

BABYLONIA

1|2017

Langues & réfugiés

Sprachen & Geflüchtete

Lingue & profughi

Linguas & fugitivs

Languages & refugees

*Rivista per l'insegnamento e
l'apprendimento delle lingue*

*Zeitschrift für Sprachenunterricht
und Sprachenlernen*

*Revue pour l'enseignement et
l'apprentissage des langues*

*Revista per instruir ed emprender
linguas*

*A Journal of Language Teaching and
Learning*

WWW.BABYLONIA.CH

Les photos proposées dans ce no 1/2017 de Babylonia (couverture, p. 23, 35, 45, 49, 65, 67, 84, 87 et 91) ont été prises par des jeunes "migrants non accompagnés" pris en charge par l'Hospice général au Centre de l'Etoile, à Genève, à l'occasion d'un atelier de photographie organisé par l'association *Les Hybrides*, en 2016. Les photos sont toutes prises avec leur smartphone. Le but de ces ateliers de photographie est de faire vivre à ces jeunes une expérience esthétique quelle qu'elle soit au travers d'une pratique artistique.

Langues & réfugiés
Sprachen & Geflüchtete
Lingue & profughi
Linguas & fugitivs
Languages & refugees

Responsabili della parte tematica:
**Amelia Lambelet, Elisabeth Peyer
& Zorana Sokolovska**

Babylonia
Rivista per l'insegnamento delle lingue

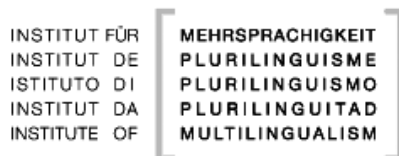
Trimestrale plurilingue
edito dalla
Fondazione Lingue e Culture
cp 120, CH-6949 Comano
ISSN 1420-0007
no 1/anno XXVI/2017

Con il sostegno di

- Dipartimento Educazione, Cultura e Sport del Canton Ticino



- Istituto di Plurilinguismo, Friburgo



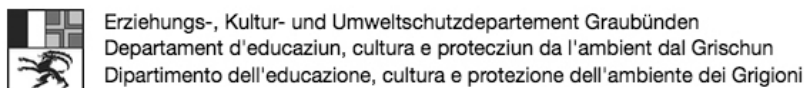
- Ufficio Federale della Cultura



- Ambassade de France en Suisse



- Dipartimento dell'educazione, cultura e protezione dell'ambiente dei Grigioni



- Fondazione Oertli



Langues & réfugiés
Sprachen & Geflüchtete
Lingue & profughi
Linguas & fugitivos
Languages & refugees

Tema

- 4 **Editoriale della redazione**
- 6 **Introduction | Introduzione**
Amelia Lambelet, Elisabeth Peyer
& Zorana Sokolovska
- 10 **Vers un idéalisme lucide
et un scepticisme
participatif**
Alexandre Duchêne, Thomas
Studer, Raphael Berthele &
Susanne Obermayer
- 12 **Reconnaître et
encourager le potentiel
des réfugiés sur le
marché du travail suisse**
Myriam Schleiss & Léa Gross
- 15 **Language learning in
refugees, an account of a
Swedish study**
Hans-Peter Søndergaard
- 19 **L'impact du vécu
des réfugiés sur leur
apprentissage de la
langue d'accueil**
Jean-Claude Métraux
- 24 **La double anxiété
langagière des
immigrants**
Jean-Marc Dewaele
& Yeşim Sevinç
- 28 **Spracherwerb
trotz Trauma? Wie
Traumatisierungen
und das Leben als
Asylsuchende das Lernen
beeinflussen**
Oliver Schwald
- 32 **Deutschunterricht unter
den Voraussetzungen
von posttraumatischen
Belastungsstörungen**
Sylvia Kafehsy
- 36 **Zugang zu adäquater
Traumabehandlung
dank interkulturellem
Dolmetschen**
Michael Müller
- 38 **Alphabetisiert?!
Plädoyer für mehr Sensibi-
lisierung von Kursleitenden
und Berätenden für den
Schriftspracherwerb, teilneh-
mergerechtere Kursformate
und mehr Leseförderung in
DaZ-Kursen**
Verena Schiffmann
- 42 **Wenn sie nur den Kopf
frei hätten ...**
Thomas Fritz
- 46 **„Guten Tag, ich möchte
gerne etwas gegen
Kopfschmerzen.“
Deutsch lernen mit
Alltagsdialogen**
Malgorzata Barras, Fabienne
Davallou & Peter Lenz
- 50 **Erfolgreich integrieren**
Mathilde Gyger, Brigitte
Heckendorn-Heinimann, Maria
Kassis-Filippakou & Ursula
Ritzau
- 53 **Diskurse in und um
Willkommensklassen
Best practice und
Desiderata aus der Innen-
und Außenperspektive**
Katrin Madlener & Andrea Ender
- 56 **Formation à l'Eveil aux
langues et intégration
des réfugiés syriens au
Liban** Isabelle Grappe
- 59 **Voneinander lernen:
Modelle für den
DaZ-Unterricht für neu
zugewanderte Kinder
und Jugendliche**
Astrid Lange, Ingrid Kutz &
Christine Czinglar
- 63 **Wir sind keine Kinder!
Erwachsenengerechte
Alphabetisierung von
Asylsuchenden und
Flüchtlingen**
Santi Guerrero Calle
- 66 **Une classe d'intégration
au gymnase** Marcella Völgyi
- 68 **Théâtreévasion: dove
il linguaggio teatrale
supera le barriere
linguistiche**
Claudia Strambini
- 71 **Reflections on the
grey zone between
language legislation and
implementation
in EU asylum practice**
Katrijn Maryns

BABYLONIA

1|2017

Bloc-notes

75

Cartographie de l'enseignement-apprentissage du français aux requérants d'asile: des enjeux en tension pour l'individu et la société

Anne-Christel Zeiter & Gaële Goastellec

79

L'apprentissage de la langue comme facteur d'intégration des réfugiés?

Gladys Robert, Julie Melichar, Justine Boillat & Anina Uhlig

82

Les requérant.e.s d'asile et la maîtrise du français: un parcours entre intégration et exclusion

Amar Mohammed Ali, Mikile Zeray & Sophie Guignard

85

Bedeutung des Dolmetschens im neuen Asylverfahren

Lena Emch-Fassnacht & Michael Müller

88

Das Asylverfahren verbessern – aber wie? Ein Vorschlag aus der Testforschung

Katharina Karges

92

Nani ai piedi dei giganti

Giuliana Santoro

Il racconta

94

Ein Bachelor in Business Administration? Avec le français!

Muriel Hemmi & Daphne Zeyen

97

«mini-grammaire»: Viele Sprachen – viele Möglichkeiten

Gwendoline Lovey & Simone Ganguillet

101

L'usage du Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale (PEPELF) dans la formation des stagiaires en didactique de l'allemand

Marianne Jacquin

Finestre

106

Guerre des langues et recherche

Simone E. Pfenninger

3 domande a...

108

Hurra, endlich sind die Flüchtlinge da!

Katharina Blass

l'Opinione

109

Italiano e romancio in Svizzera

112

Recensioni

114

Info

118

Agenda & impressum

Geflüchtete

65 Millionen Menschen sind auf der Flucht und spalten die Politik in ein Lager, das diesen Menschen die ihnen zustehenden Rechte gemäss Genfer Flüchtlingskonvention gewährt und in ein anderes, das den Bau von Mauern plant.

Das wiederum mobilisiert die Brückenbauer: Ausstellungen geben den Geflüchteten ein Gesicht, Dokumentarfilme erzählen deren Geschichte, Betriebe beschäftigen Geflüchtete und Familien nehmen sie bei sich auf.

Die Medien berichten über die Mauern- und Brückenbauer und über den Zustand der jeweiligen Baustellen und deren Auswirkungen beispielsweise auf die Wirtschaft („was Geflüchtete mitbringen“), die Integrationsprojekte („Bauern finden nicht genügend Flüchtlinge für Integrationsprojekt“) und die Schule („Flüchtlingskinder fordern Schweizer Schulen heraus“).

Geflüchtete – ein gesellschaftliches „Problem“? Katharina Blass sieht es in ihrer *Opinione* (S. 108) ganz anders: „Hurra, endlich sind die Geflüchteten da“ und bringen die Schulen dazu, ihre Lehrpläne zu hinterfragen, enger mit den Ausbildungsbetrieben zusammenzuarbeiten und sich im Unterricht mit den Folgen von Krieg und Vertreibung auseinanderzusetzen – jetzt, wo die Menschen auf der Flucht ein Gesicht haben und Malaika oder Abdi neben uns die Schulbank drückt.

Die Fachexperten der vorliegenden Nummer von *Babylonia* kennen die Gesichter und Namen der Geflüchteten, die sie betreuen. Psychiater, Lehrpersonen, Sprachwissenschaftler und Rechtsexperten gewähren uns Einblick in eine Realität, in der „man nach einer langen und gefährlichen Reise einen Ort erreicht, der einem fremd ist, und wo man die Sprache nicht versteht. Ein Ort aber, in den man gleichwohl alle Hoffnungen setzt“¹.

Gute Lektüre!

Ihr Redaktionsteam

¹ Aus dem Vorwort von Bundesrätin Sommaruga in der Broschüre zur Ausstellung „Flucht“, die dem Besucher zeigt, warum Malaika und Abdi fliehen mussten und was es hiesst, Tod, Vergewaltigung, Terror und Abweisung zu erleben. <http://www.flucht-fuir.ch/ausstellung/>

BA

Profughi

65 milioni di persone in fuga dividono l'opinione pubblica e le frazioni politiche: c'è chi accorda loro i diritti definiti dalla Convenzione di Ginevra sui rifugiati e chi, invece, progetta la costruzione di muri di frontiera.

Un'ambiguità che mobilita i mediatori: esposizioni cercano di dare un volto ai profughi, documentari raccontano le loro storie, ditte impiegano sfollati e famiglie li accolgono sotto al proprio tetto.

E i media? In Svizzera tedesca abbondano articoli sui tentativi di inclusione e esclusione dei profughi. Alcuni si soffermano sugli effetti in ambito economico („was Geflüchtete mitbringen“), altri su progetti di integrazione („Bauern finden nicht genügend Flüchtlinge für Integrationsprojekt“) o sulla scuola („Flüchtlingskinder fordern Schweizer Schulen heraus“).

Profughi – un „problema“ della nostra società? Katharina Blass la vede diversamente e intitola la sua *Opinione* (p. 108) „Hurra, endlich sind die Geflüchteten da“. La giornalista mostra quanto la nuova presenza straniera porti le scuole a ripensare ai propri piani di studio e alle possibilità di collaborazione con ditte e imprese, oltre a tematizzare nelle lezioni le conseguenze della guerra e dell'esilio – proprio ora che chi fugge ha ormai assunto un volto noto e Malaika e Abdi sono i compagni di banco di Chiara e Matteo.

Gli esperti che hanno contribuito al presente numero di *Babylonia* conoscono bene l'identità dei profughi di cui si occupano. Psichiatri, insegnanti, linguisti e giuristi ci permettono di gettare uno sguardo su una realtà che fa seguito a „un viaggio lungo e pericoloso per raggiungere un luogo in cui ci si sente stranieri e di cui non si parla la lingua, ma in cui si ripongono tutte le proprie speranze.“¹

Buona lettura!

Il team redazionale

¹ Tratto dalla prefazione della Consigliera federale Sommaruga all'opuscolo sulla mostra „Fuggire“ in cui il visitatore apprende perché Malaika e Abdi hanno dovuto fuggire e cosa significa vivere in prima persona morte, violenza, terrore e rifiuto.

BY

Links

- > <http://www.flucht-fuir.ch/it/Schulen>
- > <http://www.srf.ch/news/schweiz/bauern-finden-nicht-genuegend-fluechtlinge-fuer-integrationsprojekt>
- > <https://www.nzz.ch/wirtschaft/qualifikationen-und-einstellungen-was-die-fluechtlinge-mitbringen-ld.128477>
- > <http://www.tagesanzeiger.ch/schweiz/standard/Fluechtlingskinder-fordern-Schweizer-Schulen-heraus/story/30531518>
- > <https://www.nationalmuseum.ch/d/microsites/2016/Zuerich/FLUCHT.php>

Réfugiés

65 millions de personnes ayant fui leur pays divisent l'opinion publique et les partis politiques, entre ceux qui veulent leur accorder les droits définis par la Convention de Genève sur les réfugiés et ceux qui, au contraire, projettent de construire des murs aux frontières.

Ce débat mobilise toutes celles et tous ceux qui souhaitent plutôt construire des ponts: des expositions donnent un visage aux réfugiés, des documentaires racontent leur histoire, des entreprises les engagent et des familles les accueillent chez elles... Et les médias? En Suisse alémanique, les articles relatant ces tentatives d'inclusion ou d'exclusion abondent. Ils décrivent la situation et ses effets, notamment sur l'économie («ce que les réfugiés apportent...»), sur les projets d'intégration («les paysans ne trouvent pas suffisamment de réfugiés pour les projets d'intégration...») et sur l'école («les enfants de réfugiés, un défi pour l'école suisse»).

Les réfugiés, un «problème de société»? La journaliste Katharina Blass, dans notre rubrique *Opinione*, voit cela tout à fait autrement: «Hurra, endlich sind die Geflüchteten da!». Selon elle, leur présence amène l'école à repenser ses plans d'études, à collaborer plus étroitement avec les instances de formation et à se confronter, dans l'enseignement, aux conséquences de la guerre et de l'exil – ici et maintenant, quand Malaika et Abdi ont désormais un visage et sont assis sur les bancs d'école, à côté d'Emma et Lucas.

Les expert-e-s qui ont contribué à ce numéro de *Babylonia* connaissent bien l'identité et le visage des réfugiés dont ils s'occupent. Psychiatres, enseignant-e-s, linguistes et juristes nous permettent ainsi, à nous aussi, de *voir autrement* la situation réelle de «ces personnes qui, au terme d'un parcours long et dangereux, se retrouvent dans un endroit qui leur est étranger et dont elles ne comprennent pas la langue, mais dans lequel elles placent pourtant tous leurs espoirs»¹.

Bonne lecture !

La rédaction

¹ Extrait de la préface du Conseiller fédéral Didier Burkhalter au catalogue de l'exposition «Fuir», dans laquelle le visiteur apprend pourquoi Malaika et Abdi ont dû fuir et ce que signifie vivre – à la première personne – la mort, la violence, la terreur et le rejet.

LO

Fugitivs

65 milliuns da personas en fugia dividan l'opiniun e las fracziuns politicas: entant ch'ils ins concedan a quels umans ils dretgs accordads ad els da la Convenziun da Genevra davart ils fugitivs, planiseschan auters la construcziun da mirs da cunfin. In'ambiguitad che mobilisescha ils mediators: exposiziuns emprovan da dar ina fatscha als fugitivs, films documentars raquantin lur istorgias, interpresas dattan ad els lavur e famiglias in suttetg en lur chasa.

E las medias? Quellas rapportan davart tentativas d'integrar ed excluder ils fugitivs. Intginas scrivan davart ils effects en il sector economic („was Geflüchtete mitbringen“), autras davart projects d'integrasiun („Bauern finden nicht genügend Flüchtlinge für Integrationsprojekt“) u davart las sfidas per la scola („Flüchtlingskinder fordern Schweizer Schulen heraus“). Fugitivs – in „problem“ da nossa societad? Katharina Blass, en sia „Opinione“ (p.108), vesa quai tut auter: „Hurra, endlich sind die Geflüchteten da“. La schurnalista mussa co che la preschientscha dals esters sforza la scola a reponderar ils agens plans d'instrucziun ed a reflectar davart las pussaivladads da collavurar cun las interpresas e da tematisar en l'instrucziun las consequenzas da la guerra e da l'exil – propi ussa ch'ils umans en fugia han survegnì ina fatscha e che Malaika ed Abdi èn ils cumpogns da scola dad Aita e Men Duri.

Ils experts che han contribuì a quest numer da *Babylonia* enonuschan bain las identitads dals fugitivs, dals quals els s'occupan. Psichiaters, personas d'instrucziun, linguistas e giurists ans dattan invista en ina realitad che „sa preschenta als fugids suenter in viadi lung e privlus en in lieu, en il qual els sa sentan esters e dal qual els na chapeschan betg la lingua. In lieu dentant, en il qual els mettan tut lur speranzas.“¹

Buna lectura!

Voss team da redacziun

¹ Extrait da la prefaziun da la cussegliera federala Sommaruga a la brochura d'informaziun da l'exposiziun „Fugir“, nua che las visitadras ed ils visitaders vegnan a savair pertge che Malaika ed Abdi han stuvì fugir e tge che signifitga sentir sez la mort, violenza, terror e refusa. <http://www.flucht-fuir.ch/it/Schulen>

NIA

INTRODUCTION — INTRODUZIONE

"This will be your quarters while you're here at the station. I'm sure you wanna rest and clean up and you don't understand anything I'm saying, do you?"
- Kira Nerys to the Skrreeans (Star Trek: Deep Space Nine, SE02 E10)

● Amelia Lambelet,
Elisabeth Peyer &
Zorana Sokolovska
Fribourg



Amelia Lambelet, Elisabeth Peyer et Zorana Sokolovska sont trois chercheuses post-doctorales affiliées à l'Institut de plurilinguisme (Fribourg). Elles travaillent sur des questions d'apprentissage des langues à l'école et de discours sur les langues.

Deep Space Nine, longtemps après notre ère: un vaisseau très endommagé émerge du vortex, en provenance du Gamma Quadrant. A son bord, quatre personnes, réfugiées d'une planète lointaine, parlant une langue non-identifiée. Après quelques heures, l'ordinateur commence à découvrir les régularités de cette langue inconnue et le traducteur universel permet l'interaction. Les étrangers, dont la planète a été détruite par des envahisseurs, sont à la recherche d'une terre d'accueil pour leur peuple, trois millions de personnes qui ne tardent pas à débarquer sur la station, et dont l'arrivée en masse provoque à la fois difficultés, incompréhensions, et tentatives d'aide de la part des membres de l'équipage. Suisse, 2016: vague importante de réfugiés. Pas de traducteur universel, des réfugiés bien réels, certaines peurs fort semblables à celles des personnages de *Star Trek*, et, comme dans la fiction, des initiatives citoyennes d'urgence pour tenter d'aider et d'entrer en contact avec ces personnes réfugiées, voire de leur enseigner de manière plus ou moins organisée la langue de la région dans laquelle elles

Deep Space Nine, molto tempo dopo la nostra era: una nave spaziale gravemente danneggiata emerge dal vortice, in provenienza dal Quadrante Gamma. A bordo, quattro persone, rifugiati in provenienza da un pianeta lontano e che parlano una lingua non-identificata. Dopo qualche ora il computer comincia a scoprire le regolarità di questa lingua sconosciuta ed il traduttore universale permette l'interazione con i rifugiati. Gli stranieri, il cui pianeta è stato distrutto da degli invasori, sono alla ricerca di una terra per il loro popolo, tre milioni di persone che non tardano ad atterrare sulla stazione ed il cui arrivo in massa provoca a volte difficoltà, incomprendimenti, e solidarietà da parte dei membri dell'equipaggio. Svizzera, 2016: importante ondata di rifugiati. Nessun traduttore universale, rifugiati veri, alcune paure simili a quelle dei personaggi di *Star Trek*, e, come nella finzione, delle iniziative d'urgenza per tentare di entrare in contatto con questi rifugiati, di aiutarli, e di insegnargli in modo più o meno organizzato la lingua della regione in cui sono arrivati. In questo contesto ci sono anche dei linguisti,

sont arrivées. Dans ce contexte aussi, des linguistes, didacticiens ou enseignants de langue dont le rôle est paradoxal. La recherche est par définition peu habituée à donner des solutions immédiates, et pourtant des réponses concrètes aux problèmes quotidiens sont fondamentales pour les associations et institutions œuvrant sur le terrain. Comment enseigner les langues à ces personnes souffrant de stress et ayant vécu des expériences traumatisantes, des personnes parfois analphabètes ou alphabétisées dans d'autres systèmes d'écriture? Quand est-il judicieux de commencer l'enseignement de la langue de la région d'accueil? Quels sont les besoins linguistiques des réfugiés pour leur vie quotidienne et les procédures d'asile par lesquelles ils sont forcés de passer? Quels sont les outils à disposition?

Ces questions, qui font partie des enjeux linguistiques majeurs de l'arrivée de réfugiés, sont le fil rouge de ce numéro de *Babylonia*. Nous les avons organisées en trois thématiques principales. Dans la première, nous avons donné la parole à des psychiatres (Søndergaard; Métraux; Schwald) et psycholinguistes (Dewaele & Sevinç) pour nous expliquer les difficultés qu'éprouvent les personnes réfugiées à apprendre la langue du pays d'accueil en raison de problèmes de concentration, de mémoire à court terme et d'anxiété liés à leurs parcours migratoires et aux expériences traumatisantes qu'elles ont vécues au cours de ceux-ci. Ces mêmes questions sont aussi traitées avec la perspective d'une enseignante d'allemand langue seconde à la Clinique pour les victimes de la torture et de la guerre de l'Hôpital Universitaire de Zurich (Kafehsi), et de traducteurs interculturels intervenants dans les consultations psychologiques des nouveaux-arrivants (Müller).

Le deuxième grand axe thématique traite de la question des conditions d'enseignement de la langue de la région d'accueil à ces populations réfugiées, avec un focus à la fois sur les adultes et sur les enfants. En ce qui concerne les adultes, plusieurs articles traitent des questions d'alphabétisation (Fritz; Schiffmann) et plus précisément de la nécessité d'un curriculum cadre pour l'alphabétisation. L'apprentissage de la langue de la région d'accueil passe en effet souvent par un apprentissage du système d'écriture de celle-ci, les réfugiés étant souvent peu scolarisés, ou alphabétisés dans un système d'écriture différent. Dans ce sens,

pedagoghi, o insegnanti, il cui ruolo è paradossale. La ricerca è per definizione poco abituata a fornire delle soluzioni immediate. Tuttavia delle risposte concrete ai problemi quotidiani sono fondamentali per le associazioni e le istituzioni operanti sul terreno. Come insegnare le lingue a queste persone affette da stress post-traumatico, persone a volte analfabete o alfabetizzate in lingue con sistemi di scrittura diversi? Quando conviene cominciare l'insegnamento della lingua della regione d'accoglienza? Quali sono i bisogni linguistici dei rifugiati per la loro vita quotidiana e per le procedure d'asilo attraverso le quali sono obbligati a passare? Quali sono gli strumenti a disposizione?

Tali questioni, che fanno parte delle principali sfide linguistiche costituite dell'arrivo massiccio di rifugiati, sono il filo rosso di questo numero di *Babylonia*. Sono state organizzate in 3 tematiche principali. Nella prima, abbiamo dato la parola a degli psichiatri (Søndergaard; Métraux; Schwald) e degli psicolinguisti (Dewaele & Sevinç) per spiegare le difficoltà dei rifugiati nell'apprendere le lingue del paese di accoglienza, dovuto a dei problemi di concentrazione, di memoria a breve termine e di ansia, legati ai loro percorsi migratori e alle esperienze traumatiche che hanno vissuto. Queste stesse questioni sono trattate dalla prospettiva di un'insegnante di tedesco lingua seconda alla Clinica per le vittime della torura e della guerra dell'Ospedale Universitario di Zurigo (Kafehsi), e da quella di alcuni interpreti interculturali che intervengono nelle sedute psicologiche dei neo-arrivati (Müller).

Il secondo grande asse tematico discute le condizioni dell'insegnamento della lingua della regione di accoglienza a questi rifugiati, sia agli adulti che ai bambini. Per quanto concerne gli adulti, diversi articoli trattano questioni di alfabetizzazione (Fritz; Schiffmann) e più precisamente della necessità di un curriculum-quadro per l'alfabetizzazione. Spesso, infatti, l'apprendimento della lingua della regione di accoglienza passa per un apprendimento del suo sistema di scrittura, in quanto i rifugiati sono spesso scarsamente scolarizzati o sono stati scolarizzati in un alfabeto diverso. In questo senso, ci è parso importante riunire in questa sezione varie presentazioni dei nuovi supporti d'insegnamento adattati appositamente a questa particolare popolazione adulta (Guerrero Calle; Barras, Lenz & Daval-

How can we teach languages to people who have survived traumatic experiences and suffer from stress, who are sometimes illiterate or are literate in a very different writing system?

When does it make sense to start teaching the new language?

il nous a semblé important dans cette section d'avoir plusieurs présentations de nouveaux supports d'enseignement adaptés spécifiquement à cette population adulte (Guerrero Calle; Barras, Lenz & Davallou). En ce qui concerne les enfants, nous avons choisi de présenter différents modèles d'accueil et de scolarisation initiale (Lange, Kutz & Czinglar; Madlener & Ender; Völgyi), ainsi que du matériel développé pour évaluer les compétences scolaires des enfants néo-arrivants en vue de leur intégration dans le système scolaire suisse (Gyger, Ritzau, Heckendorn-Heinimann & Kassis-Filippakou). Enfin, de manière plus appliquée, un projet de développement d'activités d'éveil aux langues spécialement adaptées aux enfants réfugiés est discuté (Grappe).

Dans le troisième grand axe, les auteurs abordent la question des politiques linguistiques (et) institutionnelles en matière d'accueil et d'accompagnement des réfugiés. En particulier, les possibilités et les limites de la législation de l'Union européenne concernant la prise en charge linguistique des demandeurs d'asile sont interrogées, ce qui soulève notamment la question de l'inconsistance avec la législation des Etats membres de l'Union (Maryns). En ce qui concerne la Suisse, différentes formes de contacts linguistiques et sociaux auxquels sont exposés les réfugiés sont examinées du point de vue de la recherche (Zeiter & Goastellec), et d'un point de vue militant, avec une parole donnée aux réfugiés eux-mêmes sous forme de témoignages (Collectif R, Ali, Zeray & Guignard; Migration Initiative, Robert, Melichar, Boillat & Uhlig). Enfin, toujours dans le contexte suisse, la centralité de l'interprétariat dans le processus de demande d'asile, ainsi que la nécessité d'interprètes disponibles, formés et adaptables aux différentes situations et modalités d'interprétariat, à la suite de la modification de la loi sur l'asile relative à l'accélération des procédures du 5 juin 2016, sont examinées (Emch-Fassnacht & Müller).

Ces trois grands axes sont introduits par un article de contextualisation écrit par Myriam Schleiss et Léa Gross, du Secrétariat d'Etat aux migrations. Dans cet article, l'arrivée de réfugiés sur le territoire suisse en 2016 est chiffrée précisément, et les mesures d'accompagnement mises en place au niveau fédéral décrites. Si l'article de contextualisation focalise le contexte suisse, cela ne signifie pas

lou). Per quanto riguarda i bambini, abbiamo scelto di presentare diversi modelli di accoglienza e di scolarizzazione iniziale (Lange, Kutz & Czinglar; Madlener & Ender; Völgyi), e dei materiali sviluppati per valutare le competenze scolastiche dei bambini neo-arrivati in vista della loro integrazione nel sistema scolastico svizzero (Gyger, Ritzau, Heckendorn-Heinimann & Kassis-Filippakou). Infine, da una prospettiva più applicata, viene discusso un progetto per sviluppare attività di consapevolezza linguistica appositamente adattate ai bambini rifugiati (Grappe).

