allemand *1* Öh
[2]	Kris [v]	Ja Wie heissich de du†	Wie heissich du†
	Inès [v]	français	*2* J'ai rien compris
	Inès [nv/ k]		Zuckt mit
[3]	Kris [v]	Inès†	Gäll Inès *1* I bi Mickey und du bisch Inès
	Inès [v]		Mhm
	Inès [nv/ k]	den Schultern	NICKT

Imitationsstrategien

Die Imitationsstrategien lassen sich in zwei Untergruppen aufteilen. Eine kleine Anzahl an SchülerInnen versuchte bei Verständigungsproblemen einfach, das Gesagte der Interviewerin nachzuahmen. Der Zweck dabei war, so meine Hypothese, mit der Gesprächspartnerin in der Zielsprache kommunizieren zu können. Die SchülerInnen könnten der Überzeugung gewesen sein, der Gesprächspartnerin das Gefühl zu geben, in der Zielsprache interagieren zu können (siehe Ausschnitt 2). Es ist zu vermuten, dass diese Art Imitationsstrategie vor allem bei Kindern beobachtet werden kann und sich somit als eine neue Sparte in das Forschungsfeld der Kommunikationsstrategien einbringt.

Andere Kinder nutzten die Nachahmung wiederum als Lernstrategie, d.h. sie wiederholten das neu gelernte Wort in der Zielsprache, um es in Erinnerung zu behalten. So erwies sich die exolinguale Situation als Gelegenheit, neue Wörter in der Fremdsprache (Schweizer-) Deutsch zu erwerben.

Ausschnitt 2:

Kind 10D07_L2; Imitationsstrategien. Kürzel: Kris = Interviewerin, Abdo = Kind, [v] = verbale Äusserung, [nv/ k] = nonverbale Äusserung und zusätzliche Kommentare

[1]	Kris [v]	Juhu: I heisse Mickey und wie heissich du†	Hallo
	Abdo [v]		Hallo
	Abdo [nv/ k]		REAGIERT NICHT
[2]	Kris [v]	Wie heissich du†	Ja Karim†
	Abdo [v]	Wie heiss du†	Ja gäll Du heissich Karim *1*
			Karim
[3]	Kris [v]	Und wie alt bisch du†	Mhm *0.5* Wie alt bisch du†
	Abdo [v]	Öh wa as du†	Ast du†
[...]			
[6]	Kris [v]	Ja *1* Du Gäll du tuesch jetzt Dütsch lerne im Chindergarten†	Ja† Was
	Abdo [v]	Ja	Oui
[7]	Kris [v]	hesch du scho glernt uf Dütsch† Chasch mer öpis säge†	Ja† *2* Lueg
	Abdo [v]		Gesäge oui

5. Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht

Aus den ersten Ergebnissen meiner Studie können erste didaktische Empfehlungen zur Handhabung der von den SchülerInnen gebrauch-

ten Kommunikationsstrategien gegeben werden. Im folgenden Abschnitt sollen drei didaktische Erkenntnisse kurz erläutert werden.

a) Die Lehrpersonen werden auf die möglichen Kommunikationsstrategien aufmerksam gemacht und dadurch auf die Kommunikationsarten ihrer SchülerInnen sensibilisiert.

Immersions- und Fremdsprachlehrpersonen müssen sich im Klaren darüber sein, dass Kommunikationsstrategien fester Bestandteil des gesteuerten oder ungesteuerten Fremdsprachenlernprozesses sind. Vorausgesetzt, dass ein Kind kommunizieren will, wird es sich mit dem Repertoire zu helfen versuchen, welches es zum gegebenen Zeitpunkt besitzt. Dabei gibt es für die Umsetzung dieses Kommunikationsversuches keine klaren Richtlinien, d.h., dass ein Kind – je nach Kreativität, Offenheit und Motivation – auf Strategien zurückgreift, die in einem gesteuerten Fremdsprachenlernprozess (Unterricht) vielleicht nicht eingeführt worden sind oder nicht als Kommunikationsmöglichkeiten anerkannt werden. So sollte die Lehrperson z.B. eine Imitationsstrategie nicht (nur) als Unverständnis deuten, sondern sie könnte sie bewusst im Unterricht einsetzen.

b) Gewisse Kommunikationsstrategien können auch als Lernstrategien für den (Fremd-) Sprachenerwerb dienen und sollen deshalb als wichtigen Faktor im Unterricht miteinbezogen werden.

Durch die Begleitung und Betreuung der untersuchten Kinder in meiner Studie und den Vergleich des daraus resultierenden Datenmaterials zeigte sich, dass viele Kommunikationsstrategien gleichzeitig auch Lernstrategien sein können. Die Kommunikationsstrategien werden häufig kurzfristig eingesetzt und dienen somit nicht zwingend einer dauerhaften Veränderung von lernersprachlichem Wissen. Ihre Anwendung kann jedoch langfristig laut Knapp-Potthoff & Knapp (1982: 135) zum Erfolg und dadurch zum potenziellen Lernen führen. Unter Lernstrategien versteht Oxford (1990: 8) „specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective, and more transferable to new situations.“ So kann z.B. ein Kind durch das wiederholte Nachahmen von fremdsprachlichen Aussagen durch die Lehrperson sein Wortfeld erweitern. Für den Fremdsprachenerwerb ist der Gebrauch und somit das Bewusstmachen dieser Lernstrategien von grundlegender Bedeutung. Nur wenn man

sich den Kommunikationsstrategien der Lernenden bewusst ist, kann man diese im Unterricht gezielt fördern und steuern und daraus bedeutende Lernstrategien für den Fremdspracherwerb herausholen.

c) Aus diesen zwei Erkenntnissen ergeben sich erste Konsequenzen und didaktische Herangehensweisen für die gezielte Sprachförderung ab dem Kindergarten.

Die Lehrperson kann das Bewusstsein über die gebrauchten Kommunikationsstrategien bei den SchülerInnen im Immersions- und Fremdsprachenunterricht grundlegend fördern. Essentiell ist, dass die Strategien nicht als etwas Negatives oder Störendes im Fremdsprachenlernen angesehen werden. Vielmehr sollte man sie als Beweis dafür sehen, dass die Kinder in ihrer Fremdsprache offen, motiviert und bereit sind zu kommunizieren. Dies zeigen die verschiedensten Kommunikationsmittel, unter anderem auch das Zurückgreifen auf die Herkunftssprache (wie beim oben gezeigten Beispiel der Sprachwechselstrategien).

Die ersten Resultate zeigen, dass die eingesetzten Kommunikationsstrategien bei den SchülerInnen sprachübergreifend, verbal und nonverbal, interaktiv und lernstrategisch geschehen (Straub, 2011). Die mehrsprachige und kulturelle Umgebung, die durch den Immersions- und Fremdsprachenunterricht entsteht, ist ein weiterer Einflussfaktor für die von den SchülerInnen ausgewählten Kommunikationsstrategien. Die in meiner Untersuchung realisierte Datenanalyse ist ein erster Schritt, der aufzeigt, dass die Kinder (im immersiven Kindergarten) auch mit geringen Fremdsprachenkompetenzen fähig sind zu kommunizieren und dies mit viel Engagement und Kreativität tun.



Bild 2: Beispiel aus der Geschichte „Monsieur Balmer“ von Ida Meyenhofer, Zoé Signer und Shirin Patwa (2. Kindergartenjahr Filière bilingue, 2012).

Anmerkungen

¹ Der reziprok-immersive Unterricht ist dem englischen Begriff *Two-way bilingual education* gleichzustellen: “Two-way bilingual programs integrate language minority and language majority students and provide instruction in, and through, two languages” (Donna, 1994: 2). Im Pilotprojekt FiBi (Filière Bilingue) sind beide Sprachen, Französisch und (Schweizer-)Deutsch, als Mehrheitssprachen anzusehen.

² Dabei wurde EXMARALDA verwendet; <http://www.exmaralda.org/>; Schmidt, 2012.

Literatur

Donna, C. (1994). *Two-Way Bilingual Education: Students Learning through Two Languages*. Santa Cruz/Washington: National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning.

Dörnyei, Z. & Scott, M. L. (1995). Communication Strategies: An empirical analysis with retrospection. In: J. S. Turley & K. Lusby (Eds.), *Selected Papers from the Proceedings of the Twenty-First Annual Symposium of the Deseret Language and Linguistic Society*. Provo: Brigham Young University, pp. 155–168.

Faerch, C. & Kasper, G. (Eds.) (1983). *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman.

Knapp-Potthoff, A. & Knapp, K. (1982). *Fremdsprachenlernen und -lehren: Eine Einführung in die Didaktik der Fremdsprachen vom Standpunkt der Zweitspracherwerbsforschung*. Stuttgart/Berlin: Verlag W. Kohlhammer.

Méron-Minuth, S. (2009). *Kommunikationsstrategien von Grundschulern im Französischunterricht. Eine Untersuchung zu den ersten vier Lernjahren*. Tübingen: Gunter Narr.

Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies. What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.

Savignon, S. J. (1983). *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Reading: Addison-Wesley.

Schlak, T. (2006). Der Frühbeginn Englisch aus psycholinguistischer Perspektive – Revisited. *Fremdsprachen und Hochschule*, 78/2006, 7–25.

Schmidt, T. (2012). EXMARALDA and the FOLK tools. *Proceedings of LREC, ELRA*, 236–240.

Straub, K. (2011). *Kommunikationsstrategien bei Kindern im immersiven Kindergarten*. Freiburg/Schweiz: Universität Freiburg (Masterarbeit, unveröffentlicht).

Tarone, E. (1977). Conscious Communication Strategies in Interlanguage: A Progress Report. In: H. D. Brown, C. A. Yorio & R. C. Crymes (Eds.), *TESOL '77*. Washington: TESOL, pp. 194–203.

Wörle, J. (2013). *Kommunikationsstrategien und Anzeichen für Sprachbewusstheit von Kindern beim Französischlernen in einer Kindertagesstätte in der Rheinschiene*. Hohengehren: Schneider-Verlag.

Kristel Straub

Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur Französischdidaktik und ihre Disziplinen an der PH FHNW Institut Primarstufe. Forschungsschwerpunkte: Immersiver Unterricht und Mehrsprachigkeit im Allgemeinen. Dissertation in Co-tutelle derzeit an der PH Karlsruhe (Prof. Dr. G. Schlemminger) und an der Universität Strasbourg (Prof. Dr. A. Geiger-Jaillet). Mitarbeiterin im Projekt FiBi und Vorstand im FORUM Fremdsprachen Schweiz.

„Bleu, rouge und rouge-orange. Wie heißt auf Französisch gelb?“¹

Kindergartenkinder entwickeln kommunikative Sprachkompetenz mit Hilfe von kommunikationsstrategischem und sprachbewussten Verhalten

Jutta Wörle | St. Gallen

Seit den 1990er Jahren steigt die Zahl der Kindergärten in Deutschland, die Fremdsprachenlernen bieten. Dennoch gibt es bislang im deutschen Sprachraum keine Studie zur diskursiv-pragmatischen Ausdrucksfähigkeit der Kinder beim Gebrauch der Zielsprache. Die zugrundeliegende Untersuchung (Wörle, 2013)² schließt diese Lücke.

Sie stellt folgende Forschungsfragen:

- Entwickeln schon junge Sprachenlernende kommunikative Zielsprachenkompetenz?
- Welche Kommunikationsstrategien verwenden sie dafür?
- Welche Anzeichen für Sprachbewusstheit finden sich in ihrer Sprachproduktion?

In unserer Longitudinalstudie untersuchten wir zwischen 2007 und 2010 die kommunikative Zielsprachenkompetenz von insgesamt 51 Kindern, die Französisch als Sprachangebot im vorschulischen Kindergarten lernen. Wir beschreiben und analysieren wie die Lernenden in einem leitfadengestützten Interview zielsprachlich interagieren. So werden sechs Typen von Kommunikationsstrategien und vier Indikatoren für Sprachbewusstheit erkennbar.

Die Untersuchung wird als videografierte Sprachstanderhebung mit dem handlungsorientierten und kommunikationsbasierten Erhebungsverfahren SE FRÜH durchgeführt. Es handelt sich dabei um ein leitfadengestütztes Interview zu Wortfeldern (z. B. Farben, Mengen, Früchte, Körperteile etc.), die den 4-6 jährigen Kindern aus ihrer zielsprachlich bestimmten Lebenswelt im Kindergarten bekannt sind. So versuchen wir Befunde zu den produktiven mündlichen Fertigkeiten der jungen Lernenden zu bekommen (*Babylonia* 3/09:57). Die empirische Studie beschreibt die Sprachproduktion unter

quantitativen und qualitativen Aspekten auf Grundlage der Profilanalyse und der *Grounded theory*.

Zahlreiche Beispiele belegen, wie die Kindergartenkinder trotz ihrer rudimentären Lerner Sprache mit Hilfe von Kommunikationsstrategien die fremdsprachliche Interaktion beibehalten, Sprache verstehen und Sinn in der Zielsprache herstellen wollen und können (Vgl. Stöckli, 2004). So greifen sie zu Strategien, die auf L1/L3 basieren (*code switching*; vgl. Titel: *rouge und...*), nutzen lernersprachlich basierte (*Interlanguage*-) Strategien (z. B. Wortbildung; vgl. Titel: *rouge-orange*) sowie Kooperationsstrategien (vgl. Titel: *Wie heißt auf Französisch gelb?*), gebrauchen non-verbale und imitative Strategien und rufen Wissensbestände aus L1 und L2 (z. B. *chunks*) zur Verwirklichung ihres Interaktionsziels ab. Anzeichen für Sprachbewusstheit erscheinen in der Form der phonetischen, lexikalischen, grammatikalischen und *cross-linguistischen* Selbstkorrekturen (vgl. ausführlich Wörle, 2013; Wörle, 2012). Die Graphiken auf der nächsten Seite geben einen Überblick über die quantitative Häufigkeit der kommunikationsstrategischen und sprachbewussten Verhaltensmuster.

Die zahlreichen belegbaren Beispiele bestätigen die Fertigkeit (zielsprachlich orientiertes) „Sprechen“ schon bei den sehr jungen Sprachlernenden und spiegeln ihr Selbstvertrauen in die eigene kommunikative Kompetenz wider (Dominguez & Pessoa, 2005). Damit scheinen sie auf Stärken hinzuweisen, die spezifisch in diesem frühen Lernstadium durch die Sprachkontaktpersonen gefördert werden können (*Babylonia* 3/09:58).

Zahlreiche Beispiele belegen, wie die Kindergartenkinder trotz ihrer rudimentären Lernalterssprache mit Hilfe von Kommunikationsstrategien die fremdsprachliche Interaktion beibehalten, Sprache verstehen und Sinn in der Zielsprache herstellen wollen und können.

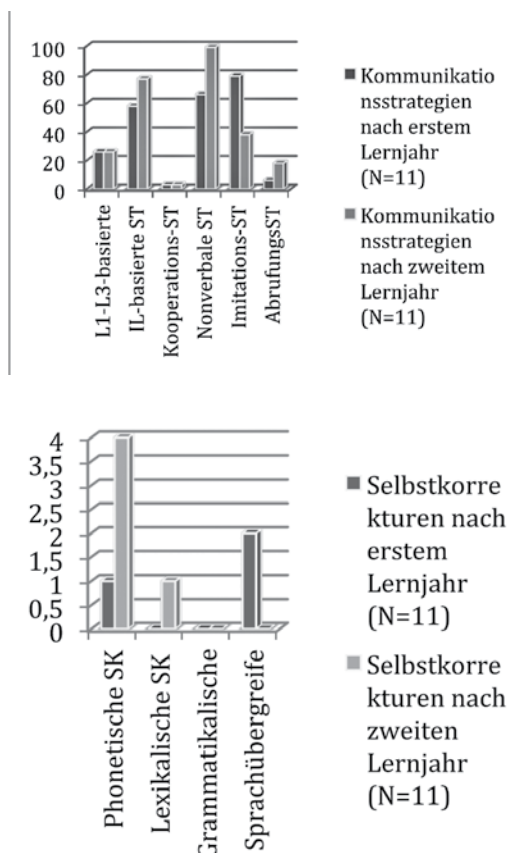
Die vorliegende Studie ist für die untersuchte Altersgruppe dem Bereich der Grundlagenforschung zuzuordnen. Sie dient zur Validierung in weiteren Kontexten so wie es heute schon im Fibi-Projekt in Schweizerischen Biel/Bienne geschieht (vgl. Straub im vorliegenden Heft). Daraus ergeben sich didaktische und methodische Implikationen für vorschulische Sprachvermittlung. Kenntnisse über die entstehenden Sprachkompetenzen im Vorschulbereich machen es möglich, dass in der Primarschule daran angeknüpft werden kann. Weitere Forschung zu diesem Thema erfolgt gegenwärtig an der PH St. Gallen.

Anmerkungen

¹ Anna-Lena 5;10 J.

² Die Untersuchung wurde in *co-tutelle* zwischen der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe und der Universität Straßburg durchgeführt.

Vgl.: <http://www.fmks-online.de/download.html> Zugriff am 15.02.2014; http://kongress.dgff.de/fileadmin/user_upload/kongress/Kongress2013/NWT/Kolloquium2.pdf (Zugriff am 15.02.2014);



Bibliographie

Dominguez, R. & Pessoa, S. (2005). Early Versus Late Start in Foreign Language Education: Documenting Achievements. *Foreign Language Annals* 38:4, 473-480.

Redaktion Babylonia (2009). *Einfache Antworten gibt es leider nicht oder Einige gute Gründe für den frühen Fremdsprachenunterricht*, (3), 56-60.

Stöckli, G. (2004). *Motivation im Fremdsprachenunterricht. Eine theoriegeleitete empirische Untersuchung in 5. und 6. Primarschulklassen mit Unterricht in Englisch und Französisch*. Aarau: Sauerländer.

Wörle, J. (Hrsg.) (2013). *Kommunikationsstrategien und Anzeichen für Sprachbewusstheit von Kindern beim Französischlernen in einer Kindertagesstätte in der Rheinschiene*. Sprachenlernen Konkret!12. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Wörle, J. (2012). Französische Sprachkompetenzen von Kindergartenkindern. In: S. Kägi & U. Stenger (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik - Grundlagen-, Professionalisierungs- und Evaluationsforschung*. Hohengehren: Schneider.

Jutta Wörle

M.A., Dr. phil, hat im Rahmen des Hochschulforschungsprojekts „Vorschulisches und schulisches Französischlernen/ *Apprentissage du français à l'école maternelle et élémentaire*“ an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe in *co-tutelle* mit der Universität Straßburg promoviert. Von 2011 - Aug. 2013 war Jutta Wörle Lehrende und Koordinatorin im Trinationalen Master „Mehrsprachigkeit“ (Universität Straßburg, PH Karlsruhe, PH FHNW (Standort: Basel), Universität Basel). Seit 2012 lehrt sie Fachdidaktik für Sek II am Institut für Romanistik an der Friedrich - Alexander Universität Erlangen - Nürnberg und arbeitet seit Sept. 2013 als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut Fachdidaktik Sprachen an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen.

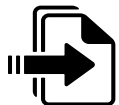
Getestet und für gut befunden?

Erfahrungen mit dem neuen Fremdsprachenunterricht und den neuen Lehrmitteln in der Westschweiz und in den *Passepartout*-Kantonen

Daniel Elmiger | Genève

En Suisse romande et dans les cantons faisant partie du projet *Passepartout*, l'implémentation de la stratégie nationale pour le développement de l'enseignement des langues en Suisse, établie par la CDIP en 2004, est encore en cours. L'article présente l'évaluation de la phase pilote dans ces régions – achevée en 2013 pour le deuxième cycle de la scolarité obligatoire (degré primaire). Elle portait, en Suisse romande, sur l'introduction d'un nouvel enseignement de langue (l'anglais) dès l'année 7H et, dans les cantons *Passepartout*, sur l'enseignement du français à partir de l'année 3P (c'est-à-dire 5H) et de l'anglais à partir de l'année 5P (7H).

Les résultats des deux évaluations montrent que les manuels et les approches didactiques promues – quoique bien divergentes à plusieurs égards – sont globalement bien acceptés et font leurs preuves dans les classes pilotes. Cependant, comme aucune vérification des compétences visées n'est prévue pour l'instant, il est difficile de savoir si les objectifs visés pourront être atteints ou non. Certains aspects, tels que la différenciation en classe de langue ou l'autonomisation des élèves, rencontrent des difficultés sur le terrain et devront trouver, à l'avenir, des réponses plus pragmatiques.



Plus d'articles sur ce thème:

www.babylonia.ch >

Archives thématiques > Fiche 19

1. Neuer Fremdsprachenunterricht in der Westschweiz und in den Deutschschweizer Kantonen in der Nähe der Sprachgrenze

Während die Fremdsprachenstrategie der EDK aus dem Jahre 2004 in manchen Kantonen der Zentral- und Ostschweiz schon vollständig implementiert ist, ist sie in der westlichen Hälfte der Schweiz noch in voller Umsetzung. Dies betrifft einerseits die französischsprachigen Kantone bzw. Kantonsteile der Westschweiz (BE-f, FR-f, GE, JU, NE, VD und VS-f) und andererseits die in der Nähe der Sprachgrenze befindlichen deutschsprachigen Kantone bzw. Kantonsteile (BE-d, BL, BS, FR-d, SO und VS-d), die sich 2004 im Rahmen des *Passepartout*-Projekts vertraglich zu einer Zusammenarbeit verpflichtet haben. Zusammen lebt in diesen zwei Regionen knapp die Hälfte der Schweizer Bevölkerung (nach den Zahlen der Volkszählung von 2000 rund 46%).

In diesen beiden Landesteilen wird als erste Fremdsprache eine Landessprache unterrichtet (in der Westschweiz Deutsch und in den *Passepartout*-Kantonen Französisch); als zweite Fremdsprache kommt Englisch zum Zug.

Das Westschweizer Forschungsinstitut IRDP (Institut de recherche et de Documentation, Neuenburg) hat für beide Landesteile das Mandat erhalten, den Praxistest mit den neuen Lehrmitteln evaluierend zu begleiten. In diesem Beitrag sollen einzelne Bereiche dieser Arbeiten vergleichend zusammengefasst werden.

2. Evaluierung der Praxistests von neuen Sprachlehrmitteln

Gegenstand der Evaluation in den beiden Regionen war bisher der neue Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe¹. Dies betrifft in den beiden Regionen die folgenden Konfigurationen:

Westschweizer Kantone:

- Deutschunterricht ab dem Schuljahr 5H (nach neuer HarmoS-Zählung) mit *Tamburin* (schon seit einigen Jahren allgemein eingeführt und hier nicht Gegenstand der Evaluation);
- Englischunterricht ab dem Schuljahr 7H mit *More!* (Verlag Cambridge University Press; evaluierte Pilotphase zwischen 2011 und 2013; allgemeine Einführung seit dem Schuljahr 2013/2014²).

Passepartout-Kantone (BE-d, BL, BS, FR-d, SO et VS-d):

- Französischunterricht ab dem dritten Primarschuljahr (ab hier: 3P³) mit *Mille feuilles* (Schulverlag plus; evaluierte Pilotphase zwischen 2009-2013; allgemeine Einführung seit dem Schuljahr 2011/2012).

Der Umgang mit der Heterogenität stellt eine der Hauptschwierigkeiten dar, mit denen sich die Fremdsprachenlehrpersonen konfrontiert sehen.

- Englischunterricht ab dem Schuljahr 5P mit *New World* (Klett-Verlag; evaluierte Pilotphase zwischen 2011–2013; allgemeine Einführung seit dem Schuljahr 2013/2014).

Während die Evaluationsberichte der *Passepartout*-Pilotphasen nicht öffentlich zugänglich sind (allerdings sind Kurzfassungen der Berichte verfügbar)*, sind die beiden Berichte über den Praxistest von *More!* veröffentlicht worden.

3. Untersuchungsdesign

In beiden Regionen wurden ähnliche Untersuchungsmethoden gewählt:

- Unterrichtsbesuche in einzelnen Klassen;
- Interviews mit den Fremdsprachenlehrpersonen der besuchten Klassen;
- Interviews mit sämtlichen Lehrpersonen (jeweils ein Gespräch pro Kanton und Jahr);
- Interviews mit den kantonalen Verantwortlichen für die Praxistests;
- schriftliche Befragung der Lehrpersonen, der SchülerInnen (ab Schuljahr 5P/7H), der Eltern (im Schuljahr 6P/8H) sowie der Schulleitungen (in den Schuljahren 3P und 4P).

Im Fokus der verschiedenen Befragungen stand die Arbeit mit den neuen Lehrwerken, die didaktische Arbeit in den Klassen, die Arbeit mit heterogenen Lerngruppen (insbesondere mit überforderten und unterforderten Kindern), die Evaluationspraxis sowie verschiedene andere Aspekte (Aus- und Weiterbildung, Stellenwert von IKT, Rahmenbedingungen usw.). Es handelt sich somit in beiden Fällen um ein relativ bescheidenes und wenig invasives Untersuchungsdesign, bei dem auf die genauere Untersuchung verschiedener Bereiche (z. B. die Dokumentation und Auswertung der besuchten Lektionen oder die Frage der Motivation und der Einstellungen der involvierten Personen) ver-

zichtet werden musste. Auch auf die Evaluierung der erreichten Kompetenzen in der Fremdsprache (vgl. weiter unten) wurde verzichtet.

4. Lehrpläne und Lehrmittel

In den beiden Regionen wurde anlässlich der Erprobung der neuen Lehrmittel ein neuer Lehrplan eingeführt. In der Westschweiz wird der neue *Plan d'études romand* (PER) seit 2011 eingeführt; ein zusätzliches Faszikel zum Englischunterricht wurde 2012 nachgereicht.

Für die *Passepartout*-Kantone ist im Zusammenhang mit dem neuen Fremdsprachenunterricht ebenfalls ein *Lehrplan Französisch und Englisch* erschienen (2010 als Projektversion), der mittelfristig durch den *Lehrplan 21* abgelöst werden soll.

Beide Lehrpläne bilden die Lernziele als Kompetenzen ab und stützen sich grundsätzlich auf die Kompetenzbeschreibungen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen. Während der Westschweizer Lehrplan die Kompetenzen hauptsächlich nach Teilkompetenzen aufschlüsselt (mündliche und schriftliche Fertigkeiten, rezeptiv und produktiv), bilden die diese im *Passepartout*-Lehrplan zusammen einen von drei Kompetenzbereichen (nämlich: *Sprachhandeln*); grundsätzlich gleichgestellt sind die beiden anderen Bereiche *Bewusstheit für Sprachen und Kulturen* und *Lernstrategische Kompetenzen*).

Lehrmittel stehen im schulischen Fremdsprachenunterricht im Zentrum des Unterrichts. Dies gilt im Besonderen für den Unterricht in einer Pilotklasse, bei der die Praxistauglichkeit eines neuen Lehrmittels getestet werden soll.

Nachfolgend sollen die neuen Lehrmittel kurz vorgestellt werden, wobei aus Platzgründen nur auf einzelne, besonders prägnante Punkte eingegangen werden kann.

Mille feuilles ist eine Neuentwicklung des Berner *Schulverlag plus*; es wird gemeinhin als das innovativste und oft auch anspruchvollste der neuen Lehrmittel angesehen. Es konfrontiert die Lernenden von Anfang an mit komplexer, authentischer, schriftlicher und mündlicher Sprache in der Zielsprache Französisch, wobei sich die Lernenden beim Bearbeiten der Inhalte verschiedene Techniken aneignen sollen: Verstehensstrategien, strategische Kompetenzen und Lernstrategien usw. Pro Schuljahr werden wenige (zwei bis drei) thematisch ausgerichtete *Magazines* behandelt, wobei jeweils alle drei Kompetenzbereiche des *Passepartout*-Lehrplans bearbeitet werden.

New World ist ein Lehrmittel des Zuger Verlags *Klett & Balmer*, das teilweise auf bestehenden Englischlehrwerken aufbaut und das auch eher einem traditionellen Lehrwerk (mit Lehr- und Übungsbuch) nachempfunden ist als *Mille feuilles*, obwohl auch hier themen- und kompetenzorientiert gearbeitet wird. Allgemein wird es als weniger innovativ als *Mille feuilles* erachtet, was – je nach Standpunkt – als Vor- oder Nachteil betrachtet werden kann. Auch mit *New World* werden die drei Kompetenzbereiche bearbeitet, wenn auch weniger umfassend als mit dem Französischlehrmittel.

Das Westschweizer Lehrmittel *More!* des Verlags *Cambridge* ist eine Adaptierung eines bestehenden Lehrwerks, das ursprünglich für den internationalen Markt konzipiert war. Der grund-

sätzliche Aufbau steht in einem starken Gegensatz zu den beiden *Passepartout*-Lehrmitteln, da es sich stark an frühere Ansätze im Fremdsprachenunterricht anlehnt. *More!* basiert auf einer einfachen, flachen Progression der Sprachmittel (Wortschatz und Grammatik), wobei die Lernenden so gut wie nie mit wirklich authentischem Sprachmaterial konfrontiert werden. Auch andere Elemente der neuen Fremdsprachendidaktik – etwa Selbstevaluierung, der Aufbau von Lernstrategien oder Projektarbeit – waren in der provisorischen Fassung abwesend oder allenfalls in Spuren vorhanden; die Frage der Evaluation der Kompetenzen war weitgehend den Lehrpersonen überlassen.

5. Akzeptanz und Zufriedenheit mit den Lehrmitteln

Was die grundsätzliche Akzeptanz der drei Lehrmittel betrifft, so ist sie in beiden Sprachregionen gegeben: Sowohl der didaktische Neuanfang von *Mille feuilles* und – in etwas geringerer Masse – *New World* als auch der traditionelle, aber als sehr kommunikativ erachtete Ansatz von *More!* wird von den Lehrpersonen akzeptiert und als praktikabel empfunden. Eine Mehrheit der Lehrerinnen und Lehrer (über drei Viertel) gibt an, sie seien mit dem Unterricht allgemein und auch mit dem Lehrmittel zufrieden. Auch die per Fragebogen befragten Schülerinnen und Schüler finden mehrheitlich Gefallen an den Lehrwerken – haben allerdings keinen direkten Vergleich mit anderen Lehrmitteln, auch wenn mancherorts der neue Französischunterricht mit dem bisherigen verglichen wird, was – bei Lehrpersonen, Eltern und sogar Kindern – zu einer Art „*Bonne-chance*-Nostalgie“⁵ führen kann.

6. Aus- und Weiterbildung

Im Rahmen des *Passepartout*-Projekts wurde der Bereich Aus- und Weiterbildung von Anfang an als eigenständiges Teilprojekt konzipiert. In der Regel haben die FremdsprachenlehrerInnen eine zwölfstägige Weiterbildung besucht, in der insbesondere der neue didaktische Ansatz der beiden Lehrwerke (formuliert als *Didaktik der Mehrsprachigkeit*, vgl. Arbeitsgruppe Rahmenbedingungen, 2008 sowie Sauer & Saudan, 2008) im Vordergrund stand. Daneben haben Lehrerinnen und Lehrer, die das nötige Niveau in der Zielsprache (B2 oder (berufsspezifisches) C1) noch nicht erreicht hatten, noch Sprachkurse nachholen müssen, was von manchen als grosse

Sowohl der didaktische Neuanfang von *Mille feuilles* und – in etwas geringerer Masse – *New World* als auch der traditionelle, aber als sehr kommunikativ erachtete Ansatz von *More!* wird von den Lehrpersonen akzeptiert und als praktikabel empfunden.

Belastung wahrgenommen wurde.

In der Westschweiz wurde die Frage der Aus- und Weiterbildung nicht als Gemeinschaftsprojekt wahrgenommen, sondern sie wurde von den Kantonen einzeln oder allenfalls im Kantonsverbund geplant: So haben sich etwa die Kantone Bern, Jura und Neuchâtel – die auch die Ausbildung in der PH BEJUNE gemeinsam durchführen – auf eine an die *Passepartout* angelehnte Weiterbildung geeinigt. Im Vergleich zur *Passepartout*-Region erscheint die Aus- und Weiterbildung in der Westschweiz als wenig koordiniert und heterogen; auch scheint der Effort, der für die Einführung des Englischunterrichts auf der Primarstufe geleistet worden ist, bisher wenig Auswirkungen auf die Aus- und Weiterbildung im Bereich Deutsch als erste Fremdsprache gezeitigt zu haben.

Das Ansinnen, eine integrative bzw. integrierte Sprachendidaktik (im Projekt *Passepartout* durchgehend „Didaktik der Mehrsprachigkeit“ genannt) im Unterricht zweier Fremdsprachen umzusetzen, scheint insgesamt eine grosse Herausforderung zu sein. Bei den Erhebungen in beiden Regionen zeigt sich, dass der Unterricht der ersten und der zweiten Fremdsprache noch weitgehend parallel läuft und dass die Versprechungen, die von der Didaktik in Bezug auf mögliche Synergien gemacht worden sind, bisher noch nicht eingelöst werden können. Dies liegt einerseits gewiss an der Tatsache, dass der Unterricht von verschiedenen Personen erteilt wird, die mit dem Unterricht der jeweils anderen Sprache wenig vertraut sind. Andererseits führen die knappen Ressourcen (im besonderen die knappe Unterrichtszeit) zwangsläufig dazu, dass sich die Lehrpersonen auf ihr vermeintliches „Kerngeschäft“, d. h. die Vermittlung von einsprachigen Fremdsprachenkompetenzen konzentrieren.

7. Binnendifferenzierung und Umgang mit Heterogenität

Im Rahmen des Praxistests zeigt sich zwar, dass die Akzeptanz des neuen Fremdsprachenunterrichts in den beiden Regionen allgemein sehr hoch ist und dass die Lehrwerke als grundsätzlich praxistauglich erachtet werden. Es lässt sich aber auch in beiden Regionen schon ab den ersten Lernjahren feststellen, dass eine nicht unbedeutende Anzahl der Lernenden mit dem Unterricht über- oder unterfordert sind. Überforderung zeigt sich in verschiedener Weise und bei sehr unterschiedlichen Schülerinnen und Schülern, etwa bei allgemein leistungsschwachen Kindern oder solchen, die mit dem Sprachenunterricht (inklusive Schulsprachenunterricht) Mühe haben oder die dem Fremdsprachenlernen offenbar wenig Bedeutung zumessen.

In den verschiedenen Befragungen zeigt sich, dass die Lehrpersonen rund 20–30% der SchülerInnen ihrer Klassen als überfordert erachten. Dies führt auf der Primarstufe zwar nicht dazu, dass sie im Unterricht völlig abseits stehen – die meisten Lehrpersonen geben an, dass sie die

ganze Klasse in den Unterricht einbinden können –, doch eine gewisse „Schere“ zwischen stärkeren und schwächeren SchülerInnen öffnet sich von Anfang an innerhalb der meisten Klassen, was Anlass zur Befürchtung gibt, dass manche Kinder die anvisierten Grundkompetenzen nicht erreichen werden (vgl. dazu weiter unten) und den Anschluss auch auf der Sekundarstufe I nicht mehr finden werden.