Nel terzo asse principale, gli autori trattano la questione delle politiche linguistiche (e) istituzionali in materia di accoglienza ed assistenza dei rifugiati. In particolare, vengono studiate le possibilità e i limiti della legislazione dell'Unione Europea sull'assistenza linguistica ai richiedenti asilo e l'incoerenza con la legislazione degli stati membri (Maryns). Per quanto riguarda la Svizzera, vengono esaminate diverse forme di contatto linguistico e sociale cui sono esposti i rifugiati, sia dal punto di vista della ricerca (Zeiter & Goastellec), sia da quello dei militanti, con diverse testimonianze di rifugiati (Collectif R, Ali, Zeray & Guignard; Migration Initiative, Robert, Melichar, Boillat & Uhlig). Infine, sempre nell'ambito svizzero, vengono esaminate la centralità dell'interpretariato nelle procedure di richiesta d'asilo, e la necessità di interpreti disponibili, istruiti ed adattabili alle diverse situazioni e modalità d'interpretariato, in seguito alla modificazione della legge del 5 giugno 2016 relativa all'accelerazione delle procedure d'asilo (Emch-Fassnacht & Müller).

Questi tre assi principali sono introdotti da un articolo di contestualizzazione scritto da Myriam Schleiss e Léa Gross, della Segreteria di Stato della migrazione. In questo articolo vengono forniti dati precisi sull'arrivo dei rifugiati sul territorio svizzero nel 2016, e vengono descritte le misure d'assistenza a livello federale. Benché l'articolo di contestualizzazione si concentri sul contesto svizzero, ciononostante l'arrivo massiccio di rifugiati non riguarda solo il nostro paese. Ci è parso perciò importante di offrire dei contributi concernenti altri paesi e altri ambiti: Germania, Belgio, ma anche Libano, dove gli arrivi quotidiani di decine di bambini siriani nelle classi mettono gli insegnanti di fronte a sfide considerevoli.

What are the language needs of refugees for their daily lives and for the asylum procedures they are forced to go through?

What tools are available to aid them in these matters?

que l'arrivée de réfugiés ne concerne que notre pays. C'est en ce sens qu'il nous a paru important de vous donner à lire des contributions émanant d'autres pays et d'autres contextes: Allemagne, Belgique, mais aussi Liban, où les arrivées quotidiennes de dizaine d'enfants syriens dans les classes posent des défis considérables aux enseignants.

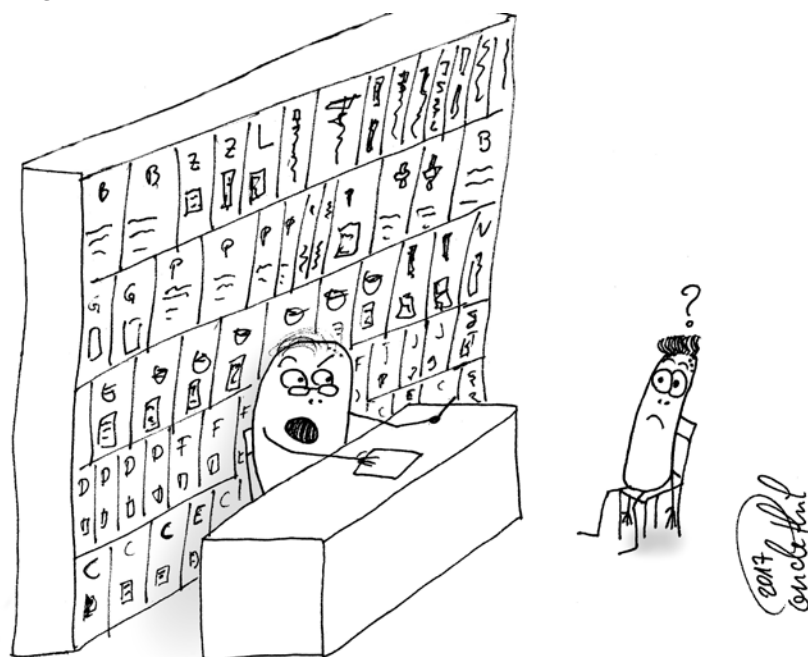
Ce numéro de *Babylonia* fait par ailleurs écho à un colloque organisé en décembre 2016 par l'Institut de plurilinguisme (Université de Fribourg/HEP de Fribourg) au cours duquel le rôle des chercheurs dans le contexte actuel d'arrivée importante de réfugiés a été l'objet de réflexions. De ces réflexions est né un article de prise de position sur le rôle de la recherche, co-signé par les quatre directeurs/trice de l'Institut de plurilinguisme (Duchêne, Berthele, Studer & Obermayer), ainsi qu'une discussion des procédures d'accueil et d'accompagnement des réfugiés du point de vue de la recherche sur le *testing* (Karges).

Nous tenons aussi à souligner ici la transdisciplinarité de ce numéro, édité par une sociolinguiste et deux linguistes appliquées/psycholinguistes¹. Traiter d'une thématique aussi complexe que celle des enjeux linguistiques de l'arrivée importante de réfugiés nécessitait en effet de prendre du recul pour sortir d'une vision compartimentée de la question. Nous espérons que de cette manière ce numéro pourra contribuer à mieux comprendre la situation linguistique et institutionnelle des personnes se réfugiant en urgence en Suisse, le fait que leurs trajectoires individuelles peuvent avoir un impact sur leur apprentissage de la langue de la région dans laquelle ils séjournent, et les particularités des outils didactiques utilisés par les enseignants de langue et/ou citoyens impliqués dans cet enseignement/apprentissage. Nous vous souhaitons une excellente lecture.

¹ Avec l'aide, pour les traductions, de Francesco Screti (italien), Jeanne Pantet (italien), et Laura Loder-Büchel (anglais), ainsi que, pour relectures et commentaires des articles, des membres de la rédaction de *Babylonia*. Merci à eux!

D'altronde, questo numero di *Babylonia* fa eco ad un colloquio organizzato nel dicembre 2016 dall'Istituto di plurilinguismo (Università di Friburgo/ASP di Friburgo) durante il quale si è riflettuto sul ruolo dei ricercatori nella situazione attuale caratterizzata da arrivi importanti di rifugiati. Da tali riflessioni è nato un articolo sul ruolo della ricerca, firmato dai quattro direttori/direttrici dell'Istituto di plurilinguismo (Duchêne, Berthele, Studer & Obermayer) ed una discussione delle procedure d'accoglienza e d'assistenza dei rifugiati dal punto di vista della ricerca sul *testing* (Karges).

Teniamo anche a sottolineare qui la transdisciplinarietà di questo numero, curato da una sociolinguista e due linguiste applicate/psicologuiste. Per trattare una tematica così complessa come quella delle sfide lanciate dall'arrivo massiccio di rifugiati, era necessario infatti superare una visione compartimentata della questione. Speriamo così che questo numero potrà contribuire a comprendere meglio la situazione linguistica e istituzionale delle persone che cercano urgentemente rifugio nel nostro paese, dato che le loro traiettorie individuali possono influenzare il loro apprendimento della lingua della regione in cui soggiornano, e gli strumenti didattici impiegati dagli insegnanti di lingua e/o dai cittadini coinvolti in questo insegnamento/apprendimento. Vi auguriamo un'eccellente lettura.



*Vous voulez un interprète?! Mais vous avez un A2 en français, non?
Le formulaire CP383-TX concernant la fixation définitive de votre statut de
séjour ne vous posera aucun problème! Allez, signez mon grand!*

VERS UN IDÉALISME LUCIDE ET UN SCEPTICISME PARTICIPATIF

Questo contributo s'interroga sul ruolo della ricerca in scienze del linguaggio quando esplora questioni di scottante attualità sociale. Evidenziando le tensioni e i dilemmi inerenti ai complessi rapporti tra scienza e città, questo testo sostiene un idealismo lucido e uno scetticismo partecipativo.

Alexandre Duchêne, Thomas Studer, Raphael Berthele & Susanne Obermayer Fribourg



Alexandre Duchêne, Professeur de sociologie du langage (UniFR), membre de la direction de l'Institut de plurilinguisme



Thomas Studer, Professor für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (UniFR), Direktionsmitglied des Instituts für Mehrsprachigkeit



Raphael Berthele, Linguist, Verantwortlicher für das Freiburger Masterprogramm in Mehrsprachigkeitsforschung und Fremdsprachendidaktik, Direktor des Instituts für Mehrsprachigkeit



Susanne Obermayer, directrice adjointe de l'Institut de plurilinguisme

Alors que l'Europe est confrontée à un afflux de réfugié-e-s sur ses territoires, la question de leur intégration langagière prend une place importante dans l'espace public. Il en résulte des initiatives collectives et individuelles, des actions sur le terrain (comme par exemple la mise en place de cours de langues par des groupes de bénévoles, l'usage de traducteurs dans différents espaces sociaux, etc.) ou encore la création d'organismes publics ou privés destinés à leur prise en charge. La thématique des réfugié-e-s est également l'objet de débats politiques où les enjeux langagiers émergent de façon récurrente. Dans ces conditions socio-politiques, les chercheur-e-s travaillant dans les domaines de la linguistique appliquée et de la didactique des langues, de la linguistique de l'acquisition et de la psycholinguistique ou encore de la sociolinguistique et de la politique des langues, sont confronté-e-s à une série de questionnements portant sur les apports, les limites et les critiques de leurs recherches. D'une part, les pouvoirs publics, les médias, les acteurs-trices œuvrant dans l'accompagnement des réfugié-e-s

sont enclins à solliciter les chercheur-e-s en sciences du langage afin d'intervenir, de prendre position, de proposer des mesures, souvent dans des temporalités courtes. D'autre part, les chercheur-e-s sont également amené-e-s à exercer une forme d'engagement social en participant à des initiatives citoyennes, en mettant à profit leurs connaissances des terrains afin de contribuer à de meilleures prises en charge, à questionner certaines évidences et à mettre en lumière des contradictions. Parfois, des situations sociales saillantes deviennent des laboratoires qui permettent de mieux comprendre certains enjeux langagiers, de récolter des données qui permettent à la recherche d'avancer. Parfois aussi, dans ces situations, la recherche est impuissante, loin des réalités de terrain, inapte à proposer des solutions concrètes et, dès lors, accusée d'intellectualisme distant. C'est au sein de ces constellations qu'émergent, selon nous, deux possibles figures de chercheur-e-s: l'*idéaliste* et le/la *sceptique*. La première figure voit dans la prégnance des enjeux langagiers le lieu d'exercice de son savoir, une légitimité

L'apport de la recherche sur des questions socialement vives réside peut-être dans un équilibre subtil entre un *idéalisme lucide* et un *scepticisme participatif*, requérant à la fois de souligner les limites dans lesquelles la recherche est à même de participer au débat, tout en reconnaissant qu'elle a une place, certes modeste mais néanmoins significative.

sociale qui confère à ses activités de recherche une valeur intrinsèque et ainsi permet une forme de participation à l'espace public et politique. Les recherches sur la langue sont alors perçues comme terrain d'action et *locus* du changement social. La seconde figure, quant à elle, s'interroge sur la pertinence même de la recherche en sciences du langage pour questionner des enjeux qui *in fine* dépassent fondamentalement la langue. Elle s'interroge aussi sur les limites inhérentes au transfert de savoir entre la recherche et les enjeux pratiques et sociaux. Il est fort probable que ces deux figures co-existent chez la plupart d'entre nous, qu'elles sont en tension, parce que prises séparément elles posent problème et présentent le risque soit de se positionner comme sauveur-se *par* la langue soit de rester en retrait des enjeux sociaux sous prétexte que nous n'avons rien de probant à dire sur ces questions. Cependant, il est possible que ce soit justement au sein de la tension entre ces deux figures que peuvent émerger de possibles voies vers une recherche engagée et vigilante.

En effet, la figure du/de la chercheur-e *idéaliste* nous rappelle que les recherches, par exemple sur l'acquisition des langues dans les situations post-traumatiques, sur la didactique des langues étrangères destinée à des publics hétérogènes en termes de trajectoires éducatives, ou encore sur la langue comme terrain d'exclusion et de sélection dans les procédures d'asile, ont permis une meilleure compréhension des défis que rencontrent les réfugié-e-s et les personnes qui les accompagnent. Certes, il s'agit souvent de petites choses qui n'ont pas la prétention de faire changer le monde, mais ces petites choses n'en sont pas moins pertinentes et importantes pour qui sait les utiliser à bon escient.

De la figure du/de la chercheur-e *sceptique* nous pouvons retenir que les recherches scientifiques n'apportent pas nécessairement un savoir transférable immédiatement, elles ne proposent pas de solutions applicables en toute situation, elles sont conçues au sein de paradigmes spécifiques qui parfois se contredisent, rendant plus compliquée encore la transférabilité du savoir.

Parfois, la recherche conduit à des résultats qui peuvent aller à l'encontre des pratiques et des politiques observées sur le terrain, conduisant à des tensions et probablement aussi des incompréhensions entre les différents acteurs-actrices impliqué-e-s. Nous retenons également que nous devons rester vigilant-e-s sur le fait que la maîtrise de la langue n'est pas une garantie d'insertion sociale pour les réfugié-e-s, que la langue peut être instrumentalisée à des fins politiques et que sa fétichisation peut conduire à un aveuglement, voire à l'occultation d'enjeux bien plus fondamentaux encore.

L'apport de la recherche sur des questions socialement vives réside peut-être dans un équilibre subtil entre un *idéalisme lucide* et un *scepticisme participatif*, requérant à la fois de souligner les limites dans lesquelles la recherche est à même de participer au débat, tout en reconnaissant qu'elle a une place, certes modeste mais néanmoins significative, celle de mettre en évidence ce que nous savons ou pensons savoir, mais aussi ce que nous ne savons pas et que nous devrions chercher à savoir, celle de rendre attentif au fait que la langue est importante dans la vie des réfugié-e-s mais aussi en quoi elle ne l'est pas (toujours).

RECONNAITRE ET ENCOURAGER LE POTENTIEL DES RÉFUGIÉS SUR LE MARCHÉ DU TRAVAIL SUISSE

Im Jahr 2016 haben 13'354 Personen als anerkannte Flüchtlinge oder vorläufig aufgenommene Personen in der Schweiz ein neues Zuhause gefunden. Damit diese sich möglichst rasch in die Schweizer Gesellschaft integrieren können, setzen Bund, Kantone und Gemeinde auf gezielte Massnahmen, insbesondere in der Sprachförderung und der Arbeitsmarktintegration. Zum Beispiel soll das innovative fide-System den Spracherwerb erleichtern und Migranten ermöglichen, sich möglichst bald im Alltag zu verständigen. Ebenfalls von grosser Wichtigkeit sind angestrebte Änderungen im Ausländergesetz (AuG). Unter anderem soll das Bewilligungsverfahren zur Aufnahme einer Arbeit für vorläufig aufgenommene Personen durch ein Meldeverfahren ersetzt werden.

● Myriam Schleiss & Léa Gross | SEM, Bern



Myriam Schleiss, cheffe de section suppléante, Secrétariat d'Etat aux migrations, Division Intégration, Section Encouragement de l'intégration



Léa Gross, spécialiste, Secrétariat d'Etat aux migrations, Division Intégration, Section Encouragement de l'intégration

En 2016, ce ne sont pas moins de 13'354 personnes qui ont trouvé un nouveau chez-soi en Suisse en obtenant soit le statut de réfugiés, soit une admission provisoire. Sur les 27'207 demandes d'asile en 2016, cela représente un taux de protection de près de 50%, à savoir 5'985 octrois d'asile et 7'369 admissions provisoires¹. Obtiennent le statut de réfugiés les personnes qui, dans leur pays d'origine ou de dernière résidence, «sont exposées à de sérieux préjudices ou craignent à juste titre de l'être en raison de leur race, de leur religion, de leur nationalité, de leur appartenance à un groupe social déterminé ou de leurs opinions politiques»². Une admission provisoire est prononcée lorsque l'exécution du renvoi se révèle illicite (violation du droit international), inexigible (mise en danger concrète de l'étranger) ou impossible (pour des motifs techniques d'exécution). Malgré les 31'299 cas traités en 2016, un peu plus de 27'000 demandes d'asile sont encore en attente d'une décision.

En comparaison européenne, la Suisse reste toutefois une destination relativement peu prisée. En 2016, environ 2% des

demandes d'asile déposées en Europe l'ont été en Suisse. L'Allemagne à elle seule a enregistré 723'027 demandes d'asile entre janvier et novembre 2016, tandis que l'Autriche et la France en ont comptabilisé respectivement 39'618 et 77'662. Si l'on compare le nombre de demandes d'asile à la taille de la population résidente, la Suisse se situe au septième rang des pays européens les plus attractifs. Les personnes qui y obtiennent une protection sont principalement originaires de Syrie, d'Erythrée, du Sri Lanka, de Turquie ou d'Afghanistan. Une évolution préoccupante de ces dernières années est le nombre croissant de mineurs non accompagnés déposant une demande d'asile. Ils étaient 1'996 en 2016, ce qui représente près de 7% du nombre total de demandes (contre 2% à peine en 2013). Cette situation met notamment les services de la jeunesse, les écoles et la formation professionnelle devant un défi de taille.

Apprendre la langue avant tout

Derrière les chiffres, les procédures et les statuts se trouvent autant de femmes, d'hommes et d'enfants qui resteront du-

¹ Chiffres au 31.12.2016, Statistique SEM.

² Loi sur l'asile (LAsi), article 3.

ablement en Suisse. Il est décisif que leur intégration dans la société commence le plus rapidement possible. L'exercice d'un emploi est un élément important du processus d'intégration et rend aussi possible l'autonomie financière. De fait, sur les 150 mio de francs engagés chaque année par la Confédération, les cantons et les communes dans les programmes cantonaux d'intégration (PIC), près d'un tiers est investi dans des mesures visant à améliorer l'employabilité des personnes issues du domaine de l'asile. Et ces efforts communs sont récompensés: les statistiques de l'asile de ces dernières années montrent que, malgré un nombre globalement croissant de réfugiés et de personnes admises à titre provisoire, une part constante de ces personnes continue de s'insérer avec succès sur le marché du travail suisse. A titre de comparaison, en 2016 elles étaient plus de 11'000 à exercer une activité lucrative, contre 7'000 en 2012.

L'apprentissage de la langue est le premier jalon incontournable d'une intégration réussie. Les expériences et les témoignages sont unanimes: plus cet apprentissage intervient tôt dans le parcours d'intégration, plus il est efficace³. Une orientation conséquente de l'apprentissage vers les besoins de communication du quotidien apporte les meilleurs résultats. C'est pour cette raison que le Secrétariat d'Etat aux migrations (SEM) a fait développer par des chercheurs de l'Institut du plurilinguisme de Fribourg une approche didactique innovante, basée sur la notion de scénarios communicatifs, et partant du principe que les progrès sont plus rapides et plus visibles lorsque le participant est impliqué activement dans la construction de son apprentissage. Nommé «fide | Français, Italiano, Deutsch en Suisse: apprendre, évaluer, enseigner», le concept national pour l'encouragement linguistique propose une approche didactique, du matériel, une formation modulaire pour les formatrices et formateurs, ainsi qu'une procédure officielle d'évaluation des compétences linguistiques. Tous les documents et les concepts sont disponibles en français, allemand et italien sur le site du secrétariat fide⁴.

Accéder à une formation reconnue

Parallèlement à l'apprentissage de la langue, les bilans de compétences, les offres de coaching, les formations ainsi que les stages font partie des mesures qui augmentent considérablement les chances des personnes réfugiées et admises à titre provisoire de trouver leur place sur le marché du travail suisse. Le SEM a réalisé en 2016 une étude sur l'évaluation du potentiel des réfugiés et des personnes admises à titre provisoire dans plusieurs cantons⁵. L'étude montre que cette évaluation rend l'orientation vers des mesures adéquates plus précise et améliore l'intégration professionnelle, mais que son succès dépend de la qualité de la collaboration et de la transmission des informations entre les différents services impliqués. Une meilleure coordination permet notamment d'éviter autant que possible les interruptions et les temps morts dommageables dans le parcours des personnes concernées⁶.

En Suisse, le manque de formation ou la non-reconnaissance d'une formation étrangère reste un obstacle important dans l'intégration professionnelle des réfugiés et des personnes admises à titre provisoire. C'est pourquoi la Conférence des directeurs de l'instruction publique (CDIP) a approuvé, en juin 2016, en accord avec le SEM et le Secrétariat d'Etat à la formation, à la recherche et à l'innovation (SEFRI), un certain nombre de recommandations visant à améliorer l'accès des jeunes et des jeunes adultes migrants, notamment des réfugiés et des personnes admises à titre provisoire, à la formation professionnelle. Parmi les mesures envisagées, le développement et la coordination des passerelles existantes, l'orientation et la gestion individuelle des cas, ainsi que le dialogue avec les partenaires de l'économie occupent une place centrale.

Afin de soutenir et de compléter les structures existantes, le Conseil fédéral a décidé en 2015 de lancer un programme pilote en deux volets. Conscient de l'importance du rôle de la langue dans le processus de l'intégration en général, et en particulier pour suivre une formation, le Conseil fédéral a pensé le premier vo-

3 "Arbeitsmarktintegration von Flüchtlingen und Vorläufig Aufgenommenen". Lindemeyer, H., von Glutz, B., Häusler, F. & Kehl, F., KEK-CDC Consultants, September 2008.

4 www.fide-info.ch.

5 «Evaluation du potentiel des personnes réfugiées et admises à titre provisoire». Berner Fachhochschule, social design, mai 2016.

6 UNHCR 2014 „Arbeitsmarktintegration: Die Sicht der Flüchtlinge und vorläufig Aufgenommenen in der Schweiz“.

L'apprentissage de la langue est le premier jalon incontournable d'une intégration réussie.

let du programme pilote dans ce sens. Ce dernier consiste à mieux exploiter le temps d'attente entre l'arrivée en Suisse et la décision d'asile en renforçant l'acquisition des compétences linguistiques des requérants d'asile ayant de fortes probabilités de rester en Suisse. Le deuxième volet du programme pilote concerne le domaine de la formation professionnelle et vise une intégration durable sur le marché du travail. Il consiste à mettre en place un préapprentissage d'intégration, c'est-à-dire une offre sur mesure répondant aux besoins particuliers des personnes réfugiées et admises à titre provisoire dans le but de faciliter leur accès à une formation professionnelle AFP (attestation fédérale de formation professionnelle) ou CFC (certificat fédéral de capacité). Orienté emploi et proposant en parallèle un apprentissage linguistique et une formation pratique, le préapprentissage permet aux personnes concernées de se familiariser avec le monde du travail en Suisse et de faire leurs premières expériences au cours d'un stage. Chacun des deux volets du programme pilote, d'une durée de quatre ans au total (2018-2021), concernera environ 1'000 personnes par an.

Lever les obstacles administratifs

Il reste que l'intégration professionnelle des réfugiés et des personnes admises à titre provisoire est encore et toujours un parcours d'obstacles liés à leur statut. Des études⁷ ont montré que les employeurs, réticents devant les frais et la durée des démarches administratives, se tournent souvent vers d'autres candidats non issus de l'asile. Face à cette situation, le Conseil fédéral a adopté début mars 2016 un message sur les dispositions de la loi sur les étrangers (LEtr) proposant notamment de simplifier les procédures d'autorisation de travail et de supprimer l'obligation de verser la taxe spéciale de 10% déduite du revenu des personnes admises à titre provisoire. A la suite de diverses interventions parlementaires et au vu des questions soulevées par le statut de l'admission provisoire, le Conseil fédéral a publié un rapport⁸ décrivant la

situation actuelle et proposant des pistes d'amélioration. Parmi ces pistes, il est question notamment de créer un nouveau statut pour les personnes qui ne répondent pas aux critères pour obtenir le statut de réfugié mais qui nécessitent tout de même une protection. Le Conseil fédéral décidera de l'opportunité d'un projet de loi relatif à un nouveau statut de protection après que le Parlement aura examiné ledit rapport.

Conclusion

L'intégration des réfugiés et des personnes admises à titre provisoire profite à tous. A moyen terme, elle permet de diminuer considérablement la charge de l'aide sociale, sans compter que le potentiel de ces personnes – souvent très jeunes – représente une chance pour les branches professionnelles et les entreprises confrontées à un problème de relève et souvent contraintes de recruter leur main d'œuvre à l'étranger. L'intégration représente également un défi pour la société civile, car elle nécessite une compréhension mutuelle et un esprit d'ouverture tant de la part de la population autochtone que des migrants. Mais le partage d'expériences et de connaissances peut s'avérer enrichissant, comme en témoigne l'engagement de la société civile dans des projets de mentorat, de parrainage ou d'accompagnement bénévole⁹. L'échange entre la population locale et les migrants reste un des meilleurs moteurs de l'intégration et de l'apprentissage de la langue.

⁷ „Erwerbsbeteiligung von anerkannten Flüchtlingen und vorläufig Aufgenommenen auf dem Schweizer Arbeitsmarkt“. BSS Volkswirtschaftliche Beratung Basel und KEK-CDC Consultants, April 2014.

⁸ «Admission provisoire et personnes à protéger: analyse et possibilités d'action». Rapport du Conseil fédéral du 12 octobre 2016.

⁹ «Contribution du travail bénévole aux projets d'intégration et de cohabitation interculturelle», Interface et Evaluanda, avril 2016.

LANGUAGE LEARNING IN REFUGEES, AN ACCOUNT OF A SWEDISH STUDY

Tema

Flygtninge fra undertrykkende eller krigsramte samfund, er i mange tilfælde påvirkede af alvorlige traumatiske oplevelser og lider af post-traumatisk stresslidelse (PTSD). Dette indebærer vanskeligheder med hukommelse og koncentration. Traumatiske begivenheder i fortiden er konstant foruroligende, mens hukommelsen og evnen til at tilpasse sig den foreliggende situation reduceres; noget, som ikke nødvendigvis er blevet forstået tidligere. Dette har betydning for sproginlæring, fordi mange har oplevelsen af at være ude af stand til at fokusere, forstå eller huske, hvad der sker i løbet af undervisningstimerne. Hukommelsesforstyrrelser relateret til PTSD er potentielt reversible, men forværres af stress.

During the nineties, the Swedish parliament decided to fund research aimed at torture victims among refugees. Due to that, I had the opportunity to participate in a study (Emdad *et al.*, 2006; Emdad & Søndergaard, 2005; Søndergaard, Ekblad, & Theorell, 2001, 2003; Søndergaard & Theorell, 2004) wherein refugees, after receiving permanent permission to stay, were followed every third month for one year to look at which factors in their daily life made an impact on their health. There were many interesting findings in the study, but among the main findings were that worsening health was more often found when subjects with Post Traumatic Stress Disorder (PTSD) reported overwhelming demands in school, repeated instances of housing difficulties, and concern over those relatives in peril or ill. This was not necessarily true when the participants had not developed PTSD. At the time, I had been working in an outpatient clinic specialised in torture victims, and I had often heard my patients complain about memory problems and learning difficulties. A typical remark might sound like "I sit in the classroom,

listening and understanding everything, but the next day it is completely gone". I had even noticed that some of these subjects made major leaps forward when their PTSD improved, whether it happened on its own or due to successful treatment. At the beginning of the nineties, a PTSD diagnosis was slowly becoming accepted. For me it was obvious that PTSD was one of the most important factors in refugee health, but for some in the field PTSD was considered unnecessary and stigmatizing - "a new acronym that we don't need". However, as the condition PTSD was being increasingly studied, it became obvious that besides problems with high arousal, subjects with PTSD had decreased volume in the hippocampal area in the brain. At the time, the reasons were unknown. Was loss of cells due to cell death? Or might there be other explanations? For instance, was the condition reversible? Later research has shown that the decrease of hippocampal volume in PTSD is indeed reversible; improved PTSD is accompanied by increased hippocampal volume (Levy-Gigi, Szabo, Kelemen & Keri, 2013).