Überforderung zeigt sich besonders im Englischunterricht, wo die Mehrheit der Kinder ohne Vorkenntnisse beginnen, einige jedoch schon mit dem Englischen konfrontiert waren (Englischkurse, Internet usw.) oder Englisch als Zweitsprache sprechen (in der Nähe der Sprachgrenze ist auch ein Teil der Französisch lernenden Deutschschweizer Kinder schon mit der Zielsprache gut vertraut).

Der Umgang mit der Heterogenität stellt eine der Hauptschwierigkeiten dar, mit denen sich die Fremdsprachenlehrpersonen konfrontiert sehen. Beim Französischunterricht, der am längsten getestet wird (auf Primarstufe vier Jahre), zeigte sich diese Schwierigkeit schon von Anfang an, und trotz verschiedener Hilfeleistungen, z. B. in Form von Hinweisen auf Differenzierungsmöglichkeiten im Lehrwerk, bleibt sie offenbar bestehen. Intensiv für die Lehrpersonen ist vor allem das individualisierende und teilweise selbstgesteuerte Lernen der SchülerInnen. Nicht nur müssen solche Lernformen erst vermittelt und eingeübt werden, sondern sie bleiben auch im vierten Jahr sehr zeitintensiv, was manche Lehrpersonen dazu bringt, vermehrt auf lehrerzentrierte Lehr- und Lernformen auszuweichen.

Ebenfalls als oft unbefriedigend wird die Situation in Mehrstufenklassen angesehen, die sich für selbstgesteuertes Lernen eigentlich besonders eignen sollten. Dennoch scheint es, als bräuchten Lernende, denen das Fremdsprachenlernen Mühe bereitet, gerade hier besonders viel Hilfe, während gute Lernende offenbar sehr gut mit dem Unterricht zurecht kommen.

8. Erreichte Kompetenzen

In beiden Regionen ist im Rahmen der Erprobungsphase auf die Überprüfung der erreichten Lernziele verzichtet worden. Im *Passepartout*-Projekt geschah dies aus Prinzip: Die externe Evaluation sollte nur prozessbegleitend arbeiten, ohne die Resultate des Unterrichts zu überprüfen. Ob und wie hier die erworbenen Kompe-

tenzen – in den Praxistestklassen oder in den Regelklassen – getestet werden, ist derzeit nicht bekannt; möglich ist, dass eine solche Überprüfung des Lernstands teilweise oder ganz im Rahmen des Schweizer Bildungsmonitorings stattfinden wird, das wohl ab 2015 oder 2016 erste Erhebungen im Bereich Fremdsprachenunterricht machen wird. Auf das schweizweite Monitoring wird auch in der Westschweiz verwiesen, wo die Erhebung von Lernstandsmessungen im Rahmen der Pilotphase untersagt wurde.

Grundsätzlich ist es bedauerlich, dass die Ergebnisse des Fremdsprachenunterrichts in den beiden Regionen derzeit nicht erhoben werden und dass auch nicht versucht wird, einen Vergleich mit dem bisherigen Fremdsprachenunterricht (der grossflächig nie detailliert beschrieben worden ist) anzustellen. Ein berechtigtes Interesse an Resultaten besteht auch insofern, als der Fremdsprachenunterricht immer wieder kontrovers diskutiert wird und von den einen als innovativ und geglückt angepriesen wird, während die anderen dessen Nutzen anzweifeln – auf beiden Seiten ohne gesicherte Datengrundlage.

Die Frage der erworbenen Kompetenzen konnte zwar nicht direkt untersucht werden; trotzdem wurde sie in den Erhebungen zur Sprache gebracht. Im letzten Jahr der Primarstufe (5P/8H) wurden die Lehrpersonen der Praxistestklassen um eine Einschätzung ihrer Klasse gebeten: Wie viele ihrer Schülerinnen und Schüler würden die Lernziele des Lehrplans (die in beiden Regionen weitgehend denjenigen der Grundkompetenzen der EDK entsprechen) erreichen? Eine solche Einschätzung ist aus verschiedenen Gründen problematisch: Sie beruht auf einer Grobeinschätzung von Lehrpersonen, die es



Our School. Collage realizzato in comune da artisti dai 3 ai 13 anni.

sich nicht gewöhnt sind, Kinder anhand der Grobziele des Lehrplans einzuschätzen. Auch war eine Unterscheidung zwischen Teilkompetenzen nicht vorgesehen (so meinten etwa viele Lehrpersonen, die rezeptiven Fertigkeiten würden weitaus häufiger erreicht als die produktiven). Dennoch scheint eine – mit aller Vorsicht zu interpretierende – Prognose der Kompetenzen grundsätzlich dazu geeignet, ein vorläufiges Stimmungsbild zu erhalten. Laut Einschätzung der Lehrpersonen erreichen am Ende der Primarstufe rund die Hälfte der Lernenden die Lernziele im Französischunterricht; im Englischunterricht (in beiden Regionen) erwarten sie dies bei rund zwei Dritteln der SchülerInnen.

Wie aus den Interviews mit den Lehrpersonen hervorgeht, haben offenbar viele die Befürchtung, dass die Heterogenität in Primarschulklassen dazu führt, dass Lernziele des Lehrplans (und somit auch künftig: die Grundkompetenzen) bei einem nicht unwesentlichen Teil der Schülerschaft nicht erreicht werden können. Obwohl die meisten Lehrerinnen und Lehrer der Meinung sind, dass die betreffenden Lernenden dennoch vom Fremdsprachenunterricht profitieren, bleibt die Frage nach dem Umgang mit Binnendifferenzierung eine wichtige Herausforderung, da sie sich in den Folgejahren, d. h. auch auf der Sekundarstufe I, noch verstärken kann.

9. Fazit

Die Praxistests in den beiden Regionen haben gezeigt, dass die neuen Lehrmittel generell gut akzeptiert werden, obwohl sie auf teilweise sehr unterschiedlichen didaktischen Prinzipien aufbauen. Aufgrund der fehlenden Datenlage kann derzeit nicht beurteilt werden, ob der eine oder andere Ansatz sich besser bewährt, doch es ist zu hoffen, dass sich dies mittelfristig ändern wird. Wünschbar ist natürlich auch, dass die guten Erfahrungen der Pilotphasen sich auch in den Regelklassen zeigen werden und dass der neue, insgesamt intensiviertere Fremd-

sprachenunterricht in der westlichen Hälfte der Schweiz erfolgreich umgesetzt wird und die immer wieder aufflackernde Kritik daran beruhigen kann.

Anmerkungen

¹ Die Evaluation des Unterrichts auf der Sekundarstufe I wird gegenwärtig am IRDP weitergeführt; im Schuljahr 2013/2014 geht es um das erste Jahr der Sekundarstufe I (7. Schuljahr bzw. 9. Schuljahr (HarmoS)). Der Autor ist seit Herbst 2013 nicht mehr am IRDP tätig und somit auch nicht mehr für die Evaluationsarbeiten zuständig.

² Im Kanton Waadt ab 2014/2015; im Kanton Genf ab 2015/2016.

³ Das Schuljahr 3P in der Deutschschweiz entspricht dem Schuljahr 5H (nach HarmoS) in der Westschweiz. Ob in der Deutschschweiz die HarmoS-Zählweise ebenfalls allgemein eingeführt wird, ist derzeit nicht abzusehen. Bis schweizweit wieder eine einheitliche Zählweise eingeführt wird, stellt diese um zwei Jahre verschobene Doppelspurigkeit ein Kuriosum dar.

⁴ <http://passepartout-sprachen.ch/de/unterricht/praxistest.html>

⁵ *Bonne chance* ist das bisherige Französischlehrmittel, das durch *Mille feuilles* abgelöst wird.

Bibliografie

Arbeitsgruppe Rahmenbedingungen (2008). *Didaktische Grundsätze des Fremdsprachenunterrichts in der Volksschule. Neukonzeption des Fremdsprachenunterrichts im Rahmen der interkantonalen Kooperation zwischen den Kantonen BL, BS, BE, FR, SO und VS*

Sauer, E. & Saudan, V. (2008). *Aspekte einer Didaktik der Mehrsprachigkeit. Vorschläge zur Begrifflichkeit. Diskussionsgrundlage zur Entwicklung „Didaktischer Grundsätze für den Fremdsprachenunterricht“*

Laut Einschätzung der Lehrpersonen erreichen am Ende der Primarstufe rund die Hälfte der Lernenden die Lernziele im Französischunterricht; im Englischunterricht (in beiden Regionen) erwarten sie dies bei rund zwei Dritteln der SchülerInnen.

Unveröffentlichte Berichte (alle herausgegeben vom IRDP, Neuchâtel):

Elmiger, D. (2010). *Passepartout. Projekt der Neukonzeption des Fremdsprachenunterrichts. Externe Evaluierung: Praxistests der Lehr- und Lernmittel für Französisch. Schuljahr 2009/2010: 49 S.*

Elmiger, D. (2011). [...] *Praxistests der Lehr- und Lernmittel für Französisch. Schuljahr 2010/2011: 51 S.*

Elmiger, D. (2012). [...] *Praxistest der Lehr- und Lernmittel für Englisch. Schuljahr 2011/2012: IRDP: 51 S.*

Elmiger, D. (2012). [...] *Praxistest der Lehr- und Lernmittel für Französisch, Schuljahr 2011/2012: IRDP: 46 S.*

Singh, L. & Elmiger, D. (2013). [...] *Zwei Fremdsprachen in der 5. Primarklasse: Vergleich zwischen Lehr- und Lernprozessen im Praxistest Französisch und Englisch: 38 S.*

Elmiger, D. & Singh, L. (2013). [...] *Praxistest der Lehr- und Lernmittel für Französisch und Englisch. Schuljahr 2012/2013: 84 S.*

Elmiger, D. & Singh, L. (2012). *Anglais dès la 7e. Évaluation de la phase pilote. Phase pilote More! 7e: évaluation des expériences de la première année (2011-2012).* Neuchâtel: IRDP: 52 p. http://www.irdp.ch/tmp/more_2012.pdf

Elmiger, D. & Singh, L. (2013). *Anglais dès la 7e. Évaluation de la phase pilote. Phase pilote More! 8e: évaluation des expériences de la deuxième année (2012-2013).* Neuchâtel: IRDP: 61 p. http://www.irdp.ch/tmp/more_2013.pdf

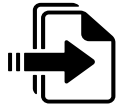
Daniel Elmiger

ist Sprachwissenschaftler und arbeitet an der Universität Genf als *Maitre d'enseignement et de recherche* im Bereich deutsche Linguistik und Deutschdidaktik. Von 2004–2013 war er am Neuenburger Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRD) tätig, wo er für die Evaluierung der Praxistests in der Westschweiz (Englisch) und in den Passepartout-Kantonen (Französisch und Englisch) verantwortlich war.

Sprachlernstrategien in der Primarschule: Mit Hilfe von Theorie und Praxis zu einem formativen Evaluationsinstrument

Anna Kull | Fribourg & Thomas Roderer | St-Gallen

Les stratégies servant à apprendre une langue étrangère ont été reconnues comme élément important de l'enseignement des langues notamment par la création d'un domaine de compétence à part entière dans le plan d'étude de la «Région Passepartout» et dans les autres régions en Suisse-älémanique. Ces stratégies auront par conséquent un poids plus important dans l'évaluation formative à l'avenir, raison pour laquelle un instrument d'évaluation est en cours de développement dans le cadre d'un projet du Centre scientifique de compétence sur le plurilinguisme de Fribourg. Cet instrument est décrit dans notre article, qui donne un aperçu des points suivants: les buts du projet, la définition des stratégies d'apprentissage des langues que nous avons élaborée, quelques formats inclus dans l'instrument et certains résultats qualitatifs et quantitatifs de la phase pilote. L'article se conclut sur quelques éléments de perspective pour les futurs travaux de l'équipe.



Plus d'articles sur ce thème:

www.babylonia.ch >

Archives thématiques > Fiche 16

1. Einleitung

Im Rahmen des Projekts „Erfassung von Entwicklungsprofilen im frühen schulischen Fremdsprachenlernen“ des Kompetenzzentrums für Mehrsprachigkeit in Freiburg sollen unter anderem Teile eines Instruments zur formativen Beurteilung von Sprachlernstrategien für die jungen Lernenden der Klassenstufen fünf bis acht (nach HarmoS) im Alter von 8 bis 12 Jahren entwickelt werden. Strategien für das Erlernen von Fremdsprachen sind insbesondere in der Passepartout-Region durch die Schaffung eines eigenen Kompetenzbereichs im neuen Lehrplan als wichtiger Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts anerkannt worden. Deshalb ist davon auszugehen, dass ihnen zukünftig auch bei der (formativen) Evaluation ein grösseres Gewicht zukommen dürfte.

Für die Entwicklung eines geeigneten Instrumentes haben wir bisher mit Klassen aus drei Regionen der Schweiz zusammengearbeitet, der Passepartout-Region (Freiburg und Solothurn), der Region Ostschweiz (St. Gallen) und dem Tessin. Dadurch konnten Praxispartner mit verschiedenen Zielsprachen und mit verschiedenen

Schulsprachen in das Projekt einbezogen werden¹. Ausgangspunkte für die Entwicklungsarbeiten zu diesem Instrument sind einerseits Grundlagen aus der Fachliteratur und andererseits die Inhalte der Lehrpläne und Lehrwerke aus den involvierten Regionen. Der Abgleich und die Integration dieser verschiedenen Dokumente hat es ermöglicht, eine gute Übersicht über die relevanten Kompetenzen im Bereich der Sprachlernstrategien zu gewinnen.

In diesem Artikel möchten wir verschiedenen Fragen nachgehen, die uns bei den laufenden Arbeiten beschäftigen: Wie können Sprachlernstrategien definiert werden? Wie sieht ein Strategieinventar aus, das auf der berücksichtigten Literatur basiert? Welche Aufgabenformate eignen sich für ein Instrument zur formativen Evaluation von Sprachlernstrategien? Wie wurden die ersten Erprobungen durchgeführt und welche Erfahrungen haben wir dabei gemacht?

2. Was sind Sprachlernstrategien?

Ein Vergleich verschiedener Definitionen relevanter Autoren (vgl. dazu z.B. Cohen, 1998; Oxford, 2011) von Lernstrategien im Allgemeinen und Sprachlernstrategien im Besonderen zeigt, dass in verschiedenen wichtigen Punkten Klärungsbedarf besteht.

So werden zum Beispiel Debatten darüber geführt, wie viel Bewusstheit oder Selbstständigkeit vorausgesetzt werden muss, damit von *strategischem* Lernen gesprochen werden kann. So gehen Pressley und McCormick (1995) davon aus, dass Lernstrategien, als Mittel um Lernziele zu erreichen, bewusst kontrolliert werden. Allerdings stellt sich die Frage, wie damit umgegangen werden soll, wenn zuerst bewusst genutzte Strategien mit zunehmender Übung verinnerlicht und automatisiert werden. Cohen (1998) sowie Oxford und Cohen (1992) gehen davon

Strategien für das Erlernen von Fremdsprachen sind insbesondere in der *Passepartout*-Region durch die Schaffung eines eigenen Kompetenzbereichs im neuen Lehrplan als wichtiger Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts anerkannt worden.

aus, dass Strategien zunehmend gewohnheitsmässig und automatisch eingesetzt werden können. Eine verminderte oder gänzlich fehlende Bewusstheit des Strategiegebrauchs muss folglich als Möglichkeit einbezogen werden.

“Consciously or unconsciously LLS are used by all language learners, including children, when learning another language.”(Görsöy, 2010; 164)

Im Zusammenhang mit dem hier besprochenen Projekt muss auch der Kontext des Strategieeinsatzes miteinbezogen werden. Dieser ist unter anderem bei der Frage nach dem Grad der Selbstständigkeit, mit dem der Einsatz von Lernstrategien geplant oder umgesetzt wird, relevant: Im schulischen Umfeld werden Lernstrategien oft von den Lehrpersonen vorgegeben, ohne dass deren Einsatz von den Lernenden weiter reflektiert oder selbstständig geplant wird. Die Lernhandlungen selbst werden dann jedoch wieder meistens bewusst durchgeführt. Um auch solche Lernhandlungen als Bestandteile von Strategien in das Projekt einbeziehen zu können, haben wir uns entschieden, in unserer Arbeitsdefinition auf eine Unterscheidung verschiedener Bewusstheitsgrade, genauso wie auf zu hohe Anforderungen an die Selbstständigkeit bei der Planung und Ausführung von Lernstrategien zu verzichten.

Weiter wurden Sprachgebrauchsstrategien, d. h. Strategien, die hauptsächlich darauf abzielen, das sprachliche Wissen effizient einzusetzen oder Probleme in der laufenden sprachlichen Interaktion zu lösen, (vorläufig) nicht berücksichtigt.

Am Ende des Arbeitsschrittes zu den theoretischen Hintergründen entstand die folgende, massgeblich von Cohen (1998) inspirierte Arbeitsdefinition von Sprachlernstrategien:

Sprachlernstrategien können als Gedanken und Handlungen definiert werden, die mit verschiedenen

Bewusstheitsgraden (auf einem Kontinuum) von einer/einem Lernenden aktiviert werden, um sie/ihn beim Lernen einer Sprache zu unterstützen. Sprachlernstrategien können verschiedene kognitive und metakognitive Prozesse und Verhaltensweisen umfassen. Die Angemessenheit einer bestimmten Sprachlernstrategie variiert je nach Kontexten, Aufgaben und individuellen Voraussetzungen. Dadurch kann die Effektivität einer Strategie über verschiedene Situationen oder Lernende hinweg variieren.

Die Literatur bietet einen reichen Fundus an potenziell relevanten strategischen Handlungen, die mit unserem Verständnis von Strategien zum Lernen von Fremdsprachen kompatibel sind.

3. Das Instrument

In einer umfassenden Literaturrecherche wurden verschiedene Beschreibungen und Kategorisierungen von Sprachlernstrategien zusammengetragen². Darin findet sich eine grundsätzliche Unterteilung in einen kognitiven, einen metakognitiven und einen

sozialen Bereich. Dieses Strategieinventar dient bei der Entwicklung des Instruments dazu, eine Übersicht über die durch Aufgaben abzudeckenden Strategien zu ermöglichen. Das Instrument zur formativen Evaluation beinhaltet zum jetzigen Zeitpunkt verschiedene Aufgabenformate, mit denen ein breites Feld an Sprachlernstrategien abgedeckt wird. Hier soll exemplarisch ein Format vorgestellt werden, das sich in einer ersten Erhebung besonders leicht einsetzen liess, gut auswertbare und interpretierbare Antworten ergab und sowohl von den Lehrpersonen als auch den Lernenden sehr gut akzeptiert wurde.

3.1 Selbstaussagen

Bei diesem Format werden die Lernenden zu ihrem strategischen Lernverhalten befragt. Dabei wird an bereits erprobte Instrumente aus der Literatur angeknüpft³. Die Schülerinnen und Schüler werden aufgefordert, bei zwanzig Aussagen durch Ankreuzen des zutreffenden Smileys auf einer fünfstufigen Skala mitzuteilen, wie häufig sie eine vorgegebene Strategie

Abbildung 1. Format Selbstaussagen – Ausschnitt aus den Antworten eines 5. Klässlers (Harmo5) aus der Region Ostschweiz

Wie stimmt das für dich?				
Die Gesichter bedeuten:				
Stimmt <i>nie</i> oder <i>fast nie</i> für mich	Stimmt <i>meistens nicht</i> für mich	Stimmt <i>einigermaßen</i> für mich	Stimmt <i>meistens</i> für mich	Stimmt <i>immer</i> oder <i>fast immer</i> für mich
1. Ich benutze neue Englischwörter möglichst oft in einem Satz, damit ich sie besser lernen kann.				
2. Ich verbinde neue Englischwörter mit passenden Bildern, die mir helfen die Wörter zu erinnern.				
3. Ich benutze Kärtchen um neue Englischwörter zu lernen.				

selber nutzen. Ein solcher Fragebogen ermöglicht es, die Verwendung verschiedenster Sprachlernstrategien zu erheben. Der Vorteil dieses Formats besteht darin, dass Informationen gewonnen werden können, die sonst nur schwer beobachtbar sind. Die Möglichkeit von sozial erwünschten Antworten bei der Auswertung als Nachteil muss bei der Auswertung berücksichtigt werden.

Dieses Format erlaubt beispielsweise eine begründete Einschätzung, welche Sprachlernstrategien einzelne Lernende oder eine ganze Klasse häufig oder selten verwenden. Das kann einer Lehrperson helfen abzuschätzen, welche Sprachlernstrategien eingeführt werden könnten oder welche bereits behandelten Strategien wiederholt werden sollten.

4. Erprobungen

Damit eine optimale Brauchbarkeit dieses Instrumentes und ein grösstmöglicher Nutzen entstehen können, sind wiederholte Erprobungen während der Entwicklungsarbeit von zentraler Bedeutung. Deshalb werden mindestens eine qualitative und zwei quantitative Erprobungsrunden zusammen mit den Praxispartnern durchgeführt. Die erste qualitative Erprobung befasste sich damit, wie die jungen Lernenden mit den verschiedenen Aufgaben zu den Sprachlernstrategien umgehen. Dabei standen die Schwierigkeiten der Aufgaben und die Angemessenheit der dazugehörigen Instruktionen im Zentrum. Hierzu wurden einige Schülergruppen bestehend aus Zweier- oder Dreiergruppen vom Projektteam beim Lösen der Aufgaben beobachtet. Die einzelnen Lernenden sollten versuchen, die Aufgaben selbstständig zu lösen, und wurden aufgefordert, bei Unklarheiten Fragen zu stellen. Die Projektmitarbeitenden leisteten Hilfestellung bei Problemen, stellten Fragen zu Verbesserungsmöglichkeiten, regten kritische und positive Kommentare an und hielten alles schriftlich und mittels Audiogeräten fest. Die so gewonnenen Informationen wurden analysiert und in Erprobungsberichten zusammengefasst. Auf Basis dieser Erkenntnisse wurden aus den qualitativ erprobten Aufgabenformaten Versionen für eine quantitative Erprobung entwickelt. Die überarbeiteten Aufgaben wurden an 17 Lehrpersonen mit ca. 390 Schülerinnen und Schülern der fünften bis achten Klasse aus allen beteiligten Regionen verschickt.

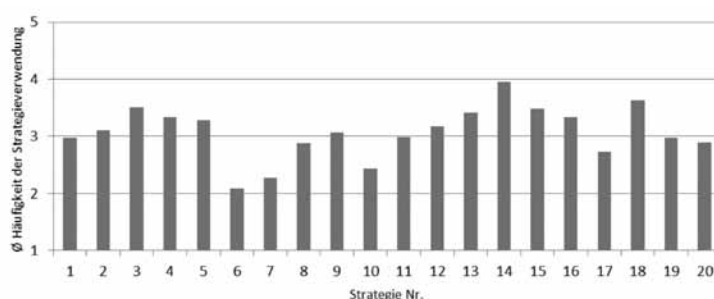
Ein Ziel dieser Erprobung war, dass die Lehrpersonen die Elemente selbstständig mit ihren jeweiligen Klassen durcharbeiten können. Dazu wurden schriftliche Instruktionen für die Verwendung der Aufgabenblätter mitgeschickt. Diese selbstständig durchgeführte Erprobung verlief problemlos.

Aufgrund der so erhobenen Daten konnte das Team mithilfe statistischer Verfahren (v.a. Itemanalyse) Informationen über das Lösungsverhalten der Schülerinnen und Schüler sowie die Eignung der Aufgaben gewinnen. Die Analysen gaben insbesondere Aufschluss über die Qualität der einzelnen Items sowie die Abdeckung des Kompetenzspektrums der Lernenden durch die Items.

5. Resultate

Diese Erprobungen zielten darauf ab, die Aufgaben dahingehend zu prüfen, ob sie verständlich sind, ob sie das testen, was sie testen sollen, und ob das ganze Kompetenzspektrum durch die Aufgaben abgedeckt wird. Es ging ausdrücklich *nicht* um eine Evaluation der Schülerleistungen oder des Unterrichts, deshalb soll hier nur auf die Aufgaben selbst sowie deren Nutzung eingegangen werden.

Abbildung 2. Angaben zur Häufigkeit des Gebrauchs einzelner Strategien: von 1 (Stimmt nie oder fast nie für mich) bis 5 (Stimmt immer oder fast immer für mich). Liste im Anhang.



5.1 Die Verwendungshäufigkeit

Mit den Selbstaussagen zum Strategienegebrauch sollte ein grosses Spektrum an Sprachlernstrategien angesprochen werden, die für die Schülerinnen und Schüler relevant sind und mit denen sie zum Teil mehr und zum Teil weniger vertraut sind. Die quantitative Erprobung hat bestätigt, dass im Fragebogen tatsächlich Strategien aufgeführt sind, die von den Lernenden teilweise sehr oft, teilweise regelmässig und teilweise nur sehr selten verwendet werden – dies natürlich je nach Schülerin oder Schüler in unterschiedlichem Umfang. Die Ergebnisse zeigen, dass der Fragebogen zum Strategienegebrauch gut ge-

Diese Erprobungen zielten darauf ab, die Aufgaben dahingehend zu prüfen, ob sie verständlich sind, ob sie das testen, was sie testen sollen, und ob das ganze Kompetenzspektrum durch die Aufgaben abgedeckt wird.

eignet ist, um zwischen den Lernenden relevante Unterschiede zu erfassen.

5.2 Angaben zur Häufigkeit der Strategienutzung

Insgesamt liegen Daten von ca. 390 Lernenden vor. Die schwarzen Säulen in Abb. 2 zeigen den Durchschnittswert der Häufigkeiten an, die für die Nutzung jeder einzelnen Strategie über alle Klassenstufen und Regionen hinweg angegeben wurden. Bei der Strategie 14 „jemanden um Hilfe bitten“ wurde angegeben, dass sie am häufigsten genutzt wird. Es handelt sich dabei offensichtlich um eine niederschwellige und weit verbreitete Strategie. Die Strategie 6 „Filme und Sendungen in der Zielsprache ansehen“ wird hingegen am seltensten verwendet.

6. Ausblick

Als Nächstes werden zusätzliche Fragebogensysteme und Aufgaben der gleichen Formate ausgearbeitet, damit der Aufgaben- und Itempool vergrößert werden kann und teilweise vorhandene Lücken gefüllt werden können. Parallel dazu erfolgt die Implementierung aller Bestandteile in der webbasierten Plattform Testing Assisté par Ordinateur (TAO), die computergestütztes Testen erlaubt.⁴ Die Umsetzung auf TAO ermöglicht u. a. eine direktere, automatisierte Auswertung und wiederholte Erhebungen. In den weiteren Erprobungsrunden werden die neuen Elemente in Zusammenarbeit mit unseren Praxispartnern auf dieser Plattform eingesetzt und schrittweise optimiert. Am Projektende sollte nach Möglichkeit eine Pilotversion des entwickelten Instrumentes zur formativen Evaluation von Sprachlernstrategien in einer computerbasierten Form zur Verfügung stehen.

Anmerkungen

¹ Konkret sind dies folgende Sprachkombinationen: Englisch als erste Fremdsprache für Deutschsprachige in der Ostschweiz; Französisch als erste Fremdsprache für Deutschsprachige in der Pässepartout-Region sowie Französisch als erste Fremdsprache für Italienischsprachige im Tessin.

² Hauptsächlich sind die Arbeiten folgender Autoren in dieses Inventar eingeflossen: Cohen (1998), Guersöy

(2010), Pressley & McCormick (1995), Oxford (1989), Oxford & Cohen (1992), O'Malley & Chamot (1990).

³ Vgl. *Strategy Inventory for Language Learning (SILL)*; Oxford, 1989) und *Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)* von Pintrich *et al.* (1991).

Bibliographie

Cohen, A. D. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. Harlow: Longman.

Gürsoy, E. (2010). Investigating language learning strategies of EFL children for the development of a taxonomy. *English Language Teaching*, 3, 164–175.

Neuenhaus, N. (2011). *Metakognition und Leistung, Eine Längsschnittuntersuchung in den Bereichen Lesen und Englisch bei Schülerinnen und Schülern der fünften und sechsten Jahrgangsstufe* (Dissertation). Otto-Friedrich-Universität Bamberg (D).

O'Malley, J. M. & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Oxford, R. L. (1989). *Strategy Inventory for Language Learning (SILL), Version 7.0 (ESL/EFL)*. Online im Internet: <http://richarddpetty.files.wordpress.com/2010/03/sill-english.pdf> (Stand 22.11.2013)

Oxford, R. (2011). *Teaching and researching language learning strategies*. Harlow/New York: Pearson/Longman.

Oxford, R. L. & Cohen, A. D. (1992). Language learning strategies: Crucial issues of concept and classification. *Applied Language Learning*, 3, 1–35.

Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T. & McKeachie, W. J. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor: University of Michigan, National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning.

Pressley, M. & McCormick, C. B. (1995). *Advanced Educational Psychology for Educators, Researchers, and Policymakers*. New York: HarperCollins.

Anna Kull

ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin des Wissenschaftlichen Kompetenzzentrums für Mehrsprachigkeit in Freiburg und unterrichtet Deutsch sowie Französisch jeweils als Fremdsprache.

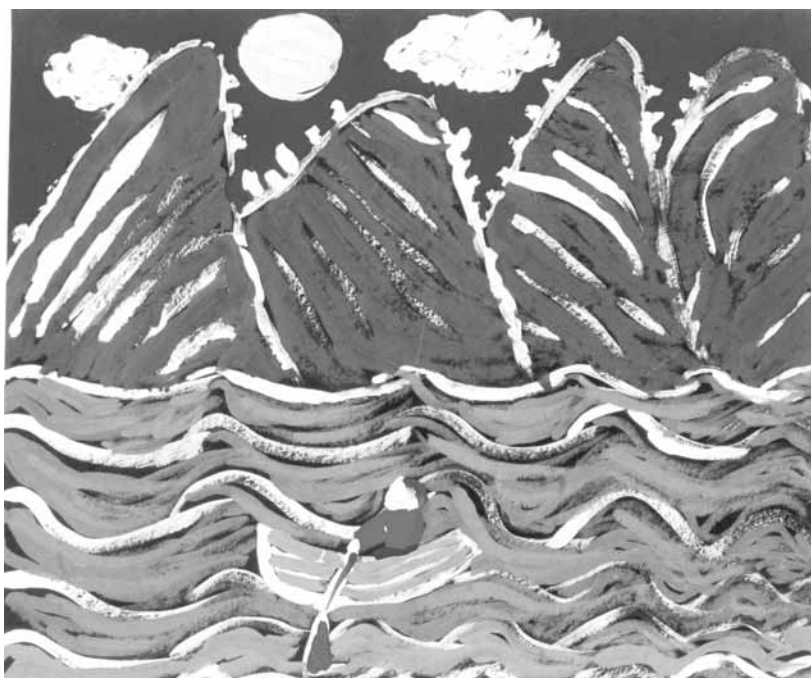
Thomas Roderer

arbeitet als wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen. Am Institut für Fachdidaktik Sprachen der PHSG ist er an verschiedenen Projekten beteiligt, die sich um die um das frühe schulische Lernen von Fremdsprachen bei Schülerinnen und Schülern und die Fremdsprachenkompetenzen von Lehrpersonen drehen.

Anhang

Selbstaussagen - Liste der erfragten Strategien; FS steht für Fremdsprache (Französisch oder Englisch):

1. Ich benutze neue FS Wörter möglichst oft in einem Satz, damit ich sie besser lernen kann.
2. Ich verbinde neue FS Wörter mit passenden Bildern, die mir helfen die Wörter zu erinnern.
3. Ich benutze Kärtchen um neue FS Wörter zu lernen.
4. Ich sage neue FS Wörter mehrmals auf oder schreibe sie mehrmals ab.
5. Ich versuche so zu sprechen, dass ich klinge wie jemand aus der FS Region.
6. Ich schaue am Fernseher, im Kino oder im Internet Filme oder Sendungen extra in der FS um die Sprache zu lernen.
7. Ich lese auch für mich selbst Geschichten, Bücher oder Comics in der FS.
8. Ich suche nach Wörtern in meiner Sprache, die ähnlich sind wie neue Wörter in der FS.
9. Ich versuche nicht einfach Wort für Wort zu übersetzen.
10. Ich stelle beim Lernen neue FS Wörter körperlich dar, zum Beispiel als Pantomime oder Theater.
11. Ich schaue mir die gelernten Lektionen oft nochmals an.
12. Ich übe die Laute der FS.
13. Ich versuche die FS so oft wie möglich zu verwenden.
14. Ich bitte jemanden, der die FS besser kann als ich um Hilfe, wenn ich nicht weiterkomme.
15. Ich versuche jemandem aus meiner Klasse in der FS etwas zu erklären, wenn ich denke, dass er oder sie Hilfe braucht.
16. Wenn ich etwas für die FS lerne, übe ich, indem ich es mir immer wieder selbst vorsage.
17. Ich spreche mit meinen Klassenspäni die FS, um zu üben, was ich gelernt habe.
18. Wenn ich etwas nicht verstehe, frage ich die Lehrerin/ den Lehrer, ob sie/ er es nochmals wiederholen oder erklären kann.
19. Wenn ich einen FS Text lese, achte ich darauf, was in den Sätzen immer wieder gleich ist, um herauszufinden, wie die Sprache funktioniert.
20. Wenn ich höre, dass jemand ausserhalb der Schule die FS spricht, passe ich gut auf um etwas zu lernen.

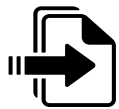


Dipinto realizzato da un piccolo artista di 9 anni.

Opportunities for language learning through interaction in the primary English classroom

Jana Roos | Paderborn

Ein Faktor, der generell als wichtig erachtet wird, wenn es um erfolgreiches Fremdsprachenlernen geht, ist ein möglichst früher Beginn. Ein früher Beginn ist jedoch keine hinreichende Bedingung für Erfolg. Vielmehr hängt dieser vom Zusammenwirken mehrerer Faktoren ab, wie z.B. der Verfügbarkeit von qualitativ hochwertigem Input oder Gelegenheiten zur kommunikativen Interaktion in bedeutungsvollen Situationen. In diesem Beitrag geht es um die Rolle von Interaktion im Englischunterricht der Grundschule und die Bedeutung von Aktivitäten, die den Kindern das Verstehen und den aktiven Gebrauch der Zielsprache ermöglichen. Es werden Beispiele für die Lerner-Lerner-Interaktion vorgestellt, die deutlich machen, wie durch die Kommunikation der Kinder untereinander vielfältige Lerngelegenheiten entstehen können. Diese ermöglichen es ihnen, die neue Sprache zu entdecken und ihre kommunikative Kompetenz zu entwickeln.



Mehr Beiträge zu diesem Thema:
www.babylonia.ch >
 Thematisches Archiv > Thema 18

1. Introduction

The idea that an early start to second language learning leads to better ultimate attainment has strongly influenced the discussion of when it would be most appropriate to begin school instruction in a foreign language. This discussion has taken place predominantly against the background of the Critical Period Hypothesis (CPH) and its underlying assumption that foreign language learning is maturationally constrained (see Lambellet, this volume, for discussion). Even though its theoretical basis has been subject to criticism, the main conclusion from research within the framework of the CPH can be considered to be widely accepted in second language research:

“*Pass-for-native* ability is most likely to be reached by those who start (...) when they are young and who continue to use the language over many years” (Lightbown, 2008: 10).