Hans-Peter Søndergaard
Karolinska Institutet

Hans Peter Søndergaard is a psychiatrist who has focused on the understanding, diagnosis and treatment of the effects of extremely traumatic experiences in refugees and general psychiatric patients. PhD 2002 (Post-traumatic stress disorder and life events in recently resettled refugees in Stockholm), associate professor, department of clinical neuroscience 2007 at Karolinska Institutet.

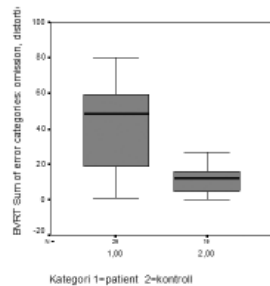


Figure 1: Number of errors. In this figure appears an extreme high number of errors in recalling and sketching a geometric figure after 15 seconds in subjects with PTSD when compared with subjects without PTSD.



Bentons visual retention test

- Sum of error categories: omission, distortion, perseveration, rotation, misplacement, & size error.
- p=0.000



Söndergaard, Emsdå, Theorell 2004

Research conditions

In our study, 75 individuals participated in all four occasions. Thus, we had information on whether they fulfilled criteria for PTSD when they entered the study, and they reported life events during the study as well as self-reported symptoms of PTSD, anxiety, depression, and dissociation.

At the same time, we initiated a study of cognitive functions in refugees with PTSD and in healthy comparable subjects; from the same country, also recently resettled, of similar age and gender (male). We had problems finding enough matching healthy comparison subjects, and therefore the subjects in this study were not entirely identical.

Cognitive tests

The main finding from the study of hippocampal volume was that also in this group, hippocampal volume was decreased in PTSD. With regard to assessment of cognitive function, we used four different cognitive tests. They were selected on the basis of being applicable even with an interpreter. One measured general IQ, another, executive functions, two others aimed at measuring memory functions that were sensitive to hippocampal dysfunction.

The first test was “Raven’s Progressive Matrices”. The test is considered a measure of general IQ. This test did not show statistically significant differences between subjects with or without PTSD.

In the second test, Thurstone’s picture memory test, subjects are shown pictures of different objects and asked to identify them among similar objects. They must remember the image for a while in order to identify the objects among similar looking objects. In this test, PTSD patients performed significantly worse. The third test was the Block Test from WAIS (Wechsler Adult Intelligence Scale). In this test, the subject is asked to produce a number of increasingly complicated patterns with the help of coloured cubes. This test is assumed to be a measure of executive functions. It went worse in PTSD subjects, however, when the number of school years was included, the difference was no longer significant. In other words, the results were more dependent on previous education than on PTSD diagnosis.

The last test was the Benton Visual Retention Test, wherein a geometrical figure is shown for 10 seconds, then hidden for 15 seconds, and after that the subject is asked to draw the figure. The procedure is repeated with increasingly complicated figures. The drawings produced are then analysed according to a standardised procedure. This test yielded the most pronounced changes with a host of errors in the PTSD subjects. The difference was still highly statistically significant after controlling for general IQ and educational level in analysis of co-variance (see Figure 1).

Post-traumatic stress disorder (PTSD)

A severe threatening experience, such as war or interpersonal violence, can lead to PTSD. The subject suffers from disturbing memories of the events, personality changes (severe avoidance or numbness), as well as irritability, difficulties concentrating, or other indicators of increased arousal.

Dissociation

Dissociation has been defined as a breakdown of the normal integrating function of conscience. Signs of dissociation can be excessive forgetfulness, out-of-body experiences, or loss of a sense of identity, or shifting thereof.

Language learning during the study period

With regard to language learning, we were provided access to school data on forty-nine participants who had attended a language course Swedish for Immigrants in the public sector (other participants might have participated in other language trainings that we had no access to). We received information

about dates individual participants had completed different tests on five levels. Further information was school attendance in number of hours. We could couple these data with the health information database (PTSD diagnosis, self-rating on four occasions for PTSD, depression, and dissociative symptoms). Contrary to expectations, the diagnosis of PTSD at baseline did not predict school results, but the sum score of symptom load of PTSD did. It explained about 25 per cent of the variance in language levels attained. On the contrary, the number of school hours present had a much weaker, positive association, but it was only 2,2 per cent of the variance that was explained by the school attendance (see Figures 2 and 3).

Implications of the findings

What can we make of these findings? To sum up, this study replicated earlier studies that found reduced hippocampal volume in PTSD. The general IQ and educational level in my client and control cases was not statistically different. Possible differences in executive functions were not explained by PTSD, but by educational level. Differences in Thurstone's Picture Memory Test and especially Benton Visual Retention Test were extremely pronounced in PTSD. If you have bad results in Benton Visual Retention Test, it is a sign that you have problems converting your visual impression into episodic memory and then further (during sleep) consolidating them into long-term memory. And in this respect the reduced hippocampal volume is probably a large part of the explanation.

Looking at the data from language learning, it was obvious that the PTSD symptom load over time, not the diagnosis per se, did explain slower language learning. At the time of the study, the rules were that financial support was dependent on school attendance (unless they were on sick leave). Therefore, staying at home if you had an especially bad night or felt ill was punished by reduced financial support. After three months, you were expected to cope with 8 hours a day of school. In PTSD patients, this most likely increases the stress level instead of helping to learn the language.

There are relatively few studies of PTSD among refugees in the literature, and especially few studies of cognitive functions and none of language learning, as far as I know though it would be relatively easy to replicate this study.

However, since my initial study, a Norwegian study has been published (Johnsen & Asbjornsen, 2009). In this study, refugees with and without PTSD were tested with California Verbal Learning Test (CVLT). In this test, a series of words are read to the subject, and they repeat as many as they can. This is repeated a number of times, and the subjects remember more and more words from the word series each time. The study showed that, yes, the subjects with PTSD did worse, but they too had a similar learning curve, and also improved on each trial.

Figure 2: Number of school hours and (weak positive) correlation with progress in Swedish language proficiency. As can be seen, the effect of number of hours present (on the horizontal x axis) on outcome (number of levels passed during the observation period on the vertical y axis) was relatively weak.

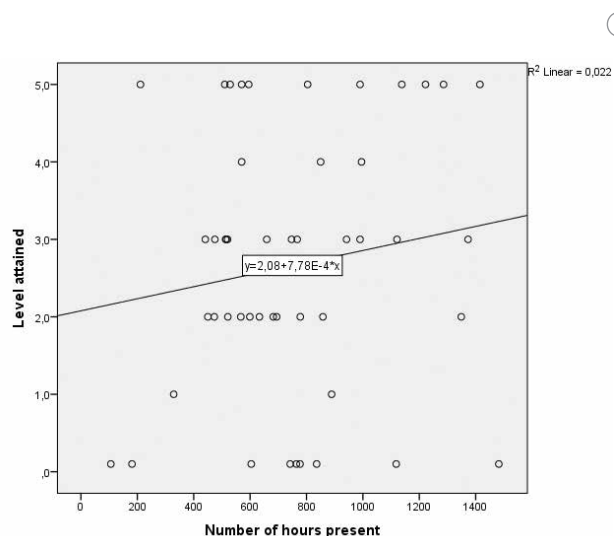
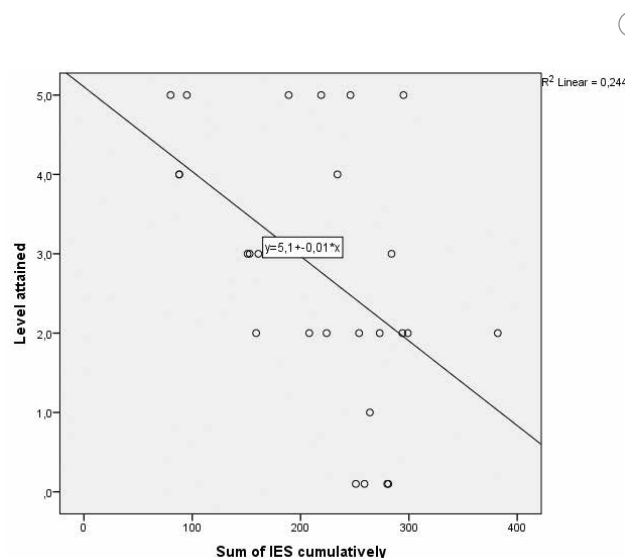


Figure 3: Sum of PTSD symptom score (impact of Event Scale, IES) and (strong negative) correlation with progress in Swedish language proficiency. The sum score of PTSD symptoms every three months had a much stronger influence than number of hours present (horizontal x axis: cumulative score of PTSD symptoms, vertical y axis: learning outcome during observation period).



When planning for language classes including refugees with PTSD, it is important that teachers are aware of possible memory problems in their learners. This means that teachers should plan with spaced repetition and possibly spiral curricular models in mind.

What are the implications for language courses for refugees?

When planning for language classes including refugees with PTSD, it is important that teachers are aware of possible memory problems in their learners. This means that teachers should plan with spaced repetition and possibly spiral curricular models in mind. Furthermore, teachers should motivate learners by helping them to understand that though they have perhaps had a subjective experience of learning nothing, they will eventually make progress, as long as they

do not give up and that repetition is the key to success. Moreover, it might be helpful to mention that these symptoms of memory loss are shown to be reversible because they are caused by stress. On that note, it is important to avoid stress as it is easier to learn when the you are relaxed. For teachers this means that the situation and activities in the classroom should be as predictable as possible since subjects with PTSD can be distressed easily, which is not necessarily readily observable, but might well result in withdrawal or dissociation, implying drifting away from the here-and-now. Thus task-repetition and organizational scaffolds such as routines are of utmost importance and an awareness of possible behaviors can help to make teachers sympathetic to their learners and to create an atmosphere conducive to learning.

References

- Emdad, R., Bonekamp, D., Sondergaard, H. P., Bjorklund, T., Agartz, I., Ingvar, M., & Theorell, T. (2006). Morphometric and psychometric comparisons between non-substance-abusing patients with posttraumatic stress disorder and normal controls. *Psychother Psychosom*, 75(2), 122-132. doi:10.1159/000090897
- Emdad, R., & Sondergaard, H. P. (2005). Impaired memory and general intelligence related to severity and duration of patients' disease in Type A posttraumatic stress disorder. *Behav Med*, 31(2), 73-84. doi:10.3200/BMED.31.2.73-86
- Johnsen, G. E., & Asbjornsen, A. E. (2009). Verbal learning and memory impairments in posttraumatic stress disorder: the role of encoding strategies. *Psychiatry Res*, 165(1-2), 68-77. doi:10.1016/j.psychres.2008.01.001
- Levy-Gigi, E., Szabo, C., Kelemen, O., & Keri, S. (2013). Association among clinical response, hippocampal volume, and FKBP5 gene expression in individuals with posttraumatic stress disorder receiving cognitive behavioral therapy. *Biol Psychiatry*, 74(11), 793-800. doi:10.1016/j.biopsych.2013.05.017
- Sondergaard, H. P., Ekblad, S., & Theorell, T. (2001). Self-reported life event patterns and their relation to health among recently resettled Iraqi and Kurdish refugees in Sweden. *J Nerv Ment Dis*, 189(12), 838-845.
- Sondergaard, H. P., Ekblad, S., & Theorell, T. (2003). Screening for post-traumatic stress disorder among refugees in Stockholm. *Nord J Psychiatry*, 57(3), 185-189. doi:10.1080/08039480310001328
- Sondergaard, H. P., & Theorell, T. (2004). Language acquisition in relation to cumulative posttraumatic stress disorder symptom load over time in a sample of re-settled refugees. *Psychother Psychosom*, 73(5), 320-323. doi:10.1159/000078849

L'IMPACT DU VÉCU DES RÉFUGIÉS SUR LEUR APPRENTISSAGE DE LA LANGUE D'ACCUEIL

Tema

Per molteplici motivi, il vissuto dei rifugiati – stato di sopravvivenza ed esperienze traumatiche – rallenta e complica il loro apprendimento della lingua del paese di accoglienza. È necessario tenerne conto, sia per migliorare l'efficienza dei corsi di lingua, sia per diminuire la tendenza al rigetto dei rifugiati.

En Suisse, comme dans la plupart des pays européens, l'apprentissage de la langue du pays d'accueil (français, allemand ou italien) constitue un critère décisif pour l'obtention par les migrants d'un permis de séjour stable. Il s'agit entre autres d'une des exigences, dites d'«intégration», pour qu'un permis F (admission provisoire des requérants d'asile n'ayant pas obtenu un statut de réfugié mais ne pouvant être renvoyé dans leur contrée d'origine) puisse être transformé en permis B (autorisation de séjour) ou C (autorisation d'établissement). En parallèle, dès les premières semaines de leur présence dans notre pays, les requérants d'asile sont inscrits à des cours de langue auxquels ils doivent assister, sous peine même parfois de subir des sanctions. De telles mesures semblent aller de soi pour le grand public, y compris politiciens et journalistes. Cependant elles négligent la prise en compte des conditions psychiques requises par l'apprentissage d'une langue, dont ne disposent pas les personnes immergées dans un *état de survie* et ayant

vécu des expériences traumatiques au long cours, soit la majorité des migrants. Pire, ces règlements peuvent avoir des effets délétères. D'abord en faisant perdre à nombre d'hommes et de femmes déjà très éprouvés toute confiance en leur capacité d'apprentissage d'une nouvelle langue. Ensuite en renforçant, parmi les membres de la société d'accueil, la tendance déjà prononcée à lire la différence de l'étranger en termes de *déficit*¹: certains pensent que leurs *piètres* performances dans notre langue signalent leur *manque* de volonté à l'étudier, leurs *faibles* capacités de l'assimiler ou leur *désir douteux* de s'intégrer dans notre collectivité. La possibilité d'une intégration réciproque, que j'appelle *créatrice*², est dès lors fortement compromise.

Nous pencher sur le psychisme de l'être humain affecté par une situation de survie et les difficultés ainsi engendrées sur l'apprentissage d'une langue nous permettra surtout de suggérer des réformes aux pratiques usuelles. Pour le bien de tous.

Jean-Claude Métraux ●


Lausanne

Jean-Claude Métraux est psychiatre et psychothérapeute d'enfants et d'adolescents FMH à Lausanne.



1 Jean-Claude Métraux, *La migration comme métaphore*, La Dispute, Paris, 2011.

2 *Ibid.*



L'apprentissage d'une langue nécessite une projection minimale dans l'avenir.

La conception du futur de la psyché en mode survie

J'entends par *états de survie* les situations dans lesquelles l'individu (mais aussi, verrons-nous, la communauté) dédie toute son énergie à sa survie à court terme. Il peut s'agir d'une précarité extrême de longue durée (très grande pauvreté, alimentation insuffisante, épidémies) ou d'un *état traumatique* persistant (ainsi la guerre): d'innombrables réfugiés ont eu un tel vécu tant dans le pays d'origine (Syrie, Afghanistan, Irak, Erythrée, et j'en passe) qu'au cours de leur pénible périple, parfois ponctué de naufrages. Et parvenus en Suisse (ou dans un autre pays européen), l'état de survie tend à se perpétuer, du moins tant que plane le risque d'un renvoi dans le pays d'origine. Fixés sur le présent, du moins le très court terme, ils ne peuvent octroyer à leur psyché le loisir de butiner dans les allées du futur. Or l'apprentissage d'une langue nécessite une projection minimale dans l'avenir. Si aujourd'hui je décide d'apprendre l'italien – langue pourtant proche du français, à l'écriture nantie du même alphabet – je sais que je ne le manierai avec aisance ni demain, ni après-demain: je dois donc pouvoir m'imaginer un avenir beaucoup plus lointain et y laisser gambader mes pensées. Ce dont la psyché du *survivant* est le plus souvent incapable, d'autant plus s'il se sait menacer par un retour chez lui ou une migration sous un nième ciel linguistique à bien plus brève échéance. Il faut remarquer ici que les murailles de plus en plus hautes érigées par les gouvernements européens pour prémunir nos pays privilégiés d'une arrivée de réfugiés présumée massive rendent leur voyage de plus en plus long et périlleux – comme en atteste la hausse vertigineuse des noyés en Méditerranée ces deux dernières années. De la même manière, la détérioration des régimes d'accueil (en Suisse: mesures de contrainte, aide d'urgence, logement en abris de la Protection Civile) renforce tant l'intensité que la durée de ces dynamiques de survie et, paralysant encore davantage la projection dans le futur, rend à chaque fois plus aléatoire l'apprentissage de nos langues.

Les sens saturés des personnes traumatisées

Toutes les personnes en état de survie, avons-nous vu, n'ont pas vécu des expériences traumatiques. Mais elles sont nombreuses, en particulier parmi les dits «migrants», à en avoir traversées. Or les traumatismes ajoutent une difficulté supplémentaire, dans la mesure où ils tendent à saturer les canaux sensoriels utilisés par le tsunami traumatique pour atteindre le cerveau. Prenons l'exemple d'un Syrien fuyant les bombardements d'Alep. L'éclat des bombardements et des explosions, les hurlements des victimes, déferle dans ses canaux auditifs au point de ne plus laisser de place pour qu'un murmure amoureux se faufile; et le retour incessant des bruits de cet apocalypse (que les psychiatres et psychologues nomment *flash back*, symptôme typique des états de stress post-traumatique) prolongent très longtemps cette saturation de son ouïe invalidant sa perception de nouvelles sonorités. L'effondrement des bâtiments alentours, sa propre maison qui se consume, les morts et le sang des blessés qui parsèment la rue éventrée, la mine effarée de son propre enfant perturbent de façon similaire ses perceptions visuelles. Par contre, toucher, odorat et goût ont peut-être été plus ou moins préservés, à l'inverse du prisonnier torturé ou de la femme violée dont le sens du toucher a été le premier à être saturé par l'horreur.

Je n'ai pas choisi le survivant d'Alep par hasard. L'apprentissage d'une langue étrangère mobilise d'abord les canaux de l'ouïe (oral) et de la vue (écrit). Surchargés, comblés, par la fureur traumatique, ceux-ci ne laissent plus rien passer. Assourdi, l'homme ne parvient à décortiquer les sons d'un mot d'une autre langue; ébloui, à décrypter et se rappeler son orthographe, d'autant plus s'il s'agit d'un autre alphabet. Il lui faudra du temps, du moins jusqu'à ce qu'il recouvre une certaine sérénité et que s'éloignent les symptômes post-traumatiques, pour qu'il puisse ingérer les rudiments d'une nouvelle langue.

En outre, l'encombrement de ses sens de l'ouïe et de la vue n'est pas équivalent.

Peut-être a-t-il été davantage assourdi qu'ébloui, ou l'inverse. Selon la nature de ses facultés naturelles, davantage auditives ou visuelles, son handicap en ressort accru ou minoré; impossible donc de tirer une règle générale, d'omettre l'analyse individuelle de chaque situation spécifique. Cette possible asymétrie de l'atteinte des sens a aussi une incidence sur la préservation ou non de certains modes d'apprentissage, suggérant l'impressionnante subtilité dont devrait savoir faire preuve son enseignant de français, d'allemand, ou d'italien – qui généralement n'y est pas préparé.

La langue maternelle, survivance du passé antérieur

Chacun, périodiquement, recompose l'histoire de sa propre vie. Il s'en fait le récit, *se raconte*, noue entre elles des périodes apparemment étrangères l'une à l'autre, donnant ainsi à l'ensemble de sa composition une forme d'unité, de cohérence. Certains auteurs, dont Paul Ricoeur, ont parlé à ce propos d'*identité narrative*³. Lorsque les nœuds, les conjonctions, font défaut, lorsque les «puis», «alors», «ensuite» deviennent impossibles à articuler, l'identité narrative se retrouve brisée, amputée d'un passé antérieur, voire concassée en cas de séismes répétés. De très nombreuses personnes traumatisées en font l'expérience. Impossible pour elles de relier leur paisible vécu d'antan aux horreurs qui suivirent – la torture, le viol, la mort de proches sous ses yeux – et aux cauchemars du présent. Entre ces événements, dans leur mémoire, un écran, des écrans, s'interposent. Mains souvenirs du passé trépassé, joies de l'enfance ou ressources jadis acquises, sombrent dans l'oubli et désertent la narration.

Chaque communauté compose parallèlement un récit de son histoire partagée, fondement de son identité narrative collective. Elle aussi, lors de guerres ou de génocides, tend à se briser.

Support des identités narratives individuelles et collectives – chaque communauté *se raconte* d'abord dans sa propre langue –, la langue maternelle joue alors

un rôle essentiel. Unique vestige «garanti» du passé antérieur⁴, elle offre le fil avec lequel l'individu et la communauté broderont un jour peut-être un nouveau récit incluant les divers temps de leur existence, reliant aussi celle-ci au legs mémoriel des générations précédentes. D'où l'importance de prodiguer les soins requis à ce véritable cordon ombilical. L'attention nécessaire à l'apprentissage d'une nouvelle langue risque d'en être amoindrie.

Dynamiques communautaires et rapport aux langues

Les états de survie affectent l'ensemble des membres de la famille et de la communauté. En situation d'exil, tant les réfugiés que leurs membres demeurés au pays. L'impératif de survie, outre son incidence sur le psychisme individuel et les identités narratives, teinte puissamment les dynamiques familiales et communautaires.

Dans les sociétés blessées par l'extrême pauvreté ou un conflit armé, la survie physique de tous s'avère illusoire. Des hommes, des femmes, des enfants, meurent de faim, de maladies, de bombardements, de naufrages. L'héritage ancestral – coutumes, croyances, normes d'alliance matrimoniale et règles de filiation, langue – est dès lors le seul bien auquel s'accrocher. Au chevet de sa conservation momifiée, la communauté, obnubilée par sa *survie identitaire*, se recroqueville⁵.

Abrutant et véhiculant le sens donné au monde par la communauté en péril, substrat de la transmission du monde hérité aux enfants et petits-enfants, la langue maternelle joue à nouveau un rôle essentiel. Garçons et filles s'imbibaient souvent vite des sonorités de la langue d'accueil, au point d'écarter celle de leurs parents et de fragiliser sa survie à long terme, les adultes la choieront d'autant plus, rétrécissant encore leur ouverture à la syntaxe et au vocabulaire locaux. D'autres facteurs s'ajoutent: en situation d'exil, le partage d'une même langue devient le témoignage privilégié de l'appartenance à une famille et une communauté scindées par la migration de certains de leurs

3 Paul Ricoeur, *Temps et récit 1*, Seuil, Paris, 1983.

4 Le *yiddish*, autrefois parlé par la communauté probablement la plus maltraitée par l'histoire, ne constitue pas à mon sens un contre-exemple. La Shoah et la création d'Israël ont en effet impliqué l'affirmation prééminente d'une appartenance juive globale que l'*hébreu* dorénavant symbolise. Cette langue, «récupérée» dans un passé antérieur bien plus ancestral, est donc devenue le support d'une nouvelle identité narrative collective et par là-même un vecteur majeur de la lutte du peuple juif pour sa survie.

5 Jean-Claude Métraux, *Deuils collectifs et création sociale*, La Dispute, Paris, 2004.

Il s'agit aussi d'informer tous les décideurs (élus, responsables de l'asile, organisateurs de cours), et la société civile entière, de l'impact de la survie sur l'apprentissage de la langue, afin que nous cessions d'associer les difficultés linguistiques des réfugiés à un déficit de volonté.

6 *Ibid.*

7 L'existence de langues disparues ou en voie de disparition, au sein de communautés guettées par l'extinction ou l'absorption par une communauté plus étendue et plus puissante, illustre l'échec possible des luttes pour la survie identitaire et démontre la pertinence des mécanismes de protection mis en place par les communautés en état de survie.

8 Se référer aux deux derniers chapitres de *La migration comme métaphore* (Jean-Claude Métraux, *op. cit.*)

membres; la transmission de la langue maternelle à la génération suivante est essentielle pour préserver les liens avec les grands-parents demeurés au pays. Pour rendre compte de ces phénomènes (fixation sur le présent, projection limitée dans le futur, recroquevillement de la communauté sur elle-même, préservation de l'identité héritée et de la langue maternelle), j'ai proposé le concept de *deuils congelés*⁶. En bref les pertes, aux temps de la survie, ne peuvent se permettre d'être élaborées, car le deuil et son inéluctable phase dépressive fragiliseraient tant l'individu que la communauté au point de les rendre inaptes à défendre leur survie. Il s'agit donc de mécanismes *sains, immunitaires*⁷.

Un temps pour l'apprentissage de la langue d'accueil

Nombreuses sont donc les raisons ralentissant l'appropriation de la langue d'accueil. Il y a un temps pour son apprentissage. Les conditions théoriques résident dans l'offre d'un espace de sécurité, la disparition de l'état de survie et le dégel des deuils: dans le contexte des politiques d'asile européennes, elles n'adviennent qu'à très longue échéance, voire jamais. Attendre qu'elles soient garanties pour offrir aux réfugiés des cours de langue n'aurait ainsi pas plus de sens que les imposer dès le passage de nos frontières. Mais une conclusion s'impose: il faut éviter trop de hâte.

Le prix d'une précipitation est trop élevé. De très nombreux réfugiés peinent à ap-

prendre quelques mots. Leur propre estime de soi ainsi que celle que nous leur accordons se dégradent. Ils perdent motivation et confiance en leurs capacités à apprendre nos langues. L'échec de leurs premiers cours peut leur ôter tout courage pour s'inscrire plus tard à un autre. S'effondre leur possibilité d'habiter une fois notre monde nantis d'une *voix* qui soit entendue. Echoue notre objectif clamé d'intégration. Certains entonnent: «Voyez! Ils ne veulent pas s'intégrer!»

Voici dès lors quelques suggestions: offrir aux requérants d'asile et aux réfugiés un temps d'apprentissage – inscription aux cours de langue, calendrier, durée – individualisé, prenant en compte la présence ou non des facteurs ici énumérés ainsi que leur intensité; s'abstenir de sanction à l'encontre des participants pour leur absentéisme ou leur peu d'entrain; privilégier – durant les premières semaines de cours – la création, entre enseignant et élèves, d'un espace de sécurité nourri de *reconnaissance mutuelle*⁸, plutôt que l'enseignement de la langue; légitimer les difficultés d'apprentissage des élèves; améliorer la sensibilité des enseignants aux phénomènes évoqués; expérimenter de nouvelles formes de cours; valoriser la langue maternelle.

Il s'agit aussi d'informer tous les décideurs (élus, responsables de l'asile, organisateurs de cours), et la société civile entière, de l'impact de la survie sur l'apprentissage de la langue, afin que nous cessions d'associer les difficultés linguistiques des réfugiés à un déficit de volonté. Ce texte espère y contribuer.

“Ateliers de photographie – Quartier de l’Étoile”

Les photos qui vous sont proposées dans ce no 1/2017 de *Babylonia* ont été prises par des requérants d’asile mineurs non-accompagnés, âgés de 15 à 17 ans et vivant au Centre d’hébergement Etoile-Praille à Genève. Vous découvrirez les photographies prises par Mamdji, Misbahullah et Yohannes autour du thème “Il était une fois la ville” (couverture ainsi que p. 91 et 87), quelques-unes des photographies de Hodan pour la réalisation de son “Book of learning letters” (p. 45 et 67), ainsi que des portraits mutuels de jeunes requérants vivant au centre de l’Étoile (p. 35, 49, 65 et 84).