However, as Lightbown (2008: 10) points out, “CPH research (...) does not address the question of how easy it is for young learners to acquire languages or how quickly they do so.”

Even if this claim does not deny the advantages of an early start, it can be understood as a warning against unrealistic expectations of a rapid success in early foreign language learning.

An early start also plays a crucial role in one of the most successful programs of additional language learning, namely the Canadian immersion program. As part of the overall concept, foreign language teaching starts in primary school or even kindergarten and content subjects are taught in the target language in order to maximise exposure to the target language from the earliest possible starting point. Consequently, Wesche (2002) and Kersten et al. (2010) see an early start as one of several critical conditions for the success of immersion programs. These conditions can be summarised as follows:

- language contact starts as early as possible
- intensive L2 exposure occurs over an extended period
- input is high-quality as it is age-appropriate as well as lexically and structurally rich
- activities engage learners in understanding and using the language.

(Wesche, 2002: 358; Kersten *et al.*, 2010: 4)

This list shows that successful language learning depends on the interplay of different factors and that simply starting early is not sufficient. Naturally, the circumstances of early foreign language learning in less intensive, mainstream classrooms differ in many ways from those in the Canadian context. This applies in particular to the intensity of exposure and the time available for learning. Nevertheless, this does not make these critical conditions less relevant for foreign language learning in the classroom.

In the following, some implications of the above critical conditions for foreign language learning in the primary school context will be discussed. In doing so, the focus will be on the fourth

Children at a very basic level of proficiency can distinguish between singular and plural forms and give each other corrective feedback, thus focusing on meaning and form at the same time.

condition, namely the importance of integrating activities that engage learners in understanding and using the language. In contrast to the other more general requirements, it directly refers to pedagogical implications for the young learners' classroom. Examples of peer-peer interaction will be presented in order to illustrate the learning potential that is inherent in this form of communication.

2. Implications for early foreign language learning

The assumption that there are advantages to an 'early start' has already had a major influence on the introduction of foreign language instruction in primary schools in Europe. The reasoning behind this is that it gives children more time for learning and as a result more exposure to the foreign language. As Kersten et al. (2010) indicate, the importance of high quality input for successful language learning points to the essential role of professional teacher education and the use of the target language in the classroom. In order to support the active role of the learner, the provision of input needs to be constructed in ways that it provides genuine opportunities to engage in meaningful language use in communicative interaction, which is the fourth of the critical conditions listed above. As Tarone (1998: 432) states:

"Input is provided in the course of meaningful interactions in which the learner is both producing interlanguage and receiving target language (TL) input in a kind of dance of meaning-making"

The aim should therefore be to organise the use of the target language in ways that allow children to understand and express meaningful language.

Older learners have a greater capacity to learn explicitly and draw on a greater overall learning experience than children when learning a foreign language. Thus, they generally proceed faster through the early stages of second language acquisition than children, who learn mainly implicitly (DeKeyser, 2007: 227) and still have to develop the full range of their analytical language abilities. Muñoz (2007: 245) therefore suggests that adequate activities for young children should "provide massive amounts of L2 exposure for young learners to capitalize on their implicit learning mechanisms." For speaking activities, she recommends communicative activities that involve repetition and chunks (Muñoz, 2007: 243ff.). Such activities play an important role in the early stages of the acquisition process and help build the foundation for future learning. However, as with time, this foundation is necessary, but not sufficient. Young learners need opportunities to actively produce and receive, understand and use the language in ways that transcend formulae and reproduction. Hence, there should also

be a place for activities that permit them to perceive and creatively apply patterned feature sets and to go beyond what is made available in the input.

3. Engaging young learners in understanding and using language

In the following section, examples of peer-peer interactions produced by 7 to 10 year old German learners of English will be presented. These interactions demonstrate the various learning opportunities provided by communicative tasks that are suitable for learners at primary school level. In the examples given, the interaction is based on information-gap tasks. They require learners to use the target language spontaneously to describe pictures to a partner. The participation in such tasks achieves two purposes. First, it gives the children the opportunity to find their own means and strategies to express meaning. Second, the errors they make in this process can lead to corrective feedback, on the lexical as well as on the grammatical level, in ways that have been shown to drive second language acquisition forward (cf. Mackey *et al.*, 2007).

In example (1), two learners describe their pictures to each other in order to determine the differences between the pictures.

Example 1 Learners (L) in grade 3 (aged 8-9 years), 1.5 years of instruction; R = researcher (cf. Roos, 2012)

L3: I have in the garden a one cat.

L4: I have in the garden two cats.

L3: In the garden (/) (whispers) {*Ich weiß nicht mehr, wie Baum heißt?}

R: A tree.

L3: In the garden the tree and (/) in the garden a two trees and on the trees {*sind} apples.

L4: I have on the trees not apples.

(/) = interruption; {*} = German words/phrases; *I cannot remember the word for 'tree'; sind = are

Children also use the language available to them creatively and strategically in order to compensate for their incomplete knowledge of the target language.

Learner 3 does not know the English word for 'tree'. He signals this explicitly and integrates the translation that is provided by the researcher into his utterance. The fact that he immediately uses the new word, both in its singular and in its plural form, also indicates that he is self-correcting, and that he is already able to produce regular plural forms.

Both example (1) above and example (2) below are based on tasks with a focus on form (cf. Long, 2000; Doughty & Williams, 1998). This means that the tasks were designed to provide natural contexts for the use of a particular language form, namely plural -s. This explains why the pictures given to the learners contain elements in different quantities that need to be compared in order to solve the respective tasks. The children were not made aware of this and were focusing on meaning, but the meanings that they were required to make also required them to use singular and plural forms in different contexts. This makes it possible to take advantage of learning opportunities to bring grammar to the attention of children in non-formal ways (Cameron, 2001: 110).

In example 2, two children in grade 2 work with a task:

Example 2

Learners in grade 2 (aged 7-8 years), 1.5 years of instruction (unpublished data collected by Roos)

L24: I can see ... (/) I can see ...

R: *Weißt du noch, was Buch auf Englisch ist?

L24: Book.

L23: Book.

L24: Sss! Books!

L23: Books.

**Do you remember the English word for book?*

In this case, Learner 24 describes one of several pictures that Learner 23 needs to identify. He begins a sentence by saying 'I can see ...', expecting Learner 23 to complete the sentence with the word 'books'. When Learner 23 does not answer, the researcher asks him whether he remembers the English word 'book'. Learner 24 answers by saying the English word, which is then repeated by Learner 23. However, Learner 24 is not satisfied with his partner's answer, because several

books are depicted on the picture. He makes a hissing sound – presumably a marked form of the plural marker '-s' – and explicitly corrects Learner 23, which leads the latter to repeat the plural form. This shows that even children at a very basic level of proficiency can distinguish between singular and plural forms and give each other corrective feedback, thus focusing on meaning and form at the same time.

In the examples above, the children switch to German or ask for help if they do not know or remember an English word. But they also use the language available to them creatively and strategically in order to compensate for their incomplete knowledge of the target language. This becomes obvious in example 3:

Example 3

Learners in grade 4 (aged 9-10 years), 3.5 years of instruction (cf. Lenzing 2013)

L5: Is on your picture (ehm) white of sky (/) fly in the sky (/) {*also was heißt Wolke?}

R: A cloud.

L5: A cloud.

L6: Yes.

**What is the (English) word for 'cloud'?*

In this example, Learner 5 tries to find out about the elements that are depicted on his partner's picture. He does not know the word 'cloud' and tries to describe its meaning by referring to both the colour of clouds and to their actions in the sky. Only when this proves unsuccessful does he ask for the English word in order to be able to complete the question.

All in all, the examples provided here show how participation in communicative interaction with peers may provide young children with learning opportunities to develop their spoken competence. The examples also remind us that taking risks in order to communicate successfully inevitably leads to errors. These errors can serve as points of reference for the teacher as they provide insights into the learners' developing interlanguage and make it possible to adapt corrective feedback to the individual learners' needs.

Conclusion

As children share meanings through the use of the foreign language, they may sometimes work at the limit of their oral skills. Still, when being engaged in motivating tasks, they are keen to solve them and to say what they want to say in English. This contributes to their

curiosity and to their creativity to find new ways of expressing meaning or of coining words (cf. Pinter, 2007). By making the most of the language that is available to them, they can thus explore the new language and expand their communicative competence.

References

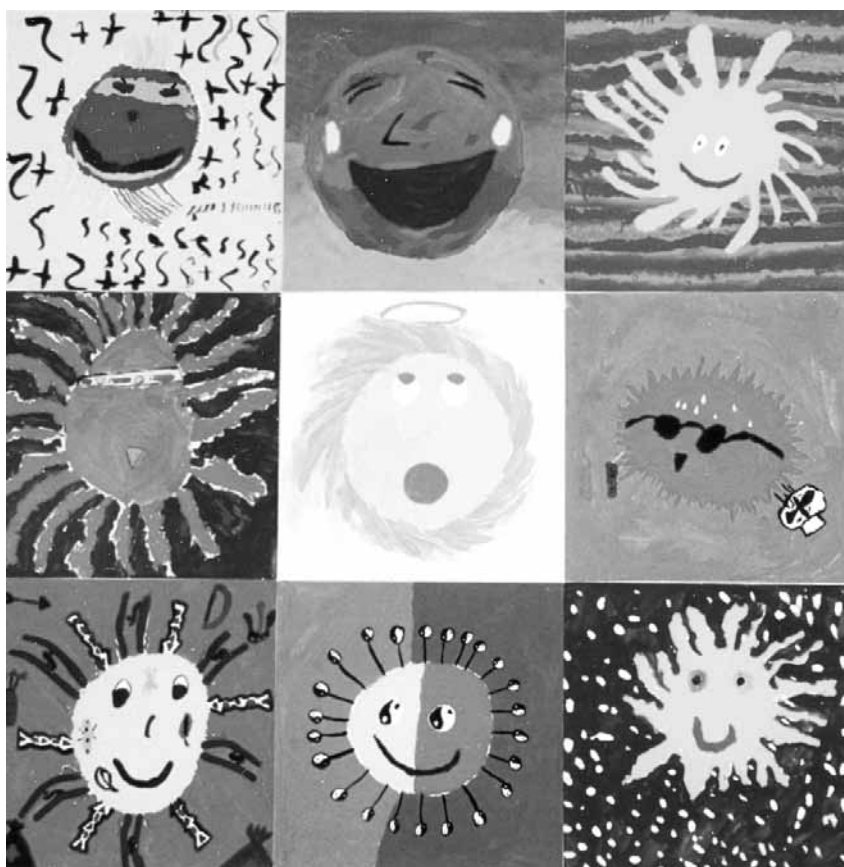
- Cameron, L.** (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Doughty, C. & Williams, J.** (1998). Pedagogical choices in focus on form. In: C. Doughty & J. Williams, *Focus on form in classroom second language acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 197-261.
- Kersten, K., Fischer, U., Burmeister, P., Lommel, A., Schelletter, C., Steinlen, A. K. & Thomas, S.** (2010). *Immersion in Primary School: A Guide*. Kiel: FMKS.

- Lenzing, A.** (2013). *The Development of the Grammatical System in Early Second Language Acquisition – The Multiple Constraints Hypothesis*. Amsterdam: John Benjamins.
- Lightbown, P. M.** (2008). Easy as pie? Children Learning Languages. *Concordia Working Papers in Applied Linguistics* 1, 5-29.
- Long, M. H.** (2000). Focus on Form in Task-based language Teaching. In: D. Richard & E. Shohamy, *Language Policy and Pedagogy. Essays in honour of A. Ronald Walton Lambert*, Amsterdam: John Benjamins, pp. 179-192.
- Mackey, A., Kaganas, A. & Oliver, R.** (2007). Task Familiarity and Interactional Feedback in Child ESL Classrooms. *Tesol Quarterly*, 41, 285-312.
- Pinter, A.** (2007). Some benefits of peer-peer interaction: 10-year-old children practising with a communication task. *Language Teaching Research* 11 (2), 189-207.

- Roos, J.** (2012). Lernszenarien für die Entwicklung der sprachlichen Kompetenz im Englischunterricht der Grundschule. In H. Böttger & N. Schlüter, *Fortschritte im frühen Fremdsprachenlernen. Ausgewählte Tätungsbeiträge Eichstätt 2011*. München: Domino, pp. 77-85.
- Tarone, E.** (1998). A sociolinguistic perspective on an SLA theory of mind. *Studia Anglica Posnaniensia* 33, 431-444.
- Wesche, M.** (2002). Early French Immersion: How has the original Canadian model stood the test of time? In Burmeister, P., Piske, T. & Rohde, A., *An Integrated View of Language Development. Papers in Honor of Henning Wode*, Trier: WVT, pp. 357-379.

Jana Roos

Ph.D., is Professor of Applied Linguistics and English Language Education at the University of Paderborn, Germany. Her research focuses on Second Language Acquisition and (Early) Foreign Language Teaching and Learning in Institutional Contexts.



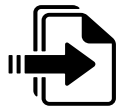
Personalized Suns. Realizzazione comune di piccoli artisti tra i 4 e i 12 anni.

Broca in der Schulsprachenpolitik

Zur Verwendung von neurowissenschaftlichen Befunden in der Debatte um den frühen Fremdsprachenunterricht.¹

Raphael Berthele | Fribourg

Neste artigo investigábase como documentos recentes con relevancia político-educativa para o currículo de linguas estranxeiras remiten á investigación neurocientífica. Nun primeiro momento, discútense unha serie de exemplos con referencias xenéricas á “investigación cerebral”, mais sen referencias detalladas a outros estudos ou textos. A continuación, confróntase este recurso á investigación cerebral, que nalgúns círculos ten lugar de maneira case ritualizada, con documentos, sobre todo suízos, que citan de maneira concreta as súas fontes. O seguimento destas referencias bibliográficas mostra que se remite ben a aspectos irrelevantes ou ben a unha única publicación sobre un estudo levado a cabo en Basilea. Unha análise detallada deste último caso demostra que existe un abismo considerable entre as afirmacións que poden ser feitas a partir do estudo neurocientífico citado e as consecuencias que didactas e lingüistas tiran del.



Mehr Beiträge zu diesem Thema:
www.babylonia.ch
 Thematisches Archiv > Thema 18

Forschung zum menschlichen Gehirn, besonders wenn sie farbige Bilder produziert, ist attraktiv. Attraktivität ruft immer Kritiker (und Neider) auf den Plan. Entsprechend lang ist inzwischen die Liste der kritischen Werke zum Thema Hirnforschung (vgl. z.B. Legrenzi & Umiltà, 2011; Weisberg *et al.*, 2007). Diese Debatten sind zwar mit dem in meinem Artikel verfolgten Interesse verwandt, aber unterschiedlich orientiert: Ich interessiere mich für eine altmodischere Frage, die man mit Umberto Eco (1990) als den Unterschied zwischen *intentio auctoris* und *intentio lectoris* beschreiben könnte: Für die Grenze zwischen *Interpretation* von empirischen Forschungsergebnissen und dem *Gebrauch* von solchen Resultaten. Mit Gebrauch meine ich die Instrumentalisierung von Forschung für Zwecke, die ausserhalb des Bereichs liegen, über den sie Aussagen macht. Wenn man sich mit dem Altersfaktor und seinem Einfluss auf das Sprachenlernen beschäftigt, stösst man mit grosser Wahrscheinlichkeit auf Texte, die auf Hirnforschung verweisen. Ein kurzer Besuch auf Webseiten von relevanten Organisationen reicht dafür bereits aus (OECD, Europäische Union, Europarat, EDK, etc.). Hirnforschung

wird herangezogen, um Schlussfolgerungen für die pädagogisch-didaktische Welt zu ziehen, ganz besonders in der seit Jahren blühenden ‚Neurodidaktik‘-Literatur (z.B. Grein, 2013). Die wissenschaftliche Erforschung des Sprachenlernens hat sich seit jeher auch bei Modellen der neuronalen Maturation bedient, um Theorien zum Einfluss des Alters auf das Sprachenlernen zu formulieren (siehe Singleton & Ryan, 2004, für einen Überblick). Aus der Hirnforschung im engeren Sinne gibt es inzwischen einige Studien zum Einfluss des Alters auf die neuronalen Repräsentationen (siehe Wattendorf & Festman, 2008, für einen Überblick). Solche Studien werden, wie ich in meinem Beitrag zeige, im sprachpolitischen Diskurs rund um das Fremdsprachenlernen in der Schule zitiert.

Rituelle Anrufung der Hirnforschung

Viele Fundstellen mit Verweis auf Hirnforschung sind für eine vertiefende Analyse wenig geeignet, da sie, wie in den ersten zwei Beispielen, keinerlei Quellen angeben für die gemachten Behauptungen:

„(1) Le cerveau est biologiquement préparé à acquérir le langage dès le début de la vie [...]. (2) Il existe une relation inverse entre l'âge et l'efficacité de l'apprentissage pour de nombreux aspects des langues: en général, plus jeune est l'apprenant, plus efficace est l'apprentissage. (3) La neuroscience connaît mieux à présent les différences dans la façon dont enfants et adultes gèrent le langage au niveau cérébral. (4) Cela pourrait avoir d'importantes répercussions sur les politiques éducatives concernant l'enseignement des langues étrangères, qui ne commence souvent qu'à l'adolescence. (5) Adolescents et adultes sont bien sûr capables d'apprendre une nouvelle langue, mais cela leur est plus difficile.“(OCDE 2007: 15; Nummerierungen RB)

Keine der 5 Hauptaussagen in diesem Text ist mit Verweisen auf einschlägige Literatur versehen. Einige Aussagen sind banal (1), andere wiederum sind umstritten (2 und 5), denn die Effizienz, zumindest im gesteuerten FSU, ist gemäss einiger Studien gerade bei älteren Lernerinnen und Lernern grösser (vgl. hierzu umfassend Muñoz, 2006; Singleton & Ryan, 2004, Muñoz in dieser Nummer). Zwei zumindest nicht falsche Aussagen finden sich im zitierten Absatz, nämlich (3) und (4). Tatsächlich wissen wir inzwischen ein bisschen besser, wie die Sprachen von Mehrsprachigen im Gehirn repräsentiert sind (3). Und zu sagen, dass das Auswirkungen auf erziehungspolitische Massnahmen haben „könnte“, ohne diese zu spezifizieren, ist weder eine riskante noch eine hilfreiche Aussage. Ähnliche Passagen finden sich in vielen Policy-Dokumenten, etwa auch solchen der Schweizer Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK, 2004: 3). Als zweites Beispiel soll hier noch aus einem Dokument zitiert werden, in dem es um Frühförderung allgemein geht:

„Die Hirnforschung belegt, dass im frühkindlichen Alter entscheidende Weichen für die spätere Bildungskarriere gestellt werden. [...] So weisen der Nobelpreisträger James Heckman und der Bildungsökonom Ludger Wössmann [...] darauf hin, dass die höchsten Erträge bei Bildungsinvestitionen im Bereich der frühkindlichen Bildung für Kinder aus sozial benachteiligten Schichten liegen.“ (Newsletter Forum Bildung, 6, Dezember 2010: 3)

Auffällig ist im letzten zitierten Artikel, dass sehr wohl Quellen aus der Bildungsökonomie angegeben werden, solche aus der Hirnforschung scheinen derweil jedoch nicht notwendig zu sein – zu selbstverständlich ist der Zusammenhang offenbar. Was in solchen Beispielen auffällt, ist, dass ein sehr weites Feld mit sehr verschiedenen und für Laien schwer nachvollziehbaren Methoden, dessen Resultate zudem jeweils auf Analysen von sehr

kleinen Stichproben beruhen (vgl. hierzu kritisch Button *et al.*, 2013), undifferenziert für bildungspolitische Zwecke Pate zu stehen hat. Nicht immer wird jedoch so global auf die Hirnforschung verwiesen. Manchmal wird präziser angegeben, aus welchen Quellen die benutzten Erkenntnisse stammen.

Zitieren von Artikeln zur Hirnforschung

In Texten zu curricularen Fragen rund um frühe(re)n oder späte(re)n Fremdsprachenunterricht in der Schweiz werden durchaus auch konkrete Resultate und Studien zitiert. Ich habe deshalb die fremdsprachendidaktische Literatur der letzten Jahre nach solchen Beispielen durchsucht (via Abfrage von Zeitschriftenarchiven, Bibliothekskatalogen sowie mit den gängigen Suchabfragen im Internet).

Den Autorinnen und Autoren dieser Dokumente geht es oft um den Punkt (3) im ersten oben diskutierten Zitat, genauer um unterschiedliche Tendenzen der Verschaltung von Sprachen im Gehirn, je nach Alter des Beginns des Erwerbs.

„Der Erwerb einer L2 und einer L3 in der Primarschule erstreckt sich über ein Lernalter, in dem sich das Sprachlernverhalten stark verändert. (1) Die neuro-linguistische Forschung kann heute zeigen, dass früh erworbene Sprachen im Gehirn anders gespeichert und verarbeitet werden als später erworbene, (1a) und dies unabhängig vom Erwerbskontext, natürlich versus schulisch gesteuert (Kiefer, 1999; Roth, 2001). (2) Junge Lernende bis etwa zum Alter von 5-7 Jahren lernen anders als ältere. (2a) Junge L2-Lernende erwerben Sprache - analog dem L1-Erwerb - ganzheitlich und unbewusst, die Speicherung erfolgt v.a. im prozeduralen Gedächtnis: was erworben ist, steht automatisch zur Verfügung [...].“ (Stern, 2002: 4, Nummerierungen RB)

In diesem Text – einem Gutachten zu Fragen, die sich rund um den Erwerb mehrerer Sprachen in der Primarschule stellen – wird auf die unterschiedlichen Arten des „Speicherns“ im Gehirn verwiesen (1). Zusätzlich wird eine Aussage über den Erwerbskontext gemacht (1a), unter Angabe von zwei Literaturangaben. Wenn man den beiden Literaturangaben nachgeht, so stellt sich heraus, dass es in keiner davon auch nur indirekt um Fremd- oder Zweitspracherwerb geht. Wer sich trotzdem die Mühe macht und die Bücher aus der Bibliothek holt, wird dies bereuen, denn er findet keinerlei Hinweise auf empirische Evidenz für die Aussagen (1) und (1a). Ein aktuelleres Beispiel verweist sehr viel allgemeiner auf die unterschiedliche „Leistungskapazität“ des Gehirns bei jungen vs. älteren Lernern, wobei der Begriff der „Plastizität“ zentral ist:

„Die Vorverlegung des Fremdsprachunterrichts stützt sich auf gewichtige Gründe ab. Sie basiert im Wesentlichen auf den Erkenntnissen der Hirnforschung, welche bei Kleinkindern eine beinahe unerschöpfliche Leistungskapazität festgestellt hat. Nie lernt das Kind so leicht Sprachen wie bis zum Schuleintritt. Wenn die Kinder im Kindergarten die Standardsprache lernen, können sie wenigstens in Teilbereichen noch von der „Plastizität des Gehirns“ profitieren, welche Kleinkinder beim Spracherwerb bevorzugen.“ (Werder, 2013: 13, Nummerierungen RB)

Werder gibt als Quelle für diese Aussagen Imgrund & Le Pape Racine (2005) an, in dem ebenfalls die Idee der höheren Plastizität junger Gehirne angesprochen wird. Zentrales Element in diesem Aufsatz ist ein Befund, der zur Aussage (1) im Zitat von Stern (siehe oben) passt:

„Das erste neuronale Sprachennetz bildet sich in den ersten Jahren der Kindheit v.a. im Broca- und Wernickeareal aus [...]. Die aktuelle Gehirnforschung, deren komplexen [*sic*] Resultate hier nicht wiedergegeben werden können²,

vermutet, dass bei frühem simultanen Erwerb in der Brocaregion [...] eine überlagernde Repräsentation in einer grossen Subregion auftritt, wohingegen bei späten Zweisprachigen benachbarte Subregionen aktiviert werden. Beim Erwerb einer L3 müssen frühe Bilinguale weniger neuronales Substrat aktivieren als späte Bilinguale, die eine zusätzliche Subregion benötigen. Das heisst, dass bei Beginn eines Zweitspracherwerbs mit 9 Jahren die frühkindlichen Vorteile bereits viel weniger gelten“ (Imgrund & Le Pape Racine, 2005: 64).

Dieser Absatz verweist auf zwei Quellen, Overmann (2004) und Zappatore (2003). In beiden werden die Resultate einer Studie der Universität Basel wiedergegeben.

Forschungsergebnisse: Interpretieren oder gebrauchen?

Da die Studie der Universität Basel in unserem Kontext auffällig oft zitiert wird, lohnt es sich, diese genauer anzuschauen. Die ausführlichste Diskussion findet sich in Wattendorf (2006), doch werden die Resultate auch in einigen anderen Publikationen dargestellt³. Bei der Diskussion der Rezeption dieser Studie muss man darauf achten, was Verfasser von Texten zum jeweiligen Veröffentlichungszeitpunkt überhaupt wissen konnten und was von den Neurowissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern erst später ausführlich diskutiert wurde. Ich werde im Folgenden also einerseits rekonstruieren, was man auf Grund der ersten Publikationen dieser Studie sagen konnte und was nicht. Andererseits werde ich auch versuchen, kurz darstellen, was die Resultate nach dem heutigen Wissensstand bedeuten.

Oft wird in den von mir identifizierten Dokumenten ein peer-reviewtes Abstract (Wattendorf *et al.*, 2001) zu einem Poster zitiert, das erste Analysen des Projektes wiedergibt. Diese Publikation wird auch in Lüdi (2003) herangezogen:

„Und sie [= Mehrsprachige Kinder, RB] lernen weitere Sprachen leichter. Weshalb, das hat ein interdisziplinäres Projekt „Mehrsprachigkeit im Gehirn“ an der Universität Basel gezeigt. In der Tat aktivieren gleichzeitig früh erworbene Sprachen nicht nur den gleichen Bereich im Broca-Zentrum, eine spätgelernte dritte Sprache wird darüber hinaus ebenfalls in dieses Areal integriert. Dagegen sind bei Personen, die erst spät ihre Zweit- und Drittsprache erworben haben, weitere, benachbarte Areale aktiv,

was bedeutet, dass diese Personen weitere Hirngebiete erschliessen mussten, um die neuen Sprachen zu erlernen und zu entwickeln (Wattendorf *et al.* 2001).“ (Lüdi, 2003: 276)

Diese Passage aus Lüdi (2003) wird übrigens auch im Gesamtsprachenkonzept des Kantons Thurgaus (Dahinden, 2003: 59f.) wörtlich zitiert. Und in ähnlicher Weise verweist auch Stadelmann (2003) auf einen Text aus der Basler Universitätszeitschrift UNINOVA 2001, den er der Autorin Cordula Nitsch zuordnet, in dem wiederum die Resultate derselben Basler Studie präsentiert werden:

„Dagegen sind bei Kindern, die später (kurz vor oder gar nach der Pubertät) eine Zweit- und Drittsprache lernen, je Sprache unterschiedliche, benachbarte Areale im Gehirn aktiv. Diese Kinder müssen also weitere Hirngebiete erschliessen, um die neuen Sprachen zu lernen und zu entwickeln. Das deutet darauf hin, dass spätes Sprachenlernen höheren Aufwand erfordert. [Nitsch, 2001]“ (Stadelmann, 2003: 7)

In Wattendorf *et al.* (2001) wird in der Tat der Befund berichtet, dass bei späten Bilingualen (Beginn des L2-Erwerbs nach dem Alter von 9 Jahren) vor allem in einer Subregion von Broca (Brodmann's Area 44) die später erworbenen Sprachen mehr neuronales Substrat rekrutieren als die Erstsprachen. Simultan erworbene Sprachen (Beginn des L2-Erwerbs spätestens im Alter von 3 Jahren) dagegen beanspruchen im Vergleich dazu gemeinsames neuronales Substrat, auch bei einem späteren Erwerb einer dritten Sprache. Ich habe erstaunlicherweise in meiner Dokumentenanalyse keinen einzigen Verweis auf eine andere einschlägige neurowissenschaftliche Studie als genau diese gefunden. Es lohnt sich also, exemplarisch genauer hinzuschauen, was hier genau untersucht wurde und wie sich die Erstautorin zu dieser ersten Veröffentlichung der Studie in Basel äussert.



Figura in ceramica ispirata alle tradizioni dei popoli indiani realizzata da un artista di 10 anni.

Die Unterschiede zwischen den frühen und späten Bilingualen sollten primär als das aufgefasst werden, was tatsächlich gemessen wurde: unterschiedliche Aktivierungsmuster oder ‚Verschaltungen‘. Was das für Einfachheit oder Schwierigkeit des Erwerbs von Sprachen bedeutet, ist unklar.

Mehrsprachigkeit: Frühe und späte Verdrahtungsvarianten

Wattendorf *et al.* (2001) basiert auf einer Stichprobe von sieben Versuchspersonen, drei davon frühe, vier späte Zweisprachige. Dies entspricht einem Teil der gesamten Stichprobe des Basler Projektes, die bei Wattendorf (2006, 2012) 8 frühe und 8 späte Zweisprachige umfasst und bei Bloch *et al.* (2009) insgesamt 44 Zweisprachige einbezieht, wobei alle Studienteilnehmer mindestens auch noch eine dritte Sprache beherrschen. Die Kompetenzen in allen Sprachen (also auch in der/n Erstsprache/n) wurden via Selbsteinschätzung mit den Deskriptoren des europäischen Referenzrahmens für Fremdsprachen ermittelt. Die L1-Sprachkompetenzen der frühen Zweisprachigen scheinen im Durchschnitt etwas niedriger als jene der späten. Die frühen Zweisprachigen lernten ihre L2 implizit (d.h. im Alltag, in der Familie, etc.) und explizit (vgl. Wattendorf, 2006: 9), die späten Bilingualen lernten sie nur explizit, also in der Schule. Es ist nicht sehr gewagt, davon auszugehen, dass diese unterschiedlichen Erwerbskontexte einen Einfluss auf die Qualität und Quantität von Input in der L2 haben, was wiederum einen Einfluss auf das Lernen/Erwerben und somit auf die neuronale Repräsentation haben dürfte.

Aus dieser Zusammenstellung wird klar, dass aus den gesammelten Daten nicht eindeutig geschlossen werden kann, wie viel des Unterschieds im Bereich der neuronalen Repräsentationen zwischen den beiden Gruppen auf den Altersfaktor, auf die unterschiedliche Kompetenz oder auf die unterschiedlichen Lernwege/Kontexte zurückgeht. Dass Alter und Kompetenzniveau in der Forschung oft nicht trennbare Größen sind, ist ein bekanntes und fast unvermeidbares Problem. Dies wird von Wattendorf in ihren Arbeiten denn auch transparent diskutiert (zu einer ausführlichen Diskussion dieses Problems in der neurowissenschaftlichen Forschung vergleiche auch Wattendorf & Festman, 2008).

Das zentrale Problem mit der Studie von Wattendorf ist nicht die Studie selber, sondern gewisse Interpretationen der Resultate. Um die „Grenzen der Interpretation“ (Eco, 1990) auszuloten, lohnt sich ein Vergleich der Schlussfolgerungen, die die Erstautorin zieht, mit den Schlussfolgerungen, die ihre Mitautorinnen und Leser ziehen. Für Overmann (2004: 210), beispielsweise,

steht fest: „Ein überzeugenderes Plädoyer für den frühkindlichen Erwerb von Mehrsprachigkeit könnte man wohl kaum aufführen“. Auch Stadelmann, wie oben zitiert, zieht einen direkten Schluss von unterschiedlichen Verschaltungsmustern auf Mühsal bzw. Einfachheit beim Lernen. Es wird hier also interpretiert, dass mehr neuronales Substrat für die L2 (und die L3) bedeutet, dass deren Erwerb (oder Gebrauch?) mühsamer, langsamer oder in sonst einer Weise problematisch sei. Es wird auch als positiv hervorgehoben, dass das Gehirn bei den frühen Zweisprachigen „[...] die Sprachen auf dieser Stufe nicht deutlich voneinander [unterscheidet]“ (Franceschini, 2002: 57).

Als neuronaler Ignorant habe ich mich gefragt, ob man sich denn nicht auch vorstellen könnte, dass die Rekrutierung von mehr oder anderem neuronalem Substrat für eine neue Sprache auch bedeuten könnte, dass diese ‚sauberer‘ von der Erstsprache getrennt bleibt, was es eventuell leichter machen könnte, Interferenzen aus der Erstsprache zu unterdrücken. Da es nicht immer zielführend ist, wenn Ignoranten sich selber befragen, habe ich meine Fragen der Erstautorin der oben zitierten Veröffentlichungen, Elise Wattendorf, gestellt. Ich habe eine ausführliche Antwort erhalten, aus der ich hier zitiere:

„Wir haben unseren Befund in Anlehnung an die Fragestellung (ist der Aktivitätsmittelpunkt der beiden Sprachen getrennt) und die Resultate von Kim *et al.* folgendermassen beschrieben [...] *Late bilinguals have to open up new neural areas to guarantee development of their late acquired languages.*

Die im Poster vorgestellten Befunde kann man aber auch noch anders [...] beschreiben: Frühe Mehrsprachige benutzen nämlich in ihrer dritten spätgelernten Sprache nicht alle Anteile in BA44, in denen L1 repräsentiert ist. Späte Mehrsprachige sind in ihren beiden späten Sprachen variabler, aber insbesondere L2 scheint sich im Broca Areal auf ALLE Anteile auszudehnen die von L1 eingenommen werden (und dann natürlich zusätzlich noch neue Anteile, wie vorher beschrieben). Heisst das also, dass die frühen Mehrsprachigen in ihrer L3 im Broca Areal gar nicht alles nutzen (können oder brauchen), was die L1 so schön „vorbereitet“ hat? Könnte man so etwas auch als „schwierig“ bezeichnen, also schwierig, sich auf dem grossen Feld von L1 zurechtzufinden und davon nur einen Unterbereich auszuwählen? Ist das vielleicht genauso „schwierig“ wie sich in einem „neuen“ Bereich vom Broca Areal zu etablieren (was die L2/L3 der späten Mehrsprachigen muss)? (Wattendorf, p.c. vom 20.9.2013)

Die Diskussionen mit Elise Wattendorf bestärken mich in der Haltung, dass die festgestellten Unterschiede zwischen den frühen und späten Bilingualen primär als das aufgefasst werden sollten, was tatsächlich gemessen wurde: unterschiedliche Aktivierungsmuster oder ‚Verschaltungen‘. Was das für Einfachheit oder Schwierigkeit des Er-

werbs von Sprachen bedeutet, ist unklar. Was die unterschiedlichen Muster für das frühe Fremdsprachenlernen in der Schule bedeuten, ebenso. Die obere Altersgrenze für Beginn des L2-Erwerbs bei frühen Bilingualen war drei Jahre (bzw. fünf bei Bloch *et al.*, 2009), ein Alter, für das es zumindest im Moment noch keine konkreten curricularen Pläne gibt im öffentlichen Schulsystem. Dass die pädagogischen Konsequenzen der unterschiedlichen Verschaltungen nicht von allen als so dramatisch wahrgenommen werden, geht übrigens aus demselben bereits zitierten Gutachten von Stern hervor, in dem gesagt wird, dass diesmal ganz unabhängig vom Alter des Erwerbs,

„[d]ie kognitionspsychologische und neurolinguistische Spracherwerbsforschung [...] heute davon aus[geht], dass dem Gebrauch verschiedener Sprachen durch das Individuum gemeinsame Sprachverarbeitungsprozesse zugrunde liegen, und dass insbesondere auf der Ebene des semantischen Gedächtnisses keine sprachspezifische Trennung der mentalen Repräsentationen vorliegt (Engelkamp & Rummer, 1999; Kiefer, 1999).“ (Stern, 2002: 4)

Wie oben bereits angesprochen geht es in Kiefer (1999) in keiner Art und Weise um zwei- oder mehrsprachige Modelle, während in Engelkamp & Rummer (1999) das monolinguale mentale Lexikon modelliert wird, mit nur gerade einer Bemerkung zu psycholinguistischen (und nicht neurolinguistischen) Prozessen in Zweisprachigen. Was auch immer die Motivation war, in diesem Gutachten die zitierte Aussage zu machen, sie widerspricht zumindest partiell dem oben bereits zitierten Befund, „dass früh erworbene Sprachen im Gehirn anders gespeichert und **verarbeitet** werden als später erworbene“ (Stern, 2002: 4, Hervorhebung RB).

Schlussfolgerungen

Die Rezeptionsgeschichte der Studie von Wattendorf ist ein Beispiel für die Spannungen, die sich zwischen Bildungspolitik und Forschung fast zwangsläufig ergeben: Der bildungspolitischen Sehnsucht nach Antworten auf ‚grosse Fragen‘ steht die wissenschaftliche Notwendigkeit gegenüber, komplexe Gegenstände in kleinere, bearbeitbare und beantwortbare Einzelfragen zu zerlegen. Der bildungspolitischen Suche nach Lösungen steht die wissenschaftliche Freu-

de an Problemen gegenüber. Den Neurowissenschaften wird im Moment ganz besondere Autorität zugeschrieben, also eignen sie sich vorzüglich als Autoritätsargument bei der Durchsetzung bildungspolitischer Ziele. Die Autorität beziehen die Neurowissenschaften aus einer Kombination von Faszination und Ignoranz: Die neuen technischen Möglichkeiten produzieren Resultate von verführerischer Attraktivität, gleichzeitig jedoch fehlt das Bewusstsein, worüber einzelne (neuro-)wissenschaftliche Studien überhaupt Aussagen zu machen in der Lage sind. Der Verweis auf die Hirnforschung geschieht in vielen Fällen mit sehr allgemeinen Aussagen, die eine vielfältige Forschungsdisziplin monolithisch darstellen. Die Aussagen werden oft nicht weiter mit Literatur belegt, und es ist fraglich, ob die Hirnforschung für die vertretenen Standpunkte wirklich immer die relevante Bezugswissenschaft ist. Wenn Referenzen für zentrale Annahmen angegeben werden, sind diese in verschiedenen oben diskutierten Fällen irrelevant. Wenn sie jedoch relevant sind, so werden die Befunde korrekt berichtet. Problematisch scheint mir im diskutierten Einzelfall der Studie von Wattendorf nicht die Studie selber, sondern die Art und Weise, wie sie interpretiert wird. Erstens ist es waghalsig, bildungspolitische Entscheidungen mit Studien, die auf Daten von 7 Teilnehmern basieren, zu legitimieren (neuere Studien der Gruppe arbeiten wie oben gesagt mit grösseren Stichproben). Zweitens können auf der Basis der zitierten Arbeit keinerlei Aussagen über Mühsal oder Leichtigkeit von frühem vs. spätem Lernen einer zweiten und/oder dritten Sprache gemacht werden. Die vergleichende Untersuchung von neuronalen Substraten, die bei bestimmten Aktivitäten von bestimmten Gruppen beansprucht werden, kann nicht so direkt mit Aussagen über Effizienz des Lernens, Lernanstrengungen oder erreichbare Kompetenzniveaus in Verbindung gebracht werden. Genau dies wird aber oft getan. Das ist kein Argument gegen die Hirnforschung, sondern eines für eine sorgfältige Lektüre ihrer Resultate.

Anmerkungen

¹ Ich danke Elise Wattendorf ganz herzlich für ihren geduldigen Nachhilfeunterricht in Sachen Exegese der neurowissenschaftlichen Publikationen. Ich danke auch Jan Vanhove, Amelia Lambelet, Susanne Christen, Kathrin Eckerth und Linda Kranzmayr für Hilfe beim Recherchieren für diesen Aufsatz sowie für viele nützliche Hinweise zu dessen Verbesserung. Ausserdem danke ich den anonymen Reviewern von *Babylonia* für ihre Kommentare zum eingereichten Manuskript.

² vgl. Bloch *et al.*, 2009; Wattendorf, 2006; Wattendorf *et al.*, 2001.

Literatur

- Bloch, C. *et al.* (2009). The age of second language acquisition determines the variability in activation elicited by narration in three languages in Broca's and Wernicke's area. *Neuropsychologia*, 47(3), 625-633.
- Button, K. S. *et al.* (2013). Power failure: why small sample size undermines the reliability of neuroscience. *Nature Reviews Neuroscience*, 14(5), 365-376.
- Dahinden, B. (2003). *Bericht der Arbeitsgruppe Sprachenkonzept des Departementes für Erziehung und Kultur des Kantons*. Frauenfeld: Amt für Volksschule.
- Eco, U. (1990). *I limiti dell'interpretazione*. Milano: Bompiani.
- EDK. (2004). *Sprachenunterricht in der obligatorischen Schule. Strategie der EDK und Arbeitsplan für die Gesamtschweizerische Koordination*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.

Engelkamp, J. & Rummer, R. (1999). Die Architektur des mentalen Lexikons. In: A. Friderici, *Sprachrezeption*. Göttingen: Hogrefe, pp. 155-201.

Franceschini, R. (2002). Das Gehirn als Kulturinskription. In: J. Müller-Lancé & C. Riehl (Eds.), *Ein Kopf - viele Sprachen: Koexistenz, Interaktion und Vermittlung*. Aachen: Shaker, pp. 45-62.

Grein, M. (2013). *Neurodidaktik: Grundlagen für Sprachlehrende*. Ismaning: Hueber.

Imgrund, B. & Le Pape Racine, C. (2005). Ja zu zwei Fremdsprachen an der Primarschule. *Babylonia* (1), 63-67.

Kiefer, M. (1999). *Die Organisation des semantischen Gedächtnisses: ereigniskorrelierte Potentiale bei der Kategorisierung von Bildern und Wörtern*. Bern/Göttingen: H. Huber.

Legrenzi, P. & Umiltà, C. (2011). *Neuromania: on the limits of brain science*. New York: Oxford University Press.

Lüdi, G. (2003). Konzepte für mehrsprachige Repertoires als Zielvorstellung für die Schule. Überlegungen zu einem "Gesamt-sprachenkonzept" für die Schulen in der Schweiz. In: G. Schneider & M. Clalüna (Eds.), *Mehr Sprache - mehrsprachig - mit Deutsch: didaktische und politische Perspektiven*. München: Iudicium, pp. 276-291.

Muñoz, C. (2006). *Age and rate of foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.

Overmann, M. (2004). Frühes Fremdsprachenlernen lohnt sich: Neurobiologische Forschungen zur Mehrsprachigkeit. *Französisch heute*, 35(2), 208-213.

Singleton, D. & Ryan, L. (2004). *Language Acquisition: The Age Factor*. Clevedon: Multilingual Matters.

Stadelmann, W. (2003). *Frühe Förderung und lebensbegleitendes Lernen im Lichte neuropsychologischer Erkenntnisse*. Paper presented at the OECD-Regionalseminar für deutschsprachige Länder vom 29. September bis 2. Oktober 2003, Wien.

Stern, O. (2002). *Wissenschaftliches Gutachten über den teilweise gleichzeitigen Erwerb mehrerer Sprachen in der Primarschule*. Pädagogische Hochschule Zürich.

Uninova (2001). *Bilder der Sprache*. Uninova, 20-21.

Wattendorf, E. (2006). *Effects of early second language acquisition on the cortical language network in multilinguals. Evidence from fMRI*. (PhD), Fribourg: Université de Fribourg.

Wattendorf, E. et al. (2014). Early bilingualism influences early and subsequently later acquired languages in cortical regions representing control functions. *International journal of bilingualism* (Online: 2012), pp. 48-66.

Wattendorf, E. & Festman, J. (2008). Images of the multilingual brain: The effect of age of second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 28, 3-24.

Wattendorf, E. et al. (2001). Different languages activate different subfields in Broca area. *Neuroimage*, 13(6, Supplement), 624.

Weisberg, D. S. et al. (2007). The Seductive Allure of Neuroscience Explanations. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 20(3), 470-477.

Werder, M. (2013). Positive Transfereffekte von Frühfranzösisch. *Education. Amtliches Schulblatt des Kantons Bern - Feuille officielle scolaire du canton de Berne*, 1, 11-14.

Zappatore, D. (2003). Die Abbildung des mehrsprachigen Sprachsystems im Gehirn: Zum Einfluss verschiedener Variablen. In: R. Franceschini, B. Hufeisen, U. Jessner & G. Lüdi (Eds.), *Gehirn und Sprache: Psycho- und neurolinguistische Ansätze*. *Bulletin vals-asla* 78. Neuchâtel: Institut de linguistique, pp. 61-77.

Raphael Berthele

ist Professor für Mehrsprachigkeitsforschung an der Universität Freiburg/Fribourg und Direktor des Instituts für Mehrsprachigkeit. Er hat eine Vergangenheit in der Variationslinguistik und forscht zu verschiedenen Aspekten des mehrsprachigen Repertoires. Diese umfassen u.A. die sprachliche Raumreferenz aus der Perspektive der Sprachkontakt- und Bilingualismusforschung, das spontane Verstehen von unbekanntem aber verwandten Sprachen, oder auch Fragen der Wahrnehmung und Bewertung von Mehrsprachigkeit im schulischen und institutionellen Kontext.



Bus Stop. Disegno con impronte del pollice realizzato da un artista di 10 anni.

Emprendan ils uffants dal Grischun tudestg pli baud anglais ch'il rest dal chantun?

Consequenzas pussaivlas da l'iniziativa da linguas estras per il Grischun

Barbla Etter | Fribourg

Die Fremdspracheninitiative verlangt, dass im Kanton Graubünden höchstens eine Fremdsprache in der Primarschule eingeführt wird. Die deutschsprachigen Initianten wollen die Muttersprache stärker fördern, gehen in ihren Forderungen aber meistens davon aus, dass die Muttersprache der SchülerInnen im Kanton Graubünden das Deutsche ist. Die Exponenten der zwei Minderheitensprachen kritisieren vor allem drei Punkte dieser Initiative. Sie machen erstens die Initianten darauf aufmerksam, dass nicht alle Bündner Deutsch als Muttersprache haben. Zweitens beanstanden sie, dass ihre Kinder durch diese Initiative erst später Englisch lernen würden als ihre Kantonsnachbarn, da für die zwei Minderheiten Deutsch lernen eine Notwendigkeit ist. Und drittens mahnen vor allem italienischsprachige Exponenten, dass eine Umsetzung der Initiative vor allem die deutschsprachigen Kinder benachteiligen würde, weil diese so erst viel später mit einer lateinischen Sprache in Kontakt kämen. Die als Vorschlag formulierte Initiative ist im November 2013 bei der Standeskanzlei Graubünden eingereicht worden, die Konkretisierung obliegt jetzt der Regierung.



Mehr Beiträge zu diesem Thema:
www.babylonia.ch >
 Thematisches Archiv > Thema 14

L'iniziativa e la situaziun linguistica en scola

“En la scola primara è obligatorica mo ina lingua estra. Tut tenor la regiun linguistica è quai tudestg u anglais.” Quai è l'entir text da l'iniziativa che duai vegnir integrà en la lescha da scola dal Grischun. Ils iniziants han inoltrà il november 2013 quest'iniziativa cun 3'709 suttascripziuns a la Chanzlia chantunala dal chantun Grischun. L'iniziativa è formulada sco proposta e lascha temp a la regenza in onn da formular in messadi. Suenter vegn quel tractà dal Cussegl grond e sut-tames ad ina votaziun dal pievel.

Ils iniziants vulan che la scola primara sa concentreschia sin la lingua materna e ch'ina segunda lingua estra vegnia pir introducida en scola secundara. Ils giuvenils che sortan da la scola n'hajan betg bunas enconuschientschas da l'emprima lingua, pretendan ils iniziants e quai suttastritgian

era divers patruns dad emprendists. Perquai vulan ils iniziants promover specificamain la lingua materna. En il text da l'iniziativa vegn discurrì bler da la lingua materna, manegiadas èn però savens las cumpetenzas dal tudestg. Pir a la fin da la glista cun 12 arguments tematischeschan ils iniziants l'integraziun dad uffants dad autras linguas che ston employer sper tudestg da scrittira er anc dialect e duas linguas estras en scola primara. Las minoritads linguisticas dal chantun na vegnan betg menziunadas en il catalog dals arguments en favur da quest'iniziativa¹.

Ils iniziants han la tendenza da simplifitgar ferm la situaziun linguistica en il chantun Grischun e sa concentreschan en lur argumentaziun sin il Grischun tudestg. En quellas regiuns emprendan ils scolars actualmain per gronda part talian sco emprima lingua estra a partir da la terza classa (en singulas scolas da lingua tudestga emprendan ils scolars rumantsch sco emprima lingua estra). En la tschintgavla classa entschaiva l'instrucziun da l'anglais. Sche l'iniziativa vegniss acceptada ed implementada, emprendessan ils uffants mo pli ina lingua estra en scola primara. En il Grischun tudestg vegni probablamain a dar grondas discussiuns, tge lingua che quai duai esser. Ils iniziants crititgeschan sin lur homepage il talian tempriv sco “experiment malgategià”. Igl è pia da spetgar ch'els s'exprimissan per l'anglais sco emprima lingua estra.

En las regiuns rumantschas ed italofonas dal Grischun vegn actualmain emprendì tudestg sco emprima lingua estra a partir da la terza classa. A partir da la tschintgavla classa emprendan ils scolars alura anglais. Sche l'iniziativa vegniss acceptada e realisada, vulesch quai dir ch'ils uffants rumantschs ed italofons emprendessan mo pli tudestg en scola primara. Il tudestg è per els indispensabel. Ma els avessan access pir pli tard a l'anglais.

Per ils Rumantschs ed ils italofoons dal Grischun èsi cler, ch'els ston emprender tudestg. Per els n'è quai nagin act da solidaritad, anzi: igl è ina necessitad.

Tudestg n'è betg per tut ils Grischuns la lingua materna

Ils represchentants da las linguas minoritaras fan attent ch'il Grischun n'exista betg mo da valladas da lingua tudestga. Quest appel da las minoritads sa repeta adina puspè en l'istorgia dal chantun Grischun. Las duas cuminanzas linguisticas pli pitschnas cumbattan per dapli preschientscha e per dapli chapientscha per lur situaziun linguistica. Ina tala discussiun ha gi lieu da curt, numnadamain l'atun 2010. Per part las medemas persunas, che s'engaschan ussa per l'iniziativa, avevan alura pretendì che la promoziun dal rumantsch e talian fetschia donn a las cumpetenzas dal tudestg ed englais dals giuvens Rumantschs e Talians dal Grischun ed uschia er a lur carreras professiunalas (SO, 23.9.2010: 3). En quella discussiun han las minoritads cumbattì per l'instrucziun da lur linguas, entant ch'ils exponents da diversas grondas fatschentas dal Grischun èn s'engaschads per promover il tudestg e l'englais en scola.

Sco che Caprez-Krompàk (2011) musa, na fa la promoziun da la lingua materna tar uffants esters nagin donn al svilup da la segunda lingua. Ella constatescha d'ina vart effects positivs per la lingua materna e da l'autra vart effects positivs per la cumpetenza linguistica en general. Cathomas (2005) vegn a la conclusiun che scolars da la scola rumantscha tradiziunala hajan a la fin da la 9avla classa las medemas cumpetenzas da tudestg sco giuvens che frequentan ina scola tudestga en il Grischun. Tenor questas duas retschertgas n'ha la promoziun da la lingua materna naginas consequenzas negativas sin las futuras cumpetenzas da tudestg.

En ils arguments publitgads sin la pagina d'internet da l'iniziativa per ina unica lingua estra en scola primara vegn savens discurrì da la lingua materna u era da l'emprima lingua e manegià il tudestg. Sch'ins guarda las cifras da las dumbraziuns dal pievel, ves'ins che sur 30% dals abitants dal

Grischun han autras linguas maternas ch'il tudestg. L'onn 2000 inditgan 68,3% da la populaziun dal Chantun ch'il tudestg saja lur lingua principala. Per 14,5% è il rumantsch la lingua dumagnada il meglier, per 10,2% il talian e per 7% èn quai autras linguas (Furer, 2005).

Sch'ils iniziants pretendan che las cumpetenzas dals absolvents da la scola obligatorica sajan nauschas en lur lingua materna, alura manegian els surtut las cumpetenzas dal tudestg. Er ils patruns dals emprendists crititgeschan las cumpetenzas linguisticas tudestgas. Ch'ils iniziants ed ils patruns crititgeschan surtut las cumpetenzas da tudestg, han mussà er las discussiuns da l'atun 2010 menziunadas survart.

Sch'ins dat in sguard sin las cumpetenzas linguisticas dumandadas en il mund economic ed ils giavischs che las fatschentas han a las scolas en quest regard, ves'ins differentas tendenzas. Grin *et al.* (2010: 125/154) constateschan che las fatschentas svizras spetgan da novs candidats per plazzas cumpetenzas en pliras linguas. Dapli paja survegnan ils emploiads però mo en tsherts secturs per lur cumpetenzas linguisticas e quai surtut per cumpetenzas d'englais, da tudestg e da franzos, tut tenor la regiun linguistica, en la quala els lavuran.

L'enquista dad Andres (2005) musa che las spetgas da las fatschentas svizras a las scolas na vegnan betg ademplidas. Tenor sias retschertgas vules la maioritad da las fatschentas en Svizra che l'instrucziun da linguas estras vegnia schlargiada (Andres *et al.*, 2005: 59). E la retschertga dad Etter musa che las fatschentas grischunas sa giavischan dals absolvents da la scola publica cumpetenzas pli profundas da las linguas instruidas (Etter, 2011: 55-56).

L'Engadiner Post/Posta Ladina ha fatg in'enquista online, cura che l'iniziativa da linguas estras è vegnida lantschada il

matg 2013. Quella enquista tar ils lecturs n'è betg represchentativa, ma ella musa tuttina ils giavischs dad ina regiun dependenta fermamain dal turissem: 73% da las 221 persunas ch'èn sa participadas a l'enquista sustegnan il concept da linguas introducì l'onn 2010 cun duas linguas estras en scola primara².

En las regiuns plurilinguas para pia il concept da linguas actual da survegnir bler sustegn. En il Grischun dal nord, dominà dal tudestg, n'è il contact linguistic cun il rumantsch e talian betg uschè ferm. L'iniziativa per mo ina lingua estra en scola primara è naschida en quella regiun ed ins senta quai er en l'argumentaziun dals iniziants. Els sa concentrescha sin las regiuns da lingua tudestgas e na menziunan gnanc ina giada tshellas regiuns linguistica. Quai è in dals puncts che videnta il pli fitg ils represchentants da las linguas minoritaras.

Cura emprendan ils uffants englais?

Il segund punct che fa quitads a las duas cuminanzas linguisticas pli pitschnas è che lur scolars avessan pli tard access a l'englais ch'ils vischins da lingua tudestga. Per la Lia Rumantscha (LR) èsi cler che las scolars rumantschas vegnan fermamain sut squitsch cun questa iniziativa. I fiss impussibel per ils Rumantschs dad avair englais pir en secundara, sch'ils uffants da lingua tudestga han gia en scola primara instrucziun d'englais. Il president da la LR, Duri Bezzola, s'exprima sco suonda:

Pli differenziadamain èsi d'analisar la chausa sche l'iniziativa vegniss acceptada da la populaziun. En quel cas fissi da ponderar sch'il tudestg è vairamain ina lingua estra per ils Rumantschs. Alura fissi da sa dumandar sch'i na fiss betg il meglier da definir il rumantsch ed il tudestg ensemen sco emprimas linguas,

sco linguas da basa, quai che corresponda er a la realitad. Alura fiss l'anglais tant en las scolas rumantschas sco er en las scolas tudestgas l'emprima lingua estra. Sco emprim èsi ussa però da guardar co che l'iniziativa po vegnir cumbattida. (Bezzola, 2013: 2)

I para sco sche Bezzola temess che l'iniziativa vegnia acceptada. El tschertga l'emprim scenaris per in futur cun mo ina lingua estra en l'intschess rumantsch, avant che menziunar che la LR veglia cumbatter l'iniziativa. Ins ha pudì observar durant ils ultims 15 onns in grond squitsch sin las scolas rumantschas surtut en regiuns plurilinguas. Uschia han per exempel la gronda part da las vischnancas da l'Engiadin'Ota transformà lur scolas rumantschas en scolas bilinguas.

Cun questa nova valitaziun dal tudestg e rumantsch sco linguas principalas, proponida dal president da la LR, daventassan alura tut las scolas rumantschas scolas bilinguas. En quellas scolas avessan pia ils uffants access a l'anglais al medem mument sco lur vischins en las scolas tudestgas. La dumonda resta averta, schebain il Grischun talian faschess alura era quest pass a scolas bilinguas cun tudestg e talian sco linguas principalas ed anglais sco emprima lingua estra.

Viver in sper l'auter

Il terz punct che vegn crititgà fermamain en l'iniziativa, surtut da tschert exponents dal Grischun talian, è che las minoritads ston savens s'adattar a lur vischins da lingua tudestga, ma che quels vegnan strusch encunter ad els. Malgrà las stentas interprendidas da las organisaziuns da lingua e cultura dal Grischun per promover la convivenza activa tranter las cuminanzas linguisticas, vivan quellas plitost ina sper l'autra che ina cun l'autra.

Per ils Rumantschs ed ils vischins dal Grischun talian èsi cler ch'els ston emprender tudestg. Per els n'è quai nagin act da solidaritad, anzi: igl è ina necessitad. Els na spetgan betg che tschels abitants dal Chantun emprendian lur lingua a moda perfetga, ma ch'els hajan almain in pau chaipientscha per lur situaziun. Tenor Todisco avessan ils germanofons schizunt in avantatg, sch'els emprendessan talian:

“I bambini tedescofoni non devono familiarizzare con l'italiano per fare un favore alla minoranza, ma perché torna utile a loro.” (Todisco, 2013: 12).

Tenor el fa questa iniziativa probablmain il pli grond donn als uffants sezs che frequentan ina scola elementara tudestga. Els emprendessan sco

emprima lingua estra l'anglais e pir pli tard, il pli baud sin il stgalim secundar, ina lingua neolatina.

E Todisco sa dumonda vinavant, tge che capitass, sch'il Grischun talian tscherniss anglais enstagl da tudestg sco emprima lingua estra? Alura pudessi dar che, en 40 onns, discurran tscherts deputads en il Cussegl grond a Cuira anglais ensemen e ch'in abitant da Cuira, che va a Poschiavo, discurra forsa er anglais en il restaurant.

En il chantun Grischun, dominà uschè ferm dal tudestg, è quest scenari dentant fitg pauc probabel. Ils Grischuns da las vals talianas fan dentant attent a la convivenza paschaivla da las trais cuminanzas linguisticas en noss Chantun ed a quai che capitass, sch'ina gruppa linguistica mettess seriusamain en dumonda la dominanza dal tudestg.

La pasch linguistica, savens dechantada en il Grischun, vegniss sut las rodas cun l'approvaziun da quest'iniziativa, quai pretendan ils italofoons ed ils Rumantschs. Sacha Zala, il president partent da la *Pro Grigioni Italiano*, di en in'intervista cunil schurnalist Andrea Tognina il suandant:

Paradossalmente certi grigionesi di lingua tedesca sono convinti di essere svantaggiati a causa nostra. Forse siamo un ostacolo al loro sogno di vivere felicemente come se fossero un sobborgo di Zurigo. Non si rendono conto del male che ci fanno e che fanno alla coesione nazionale. L'iniziativa sulla seconda lingua già solo dal punto di vista simbolico è deleteria. Vuole imporre una gerarchia tra le lingue. (Tognina, 2013)



Scultura realizzata da un artista di 10 anni riciclando materiali diversi.

Ilis iniziants crititgeschan sin lur homepage il talian tempriv sco “experiment malgategià”. Igl è pia da spetgar ch’els s’exprimissan per l’englais sco emprima lingua estra.

Zala sa dumonda era, tge che capitass, sch’il Grischun talian pretendess ina scola chantunala che instruescha cumplettamain en talian. I na dettia nagina basa legala che scumondia quai. Ma probablamain na vegnan las minoritads linguisticas mai ad ir uschè lunsch; primo n’avess in tal project nagina schanza da vegnir realisà, perquai ch’el custa memia bler e la maioritad germanofona na fiss betg pronta da sustegnair il tal project. Secundo na vulessan las duas cuminanzas linguisticas pitschnas sezzas betg desister dad emperder tudestg a moda seriusa, perquai che lur regiuns (plitost periferas) èn dependentas dals centers economics dal Grischun dal nord. Uschia èsi e vegni a restar indispensabel per ils Rumantschs ed ils italofoons dal Grischun da savair bain tudestg.

La quintessenza: reponderar concepts d’instrucziun

Ilis interess da las trais gruppas linguisticas chantunalas divergeschan en la dumonda, cura ch’ils uffants duain emperder tge linguas. Ilis germanofons vulan surtut emperder englais, per las duas minoritads dal Grischun sa chapescha quai da sasez ch’ellas ston emperder tudestg, ed ellas na vulessan betg privar lur uffants d’ina instrucziun tempriva da l’englais.

Il concept da linguas, integrà er en il *Plan d’instrucziun 21* (SO, 10.10.13: 17) ed il parlament da Schaffusa pretenda era mo ina lingua estra en scola primara (LQ, 18.2.14: 16). Dad ina vart fai surstar

che l’unic chantun triling da la Svizra è stà l’emprim che ha lantschà in’iniziativa per mo ina lingua estra en scola primara. Da tshella vart ha el però la situaziun linguistica la pli complexa ed ha gè differentas difficultads tar l’introducziun d’ina segunda lingua estra en scola primara. Da quel punct da vista èsi logic ch’ina tala iniziativa vegn lantschada l’emprim en il Grischun, nua che surtut l’introducziun dal talian en terza classa ha procurà per problems e discussiuns.

Independentamain dal fatg, sch’ins sustegna l’iniziativa u betg: ins sto conceder ch’ella fa attent a problems en l’instrucziun da linguas. Ilis iniziants manegian che l’experiment’ cun il talian tempriv portia memia paucs fritgs e ch’il Grischun haja en pli era memia paucs magisters da talian. Quest talian tempriv è però pir vegnì introducì l’onn 2010/2011. Forsa èsi simplamain anc memia baud da dir, tge fritgs che l’instrucziun tempriva dal talian porta. Diversas remartgas da vart da l’economia e studis surmenziunads mussan ch’ils resultats da l’instrucziun da linguas estras en scola na cuntenta betg, ins stuess reponderar quests concepts d’instrucziun da linguas per vegnir a megliers resultats fin a la fin da la scola populara. Il success da scolas bilinguas mussa, ch’ina via pudess esser da lavarar dapli cun metodas immersivas en l’instrucziun, cun stgomis da classas u barats da scolasts tranter las differentas regiuns linguisticas, per exempel era cun viadis da studi. Uschia pudess ins profitar maximalmain da las ritgezass linguisticas avant maun en il chantun Grischun.

Annotaziuns

¹ <http://www.fremdspracheninitiative.ch/>

² <http://www.engadinerpost.ch/2013/05/wieviele-fremdsprachen.html>

³ <http://www.fremdspracheninitiative-lu.ch/startseite>

Bibliografia

Andres, M. et al. (2005). *Fremdsprachen in Schweizer Betrieben*. Olten: Fachhochschule.

Bezzola, D. (2013). *Sfidas actualas da la Rumantschia*. Referat da Duri Bezzola, president da la Lia Rumantscha a la radunanza da la SRG.R ils 25-5-2013 / *La Quotidiana*, Cuir, 5.6.2013, p. 2.

Caprez-Krompàk, E. (2011). Was bringt der HSK-Unterricht für die Sprachentwicklung? *vpod bildungspolitik*, 174, 9-12.

Cathomas, R. (2005). *Schule und Zweisprachigkeit – Immersiver Unterricht: Internationaler Forschungsstand und eine empirische Untersuchung am Beispiel des rätoromanisch-deutschen Schulmodells*. München/Berlin: Waxmann.

Die Südostschweiz (2010-2013) *Ausgabe Graubünden*. Cuir: Die Südostschweiz AG.

Etter, B. (2011). *Mit Händen und Füßen oder zwingende Sprachenvielfalt? Eine Untersuchung zur Sprachpraxis in den Betrieben Graubündens*. Universität Freiburg: Masterarbeit.

Furer, J.-J. (2005). *La situaziun actuala dal rumantsch. Dumbraziun dal pievel 2000*. Neuchâtel: Uffizi federal da statistica.

Grin, F., Sfredo, C. & Vaillancourt, F. (2010). *The economics of the multilingual workplace*. New York/London: Routledge.

Die Südostschweiz (2013-2014). *La Quotidiana*, Cuir: Die Südostschweiz AG.

Todisco, V. (2013). Difendiamo la convivenza linguistica. *La Quotidiana, Columna Convivenza*, 27.5.2013. Cuir: p. 12.

Tognina, A. (2013). *Bisogna andarsene finché c’è qualcuno a cui dispiace*. Intervista cun Sacha Zala, 19.10.2013, sin: <http://www.pgi.ch/index.php/attivita/comunicazioni/1036-lbisogna-andarsene-finche-ce-qualcuno-a-cui-dispiacer>. Consultà ils 31-10-2013.

Barbla Etter

è assistenta diplomada a l’Università da Friburg. Ella instruescha rumantsch als students da lingua estra ed è actualmain responsabla per la furmaziun dals students rumantschs a l’Università da Friburg. Ella è oriunda da l’Engiadina ed ha fatg la scola (rumantscha) a Zuoz.

Perceptions de l'enseignement précoce des langues dans des forums francophones: menace ou atout?

Anna Ghimenton | Paris

In this paper, we present a qualitative analysis of forum discussions freely accessible on Internet. The selected messages are produced by French participants who express their opinions on early multilingual language learning. We describe and compare contexts in which early multilingual language learning is valued in a positive light with those in which it is viewed negatively.

Introduction

Le but de cette contribution est de mieux comprendre comment l'enseignement précoce des langues (désormais EPL) est perçu par des non-linguistes à travers l'analyse d'interventions dans des forums en libre accès (voir liste à la fin de l'article). Afin de répondre à cet objectif, nous focalisons notre attention sur l'importance attribuée à l'enseignement des langues, en général et en fonction de leur statut. Quels sont les préjugés quant à l'enseignement précoce des langues? Comment sont interprétés et reçus les résultats scientifiques sur la question? Comment le statut de la L2 enseignée modifie-t-il la perception des bénéfices octroyés par l'EPL? Nous tentons ainsi, à travers notre analyse, de mieux comprendre les raisons pour lesquelles le plurilinguisme, en dépit de 50 ans de recherches sur le sujet, fait encore aujourd'hui l'objet de tant de méfiance.

Comme en témoigne la diversité des approches théoriques et méthodologiques, le plurilinguisme, et en particulier l'acquisition plurilingue, a en effet reçu l'attention de didacticiens, de sociolinguistes mais aussi de psycholinguistes qui s'intéressent à la façon dont l'enfant acquiert ses langues. À travers des études interdisciplinaires, l'environnement plurilingue a été examiné en tenant compte de la variation intra- et interlinguistique. De nombreuses recherches centrées sur le plurilinguisme ont ainsi montré les avantages cognitifs de l'apprentissage de plusieurs langues dès la petite enfance. Pourtant, en matière d'éducation, que ce soit dans le noyau familial ou dans le milieu scolaire, l'exposition plurilingue donne lieu à un certain nombre de questions, en

particulier chez les parents qui s'interrogent sur ses conséquences (De Houwer, 2009; Grosjean, 1982): une telle exposition a-t-elle un impact sur les compétences dans les langues du répertoire de l'enfant?

Notre étude qualitative porte sur l'analyse de discussions sur l'enseignement précoce des langues à partir de forums francophones. Les messages sélectionnés (n=120) proviennent de participant-e-s francophones qui s'expriment sur l'EPL. La plupart des intervenant-e-s écrivent depuis la France (leur provenance géographique est généralement indiquée dans la page des forums). Le but de ce travail est de dégager les idéologies véhiculées dans ces messages.

Méfiance et méconnaissance des résultats scientifiques

Comme de nombreux travaux scientifiques tendant à démontrer un avantage lié au plurilinguisme en termes de développement de capacités métacognitives ont eu un certain impact dans l'opinion publique, nous nous attendons à ce que ceux-ci soient cités et commentés dans les forums consultés.

Dans notre corpus, toutefois, un seul intervenant, pour répondre à un participant remettant en cause l'utilité de l'EPL, fait référence à des travaux scientifiques, sans pour autant donner de précisions sur les propos des chercheurs cités (dont les noms ont été mal orthographiés et dont les préoccupations de recherche sont relativement différentes)¹:

Intervenant 1: Enfin, si les travaux de Bénédicte de Boysson-Bardies, Byalistok et autres ne vous suffisent pas, les exemples d'enfants trilingues ne manquent pas.

Dans le discours de l'intervenant, il apparaît clairement une conscience que le plurilinguisme

n'est pas un phénomène insolite, mais que, bien au contraire, il reflète une situation habituelle.

Pourtant de tels propos ne font pas l'unanimité dans le corpus étudié, et les allusions aux résultats scientifiques laissent souvent transparaître une certaine méfiance envers la recherche, comme l'illustrent les prochaines interventions. Ces exemples montrent que, de manière générale, les résultats scientifiques ne sont pas nécessairement «crédibles» pour les non-linguistes (voir passages ci-dessous, notre soulignement en caractères gras). Voici deux exemples représentatifs:

Intervenant 2: N'êtes-vous pas frappés par toutes les mises en garde explicites dans le rapport européen d'experts que j'ai cité? A la vérité, **il n'existe pas une seule étude scientifique sérieuse qui ait conclu à un avantage de l'apprentissage précoce des langues**, pour la bonne raison que ce sont des facteurs très difficiles à isoler dans une étude, et que celle-ci devrait être menée sur plus de quinze ans... ce qui est peu enthousiasmant pour des chercheurs.