Ces réalisations sont issues d’un projet commun de la Fondation *Act On Your Future* et de l’Association *Les Hybrides*, réalisé en 2016 dans le cadre du Prix de photographie des droits humains: la thématique du Prix 2016 étant “De la migration à l’asile”, la Fondation *Act on Your Future* a souhaité donner la parole à des requérants et a ainsi chargé l’Association *Les Hybrides* d’organiser des ateliers de médiation culturelle autour de la photographie comme outil d’expression artistique – et comme langage commun, au-delà des barrières linguistiques. L’objectif du projet était d’offrir à ces jeunes requérants d’asile un moyen d’expression sur leur quotidien et leurs centres d’intérêts, tout en leur permettant de développer leur créativité, et, bien sûr, de donner de la visibilité à leurs conditions d’accueil à Genève. Sans pour autant les confiner ou les réduire au rôle de requérants, comme l’expriment Anouck Hoyois et Elsa Frémont, médiatrices et responsables du projet pour *Les Hybrides*:

“Tous les jeunes du Centre, au-delà de leur statut de requérants, sont avant tout des adolescents qui aspirent à une vie aussi normale que possible. Dès lors, l’idée initiale de faire travailler les jeunes sur l’impact que les droits humains ont sur leurs parcours de vie et leur quotidien a évolué. Nous avons ainsi trouvé préférable de nous intéresser à leurs centres d’intérêts et à leur quotidien à Genève. Le thème de la migration a lui aussi été mis de côté pour ne pas renvoyer les jeunes participants à leur “statut” de réfugié et à leur vécu difficile.”

Les jeunes ont été accompagnés techniquement et artistiquement par les lauréats du Prix de Photographie 2015, Laurence Rasti, Younès Klouche et Alma Cecilia Suarez, et le résultat de leurs travaux communs a été publié dans un très bel ouvrage, que nous recommandons à tous: *Ateliers de photographie – Quartier de l’Étoile*. Genève: Act On Your Future/Les Hybrides, 2016.

Pour en savoir plus:

- > leshybrides.ch
- > <http://www.leshybrides.ch/sortie-du-livre-ateliers-de-photographie-et-vernissage/>
- > actonyourfuture.org
- > <http://www.actonyourfuture.org/prix-2016.html>

Pour commander le livre:

- > anouck@leshybrides.ch

LES HYBRIDES



Réalisation du portrait d’Istahil par Hodan

Mamdji, Alex, Mike et Misbahullah en pleine prise de vue... et le résultat.

Hodan et Istahil travaillent leurs photographies avec Alma Cecilia Suarez

LA DOUBLE ANXIÉTÉ LANGAGIÈRE DES IMMIGRANTS

The aim of the present paper is to present a new development in language anxiety research, namely the distinction between majority language anxiety and heritage language anxiety. While the former can be particularly acute among first and second generation immigrants, the later becomes predominant among third generation immigrants, especially during visits to their home country. We focus on Turkish immigrants in the Netherlands.

Jean-Marc Dewaele London & Yeşim Sevinç | Oslo



Jean-Marc Dewaele est Professeur en linguistique appliquée et multilinguisme. Il s'intéresse aux différences

individuelles. Il est président de l'*International Association of Multilingualism* et ancien président de la *European Second Language Association*. Il est éditeur de l'*International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*.



Yeşim Sevinç est étudiante de doctorat à l'Université de Oslo (*Center for Multilingualism in Society Across the Lifespan*). Elle s'intéresse aux aspects

linguistiques, sociaux, psychologiques et physiologiques du multilinguisme avec un focus particulier sur les immigrants.

1. Introduction

L'immigrant qui arrive dans un nouveau pays est forcé d'acquérir le plus vite possible la langue officielle de l'Etat afin de pouvoir survivre et fonctionner dans son nouvel environnement. Les conditions linguistiques, comme parfois les conditions climatiques, sont sans merci. Même ceux qui connaissent déjà plus ou moins la langue étrangère (LX) ont besoin d'un certain temps pour s'adapter à la façon de parler de la population locale.

Venant de Belgique et s'installant à Londres, le premier auteur de cet article se souvient d'une conversation particulièrement difficile au début de son séjour avec un interlocuteur qui ne parlait pas le *Queen's English* que l'on entend à la radio et à la télévision. Un dialecte ou un sociolecte peu familier, au téléphone, se transformait en une langue presque totalement incompréhensible où seuls les *yes* et *no* étaient identifiables. Il s'agissait de faire connecter le gaz et l'électricité: en sus de l'accent quasiment impénétrable et du manque d'articulation claire chez l'interlocuteur britannique, l'immigrant fraîchement débarqué manquait du voca-

bulaire spécialisé nécessaire, et ignorait le fonctionnement administratif de la compagnie de gaz et d'électricité, ainsi que les règles pragmatiques et culturelles régissant ce genre d'interaction très spécifique. A tout ceci s'ajoutait encore le manque de feedback visuel qui aurait pu indiquer au Britannique que le Belge ne le suivait pas. Après quelques minutes de dialogue où le Britannique semblait comprendre le Belge qui, lui, semblait perdu dans le brouillard londonien et subissait une épisode d'anxiété langagière aiguë, l'interaction se conclut lorsque l'intonation montante de l'interlocuteur britannique fut interprétée correctement comme une question oui/non par le Belge qui finit par dire *OK*, tel le joueur de Poker ayant oublié les règles du jeu qui pose ses cartes sur table sous le regard surpris et moqueur des autres joueurs. Le gaz et l'électricité furent connectés le lendemain.

Comme l'illustre cet épisode, tout immigrant, dans des échanges exolingues, peut éprouver des moments d'anxiété langagière; et ce quel que soit son niveau d'éducation ou de connaissance académique de la LX.

2. L'anxiété langagière

La majorité des recherches sur le phénomène d'anxiété langagière a été faite sur les apprenants d'une LX en contexte scolaire. MacIntyre (1999: 27) définit l'anxiété langagière comme "*the worry and negative emotional reaction aroused when learning or using a second language*" («L'inquiétude et la réaction émotionnelle négative déclenchées lors de l'apprentissage ou l'usage d'une langue seconde»). MacIntyre (à paraître) présente un panorama des causes de l'anxiété langagière et en distingue trois types reliés entre eux: anxiété académique, cognitive, et sociale. Le premier type, *académique*, est l'anxiété spécifique liée aux erreurs de prononciation, aux attentes irréalistes des apprenants, aux professeurs intimidants qui embarrassent leurs apprenants devant les autres, ainsi qu'aux méthodes utilisées pour tester les apprenants. Les causes *cognitives* de l'anxiété sont davantage liées à la psychologie de l'apprenant, telles que la peur de perdre son identité, certains traits de personnalité (introversion, manque de stabilité émotionnelle ou timidité), un manque d'estime de soi et une perception biaisée de sa propre compétence.

Les questions prédominantes de la recherche sur l'anxiété langagière en contexte scolaire sont de savoir dans quelle mesure l'anxiété peut affecter la production ou la réception de la langue cible, si elle risque de nuire aux résultats d'examen, et si elle menace de ralentir le développement de la LX à long terme. La réponse est globalement positive, c'est-à-dire qu'une relation négative modérée semble exister entre l'anxiété langagière et diverses mesures de performance en LX (MacIntyre, à paraître).

Une minorité de chercheurs s'est intéressée à l'anxiété langagière en dehors de l'école ou de l'université (Dewaele, Petrides & Furnham, 2008; Pappamihel, 2001). Le contexte différent (interactions avec des membres de sa famille, des collègues, des amis, des inconnus) implique aussi une différence dans le profil des participants: alors que dans le contexte scolaire les participants sont généralement des enfants ou de jeunes adultes, dans le contexte extra-scolaire, les locuteurs non-natifs sont des adultes multilingues, souvent des immigrants, qui ne sont plus des apprenants mais plutôt des usagers légitimes de la LX, qu'ils utilisent parfois depuis des années sans nécessairement pouvoir passer pour des locuteurs natifs (cf. Cook, 2002). Si la définition de

l'anxiété langagière de MacIntyre (1999) s'applique également à ces multilingues adultes, elle a néanmoins des sources et des conséquences assez différentes. Les phénomènes physiques de l'anxiété peuvent être comparables (battements de cœur, transpiration) et peuvent paralyser l'usager de la LX, mais les enjeux et les effets sont différents: l'apprenant qui se trouve avec la gorge nouée dans la classe de langue risque de ne pas obtenir un score élevé, mais son silence n'aura pas de conséquence pratique et directe sur sa vie. L'usager d'une LX paralysé par l'anxiété langagière dans une interaction authentique risque de rentrer bredouille, littéralement les mains vides, et sa survie peut même être menacée. Cette anxiété langagière dans la LX risque de contribuer à un état de frustration et un sentiment d'impuissance et d'exclusion.

L'étude de Dewaele *et al.* (2008) sur 464 multilingues adultes révèle que le degré d'anxiété langagière varie en fonction de la situation et des interlocuteurs: les participants étaient moins anxieux dans toutes leurs langues avec leurs amis, un peu plus anxieux avec leurs collègues, avec des étrangers, au téléphone et dans les discours en public. Le degré d'anxiété langagière augmente aussi dans les langues apprises plus tard dans la vie, c'est-à-dire que les participants ont en général moins peur dans les différentes situations dans leur L1 et de plus en plus peur dans des LX acquises plus tard. Le degré de maîtrise de la LX, le degré de plurilinguisme et l'intelligence émotionnelle sont liés à moins d'anxiété langagière.

Garcia de Blakeley, Ford & Casey (2015) ont utilisé le même questionnaire avec 190 immigrants d'Amérique Latine en Australie et ont trouvé la même variation situationnelle. En outre, les immigrants qui avaient une meilleure maîtrise de l'anglais, qui étaient plus extravertis et qui étaient plus âgés avaient moins peur en anglais. Les participants rapportèrent que l'anxiété langagière affectait presque tous les aspects de leur vie quotidienne.

3. Anxiété dans la langue majoritaire et anxiété dans la langue d'origine

Une série d'études récentes sur l'usage du turc et du néerlandais par trois générations d'immigrants turcs aux Pays Bas (Sevinç, 2016; Sevinç & Dewaele, 2016; Sevinç & Backus, 2016) révèle que ceux-ci ne souffrent pas seulement d'anxiété langagière dans la langue du pays hôte

Les réfugiés et immigrants qui s'installent dans un pays d'accueil souffrent d'anxiété dans la langue locale et ne peuvent probablement pas s'imaginer qu'un jour leurs descendants craindront d'utiliser la langue de leurs ancêtres.

(*majority language anxiety*) mais aussi dans la langue de leur communauté (*heritage language anxiety*) (Tallon, 2011). Les niveaux d'anxiété dans la langue majoritaire (ALM) diminuent de génération en génération, alors que les niveaux d'anxiété dans la langue d'origine (ALO) augmentent de génération en génération. L'échantillon était constitué de 116 participants appartenant à trois générations d'immigrants: 45 de première génération (âge moyen: 50), 30 de seconde génération (âge moyen: 33) et 41 de troisième génération (âge moyen: 15). Les participants ont rempli un questionnaire sur l'anxiété langagière qu'ils éprouvent avec différents interlocuteurs en néerlandais et en turc aux Pays Bas et lors de séjours en Turquie (Sevinç & Dewaele, 2016). Les membres de la troisième génération éprouvent significativement plus d'ALO avec leurs grands-parents, leurs parents et leurs amis turcs aux Pays Bas et en Turquie que les membres des générations précédentes. Cette anxiété est liée à une perception de manque de compétence et d'insécurité linguistique. Tous les participants éprouvent en outre une certaine anxiété lors d'interactions en turc en présence de néerlandophones aux Pays Bas. Cette ALO n'est pas liée à la compétence en turc mais plutôt à la crainte de réactions racistes de la part des Néerlandais. Les membres de la première et seconde générations éprouvent plus d'ALM dans des interactions avec des Néerlandais alors que les membres de la troisième génération n'éprouvent aucune ALM.

Voix d'immigrants

Trente participants qui ont rempli le questionnaire de l'étude de Sevinç & Dewaele (2016) ont aussi été interviewés sur leurs expériences dans les deux langues et dans les deux pays (Sevinç & Backus, 2016). Le but était de compléter l'approche étiquette dans Sevinç & Dewaele (2016) par une perspective émique afin d'entendre la voix des participants. Ce témoignage sur l'ALO vint d'une mère turque (DG) qui habite aux Pays Bas depuis 20 ans et qui a une fille de 14 ans:

DG: Ma fille, elle éprouve de sérieuses difficultés à parler turc avec les membres de notre famille en Turquie. Elle se sent honteuse de son turc, l'estimant insuffisant. Elle est toute stressée d'être perçue

comme différente, d'être taquinée et elle a peur d'être exclue. Elle est souvent en panique et se fâche.

Intervieweur: Vous pensez que ces réactions sont liées à la langue?

DG: Absolument. Comme elle ne peut pas s'exprimer correctement en turc, il y a des malentendus. Et ça la fait paniquer, et elle se perd.

Les auteurs voient trois aspects dans ce témoignage. Le premier est linguistique, notamment le fait que la fille éprouve des difficultés à s'exprimer et se sent mal comprise. Le deuxième aspect est social, notamment la peur d'être ridiculisée et exclue du groupe. Le troisième aspect est émotionnel, avec la honte, la panique, la fureur qu'elle éprouve dans cette situation qu'elle trouve très embarrassante. L'anxiété en néerlandais, la langue majoritaire, peut être tout aussi pénible. AT, un immigrant de première génération explique que l'ALM apparaît lorsqu'il est obligé d'utiliser des registres plus formels:

AT: Quand je dois parler néerlandais dans un contexte officiel aux Pays Bas, et que je ne connais pas tous les mots, alors je panique, mais avec mes amis ça va parce que je peux aussi utiliser des mots turcs avec eux.

SAK, un immigrant de seconde génération, raconte combien son manque de maîtrise de l'orthographe néerlandaise a contribué à son échec à des examens officiels, et a généré de l'ALM:

SAK: J'ai participé dans les examens à l'académie de police. Les Néerlandais ont des mots précédés par «de», «het», «een» (des articles) écrits avec «d» et «t» etc. Comme ces mots n'existent pas en turc, je commets beaucoup d'erreurs... A cause de ces mots j'ai raté les examens plusieurs fois et je n'ai pas pu devenir agent de police. Maintenant j'ai peur de les utiliser, et chaque fois que je dois les utiliser, j'hésite. J'ai même pris des cours supplémentaires de néerlandais [pour comprendre le système de l'article] mais ça n'a pas réussi. Je n'arrive pas à m'en souvenir. Une fois qu'on l'a mal appris, c'est incorrigible.

L'ALM est aussi liée aux attitudes et réactions négatives des Turcs en Turquie et

des Néerlandais aux Pays Bas qui utilisent parfois leur connaissance de la langue pour établir leur supériorité. SVD, un immigrant de seconde génération, explique:

SVD: Au boulot, certains Néerlandais corrigent consciemment chaque petite erreur pour vous rappeler qu'eux sont Néerlandais et qu'ils peuvent faire ça avec vous. Parfois ils se moquent de vous quand vous utilisez le mauvais mot. Alors ils rient et s'écrient: «NOUS ne disons pas ça comme ça, NOUS utilisons ça!» Et nous nous sentons discriminés et méprisés.

Les interviews ont révélé le caractère dynamique de l'anxiété: elle ne se manifeste pas avec la même force dans les deux langues, elle varie en fonction de la situation, mais même à l'intérieur de la situation il peut y avoir de la variation en fonction de l'interlocuteur et d'autres personnes présentes. L'anxiété peut varier dans l'individu-même de minute en minute: elle peut surgir subitement lors d'une difficulté à trouver l'article approprié, le substantif élusif, ou le moment où il réalise avoir commis une erreur de grammaire ou de prononciation. L'anxiété peut également frapper à la suite d'une remarque négative d'un interlocuteur ou même simplement d'un regard de travers. Ensuite, l'anxiété langagière peut se dissiper, ou au contraire se renforcer et se répandre à d'autres contextes: même les usagers expérimentés d'une LX ou d'une L1 peuvent occasionnellement éprouver une pointe d'anxiété lorsqu'ils doivent s'exprimer sur un sujet dans la langue qu'ils n'utilisent pas habituellement pour traiter de ce sujet. Il y a certains actes de parole (compliments, excuses, protestations) qui sont ancrés dans une des langues des bilingues. Ceux-ci risquent alors de se sentir gauches et anxieux en s'exprimant dans l'autre langue.

4. Discussion et conclusion

Il semble que l'anxiété langagière des immigrants dans leurs deux langues est propre à l'expérience même d'immigration: d'un côté un sentiment de déracinement et d'éloignement de la culture d'origine, de l'autre côté un sentiment de frustration avec la difficulté et la lenteur de l'intégration dans le pays hôte. L'ALO et l'ALM naissent de la même crainte de rejet par les groupes auxquels les immi-

grants appartiennent. Il semble également que les membres du groupe (qu'ils soient Turcs en Turquie ou Néerlandais aux Pays Bas) jugent les immigrants suivant des normes monolingues totalement irréalistes. En outre, les bilingues sont habitués à fonctionner en deux langues, avec des alternances codiques régulières. La connaissance d'une autre langue fait que les bilingues s'expriment d'une façon unique dans leurs deux langues (Cook, 2002): le turc parlé par les immigrants turcs aux Pays Bas se distingue du turc parlé en Turquie (Sevinç, 2014). Les monolingues turcs en Turquie jugent que cette variante est incorrecte, ce que les locuteurs bilingues risquent d'accepter. Ceux-ci sont susceptibles alors de se sentir doublement marginalisés par les normes monolingues de leurs deux communautés, ne se sentant à l'aise qu'avec leur propre groupe de bilingues où l'hybridité linguistique et culturelle est la norme.

Nous arguons que le concept de l'ALM et de l'ALO, analysés quantitativement dans Sevinç & Dewaele (2016) et qualitativement dans Sevinç & Backus (2016) permet de mieux cerner la complexité de l'anxiété langagière que les immigrants ressentent dans divers contextes. Les réfugiés et immigrants qui s'installent dans un pays d'accueil souffrent d'ALM et ne peuvent probablement pas s'imaginer qu'un jour leurs descendants craindront d'utiliser la langue de leurs ancêtres.

Bibliographie

Cook, V. J. (2002). Background to the L2 user. In: V. J. Cook (ed.), *Portraits of the L2 User*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 1-28.

Dewaele, J.-M., Petrides, K. V. & Furnham, A. (2008). Effects of trait emotional intelligence and sociobiographical variables on Communicative Anxiety and Foreign Language Anxiety among adult multilinguals: A Review and Empirical Investigation. *Language Learning*, 58, 911-960.

Garcia de Blakeley, M., Ford, R. & Casey, L. (2015). Second language anxiety among Latino American immigrants in Australia. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1-14. Doi: 10.1080/13670050.2015.1083533

MacIntyre, P. D. (1999). Language anxiety: A review of the research for language teachers. In: D. J. Young (ed.), *Affect in foreign language and second language teaching: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere*. Boston: McGraw-Hill, pp. 24-45.

MacIntyre, P. D. (à paraître). An overview of language anxiety research and trends in its development. In: C. Gkonou, M. Daubney, & J.-M. Dewaele (Eds.), *New insights into language anxiety: Theory, research and educational implications*. Bristol: Multilingual Matters.

Pappamihel, N. E. (2001). Moving from the ESL classroom into the mainstream: An investigation of English language anxiety in Mexican girls. *Bilingual Research Journal*, 25, 31-39.

Sevinç, Y. (2014). Linguistic and social factors in Turkish-Dutch contact across generations. *Dutch Journal of Applied Linguistics*, 3(1), 82-100.

Sevinç, Y. (2016). Language maintenance and shift under pressure: Three generations of the Turkish immigrant community in the Netherlands. *International Journal of the Sociology of Language*, 242. DOI: 10.1515/ijsl-2016-0034

Sevinç, Y. & Backus, A. (2016). *Anxiety, language use and linguistic competence in an immigrant context: A vicious circle?* Manuscript non-publié.

Sevinç, Y. & Dewaele, J.-M. (2016). Heritage language anxiety and majority language anxiety among Turkish immigrants in the Netherlands. *International Journal of Bilingualism*. doi 10.1177/1367006916661635

Tallon, M. (2011). Heritage speakers of Spanish and foreign language anxiety: A pilot study. *Texas Papers in Foreign Language Education*, 15, 70-87.

SPRACHERWERB TROTZ TRAUMA? WIE TRAUMATISIERUNGEN UND DAS LEBEN ALS ASYLSUCHEnde DAS LERNEN BEEINFLUSSEN

L'apprentissage d'une langue nationale est considéré comme un facteur d'intégration central pour des personnes réfugiées à la recherche de protection et d'un avenir en Suisse. Le succès de cet apprentissage ne dépend pas seulement de l'effort investi, mais aussi de la biographie scolaire des apprenants, ainsi que des conditions de vie et de soutien en Suisse et des effets des traumatismes vécus. En effet, des troubles tels que le stress post-traumatique ou la dépression peuvent affecter la capacité d'apprentissage des individus. Dans cet article, nous présentons de possibles effets de ces troubles sur l'apprentissage langagier. Une prise en charge multi-disciplinaire est nécessaire en complément d'une adaptation de l'offre d'enseignement. Dans le même ordre d'idées, le rôle des garderies et des écoles pour le développement langagier des enfants de réfugiés est à souligner, car les parents de familles migrantes ne peuvent souvent que difficilement soutenir leurs enfants dans ce sens.

● Oliver Schwald | Bern



Dr. med. Oliver Schwald, Mag. phil. ist Facharzt für Psychiatrie und Psychotherapie FMH, Psychoanalytischer

Psychotherapeut EFPP für Erwachsene und Gruppenanalytiker SGAZ i.A.

Er leitete von 2010 bis 2016 das Ambulatorium für Folter- und Kriegsoffer SRK in Bern. Seit 2016 arbeitet er in eigener Praxis in Bern (www.sollievo.net). Schwerpunkte in seiner therapeutischen Arbeit sind traumatherapeutische und transkulturelle Themen.

Das Erlernen der Landessprache des Einwanderungslandes ist für geflüchtete Menschen eine zentrale, wenn auch schwierige Aufgabe und ein unverzichtbares Handwerkzeug, um an der Schweizer Aufnahmegesellschaft teilhaben zu können. Oft ist es ein Generationen überschreitendes Projekt und überhaupt erst in der zweiten oder dritten Generation zu erreichen.

Gelingt der Spracherwerb nicht wie gewünscht, ist eine häufige Interpretation für die Ursache der nicht ausreichenden Sprachkompetenz, dass sich Asylsuchende zu wenig bemühen würden. Diese Interpretation polarisiert und verstärkt Verunsicherungen und Ausgrenzungen gegenüber Einwandererfamilien und hilft dem Ziel, die Sprachkompetenzen von Menschen mit Migrationshintergrund zu fördern, kaum. Sprache ist für die eigene (kulturelle) Identität von grosser Bedeutung. Gerade Menschen die unfreiwillig ihr Land verlassen haben, sind durch die Flucht und die Lebensbedingungen, die sie in der Schweiz antreffen, in vielen Bereichen verunsichert. Sprache kann hier ein Gefühl von Vertrautheit vermitteln.

Menschen die nach ihrer Flucht in der Schweiz ankommen, müssen sich auf sehr viel Neues einlassen, vieles Lernen und umlernen. Das kann nur gelingen, wenn sie sich in der neuen Gesellschaft auch aufgehoben fühlen (Heimken, 2015).

Die besondere Situation von Flüchtlingen

Menschen mit Migrationshintergrund leiden grundsätzlich nicht häufiger an psychischen Störungen als andere Personen (Glaesmer *et al.*, 2009; Lindert *et al.*, 2008). Bei Flüchtlingen erhöhen aber die Erlebnisse vor, während und nach der Migration das Risiko für solche Erkrankungen (Fazel *et al.*, 2008; Porter & Haslam, 2005).

Viele von ihnen haben lang andauernde und wiederholte traumatische Situationen durch Krieg, aber auch durch Folter erlebt. Lange, teilweise lebensbedrohliche Fluchtwege, wie wir sie derzeit fast täglich in den Medien zu sehen bekommen, können eine enorme zusätzliche Belastung darstellen.

In der Schweiz angekommen, sind Flüchtlinge mit einer neuen Kultur und

mit aufenthalts- und sozialrechtlichen Bestimmungen konfrontiert, die ihre Lebensbedingungen über Jahre gravierend beeinflussen. Kontinuierliche Unsicherheit über den künftigen Aufenthalt in der Schweiz, ein lang andauernder Asylprozess mit beengten Wohnverhältnissen oder anhaltende Armut erhöhen wesentlich das Risiko für eine psychische Erkrankung oder für die Aufrechterhaltung einer Störung. So fehlt gerade in Durchgangszentren jegliche Privatsphäre, es ist räumlich eng. Küche und sanitäre Anlagen werden mit anderen BewohnerInnen geteilt. Das birgt oft hohes Konfliktpotential zwischen den Bewohnern unterschiedlicher Nationalitäten, deren Gewohnheiten und Praktiken nicht miteinander vereinbar sind. Aufgrund der hohen Fremdbestimmung können oft gewohnte familiäre oder gesellschaftliche Rollen nicht mehr praktiziert werden, was zu einer Verstärkung des durch die Flucht erlebten Identitätsverlustes führen kann. Die Abgeschiedenheit der Zentren, das Arbeitsverbot bewirkt oft eine Isolation von der einheimischen Gesellschaft und behindert wiederum die soziale Integration und Inklusion. Zudem ist der Zugang zur medizinischen Versorgung durch diverse Zugangsbarrieren (auf Seite der Aufnahmegesellschaft: gesetzliche Limitationen, ethnozentristische Ausrichtung der Angebote, fehlende interkulturelle Kompetenz, Mangel an Muttersprachlern und Dolmetschern, Ausgrenzungsprozesse; auf Seite der MigrantInnen: fehlende Deutschkenntnisse, fehlende Informationen über Versorgungsangebote, fehlendes Vertrauen, anderes Krankheitsverständnis, Schamgefühle) erschwert, so dass erkrankte Asylsuchende häufig unterdiagnostiziert sind und eine inadäquate Behandlung erhalten (Knaevelsrud *et al.*, 2012; Geiger, 2016; Schenk, 2006).

Die Lebenssituation von traumatisierten Flüchtlingen und AsylbewerberInnen ist also meist durch Mehrfachbelastung gekennzeichnet. Einerseits belastet die Erfahrung der Extremtraumatisierung vor der Ankunft in der Schweiz und gleichzeitig bestehen einschränkende Lebensbedingungen und fehlende Lebensperspektiven v.a. in der Zeit des Asylprozesses.

Die gesundheitliche Situation von traumatisierten Flüchtlingen

Die körperlichen und seelischen Schmerzen, die sich aus den traumatischen Situationen ergeben, sind vielfältig und oft schwer in Worte zu fassen. Das Erlebte zeigt sich bspw. in dissoziativen Zuständen, körperlichen Schmerzen, Gedanken und Gefühle, die in einer sie überwältigenden Art und Weise (Flashbacks und Intrusionen) plötzlich auftauchen, Ängsten und Depressionen. Oft sind es katastrophisierende Ängste, das heisst die Furcht, dass jederzeit etwas Schlimmes passieren kann; das Sicherheitsgefühl ist stark angegriffen. In aller Regel finden sich andauernde Schlafstörungen, oft verbunden mit Alpträumen, teilweise wird das Schlafengehen vermieden. Dies führt, neben den Intrusionen, sehr häufig zu Konzentrationsstörungen.

Oft sprechen traumatisierte Flüchtlinge die traumatischen Ereignisse nicht an. Unter Umständen können diese Ereignisse gar nicht mehr erinnert oder berichtet werden, weil bereits das Erzählen zu belastend wäre. Ihr Erleben ist auch für sie selber schwer einzuordnen und oft ist es eine Entlastung, wenn sie erfahren, dass ihre Symptome mit dem Schrecken aus der Vergangenheit zusammenhängen. Neben den typischen Symptomen mit Intrusionen, Vermeidung und Übererregung ist die Emotionsregulierung gestört. Das kann sich in Stimmungseinbrüchen, Depression, Risikoverhalten oder Suizidalität zeigen.

Das Beziehungsverhalten ist oft beeinträchtigt. Gerade wenn andere Menschen das Trauma verursacht haben, kann es sehr schwierig werden, zu vertrauen. Die Selbstfürsorge kann eingeschränkt sein und es können unangemessene Schuld- und Schamgefühle auftreten.

Auch generationsübergreifend sind Flüchtlingsfamilien besonderen Risiken und Belastungen ausgesetzt. Kinder traumatisierter Eltern leiden signifikant häufiger an psychischen Auffälligkeiten und sind häufiger mit häuslicher Gewalt konfrontiert (Daud *et al.*, 2005; Gupta *et al.*, 2009).

Auswirkungen der Traumatisierung auf das Lernen

Neben den häufig misslichen oft systematisch deprivilegierenden Lebenszuständen von Asylsuchenden, die den Spra-

Das Erlernen der Landessprache des Einwanderungslandes ist für geflüchtete Menschen eine zentrale, wenn auch schwierige Aufgabe und ein unverzichtbares Handwerkzeug, um an der Schweizer Aufnahmegesellschaft teilhaben zu können.

Wenn es aber gelingt, die erlebten traumatischen Erlebnisse zu verarbeiten, gehen auch die kognitiven Einschränkungen, die das Lernen behindern, zurück.

cherwerb erschweren, haben auch die erlittenen Traumatisierungen Auswirkungen auf die Lernfähigkeit und damit auch auf die Alltagskompetenz. Wenn es aber gelingt, die erlebten traumatischen Erlebnisse zu verarbeiten, gehen auch die kognitiven Einschränkungen, die das Lernen behindern, zurück.

Die Folgen von Depression, posttraumatischer Belastungsstörung und Schlafstörungen können sich sowohl in der Gedächtnisleistung und der Aufmerksamkeit niederschlagen. Bestehen stark ablenkende Themenbereiche, ist es für Betroffene schwierig neue Informationen zu verarbeiten. Gerade Menschen, die aus Kriegsregionen geflüchtet sind und deren nahe Angehörige oder ihre Kinder noch im Kriegsgebiet leben oder auf der Flucht verloren gegangen sind, sind häufig sehr beschäftigt und es gelingt ihnen nur schwer, die Aufmerksamkeit auf die Aufgaben in der aktuellen Lebenssituation zu lenken.

Depressive Erkrankungen führen oftmals zu Einschränkungen in der Konzentration und Aufmerksamkeit. Es ist dann schwierig sich auf eine Tätigkeit zu fokussieren, teilweise kann Lesen selbst schier unmöglich werden. Eine solche Erkrankung kann sich auf die Entscheidungsfähigkeit auswirken, sodass schon alltägliche Entscheidungen nur schwierig zu treffen sind und es kommt zu einem Verlust der mentalen Flexibilität.

Bei der posttraumatischen Belastungsstörung bestehen v.a. Störungen im deklarativen Gedächtnis, betroffen sind v.a. autobiographische Erinnerungen, insbesondere traumatische Situationen aus der Vergangenheit. Die Symptome der Posttraumatischen Belastungsstörung beeinträchtigen das Lernen v.a. durch starke Aufmerksamkeitseinschränkungen. Betroffene können nicht bei der Sache bleiben, weil sie Wichtigeres belastet. Dazu gehören Intrusionen, Erinnerungen in Form von plötzlichen, unerwarteten, teils erneut überwältigenden Bildern, Geräuschen, Gerüchen, Geschmacks- oder körperlichen Empfindungen oder Gefühle, die die Betroffene in der traumatischen Situation auch hatte. Diese Sinneseindrücke und Gefühle werden so erlebt als würden sie gerade jetzt geschehen und werden nicht als etwas Vergangenes erlebt. Dies passiert sowohl am Tag aber auch in der Nacht in Form von Alpträumen, weshalb der Schlaf von traumatisierten Menschen fast immer gestört ist. Da dieses Wiedererleben unwillkürlich

kommt, entwickeln die Betroffenen oft das Gefühl, keine Kontrolle über die eigenen Gefühle, Gedanken oder Empfindungen zu haben.

Solange diese Inhalte von traumatischen Erlebnissen nicht verarbeitet sind, werden sie die Aufmerksamkeit der Betroffenen immer wieder beanspruchen. In einer Unterrichtssituation können es harmlose Situationen (eine Frage, ein Flugzeuggeräusch, ein Blick,...) sein, die betroffenen Personen in Angst und Schrecken versetzen.

Die chronischen Schlafstörungen verursachen nicht nur Tagesmüdigkeit und Beeinträchtigung der Aufmerksamkeitsstörungen. Ein ungestörter Schlaf spielt auch in der Bildung und Verfestigung von Gedächtnisinhalten eine zentrale Rolle. Menschen, die Traumatisches erlebt haben, sind meist besonders wachsam. Es geht ja darum, dass das Schreckliche nie wieder passiert. Oft ist es für Aussenstehende nicht ersichtlich, was als Gefahr bewertet wird, es kann ein Geräusch (bspw. ein Flugzeug, das über das Klassenzimmer fliegt) oder ein Blick sein. So versuchen Betroffene oft, Gesprächsthemen und Gedanken an die extrem belastenden Erfahrungen in der Vergangenheit zu vermeiden. So kann die Teilnahme im Unterricht in einem geschlossenen Raum, eine Gruppenarbeit oder gefragt zu werden zu einer grossen Herausforderung werden.

Aber auch dissoziative Zustände, Abwesenheitszustände, während deren die Wahrnehmung der Umgebung eingeschränkt ist (wenn bspw. Die Zugstation versäumt wird), sowie Grübeln über die Vergangenheit und Verluste schränken die Lernfähigkeit ein.

Für die Behandlung der Traumafolgestörungen ist die multiprofessionelle Zusammenarbeit mit Sozialarbeitenden, Psychotherapeuten, Physiotherapeuten, juristischen Beratungsstellen und bei bestehender Sprachbarriere der Einbezug von Dolmetschenden zentral. Themen, welche die Störung aufrechterhalten (Asylprozess, Abschiebedrohungen, Familienzusammenführungen usw.), müssen berücksichtigt werden. Als Entscheidungshilfe, ob jemand an eine Fachstelle zugewiesen werden sollte, gibt es einfache Fragebögen zur Früherkennung von Asylsuchenden mit traumatischen Erlebnissen, die nach kurzer Schulung auch von engagierten Laien verwendet werden können (siehe auch unter www.protect-able.eu, wo ein solcher Fragebo-

gen in verschiedenen Sprachen heruntergeladen werden kann).

Der Spracherwerb kann gelingen

Trotz all dieser Schwierigkeiten und Barrieren gelingt es vielen auch schwer traumatisierten Menschen häufig doch, die Sprache des Aufnahmelandes zu erlernen. Natürlich spielt die Bildungsbiographie dabei auch eine wichtige Rolle. Menschen, die in den Herkunftsländern keine schulische Bildung genossen haben und gar nicht oder nur geringfügig alphabetisiert sind, verfügen über keine oder nur geringe Lernstrategien. Andere hingegen haben Lernstrategien durch schulische Bildung entwickeln können, müssen diese aber nach jahrelanger Nicht-Inanspruchnahme wieder aktivieren.

Entsprechend unterschiedlich müssen die Angebote für die Sprachvermittlung ausgestaltet werden. Allen gemeinsam sollte jedoch sein, dass eine Atmosphäre der Verlässlichkeit entwickelt wird und sich teilnehmende Personen willkommen erleben können. Ein sensibles Vorgehen ist geboten, weil die Menschen aus einem anderen Kulturraum die bestehenden Angebote in der Schweiz kaum kennen. Ausreichende Informationen über Abläufe und Ziele sind insbesondere für traumatisierte Menschen sinnvoll. Aufgrund der oben beschriebenen einschränkenden Symptomatik ist es sinnvoll, wenn Lehrer Grundkenntnisse von

Traumafolgen haben und den Unterricht allenfalls mit Entspannungsübungen und Aktivierungsübungen, aber auch Gedächtnistraining ergänzen können. Aber auch das Erlernen von reorientierenden Massnahmen ist nützlich, wenn Personen bspw. im Sprachunterricht dissoziative Zustände erleben oder von Intrusionen beeinträchtigt werden.

Gelingt es der ersten Generation von geflüchteten Menschen nicht, die Sprache kompetent zu erwerben, so ist umso wichtiger, die Kinder entsprechend zu unterstützen. Sprachförderung sollte möglichst früh ansetzen. Untersuchungsergebnisse zeigen, dass auch Migrantenfamilien mit einem sehr hohen kulturellen Kapital, in der sprachlichen Bildung ihrer Kinder nur wenig aus eigener Anstrengung tun können. Hier kommt den Kitas (Kindertagesstätten) und der Schule eine hohe Bedeutung zu (Heimken, 2015). Entwicklung findet immer mit und durch hilfreiche Beziehungen statt. So schilderte eine schwer traumatisierte Frau, die nach Jahren grosser Anstrengung ein Diplom als interkulturelle Dolmetscherin erreichen konnte, dass es immer Menschen waren, die in schweren Zeiten, als sie aufgeben wollte, an ihrer Seite standen, ihr halfen weiter zu machen, in sich die Kraft zu finden, noch einen Schritt weiterzugehen und an sich selbst zu glauben, als teilnehmendem und produktivem Mitglied der Gesellschaft.

Empfohlene weiterführende Literatur

- Daud, A., Skoglund, E. & Rydelius, P. (2005). Children in families of torture victims: transgenerational transmission of parents' traumatic experiences to their children. *Int J Soc Welf* 14 (1): 23-32.
- Fazel, M., Wheeler, J. & Danesh, J. (2005). Prevalence of serious mental disorder in 7000 refugees settled in western countries: A systematic review. *Lancet* 365: 1309-1314.
- Glaesmer, H., Brähler, E. & von Lersner, U. (2012). Kultursensible Diagnostik in Forschung und Praxis. Stand des Wissens und Entwicklungspotentiale. *Psychotherapeut* 2012 (57): 22-28.
- Geiger, D. (2016). *Handlungsfähigkeit von geduldeten Flüchtlingen. Eine empirische Studie auf der Grundlage des Agency-Konzepts*. Freiburg: Springer.
- Gupta, J., Acevedo-Garcia, D., Hemenway, D. et al. (2009). Premigration exposure to political violence and perpetration of intimate partner violence among immigrant men in Boston. *Am J Public Health* 99(3): 462-469.
- Heimken, N. (2015). *Migration, Bildung und Spracherwerb. Bildungssozialisation und Integration von Jugendlichen aus Einwandererfamilien*. Wiesbaden: Springer.
- Knaevelsrud, C., Stammel, N. & Boettche, M. (2012). Posttraumatische Belastungsstörungen bei Folter- und Kriegsopfern. Diagnose und Behandlung. *Psychotherapeut* 57: 451-464.
- Lindert, J., Priebe, S., Penka, S. et al. (2008). Versorgung psychisch kranker Patienten mit Migrationshintergrund. *Psychother Psychosom Med Psychol* 58(3-4): 123-129.
- Machleidt, W. (2013). *Migration, Kultur und psychische Gesundheit. Dem Fremden begegnen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Maier, T. & Schnyder, U. (2007). *Psychotherapie mit Kriegs- und Folteropfern. Ein praktisches Handbuch*. Bern: Huber.
- Porter, M. & Haslam, N. (2005). Predisplacement and postdisplacement factors associated with mental health of refugees and internally displaced persons: a meta-analysis. *JAMA* 294(5):602-612.
- Torres-Mendes, C. et al. *Lernen trotz Trauma. Möglichkeiten der beruflichen Qualifizierung von kriegs- und fluchtraumatisierten Frauen*. Hamburg: Equal Entwicklungspartnerschaft FLUCHTort.
- Schenk, L. (2006). Migration und Gesundheit – Entwicklung eines Erklärungs- und Analysemodells für epidemiologische Studien. *Int J Public Health* 52: 87-96.
- Wellershausen, E. (2015). Trauma und Migration. *Therapeutisches Dreiecksverhältnis. Psychologie Heute*, 60-64.

Wo erhalten traumatisierte Flüchtlinge Hilfe? Welche Organisationen gibt es?

- > Regionale psychiatrische Versorgungsstellen wie psychiatrische ambulante Dienste, tlw. mit spezialisierten ambulanten Angeboten.
- > „Support for Torture Victims“ Zusammenschluss der fünf Ambulatorien in der Schweiz (Bern, Zürich, St. Gallen, Lausanne, Genf), die auf Traumatherapie bei Kriegs- und Folteropfern spezialisiert sind: www.torturevictims.ch.
- > www.migesplus.ch, bietet viele Publikationen, Wegweiser, Dienstleistungen usw. zu Migration und Gesundheit, in bis zu 18 Sprachen. Hier auch: Trauma-Broschüre des SRK „Wenn das Vergessen nicht gelingt“ (in zahlreichen Sprachen).
- > www.protect-able.eu: Das PROTECT-ABLE ist ein EU-Projekt und möchte mit Hilfe von Trainings, Lobbying, Vernetzungs- und Öffentlichkeitsarbeit, Prozesse der Früherkennung und Orientierung für Asylsuchende, die an den Folgen von traumatischen Erfahrungen leiden, fördern. Es stellt auch einen Fragebogen zur Früherkennung von Asylsuchenden mit traumatischen Erlebnissen zur Verfügung, der über die Homepage gratis bezogen werden kann.
- > Regionale nicht-medizinische Anlaufstellen für Migrantinnen und Migranten. Informationen zu den entsprechenden Stellen erhält man über die zuständigen Sozialdienste.
- > Unentgeltliche Rechtsberatung für Asylsuchende und vorläufig Aufgenommene findet man je nach Region entweder über die Hilfswerke oder gemeinnützige Vereine.
- > Der Suchdienst SRK kann Migrantinnen und Migranten dabei unterstützen, im Heimatland vermisste oder auf der Flucht verlorene Familienangehörige zu suchen.



DEUTSCHUNTERRICHT UNTER DEN VORAUSSETZUNGEN VON POSTTRAUMATISCHEN BELASTUNGSSTÖRUNGEN

People suffering from trauma due to torture and war have specific difficulties in learning a foreign language. German teaching under the conditions of posttraumatic stress disorders therefore means, above all, to offer helpful support to the participants, especially since their attention and short-term memory are impaired by the physical consequences of their traumatization. For this reason, the courses in "German as a Second Language" at the Ambulatory for Torture and War Victims (AFK) at the University Hospital of Zurich follow methods of trauma pedagogy, in order to create a pedagogic-therapeutic learning environment centered on needs-oriented and individual learning processes as well as on the social and emotional aspects of learning.

● Sylvia Kafehsy | Zürich

Sylvia Kafehsy studierte Kunstgeschichte, Pädagogik und Deutsch an der Karl Franzens Universität in Graz. Seit 2012 unterrichtet sie unter anderem Deutsch als Zweitsprache für traumatisierte Patientinnen und Patienten am Universitäts-spital Zürich.



**UniversitätsSpital
Zürich**

Das Ambulatorium für Folter- und Kriegsoffer (AFK) am Züricher Universitätsspital ist eine Einrichtung, die schwer traumatisierten Erwachsenen aus dem Flüchtlingsbereich psychiatrisch-psychotherapeutische Abklärung und Behandlung anbietet. Der folgende Beitrag beschäftigt sich mit den spezifischen Problemstellungen und Erfahrungen im Unterrichten von „Deutsch als Zweitsprache“ an diesem Ambulatorium.

Es leuchtet ein, dass Menschen, die in Folter und Krieg Traumata erlitten, spezifische Schwierigkeiten beim Lernen einer Fremdsprache haben. Doch die Vorstellung, man könne auf ein geeignetes Lehrbuch oder eine passende Methode zurückgreifen, um unter den Bedingungen solcher körperlichen und psychischen Belastungen optimal Deutsch lernen zu können, scheitert schlichtweg am fehlenden Angebot. Ich habe verschiedene Lehrbücher verwendet, um festzustellen, wo die Grenzen ihres Vermittlungsangebots liegen. Es braucht mehr als eine regelorientierte Sprachvermittlung, um mit den Kursteilnehmenden im Unterricht eine gemeinsame Sprache zu finden, die die

Wahrnehmung der SchülerInnen stimuliert und auf die gemeinsame Zeit lenkt, auf die Freude des Zusammenseins und zudem Ausdrucksmöglichkeiten zur Verfügung stellt, um den sprachlichen Alltag in der Schweiz erfolgreich meistern zu können. Deutsch unterrichten unter den Voraussetzungen von posttraumatischen Belastungsstörungen bedeutet vor allem, den Teilnehmenden hilfreiche Unterstützungen anbieten zu können, zumal deren Aufmerksamkeit und Kurzzeitgedächtnis durch die körperlichen Folgen ihrer Traumatisierung beeinträchtigt sind. Oft leiden sie unter chronischen Muskelverspannungen, ständigen Kopfschmerzen, Atemnot, Herzbeschwerden, Schlafstörungen, Alpträumen. Hinzu kommt, dass vieles, was als Ursache eines Traumas interpretiert wird, auch von den realen Alltagssituationen der Flüchtlinge in der Schweiz hergeleitet werden kann. Vor allem die meist schwierigen Wohn- und Arbeitssituationen sowie die Situation einer formellen und informellen Nicht-Anerkennung tragen dazu bei, dass die Personen nicht zur Ruhe kommen können.

Traumapädagogik als Referenz eines pädagogisch-therapeutischen Lernmilieus

Die Traumapädagogik, die seit den 1990er Jahren im deutschsprachigen Raum vermehrt rezipiert wird, setzt verschiedene Akzente. Gemeinsam ist den unterschiedlichen Ansätzen, dass sie alle Formen von Gewaltbeziehungen mit ihrem traumatisierenden Erfahrungspotenzial und ihren Folgeerscheinungen systematisch in den Vordergrund stellen. In der Folge fand ein breiter Paradigmenwechsel im Umgang mit ‚verhaltensauffälligen‘ Kindern und Erwachsenen statt: So ist ein Trend „hin zu einer verstehend wertschätzenden und weg von einer regel- und verhaltensorientierten Pädagogik“ (Weiss *et al.*, 2016) zu beobachten. Aufgabe und Ziel dieser „pädagogisch-therapeutischen Milieuarbeit“ ist es, die Menschen in ihrem alltäglichen Lebensumfeld „abzuholen“ und in ihren Bewältigungsstrategien zu unterstützen (*ibid.*). Dabei orientiert sich die Traumapädagogik an massgeblichen traumatherapeutischen handlungsleitenden Zielsetzungen wie der Herstellung von „Sicheren Orten“, „Stabilisierung“, „Entlastung“, „Transparenz“ und „Selbstermächtigung“. Es geht also darum, ein bestimmtes pädagogisch-therapeutisches Umfeld zu schaffen. Dies stellt mich als Lehrerin vor verschiedene Herausforderungen, denen ich zu begegnen suche. Mit einer ‚Problematisierung von Lebensformen und Lerninhalten‘ wird im folgenden Abschnitt eine aus meiner Praxis heraus entwickelte ‚Methodik‘ beschrieben, die es ermöglichen soll, die gelebten Erfahrungen der Teilnehmenden in das soeben beschriebene pädagogische Milieu einzubinden.

‚Problematisierung‘ als Lern- und Arbeitsmethode

1. Ausgangsbedingungen

Der von mir gewählte Begriff der ‚Problematisierung‘ bedeutet im vorliegenden Zusammenhang, gemeinsam und auf eine reflektierte Weise reale Bezüge zum gegenwärtigen Alltag der Teilnehmenden herzustellen, um einen sprachlichen Umgang damit zu ermöglichen. Problematisierung meint dabei, in loser Anlehnung an eine Methode, die Michel Foucault für

die Analyse der Humanwissenschaften geprägt hat, die reflektierte Aufmerksamkeit für die Möglichkeitsbedingungen einer Problemstellung. Das bedeutet, das Zusammenspiel der Faktoren herauszuarbeiten, welche die persönliche Lage der SchülerInnen prägen und daraus kritisch eine Problemstellung aufzuwerfen. Problematisierung ist demnach Reflexionsarbeit und ein Versuch, die eigene Situation kritisch fassbar zu machen. Wie erwähnt, haben alle schwer traumatisierten Flüchtlinge im Ambulatorium für Folter- und Kriegsoffer Gewalt erfahren, viele der politischen Asylsuchenden waren in explizit politischen Kämpfen engagiert und leiden heute an den körperlichen Folgen von Folter. Viele Symptome, wie Schlaflosigkeit, Konzentrationsstörungen, Flashbacks, emotionale Erschöpfung und körperlicher Schmerz können zu weitreichenden Folgeerscheinungen im Alltag führen. Hinzu kommt häufig eine belastende Situation durch das meist prekäre Überleben und den oftmals unsicheren Aufenthaltsstatus in der Schweiz¹. Diese psychischen und physischen Krankheitssymptome schränken die Erinnerung, das Einprägungsvermögen oder das Herstellen von Zusammenhängen oft ein. ‚Problematisierung‘ soll es ermöglichen, auf niederschwellige Weise der Reflexion solcher Erfahrungen Raum zu verschaffen. Deutschlernen vollzieht sich unter diesen Bedingungen im gemeinsamen Herstellen und Gestalten unserer Lernsituation. Dazu braucht es eine Öffnung des Unterrichts: Nicht enge lehrerzentrierte Vorgaben, sondern bedürfnisorientierte und individuelle Lernprozesse, die die sozialen und emotionalen Aspekte des Lernens betonen, sind hier gefragt.

¹ Vgl. Schwald (2017) in diesem Heft.

2. Die Formulierung von Inhalten

Der Einstieg in den Unterricht kann unterschiedliche Funktionen erfüllen. Ein erfolgversprechender Ansatz bedürfnisorientierten Lernens ist, den TeilnehmerInnen zu Beginn der Stunde eine Reflexion ihrer Alltagserfahrungen im Hier und Jetzt zu ermöglichen. Meist erzählen sie von sich aus, was sie beschäftigt. Themen sind oft die körperlichen und psychischen Belastungen mit ihren Folgen, die den Alltag der Kursteilnehmenden bestimmen. Aus diesen Einstiegsge-

Ein erfolgsversprechender Ansatz bedürfnisorientierten Lernens ist, den TeilnehmerInnen zu Beginn der Stunde eine Reflexion ihrer Alltagserfahrungen zu ermöglichen.

sprächen fokussieren wir Probleme und Fragestellungen zu einem Thema, die in Stichworten festgehalten werden. Diesen ‚problematisierenden Einstieg‘ finde ich in vielen Fällen besonders geeignet, weil wir in der darauffolgenden Auseinandersetzung dazu angehalten sind, selbstständig über Probleme nachzudenken – mit der Perspektive auf Selbsthilfe und dem Blick auf die Möglichkeiten der eigenen Veränderung und Weiterentwicklung. Fragen zu Wortschatz und zur Grammatik sind Teil dieses Prozesses und sollen darum im ersten Schritt möglichst ‚bedarfsorientiert‘ behandelt werden. Die Konzentration auf die sprachlich strukturierte Äusserung erfolgt im nächsten Schritt. Durch übergreifende Wortschatzübungen zum Thema und Übungen zur Anwendung einer Grammatikregel kann der besprochene Inhalt strukturell gefestigt werden. Um mich entsprechend spontan auf die jeweiligen Gesprächsinhalte einlassen zu können, nehme ich viele unterschiedliche Unterlagen und Lehrmittel in den Unterricht mit.

Auch Formen der Selbstwahrnehmung, die den Blick auf die eigenen Bedingungen und Möglichkeiten lenken, können zu Beginn der Stunde stehen, wie zum Beispiel: „was habe ich heute gut gemacht“, „was hat mir heute Freude bereitet“, „was hat mich heute besonders geärgert“, „was hat mich gestresst“, „welche Pläne habe ich für die nächste Zeit“, „was möchte ich lernen“. Um diese Formen der Selbstwahrnehmung reflektiert einzusetzen, ist es wichtig, dass die einzelnen Kursteilnehmenden eine bestimmte Symptomatik nicht nur an sich selbst festmachen, sondern sie in Beziehung zu ihrem weiteren persönlichen und gesellschaftlichen Umfeld setzen.

Ein Beispiel: In der Lerngruppe wird von den Frustrationen bei der Wohnungssuche berichtet; daran anschliessend werden „warum“- und „weil“-Sätze eingeübt: Warum herrschen Schwierigkeiten bei der Wohnungssuche? Weil der Immobilienmarkt ausgetrocknet ist oder weil als MigrantIn das Beziehungsnetz fehlt usw. So können konfliktreiche Alltagssituationen durch Sprache insofern entschärft werden, als man durch situationsspezifisches Vokabular das Szenario in Worte fasst und auf die Frage, warum etwas so ist wie es ist, grammatikalisch durch Nebensätze mit ‚weil‘ das eigene Reaktions- und Handlungspotential

besser einschätzen lernen kann. Darüber hinaus vermag das Ausformulieren von Konfliktsituationen auch dazu verhelfen, sich selbst von Gefühlen wie Isolation, Hilflosigkeit und Verwirrtheit zu entlasten. Zudem werden Selbsthilfepotenziale und gegenseitige Unterstützung gefördert. Gerade bei Problemen mit der Arbeits- und Wohnungssuche ist ein Erfahrungsaustausch besonders sinnvoll und unterstützend. Mehr noch, der gegenseitige Gedankenaustausch über die Dynamiken schwieriger Alltagserfahrungen stellt auch Gemeinsamkeiten her. Ebenso können anhand von vorgegebenem Unterrichtsmaterial, das die TeilnehmerInnen an das Thema des Unterrichts heranführen soll, bedürfnisorientierte und individuelle Lernprozesse in den Mittelpunkt gestellt und erprobt werden. Manchmal entwickelt sich der Inhalt eines dreistündigen Unterrichts aus einem Text. So zum Beispiel, wenn man zu dem Thema viel zu sagen hat, den Inhalt nicht versteht, der soziokulturelle Austausch interessant ist, sich Fragen in Bezug auf die Grammatik ergeben. Die in einem Text oder Hörbeispiel nahe gelegte Wirklichkeitssicht kann so mit der Lebenswirklichkeit der Teilnehmenden in Beziehung gesetzt werden.

Für Deutschkurse auf dem Niveau A1 ist ein konkreter Unterrichtsentwurf eine wesentliche und unentbehrliche Hilfe für die Durchführung des Unterrichts. Dazu gehört, das Material aus verschiedenen Lehrmitteln zusammenzustellen und die einzelnen Lehreinheiten auch zu adaptieren. Zentrale Aufgaben wie das Erlernen von Wortschatz, müssen anhand von Unterrichtsvorlagen erprobt werden, sind jedoch in den Lebensalltag der Einzelnen einzubinden. Indes sind auch hier Alternativen zum Verlauf des geplanten Unterrichts möglich. Wichtig ist auf dieser Stufe, Erfolgserlebnisse zu ermöglichen. Hilfreich sind kleine Lehreinheiten, die gut in Angriff genommen werden können und so zur Stärkung des Selbstbewusstseins und der Selbstwahrnehmung beitragen können.