Intervenant 3: [...] l'apprentissage précoce n'est pas si merveilleux qu'on nous fait croire ce dernier temps. Il faut se rappeler qu'avant, l'opinion généralement admise qualifiait l'apprentissage précoce et le bilinguisme hautement nocif, et maintenant il est devenu hautement bénéfique. **Je me méfie des changements d'opinion aussi brusques, surtout vu le peu d'études qui existent là-dessus.**

Malgré le nombre de recherches sur le bilinguisme, aucune n'est suffisamment fiable aux yeux de ces deux internautes et cela pour des raisons diverses. Les conclusions qui en sont issues font encore l'objet d'un scepticisme à l'égard non seulement de l'EPL mais aussi des linguistes. Leurs déclarations montrent une méfiance vis-à-vis des pratiques et des méthodes scientifiques qui serviraient à confirmer les discours en vogue et ne dépassent donc pas les lieux communs. Les discours scientifiques portant sur le bilinguisme et l'EPL se rapprocheraient donc du discours publicitaire, un discours de vente fondé sur le *marketing* et non pas sur des pratiques scientifiques.

Tensions sociétales autour de l'ELP

L'intervenant 4 va dans le même sens que les deux internautes précédents en ce qui concerne la méfiance envers les résultats scientifiques, mais il ajoute aussi des raisons plus sociétales de son refus à l'EPL:

Intervenant 4: je suis hostile à l'enseignement précoce des langues: 1) parce qu'implicitement c'est l'apprentissage de LA langue (devinez laquelle) qui est sous-jacente 2) **contrairement à une idée absurde, apprendre une langue étrangère n'a jamais été un gage d'ouverture d'esprit** (sinon le polytechnicien Bruno Mégret ne serait pas là où il est, ni Gollnisch, prof de japonais) 3) apprentissage précoce des langues: parce que c'est indispensable en termes de marché du travail. bref utilitariste tout sauf une ouverture aux autres 4) pourquoi pas plutôt la philo, l'éducation civique, les maths... cet apprentissage est une billevesée de **fanatiques**: il y a aussi nécessaire et important, si ce n'est plus, que les langues...encore une ânerie des euro-crétins bruxellois, les mêmes qui vous expliquent que l'on doit développer la recherche en science. **où est la cohérence?** bref apprendre une langue si besoin est (c'est à dire si l'on va à l'étranger). sinon

on devrait rendre l'apprentissage des langues facultatif, il y a (beaucoup) mieux à faire, et confier les traductions nécessaires aux traducteurs.

Ce participant évoque ainsi implicitement la suprématie de l'anglais (*LA langue*) et critique le fait que l'apprenant n'ait pas le choix de la langue à apprendre. Les discours autour des bienfaits du plurilinguisme sont reproduits de manière moqueuse faisant écho à la méfiance déjà repérée. Par ailleurs, une compétence plurilingue ne garantit pas, d'après lui, une ouverture d'esprit, montrant que les arguments prônant les avantages interculturels liés à une compétence plurilingue ne sont pas suffisamment convaincants. Cet internaute considère que l'EPL n'est qu'un instrument politique qui est loin de défendre la vision humaniste sous-tendant l'image du plurilinguisme. L'avis de l'intervenant 4 est partagé par d'autres internautes:

Intervenant 5: Je partage l'avis de [intervenant 4] sur l'apprentissage optionnel et tardif des langues, ce qui donnerait en outre aux enseignants des élèves motivés...



Tridimensional Clown. L'artista ha 9 anni.

Loin de faire l'unanimité, l'enseignement précoce des langues reste un sujet dans lequel l'idéologie du monolinguisme et de l'écrit apparaît en filigrane.

L'intervenant 5 met ici en évidence un point important: la motivation. En effet, il remet en cause l'EPL qui semblerait poser problème précisément au niveau de la motivation des élèves car, s'agissant d'un enseignement qui leur est imposé, il serait perçu comme une matière «subie» comme tant d'autres dans le cursus scolaire. A partir de cette remarque, il nous semble pertinent de s'interroger sur le type de réception qu'aurait un tel enseignement chez un public de jeunes enfants puisqu'ils entreraient en contact avec une autre langue de manière quelque peu artificielle, et n'auraient donc pas un environnement dans lequel l'usage de cette langue aurait un but communicatif concret et un sens social.

Le scepticisme à l'égard de l'EPL souligné jusqu'ici n'est pas nouveau. Déjà dans les années quatre-vingt dix, Tabouret-Keller (1991) avait fourni des indications pouvant expliquer les causes possibles d'une telle méfiance vis-à-vis du plurilinguisme. Nous retenons les deux suivantes: 1) la volonté politique et économique d'imposer une langue à laquelle tout sujet-locuteur doit se référer; et 2) le poids de l'écrit. Ces deux indications apparaissent en filigrane dans les discours au sein des forums étudiés. Premièrement, il apparaît que les internautes voient dans l'EPL l'imposition d'une langue (l'anglais): une imposition due à une volonté politique et économique. Deuxièmement, le plurilinguisme émerge comme une situation potentiellement néfaste en ce qui concerne ses conséquences au niveau du français écrit:

Intervenant 6: Je suis pour l'apprentissage de l'anglais en primaire. C'est une langue internationale et très utile dans de nombreux domaines! Mais il est vrai que ça ne doit pas faire baisser le niveau en français! (Arrrrgh les fautes d'orthographe!)

Cette intervention commence par une attitude plutôt favorable envers l'EPL, mais ensuite deux conditions sont posées: il doit s'agir de l'anglais et cet apprentissage langagier ne doit pas faire baisser le niveau du français, baisse assimilée à une compétence en orthographe défaillante. On anticipe un sentiment de frustration par l'usage de l'interjection *Arrrrgh* et de points d'exclamation. En outre, l'écrit serait encore plus menacé s'il s'agit de langues minoritaires/régionales, l'apprentissage desquelles serait une perte de temps, voir une menace pour l'apprentissage d'autres matières jugées plus importantes:

Intervenant 7: Seul l'anglais devrait être étudié car elle servira obligatoirement au collège/ lycée/ Université/ nouveau job contrairement aux langues régionales peu utiles qui prendront finalement beaucoup de temps aux matières plus importantes tel que le français ce qui, bien sûr, ne serait pas une bonne nouvelle pour l'orthographe.

L'intervenant a une vision utilitariste de l'apprentissage précoce de l'anglais. Les langues régionales seraient ainsi des matières chronophages² et leur enseignement n'aurait pas les mêmes avantages que l'apprentissage de l'anglais, langue d'extension géolinguistique et sociale plus importante. Mais encore une fois, l'écrit est la dimension langagière par excellence: les discussions portant sur l'enseignement précoce des langues régionales le montrent de manière très nette. Les plages horaires dédiées à l'enseignement de ces langues pourraient être consacrées aux matières plus importantes, plus «utiles» et, en particulier, à l'orthographe, perçue par les interactant-e-s comme le maillon faible de l'apprentissage du français. Par ailleurs, les propos des intervenant-e-s sembleraient être tributaires d'une hiérarchisation perceptuelle des langues enseignées, considérant les avantages de l'enseignement d'une langue officielle comme nettement supérieurs aux avantages tirés de l'enseignement d'une langue régionale/minoritaire.

Conclusions

Ce travail a permis de dégager quelques représentations sous-tendant les propos des participant-e-s aux forums. Loin de faire l'unanimité, l'EPL reste un sujet dans lequel l'idéologie du monolinguisme et de l'écrit apparaît en filigrane. Pourtant, comme il a été montré dans les études précédemment mentionnées, le plurilinguisme pourrait favoriser le développement précoce de compétences métacognitives, grâce au fait que la présence de plusieurs langues positionne le regard du locuteur dans une perspective contrastive. Une telle perspective constituerait un premier pas vers une démarche réflexive par rapport à la langue, une démarche précieuse qui serait en réalité au service de l'orthographe. L'enfant, en effet, serait amené à s'interroger sur la formation des mots (et donc sur leur orthographe) dans une langue par rapport aux autres de son répertoire. D'autres études montrent les avantages du bilinguisme sur le long terme, car il ralentirait la manifestation de maladies comme celle d'Alzheimer et la démence (Alladi *et al.*, 2013; Craik, Bialystok & Freedman, 2010).

Enfin, la question qui demeure concerne la motivation du jeune élève dans l'apprentissage d'une deuxième langue et de l'affectivité liée à un tel enseignement pour le jeune enfant. Connait-on les mêmes avantages dans une classe apprenant précocement une L2 que dans un environnement où les langues sont parlées par les proches de

l'enfant? Si c'est la nécessité éprouvée par l'enfant de transmettre ses intentions communicatives à ses proches qui déclenche l'acquisition du langage, arrivera-t-on à susciter ce même besoin chez le jeune apprenant dans le cadre de l'EPL? A notre avis, cette question devrait être adéquatement traitée avant toute décision prise quant à l'EPL ou quant à la forme de son implémentation pédagogique.

Notes

¹ Dans un souci de respect des contributions des intervenant-e-s, nous avons gardé la forme originale des messages et n'avons donc pas procédé à des modifications portant sur la forme ou sur le contenu.

² Il est intéressant de remarquer que Henri Guaino – député du parti de droite français UMP (Union pour un mouvement populaire) – a tenu des propos similaires concernant l'apprentissage des langues régionales, en le considérant comme un *retour au Moyen Age* (cf. <http://www.ouest-france.fr/langues-regionales-henri-guaino-denonce-un-retour-au-moyen-age-1872034>, consulté le 23 janvier 2014).

Références

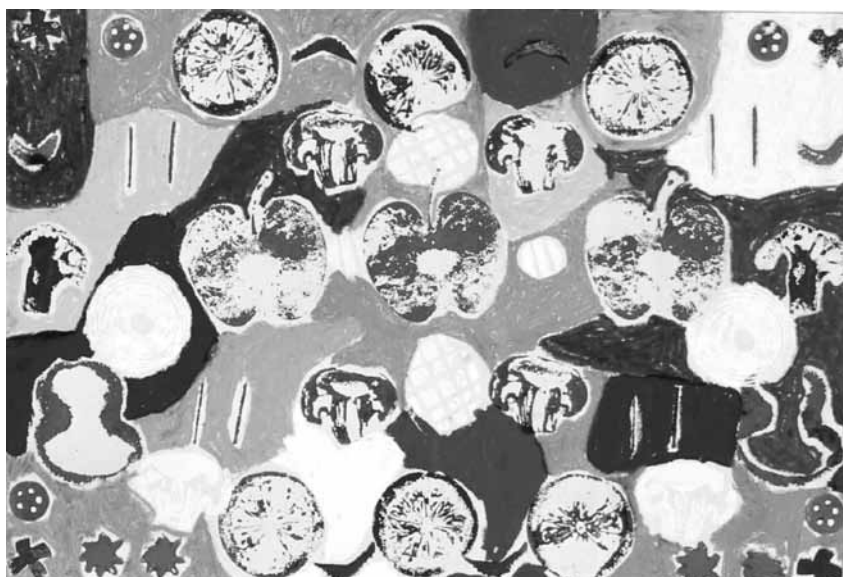
- Alladi, S., Bak, T., Duggirala, V. *et al.* (2013). Bilingualism delays age at onset of dementia, independent of education and immigration status. *Neurology*, 81(22), 1938-1944.
- Craik, F. I. M., Bialystok, E. & Freedman, M. (2010). Delaying the onset of Alzheimer disease: Bilingualism as a form of cognitive reserve. *Neurology*, 75(19), 1726-1729.
- De Houwer, A. (2009). *Bilingual First Language Acquisition*. Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters.
- Grosjean, F. (1982). *Life with two languages: An introduction to bilingualism*. Cambridge: Harvard University Press.
- Tabouret-Keller, A. (1991). La question du bilinguisme. *Enfance*, 44(4), 271-277.

Forums consultés

- www.languefrancaise.net/forum/viewtopic.php?id=3515
- <http://fr.board.bigpoint.com/farmerama/showthread.php?t=494363>
- http://forums.famili.fr/famili/Enfant/Alecole/pour-contre-apprentissage-sujet_155974_1.htm
- http://forum.doctissimo.fr/psychologie/parents/precoce-langues-sujet_155626_1.htm
- <http://www.agoravox.fr/actualites/societe/article/l-apprentissage-precoce-des-17493>

Anna Ghimenton

est maître de conférences à l'Université Sorbonne Nouvelle. En adoptant une approche interdisciplinaire fédérant sociolinguistique et psycholinguistique, elle s'intéresse à l'acquisition du langage et des langues en situation de contact, en particulier lorsque celles-ci ne sont pas dotées du même statut social.



Fruits and vegetable prints with oil pastel. Dipinto realizzato da un piccolo artista di 11 anni.

Poésies de Michel Arouimi

Michel Arouimi est maître de conférences en littérature comparée à l'Université du Littoral de Dunkerque. Ses recherches, illustrées par plus de cent articles et une dizaine d'ouvrages, concernent la remise en cause de l'Harmonie dans les œuvres d'écrivains de diverses époques. Les réminiscences de l'Apocalypse dans la culture contemporaine et dans la littérature sont l'objet de ses ouvrages *L'Apocalypse sur scène* (2002) et *Les Apocalypses secrètes* (2007). Michel Arouimi s'est intéressé à l'œuvre picturale et littéraire de Carlo Levi (*Magies de Levi*, 2006). Rimbaud est le fanal de cette recherche, comme en témoignent ses récents ouvrages *Vivre Rimbaud selon Ramuz et Bosco* (2010), *Jünger et ses dieux* (2011), ou encore *Rimbaud malgré l'autre* (2014). La profondeur méconnue des chansons de Françoise Hardy a également retenu son attention (*Françoise Hardy: pour un public majeur*, 2012). Michel Arouimi est aussi poète. Quelques revues littéraires françaises ou étrangères ont accueilli certains de ses poèmes. Ses deux recueils publiés rassemblent des textes de diverses époques: *Effets de serre* (2009), Paris: L'Harmattan, ou encore *Paysages sous tension* (2012), Lyon: Jacques André.



Fernand Léger, *Nature morte*, 1922.

Un carré

*Un carré de papier bleu,
intact depuis dix jours
sous le carafon posé près de l'évier qui rouille.
— On le remplit toujours au lavabo, pour faire le café.*

*Les graines du hasard,
semées dans des pots divers:
Les plantes les plus fines
ont eu le Cappuccino de Nescafé.
Tôt le matin, feuilles fermées,
une seule a vraiment l'air de dormir.*

*Une graminée, lyrique,
se fond dans l'air surchauffé,
couleur du béton.
On se perd à deviner les caches
où dorment d'autres graines:
Boîtes de filtres optiques ou papiers pliés.*

*250 grammes
— un paquet de flocons d'avoine
est vide,
à l'endroit d'une poubelle absente.*

Salvador en janvier

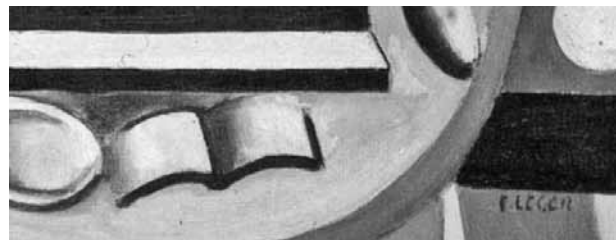
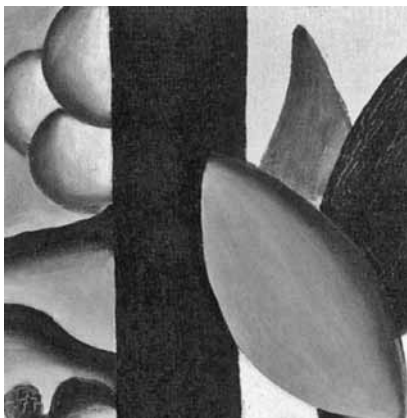
*Sous les paupières de la Vierge en cheveux
le rose et le bleu
des lambris qui cousent les étages.
Les fleurs ne sont rien
contre le frottement des galets, le feu qui nourrit
l' à-pic d' un ascenseur géant
fiché devant l' église.
— Le seul bruit de la mer en carie les tourniquets.*

*Une bordée sans lendemain
marie les villes haute et basse.
Partout le soleil tombe par bouts,
semant des gangrènes sur la friture.
Lancinante.*

*On pleure pour la Buse
à l' angle droit de l' horizon.*

*D' un trait précis rendre l' imprécis;
le bic d' aplomb fait couler son encre de Chine.
Patience ou dévotion,
peu importe ce qui fait
de cette remise humide un jardin céleste,
piqué de guirlandes orphelines.*

*Au coin des rues qui déversent le son
une façade est perdue, plus rose que bleue.
Deux chiens se disputent leur faim
dans un damier de chocolats fossiles.
On capture d' un battement de cils
les chutes de la robe du temps,
dans une larme de diamant.*



Studio

*La nuit se resserre
Dans le zigzag d' un vendeur,
entre les tables de plastique.
Le brasero à bout de bras frôle son bermuda.
Quelque chose à griller
dans le panier tenu de l' autre main.*

*Cinq étages au-dessus de la place,
vingt mètres carré de plâtre lisse et de bois dévernis.
Des T-shirts suspendus dans la salle d' eau,
pas tous lavés.
Le poison d' un déodorant s' évente
parmi les soleils d' une odeur.*

*Derrière la chaise longue pliée, contre le mur
un rouleau d' une autre toile blanche:
Une épaisseur très rare. Le lit comme le bureau
jonché de notes, rendues plus secrètes
par le courrier qui les couvre.
Des presse-papiers improvisés, très utiles...*

*Une grande toile à peindre est dressée sur un chevalet
— Au crayon, rien que les montants de deux croix,
dans un rapport quelconque
avec les blocs d' argent qui balisent la ville,
encadrée par la fenêtre sans volets dont coulissent les panneaux.
Les carreaux cannelés multiplient la chaleur
que repousse un voilage clair, à mi-hauteur.*

*Un van remonte la rue dépavée;
des carrioles renversées la chargent,
arrimées sur des conteneurs à glace.
Un bouquet de roues à pneus.*

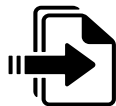
Sulla via del metodo neocomparativo: il latino nella scuola e nella società plurilingue

Marco Ricucci | Milano

Dans une société toujours plus complexe et exigeante, quelle peut être, pour les adolescents «natifs numériques», la motivation à étudier le latin – une matière toujours plus marginalisée dans les cursus et les plans d'études du secondaire? Il est évident que les motifs d'ordre historique et culturel ne suffisent plus.

En Italie, un projet expérimental propose d'aborder l'enseignement/étude du latin selon l'analyse contrastive: notre conviction est qu'une description de la grammaire latine – sans doute plus rigoureuse qu'une description traditionnelle – et sa confrontation avec celle des langues modernes peut, grâce aux recherches en linguistique appliquée d'orientation générativiste et une «didactisation» opportune, contribuer au développement chez l'élève de capacités cognitives ainsi que le remotiver pour l'étude d'une langue morte.

La connaissance de la grammaire explicite et la réflexion sur la connaissance métalinguistique sont des parcours proposés par l'analyse contrastive pour l'apprentissage du latin. Selon certains concepts propres aux théories de l'acquisition des langues secondes, l'analyse contrastive peut être un instrument valable pour l'apprentissage des grammaires des langues étrangères, dans une optique d'éducation plurilingue.



Plus d'articles sur ce thème:

www.babylonia.ch >

Archives thématiques > Fiches 2 et 5

Premessa: cenni per un dibattito plurisecolare

“Il problema del latino, lo si sarà capito, non può essere risolto nel solo dibattito pedagogico”.

L'affermazione di Françoise Waquet (2006: 251) è lapidaria, perché è quasi la conclusione di un dibattito plurisecolare sullo studio del latino in Europa (e non solo): una lingua che vanta 27 secoli di studio e di uso (Osler, 2007; Stroh, 2008) è necessariamente madre o matrigna di una famiglia più numerosa di lingue (Cameron, 2007).

La “battaglia del greco” (Saladin, 2000: 17–18), nel suo processo storico di diffusione nell'Occidente latino, durò due secoli, cioè dal suo esordio nell'umanesimo italiano (con Petrarca e Boccaccio), nel XIV secolo, fino al Concilio di Trento (1563), ma l'apprendimento del greco antico continuò ad essere considerato, nel periodo

compreso tra il XV e XIX secolo “una specie di ornamento più che un'acquisizione indispensabile all'uomo di cultura” (Hankins, 2001: 1262): in questa prospettiva, centrale è stato il ruolo culturale ed educativo del latino.

In effetti, il latino era la lingua della scienza fino a due secoli fa e, in una società altamente tecnologica come la nostra, nel rapporto dialogico tra cultura umanistica e cultura scientifica (Snow, 2001), dovremmo ricordarci del suo apporto linguistico-culturale (Dionigi, 2003; Valenti, 2012). Ma, ai nostri giorni, lo studio della lingua latina risente della generale crisi della cultura classica, quando si assiste al tentativo di ghezzizzare l'insegnamento delle lingue antiche nei sistemi scolastici liceali un po' in tutta Europa¹ (Canfora & Cardinale, 2013).

Se in Italia, culla della civiltà romana e del Rinascimento che ha “riscoperto” le opere antiche dimenticate nelle biblioteche medioevali, si è spettatori di un inquietante calo delle iscrizioni degli studenti ai licei classici dove greco e latino sono discipline obbligatorie per cinque anni e con un numero di ore elevato², nel passato anche in Inghilterra si constatò un tracollo delle iscrizioni e i docenti trovarono una soluzione tampone di questa emorragia: il *Cambridge Latin Course* fu ideato negli anni Settanta per far fronte al calo di iscrizioni ai corsi di latino, verificatosi dopo che le Università di Cambridge e Oxford nel 1960 abolirono la conoscenza di tale lingua come requisito per l'accesso ai propri corsi, anche quelli molto ambiti come medicina e giurisprudenza (Lister, 2013). Il rinnovamento dell'approccio didattico determinò anche un mutamento metodologico con il passaggio, ad esempio, dal rigido metodo grammaticale-traduttivo al *reading method* contribuendo certamente a rendere il latino più piacevole agli studenti adolescenti.

È solo una questione di metodo?

Il dibattito – in Italia come un po' ovunque – sulle ragioni di ordine culturale, linguistico, storico e valoriale per cui è ancora “bene” o “utile” avvicinarsi a o coltivare la cultura classica o studiare le lingue classiche nel terzo millennio è stato ampio e vario³; anche a livello didattico-pedagogico negli ultimi anni gli studiosi si sono occupati particolarmente dell'aspetto metodologico dell'insegnamento delle lingue classiche (Natalucci, 2005; Balbo, 2007; Zanetti, 2008; Carbonell Martinez, 2010), giungendo a trovare una possibile e non illusoria convergenza tra insegnamento del latino e delle lingue moderne (Milanese, 2012; Ricucci, 2012).

Per le lingue moderne, infatti, la ricerca ossessiva del metodo migliore equivale, secondo un'immagine evocativa, al vento che sposta le dune di sabbia (Marckwardt 1972); anzi, negli Settanta si è presa coscienza che il metodo migliore era “un'illusione” (Debyser 1973), negli anni Novanta che il metodo era “morto” (Puren, 1994; Serra Borneto, 1998) fino a parlare di “postmetodo” (Kumaravadivelu, 1994 e 2006).

La maggioranza dei docenti di latino (e di greco antico) hanno, invece, una formazione, almeno in Italia, perlopiù basata su discipline afferenti al campo dell'antichistica⁴ e continuano ad avere una concezione trasmissivo-formalistica dell'insegnamento (Balbo & Cecchin, 2008).

Questa *forma mentis* prevale ancora oggi in molti docenti italiani di latino e greco antico, anche se va sempre più diffondendosi l'idea che “occorre prima di tutto recuperare la convinzione, del resto già espressa nell'ultimo trentennio, di dover riconoscere un comune denominatore, almeno sul versante dell'abilità di comprensione del testo di un testo scritto, tra latino, italiano e lingue straniere moderne, entro una comune cornice di educazione linguistica che possa consentire una efficace unificazione degli approcci didattici, recuperando l'idea di un latino ‘lingua

non di grammatica’, ma di test e comunicazione (e quindi, in particolare, di lessico)” (Rocca & Tixi, 2012: 161). Allo stato attuale, l'approccio neo-comparativo è uno degli orientamenti della didattica del latino che, alla luce dei risultati della ricerca più aggiornata, sta suscitando curiosità e interesse nei docenti italiani.

Il metodo neo-comparativo

Nel plurisecolare dibattito tra *lingues vivantes* e *lingues mortes* (Lecoq, 2001) si assiste a un “dialogo serio con la didattica delle lingue moderne, dalla quale comprendere quanto, in un secolo e mezzo di studio e applicazione, si è costruito e tentato. E, se il latino e il greco sono lingue, non si vede perché sfuggire dal confronto” (Milanese, 2012: 80).

Naturalmente vi sono differenze e analogie tra l'apprendimento di una lingua classica o antica e una lingua straniera moderna (Giordano Rampioni, 2002: 85), eppure la grammatica di una lingua, che sia antica o moderna, è parte di un bagaglio culturale che ognuno di noi deve possedere e padroneggiare (Cardinaletti, 2008).

La descrizione del sistema di una lingua in chiave generativa è rigorosa e altamente formalizzata rispetto alla descrizione della grammatica tradizionale basata essenzialmente sulla grammatica di Port Royal: per il latino si hanno i libri di Renato Oniga (2007; 2014).

Descrivere una lingua “morta” in maniera rigorosa consente ai docenti di porre a confronto il sistema di una lingua, morta, di un prestigio culturale millenario, indoeuropea, base delle lingue romanze moderne, ovvero il latino, e il sistema delle lingue straniere più diffuse e studiate al mondo.

“L'approccio comparativo” – è stato rilevato (Iovino *et al.*, 2013: 444-445) – “si basa su alcuni presupposti fondamentali: in primo luogo, compara le

lingue per arrivare ad individuare le proprietà comuni a tutte (principi) e le aree di differenziazione (parametri). In questo modo è possibile raggiungere due obiettivi immediati: da un lato quello di descrivere in modo formale il maggior numero di fenomeni con il minor numero di regole e premesse teoriche e, dall'altro, quello di sviluppare la consapevolezza interlinguistica, avendo una riflessione esplicita sulla grammatica e favorendo l'attivazione di processi mentali paralleli a quelli coinvolti nella competenza nativa di una lingua”.

Siamo ancora in fase di sperimentazione didattica nell'applicazione del metodo neo-comparativo nell'insegnamento del latino, anche se i risultati di questi primi tentativi – perlopiù consistenti in lezioni basate sulla presentazione della grammatica latina in chiave neo-comparativa, soprattutto tra italiano e latino – sono già disponibili per chi volesse approfondire (Pennello, 2006; Di Terlizzi, 2011; Oniga, 2014).

La grammatica come *language appreciation*?

A partire dagli anni Sessanta, la distinzione concettuale tra grammatica intuitiva, analitica e didattica (Titone, 1992: 58), è stata ulteriormente approfondita sia nella nozione di grammatica teorica, o competenza, che tenta di formalizzare le operazioni mentali di una L1, sia nella nozione di grammatica descrittiva ovvero che descrive la lingua come sistema, ad uso del parlante nativo che ha una conoscenza implicita di essa; sia nella nozione di grammatica “pedagogica” elaborata da Noblitt (1972), destinata evidentemente a un apprendente non madrelingua, in quanto vi è insegnato quello che è utile.

La nota distinzione di Stephen D. Krashen, tra *Acquisition* e *Learning*, fondata sugli studi dello psicologo cognitivo Arthur S. Reber, è stata ulteriormente approfondita nell'ambito degli

studi sulla *Second Language Acquisition*, nei nuovi termini di apprendimento implicito ovvero *Acquisition* e apprendimento esplicito ovvero *Learning* (Ellis, 2009: 124 ss).

Gli studi di Noam Chomsky e, in generale, dei ricercatori della grammatica generativo-trasformativa, hanno potuto, mediante formalizzazioni, descrivere, almeno in via ipotetica, operazioni fondamentali del cosiddetto LAD (*Language Acquisition Device*), un ipotetico meccanismo innato della mente umana, capace dell'acquisizione linguistica.

Secondo alcuni studiosi, l'ipotesi dell'esistenza di una Grammatica Universale, innata nell'uomo, che consente di costruire velocemente la grammatica della propria lingua materna, da una parte fissa un certo numero di scelte tra i parametri e varianti, ma dall'altra non determina le restrizioni formali, che, operative durante l'acquisizione della L1, vengono riattivate almeno in parte durante l'apprendimento di una L2 (White, 2000: 58-99).

La critica di Krashen all'insegnamento della grammatica in maniera esplicita, sia con approccio induttivo che deduttivo, è nota: in un corso di L2, la grammatica può essere considerata una vera e propria materia, che si chiamerà appunto *language appreciation* (Krashen, 1987: 120).

Nel dibattito tra conoscenza esplicita e implicita della grammatica (Giunchi, 1990; Ortega & Norris, 2000), si può percorrere anche questa strada tracciata dal metodo neo-comparativo.

I "metodi indicano *come* insegnare, i materiali didattici forniscono il *che cosa* insegnare: le pagine dei libri di testo [...] servono a descrivere come un dato metodo è interpretato" (Rizzardi & Barsi, 2007: 21-22) e, quindi, occorre produrre materiali didattico-pedagogici per poter veicolare l'insegnamento della grammatica latina e della grammatica di una o più lingue straniere moderne a un pubblico di apprendenti che siano in età scolare.

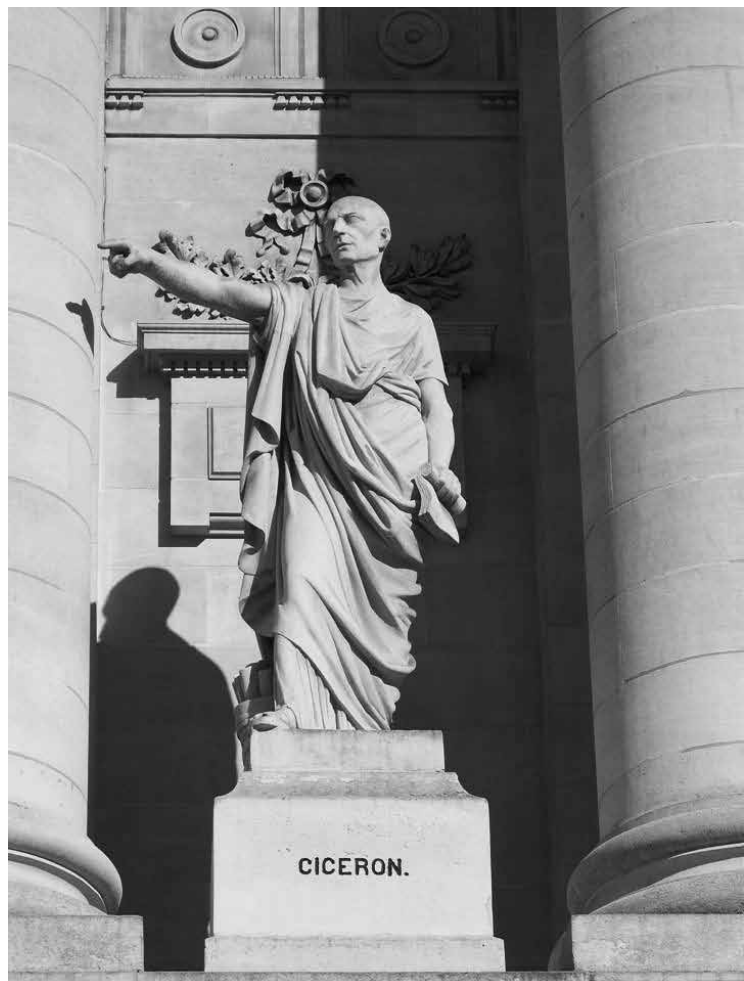
Siamo dunque ancora in fase di elaborazione e sperimentazione didattica...

Una proposta di lezione: il sintagma nominale

"Si chiama generativa la grammatica che si propone di spiegare come vengono generati gli enunciati della lingua; essa non esamina quindi gli enunciati come un *ergon* fisso e finito, ma come emanazione di un principio agente, di una *energeia*; e perciò conclude che l'*ergon* finito (cioè l'unico aspetto della

cosa, con cui si abbia un approccio immediato) può essere spiegato solo deducendolo da un principio e seguendo il processo della sua generazione"; "nella nostra osservazione abbiamo più volte avuto bisogno di spostare lo sguardo dall'espressione concreta a 'piani più alti di astrazione'. Invece di piani alti si potrebbe parlare di 'sottosuoli' giacenti al di sotto dell'espressione di superficie, o di livelli più profondi rispetto a quello superficiale. Quest'ultima metafora è dominante nella grammatica generativa: si parla di strutture profonde in contrapposizione alle strutture superficiali dell'espressione. [...]. Il concetto di trasformazione si manifesta o quando più strutture profonde corrispondono a una struttura superficiale, o viceversa quando più strutture superficiali corrispondono ad una struttura più profonda" (Steinthal, 1983:217 *passim* s.).

Secondo la descrizione generativista della lingua, in una frase, ciascuna parola si colloca in sequenze ordinate, che costituiscono unità



Statua di Cicerone realizzata da Edmond Leveque, Palais de Justice di Amiens (Francia).

“La grammatica è per sua natura una teoria: la negazione dell’interesse teorico finisce inevitabilmente per condurre all’abbandono della grammatica stessa, intesa come riflessione critica e creativa, in favore dello sviluppo di automatismi da memorizzare supinamente” (Oniga, 2007: 19)

denominate sintagmi. Il sintagma (fr. *syntagme*, ingl. *phrase*) è una struttura linguistica formata o da una sola parola o da una combinazione di (due o più) parole che rappresentano un’unità che si organizzano intorno a uno principale (*testa del sintagma*) che può essere un nome, un verbo, una preposizione, e così via.

Il sintagma, in questo modo, viene chiamato nominale, verbale e aggettivale, e così via, a seconda dell’elemento che costituisce la testa del sintagma, e possiede la funzione sintattica.

Prendiamo un esempio dalla lingua inglese (Cook & Newson 2010: 28-30):

The child drew an elephant

- Sintagma Nonimale (ormai SN): *The child*
- Sintagma Verbale (ormai SV): *drew an elephant* che a sua volta si scompone in un verbo (ormai V), “*drew*”, e in un ulteriore SN, “*an elephant*”.

In questa frase, la struttura superficiale, che è la costruzione così come si presenta a chi legge o ascolta, è la frase stessa così come si presenta: *The child drew an elephant*.

Prendiamo un esempio dalla lingua latina (Oniga, 2007: 161 ss):

Caesar exercitum reduxit

- SN: *Caesar*
- SV: *exercitum reduxit*, che a sua volta si scompone in un V, “*reduxit*” e in un ulteriore SN, “*exercitum*”.

In un percorso didattico, si leggano ora in classe le chiare parole di Chomsky, che può essere fonte di interiorizzazione del linguaggio tecnico della linguistica teorica, in questo caso alla portata degli studenti liceali:

“Consideriamo una lingua come il latino, che possiede un sistema di casi piuttosto ricco, a differenza dell’italiano e dell’inglese, dove i casi compaiono solo nel sistema pronominale ed in questo caso solo in una forma ridotta [...] Se tutte le lingue sono essenzialmente simili nella loro natura profonda, ci aspetta che anche l’italiano e l’inglese abbiano un sistema di questo tipo generale. Dal momento che le desinenze casuali non compaiono apertamente, esse devono avere lo statuto simile a quello di categorie vuote. Devono essere presenti alla mente ma non devono essere prodotte dalla voce o udite dall’orecchio. Ci sono prove empiriche di fatto che questo sia corretto. [...] Supponiamo che uno dei componenti della grammatica universale sia la teoria del

caso, un sistema che affianca la teoria del legamento ed altri sottosistemi della facoltà del linguaggio. Un principio della teoria del caso è che le espressioni referenziali devono avere un caso. La teoria generale del caso determina il modo in cui si assegna il caso, come al solito permettendo un certo grado di variabilità. [...] I casi possono essere manifesti, come in generale in latino, oppure nascosti, come in generale in italiano e in inglese, ma assumiamo che siano presenti, in accordo con questi principi generali di assegnazione di caso, siano essi manifesti o nascosti” (Chomsky, 1988: 87 ss.)