Dialogische Begegnungen auf sozialer Ebene

Da auch im Sprachunterricht die Stabilisierung und Förderung der traumatisierten Teilnehmenden im Vordergrund steht, muss die Art und Weise der Kommunikation und Interaktion

Lernen, um neue
Perspektiven zu
erschliessen und einen
Weg in die Zukunft zu
begleiten, der mehr als ein
Überleben ermöglicht.

im Deutschunterricht an deren Verarbeitungskapazität angepasst werden. Erst wenn der Sprachunterricht als ein sicherer Ort angenommen wird, wird es auch möglich sein, über die eigenen inneren Brüche und Risse, die uns verletzlich machen, zu sprechen. Das bedeutet auch für mich, dass ich meinen Alltag kritisch hinterfrage. Unter anderem trägt die Bereitschaft, meine eigene Lebenssituation kritisch zu reflektieren wesentlich dazu bei, in der Gruppe unterschiedliche Themen offen zu besprechen und zu diskutieren und authentisch, aber auch respektvoll mit verschiedenen Sichtweisen umzugehen. Die Entscheidung über den Grad der Offenheit von Diskussionen verlangt Fingerspitzengefühl und Reflexionsvermögen. Schliesslich muss es im Unterricht auch möglich sein, bestimmte Sichtweisen auf die Welt anzubieten bzw. den gelebten Erfahrungen eine Sprache zu geben, ohne sofort einen Integrationsanspruch daraus abzuleiten, sondern vielmehr um einen Raum zu öffnen, in den Sehnsüchte und Energien investiert werden können, um neue Perspektiven zu erschliessen und die Teilnehmenden auf einem Weg in die Zukunft zu begleiten, der mehr als ein Überleben ermöglicht. Manchmal gibt es keine Möglichkeit, im Unterricht Erschütterungen abzufedern. In sehr schlimmen Fällen, wenn Teilnehmende dissoziieren, können einfache Entspannungsübungen helfen, die man vorher schon mit der Gruppe erprobt hat oder man fragt, ob sie Übungen kennen, die ihnen in diesen Situationen helfen können. Allgemein werden Entspannungsübungen für zwischendurch positiv angenommen.

Fazit

Im Unterrichten von Deutsch als Zweitsprache für schwer traumatisierte Flüchtlinge plädiere ich für einen ‚traumapädagogischen Lernansatz‘, der seine Unterrichtsmethoden auf der Basis von Erfahrungen wie Vertrauen, Sicherheit, Würde, Selbstachtung, Mut und Zuversicht entwickelt. Auch wenn es keine einfachen methodischen Beschreibungen im Umgang mit Teilnehmenden mit posttraumatischen Belastungsstörungen gibt, sind folgende praktische Tipps einfach anwendbar: keinen Lerndruck aufbauen, nicht zu viel Stoff vorsehen, oft wiederholen, viel lachen.

Aus dem Trauma – der psychischen Verletzung – kann ein Lernen entstehen, das den Traumatisierten den Blick für die eigene Problematik öffnet und eine Auseinandersetzung mit ihr möglich macht. Die Bemühungen der LehrerIn sind darauf gerichtet, diesen Prozess zu unterstützen. Die Traumapädagogik hat dabei einen Paradigmenwechsel vollzogen, weg von Verboten und hin zu Wertschätzung und neuen Formen des Lernens im Umgang mit problematischen Situationen. Warum nicht Zeit und Geduld dafür einsetzen, um durch den Sprachunterricht Selbstwirksamkeit und eine eigene Beziehungsfähigkeit zu lernen? Damit können wir auch ein selbstbewusstes Lernen vorantreiben, das den Status quo in Frage stellt und in dem Lernen als Katalysator für eine Reflexion und Neubetrachtung gesellschaftlicher Verhältnisse dienen kann.

Bibliographie

Weiss, W., Kessler, T. & Gahleitner, S. B. (2016). *Handbuch Traumapädagogik*. Beltz Verlagsgruppe: Weinheim.

*Portrait de Yohannes par Misbahullah
Ateliers de Photographie – Quartier de
l’Etoile, p. 67*



ZUGANG ZU ADÄQUATER TRAUMABEHANDLUNG DANK INTERKULTURELLEM DOLMETSCHEN

De nombreux requérants d'asile et réfugiés présentent des signes de traumatisme. Une condition primordiale pour que les personnes concernées puissent entreprendre une nouvelle vie est qu'elles reçoivent un traitement. Des centres de thérapie spécialisés offrent à cet effet des thérapies ciblées pour les victimes d'actes de torture, de guerre et de persécution. Dans ces centres, le recours à l'interprétariat communautaire est considéré comme faisant partie intégrante des structures et des processus, et le travail des interprètes est reconnu comme un service de soutien essentiel dans le processus médical de guérison.

● Michael Müller | INTERPRET



Michael Müller ist Geschäftsleiter von INTERPRET, der Schweizerischen Interessengemeinschaft für interkulturelles Dolmetschen und Vermitteln.

INTERPRET

Die Hintergründe, welche die Menschen zur Flucht aus ihrer Heimatregion veranlassen, die Flucht an sich, die Lebensumstände im Ankunftsland und die Angst vor einem negativen Asylentscheid stellen enorme Belastungen dar. Zahlreiche Asylsuchende und Flüchtlinge weisen deutliche Anzeichen für Traumatisierungen auf. Der Zugang zu adäquaten Traumatherapien ist aber alles andere als einfach.

1. Migrationsspezifische Einflussfaktoren auf die Gesundheit

Migration stellt ein kritisches Lebensereignis dar, welches gemäss Toni Faltermaier einschneidende Auswirkungen auf die körperliche und psychische Gesundheit haben kann (2001: 103-105). Eine Studie zur Situation von gefolterten Flüchtlingen (Wicker *et al.*, 1993) kam zum Schluss, dass mindestens ein Viertel der Flüchtlinge in der Schweiz Folter erfahren hat und dass der Therapiebedarf in dieser Personengruppe sehr gross ist. Basierend auf dieser Erkenntnis gründete das Schweizerische Rote Kreuz

(SRK) 1995 das erste Therapiezentrum für Folteropfer, in den folgenden Jahren wurden weitere Therapiestellen eröffnet. Diese sind im Verbund „support for torture victims“ zusammengeschlossen¹. Der Anteil der Flüchtlinge, welcher manifeste psychopathologische Traumafolgeerkrankungen aufweist, dürfte seit der Gründung des ersten Ambulatoriums massiv angestiegen sein. Aktuelle Zahlen dazu liegen aus der Schweiz nicht vor, aber die deutsche Psychotherapeutenkammer ging bereits 2015 von einem Anteil von 40% bis 50% aus (BPtK, 2015).

Laut Carola Smolenski, Leiterin Psychologie und Psychotherapie am Ambulatorium für Folter- und Kriegsopfer des SRK in Bern, stellt die therapeutische Arbeit mit Asylsuchenden und Flüchtlingen eine besondere Herausforderung dar. Sie hebt insbesondere die diversen und multiplen Belastungen der Betroffenen hervor: Zu konkreten traumatischen Erlebnissen vor oder während der Flucht gesellen sich postmigratorische Stressfaktoren wie das Fehlen eines sozialen Netzwerks, ein unsicherer rechtlicher Status, fehlende berufliche Perspektiven und die alltäglichen

chen Herausforderungen, sich in einem sprachlich und kulturell fremden Umfeld zurechtzufinden. Die Länge des Asylprozesses trägt in besonderem Ausmass zu diesen postmigratorischen Belastungen bei, da der unsichere Aufenthaltsstatus einen starken (negativen und verzögernden) Einfluss auf den Therapieprozess und Heilungsverlauf hat.

Dolmetschen erweist sich als eine Grundvoraussetzung für eine effektive psychotherapeutische Betreuung psychisch kranker Migranten.

Bedeutung von Sprache für die Traumatherapie

Psychotherapeutisches Arbeiten bedeutet in erster Linie Arbeiten mit Sprache. Morina *et al.* (2010: 105) betonen in diesem Zusammenhang, dass „sich Dolmetschen als eine Grundvoraussetzung für eine effektive psychotherapeutische Betreuung psychisch kranker Migranten [erweist], da die Sprache, gebunden an ihre kulturelle Einbettung, das entscheidende therapeutische Instrument ist [...]“. Professionelle Dolmetschende mit interkulturellen Kompetenzen² ermöglichen nicht nur die sprachliche Kommunikation, sondern können auch bei der Interpretation von Sprachbildern oder kulturellen Verhaltensmustern hilfreich sein. Diese Ansicht teilt auch Carola Smolenski: „Ohne die Zusammenarbeit mit interkulturell Dolmetschenden kann eine Therapie oft gar nicht erst stattfinden.“

Zusammenarbeit mit Dolmetschenden in der Behandlung fluchtbedingter Traumata

Die Verantwortung für den therapeutischen Prozess liegt bei der Fachperson, dabei ist eine bewusste Zusammenarbeit mit dem Dolmetschenden zentral. Während des Therapiegesprächs fungiert die dolmetschende Person als Sprachbrücke und ist bestrebt, das Gesagte in grösstmöglicher Exaktheit und Transparenz wiederzugeben. Gerade die Übertragung von wirren oder unzusammenhängenden Aussagen, aber auch die detailgetreue Wiedergabe von traumatischen Erfahrungen stellen dabei grosse Herausforderungen dar. Zusätzlich kommen Aspekte der Kulturvermittlung zum Tragen. So finden im Ambulatorium SRK standardmässig Vor- und Nachgespräche zwischen Fachperson und interkulturell dolmetschender Person statt, in denen Eindrücke und Einschätzungen besprochen und das spezifische kulturelle bzw. Herkunftswissen der Dolmetschenden genutzt werden können. Dies wird von den Dolmetschenden geschätzt, wie Feyrouz Ounaies, langjährige Dolmetscherin am Ambulatorium SRK, betont: „Die enge und kontinuierliche Zusammenarbeit mit den Therapeuten führt auch zu einer Vertrautheit im Team. Mit der Zeit weiss man, was die Therapeutin mit einer bestimmten Frage meint oder was sie als Nächstes sagen wird. Das macht die Arbeit einfacher.“

Perspektiven und Herausforderungen

Die Ressourcen für die adäquate Behandlung von traumatisierten Asylsuchenden und Flüchtlingen sind beschränkt. Wie die 2013 im Auftrag des Staatssekretariats für Migration SEM erstellte „Ist-Analyse von psychosozialen Behandlungs- und Betreuungsangeboten für traumatisierte Personen im Asyl- und Flüchtlingsbereich“³ zeigt, ist es schwierig, den effektiven Bedarf abzuschätzen. Hochrechnungen aus der Studie führen aber zum Schluss, dass rund 500 spezialisierte Therapieplätze fehlen. Diese Zahl dürfte in der Zwischenzeit massiv angestiegen sein. Es fehlt aber nicht nur an qualifizierten Angeboten, sondern ebenso sehr an einer verlässlichen Regelung in Bezug auf das Dolmetschen. Für therapeutische Angebote ausserhalb der spezialisierten Ambulatorien stellen die ungelöste Finanzierung des Dolmetschens sowie die mangelnde Erfahrung von Fachpersonen in der Zusammenarbeit mit Dolmetschenden eine hohe Hürde dar. Das Pilotprojekt „Zugänge schaffen – Dolmetschunterstützung für traumatisierte Personen in der Psychotherapie“⁴ des SEM setzt hier an, indem für eine begrenzte Zahl Therapiestunden die Dolmetscherkosten übernommen und die Zusammenarbeit evaluiert wird. Es ist zu hoffen, dass die Erkenntnisse des Projekts dazu beitragen, die Versorgungssituation für traumatisierte Personen aus dem Asyl- und Flüchtlingsbereich nachhaltig zu verbessern.

1 www.torturevictims.ch

2 Siehe Artikel Emch-Fassnacht/Müller in diesem Band.

3 <https://www.sem.admin.ch/dam/data/sem/integration/berichte/analyse-psysoz-angebote-d.pdf>

4 Siehe <https://www.sem.admin.ch/sem/de/home/themen/integration/ppnb.html> unter „Abgeschlossene Ausschreibungen“

Bibliographie

BPTK – Bundespsychotherapeutenkammer (2015). *BPTK-Standpunkt: Psychische Erkrankungen bei Flüchtlingen*. Berlin: BPTK. Abrufbar unter <http://www.bptk.de/publikationen/bptk-standpunkt.html>.

Faltermaier, T. (2001). Migration und Gesundheit: Fragen und Konzepte aus einer salutogenetischen und gesundheitspsychologischen Perspektive. In: Marschalck, P. & Wiedl, K. H. (Hrsg), *Migration und Krankheit*. Osnabrück: Schriften des Instituts für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien, 10, pp. 93-112.

Morina, N. *et al.* (2010). Lost in Translation? – Psychotherapie unter Einsatz von Dolmetschern. *PPmP – Psychotherapie, Psychosomatik, medizinische Psychologie*, 3/2010, 104-110.

Wicker, H.-R. *et al.* (1993). *Die Sprache extremer Gewalt. Studie zur Situation von gefolterten Flüchtlingen in der Schweiz und zur Therapie von Folterfolgen*. Bern: Arbeitsblätter des Instituts für Ethnologie der Universität Bern.

ALPHABETISIERT?!

PLÄDOYER FÜR MEHR SENSIBILISIERUNG VON KURSLEITENDEN UND BERATENDEN FÜR DEN SCHRIFTSPRACHERWERB, TEILNEHMERGERECHTERE KURSFORMATE UND MEHR LESEFÖRDERUNG IN DAZ-KURSEN

Cet article s'appuie sur la présentation réalisée à l'occasion du colloque «Langues et réfugiés» organisé à l'Institut de plurilinguisme de l'Université de Fribourg. L'auteure illustre le cadre financier et organisationnel nécessaire pour le travail d'alphabetisation avec les réfugiés dans les cantons de Bâle-Campagne et Bâle-Ville. Elle présente cinq participants et leurs biographies de cours et fournit un aperçu des principes et méthodes d'enseignement. Elle formule des propositions pour l'amélioration de l'alphabetisation dans la pratique et clôt sa contribution avec quelques questions adressées à la recherche et avec une invitation de réflexion à l'intention des lecteurs.

● Verena Schiffmann

Basel



Verena Schiffmann, Anglistin und Germanistin, Kursleiterin am K5 Basler Kurszentrum und bei der Stiftung ECAP in Basel, Lernbegleiterin im Lernzentrum der Volkshochschule beider

Basel. 2012 hat sie den Bildungsgang „Fachdidaktik für Grundkompetenzen“ der EB Zürich mit den Schwerpunkten Alphabetisierung von Fremdsprachigen und Alltagsmathematik absolviert.



1. Wie finden Geflüchtete den Weg in die Kurse? -Kurse für Personen mit Alphabetisierungsbedarf am Beispiel der Region Basel und des K5 Basler Kurszentrum

Wie Sie sich sicher vorstellen können, ist für Geflüchtete der Erwerb der Sprache eines Landes, das sie sich nicht freiwillig und nicht aufgrund eigener Vorlieben als Aufenthaltsort ausgesucht haben, in der Regel eine grosse Herausforderung. Die Hürde liegt noch höher, wenn sich diese Personen ein neues Alphabet aneignen oder auch in ihrer Herkunftssprache nicht alphabetisiert sind und das Lesen und Schreiben in einer Fremdsprache erlernen müssen. In der Schweiz muss dabei grundsätzlich zwischen Asylsuchenden (Status N) und Personen mit Bleiberecht (Status F oder B) unterschieden werden.

Der Zugang zu professionellen Kursen für Personen mit N-Status ist von der Gunst der Kantone und Gemeinden abhängig. Diese Personen werden in Basel-Stadt von der Abteilung Migration und Integration der Sozialhilfe betreut.

Diese ermöglicht auch Deutsch- und gegebenenfalls Alphabetisierungskurse von ca. vier Lektionen pro Woche, die von beim Migrationszentrum angestellten Lehrpersonen geleitet werden. Ferner gibt es seit 2008 einen zu ca. 50 Prozent spendenfinanzierten Kurs am K5 Basler Kurszentrum. Dieser kann auch von Personen aus Baselland besucht werden.

Personen mit Status F oder B stellt der Bund 6500 Franken für Integrationsmassnahmen zur Verfügung, die Kantone stocken diese Summe evtl. auf. Die Anmeldung und Verpflichtung zum Kursbesuch erfolgt fast ausschliesslich durch zuweisende Stellen (Sozialhilfe Basel-Stadt, Gemeinden Baselland bzw. dort für die Betreuung der Geflüchteten zuständige Firmen). Für Personen mit Alphabetisierungsbedarf gibt es in der Region Basel neben dem K5 nur einen weiteren professionellen Anbieter, die Stiftung ECAP. Das Angebot umfasst Kurse mit zwischen 4 und 20 Lektionen pro Woche.

Am K5 bieten wir zwei Kursformate an: den Kurs „Alpha klassisch“ mit dreimal 2,5 Lektionen¹ wöchentlich, der zweimal

jährlich je circa 15 Wochen lang durchgeführt wird (230 Lektionen/ Jahr) und seit 2016 den fortlaufenden Kurs „Alpha Sofort“ mit fünfmal 2,5 Lektionen pro Woche, der sich in erster Linie an Zweitschriftler*innen vor allem syrischer Herkunft richtet². Der Anteil geflüchteter Personen in diesen Kursen liegt bei ca. 75 Prozent, bei den 25 Prozent anderer Teilnehmender handelt es sich grösstenteils um Frauen, die durch Heirat in die Schweiz gekommen sind. Unter den geflüchteten Teilnehmenden sind ca. je ein Drittel Syrer*innen³ und Eritreer und ein Drittel anderer Herkunft (Somalia, Sri Lanka, Iran, Irak, Kosovo u.a.).

2. Wer sind die Kursteilnehmenden?

Die Kursteilnehmenden sind Frauen und Männer, 17- bis ca. 60-jährig, aus Afrika, Asien und Europa, primäre Analphabeten aus literalen und nichtliteralen Gesellschaften und Zweitschriftler*innen, die jedoch in ihrer Herkunftssprache evtl. funktionale oder sekundäre Analphabeten sind⁴. Ihre mündlichen Kenntnisse des Schweizer- oder Standarddeutschen reichen von „kein Wort“ bis ca. A2-Niveau. Exemplarisch für den (Miss)Erfolg der Alphabetisierung stelle ich fünf von ihnen vor:

1. Herr F. (ca. 60), mit Frau und vier Kindern aus Eritrea geflüchtet; primärer Analphabet, vermutlich aus nichtliteralen Gesellschaften, Landwirt; besuchte Alpha Klassisch ein Jahr lang; konnte am Ende seinen Namen schreiben, aber nicht vorlesen; sein aktiver Wortschatz umfasste circa 20 deutsche Wörter; nahm motiviert und zuverlässig am Kurs teil, hatte jedoch keinerlei Zugang zur Schrift.

2. Frau M. (ca. 48), ohne Mann mit drei halbwüchsigen Kindern aus Eritrea geflüchtet, primäre Analphabetin, Hausfrau; besuchte Alpha Klassisch zweieinhalb Jahre lang, arbeitete in verschiedenen Ateliers⁵; kann einfache Sätze vorlesen und verstehen und Formulare ausfüllen, wobei sie jedoch auf das Abschreiben vom Ausweis angewiesen ist, kann sich auf dem Niveau A1.1 verständigen; zeigt eine grosse Motivation und Kommunikationsfreude; aufgrund des langsamen Lerntempos wird ein Übertritt in einen A1.1-Kurs nicht erreicht.

3. Frau Q. (ca. 30), mit Mann und zwei Kindern vor fünf Jahren aus Afghanistan geflüchtet, ein Kind in der Schweiz

geboren, primäre Analphabetin, Teppichknüpferin; besuchte mehrere Alphabetisierungskurse und mehrere Kurse auf dem Niveau A1 bei verschiedenen Anbietern, stagnierte; wünschte sich, richtig lesen zu lernen, besuchte dann Alpha Sofort; kann Hören und Sprechen auf mindestens Niveau A1; kann dreisilbige Wörter nicht lesen und auch bekannte Wörter oft nicht lesbar⁶ schreiben. Sie ist motiviert und abgeschlossen, der Alltag in der Schweiz in Abhängigkeit von der Sozialhilfe ist jedoch eine grosse Herausforderung; die Sozialberatende erwartet von ihr TELC A2, bevor sie Arbeit sucht.

4. Herr A. (ca. 35), mit Frau und zwei kleinen Kindern aus Syrien geflüchtet, selbständiger Metzger, Zweitschriftler*in, über den Grad seiner Kenntnis des Schriftarabischen bin ich jedoch im Unklaren; besuchte Alpha Klassisch ein Jahr lang; kennt alle Buchstaben und die meisten Sonderlaute, kann Wörter visuell erfassen und verstehen, aber nur wenige bekannte Silben und Wörter vorlesen, kann sich auf einfachem Niveau (unter A1.1) verständigen; hat eine eher geringe Frustrationstoleranz und Konzentrationsfähigkeit; der Versuch, ein Praktikum zu machen, scheiterte, hat sich selbst um Arbeit in einem Atelier gekümmert; wird wohl noch mehrere Alphabetisierungskurse besuchen.

5. Frau B. (ca. 25), mit Mann und zwei kleinen Kindern aus Syrien geflüchtet; Hausfrau; Zweitschriftler*in mit

1 1 Lektion = 45 Minuten.

2 Dieser Kurs umfasst 32 Kurstage und 80 Lektionen. Dies, weil für (privatzahlende) Neuzugezogene in Basel-Stadt ein Gutschein für einen Gratkurs in diesem Umfang offeriert wird.

3 Gemeint sind hier und an anderer Stelle Personen beider Geschlechter.

4 Ich verwende diese Begriffe wie Alexis Feldmeier (2010).

5 Atelier = Werkstatt, in der Teilnehmende in geschütztem Rahmen Kunsthandwerk herstellen bzw. an diese Tätigkeit herangeführt werden.

6 Lesbar = so, dass der Sinn des Wortes entnommen werden kann, im Unterschied zu leserlich = in einer leserlichen Handschrift.

Primäre Analphabeten

Erwachsene Personen, die nie lesen und schreiben gelernt haben.

Sekundäre Analphabeten

Personen, die das Lesen und Schreiben verlernt haben.

Literale Gesellschaften

Gesellschaften, in denen gelesen und geschrieben wird, auch wenn Schulbesuch und Schriftspracherwerb nicht allen Teilen der Bevölkerung offenstehen.

Nichtliterale Gesellschaften

Gesellschaften, die über kein Schriftsystem verfügen bzw. in denen das Lesen und Schreiben kaum verbreitet sind.

Zweitschriftler*innen

Personen, die in ihrer Herkunftssprache alphabetisiert sind und nun ein anderes Schriftsystem erlernen.

Funktionale Analphabeten

Personen, deren Lese- und Schreibkompetenz (in der Fremd- oder Muttersprache) den Anforderungen der Gesellschaft nicht genügt.

Wer nicht liest, wird zum sekundären Analphabeten in der Zweitsprache.

mittlerer Schulbildung; die lateinischen Buchstaben waren ihr bei Kurseintritt schon bekannt; besuchte Alpha Klassisch ein Jahr lang, hat eine rasche Auffassungsgabe, verfügt offenbar über ein linguistisches, auch grammatisches Metawissen; neu für sie waren vor allem Sonderlaute des Deutschen; konnte das Gelernte rasch umsetzen, ist jedoch eher zurückhaltend in der mündlichen Kommunikation; wurde für A1.1 empfohlen.

Sicher fragen Sie sich nun, ob diese Personen in der gleichen Gruppe unterrichtet wurden. Glücklicherweise nicht. Diese Frage führt uns zur nächsten Leitfrage nach den Unterrichtsprinzipien und -methoden. Wer von den fünf Personen auf welcher Alpha-Niveaustufe unterrichtet wurde, werde ich nicht auflösen, Sie aber im Anschluss an die Lektüre dieses Textes zu eigenen Überlegungen dazu einladen.

3. Welchen Unterrichtsprinzipien und -methoden folgt der Unterricht?

Im Kursformat Alpha Klassisch differenzieren wir zwischen drei Kursniveaus bei einer Kursgrösse von 7-10 Teilnehmenden⁷. In Niveau 1 und 2 werden alle Buchstaben und einige Sonderlaute gelernt, in Niveau 3 wird das Gelernte vertieft und insbesondere auf Sonderlaute und Konsonantenverbindungen eingegangen. In den Stufen 1 und 2 arbeiten wir meist mit dem K5-internen Lehrmittel „Lesen und Schreiben für fremdsprachige Erwachsene“ von Ursula Grolimund, das sich für Lernende mit langsamer Progression eignet. Auf Stufe 3 nutzen wir andere Lehrmittel, das von den Lehrpersonen gestaltete Material spielt in allen Kursen eine grosse Rolle.

Wir arbeiten nach der „klassischen“ Methode, bei der das Erlernen der Graphem-Phonem-Korrespondenz erfolgt, indem Buchstabe für Buchstabe eingeführt wird⁸. Wichtig sind dabei Übungen zur visuellen Wahrnehmung, die auch kognitive Fähigkeiten entwickeln, zur Graphomotorik, zur Bewusstmachung von Aussprache⁹ und zur Entwicklung der phonologischen Bewusstheit. Unsere Kurse sind Kurse für Alphabetisierung und Deutsch zu je circa 50 Prozent. In

den buchstabenorientierten Sequenzen werden Wörter und Sätze natürlich auch gesprochen. Texte werden so gewählt, dass sie den zu erlernenden Buchstaben oft enthalten, aber auch verstanden bzw. durch Bilder erklärt werden können. In den wortschatzorientierten Sequenzen erfahren die Teilnehmenden auch immer die schriftsprachlichen Merkmale der Wörter, die sie hören und sprechen. So werden diese Wörter und Sätze abgeschrieben, in Silben zerlegt, auf ihr Buchstabeninventar hin untersucht, nach Gehör geschrieben, in Laufdiktaten und Spaltendiktaten (zweistufigen Diktaten) geübt usw.

Selbstverständlich stehen bei der Auswahl des Wortschatzes Handlungsorientierung und Alltagsrelevanz im Vordergrund. Ein Bezug zu fide besteht, da die sprachlichen Mittel für verschiedene Szenarien erlernt werden. Auch Übungen, die im Zusammenhang mit dem Spracherfahrungsansatz stehen und bei denen die Teilnehmenden über sich selbst schreiben, können Szenarien zugeordnet werden. Man kann diese Inhalte mit dem vergleichen, was Kursteilnehmende auf dem Niveau A1 lernen, jedoch mit grösserer didaktischer Reduktion. Diese ist erforderlich, da die Teilnehmenden dem Unterrichtsgeschehen nicht (oder nicht vollständig) lesend folgen können. Zudem ist sie der meist geringen Merkfähigkeit der Kursteilnehmenden geschuldet.

Ich hoffe, es wird deutlich, dass dieser Unterricht an alle Beteiligten hohe Anforderungen stellt. Ich wäre gerne darauf näher eingegangen, beschränke mich aber auf meine Schlussfolgerungen für die Praxis und Forschung.

4. Konsequenzen für die Praxis

1. Zur Vermeidung von Kursodyssees: Sensibilisierung der Sozialberatenden und Kursleitenden für die Phasen des Schriftspracherwerbs. Ich gehe davon aus, dass es eine relativ grosse Zahl von Teilnehmenden gibt, deren Alphabetisierungsbedarf nicht oder erst spät erkannt wird. Hilfreich wären auch mehr Informationen über bereits besuchte Kurse zuhanden der Lehrpersonen.

2. Mehr Leseförderung in DaZ-Kursen: Teilnehmende, die als alphabetisiert gelten, befinden sich oft noch nicht in der orthographischen Phase und sind nicht an verschiedene Schriften gewöhnt. So-

⁷ Da das Kursformat Alpha Sofort neu ist, gibt es hier momentan erst eine Kursgruppe.

⁸ Es gibt in der Schweiz auch Kursanbieter, die mit Anlauttabelle arbeiten.

⁹ Wir folgen dabei den didaktischen Prinzipien von Kerstin Uetz (2007).

wohl die Handschrift der neuen Lehrperson als auch die Schrifttype des Lehrmittels und der Arbeitsblätter kann für sie eine Überforderung darstellen. Ich halte die Frage „Was und wie viel müssen meine Kursteilnehmenden im täglichen Leben schreiben?“ für sehr relevant. Das Lesen jedoch muss wegen seiner Bedeutung für das Wörterlernen, die aktive Kursteilnahme und Alltagsrelevanz ständig geübt werden. Die Frage „Können alle dem Unterricht lesend folgen?“ ist unabdingbar. Obwohl häufig für Lernungewohnte oder langsam Lernende eigene Kursgruppen gebildet werden und es auf diese Zielgruppe spezialisierte Lehrpersonen gibt, gibt es auch viele nicht ausreichend sensibilisierte Lehrkräfte. Ausserdem führt der finanzielle Druck häufig zu grossen und sehr heterogenen Klassen. Auch halte ich es für möglich, dass die geforderte Priorität der Kompetenzen Hören und Sprechen zu einer Vernachlässigung der Leseförderung führen kann.

3. Die Teilnehmenden in die Pflicht nehmen! Wer nicht liest, wird zum sekundären Analphabeten in der Zweitsprache.

4. Motivierende Kursnamen: Teilnehmende wollen nicht ewig „Alpha“, „Nachalpha“, oder „langsam Lernende“ sein, zumal der Erwerb der Kommunikationsfähigkeit und der der Schrift meist nicht linear verlaufen. Wie wäre es mit „Deutsch A1 plus Lesen“? Auch Literacy-Module, in denen speziell die Fertigkeiten Lesen und Schreiben geübt werden, sind ein Schritt in die richtige Richtung.

5. Obwohl es immer mehr Lehrmittel für Lernungewohnte gibt, ist die Arbeit mit Lehrbüchern zu hinterfragen. Fide, Bildwörterbücher und Lektüren eignen sich als Alternativen.

6. Einstieg ins Arbeitsleben so früh wie möglich! Geflüchtete können und wollen arbeiten und im Kontext viel Deutsch lernen.

7. Alternativen für Teilnehmende wie Herrn F.: Am K5 gibt es z.B. seit 2015 einen Kurs mit Fokus Hören und Sprechen für nichtalphabetisierte Personen.

5. Fragen an die Forschung

1. Was würden wir erfahren, wenn Teilnehmende in ihrer Muttersprache über den Unterricht sprechen könnten?

2. Lässt sich folgende These bestätigen: In der Zweitsprache dauert die alphabetische Phase länger, da unbekannte Wörter nicht orthographisch gelesen werden können. Daher muss das Erlernen (Analyse und Synthese) lange trainiert werden, auch wenn dies als langweilig empfunden wird.

3. Lernen braucht Zeit und Kontinuität. Kann die Forschung etwas dazu beitragen, die Politik davon zu überzeugen, dass kurze Kurse kontraproduktiv sind?

4. Personen, die Wörter visuell lesen können, aber an der Graphem-Phonem-Korrespondenz bzw. der Synthese der einzelnen Laute scheitern: Kann dies neurolinguistisch erklärt werden? Kann die Psychomotorik hier zur Entwicklung von Unterrichtsmethoden beitragen?

5. Welche Mittel zur Verbesserung der Merkfähigkeit der Teilnehmenden gäbe es?

6. Überlegungen für meine Leser

In welchem Alphaniveau sehen Sie die 5 Teilnehmenden? Wer hat Ihrer Meinung nach viel/wenig gelernt? Wer hat die grösste Integrationsleistung vollbracht? Von wem habe ich wohl am meisten gelernt?

Ich gehe davon aus,
dass es eine relativ
grosse Zahl von
Teilnehmenden gibt, deren
Alphabetisierungsbedarf
nicht oder erst spät
erkannt wird.

Bibliographie

Grolimund, U. *Lesen und Schreiben für fremdsprachige Erwachsene. K5-internes Lehrmittel für die Alphabetisierung von Personen mit eher langsamer Progression.* Leider nicht im Handel erhältlich.

Feldmeier, A. (2010). *Von A-Z. Praxishandbuch Alphabetisierung.* Stuttgart: Klett.

Uetz, K. (2007). *AusSprache bewusst machen. Angewandte Phonetik im Fremdsprachenunterricht.* Zürich: Eigenverlag der SAL.

Orthographische Phase

Wörter werden als Ganzes gelesen und orthographisch richtig geschrieben.

Alphabetische Phase

Phase, in der Buchstabe für Buchstabe bzw. Silbe für Silbe gelesen bzw. entziffert wird und Wörter so geschrieben werden, wie man sie hört.

Orthographisch Lesen

Ein (bekanntes) Wort als Ganzes erfassen und verstehen.

Visuell lesen

Ich bezeichne damit ein von mir beobachtetes Phänomen. Teilnehmende können Wörtern entsprechenden Bildern zuordnen, jedoch nicht vorlesen oder nach Gehör schreiben.

WENN SIE NUR DEN KOPF FREI HÄTTEN ...

Literacy courses for refugees in Austria mainly follow the same principles as offers for other migrants. The interests and wishes of the learners are at the centre of the course design. Empowerment is a major key word. Refugee learners are often traumatised, a fact that can be in the way of learning and has to be taken into consideration. A further important fact is that refugee learners quite often are literate in their first languages and thus in their first script. Hence special offers have to be made which include learning German without written input (at least initially) and work on developing the Latin script.

● Thomas Fritz | Wien



Thomas Fritz ist Leiter des lernraum.wien / Institut für Mehrsprachigkeit, Integration und Bildung der VHS Wien,

Mitglied der Fachgruppe Basisbildung des Bundesministeriums für Bildung, Vorsitzender des Kuratoriums des Österreichischen Sprachdiploms und Lektor an der Universität Wien / Germanistik: DaF/DaZ
Forschungsschwerpunkte sind: Mehrsprachigkeit, Superdiversity und Basisbildung

Dieser Beitrag beleuchtet das Thema „Alphabetisierung für Geflüchtete“ aus vier Perspektiven: den in Österreich entwickelten Prinzipien der Basisbildung, den Geflüchteten, ihren Wünschen und Problemen als Lernende und einem Verweis auf das Erlernen einer Zweitschrift.

Basisbildung / Diskurs in Österreich

Die Diskussion über Basisbildung in Österreich wurde in den letzten Jahren durch die so genannte „Initiative Erwachsenenbildung“ (einem von Bund und Ländern gemeinsam getragenen Förderprogramm) stark beeinflusst. Die Initiative wendet sich an Personen, die einen Basisbildungsbedarf haben, ungeachtet ihres sozialen und vor allem rechtlichen Status. Das bedeutet einen offenen Zugang zu Basisbildung – auch für Geflüchtete. Die folgenden Überlegungen beziehen sich demnach explizit auch auf die Basisbildungsangebote für diese Gruppe.

Das Grundsatzpapier „Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote“ (BMB, 2014) stellt die Handlungskompe-

tenz der Lernenden in den Mittelpunkt und stellt drei Lernfelder dar:

„Die Lernfelder Sprachen, Mathematik, IKT sind immer unter dem Fokus der Handlungs- und Anwendungsorientierung für die Lernenden zu beschreiben. AnbieterInnen von Basisbildungsangeboten, egal welche Lernfelder sie schwerpunktmäßig anbieten wollen, planen Lernangebote so, dass sie unterschiedliche Filter (Kontexte, pädagogische Verhältnisse, politische Verhältnisse, Lernprozesse) anlegen, um genau diese Handlungs- und Anwendungsorientierung zu garantieren.“ (BMBF, 2014: 6)

Grundlegend für die Basisbildungsarbeit sind die im Dokument angeführten Prinzipien, die unter anderem festhalten, dass Basisbildung immer die Lernenden und ihre vorhandenen Kompetenzen in den Mittelpunkt der Arbeit stellt.

Basisbildung

> stellt Lernende in den Mittelpunkt: Die Bedürfnisse und Lernabsichten der Einzelnen sind Basis für Lernangebote und individuelle Lernpläne. Lernangebote der Basisbildung berücksichtigen

aber nicht nur die individuellen Bedürfnisse, sondern ebenso die sozialen, ökonomischen und kulturellen Rahmenbedingungen und den gesellschaftlichen Zusammenhang;

> **orientiert sich an vorhandenen und aufzubauenden Kompetenzen:** Kompetenz meint hier jene Fähigkeiten und Fertigkeiten, die Menschen brauchen, um Prozesse in spezifischen Gesellschaften (mit)gestalten und entscheiden zu können. Damit die Potentiale und Interessen der Lernenden das Lernangebot bestimmen können, müssen in der Eingangsphase die vorhandenen Kompetenzen der einzelnen Lernenden erkannt und sichtbar gemacht werden. Die Lernenden bestimmen selbst, welche Kompetenzen sie in welchem Ausmaß aufbauen wollen. Sie treffen Entscheidungen und werden in der Umsetzung vielfältig unterstützt. (BMBF, 2014: 4)

Eine kritische Haltung zu Basisbildung, wie sie im Rahmen der „Dark Side of Literacy“ (bifeb, 2016) diskutiert wurde, muss feststellen, dass Basisbildung nicht immer nur eine gewünschte Wohltat ist, sondern sich, vor allem im Kontext einer über Bildung vorgenommenen Anpassung, als gewalttätig herausstellen kann.

Alphabetisierung und damit Basisbildung ist gleichzeitig ein Prozess des Empowerment und der Anpassung. Lesen und Schreiben zu können, sich mit IKT und Mathematik im täglichen Leben behaupten zu können ist ein wesentlicher Bestandteil des gesellschaftlichen Lebens. Menschen Sprache und Schrift zu verordnen bedeutet jedoch, sie quasi in den Mainstream der Gesellschaft einzugliedern. Das vorherrschende Dogma der Wissensgesellschaft anerkennt keine „Unwissenden“. (bifeb, 2016)

Die Unwissenden sind in diesem Fall die von der Mehrheitsgesellschaft konstruierten Fremden, die in manchen Fällen neben einem Mangel an passendem (oder besser angepasstem) kulturellem Kapital, wie es Bourdieu nennt, auch einen Mangel an so genannten „Kulturfertigkeiten“ aufweisen.

Basisbildung ist also in jedem Fall, über die rein technischen Elemente wie Lesen, Schreiben, Rechnen und den Umgang mit Informationstechnologien hinausgehend ein Prozess der *kritischen* Auseinanderset-

zung mit den gesellschaftlichen Bedingungen, in denen die Menschen leben. Es geht nicht nur darum, diese Menschen in eine Gesellschaft zu integrieren, sondern vielmehr anzuerkennen, dass *sie Teil dieser Gesellschaft sind*, wie es einer unserer Interviewpartner im Projekt AXIA (siehe unten) zum Ausdruck brachte.

Geflüchtete als Lerner*innen

Wenn wir über Geflüchtete als Lerner*innen nachdenken, muss unsere Sensibilität und unser Hauptaugenmerk vor allem auf der schwierigen Lebenssituation und auf den traumatisierenden Fluchterfahrungen liegen. Wir müssen uns vor allem bewusst werden, dass für diese Gruppe von Lernenden das Lernen, trotz oftmals extrem hoher Motivation, nicht die absolute Priorität aufweist, da sie den Kopf leider nicht immer frei haben. In einer von der EU geförderten Lernpartnerschaft namens AXIA (griechisch für Wert) wurden insgesamt 15 Jugendliche und junge Erwachsene in Göteborg, Köln und Wien interviewt und nach dem gefragt, was sie denn zum Lernen brauchen. Nicht überraschend kamen Themen wie Stabilität und Sicherheit, soziale Netzwerke und die Familie sehr prominent vor. Themen, die auch Jugendliche ohne Fluchterfahrung wichtig erachten (AXIA).

Dennoch erscheint die Situation der Geflüchteten noch einmal schwieriger. Jugendliche berichten von mehrmals unterbrochenen Bildungswegen, sobald sie in Österreich lebten. Dies ist bedingt durch die Asylpolitik und das „Verteilen“ der Geflüchteten auf mehrere Gemeinden, wobei selten darauf geachtet wird, dass die so genannte Integration gefördert und nicht verhindert wird. Ein weiterer Aspekt ist das Fehlen von Netzwerken, die oftmals nur in den Gruppen der Geflüchteten existieren, selten mit Volunteers und kaum mit Menschen, die schon lange im Land leben. Der Kurs stellt hier eine der wichtigsten Möglichkeiten dar, Netzwerke aufzubauen, sei es mit den anderen Lernenden, sei es mit den Unterrichtenden. Der belgische Soziolinguist Piet van Avermaet präsentierte anlässlich einer Tagung des Europarates in Straßburg 2016 eine Netzwerkanalyse, die dies sehr deutlich zeigte. Die Netzwerke der Lernenden erweiterten sich vom engeren Familienkontext im Rahmen eines Kurses, gingen aber nach Absolvierung des Kurses wieder verloren. Diese Netzwerke

Mein Herz in Syrien.
Mein Kopf in Österreich

sind aber nicht nur für die persönliche und soziale Entwicklung und Stabilisierung wichtig, sie bedeuten oftmals auch, dass Menschen wenig Zugang zu wichtigen Informationen haben:

„Ich möchte betonen, dass ich keine Freunde in Deutschland habe, die mir sagen diesen Weg kannst du gehen oder das wäre besser für dich. Das ist warum ich einige Deutsche brauche.“ (AXIA)

Verlust und Unsicherheit bedeuten enorme Lernhindernisse, andere Bedürfnisse stehen im Vordergrund. Das Lernen ist zwar ein wichtiges Element im Leben der Geflüchteten, wird aber von Einsamkeit und Verlorenheit überlagert:

„Ist schwierig. Ich bin alleine, ist schwierig und so. Ich habe mein Heimatland vermisst, auch ist schwierig.“ (AXIA)

Jedoch nicht nur die Einsamkeit und das Fehlen der Netzwerke stellen die Lernenden, und damit auch die Unterrichtenden vor große Herausforderungen. Viele Menschen haben auf ihrem lebensgefährlichen Fluchtweg aus Ländern, in denen der Krieg wütet, wo Familienangehörige und Freund*innen ihr Leben verloren haben, die Wohnungen zerbombt sind und die Lebensbedingungen alles andere als lebenswert sind, Traumatisierungen erlitten. Dies ist aus dem folgenden Zitat erkennbar, in dem *ich will nicht lernen* und auch *will nicht leben*, scheinbar harmlos in einem Satz gemeinsam erwähnt werden:

Lernen ist gut, ... „Aber manchmal ich will nicht lernen. Wenn meine Familie in Syrien und ich bin da. Ich weiß nicht. Ich will nicht lernen und oder ich will nicht leben. Mein Herz in Syrien und mein Kopf in Österreich. So. Das mein ich.“ (AXIA)

Traumatisierungen bedeuten eine totale Überforderung unseres psychischen Systems. Sie sind Situationen, in denen unsere Bewältigungsmechanismen nicht mehr funktionieren. Konkret bedeuten sie Schlaflosigkeit, Vertrauensverlust, sozialen Rückzug, Stimmungsschwankungen, Konzentrationsprobleme, Misstrauen und die so genannte „erlernte Hilflosigkeit“, also einen Prozess, in dem von den Menschen wahrgenommen wird, dass sie keinen Einfluss auf die Gestaltung ihres Lebens haben.

Dies bedeutet, dass Unterrichtende, die mit Geflüchteten arbeiten, selbst über ein Netzwerk verfügen müssen, das sie unterstützt, wenn Lernende vor unbewältigbaren Krisen stehen und, zum

Beispiel, Suizidankündigungen machen. Institutionen, die sich mit Geflüchteten beschäftigen, müssen über qualifiziertes Personal verfügen.

Dem oben Gesagten stehen oftmals sehr hohe Motivation, Ungeduld, das Versäumte nachzuholen und mitunter unrealistische Ziele gegenüber. Auch hier sind wir als Unterrichtende gefordert, vorsichtig und mit viel Sensibilität die realistischen Wege aufzuzeigen.

Basisbildung mit Geflüchteten

Und was hat das alles jetzt mit Basisbildung zu tun: ein Kernelement der Handlungsfähigkeit von Menschen ist die Selbstwirksamkeitsüberzeugung, die die Tatsache benennt, dass Menschen im Freieschen Sinne nicht nur in dieser Welt leben, sondern sie auch aktiv mitgestalten können. Wir können also die oben zitierten Prinzipien übernehmen, wir können die Methoden und Unterrichtstechniken übernehmen, denn Flucht macht aus den Menschen keine anderen Lernenden. Wir müssen jedoch sensibel damit umgehen, in welchen Lebenssituationen sich die Lernenden befinden. Dies bedeutet auf jeden Fall vorsichtig bei der Themen- und Textauswahl und beim Unterrichtstempo zu sein. Es bedeutet aber vor allem eine Sensibilität für die oben erwähnten möglichen Traumatisierungen – und ein Wahrnehmen, dass der Kurs nicht nur ein Lernort ist, sondern vor allem ein Ort, um soziale Begegnung zu entwickeln. Dies wiederum bedeutet eine Haltung den Lernenden gegenüber, die nicht nur ihre vorhandenen Kompetenzen, wie zum Beispiel ihre Mehrsprachigkeit, sondern auch ihre Lebenserfahrungen respektiert und in den Unterricht einbezieht. Nur weil jemand nicht lesen und schreiben kann, ist sie keine tabula rasa, kein leeres Gefäß, das es zu füllen gilt. Ein beeindruckendes Beispiel für das Fehlen dieser Haltung zeigt Spotti (in Druck) am Beispiel einer freiwilligen Unterrichtenden in einer Geflüchtetenunterkunft in Westbelgien. Sie behandelt die Lernenden wie Schüler*innen einer Grundschule, geht in keiner Weise auf ihre Interessen ein und spricht den Sprachen der Geflüchteten, die sie sehr schön nennt, aber ab, dass sie Sprachen seien.

Dies bedeutet dass, wie in allen anderen Bereichen der Basisbildung, viel Wert auf die Professionalität der Unterrichtenden gelegt werden muss und dass Modelle aus den Grundschulen, die sich explizit

an Sechsjährige wenden, denkbar ungeeignet sind. Ehrenamtliche Initiativen sind immer nur zu begrüßen, müssen jedoch entweder in einer Rolle der partnerschaftlichen Unterstützung realisiert sein, oder aber den professionellen Anforderungen entsprechen. Das bedeutet, dass Alphabetisierungsunterricht immer von auch dafür qualifizierten Personen durchgeführt werden muss, Freiwillige sich aber als Kommunikationspartner*innen bestens eignen.

Nachsatz: Alphabetisierung oder Zweitschriftlernen

Der lernraum.wien führt derzeit ein Projekt durch, bei dem Kurse für so genannte Zweitschriftler*innen durchgeführt und beforscht werden. Zweitschriftler*innen unterscheiden sich von Menschen mit einem Alphabetisierungswunsch dadurch, dass sie bereits den Zusammenhang zwischen einer lautlichen Sprache und einer Schrift hergestellt haben. Sie brauchen dennoch Zeit und Aufmerksamkeit, die neue Schrift, das neue System, wie zum Beispiel eine andere Repräsentation von Worten und Lauten zu erlernen. Bis 2001 wurden diese Kurse als „Umalphabetisierungsangebote“ bezeichnet, der Terminus „Zweite Schrift“ wird von Ritter erstmals 2001 verwendet (2001).

Kurse zum Zweitschriftlernen sind eine

Mischung aus DaZ ohne Schrift und dem Erlernen der lateinischen Schrift.

Kurz zusammengefasst können wir die wesentlichen Charakteristika der Zweitschriftlernenden folgendermaßen definieren:

Zweitschriftlernende müssen keine grundsätzliche Einsicht in die Funktion der Schrift erlangen, sie sind mit Konzepten wie Wort oder Satz vertraut, die Analyse der Lautgestalt der Sprache ist bereits entwickelt, sie verfügen über (formale) Lernerfahrungen und Lernstrategien und können möglicherweise auf metasprachliche Kategorien zurückgreifen. Das alles unterscheidet sie von Lernenden in Alphabetisierungs-/Basisbildungskursen. Trotzdem. Solange die Laut-Buchstaben-Korrespondenz im Deutschen nicht erarbeitet ist, wird auch der reguläre DaZ-Kurs überfordernd sein. Selbst für Lernende, die Englisch in der Schule gelernt haben, muss trotz vertrauter Schrift die neue Lautzuordnung erarbeitet werden. (Ganglbauer, 2016)

Unsere Erfahrung zeigt, dass es wichtig ist, Menschen, die in einer anderen als der lateinischen Schrift alphabetisiert sind, weder einfach in oftmals sehr schriftlastige Deutsch als Zweitsprache Kurse zu schicken noch in Basisbildungskurse, in denen zu Beginn meist das gelernt wird, was sie bereits können.

Literatur

Bundesministerium für Bildung und Frauen Wien (BMBWF) Hrsg. / Fachgruppe Basisbildung (2014). *Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote. Für Lernangebote im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung*. Wien.

Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (bifeb) (2016). *Dark Side of Literacy*. http://www.bifeb.at/fileadmin/user_upload/doc/Dokumentation-Dark_Side_Literacy_2016.pdf

Ganglbauer, G. & Reisinger, H. (2016). *Zweitschriftlernen*. lernraum.wien. unveröffentlichtes Manuskript.

Lernraum.wien / Projekt AXIA Hrsg. (o. J.). *Wir wollen viel lernen, wir können was! We want to learn a lot, we can do it! Vi vill lära oss mycket, vi vet att vi kan!* Wien. http://www.vhs.at/fileadmin/uploads_lernraum/downloads/Team_lernraum_wien/Axia_Heft.pdf

Ritter, M. (2001). „Alphabetisierung für MigrantInnen in Wien: Der Alphabetisierungs-Lehrgang Ottakring.“ *Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung* 48/2001, 17-20.

Spotti, M. (in Druck). „Crawlers, footers and runners“: language ideological reactions to hybrid language repertoires in a Dutch L2 classroom. In: J.-C. Beacco, D. Little, H.-J. Krumm & Ph. Thalgot (Hrsg.), *The Linguistic Integration of Adult Migrants: Some Lessons from Research*. Berlin: De Gruyter in cooperation with the Council of Europe.



A comme... arbre
B comme... bijoux
C comme... chaise
D comme... doigts

Extrait de "The book of learning letters",
un abécédaire créé par Hodan.
Ateliers de Photographie –
Quartier de l'Etoile, p. 42-43.

„GUTEN TAG, ICH MÖCHTE GERNE ETWAS GEGEN KOPFSCHMERZEN.“ DEUTSCH LERNEN MIT ALLTAGSDIALOGEN

Beaucoup de migrants adultes, dont de nombreux réfugiés, suivant des cours de langue à exigence de base n'ont que peu ou aucune expérience de l'apprentissage scolaire (d'une langue étrangère). Ceci pose de grandes difficultés aux enseignants et apprenants. Dans le cadre du Centre scientifique de compétences sur le plurilinguisme, un projet a analysé l'impact sur l'enseignement et l'apprentissage d'un cours contenant moins de phases d'apprentissage explicites (et en particulier moins d'apprentissage de la grammaire) et donc plus d'utilisation plus fluide de la langue (cf. Lenz & Barras, 2016). Un nouveau support a été conçu pour une intervention dans l'enseignement. Une partie de ce support sont les «Alltagsdialoge» («dialogues de la vie quotidienne»). Ils sont présentés dans cet article car, selon les enseignants ayant participé à l'étude, ils se sont avérés efficaces sur le groupe ciblé.

● Malgorzata Barras,
Fabienne Davallou
& Peter Lenz
Fribourg



Malgorzata Barras ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am KFM.



Fabienne Davallou ist Migrationsberaterin und ehemalige wissenschaftliche Mitarbeiterin am KFM.



Peter Lenz ist Projektleiter am Wissenschaftlichen Kompetenzzentrum für Mehrsprachigkeit (KFM, Universität Freiburg und PH Freiburg/Schweiz).

1. Kontext

Viele erwachsene Migrantinnen und Migranten, darunter viele Geflüchtete, erlernen eine der Schweizer Landessprachen in sogenannten „niederschweligen“¹ Sprachkursen. Ein nicht zu unterschätzender Teil dieser Kursteilnehmer/innen (KT) hat keine bis sehr wenig Erfahrung mit schulischem (Fremdsprachen-)Lernen, was oft sowohl die Lernenden als auch die Lehrpersonen vor beträchtliche Herausforderungen stellt (vgl. Lenz, Andrey *et al.*, 2009). Oft berichten Lehrpersonen, die Kurse für dieses Zielpublikum leiten, darüber, wie die KT besonders mit dem herkömmlichen, analytisch ausgerichteten und expliziten Grammatikunterricht grosse Mühe haben. In einer Interventionsstudie des Kompetenzzentrums für Mehrsprachigkeit (KFM)² wurde deswegen untersucht, wie sich ein veränderter Unterricht mit weniger expliziten Lernphasen (v.a. weniger Beschäftigung mit Grammatik) und dafür mit einem Schwerpunkt auf flüssigerem Sprachgebrauch auf Unterricht und Lernen auswirkt (vgl. Lenz, Barras & Manz, im Druck). Untersuchungen

dieser Art sind eher selten: Zur Zweitsprachendidaktik im Migrationsbereich liegen kaum evidenzbasierte Grundlagen vor. Auch quasi-experimentelle Interventionen, die mehrere Wochen dauern und Kurskonzeptionen insgesamt betreffen, bilden eine Ausnahme, v.a. weil sie schwerer kontrolliert durchzuführen sind als Kurzinterventionen. Wenn solche Studien aber gelingen, lassen sich die Erkenntnisse daraus direkter auf realweltliche Kursangebote übertragen als Erkenntnisse aus laborähnlichen Settings.

Im vorliegenden Projekt lernten sechs Interventions- und sechs Kontrollklassen in Intensivkursen für Anfänger/innen während 10-14 Wochen gemäss unseren Richtlinien Deutsch für den Alltag in der Deutschschweiz. Grundsätzlich wurde mit den Lehrwerken gearbeitet, die in diesen Gruppen auch sonst eingesetzt werden. Die Klassen der Kontrollgruppe arbeiteten mit dem unveränderten Lehrwerk und gemäss den Empfehlungen aus dem Lehrerhandbuch. Für die Interventionsklassen dagegen wurden das Unterrichtskonzept und bestimmte Lehr-

werkelemente systematisch abgeändert bzw. weggelassen oder ergänzt. Damit sollte zum einen ein häufiges Arbeiten mit *Chunks*, d.h. vorgefertigten Mehrworteinheiten, sowie tägliches Flüssigkeitstraining von mindestens 20 Minuten Dauer ermöglicht werden. Zum anderen wurden insbesondere Grammatikdarstellungen, Grammatikübungen und Wortschatzlisten aus den Materialien entfernt. In DaZ-Kursen der Anbieter, die *Schritte Plus 1 Ausgabe Schweiz* (Hueber Verlag) einsetzen, wurden vor unserer Intervention üblicherweise Zusatzmaterialien eingesetzt, die noch konkreter als die Lehrwerke auf Kommunikationssituationen aus dem Alltag vorbereiten. Um auch für diesen Teil des Unterrichts Materialien zur Verfügung zu stellen, die dem Interventions- bzw. dem Kontrollkonzept entsprechen, wurden im Rahmen des Projekts die sogenannten Alltagsdialoge erstellt. Diese Materialien fanden sowohl bei den Kursleitenden als auch bei den KT grossen Anklang. Sie werden im Folgenden näher vorgestellt.