Si faccia poi notare agli studenti che nella frase inglese sopra citata, il SN *the child* possiede un caso astratto nominativo: se infatti lo sostituiamo con un pronome, dobbiamo dire *he/she drew an elephant*, e non **him/her drew an elephant*.

Passiamo ora all’analisi della struttura interna di un SN. Si prenda ad esempio⁵ un’espressione dall’orazione *Pro Cluentio* di Cicerone (*Cluent* 13):

*illo comuni dolore muliebri
quel diffuso dolore femminile*

A un parlante nativo della lingua italiana suonerà poco “corretto” dire “*quel comune femminile dolore*”, come a un parlante nativo di lingua francese suonerà poco corretto dire “*cette répandue féminine douleur*”.

Al contrario per la lingua inglese la costruzione “*that widespread female pain*” è ammessa; a un parlante nativo di lingua inglese suonerà poco corretto dire “*that widespread pain female*”.

Nella lingua tedesca il SN di Cicerone sarebbe al caso dativo: *jenem gemeinen weiblichen Schmerz*.

Lo schema visualizzabile della lingua italiana e francese è il seguente:
aggettivo dimostrativo - aggettivo qualificativo - sostantivo - aggettivo qualificativo

Lo schema visualizzabile della lingua latina, inglese e tedesca è il seguente:

aggettivo dimostrativo - aggettivo qualificativo - aggettivo qualificativo - sostantivo

Con evidenti intenti di “didattizzazione”⁶, allo studente sarà spiegato che la morfologia ha un ruolo determinante negli spostamenti sintattici: più una lingua è morfologicamente “forte”, più i movimenti sintattici sono ammessi e frequenti. In latino, dove nomi e modificatori presentano marche di genere, numero e caso, i movimenti hanno grande “libertà”. In francese e in italiano, che sono lingue romanze

Lo studio della grammatica latina in chiave neo-comparativa può contribuire allo sviluppo delle abilità mentali della *metalinguistic knowledge*.

flessive, il movimento sintattico è possibile, mentre in inglese, che è una lingua in cui la morfologia è essenzialmente povera, non ammette questa possibilità (Iovino, 2013: 17).

Un ulteriore esempio⁷ di un'espressione ciceroniana (*Rhet. Her.* 2,16,24) può rafforzare nello studente, posto in diretto contatto con il fenomeno linguistico, la consapevolezza che il sintagma è una combinazione di elementi linguistici che costituiscono un'unità sintattica strutturata, e che in particolare il sintagma nominale è un insieme di elementi che condividono con un nome la morfologia di genere, numero e caso:

- a. *Etenim omnes haec tres partes purgationis inter se finitimae sunt, ut in omnes eadem fere possint adcomodari.*
- b. *E invero, tutte queste tre parti di giustificazione sono tra loro affini, sì che a tutte possono adattarsi press'a poco le stesse regole.*
- c. *In fact, all these three parts of justification are so similar to each other, that they can all be treated almost in the same way.*

Confrontando più lingue, si sollecita lo studente a osservare che “la medesima strutturazione interna del sintagma nominale individuate per il latino si trova anche, ad esempio, individuata in italiano e in inglese” (Iovino *et al.*, 2013: 446); inoltre, viene esemplificata la nozione di caso di una lingua *flessiva* (italiano, francese) vs una lingua *isolante* (inglese) o *flessivo-fusiva* (tedesco).

Nella prassi della didattica scolastica, mediante un approccio induttivo della scoperta del fenomeno linguistico sotto la guida del docente⁸, lo studente può essere motivato maggiormente a uno studio della grammatiche delle lingue antiche e moderne, potendo sviluppare maggiori competenze⁹ della *metalinguistic awareness*¹⁰ nel processo di lettura di una L2 (Nagy & Anderson, 1999; Nagy, 2007).

Lo studio della grammatica latina in chiave neo-comparativa può contribuire allo sviluppo delle abilità mentali della *metalinguistic knowledge* e, in un certo senso, anche al potenziamento cognitivo delle risorse che presiedono alla *metalinguistic awareness*, in una prospettiva di educazione plurilinguistica.

Bialystok (1991: 130) scrive:

“Becoming literate in a second language forces the language learner to examine the structure of a second language through the process of analysis so that the language is represented as a formal system, This

mans that bilingual children who are also biliterate have the experience of analysing two linguistic systems, the results of which must translate into a more powerful amore analytic conception in general”.

Conclusioni: uno sguardo alle nostre radici di “grammatici”

Ai nostri giorni, quale potrebbe essere il senso dello studio della lingua latina per i cosiddetti “nativi digitali”, oltre che come insostituibile strumento per l'accesso alla *sapientia veterum*, per alludere al documento di papa Giovanni XXIII di cui è appena ricorso l'anniversario della promulgazione (1963-2013)?

Sarebbe affascinante quanto vanaglorioso poter affermare che lo studio della lingua latina significhi studiare, secondo la prospettiva del metodo neo-comparativo, la sua grammatica per “scoprire” il misterioso *modus operandi* della Grammatica Universale.

Forse uno sguardo al lontano passato può darci la risposta di cui abbiamo bisogno come uomini del XXI secolo e docenti di cose antiche veicolate da lingue morte.

Nell'antichità greco-romana vi era uno stretto rapporto tra dottrina e grammatica, tra poesia e lingua, caratteristica riconosciuta da Svetonio nella celebre premessa della sua opera *De grammaticis et rhetoribus*¹¹, che descrive, in un certo senso, l'evoluzione organica della riflessione grammaticale a Roma mediante le biografie dei docenti e degli studiosi (Viljamaa, 1991: 38-43).

La vittoria di Pidna nel 168 a.C. fu la svolta per la cultura di lingua latina: il console Lucio Emilio Paolo porta a Roma la biblioteca del re Perseo di Macedonia e a Roma arriva, per un'ambasceria da parte del re di Pergamo (Eumene II, non Attalo come dice Svetonio)¹², il filosofo Cratete di Mallo, di scuola stoica, che introdusse lo studio della grammatica a Roma (*studium grammaticae in urbem intulit*), secondo il racconto di Svetonio, veritiero ma caricato di elementi quasi ieratici (Blänsdorf, 1988; Broggiato, 2001: 131-132).

Cratete fu, come testimonia Sesto Empirico, il rivale del grammatico alessandrino Aristarco, in una contrapposizione in cui Cratete è chiamato *κριτικός* (*kritikos*), cioè colui che può disporre di un patrimonio di conoscenze filosofiche da poter “applicare” all'analisi linguistica e alla interpretazione di un testo letterario, mentre l'altro era *γραμματικός* (*grammatikos*) ovvero, in sostanza, un glossatore e un esperto di metrica: la *πολύμαθεια* (*polymatheia*)¹³ è, in questa prospettiva, una necessità del poeta in quanto la poesia è veicolo di sapienza e di dottrina.

Si rifletta sulle seguenti parole:

“se si svuota lo studio della grammatica del suo interesse scientifico, non si potrà poi difenderne il valore scientifico. La grammatica è per sua natura una teoria: la negazione dell'interesse teorico finisce inevitabilmente per condurre all'abbandono della grammatica stessa, intesa come riflessione critica e creativa, in favore dello sviluppo di automatismi da memorizzare supinamente” (Oniga, 2007: 19).

L'interesse teorico per lo studio della grammatica latina, in chiave comparativa con la grammatica delle lingue romanze (Spagnolo, Francese) e germaniche (Inglese, Tedesco) è, a opinione dello scrivente, parte integrante della *πολύμαθεια* (*polymatheia*) di uno studente all'epoca di *facebook* e dello *smartphone*: se Macchiavelli interroga gli autori antichi con il suo spirito di uomo del Rinascimento, forse l'adolescente può cliccare per dire "*I like!*"

Troverete la bibliografia completa di questo articolo sul nostro sito web: www.babylonia.ch > numero 1/2014 > articolo Ricucci

Note

¹ Il presente articolo nasce anche dalle riflessioni occorse all'Autore, dopo che egli ha trovato in rete, del tutto casualmente, la petizione di Jaag Claus ed altri firmatari concernente l'abolizione del vincolo al latino nella formazione liceale del 30/08/2012 e la risposta del Governo del Cantone dei Grigioni datato 19/10/2012 (url: <http://www.gr.ch/IT/istituzioni/parlament/PV/Seiten/20120830jaag07.aspx>)

² Per il caso italiano riguardo l'elevato numero di ore e la gran diffusione dello studio del latino e del greco antico come materie obbligatorie rispetto al resto dell'Europa cfr. Oliva (2008: 13); per la situazione di queste discipline dopo la cosiddetta Riforma Gelmini (dal nome del Ministro dell'Istruzione), approvata nel 2011, cfr. Balbo, 2012. Per una sintesi del ruolo del greco e del latino nelle Indicazioni nazionali emanate a seguito della Riforma Gelmini cfr. Favini (2013).

³ Si segnalano i Convegni internazionali "Langues anciennes et mondes modernes, refonder l'enseignement du latin et du grec" (Parigi, 31 gennaio e 1 febbraio 2012); "Disegnare il futuro con intelligenza antica. L'insegnamento del latino e del greco in Italia e nel mondo" (Torino-Ivrea, 12-14 aprile 2012); "Lingue antiche e moderne dai licei all'università" (Udine, 23-24 maggio); per gli atti dei due convegni tenuti in Italia, cfr. Canfora & Cardinale (2013) e Oniga & Cardinale (2012). Si veda anche l'appello in difesa dell'insegnamento delle lingue classiche ap-

parso sulla rivista dei Gesuiti "La civiltà cattolica" (Mucci, 2012).

⁴ Se gli studenti italiani che si iscrivevano alle facoltà umanistiche, e specialmente in "lettere" (con cui si può diventare docenti di italiano e latino), avevano complessivamente una preparazione di base buona nella lingua latina, attualmente si sono riscontrate carenze e criticità degli studenti: cinque anni di studio della lingua e della letteratura italiana sembrano talora non garantire una preparazione adeguata (Tixi, 2010; Balbo, 2011).

⁵ Riprendo, con integrazioni personali, l'esempio del sintagma nominale da Iovino (2013). Per una riflessione teorica sulle potenzialità didattiche dell'insegnamento del sintagma nominale latino al posto della nomenclatura della grammatica tradizionale cfr. Giusti & Oniga (2006). Per uno studio di linguistica latina sul sintagma nominale cfr. Spevak (2014).

⁶ Per il concetto di "didattizzazione" cfr. Develay (1995).

⁷ L'esempio è tratto da Iovino, Cardinaletti & Giusti (2013).

⁸ Per i "vantaggi" dell'approccio induttivo (*discovery-based approach*) cfr. Ellis (2008: 164-165).

⁹ Sul ruolo delle conoscenze grammaticali nel processo di lettura cfr. Grabe (2009: 200 ss.)

¹⁰ Vi è dunque una differenza tra la *metalinguistic knowledge* e la *metalinguistic awareness*:

quest'ultima è stata definita da Masny (1987: 59) come "an individual's ability to match, intuitively, spoken and written utterances with his or her knowledge of language". La *metalinguistic knowledge*, al contrario della *metalinguistic awareness*, non è intuitiva, ma analitica, poiché è costituita da fatti (regole o tronchi di informazioni) espliciti, dichiarativi, sulla lingua stessa: cfr. Bialystok (2001). Su ruolo della *metalinguistic awareness* nella relazione tra lettura in L1 e L2 cfr. Grabe (2009: 136 ss).

¹¹ Suet., *Gramm.* 1, 1-2: *Grammatica Romae ne in usu quidem olim nedum in honore ullo erat, rudi scilicet ac bellicosa etiam tum civitate necdum magnopere liberalibus disciplinis vacante. I*

¹² Suet., *Gramm.* 2, 1: *Primus igitur, quantum opinamur, studium grammaticae in urbem intulit Crates Mallotes, Aristarchi aequalis...*

¹³ La parola vuol dire "grande cultura", "grande conoscenza", "erudizione".

Marco Ricucci

è docente di italiano e latino a Milano e dottore di ricerca (PhD) presso l'Università di Udine. Autore di pubblicazioni specialistiche, egli tiene conferenze per l'aggiornamento professionale dei docenti. Attualmente si occupa di indagare il ruolo del latino nell'intercomprensione tra lingue romanze, la didattica della grammatica latina nel metodo neocomparativo con le lingue moderne e la certificazione delle competenze.



Cesare Maccari, *Cicerone denuncia Catilina*. Affresco del Palazzo Madama (Roma), 1889.

«Je n’arrive jamais à prononcer son nom...»

Michel Launey | Paris

«Le nouveau président de l’Eurogroupe, le Néerlandais, dont je n’arrive jamais à prononcer le nom... «On voit bien l’erreur profonde d’avoir nommé à la tête de l’Eurogroupe (...) un membre inexpérimenté, il n’a pas seulement un nom incompréhensible [sic], ça c’est le lot de beaucoup de Néerlandais, mais on leur pardonnera...»

Nous ne sommes pas à l’on ne sait quel Café du commerce, mais sur France-Culture, dans une émission qui tous les dimanches matins «éclaire l’actualité de la semaine» grâce à des analystes politiques distingués dirigés par un chroniqueur réputé. Ces propos visent M. Dijsselbloem (qui au moment de la crise chypriote n’a effectivement pas fait preuve d’un sens politique aigu). L’auteur en est un universitaire, et il a même été député européen. A Strasbourg ou à Luxembourg, il a côtoyé des collègues néerlandais et belges, pas assez semble-t-il pour avoir repéré à travers leurs patronymes les conventions graphiques selon lesquelles <ij> note [ei] et <oe> note [u] (la voyelle écrite <ou> en français), de sorte que le nom de la personne en question se prononce «Deïsselbloum», et qu’on ne comprend pas en quoi ceci est imprononçable ou «incompréhensible»: l’animateur de l’émission et les autres intervenants ont d’ailleurs reproduit cette prononciation correctement et sans souffrance apparente.

On a du mal à discerner dans les formules citées de l’humour, plutôt que la simple arrogance de celui qui se sent supérieur de par le seul fait d’être locuteur d’une langue supérieure, et en tout cas «compréhensible», et se vante de son ignorance des autres: Merci mon Dieu, de m’avoir fait francophone. Si le ressentiment des Belges néerlandophones les conduit parfois à des positions excessives et regrettables, ce genre de stigmatisation linguistique leur donne bien des excuses. Et on se demande à quoi sert l’Europe si les Européens sont assez ignorants et irrespectueux les uns des autres pour ne pas admettre la pluralité de leurs langues.

En 1790, le curé de Bergues répondait déjà au questionnaire de Grégoire sur les «patois»:

«Le mépris qu’on avait de leur langue (faute de la connaître) rejaillissait sur les individus qui en font usage (...) Le flamand n’est pas un jargon absurde, qui écorche les oreilles: il n’est dur que dans la bouche de ceux qui ne le connaissent pas.»

On se demande à quoi sert l’Europe si les Européens sont assez ignorants et irrespectueux les uns des autres pour ne pas admettre la pluralité de leurs langues.

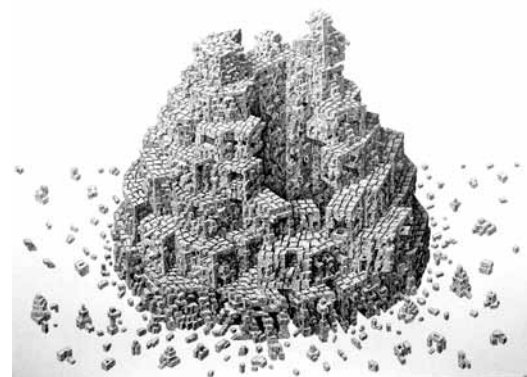
En d’autre temps, l’Affiche rouge mettait bien en évidence les noms de Fingercewig, Boczov ou Grzywacz, pour attiser des sentiments peu nobles, comme l’écrit Aragon, chanté par Léo Ferré:

*«L’affiche qui semblait une tache de sang
– Parce qu’à prononcer vos noms sont difficiles –
Y cherchait un effet de peur sur les passants...»*

Malgré la crise, les temps sont plus paisibles. Mais si les propos de M. Dijsselbloem ont pu être maladroits, ceux reproduits ici sont une mauvaise action pour les Pays-Bas, pour la Belgique, pour l’Europe et pour France-Culture.

Michel Launey

est professeur honoraire à l’Université Denis-Diderot (Paris-7) et directeur de recherches honoraire à l’IRD (Institut de Recherches pour le Développement) de Guyane.



Une tour de Babel qui s’effondre de l’intérieur?

Die Sprachen im Lehrplan 21 und die Stellung des LCH: Ein Interview mit Beat Zemp

Mit einem kritischen Beitrag von Gianni Ghisla haben wir in der Nummer 3/2013 die Diskussion des Entwurfs zum gemeinsamen Lehrplan der 21 deutschschweizer Kantone eingeleitet. Unterdessen hat die Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz (D-EDK) die Ergebnisse der Vernehmlassung und zugleich die Überarbeitung des LP 21 bekannt gemacht.

Nun geht Babylonia spezifisch auf die Sprachen im LP 21 ein. Einer knappen und informativen Darstellung folgt ein ausführliches Interview, in dem Beat Zemp, Zentralpräsident des LCH, zum neuen Lehrplan und zu den Überarbeitungsabsichten Stellung nimmt. Er tut dies sowohl aus einer allgemeinen wie auch einer fremdsprachenspezifischen Perspektive. (red)

Die Sprachen im LP 21

Sämtliche Informationen zum LP 21 sind online verfügbar: www.lehrplan21.ch. Für die Diskussion und kritische Kommentare und eine Presseschau verweisen wir auf: www.lehrplanforschung.ch.

Grundlegende Orientierung

Der LP 21 unterteilt die schulische Grundbildung in sechs Fachbereiche. In den 'Sprachen' sollen sich die Schülerinnen und Schüler umfassende mündliche und schriftliche Kompetenzen aneignen, um in unterschiedlichen Situationen angemessen und adressatengerecht kommunizieren zu können. Mit der Sprache wird aber auch ein wesentliches Instrument zur Weltaneignung und zur Lösung von Problemen in allen Fachbereichen erworben. Zusätzlich zur Schulsprache werden grundlegende Kompetenzen in einer zweiten Landessprache und in mindestens einer weiteren Fremdsprache gelernt (dies im Einklang mit den Vorgaben des schweizerischen Sprachengesetzes – 2007 – und der Sprachenstrategie der EDK –2004 –).

Besonders wichtig ist das Ziel, die *sprachliche und kulturelle Vielfalt als Teil der Identität unseres Landes* zu pflegen und zu fördern, im Bewusstsein, dass „der Umgang mit Mehrsprachigkeit und kultureller Vielfalt auf kleinem Raum Bereicherung und Herausforderung zugleich [ist] – sowohl für das Sprachenlernen wie auch für das Zusammenleben.“

Auch wird das Primat der vier Landessprachen statuiert, ohne allerdings Englisch v.a. im Hinblick auf den internationalen Austausch und die berufliche Tätigkeit zu vernachlässigen.

Didaktische Grundsätze

Ausgehend vom Ziel der Entwicklung eines *mehrsprachigen Repertoire* und von der in den Schulklassen mehrsprachigen Realität als Ressource wird eine *Didaktik der Mehrsprachigkeit* postuliert, welche vermehrt und intensiv die Synergien und das Transferpotenzial zwischen den Sprachen nutzen soll. Was die Fremdsprachen angeht, sollen kommunikative Fertigkeiten in den Bereichen Hören, Lesen, Schreiben, monologischem und dialogischem Sprechen sowie in der Sprachmittlung bzw. -übersetzung erlernt werden, und dies im Sinne der Aneignung einer *funktionalen Mehrsprachigkeit*. Besondere Aufmerksamkeit soll dem Aufbau von Wissen und Verständnis für verschiedene Lebensverhältnisse geschenkt werden, in denen die Fremdsprache gebraucht wird. Dazu dienen u.a. Begegnungen und Kontakte mit Menschen der Zielsprache mittels Austauschaktivitäten, virtueller Kommunikation, Einzel- oder Klassenaustausch, usw.

Struktureller Aufbau

Der LP 21 sieht drei Schulzyklen vom Kindergarten bis zur 9. Klasse vor.

Grundsätzlich werden zwei Fremdsprachen obligatorisch geführt, wobei die erste in der dritten und die zweite in der fünften Klasse beginnt. Die Kantone müssen zusätzlich eine dritte Sprache anbieten.

1. Zyklus KG und 1./2. Klasse	2. Zyklus 3. – 6. Klasse	3. Zyklus 7. – 9. Klasse
Deutsch		
	Französisch	
		Englisch
		Italienisch

Lehrplaninhalte

Die Inhalte des Lehrplans, d.h. was zu lehren und zu lernen ist, werden in Form von Kompetenzen (K) und operationalisierten Lernzielen (OL) nach Kompetenzbereichen festgehalten. Kompetenzbereiche für die Fremdsprachen sind: Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben, Sprachen und Kulturen im Fokus. Folgende Tabelle vermittelt eine quantitative Übersicht zu den Kompetenzen (K = ca. 140) und Lernzielen (OL = ca. 1500) im Sprachbereich. Gesamthaft umfasst der Entwurf ca. 500 Kompetenzen und ca. 4700 operationalisierte Lernziele.

	Deutsch		Französisch		Englisch		Italienisch	
	K	OL	K	OL	K	OL	K	OL
Hören	4	113	5	47	5	47	5	28
Lesen	4	111	5	51	6	50	5	32
Sprechen	4	113	8	80	9	93	9	59
Schreiben	5	142	8	68	8	72	8	47
Sprachen im Fokus	6	83	7	50	7	49	7	31
Kulturen im Fokus			3	28	3	25	3	13
Literatur im Fokus	6	119						
Total	29	680	36	324	38	332	37	210

Wichtige Kritikpunkte

„Der Lehrplan 21 wurde in der Konsultation positiv aufgenommen“. Dies ist der offizielle Tenor der D-EDK bei der Mitteilung der Konsultationsresultate, wobei man offensichtlich auch Kritik ernst nehmen und in die Überarbeitung einfließen lassen will. Aus der auch in der Öffentlichkeit geführten kritischen Auseinandersetzung lassen sich einige Kritikpunkte auf den Begriff bringen:

- Sinn und Zweck des LP 21 sind nicht klar: Ist er ein Orientierungsinstrument, das den Rahmen absteckt für die Konkretisierung in den Kantonen und Schulen, oder ist er ein Instrument zur feingliedrigen Regelung und Kontrolle des Unterrichts?
- Umfang und Komplexität des Lehrplangentwurfs lässt seine Anwendbarkeit als äusserst fragwürdig erscheinen, und dies unabhängig vom beabsichtigten Zweck.
- Die aus dem Konzept (Kompetenzen in Form von operationalisierten Lernzielen), dem Umfang und dem Detaillierungsgrad hervorgehende Logik der Kontrolle macht das Risiko einer Untergrabung der didaktischen Freiheit und der beruflichen Eigenständigkeit der Lehrerinnen und Lehrer besonders deutlich.
- Der kulturelle und bildnerische Wert des Wissens wird von der auf Effizienz und Verwertbarkeit ausgerichteten ökonomischen Logik des verwendeten Kompetenzansatzes offensichtlich in den Hintergrund verdrängt.
- Die Anforderungen werden in Frage gestellt. Entsprechen sie realistischen Möglichkeiten und Bedürfnissen?

Wichtige Überarbeitungsaspekte

Die D-EDK hat Aufträge zu einer umfassenden Überarbeitung formuliert. Die wichtigsten können wie folgt zusammengefasst werden:

- Kürzung des Lehrplans um 20%.
- Lockerung der Formulierung in einigen Fachbereichen, damit die Professionalität der Lehrpersonen gestärkt werden kann.
- Angabe von Grundansprüchen anstelle von Mindestansprüchen mit der besseren Definition des verlangten Wissens und Könnens sowie Senkung des Anforderungsniveaus in ausgewählten Bereichen.

Speziell für die Sprachen gilt:

“Mit der Überarbeitung des Lehrplans 21 werden an den Sprachenlehrplänen nur einzelne Korrekturen vorgenommen, beispielsweise die Reduktion des Umfangs. Fragen im Zusammenhang mit der Sprachstrategie müssen gegebenenfalls unter Einbezug aller Sprachregionen auf gesamtschweizerischer Ebene in der EDK diskutiert werden. Der Lehrplan 21 wird daher weiterhin so ausgerichtet sein, dass damit die Vorgaben des HarmoS-Konkordats zum Fremdsprachenunterricht umgesetzt werden können.”

Gemäss Überarbeitungsauftrag für die Fremdsprachen sollen

- der Umfang reduziert,
- die Anforderungen überprüft,
- die einleitenden Kapitel überarbeitet und allenfalls gekürzt werden.

(Zusammenfassung: gg)



La Torre di Babele di Marta Minujin, artista argentina, costruita sulla Piazza San Martin a Buenos Aires con libri in tutte le lingue.

Fragen an Beat W. Zemp Zentralpräsident des LCH

Babylonia: Herr Zemp, die D-EDK hat über die Ergebnisse der Vernehmlassung zum Lehrplan 21 (vgl. Kasten) informiert und wesentliche Kritik u.a. zum Umfang, zum Detaillierungsgrad und zur Rolle des Wissens entgegengenommen. Erwartungsgemäss wird am Grundkonzept des LP 21 nicht gerüttelt, dafür sind bereits die Aufträge zur Überarbeitung vergeben. Insbesondere sollen die anvisierten Kompetenzen um 20% gekürzt werden, d.h. von rund 4700 auf 3700 abgespeckt werden. Der LCH hat dies befriedigend zur Kenntnis genommen. Ist dies nicht reine Kosmetik und die Bestätigung des bürokratischen Selbstverständnisses des Lehrplans?

Beat Zemp: Beim Kürzungsauftrag der Steuergruppe des Lehrplans 21 um 20% handelt es sich um eine relevante Grössenordnung. Es sind aber nicht 4700 Kompetenzen, wie immer wieder geschrieben wird, sondern weniger als 500 Kompetenzen. Jede dieser Kompetenzen wird dann aber im jetzigen Lehrplanentwurf in detailliert umschriebene Kompetenzstufen aufgliedert, einerseits als Hilfe für die Lehrmittelhersteller und andererseits als Orientierungshilfe für die Lehrpersonen, damit sie wissen, was mit der genannten Kompetenz gemeint ist. Bei diesen Detailbeschreibungen der Kompetenzstufen hat es noch viele Redundanzen, die man streichen kann. Zudem müssen in einigen Fächern Grundanforderungen nach unten angepasst werden, weil diese in der zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit nicht von allen Schülerinnen und Schülern erreicht werden können. Diese Kürzungsarbeit braucht Zeit und muss gewissenhaft durchgeführt werden. Mit Lehrplankosmetik hat dies nichts zu tun. Vielmehr hat die D-EDK erkannt, dass sie die Forderungen der Lehrerschaft ernst nehmen muss. Man kann einen Lehrplan nicht gegen den Willen der Lehrerschaft einführen. Sonst wird er zum Papierti-

ger. Der Lehrplan 21 kann nur dann erfolgreich umgesetzt werden, wenn er von der grossen Mehrheit der Lehrpersonen mitgetragen wird. Deswegen wird es entscheidend darauf ankommen, wie die Kantone nach der Freigabe des Lehrplans 21 durch die D-EDK das neue Curriculum einführen werden. Dafür brauchen die Lehrpersonen genügend Zeit und die Schulen genügend Ressourcen.

Babylonia: In seiner Stellungnahme verweist der LCH auf eine Aussage des EDK-Präsidenten Christoph Eymann, der sich zum Verbindlichkeitscharakter des LP 21 wie folgt geäussert hat: „Der LP 21 soll lediglich eine Richtlinie sein. Er ist nicht eine Bibel und soll nicht sklavisch befolgt werden.“ Ihrerseits haben Sie den LP 21 als Kompass bezeichnet, der in erster Linie als Planungsinstrument für Lehrmittelhersteller gedacht ist und nicht in den Unterricht eingreifen soll. Sie erwarten dazu auch ‚verbindliche Aussagen‘ seitens der D-EDK. Wird damit eine Art Neutralisierung des LP 21 angestrebt, die dessen Zukunft sichern soll? Ist dies realistisch und ist die Lehrerschaft bereit, dafür einzustehen?

Beat Zemp: Die Lehrerschaft wird keine Einschränkung ihrer grundlegenden Methodenfreiheit im Unterricht akzeptieren. Aus repräsentativen Befragungen zur Berufszufriedenheit wissen wir, dass die Methodenfreiheit mit der Möglichkeit Neues auszuprobieren einer der Hauptgründe für die Berufszufriedenheit und für die hohe intrinsische Motivation der Lehrpersonen darstellt. Schweizer Lehrpersonen schneiden hier im internationalen Vergleich gut ab. Wer meint, mittels engmaschigen Kompetenzbeschreibungen im Lehrplan 21 die Lehrpersonen gängeln und kontrollieren zu müssen und mit permanenten Leistungstest und Schulrankings den Druck auf Schulleitende und Lehrpersonen zu erhöhen, zerstört die intrinsische Motivation und vertreibt die guten Leute aus unserem Beruf. Was flächendeckende standardisierte Leistungstests mit Schulrankings an-

richten können, haben wir in den USA gesehen. Sie degradieren die öffentlichen Schulen zu „Restschulen“ für bildungsferne Schichten und führen zu einem Privatschulsystem mit hoher Segregation nach dem sozio-ökonomischen Status der Familien, die dann als „Kunden“ je nach Finanzkraft unterschiedlich hohe Schulgelder bezahlen müssen. Das ist kein Zukunftsmodell für unser Land, in dem wir das Potenzial jedes Kindes möglichst optimal entwickeln müssen. Hingegen unterstützen wir ausdrücklich ein Systemmonitoring, wie es die EDK mittels Stichprobenerhebungen ab 2016 plant, weil es keine Schulrankings mit diesen Daten geben kann. Sinnvoll sind auch individuelle Standortbestimmungen für Schülerinnen und Schüler, wenn es beispielweise darum geht abzuklären, ob jemand die schulischen Anforderungen für einen bestimmten Beruf erfüllt.

Babylonia: Mit der Überarbeitung des LP 21 sollen die Fremdsprachen nicht grundsätzlich tangiert werden, was sich auch auf die Umsetzung des HarmoS-Konkordats zum Sprachenunterricht positiv auswirken dürfte. Der LCH hat sich seit langem für den Unterricht von zwei Fremdsprachen an der Primarschule eingesetzt, unmissverständlich aber für adäquate didaktische *Gelingsbedingungen* und entsprechende flankierende Massnahmen plädiert. Im Verband sind aber neulich auch dezidierte Stimmen aufgetreten, die kantonale Vorstösse zur Abschaffung des Obligatoriums aktiv unterstützen. Bahnt sich diesbezüglich eine Umorientierung des LCH? Wie gedenkt der Verband, damit umzugehen?

Beat Zemp: Die Delegiertenversammlung des LCH hat das Thema Fremdsprachenunterricht im Juni 2013 ausführlich behandelt und das weitere Vorgehen beschlossen. Nach Ablauf der Umsetzungsfrist für das HarmoS-Konkordat werden wir im August 2015 eine Bilanz über die erreichte

Wer meint, mittels engmaschigen Kompetenzbeschreibungen im Lehrplan 21 die Lehrpersonen gängeln und kontrollieren zu müssen und mit permanenten Leistungstest und Schulrankings den Druck auf Schulleitende und Lehrpersonen zu erhöhen, zerstört die intrinsische Motivation und vertreibt die guten Leute aus unserem Beruf.

Harmonisierung ziehen. Dazu gehört auch die Umsetzung der EDK-Sprachenstrategie von 2004 und des Sprachenartikels im HarmoS-Konkordat. Für den Fall, dass die Kantone den Verfassungsauftrag zur Harmonisierung nicht erfüllen, sieht die Bundesverfassung im Art. 62 ausdrücklich vor, dass der Bund entsprechende Vorschriften erlässt. Der LCH ist daher zusammen mit dem SER auf dieser Ebene bereits aktiv geworden, um vom heutigen Flickenteppich weg zu kommen und eine bessere sprachregionale Koordination im Fremdsprachenunterricht zu bekommen. Es gibt aber unabhängig von dieser Koordinationsproblematik noch eine ganze Reihe von didaktischen und methodischen Knackpunkten, die gelöst werden müssen, um den Unterricht in der zweiten Landessprache und in Englisch erfolgreich umzusetzen. Dazu gehört insbesondere ein anderer Umgang mit sprachschwachen Kindern und Jugendlichen, die mit dem jetzigen Curriculum überfordert sind und sich frustriert vom Fremdsprachenlernen abwenden. Ein Lernverbot von zwei Fremdsprachen auf der Primarschule macht andererseits keinen Sinn, weil ein grosser Teil der Schülerinnen und Schüler durchaus in der Lage ist, zusätzlich zur Standardsprache zwei weitere Sprachen zu lernen. Zudem würde man mit einem solchen Verbot nur die Nachfrage auf dem privaten Markt ankurbeln, wie dies in Zürich der Fall war, bevor die öffentlichen Schulen den Englischunterricht auf der Primarschulstufe übernommen haben.

Babylonia: Kürzlich hat Bundesrat Alain Berset die Bedeutung des Unterrichts in den Landessprachen auf Primarschulstufe unterstrichen. Er gab im Nationalrat deutlich zu verstehen, dass der Bund die eigenen Kompetenzen zur Durchsetzung des Verfassungsauftrags in den Kantonen und des HarmoS-Konkordats ausspielen würde, falls diese, wie in einigen Fällen in der deutschen Schweiz angekündigt, Französisch aus dem Lehrplan streichen sollten. Wie hält sich der

LCH zu dieser Möglichkeit, die staatsrechtlich durchaus legitimierbar wäre, jedoch politisch wohl sehr heikel sein dürfte?

Bundesrat Alain Berset setzt sich für die Stärkung der Landessprachen im Schulunterricht ein, ohne die eine Verständigung zwischen den Sprachgemeinschaften und ein Verständnis der anderen Kulturen nicht möglich ist. Diesen Grundsatz unterstützen wir. Die Förderung der Landessprachen ist zudem im Sprachengesetz von 2007 verankert. Im Art. 15 wird festgeschrieben, dass Bund und Kantone sich für einen Fremdsprachenunterricht einsetzen, der gewährleistet, dass die Schülerinnen und Schüler am Ende der obligatorischen Schulzeit über Kompetenzen in mindestens einer zweiten Landessprache und einer weiteren Fremdsprache verfügen und dass der Unterricht in den Landessprachen den kulturellen Aspekten eines mehrsprachigen Landes Rechnung tragen. Eine Streichung des Französisch-Unterrichts auf der Primarschule und Abwahlmöglichkeiten auf der Sekundarstufe I verstossen daher bereits heute gegen dieses Bundesgesetz. Aber wo kein Kläger ist, ist auch kein Richter. Das könnte sich nun ändern, wenn Kantone versuchen, den Unterricht in der zweiten Landessprache weiter zu schwächen. Sinnvoller wäre beispielsweise die Förderung des Lehrer- und Schüleraustausches zwischen den Sprachregionen. Wir müssen schliesslich im schulischen Fremdsprachenunterricht mehr Freude am Sprechen und Verstehen wecken und von der weit verbreiteten Fehlerfixiertheit wegkommen, die offenbar schon Johann Wolfgang Goethe bei seinem Studienaufenthalt 1770/71 in Strassburg erlebt hat und die er in

„Dichtung und Wahrheit“ folgendermassen beschreibt:

„Die französische Sprache war mir von Jugend auf lieb; ich hatte sie in einem bewegteren Leben, und ein bewegteres Leben durch sie kennen gelernt. Sie war mir ohne Grammatik und Unterricht, durch Umgang und Übung, wie eine zweite Muttersprache zu eigen geworden. Nun wünschte ich mich derselben mit grösserer Leichtigkeit zu bedienen, und zog deswegen Strassburg zum abermaligen akademischen Aufenthalt an den hohen Schulen vor; aber leider sollte ich dort gerade das Umgekehrte von meinen Hoffnungen erfahren, und von dieser Sprache, diesen Sitten eher ab- als ihnen zugewendet werden.

Die Franzosen, welche sich überhaupt eines guten Betragens befleißigen, sind gegen Fremde, die ihre Sprache zu reden anfangen, nachsichtig, sie werden niemanden über irgend einen Fehler auslachen, oder ihn deshalb ohne Umschweif tadeln. Da sie jedoch nicht wohl ertragen mögen, daß in ihrer Sprache gesündigt wird, so haben sie die Art, eben dasselbe, was man gesagt hat, mit einer anderen Wendung zu wiederholen und gleichsam höflich zu bekräftigen, sich dabei aber des eigentlichen Ausdrucks, den man hätte gebrauchen sollen, zu bedienen, und auf diese Weise den Verständigen und Aufmerksamen auf das Rechte und Gehörige zu führen.

So sehr man nun, wenn es einem Ernst ist, wenn man Selbstverleugnung genug hat, sich für einen Schüler zu geben, hiebei gewinnt und gefördert wird, so fühlt man sich doch immer einigermassen gedemütigt, und, da man doch auch um der Sache willen redet, oft allzusehr unterbrochen, ja abgelenkt, und man läßt ungeduldig das Gespräch fallen. Dies begegnete besonders mir vor andern, indem ich immer etwas Interessantes zu sagen glaubte, dagegen aber auch etwas Bedeutendes vernehmen, und nicht immer bloß auf den Ausdruck zurückgewiesen sein wollte.“

Zweisprachige Maturität: Ein für Romanischbünden angepasstes Modell?

Der kürzlich von der Schweizerischen Maturitätskommission (SMK) gefasste Entscheid, wonach Gymnasien in der Schweiz mit einem zweisprachigen Maturitätsangebot künftig einen immersiven Unterricht in drei Fächern, nämlich in Biologie, Geschichte und Geografie, anbieten müssen, gefährdet die zweisprachige Maturität an den privaten Mittelschulen in Samedan (Academia Engiadina) und Ftan (Hochalpine Institut). Anlässlich einer Tagung zum Thema im Unterengadinischen Lavin haben Vertreter aus Bildung, Politik und Gesellschaft ein auf Romanischbünden zugeschnittenes Modell für eine zweisprachige Maturität ausgearbeitet.

Durch die Neuregelung auf Stufe Maturität wird die Zahl der Unterrichtsstunden an den Gymnasien mit einem zweisprachigen Maturitätsangebot von 600 auf 800 angehoben. Die beiden Engadiner Mittelschulen, die Academia Engiadina in Samedan und das Hochalpine Institut in Ftan sind damit arg in Bedrängnis geraten. Die Kantonschule Chur ihrerseits stellt die notwendige Grösse dar, um den neuen Bestimmungen der SMK gerecht zu werden. Die anderen beiden Gymnasien im romanischsprachigen Raum, das Gymnasium Kloster Disentis und das Lyceum Alpinum Zuoz, bieten keine zweisprachige deutsch-romanische Maturität an.

Finanzieller und personeller Kraftakt

Die Anhebung der Stundendotation für die zweisprachige Maturität ist für die kleinen Gymnasien im Romanischbünden nicht nur finanziell ein Kraftakt, sondern stellt auch in personeller Hinsicht eine grosse Herausforderung dar. Es ist für diese Schulen schon schwierig genug, gut ausgebildete Lehrpersonen für das Fach Romanisch zu finden, geschweige denn Fachlehrpersonen, die die drei festgelegten Fächer Biologie, Geschichte und Geografie in romanischer Sprache immersiv unterrichten können. Zumal diese Lehrpersonen keine Möglichkeiten haben, sich die nötigen Fachkompetenzen auf Hochschulebene in romanischer Sprache zu erwerben. Der Verlust des zweisprachigen deutsch-romanischen Angebotes im Engadin wäre umso schwerwiegender, als erfahrungsgemäss nur wenige Jugendliche aus der Region nach Chur fahren, um dort die zweisprachige Maturität zu absolvieren. Die Aufgabe der zweisprachigen Maturität auf Kosten des Romanischen wäre zudem ein negatives sprach- und bildungspolitisches Signal und würde den Romanen gewissermassen die Hauptader für die Herausbildung ihrer sprachlichen Elite kappen.

Vorschlag zuhanden des Grossen Rates

Mit einem eigens für Romanischbünden ausgestalteten Modell

Die Aufgabe der zweisprachigen deutsch-romanischen Maturität auf Kosten des Romanischen wäre ein negatives sprach- und bildungspolitisches Signal.

möchte der Kanton es den privaten Mittelschulen ermöglichen, weiterhin eine zweisprachige Maturität anzubieten. Im Zusammenhang mit der Teilrevision des Mittelschulgesetzes sieht das zuständige Departement vor, dieses zweisprachige Angebot mit einer ausserordentlichen Finanzierung zu gewährleisten. Mit dieser Unterstützung soll den beiden Mittelschulen im Engadin ermöglicht werden, den immersiven Unterricht der Erstsprache Romanisch sowie eines Faches in dieser Sprache anzubieten. Die Mittelschulen könnten, je nach vorhandener, sprachlich gut ausgebildeter Lehrkraft, zwischen den drei geforderten Fächern wählen. Nach Bedarf sowie personeller und finanzieller Ressourcen könnten sie auch weitere Fächer (auch musische Fächer) immersiv in romanischer Sprache anbieten, was in Rahmen der zweisprachigen Maturität an Schweizer Gymnasien ausserhalb Graubündens nicht möglich ist.

Dieser Vorschlag wird im Oktober 2014 dem Grossen Rat des Kantons Graubünden anlässlich der Herbstsession unterbreitet.

Stärkung der romanischen Sprache auf Gymnasialstufe

Mit der Schaffung eines „romanischen Zertifikats“ (Niveau C2) möchte die Academia Engiadina in Samedan, nebst der Beibehaltung der zweisprachigen Maturität, die Erstsprache Romanisch besonders stärken. Alle Gymnasiastinnen und Gymnasiasten sollten die Möglichkeit erhalten, ein solches Zertifikat zu erlangen, das ihnen den Zugang zum Studium an der Pädagogischen Hochschule Graubünden, zur Ausbildung als Sekundar- und Gymnasiallehrpersonen sowie zu romanischen Sprach- und Kulturorganisationen, zu romanischen Medien und Amtsstellen im dreisprachigen Kanton Graubünden erleichtern würde.

Manfred Gross, Chur

Il caso San Gallo ed il caso Argovia dimostrano ancora una volta che quando un cantone intende mettere le mani sull'italiano, se è data la possibilità di reagire prima che i giochi siano fatti, si ottiene un buon risultato.

Quanta retorica contro l'italiano!

In qualità di Presidente dell'Associazione svizzera dei professori d'italiano ASPI-VSI (www.professoriditaliano.ch) ho purtroppo avuto modo di venire a conoscenza di casi di retori (o 'falsi amici') che arrivano a servirsi dei mezzi e degli argomenti più disparati per declassare l'insegnamento dell'italiano perfino in scuole o cantoni, in cui tale materia funziona. Mi limito a fare due esempi che considero paradigmatici: uno dall'esito positivo, l'altro meno.

1) Il 4 marzo 2014 ad Aarau alcuni docenti di italiano argoviesi e dei loro sostenitori hanno consegnato al Consiglio di Stato argoviese le 8035 firme della petizione "Avanti con l'italiano nel Canton Argovia". Si è trattato di impedire al Canton Argovia di dimezzare l'offerta delle ore di italiano nella scuola secondaria: attualmente la lingua di Dante viene proposta negli ultimi due anni e vorrebbero limitare l'offerta all'ultimo anno. Perché? La risposta è molto semplice: da un lato per motivi di risparmio, dall'altro perché i cantoni limitrofi propongono l'italiano anche soltanto per un anno. Ma approfondendo proprio quest'ultimo punto, si è appreso che nel Canton Soletta, cantone limitrofo al Canton Argovia, l'italiano viene proposto negli ultimi due anni della scuola secondaria. Proprio come accade attualmente nel Canton Argovia! Quindi, l'argomento addotto dalle istituzioni argoviesi per dimezzare le ore di italiano nelle loro scuole medie non corrisponde al vero.

Questa scoperta avrebbe dovuto sorprendermi, ma in realtà non mi ha sorpreso. Quando un Governo vuole mettere in atto una misura, da buon retore adduce gli argomenti più disparati senza approfondirli a dovere per verificarne la validità. Ed infatti, sensatamente, il 4 aprile 2014 il Canton Argovia ha fatto marcia indietro decidendo di continuare a offrire l'italiano per due anni nell'intero livello secondario (togliendo però un'ora di italiano per anno). Il caso San Gallo ed il caso Argovia dimostrano ancora una volta che quando un cantone intende mettere le mani sull'italiano, se è data la possibilità di reagire prima che i giochi siano fatti, si ottiene un buon risultato. Certo, si sarebbe potuto ottenere ancora di più nel caso Argovia. Ma il fatto che Argovia abbia deciso di rinunciare al dimezzamento delle ore di italiano rappresenta una vittoria per l'insegnamento della lingua di Dante.

2) Si può dire che un 'falso amico' è un individuo che alla luce del sole mostra di appoggiare qualcosa (in questo caso l'italiano), cioè mostra apertamente di essere un sostenitore (amico) della lingua di Dante, ma che dietro le quinte fa il contrario di quello che vuole fare credere agli altri. Ora, immaginiamo la seguente situazione: in una sede scolastica il numero di docenti di italiano supera l'unità. Essi si alternano nell'insegnare l'italiano alle classi di italiano. Mettiamo che un docente X faccia meno presa sugli allievi rispetto a Y. Un retore che è a conoscenza della situazione, se agisce correttamente, cerca di trovare una

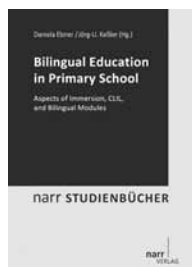
soluzione a questo problema. Se invece abbiamo a che fare con un falso amico dell'italiano, cosa ti farà? Dirà agli allievi che l'anno successivo sarà X ad insegnare l'italiano invece di Y. Perché mai non avranno Y, chiedono gli allievi? Semplice, risponde il retore: il docente Y sta per lasciare la scuola! E gli allievi crederanno al retore e sceglieranno un'altra materia al posto dell'italiano per evitare X. E se l'anno successivo il docente Y è ancora in quella scuola gli allievi gli racconteranno cosa gli era stato riferito dal retore. Certamente, ma aggiungeranno che non vogliono avere problemi col falso amico: dopo tutto, ancora qualche annetto e lasceranno quella scuola.

Che dire di questo caso? Mi viene in mente l'autore della *Commedia umana*. Balzac ha scritto un romanzo ambientato in parte in Svizzera, *Albert Savarus*, in cui viene narrata una vicenda avente per antieroe un personaggio femminile (Rosalie di Watteville). L'abate di Grancey le dice che i crimini puramente morali, che sfuggono alla giustizia umana, sono i più infami. E un retore che abusa della fiducia degli allievi non ha un atteggiamento tutt'altro che retto? Tragico caso di 'commedia' umana.

Donato Sperduto, Sursee



L'*Inferno* di Dante (21° canto, I barattieri), Gustave Doré, 1861.



D. Elsner & J.-U. Kessler (Eds.) (2013).
Bilingual Education in primary school. Aspects of immersion, CLIL and Bilingual modules. Tübingen: Narr.

With the development of the European Union, knowing a range of different languages appears to have become a necessity. Certainly the *Conseil de l'Europe* places heavy importance on promoting foreign language learning in order to develop cultural awareness and mutual understanding between citizens of different states of Europe. Questions, however, repeatedly arise. How should language learning and teaching best be practised, and perhaps more specifically, when is the best time to start? How can teachers successfully encourage and develop foreign language with their learners, particularly during obligatory schooling? The recent publication *Bilingual Education in Primary School* is a useful read when considering the questions above. It looks at children learning second or foreign languages in formal education structures and focuses on bilingual models, giving an up-to-date review of modern day language learning in primary schools. Bilingual education remains a large umbrella term for various models of teaching that this book attempts to clarify. It aims to be a reader-friendly reference for professionals at both ends of the continuum, from experienced practitioners and trainers to student teachers, who are looking for introductory information and/or clarification about these models and approaches and how successful they are in practice. Although it includes

results from worldwide studies, it largely focuses on research undertaken in schools in Germany.

The book begins by clarifying what bilingual education is. This introduction includes brief, clear outlines on models such as immersion and CLIL (Content and Language Integrated Learning). This is followed by a chapter that expands on what bilingualism essentially means. It includes hypotheses and research results on the consequences of both informal and formal bilingual education on cognitive development, particularly in comparison to learners who have monolingual backgrounds. Chapters three and four give tangible background information on bilingual approaches to foreign language learning in primary schools and lead the reader through research findings taken from projects in primary schools in Germany dating from the 1990s. The reader learns about what has worked and what has not worked and the possible reasons why. Chapter five is divided into sub-chapters that clearly discuss subjects which lend themselves well to effective bilingual education, including sample activities and concrete examples, but also relying on research findings to substantiate the reasoning. A chapter offering a clear overview of assessment measures and techniques follows, particularly focusing on the CLIL classroom. This section discusses possible issues with assessment that may be problematic when teaching CLIL and offers useful, concrete solutions. Finally the last chapter looks at the challenges of transitioning as a language learner from primary school to secondary school and shows how bilingual programs seem to offer a smoother passage from one school to the next compared with the more traditional language course orientated approaches.

The book is written by a collection of specialists, which can at times lead to challenging reading because of the various styles and layout of the different articles. However, there is a very clear structure throughout the book and the chapters. It is clearly followed by all the authors and this enables the reader to easily follow the different sections. The combination of the numerous specialists and clear chapter structure is perhaps the book's forte because it offers the reader a number of professional viewpoints in an easily readable pattern. The glossary at the back of the book is equally useful, particularly for trainee teachers, but also for in-service language teachers who may need a simple reminder of specific terms during stages of their professional life.

This is a book that professionals concerned with present day young learner language teaching could find useful, be it for full reading, research purposes or simply dipping into when appropriate. Although it is not exhaustive on research and ideas on bilingual education, it offers a clear overview, and its extensive reference section in the back is convenient when searching for further reading. It is a book that is not only useful for professionals but also for parents in multilingual home environments. The only minor drawback for the reviewer was the fact that some seemingly important excerpts of studies or concrete classroom material are in German. Overall the book certainly reaches its aim to offer a 'concise and reader-friendly introduction to bilingual teaching and learning at primary school level'.

Ruth Benveggen, Lausanne



Binder, M., Clemens, C. & Jost, J. (2013). *Abgedreht! Die Klasse als Filmteam. Ein Leitfaden für den Deutschunterricht*. Brüssel/ Paris: Goethe Institut.

Die Theorien der Medienrezeptionsforschung und des Fremdsprachenunterrichts reflektieren mit der wachsenden Anzahl von filmdidaktischen Veröffentlichungen (vgl. z.B. Brandi, 1996; Blell & Kupetz, 2005; Welke & Faistauer, 2010; Blell & Roscher, 2012) einen Bedarf an Film für die Gestaltung eines sprachhandlungsorientierten Filmunterrichts. Auch das Internet bietet eine reiche Palette an Angeboten für Deutsch als Fremdsprache mit detaillierten Didaktisierungsvorschlägen zu Kurzfilmen, Trickfilmen, Spielfilmen, Kinder und Jugendsendungen, zu Werbung oder zu Musikvideos¹.

Auf Webseiten können die Interessenten sogar gratis verwendbare Programme zur Herstellung eigener Animationsfilme finden².

Das vorliegende Lehrmaterial *Abgedreht! Die Klasse als Filmteam* bietet aber nicht die übliche Beschäftigung mit einem konkreten Film im Fremdsprachenunterricht an. Die Idee des im Jahr 2013 erschienenen Lehrheftes war es, das Lernen der deutschen Sprache mit der Produktion eines Kurzfilms zu verbinden. Dem Buch ging ein Projekt voraus, das in Zusammenarbeit mit Fachleuten der Filmhochschule München entstand und das als Kurzfilmwettbewerb *Abgedreht*, von Goethe Instituten Paris und Brüssel im Jahr 2011/2012 mit jugendlichen Lernenden aus Südeuropa realisiert wurde. Zielgruppe des Lehrheftes sind Schülerinnen und Schüler im Alter von ungefähr 14–18 Jahren mit Deutschkenntnissen ab Niveau A2/B1.

Das schmale Arbeitsheft mit insgesamt 24 Seiten (exkl. Anhang) begleitet Lernende und Lehrende schrittweise in 4 Kapiteln auf dem Weg von den ersten Entwürfen bis zum fertigen Film.

Der Schwerpunkt des ersten Kapitels liegt auf der Bekanntmachung mit dem Projekt, dessen Vorbereitung und Organisation. Es werden die wichtigsten Begriffe der Filmterminologie geklärt, Rollen und Aufgaben des Filmteams beschrieben und verteilt, die je nach der Anzahl der Lernenden variieren können.

Im zweiten Teil des Heftes werden Lernenden von der Idee zu deren Umsetzung im Drehbuch geführt. Es werden zunächst Themen vorgeschlagen, dann die Techniken des Drehbuchschreibens erklärt.

Das dritte Kapitel setzt sich mit dem Prozess von Dreharbeiten auseinander. Die Lernenden erhalten hier nützliche Tipps wie ein eigenes in deutscher Sprache verfasstes Drehbuch inklusive Filmmusik selbst zu verfilmen wäre. Der Fokus wird auf Visualisierung (Bildaufbau, Kameraführung, Schnitt) gelegt, wobei Kreativität und die Selbstständigkeit der Lernenden bei der Organisation des Filmteams und bei den Abläufen der Filmproduktion unterstützt werden.

Zum Abschluss (das vierte Kapitel) geben die Autoren ein paar Hinweise für die erfolgreiche Arbeit an eigenen Kurzfilmen.

Das Lehrheft enthält außerdem ein Glossar mit den wichtigsten filmspezifischen Begriffen. Weiteren stehen Kopiervorlagen für SchülerInnen zum unmittelbaren Einsatz im DaF-Unterricht zur Verfügung, auf welchen stichwortartig die Aufgaben der einzelnen Filmteam-Mitglieder beschrieben werden.

An diesem Unterrichtsmaterial ist positiv hervorzuheben, dass die Lerner Deutsch durch Experimentieren lernen und dass dabei „Leib und Seele“, d.h. sowohl kognitive als auch die emotionale Dimension des Fremdsprachenlernens berücksichtigt werden. Durch die Kooperation in der Gruppe, durch die Gespräche, den Austausch von Informationen, die Verteilung der Rollen vergrößert sich nicht nur das sprachliche Können der Lernenden, sondern das Erlernen der deutschen Sprache geht „Hand in Hand“ mit dem Erwerb des Wissens über die Filmproduktion.

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass das Unterrichtsmaterial „Abgedreht“ den Forderungen der modernen Didaktik nach einem interdisziplinären, über die Schule hinausgehenden Unterrichtskonzept entspricht, in dem Handlungs- und Lernerorientierung als zentrale konzeptionelle didaktische Prinzipien angenommen werden.

Dem vorliegenden Lehrheft, das junge Menschen bestimmt zum Filmmachen im DaF-Unterricht anregt, ist eine möglichst große Verbreitung zu wünschen.

Anmerkungen

¹ Weitere gute Quellen sind die Webseiten der Goethe Institute in Paris und in Brüssel, wo zahlreiche Unterrichtsvorschläge, filmpädagogische Begleitmaterialien, Links, aktuelle Projekte und weitere nützliche Informationen rund um das Thema Film zu finden sind. Eine Vielzahl didaktischer verarbeiteter Filmhefte ist auch bei der Bundeszentrale für politische Bildung verfügbar (vgl. <http://www.bpb.de/lernen/unterrichten/151623/filmbildung>).

² Vgl. z.B.:

- <http://ictandweb2teaching.wikispaces.com/+9.+Unterricht+mit+MovieMaker>
- http://wikis.zum.de/zum/Filme_und_Videos_im_DaF-Unterricht

Literatur

Binder, M., Clemens, C. & Jost, J. (2013). *Abgedreht! Die Klasse als Filmteam*. Brüssel/ Paris: Goethe Institut.

Blell, G. & Kupetz, R. (2005). *Fremdsprachenlernen zwischen Medienverwahrlosung und Medienkompetenz*. Berlin/Frankfurt: Peter Lang.

Blell, G. & Roscher, F. (2012). Die Filmmusik in *Babel*: Episodisch perspektiviert für den Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen FSU*. Darmstadt, pp. 71– 89.

Welke, T. & Faistauer, R. (2010). *Lust am Film heißt Lust auf Lernen. Der Einsatz des Mediums Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Wien: Praesens.

Brandi, M.-L. (1996). *Video im Deutschunterricht*. München: Langenscheidt.

Jana Juhásová, Ružomberok (SK)



Marie-Noëlle Roubaud & Jean-Pierre Sautot (dir.) (2014). *Le verbe en friche. Approches linguistiques et didactiques*. Bruxelles: Peter Lang, 254 p.

Au commencement était le... verbe. Ce sujet occupe une – voire *la* – place centrale dans une phrase. Étant donné cette centralité, il s'explique aisément qu'on ait consacré un colloque au verbe. Se poser la question de la construction du concept par les élèves, c'est interroger l'enseignement de la grammaire et par là-même c'est revenir à la linguistique du verbe. C'est ce que propose le livre *Le verbe en friche*, qui fait suite au colloque organisé les 30 et 31 mai 2012 à l'Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) de l'Université Claude Bernard à Lyon.

L'ouvrage voit le jour grâce au travail de l'équipe *Episteverb* qui se compose d'enseignants-chercheurs de différentes universités françaises et canadiennes. Ils se sont réunis autour d'un même objet d'étude, le verbe évidemment, afin d'en explorer la complexité dans ses différentes approches (linguistique, socio-/psycho-linguistique et didactique).

Les recherches présentées font apparaître le besoin de penser une didactique de la grammaire, et plus particulièrement celle du verbe, davantage centrée sur les savoirs en construction de l'élève: comment l'élève construit-il et comment fait-il évoluer sa représentation du verbe, puis sa compréhension du fonctionnement morphologique et syntaxique de cet élément central de la langue française? Quel est l'impact de l'enseignement reçu sur cette évolution? Les contributions publiées dans ce volume s'attachent donc à dénouer la complexité linguistique de la notion de verbe, et sa difficile transposition dans l'enseignement de la langue.

Cet ouvrage est divisé en trois parties, chacune subdivisée en quatre chapitres. La première partie traite de «Deux ou trois choses qui (re)questionnent la notion de verbe». Sofia Moncò Taracena (*Y a-t-il des verbes «pro-complémentaires» en français?*) analyse certaines locutions verbales avec pronoms clitiques comme *s'y prendre*, *en vouloir*, etc. Marc Tsirlin (*Verbe + Substantif. Quelques réflexions sur le statut des deux «copropriétaires» de la fonction prédicative*) décrit le mécanisme langagier permettant au substantif, avec ou sans article ou déterminant, d'assumer avec le verbe une fonction prédicative. Wajih Guehria (*Le verbe devenir est-il vraiment un verbe support?*) s'occupe du verbe d'état et Rémi Camus (*«La ferme!»: verbe... ou non?*) d'expressions qui sont à cheval sur les catégories du verbe et du nom.

La deuxième partie concerne «Deux ou trois modèles qui questionnent la didactique du verbe». Emmanuel Deronne (*L'orientation du verbe. Un aspect négligé de la complexité du verbe en français*) éclaire un aspect du verbe plutôt négligé: l'orientation de la phrase verbale et sa réalisation par une variation du verbe. Sonia Gerolimich et Isabelle Stabarin (*Une systématisation de la conjugaison française. Feed-back et remodèlements didactiques*) remarquent la complexité de la morphologie verbale française pour les apprenants de FLE. Mettant de côté la référence constante à l'infinitif, elles proposent un regroupement des verbes à partir des formes orales du présent permettant d'aboutir à une présentation plus homogène du système verbal français. Il en résulte cinq classes de conjugaison à mon avis tout à fait intrigantes: une classe avec des verbes à une seule base, trois classes avec des verbes à deux bases différentes et une classe avec des verbes à trois bases (par exemple 'prendre', 'venir', etc.). Dans *Au commencement se trouve parfois le verbe... L'inversion du sujet et du verbe en français*, Audrey Roig considère le mécanisme de l'inversion ainsi que de ses enjeux morphosyntaxiques et sémantico-informationnels. Dan Van Raemdonck et Lionel Meinertzhagen (*Deux ou trois choses*

que l'élève devrait savoir sur le verbe) montrent comment intégrer la classe de mots appelée 'verbe' dans une grammaire pour l'école tout à fait systématique.

Enfin, la troisième partie, liée strictement à la pratique, est axée sur «Deux ou trois choses que les élèves savent déjà sur le verbe». Dans leur article *Premières justifications de la catégorie verbe au cours préparatoire. Un prototype en construction*, Marie-Noëlle Roubaud et Corinne Gomila présentent les résultats de leur enquête sur les capacités d'élèves de 6 à 7 ans à reconnaître le verbe dans une phrase. Belinda Lavieu-Gwozdz fait le point sur les connaissances des élèves du troisième cycle (*Le verbe au cycle 3*). Patrice Gourdet décrit *Les explications linguistiques sur le verbe* en se basant sur le suivi d'élèves du CE2 suivis pendant une année scolaire. Jean-Pierre Sautot (*Les auxiliaires des élèves*) propose une approche empirique de productions d'élèves.

Cet ouvrage constitue un outil important pour les enseignants de langues qui ne veulent pas se limiter aux manuels habituels et qui considèrent qu'il est nécessaire d'approfondir l'élément central – voire la classe de mots centrale – de la phrase ainsi que du discours.

Donato Sperduto, Sursee



Christopher Humphris (ed.) (2013). *Movimente. Attività per apprendere l'italiano con il movimento*. Firenze: Alma edizioni, 144 pp.

Movimente, un libro diverso dagli usuali libri di lingue. Questo libro intende stimolare l'apprendimento della lingua italiana attraverso il movimento. *Movimente* si prefigge infatti di invogliare i

docenti ad effettuare in classe delle attività basate sul movimento superando e facendo superare agli allievi ogni inibizione.

Gli autori di questo libro sono – o sono stati – tutti insegnanti della Dilit International House di Roma. A detta di Christopher Humphris, curatore dell'agile volume, le attività proposte sono il frutto di numerose sperimentazioni, sono garantite e piacciono agli studenti.

L'idea di *Movimente* non è solo quella di fornire 21 attività per rendere più vario l'insegnamento, ma anche quella di far muovere fisicamente gli studenti, nella convinzione che questo abbia un effetto positivo sul loro processo di apprendimento. Ciò che hanno in comune le attività presentate è lo spaziare dall'invogliamento al movimento all'accentuazione dell'apprendimento come processo, dalla centralità dello studente all'incentivazione all'apprendimento cooperativo.

Ma c'è un ulteriore obiettivo più ambizioso: svolgendo in classe una delle proposte, non si impara solamente un'attività, bensì una procedura complessa da utilizzare altre volte in futuro, anche con la stessa classe. Ripetere la stessa procedura non stancherà gli studenti, perché ogni volta che verrà applicata, il contenuto linguistico sarà diverso.

Per ogni attività vengono indicati il livello di competenza e il tempo di svolgimento, nonché ogni passo della sua conduzione (come organizzare lo spazio-classe, che cosa bisogna dire agli studenti, come e quando). Sono presenti anche degli allegati fotocopiabili da utilizzare in classe. E per la maggior parte delle attività è stato creato un video tutorial, in cui viene spiegato in dettaglio come svolgere praticamente le varie fasi in classe (www.almaedizioni.it/movimente). Ne risulta che il volume non si rivolge direttamente agli allievi per incentivarli all'apprendimento autogestito della lingua italiana. Per quanto concerne la struttura del libro, nell'indice è indicato quali attività sono adatte al livello e alla tipologia della classe e quanto tempo ci vuole per svolgerle. Ogni attività è a se

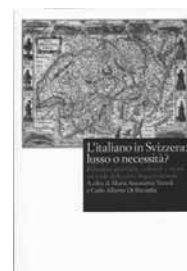
stante e per alcune ci sono delle pagine da fotocopiare o da stampare. Altrimenti, non c'è bisogno di altro. Ogni scheda contiene tutte le istruzioni necessarie per la gestione di ogni parte dell'attività. La precisione di tali istruzioni dovrebbe garantire la buona riuscita dell'attività. Il consiglio di Humphris è di seguire le istruzioni scrupolosamente almeno la prima volta.

La scelta di proporre le attività consente di: esercitare tutte le abilità (scrivere, lavorare su aspetti grammaticali, leggere, ascoltare e soprattutto parlare); rompere la routine della lezione convenzionale, catturando l'interesse degli studenti; coinvolgere le emozioni degli studenti permettendogli di affrontare le loro frustrazioni e di sdrammatizzare i loro sforzi e le loro difficoltà; rendere gli studenti protagonisti del processo del loro apprendimento.

L'accento è posto sul gioco e sull'attività di gruppo in quanto la dimensione ludica porta alla riflessione linguistica, contribuisce allo sviluppo delle abilità comunicative e consolida le competenze grammaticali e lessicali. La lingua non è solo un sistema di regole ma strumento per comunicare, socializzare, crescere e l'apprendimento procede più facilmente in un ambiente sereno che faciliti e promuova le relazioni interpersonali. Responsabilità di squadra, quindi, ma anche responsabilità del singolo individuo che, pur facendo parte di un gruppo, ha un ruolo preciso e individualizzato.

Ovviamente (almeno per me), *Movimente* non deve – e non può – essere utilizzato in ogni lezione, ma principalmente per consolidare una determinata competenza linguistica oppure uno specifico contenuto grammaticale, linguistico o letterario. Le attività possono essere calibrate per i vari livelli del quadro comune europeo di riferimento per le lingue, dal livello A1 al livello B2/C1. Provare per credere.

Donato Sperduto, Sursee



*** Di Bisceglia, C. A. & Terzoli, M. A. (a cura di) (2014). *L'italiano in Svizzera: lusso o necessità? Riflessioni giuridiche, culturali e sociali sul ruolo della terza lingua nazionale*. Bellinzona: Edizioni Casagrande, pp.128.**

Nel novembre 2012 si sono tenute a Basilea due giornate di riflessione sul ruolo dell'italiano in Svizzera. Un tema vitale per la coesione politica e sociale del paese; vitale e anche molto sentito, come ha dimostrato tra l'altro l'ampia copertura mediatica riservata all'evento da televisioni, radio e giornali.

Gli interventi di quelle giornate, volute e organizzate dal Seminario di Italianistica dell'Università di Basilea (sotto la guida della professoressa Maria Antonietta Terzoli) e dall'Associazione Svizzera per i Rapporti culturali ed economici con l'Italia di Basilea (ASRI, presieduta dal dott. Carlo Alberto Di Bisceglia), sono ora raccolti in un volume che si propone come stimolo a ulteriori discussioni e atti concreti a difesa e a favore del plurilinguismo in un paese che vanta quattro lingue nazionali. Le relazioni sono firmate da personalità di diverse estrazioni culturali, geografiche e professionali, e spaziano dalle considerazioni politiche all'analisi socio-economica, dalle testimonianze sull'italiano nelle istituzioni scolastiche e universitarie svizzere alla riflessione giuridica e di geografia linguistica e culturale. I loro nomi: Manuele Bertoli, Mauro Dell'Ambrogio, Carlo Conti, Donato Sperduto, Sacha Zala, Carla Zuppetti, Maria Antonietta Terzoli, Carlo Alberto Di Bisceglia, Remigio Ratti, Giovanni Orelli.

In particolare, Manuele Bertoli (Consigliere di Stato del Canton Ticino e

direttore del DECS) si è soffermato sulla salvaguardia dell'italiano in un paese multilingue sottolineando come la lingua di Dante non è né un lusso né una necessità: "Non è una cosa superflua, non è una cosa di cui abbiamo bisogno. È una cosa che sta nel nostro DNA, fa parte di noi e se la Svizzera vuole continuare a essere la Svizzera deve saper continuare a considerare questo aspetto sino in fondo" (p. 28). Da parte sua, il presidente dell'Associazione svizzera dei professori di italiano (ASPI) Donato Sperduto, analizzando gli alti e bassi dell'insegnamento dell'italiano nelle scuole svizzere di maturità, afferma con chiarezza che l'italiano deve essere offerto come materia di maturità "in ogni liceo": "ogni scuola potrebbe poi scegliere se l'italiano materia di maturità sia proposto come opzione specifica o come disciplina fondamentale, e in più offrirlo come disciplina complementare" (pp. 114-115). Scopriremo in futuro se queste prospettive diverranno un lusso o una necessità nelle scuole svizzere.



Extermann, B. (2013). *Une langue étrangère et nationale. Histoire de l'enseignement de l'allemand en Suisse romande 1790-1940*. Neuchâtel: Alphil - Editions universitaires suisses. 479 p.

Vertraut, ja allzu vertraut möchten auf den ersten Blick die mit dem schulischen Deutschunterricht in der Westschweiz verbundenen Fragen und Problemfelder scheinen, die von dem Konflikt zwischen den schulischen Traditionen und gesellschaftlichen Erwartungen über die besondere Situati-

on des Deutschen in der Schweiz bis zur Last der neueren Geschichte reichen und alle in die eine Beobachtung münden: Das Deutsche ist für Westschweizer als Fremd- und Landessprache eine besonders heikle Angelegenheit. Doch ist für Blaise Extermann diese Situation nicht gleichbedeutend mit einer unvermeidlich und zugleich immer währenden, schwierigen Ausgangslage für das Schulfach Deutsch. Im Gegenteil, der Verfasser dieser Geschichte des fremdsprachlichen Deutschunterrichtes in der Westschweiz von 1790 bis 1940 gewinnt dieser komplexen Situation ihr eigentümliche Erkenntnisinteressen ab, indem er die verschiedenen Teilgeschichten dieses Themas – die Institutionen-, Sprach- oder Sozialgeschichte – einbezieht. So wird die Geschichte des Fachs Deutsch in der Westschweiz als Resultat vielfältiger Zusammenhänge und Linien begreifbar, wobei der Autor sein hauptsächliches Augenmerk auf die forschungsleitende Frage richtet, wie der schulische Unterrichtsgegenstand durch die Auseinandersetzung mit seinen universitären Bezugsfächern (Sprach- und Literaturwissenschaften, Pädagogik) zu einer eigenen Disziplin wird.

Indem Extermann die historische Genese, aber auch wiederkehrende Muster in der jeweiligen Debatte um den fremdsprachlichen Deutschunterricht nachzeichnet, erschliesst er seinem Leser nuanciert und vielseitig neue Aspekte zu diesem Thema. Die immer wiederkehrenden Fragen, an denen sich die entstehende schulische Deutschdidaktik abarbeitet, werden dabei als solche identifiziert: Kommt der gesprochenen oder der geschriebenen Sprache Vorrang zu? In welchem Verhältnis steht der Deutschunterricht zu den anderen Fächern des gymnasialen Kanons? Wie geht die Schule mit der Konkurrenz durch Spracherwerb in ausserschulischen Kontaktsituationen um? Im Verlauf der Geschichte bildet sich dabei seit der Aufnahme des Deutschen in das

Gymnasium ab 1790 – und später mit seiner Festigung – ein eigenes Schulfach aus, das seine Identität zunächst sucht und dann behauptet.

In Epochenabschnitten von etwa 50 Jahren Dauer stellt der Autor dabei zunächst vier Generationen von Deutschlehrern vor (S. 21-181), um deren Berufsbild und Selbstverständnis zu charakterisieren, bevor er deren eigene Ausbildungswege (nun in Abgrenzung und Auseinandersetzung zu den entstehenden Universitätsfächern der Germanistik und der Pädagogik) beschreibt (S. 185-254). Schliesslich wendet er sich dem Schulfach Deutsch mit seinen hauptsächlichen Inhalten (Sprechen, Grammatik und Literatur) zu (S. 297-418). Hier wie dort bereitet er ein umfangreiches Quellenmaterial mit Liebe zum Detail auf, die Statistiken und Schaubilder zur Entwicklung etwa der Schullektüren im Fach Deutsch (S. 359, S. 382) oder zu den verwendeten Lehrwerken für den Sprachunterricht (S. 437-439) werden noch lange nützlich sein. Neben der Analyse der grossen bildungs- und gesellschaftspolitischen Debatten finden so auch viele Einzelheiten ihren Platz in diesem Buch, Anekdoten und Porträts veranschaulichen das Gesagte, gelegentlich auch in vom Haupttext abgetrennten Porträts. So erfährt man staunend, dass 1918 Proteste der Genfer *collégiens* gegen den ihnen praxisfern und autoritär erscheinenden Schulunterricht im Allgemeinen und gegen den hier besonders auffälligen Deutschunterricht bis ins *Journal de Genève* reichten und eine Nachbefragung der Lehrerschaft durch die *Société pédagogique genevoise* auslösten (S. 129-134). An dieser Stelle entlud sich der Unmut radikal; die Episode gehört zur Geschichte des Collège de Genève, sie ist jedoch insofern von allgemeinem Interesse, als in diese Jahre auch die Hochzeit der „direkten Methode“ und der Berlitz-Schulen fällt (S. 132); die Kontextualisierung verdeutlicht, wie eine lokale Anekdote in einen grösseren Zusammenhang gehört.

Wenn an dieser Stelle des Buches die Schüler im Mittelpunkt stehen, so liegt das an der Ausnahmesituation ihrer dokumentierten Reaktion auf einzelne Missstände. Das Extermann zugängliche Quellenmaterial zum Selbstverständnis der handelnden Personen besteht jedoch hauptsächlich aus Äusserungen von Lehrern, die über ihre Teilnahme an Lehrerkonferenzen, in Artikeln, Vorworttexten zu Lehrwerken oder in Bewerbungen über ihre Rolle und ihre Ziele reflektiert haben. Dabei entwickelt sich in der Nacherzählung Extermanns ein überaus positives, optimistisch stimmendes Bild (S. 106). Im Ganzen konturieren und etablieren die Lehrer, ob sie nun *maîtres*, *régents*, *instituteurs* oder *professeurs* (S. 96) heissen mögen, ihr eigenes Fach, und zwar, indem sie sich an der Diskussion um disziplinäre und pädagogische Fragen beteiligen; „Professor“ zu werden heisst sich öffentlich zu bekennen, wie sich im lateinischen *profiteri* verrät (S. 13). Im Einzelnen treffen wir immer wieder auf persönliche Leidenschaft und grossen Einsatz, die sich im Verfassen von Lehrwerken und Grammatiken, aber auch in der Fortführung der eigenen Arbeit für die Cité ausdrücken, was Vortrags- und Publikationstätigkeit einschliesst. Wir bewegen uns mit dieser Arbeit auf vertrautem Gelände (S. 11), weil uns die Probleme des Deutschen in der Schule als immer wiederkehrende bekannt sind. In einem noch tieferen Sinne beschreibt diese Studie auch die Genese dieser Probleme und kann so als Schlüssel zur aktuellen Debatte dienen. Zwei Fragen sollen hier herausgegriffen werden. *Erstens* ist die Frage nach dem *Sinn* und der *Leistungsfähigkeit* schulischer Bildung oder Ausbildung zu nennen. Die Gegenüberstellung der gesellschaftlichen Erwartungen des praktischen Ausbildungserfolges auf der einen Seite mit jener anderen Erwartung der Bildung auf der anderen Seite klingt wohlbekannt: diese Grundkonstellation eines Konfliktes von praktischem Nutzen und Erziehung des ‚ganzen Menschen‘ begleitet

nach Extermann die Debatte um den Deutschunterricht seit seiner Einführung (S. 110–111). Historisch ist sie auf die Eingliederung des Deutschen als einer modernen Sprache in das Gymnasium mit seiner Ausrichtung auf die klassische, altsprachliche Kultur zurückzuführen. In dem Masse, in dem sich die ersten Deutschlehrer in ebendieses Schulsystem einfügen mussten, reagierten sie mit Anlehnung, aber auch Abgrenzung, so dass das Deutsche wechselnd als eine moderne, neue, lebende Sprache oder als eine komplexe, der Bildung dienende Sprache fungierte.

Nicht minder bekannt kommt dem heutigen Leser dann *zweitens* die Frage nach der spezifischen Qualität des schulischen Deutschunterrichts vor dem Hintergrund relativ leicht zu habender Sprachkontakte vor; diese Sprachkontakte ermöglichen den Vergleich des schulischen mit dem ‚natürlichen‘ Spracherwerb. Auf den Druck reagiert das Fach, indem es die spezifischen Inhalte eines kulturellen und persönlichkeitsbildenden gymnasialen Deutschunterrichtes erfindet: Lektüre und Übersetzung. So verstanden, besteht die Schule auf Distanznahme als kultureller Leistung; diese Distanz steht aber mit der tatsächlich gegebenen geographischen Nähe zum deutschen Sprachraum in einem eigentümlichen Gegensatz. Positiv formuliert, entsteht in dieser Situation jedoch ein neuer Ansatz, der aus der Sprache Deutsch ein eigenes schulisches Fach mit allgemeinbildender Zielsetzung werden lässt. Erwähnenswert ist auch hier die aus heutiger Sicht wieder vertraute Gleichzeitigkeit zu ganz praktischen Lösungsversuchen, welche den schulischen Unterricht begleiten sollen und zum Beispiel seit 1912 zur Gründung von Austauschprogrammen und -organisationen führen, wie etwa dem Genfer *Centre des séjours et échanges linguistiques*.

Eine Überraschung hält Extermanns Arbeit bereit, wenn wir die der Arbeit unterschwellige Frage nach dem Selbstbild des fremdsprachlich unter-

richtenden Deutschlehrers betrachten. Hier erscheint eine komplexe und oft sehr selbstbewusst auftretende Persönlichkeit, die mit ganzem Recht die Rolle des *maître*, des Generalisten, reklamiert (S. 169–171) und sich so bewusst von dem Spezialistentum der universitären Vertreter des Fachs absetzt. Im Zuge der zunehmenden Professionalisierung des Deutschen erzeugt aber das Bestehen auf interesseloser Bildung schliesslich sowohl für die Angehörigen der Schule wie für die der Universität ein Paradox, da die Verteidigung einer zweckfreien Allgemeinbildung der Begründung eines letztlich materiellen Zweckes, der Begründung der eigenen – beruflichen – Existenz dient. Aus dem Unbehagen an der zunehmenden Professionalisierung heraus bilden sich daher am Anfang des 20. Jahrhunderts neue Institutionen des literarischen und gedanklichen Austausches, wie zum Beispiel die *Société genevoise d'études allemandes* oder – strukturell ähnlich im Bereich der Pädagogik – das Institut Jean-Jacques Rousseau (S. 246–247).

Mit seinen vielen Hinweisen auf die sehr selbstbewussten Vertreter ihres Fachs setzt der Verfasser dieser Studie den Deutschlehrern ein veritables Denkmal. Gegenüber einer anderen möglichen Gedankenführung, welche schulische Geschichte als jeweilige Anpassung an die Gesellschaft vermutete und den schulischen Wandel als blosser Funktion einer „*homologie fins-moyens*“ (Christian Puren) verstünde, betont diese Arbeit die Möglichkeit der Veränderung und der Einflussnahme durch Einzelne auf den geschichtlichen Verlauf. Im Mittelpunkt stehen die Lehrerpersönlichkeit und ihre Ausstrahlung. Sie sind die eigentlichen Träger jenes Verständnisses vom Fach, das sich im Laufe seiner Geschichte herausgebildet hat; Ihnen wird auch weiterhin die Aufgabe zukommen, die Diskussion lebendig zu gestalten (S. 430).

Armin Westerhoff, Genève



Rapporto sul sistema educativo svizzero 2014

Dopo il rapporto pilota del 2006 e l'edizione del 2010, è stato pubblicato lo scorso 11 febbraio il *Rapporto sul sistema educativo svizzero 2014*. L'opera fornisce dei dati e informazioni concernenti l'intero sistema educativo svizzero ed è rivolta a diversi gruppi target della politica formativa, dell'amministrazione, dell'istruzione, del mondo della scuola, della scienza e dell'opinione pubblica. Il suo scopo è di informare sullo stato attuale del sistema educativo come pure dei relativi processi e sviluppi nel confronto nazionale e internazionale.

Il *Rapporto* informa sulle condizioni contestuali rilevanti e sulle caratteristiche istituzionali di ciascun livello formativo; inoltre valuta le prestazioni del sistema in base a tre criteri: efficacia (grado di raggiungimento di un obiettivo), efficienza (grado di efficacia di procedure e misure) ed equità (pari opportunità). Due capitoli trattano delle condizioni quadro individuali, sociali ed economiche, e degli effetti della formazione sul reddito, la salute o la soddisfazione personale.

Il Centro svizzero di coordinamento della ricerca educativa (CSRE) ha elaborato il presente *Rapporto* su incarico della Confederazione e dei cantoni. Il *Rapporto* fa parte del monitoraggio nazionale dell'educazione, che persegue l'obiettivo di raccogliere, elaborare e valutare informazioni sul sistema educativo in un modo sistematico, orientato sul lungo termine e sulla base di metodi scientifici. Con l'attuale edizione si conclude per la prima volta un ciclo completo del processo di monitoraggio dell'educazione svolto a lungo termine, che, dopo la pubblicazione del *Rapporto sul sistema educativo svizzero 2010*, ha incluso un'ampia fase di valutazione. Ora, le informazioni raccolte nel corso delle valutazioni si riflettono nel *Rapporto 2014*.

Rapporto sul sistema educativo svizzero 2014, Aarau: CSRE, 314p., CHF 60.00, escl. affrancatura e imballaggio.

Ordinazioni: SKBF, Entfelderstrasse 61, 5000 Aarau, tel.: 062 835 23 90, fax: 062 835 23 99, email: info@skbf-csre.ch

Per ulteriori informazioni: www.rapporteducation.ch



Corsi di lingua e cultura dei paesi d'origine (LCO). Selezione di buone pratiche in Svizzera

Sulla base di esempi tratti dalla pratica, questa pubblicazione mostra come i corsi LCO possano essere organizzati, svolti e sostenuti efficacemente. Fornisce un panorama dell'insegnamento LCO in Svizzera, comprendente un excursus storico e una presentazione della situazione attuale (le basi legali, i vari attori e le rispettive competenze ecc.). In un secondo capitolo introduttivo sono illustrate ricerche internazionali sul plurilinguismo e su diversi modelli per la promozione della prima lingua. La parte principale della pubblicazione è costituita da esempi di buone pratiche nei Cantoni. Queste descrizioni sono completate da indicazioni concernenti le basi legali con collegamenti a informazioni più dettagliate e indirizzi utili e un elenco di materiali didattici per i corsi LCO.

La pubblicazione è rivolta agli insegnanti e ad altri professionisti dell'istruzione (istituti scolastici, amministrazioni, alte scuole pedagogiche, istituti di formazione continua), alle autorità scolastiche, ai responsabili di organizzazioni e associazioni private e agli organizzatori di corsi LCO.

Riferendosi alla strategia per l'insegnamento adottata dalla CDPE nel 2004, la pubblicazione mostra come i diversi attori possano incoraggiare le competenze degli allievi bilingui nella loro lingua d'origine. Nella pubblicazione si parte dal presupposto che l'apprendimento delle lingue comprenda anche quella d'origine.

Ordinare la pubblicazione: <http://www.edk.ch/dyn/27186.php>



Stiftung für eidgenössische Zusammenarbeit
Fondation pour la collaboration confédérale
Fondazione per la collaborazione confederale
Fundaziun per la collavuraziun federala
Foundation for federal co-operation

Condizioni speciali per progetti di partenariato svizzeri 2014

Nel dicembre scorso, la Commissione europea ha pubblicato il bando 2014 per il programma Erasmus+. Il risultato dell'iniziativa contro l'immigrazione di massa si ripercuote sulla partecipazione della Svizzera al programma.

A seguito dell'accettazione dell'iniziativa contro l'immigrazione di massa, il 9 febbraio scorso, i negoziati con l'UE sono stati interrotti. Il 26 febbraio 2014 la Commissione UE ha comunicato che la Svizzera godrà dello status di "paese terzo" per il programma Erasmus+.

Per i progetti di cooperazione/partenariato (azione chiave 2) che prevedono la partecipazione di partner svizzeri ciò significa che:

- i partner svizzeri non possono assumere il coordinamento dei progetti,
- la candidatura dev'essere inoltrata da un promotore non svizzero presso l'agenzia nazionale del rispettivo paese,
- il numero minimo di partner dev'essere raggiunto senza contare la Svizzera,
- la partecipazione di un paese terzo è ammessa solo se questo possiede competenze o conoscenze che nessun altro paese membro può vantare nei settori rilevanti per l'educazione e la formazione (vedi pag. 27 e 95 della Guida al programma Erasmus+ su www.ch-go.ch/aufruf). Nella candidatura è importante precisare il valore aggiunto collegato agli obiettivi e le priorità di Erasmus+. Questo criterio è fondamentale in quanto gli esperti valutatori respingono la candidatura nella sua globalità (nessuna sovvenzione per nessun partecipante) se non sono convinti del valore aggiunto che il paese terzo può fornire (vedi pag. 100 della Guida al programma Erasmus+ su www.ch-go.ch/aufruf).

Trovate informazioni aggiornate su Erasmus+ sul nostro sito (www.ch-go.ch/erasmusplus) e sul sito della Segreteria di Stato per la formazione, la ricerca e l'innovazione SEFRI (www.sbf.admin.ch); in particolare segnaliamo la "soluzione transitoria per Erasmus+" pubblicata dal SEFRI il 16 aprile 2014 (http://www.ch-go.ch/repository/proxy/oi-files/10232/Call_2013/Informations_solutiontransitoire_20140416_FR.pdf).

Progetti 2011-13

I progetti in corso che si inseriscono nei due programmi Apprendimento permanente (LLP) e Gioventù in Azione (YiA) non sono toccati. I contratti restano validi, il finanziamento è garantito e i promotori possono realizzare i progetti come previsto (borse di studio per mobilità entro la fine del semestre estivo 2014, progetti fino alla conclusione).

I nostri collaboratori sono a disposizione dei partner e delle istituzioni per qualsiasi domanda in merito alle candidature.

Contatto: +41 32 346 18 00 • info@ch-go.ch

Austausch und Mobilität: Rendez-vous 2014 im Jura

Der 7. Schweizer Austauschkongress vom 20. und 21. November 2014 in Delémont ist ein wichtiger Weiterbildungs- und Informationsanlass zum Thema Austausch und Mobilität. Er gilt als Treffpunkt für austauschinteressierte Lehrpersonen aller Stufen, für Schulleitungen, Dozierende, Vertretende der Bildungsverwaltung und Bildungsinteressierte.

Alle Jahre findet der Schweizer Austauschkongress der ch Stiftung statt, und dies jedes Mal in einem neuen Kanton. Der Anlass hat mittlerweile Tradition und richtet sich unter anderem an Schulleitungen und Lehrpersonen, die ein Austauschprojekt im Rahmen des Kongresses planen und vorbereiten möchten.

Der Kongress bietet den Teilnehmenden Zeit, Raum und Unterstützung bei der Vorbereitung und Ausgestaltung ihrer eigenen Austauschprojekte. Die ch Stiftung hilft Interessierten dabei, einen geeigneten Partner für ein Austauschprojekt zu finden. Erfahrene Projektleitende stehen als Mentoren und Coaches zur Verfügung und Atelierleitende berichten über ihre eigenen Erfahrungen und zeigen Chancen sowie Hürden des Austauschs auf.

Neben der fachlichen Weiterbildung über aktuelle Fragen zu Austausch und Mobilität bietet der Kongress auch die Gelegenheit, Kontakte mit Teilnehmenden aus allen Sprachregionen der Schweiz zu pflegen, sich über die Angebote im Austauschbereich zu informieren und Kultur, Gastronomie und Gastfreundschaft des Gastgeberkantons – 2014 ist es der Jura – kennen zu lernen.

Kontakt und Information:

Franziska Müller • info@chstiftung.ch
T: +41 32 346 18 18 • www.ch-go.ch/veranstaltungen



Stiftung für eidgenössische Zusammenarbeit
Fondation pour la collaboration confédérale
Fondazione per la collaborazione confederale
Fundaziun per la collavuraziun federala
Foundation for federal co-operation

Austausch in der Berufsbildung geht auf! Erfahrungen, Unterstützung und Perspektiven

Freitag, 29. August 2014, 9-17 Uhr, Haus der Kantone, Speichergasse 6, Bern

Schweizerische Informations- und Vernetzungstagung für Berufsbildungsverantwortliche zur Förderung des Austauschs von Lernenden in der beruflichen Grundbildung.

Berufsbildungsverantwortliche erhalten Informationen, lernen Umsetzungsbeispiele kennen und teilen Erfahrungen rund um Austausch in der beruflichen Grundbildung.

Die Tagung der ch Stiftung für eidgenössische Zusammenarbeit legt den Akzent auf die Praxis und ermöglicht Teilnehmenden,

- erfolgreich umgesetzte Austauschprojekte vorzustellen und kennenzulernen;
- Programme und Unterstützungsangebote kennenzulernen;
- sich über Nutzen und Aufwand zu informieren;
- Kontakte zu Austauschverfahren und -interessierten zu knüpfen;
- ihre Anliegen und Bedürfnisse mitzuteilen.

In Referaten und Workshops werden Beispiele präsentiert und Kernfragen zum Austausch in der Berufsbildung diskutiert. Zudem wird dem persönlichen Erfahrungsaustausch der Teilnehmenden Platz eingeräumt.

Die Tagung richtet sich an Lehrpersonen und Berufsbildner/-innen. Die Zahl der Teilnehmer/-innen ist auf 60 Personen beschränkt. Die Tagungssprachen sind Deutsch und Französisch. Unterlagen liegen in beiden Sprachen vor.

Information und Anmeldung:
www.ch-go.ch/veranstaltungen

SchulreisePLUS Von der Schulreise zum Austauschtag

Ab Schuljahr 2014/15 lanciert die ch Stiftung mit SchulreisePLUS ein neues Angebot, das im Rahmen von Schulreisen den Austausch von Fünft- bis Achtklässlern (7.-10. Schuljahr HarmoS) fördern will. Gesucht werden interessierte Lehrpersonen, die in die Rolle der Gastgeber schlüpfen möchten oder die selbst mit ihren Klassen eine Begegnung mit Schülerinnen und Schülern einer anderen Sprachregion wagen wollen.

Die Schulreise ist eine fest verankerte Tradition des Schulalltags, ohne die man sich eine Kindheit fast nicht vorstellen kann. Sie bietet Gelegenheit, im schulischen Rahmen den Horizont zu erweitern, neue Erfahrungen zu sammeln, sich einmal ohne Mama und Papa auf die Reise zu begeben und so das eigene Land besser kennenzulernen. Die Schulreise eignet sich also ganz besonders für eine erste Begegnung mit einer anderen Landessprache.

Genau da knüpft das Projekt „SchulreisePLUS“ an. Die Idee ist bestechend einfach: Im Rahmen einer Schulreise findet ein Austauschtag zwischen zwei Klassen aus unterschiedlichen Sprachregionen statt. Das „Plus“ einer solchen Reise ist somit nicht der Besuch von Sehenswürdigkeiten und Attraktionen, sondern das Treffen mit einer Schulklasse vor Ort. Die Gastchule wird zum Gastgeber und Reiseführer.

Die Schulklassen setzen sich dadurch stärker mit der Kultur und Lebensweise am besuchten Ort auseinander, als dies bei herkömmlichen Schulreisen und Ausflügen möglich ist. Durch die Begegnung können dauerhafte Freundschaften über die Sprachgrenzen hinweg entstehen zwischen beteiligten Schulen, den Lehrpersonen und den Schülerinnen und Schülern. Wer wagt gewinnt!

Die ch Stiftung lanciert dieses Angebot ab Schuljahr 2014/15. Es richtet sich an Lehrpersonen der 5. bis 8. Klassen (7.-10. HarmoS). Im Rahmen von SchulreisePLUS bietet die ch Stiftung eine Online-Vermittlungsplattform an sowie kostenlose Hilfsmittel für die gastgebenden Schulen in der Form von Checklisten, Links, guten Beispielen und Tipps zur Vorbereitung.

Interessierte Lehrpersonen melden sich bei:
Tanja Pete • schulreiseplus@chstiftung.ch
Tel. +41 (0)32 346 18 18
www.ch-go.ch/schulreiseplus

Juin

- 12-13.6.2014 6ème Colloque international de L'ADCUEFE-CAMPUS FLE**
Les cultures dans la formation aux langues: Enseignement, apprentissage, évaluation
DEFI - Université Charles de Gaulle Lille 3, Domaine Universitaire du Pont de Bois, BP 60149
F-59653 Villeneuve d'Ascq Cedex
Informations : <http://evenements.univ-lille3.fr/campus-fle> • brigitte.lepez@univ-lille3.fr
- 12-14.6.2014 9th International Conference on Third Language Acquisition and Multilingualism**
Uppsala University, Centre for the Humanities, Thunbergsvägen 3H, SE-751 05 Uppsala
Information: <http://www.moderna.uu.se/thirdlanguage2014> • thirdlanguage@moderna.uu.se
- 13-14.6.2014 Workshop "Sprache, Region und Identität in der computervermittelten Kommunikation"**
Europäische Akademie Bozen, Villa San Marco, Innerhoferstr. 1, I-39012 Meran (BZ)
Informationen: <http://www.eurac.edu/de/research/projects/ProjectDetails.html?pmode=4&textId=7030&pid=11204> • aivars.glaznieks@eurac.edu
- 20-21.6.2014 Fünfte Gesamtschweizerische Tagung für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer. Deutsch lohnt sich. DaF/DaZ in Schule, Studium und Beruf.**
Universität Bern (UniS), CH-3012 Bern
Information: www.dafdztagung.ch • tscharnerb@eduf.ch

Juillet

- 9-13.7.2014 The European Conference on Language Learning: "Individual, Community, Society: Connecting, Learning and Growing"**
Thistle Brighton, Kings Rd, Brighton, BN1 2GS, UK-The City of Brighton and Hove
Information: <http://iafor.org/iafor/conferences/the-european-conference-on-language-learning-2014>
• ecll@iafor.org
- 14-18.7.2013 13th Congress of the International Association for the Study of Child Language**
University of Amsterdam, Oudemanhuispoort 4-6, NL-1012 CN Amsterdam
Information: <http://www.IASCL2014.org> • Conference@uva.nl

Août

- 29.8.2013 Echange dans le secteur de la formation professionnelle**
Maison des cantons, Spreichergasse 6, CH-3003 Bern
Informations: <http://www.ch-go.ch/ueber-go/veranstaltungen> • piaget@chstiftung.ch

Septembre

- 4-6.9.2013 13ème Conférence internationale de CercleS: Centres de langues dans l'enseignement supérieur: concevoir et explorer des profils et des pratiques plurilingues**
Université de Fribourg, Av. de l'Europe 20, et Centre de langues de l'Université de Fribourg, Rue de Rome 1, CH-1700 Fribourg
Informations: <http://www.cercles2014.org> • info@cercles2014.org
- 18.9.2013 Vortrag von Dr. Michael Langner, Universität Freiburg**
Institut für Mehrsprachigkeit, Murtengasse 24, CH-1700 Freiburg
Informationen: <http://www.institut-mehrsprachigkeit.ch/de/veranstaltungen1/2014/18.-september-2014-vortrag-michael-langner>

Octobre

- 2-4.10.2014 Mehrsprachigkeit in Mittel-, Ost- und Südosteuropa**
Gewachsene Vielfalt oder belastendes Erbe der Vergangenheit
Forschungszentrum Deutsch in Mittel-, Ost- und Südosteuropa, Landshuter Strasse 4, D-93047 Regensburg
Informationen: <http://www.uni-regensburg.de/forschung/dimos/veranstaltungen/index.html> • Fz.dimos@ur.de

Vorschau 2014-15 | Programmazione 2014-15

2/2014 The Grammar lesson Revisited

3/2014 2004-2014: La Svizzera e le sue lingue

1/2015 La cucina delle lingue

Impressum

Editore

Fondazione Lingue e Culture
CP 120, CH-6949 COMANO

Redazione

Martina Zimmermann | Institut für
Mehrsprachigkeit, Murtengasse 24

1700 Freiburg (coordinazione)

Jean-François de Pietro | IRDP

Faubourg de l'Hôpital 43, 2002 Neuchâtel

Brigitte Gerber | Université Genève, IUFE,

40, Boulevard du Pont d'Arve, 1211 Genève 4

Gianni Ghisla | Idea, Piazza Nosetto 3, 6500
Bellinzona

Manfred Gross | PH Graubünden,

Scalärastrasse 17, 7000 Chur

Daniela Kappler | DFA-SUPSI

Pza S. Francesco 19, 6600 Locarno

Jeanne Pantet | Via Leoncavallo 2

6833 Vacallo

Donato Sperduto | Kantonsschule Sursee,

Moosgasse 11, 6210 Sursee

Gé Stoks | Idea, Piazza Nosetto 3, 6500

Bellinzona

Daniel Stotz | PHZH - LAB-Fo50

Lagerstrasse 2, 8090 Zürich

Ingo Thonhauser | HEP Vaud, UER

didactique des langues et cultures

Av. de Cour 25, 1014 Lausanne

Werner Carigiet | 7164 Dardin

(collaboratore di redazione per il romancio)

Segretaria di redazione:

Jeanne Pantet | Idea, Piazza Nosetto 3, 6500

Bellinzona

Organo d'informazione di:

- LEDAFIDS (Lektoren und Lektorinnen
Deutsch als Fremdsprache in der Schweiz)
- APEPS (Arbeitsgemeinschaft zur
Förderung des mehrsprachigen Unterrichts
in der Schweiz)

Indirizzo

Babylonia, Piazza Nosetto 3, 6500 Bellinzona

Tel.: 0041 91 8401143 - Fax: 0041 91 8401144

E-mail: babylonia@idea-ti.ch

Sito web: www.babylonia.ch

PCC 69-40263-5

Tiratura | abbonamento

Tiratura di questo numero 1/14: 950 copie.

Abbonamento annuale: fr. 50.- più costi di
spedizione. Studenti: fr. 35.-. Insegnanti in
formazione: gratis.

Costo del numero singolo: fr. 20.-.

L'abbonamento non disdetto entro un mese
prima della fine dell'anno si rinnova
automaticamente.

Tipografia

Tipografia Torriani SA, via Pizzo di Claro 3

CH-6500 Bellinzona

E-mail: tipo.torriani@bluewin.ch

Autori di questo numero

Michel Arouimi | Université du Littoral, 21,
rue Saint Louis, F-62327 Boulogne-sur-
Mer Cedex (arou2@wanadoo.fr)

Raphael Berthele | Université de Fribourg,

Rue de Rome 1, 1700 Fribourg

(raphael.berthele@unifr.ch)

Annick De Houwer | Universität Erfurt,

Nordhäuser Strasse 63, D-99089 Erfurt

(annick.dehouwer@uni-erfurt.de)

Daniel Elmiger | Département de langue et

littérature allemandes, Bd des Philosophes

12, 1205 Genève (daniel.elmiger@unige.ch)

Barbla Etter | Universität da Friburg, Rue

de Rome 1, 1700 Friburg

(barbla.etter@unifr.ch)

Fred Genesee | 1205 Docteur Penfield Ave,

Montreal QC, CA-H3A 1B1

(fred.genesee@mcgill.ca)

Anna Ghimenton | ILPGA, 19 Rue des

Bernardins, F-75005 Paris

(anna.ghimenton@univ-paris3.fr)

Christa Kieferle | Staatsinstitut für

Frühpädagogik, Winzererstr. 9

D-80797 München

(christa.kieferle@ifp.bayern.de)

Angelika Kubanek | Technische Universität

Braunschweig, Englisches Seminar,

Bienroder Weg 80, D-38106 Braunschweig

(a.kubanek@tu-braunschweig.de)

Anna Kull | Wissenschaftliches

Kompetenzzentrum für Mehrsprachigkeit,

Murtengasse 24, 1700 Freiburg

(anna.kull@unifr.ch)

Amelia Lambelet | Institut de

Plurilinguisme, Murtengasse 24

1700 Fribourg (amelia.lambelet@unifr.ch)

Carmen Muñoz | Universitat de Barcelona,

Gran Via de les Corts Catalanes 585,

ES-08007 Barcelona (munoz@ub.edu)

Michel Launey | 33 village ès Gosse

F-50530 Champeaux (milauney@wanadoo.fr)

Eva Reichert-Garschhammer | IFP

Winzererstraße 9, D-80797 München

(Eva.Reichert-Garschhammer@ifp.bayern.de)

Marco Ricucci | Via Marche 47/E, I-20090

Pieve Emanuele (marco.ricucci@istruzione.it)

Thomas Roderer | Pädagogische

Hochschule St.Gallen, Notkerstrasse 27

9000 St.Gallen (thomas.roderer@phsg.ch)

Rossella Romano | Via Angelo delle Masse,

24 I-73048 Nardò (roxi.71@libero.it)

Jana Roos | Universität Paderborn, Institut

für Anglistik und Amerikanistik, Warburger

Straße 100, D-33098 Paderborn

(jroos@mail.uni-paderborn.de)

Margrit Stamm | Swiss Institute for

Educational Issues, Neuengasse 8

3011 Bern (margrit.stamm@unifr.ch)

Kristel Straub | Institut Primarstufe, Obere

Sternengasse 7, 4502 Solothurn

(kristel.straub@fhnw.ch)

Markus Truniger | Bildungsdirektion Kanton

Zürich, Volksschulamt, Walchestrasse 21

8090 Zürich (markus.truniger@vsa.zh.ch)

Jutta Wörle | IFDS, Pädagogische

Hochschule St. Gallen, Notkerstrasse 27

9000 St. Gallen (jutta.woerle@phsg.ch)

Immagini

Ringraziamo vivamente **Julie Voigt** e i suoi

“piccoli artisti” per averci permesso di

utilizzare le loro opere. Visitate il loro blog:

<http://www.artformsmallhands.com/>

La vignetta a p. 2 è di **Andreas Lori**,

Brunnhofweg 47, 3007 Bern.

Sito web: www.babylonia.ch

Il sommario del numero, le sintesi di tutti gli

articoli e una selezione di articoli sono

scaricabili in pdf dal sito internet. Per gli

abbonati, tramite il login, è invece disponi-

bile l'intero archivio dal 1991.

Con il sostegno di

- Ufficio federale della migrazione
- Dipartimento Educazione, Cultura e Sport del
Canton Ticino
- Ufficio Federale della Cultura
- Ambassade de France en Suisse
- Fondazione Oerli



Colloque de la COHEP sur la professionnalisation dans les didactiques disciplinaires

Annnonce préalable et appel à contributions pour les ateliers

Le 22 janvier 2015 se tiendra à Berne le deuxième colloque de la COHEP sur les didactiques disciplinaires en Suisse. Le colloque est organisé par la Conférence des recteurs et rectrices des hautes écoles pédagogiques (COHEP). La Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) soutient le colloque, car elle accompagne la mise en place coordonnée de la didactique disciplinaire en tant que discipline scientifique depuis plusieurs années. Le colloque est aussi soutenu par la Société suisse pour la formation des enseignants et des enseignantes (SSFE) et la Conférence des Recteurs des Universités Suisses (CRUS).

Ce deuxième colloque est consacré au thème de la professionnalisation dans les didactiques disciplinaires. Il y sera question des compétences et des savoirs professionnels des enseignant-e-s. Dans l'optique des hautes écoles, l'accent sera mis sur l'essence même de la professionnalisation. Cette question s'étendra à la recherche et au développement ainsi qu'à **l'enseignement en matière de didactique disciplinaire**. Il s'agira de trouver des voies en vue de poursuivre le développement des didactiques disciplinaires en déterminant les chances qui s'offrent à elles et les défis à relever. Cela implique aussi des questions de fond sur l'ancrage structurel et institutionnel des didactiques disciplinaires dans la formation initiale et continue des enseignant-e-s ainsi que dans l'activité de recherche et développement au sein des hautes écoles. On parlera en outre de l'acquisition de nouveaux profils par les didacticien-ne-s de même que de leur professionnalisation et de la promotion de la relève.

Si vous souhaitez tenir un atelier dans le cadre de ce colloque, nous vous serions reconnaissants de **nous faire parvenir un résumé de votre projet (800 caractères espaces compris) d'ici au lundi 23 juin 2014** à l'adresse:

www.cohep.ch/fr/colloque-didactiques-disciplinaires-2015/

Claudia Eichler
Collaboratrice scientifique COHEP
claudia.eichler@cohep.ch