2. Die Alltagsdialoge

Die Basis für die Alltagsdialoge bildeten *fide*-Szenarien, d.h. Beschreibungen von «Situationen, in denen Kommunikation für Migrantinnen und Migranten wichtig ist»³. Zu jeder der sieben Lektionen des ersten Bandes von *Schritte Plus 1* wurde ein passendes Szenario ausgewählt, z. B. „In der Apotheke ein Medikament kaufen“ (siehe Abb. 1). Zu jedem Szenario wurde ein Dialog entwickelt, aufgenommen und für die Interventions- und Kontrollgruppe jeweils unterschiedlich (d.h. gemäss dem Kurskonzept für die Interventions- bzw. Kontrollgruppe) didaktisiert. Alle Dialoge wurden zuerst erprobt und dann gemäss den Rückmeldungen der Kursleitenden angepasst⁴. Im Folgenden werden nur die Didaktisierungsvorschläge für die Interventionsgruppe vorgestellt.

3. Einsatz der Alltagsdialoge im Unterricht

Hauptziel der Alltagsdialoge ist es, die KT auf die Verwendung der deutschen Sprache in einigen wichtigen Alltagssituationen vorzubereiten. Durch die Alltagsdialoge sollen in erster Linie Hörverstehen und Sprechen geschult werden, während

Lesen und Schreiben eher eine ergänzende Funktion haben. Damit die Dialoge authentisch klingen und damit sich die KT mit den Sprecher/innen identifizieren können, wurden die Rollen einerseits von Deutschschweizer Muttersprachler/innen und andererseits von Nicht-Muttersprachler/innen gesprochen. Es wurde darauf geachtet, dass die Nicht-Muttersprachler/innen zwar mit einem fremdsprachigen Akzent, aber doch klar und verständlich sprechen.

Zu jedem Alltagsdialog wird eine Reihe von Aktivitäten angeboten. Da die Arbeit mit den Alltagsdialogen auf Anfängerniveau recht anspruchsvoll ist, wurde im Projekt empfohlen, die Aktivitäten nicht alle an einem Tag durchzuarbeiten, sondern auf mehrere Kurstage zu verteilen.

Abb. 1: Transkript eines Alltagsdialogs



Frau Bianchi ist krank. Sie geht in die Apotheke.

- Grüezi.
- o Guten Tag. Ich möchte gerne etwas gegen Kopfschmerzen.
- Haben Sie ein Rezept?
- o Nein.
- Haben Sie oft Kopfschmerzen?
- o Nein.
- Nehmen Sie andere Medikamente?
- o Nein.
- Gut. Dann gebe ich Ihnen diese Tabletten. Nehmen Sie alle vier Stunden eine Tablette. Maximal vier pro Tag.
- o Wie bitte?
- Nehmen Sie alle vier Stunden eine Tablette, zum Beispiel eine Tablette um 8 Uhr, dann eine um 12 Uhr, dann eine um 16.00 Uhr, und dann eine um 20 Uhr. Nehmen Sie maximal vier Tabletten pro Tag.
- o Ah, ich verstehe!
- Ich schreibe Ihnen das auf die Packung.
- o Gern, danke.
- Möchten Sie sonst noch etwas?
- o Ja, ich möchte gerne noch etwas gegen Halsschmerzen ... Ich weiss das Wort nicht auf Deutsch ... So Tabletten wie Bonbons.
- Ah, Sie meinen Lutschtabletten. Moment ... Diese Lutschtabletten sind sehr gut. Nehmen Sie maximal 5 pro Tag.
- o In Ordnung, danke.
- Möchten Sie sonst noch etwas?
- o Nein, danke, das ist alles.
- Das macht zusammen Fr. 8.50, bitte.
- o Hier, bitte.
- Danke. Auf Wiedersehen und gute Besserung!
- o Danke. Auf Wiedersehen!



1 Als „niederschwellig“ werden Kursangebote bezeichnet, die für die Teilnehmenden relativ leicht zugänglich sind, z. B. weil die Kosten günstig sind, Lernziele und Methoden an bestimmte Gruppen angepasst sind, Kinderbetreuungsangebote während des Kurses angeboten werden oder einzelne Kurse nur Frauen offenstehen.

2 Projekt „Der Einfluss von fremdsprachendidaktischen Verfahren auf das Sprachenlernen von erwachsenen Migrantinnen und Migranten in niederschweligen Sprachkursen“ (<http://www.zentrum-mehrsprachigkeit.ch/sprachkurse-fuer-migranten.html>). Der Projektbericht kann an dieser Stelle heruntergeladen und als Broschüre bestellt werden, sobald er erscheint.

3 <http://www.fide-info.ch/de/grundlagenmaterial>, Zugriff am 16.10.2016. Diese Lernzielbeschreibungen werden vom Staatssekretariat für Migration zur Verfügung gestellt.

4 An dieser Stelle möchten wir uns bei den Kursleiter/innen und Teilnehmer/innen von AOZ (Zürich), Lernpunkt (Bern) und Formation (Bern) für ihr wertvolles Feedback zu den Materialien herzlich bedanken.

Abb 2: Faltbare Sprechkarte zum Alltagsdialog

Apotheker / Apothekerin	Kunde / Kundin
Grüezi.	
	Guten Tag. Ich möchte gerne etwas gegen ...
Haben Sie ein Rezept?	
	Nein.
Haben Sie oft Kopfschmerzen?	
	...
Nehmen Sie andere Medikamente?	
	...
Dann gebe ich Ihnen diese Tabletten. Nehmen Sie alle ... Stunden eine Tablette. Maximal ... pro Tag. Ich schreibe Ihnen das auf die Packung.	
	Gern, danke.
Möchten Sie sonst noch etwas?	
	Ja, ich möchte gerne noch etwas gegen ...
Diese Tabletten sind sehr gut. Nehmen Sie maximal ... pro Tag.	
	In Ordnung, danke.
Möchten Sie sonst noch etwas?	
	Nein, danke, das ist alles.
Das macht zusammen Fr. ..., bitte.	
	Hier, bitte.
Danke. Auf Wiedersehen und gute Besserung!	
	Danke, auf Wiedersehen.

Abb.3: Rollenkarten zum Alltagsdialog

Ich arbeite in der Apotheke. Ich frage die Kunden: - Haben Sie ein Rezept? - Haben Sie oft ...? (<i>Schmerzen</i>) - Nehmen Sie andere Medikamente? - Möchten Sie sonst noch etwas?	Ich bin krank. Ich habe ... (<i>Kopfschmerzen/Halsschmerzen, ...</i>) Ich gehe in die Apotheke. Ich möchte ein Medikament kaufen.
Sie arbeiten in der Apotheke. Fragen Sie die Kunden: - Haben Sie ein Rezept? - Haben Sie oft ...? (<i>Schmerzen</i>) - Nehmen Sie andere Medikamente? - Möchten Sie sonst noch etwas?	Sie sind krank. Sie haben ... (<i>Kopfschmerzen/ Halsschmerzen, ...</i>) Sie gehen in die Apotheke. Sie möchten ein Medikament kaufen.

Bei dieser Empfehlung spielte auch die Erkenntnis eine Rolle, dass der Lerneffekt üblicherweise grösser ist, wenn ein Text mehrmals intensiv bearbeitet wird, als wenn mehrere Texte jeweils weniger intensiv bearbeitet werden.

Es ist vorgesehen, dass jeder Dialog zuerst von den Kursleitenden vorentlastet wird, beispielsweise durch die Erklärung der Situation oder durch Bilder. Danach durchlaufen die KT folgende Aktivitäten:

1. Beantwortung von jeweils zwei inhaltlichen Fragen nach dem ersten Hören, was einer ersten Annäherung an den Text dient.
2. Arbeit mit dem Sprachmaterial, also mit wichtigen Chunks aus dem Dialog.
3. Aussprachetraining: Vorlesen des Dialogs (im Plenum oder individuell), Aussprachekorrektur durch die Kursleitung.
4. Lückendiktat (Arbeitsblatt): Ergänzen von wichtigen Chunks aus dem Dialog.
5. Gelenktes Sprechen mit Sprechkarten in Partnerarbeit (siehe Abb.2). Die KT schneiden eine Sprechkarte aus, falten sie, wählen eine der beiden Seiten und spielen den Dialog durch (in der Sprechkarte aus der Abb. 2 z. B. ein Gespräch zwischen Apotheker/in und Kunde/Kundin). Insgesamt werden die Dialoge mehrmals gesprochen, und zwar in beiden Rollen und mit verschiedenen Partnern. Stellen mit drei Pünktchen auf den Sprechkarten („Ich möchte etwas gegen ...“) veranlassen die KT dazu, die Dialoge zu personalisieren, d.h. mit jeweils anderen, für sie passenden Wörtern oder Chunks zu ergänzen. Freie Bewegung im Raum hilft den KT dabei, etwas mehr Authentizität in die Übung zu bringen. Im Projekt nahmen die KT die Kärtchen oft mit nach Hause und übten die Dialoge auch in Einzelarbeit.
6. Freies Sprechen mit Rollenkarten (siehe Abb. 3). In diesem Schritt versuchen die KT, die mithilfe der Sprechkarten eingeübten Dialoge frei zu führen. Da vor allem die schulungsgewohnten KT oft Mühe hatten, die in Sie-Form formulierten Arbeitsaufträge zu verstehen,

standen die Rollenkarten für diese KT auch in der Ich-Form zur Verfügung.
7. Dialog schreiben. Zum Schluss können die KT zu zweit oder in Einzelarbeit einen Dialog schreiben, und zwar entweder im Unterricht oder als Hausaufgabe. Der eigene Dialog sollte sich in Aufbau und Sprache an den Originaldialog anlehnen.

Die Alltagsdialoge sind bei allen an der Studie beteiligten Kursleitenden sehr gut angekommen. Viele von ihnen sagten uns in den anschließenden Interviews, dass sie auch später mit ähnlichen und ähnlich didaktisierten Dialogen arbeiten würden. Vor allem für die schulungewohnten KT sei die Arbeit mit den Alltagsdialogen, und dabei vor allem das Training der Dialoge mithilfe von Sprechkarten, sehr zu empfehlen.

Hauptziel der Alltagsdialoge ist es, die Kursteilnehmenden auf die Verwendung der deutschen Sprache in einigen wichtigen Alltagssituationen vorzubereiten. Durch die Alltagsdialoge sollen in erster Linie Hörverstehen und Sprechen geschult werden, während Lesen und Schreiben eher eine ergänzende Funktion haben.

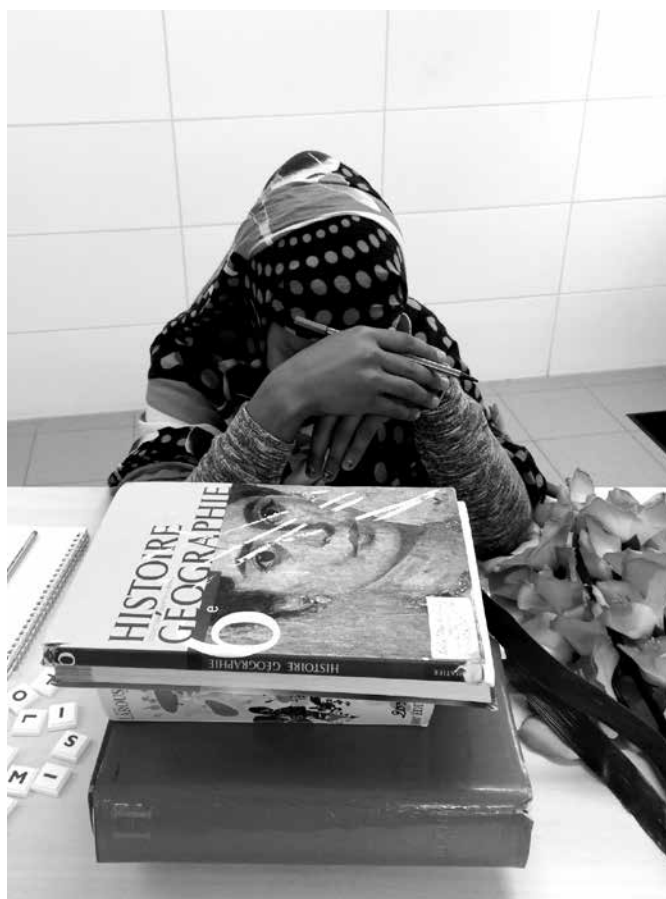
Mehr Informationen über die Alltagsdialoge sowie alle Audio-Aufnahmen, Transkripte und Didaktisierungsvorschläge für die Interventionsgruppe finden Sie demnächst auf der Webseite des KFM (<http://www.zentrum-mehrsprachigkeit.ch/sprachkurse-fuer-migranten.html>).

Literatur

Lenz, P., Andrey, S., Lindt-Bangerter, B. Bundesamt für Migration BFM (Hrsg.) (2009). *Rahmencurriculum für die sprachliche Förderung von Migrantinnen und Migranten*.

Lenz, P. & Barras, M. (2016). Kein Grammatikunterricht in niederschweligen DaZ-Kursen: Geht das? *Babylonia* 3/2016, 50-51.

Lenz, P., Barras, M. & Manz, F. (im Druck). *Flüssigkeit und Korrektheit - Flüssigkeit oder Korrektheit? Ergebnisse einer Interventionsstudie in niederschweligen Intensivkursen für DaZ-Anfänger/innen*. Fribourg: Institut für Mehrsprachigkeit.



*Portrait de Hodan par Istahil
Ateliers de Photographie – Quartier de
l’Etoile, p. 61.*

ERFOLGREICH INTEGRIEREN

MATERIALIEN ZUR ERMITTLUNG SCHULSPRACHLICHER RESSOURCEN IN DER ERSTSPRACHE NEU ZUGEZOGENER SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER

Placing newly-arrived children and adolescents appropriately in Swiss schools while accounting for their school knowledge and skills in their first language is increasingly relevant for schools with regard to rising numbers of refugees. In the coming two years, the FHNW School of Education and the publisher "Schulverlag plus" will develop materials for the assessment of school-related linguistic competences of newly-arrived children and adolescents who do not speak German. The new product is a successor to the publication „Erfolgreich integriert?“ (Cyger & Heckendorn, 1999) and includes the template „Kopiervorlagen Aufnahme und Einschulung“.

The material enables observation and assessment of linguistic knowledge and skills in the most relevant immigrant languages of Switzerland today. It is primarily directed at teachers specialized in German as a second language and mother tongue instructors and interpreters. This contribution presents some of the basic conceptual considerations related to the development of the material.

● Mathilde Gyger, Brigitte Heckendorn, Maria Kassis & Ursula Ritzau



Mathilde Gyger ist Leiterin der Professur Sprache, Sprachentwicklung und Kommunikation an der Pädagogischen Hochschule FHNW (PH FHNW).



Brigitte Heckendorn-Heinimann ist Lehrerin und Experte für Interkulturelle Pädagogik und Deutsch als Zweitsprache in der Bildung von Lehrpersonen.



Maria Kassis-Filippakou ist Dozentin für Erziehungswissenschaft an der Professur für Sozialisationsprozesse und Interkulturalität an der PH FHNW.



Ursula Ritzau ist wissenschaftliche Assistentin an der PH FHNW.

Viele neu zugezogene Kinder und Jugendliche nicht-deutscher Erstsprache kommen mit schulsprachlichen Kompetenzen in die Schweiz. Es ist von Vorteil, wenn bei der Einschulung in die aufnehmende Schweizer Regel- oder Integrationsklasse, mit zusätzlicher Förderung in Deutsch als Zweitsprache, bereits vorhandene Schulerfahrungen bzw. erstsprachliche Kompetenzen berücksichtigt werden. Das Alter allein ist ein ungenügender Indikator für bereits vorhandene Schulerfahrungen. Eine 12-jährige Schülerin mit 2 Jahren Schulerfahrung bringt andere schulische Voraussetzungen mit und benötigt andere Unterstützungs- und Förderangebote (Unterricht Deutsch als Zweitsprache, u.U. Angebote in schulischer Heilpädagogik oder ergänzenden Unterricht in der Erstsprache) als eine 12-Jährige mit 6 Jahren Schulerfahrung. Die individuellen schulischen Voraussetzungen der Kinder und Jugendlichen in Erfahrung zu bringen, ist jedoch nicht so einfach. In Zusammenarbeit mit dem Schulverlag plus, Bern, entstehen deshalb Materialien zur Ermittlung schulsprachlicher Kompetenzen in den Erst- bzw.

Herkunftssprachen neu zugezogener Kinder und Jugendlicher¹. Das Erscheinen der Publikation ist für 2018 vorgesehen. Das Instrument wird in Zusammenarbeit zwischen der Pädagogischen Hochschule FHNW, dem Schulverlag plus, Bern, und Expertinnen und -experten für heimatliche Sprache und Kultur (HSK) entwickelt. Diese verfügen neben ihrer Kompetenz in einer in der Schweiz verbreiteten Sprache der Migration über ein Lehrdiplom aus ihrem Herkunftsland und fortgeschrittene Deutschkenntnisse (Niveau C1 oder C2). Sie sind mit den aktuell in den Herkunftsländern gebräuchlichen Lehrmitteln und -methoden vertraut. Das neue Instrument soll die Beobachtung und Einschätzung schulsprachlicher Kompetenzen in den aktuell wichtigsten Sprachen der Migration ermöglichen, z.B. Dari, Kurdisch, Paschto, Türkisch und Tigrinya². Es wird für Fachpersonen konzipiert, die mit der Einschulung neu zugezogener Kinder und Jugendlicher betraut sind, also etwa Lehrpersonen DaZ, HSP oder Schulleitungen. Damit die Ergebnisse möglichst aussagekräftig sind, sollten deutschsprachige Fachpersonen

von HSK-Expertinnen und Experten unterstützt werden.

Das Konzept sieht ein Set von Aufgaben vor, die den Anforderungen der Schweizer Schule entsprechen. Die Aufgaben sollen vom 1. bis zum 9. Schuljahr eingesetzt werden können. Sie sind auf die Kompetenzen Schulsprache Deutsch³ des Lehrplans 21 ausgerichtet. Das Lösen der Aufgaben verlangt von den Lernenden nicht nur erstsprachliche, sondern zugleich überfachliche Kompetenzen: „Wissen und Können (...), das über die Fachbereiche hinweg für das Lernen in- und ausserhalb der Schule eine wichtige Rolle spielt. Dazu zählen personale, soziale und methodische Kompetenzen ... [sowie] Methoden- und Strategiewissen, das sich auf neue Lernzusammenhänge und Anforderungen übertragen lässt.“⁴ Solche überfachlichen Kompetenzen erlauben den neu zugezogenen Schülerinnen und Schülern, andernorts Gelerntes in neuen Zusammenhängen zu nutzen und ggf. ungewohnte, der schweizerischen Lernkultur entsprechende Aufgabenstellungen in ihrer eigenen Erstsprache auf der anvisierten Stufe zu bearbeiten⁵.

Materialien mit einer vergleichbaren Zielsetzung existieren bereits in einigen europäischen Ländern. In Schweden beispielsweise sind aktuell umfassende Materialien in 14 Sprachen elektronisch frei zugänglich und in dortigen Schulen obligatorisch⁶. In Norwegen bieten zwei verschiedene Institutionen ähnliche Materialien in 17 bzw. 30 verschiedenen Sprachen an⁷. In der Schweiz wurden diese anregenden Materialien bisher nicht wahrgenommen, u.a. weil die Handreichungen und Kommentare auf Schwedisch und Norwegisch verfasst sind.

Die neuen Schweizer Materialien sollen drei Teile enthalten: einen Gesprächsleitfaden, das Aufgabenset und ein Beobachtungsraster. Der Gesprächsleitfaden wird Fragen zu Sprache (Erstsprachen, Schulsprachen, Fremdsprachen), Schulerfahrungen (Fächer, Anzahl Jahre), Interessen (ausserschulische Aktivitäten, Umgang mit digitalen Geräten) und Erwartungen an die neue Schule beinhalten. Für die Ermittlung schulsprachlicher Kompetenzen in der Erstsprache Neuzugezogener sollte die zuständige Schweizer Lehrper-

son wenn irgend möglich eine HSK-Lehrperson beziehen, denn dies erhöht die Aussagekraft des Ergebnisses. Da dies in manchen Gemeinden und Schulen nicht möglich ist, wird das Instrument Aufgabenstellungen beinhalten, die von Lehrpersonen ohne die jeweiligen Sprachkenntnisse beurteilt werden können.

Zum Lösen der Aufgaben in den Herkunftssprachen sind Grundfertigkeiten in den vier Kompetenzbereichen Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben des Lehrplans 21 verlangt und erweiterte Fertigkeiten in den Handlungs-/Themenaspekten B und C der vier genannten Kompetenzbereiche⁸.

Zur Ermittlung der herkunftssprachlichen Kompetenzen eignen sich Aufgaben der folgenden Art:

- 1 Es handelt sich um ein Nachfolgeprodukt der 1999 vom damaligen Berner Lehrmittel- und Medienverlag (heute Schulverlag plus) vorgelegten Materialsammlung „Kopiervorlagen Aufnahme und Einschulung“ zur Publikation „Erfolgreich integriert?“ (Gyger & Heckendorn, 1999). Diese Materialsammlung ist inzwischen vergriffen. Ein Nachfolgeprodukt wird aus mehreren Gründen gefordert: Andere und weitere Sprachen sind inzwischen nachgefragt, die aus den Herkunftsländern stammenden Lehrmittel, auf denen das ursprüngliche Produkt basiert, sind teilweise veraltet und das neue Instrument soll online einfacher zugänglich sein als eine umfangreiche Printfassung.
- 2 Das Material wird für alle Sprachen möglichst identisch konzipiert, was mehrere Vorteile bringt: Das Material ist für alle Lehrpersonen in der Schweiz einheitlich und die Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler orientieren sich nicht wie beim Vorgängerprodukt am Schulstoff möglicher Herkunftsländer, sondern entsprechen dem Lehrplan 21.
- 3 Die Kompetenzen beziehen sich gemäss Lehrplan 21 auf Deutsch als Erst- bzw. Schulsprache, da das neue Material Kompetenzen in der Erst- bzw. Schulsprache ermitteln wird.
- 4 Lehrplan 21, Grundlagen, Lern- und Unterrichtsverständnis: fachliche und überfachliche Kompetenzen. <http://v-ef.lehrplan>.

- > Zeichen erkennen und produzieren (Schriftzeichen, Zahlen, Piktogramme...)
- > Schriftzeichen mit Lauten verbinden
- > Wörter und Sätze lesen und mit Bildern verbinden
- > Hörtexte nacherzählen und dialogisch besprechen
- > Texte lesen und Fragen dazu beantworten (Multiple Choice, Ja-/Nein-Fragen, offene Fragen...)
- > Diskontinuierliche Texte (Landkarte, Fahrplan, Graph...) als Informationsquelle nutzen.

Alle Aufgaben und Lösungsvorschläge werden auch in deutscher Übersetzung vorliegen. Die Lösungsvorschläge zu den verschiedenen Aufgabenstellungen werden ergänzt durch Beobachtungsbögen,

ch/index.php?code=e|200|2 (abgerufen am 16.11.2016)

- 5 Zwei Aufgabenstellungen, die in unterschiedlichen Lernkulturen unterschiedlich viel Aufmerksamkeit erhalten, sind etwa das Auswendiglernen und wortgetreue Wiedergeben von Texten und Textbausteinen oder aber eine selbständige Urteilsbildung seitens der Lernenden aufgrund von argumentativen Texten.
- 6 Skolverket / The Swedish National Agency for Education
<https://bp.skolverket.se/web/kartlaggningsmaterial/start>
(abgerufen am 20.9.2016)
- 7 National Centre for Multicultural Education (NAFO) <http://nafo.hioa.no/grunnskole/kartleggingsverktoy/kartleggingsprover-pa-morsmal/>
(abgerufen am 20.9.2016); Jonas Iversen, Språksenteret / Centre for Intensive Norwegian Language Learning in Oslo Schools [persönliche Kommunikation UR].
- 8 Die Handlungs- und Themenaspekte des Lehrplans 21 Schulsprache Deutsch präzisieren die Kompetenzbereiche. Der Kompetenzbereich „Lesen“ wird beispielsweise in „Grundfertigkeiten“, „Verstehen von Sachtexten“, „Verstehen literarischer Texte“ und „Reflexion über das Leseverhalten“ eingeteilt.

Die Aufgaben in den jeweiligen Herkunftssprachen sollen vom 1. bis zum 9. Schuljahr eingesetzt werden können. Die neuen Materialien werden online zur Verfügung stehen.

auf denen die Ergebnisse festgehalten werden können.

Figur 1 gibt als Beispiel eine Aufgabe zu einem diskontinuierlichen Text in Form eines Fahrplans mit 3 Aufgabenstellungen wieder. Diese Aufgabe erfordert die Fähigkeit, Texten und Tabellen Informationen zu entnehmen und eine Legende einzubeziehen.

Die neuen Materialien werden online zur Verfügung stehen. Ein begleitender Kommentarband in einer Printfassung wird die Handhabung der Materialien erläutern und auf ergänzende Unterlagen (kantonale Merkblätter, Erlasse und Hintergrundinformationen) verweisen. Informationen aus dem Gespräch und Ergebnisse der Aufgabenlösung sollen mithilfe von Beobachtungsrastern festgehalten werden und als Grundlage für die Interpretation der Ermittlung dienen. Richtlinien zur Auswertung sind auch Teil des Materials. Nach längeren konzeptionellen Vorarbeiten startet die eigentliche Entwicklungsphase im Frühjahr 2017.

Figur 1. Aufgabe aus den neuen Schweizer Materialien: Diskontinuierlicher Text (Fahrplan) als Informationsquelle nutzen.

Schau dir den Fahrplan an und beantworte die Fragen schriftlich.

a) Anna wohnt in Basel mit ihren beiden Söhnen Noah (6 Jahre) und Luca (4 Jahre). Annas Eltern wohnen in Brig und haben die Tochter und beide Enkel zu Mittagessen eingeladen. Sie müssen spätestens um 13.30 in Brig sein und wollen einen Zug mit Familienwagen. Wann fährt ihr Zug ab?
Antwort: _____

b) Charlotte reist heute ab Basel nach Brig um eine Freundin zu besuchen. Morgen gehen sie zusammen Fahrrad fahren, weshalb Charlotte ihr Fahrrad im Zug mitnehmen muss. Sie sollte spätestens um 20.00 Uhr in Brig sein. Wann fährt ihr Zug ab?
Antwort: _____

c) Matthias wohnt in Brig und arbeitet in Basel. Heute kann er frühestens um 18.00 Uhr mit dem Zug nach Hause. Er muss im Zug noch einen wichtigen Bericht lesen und möchte nicht umsteigen. Wann fährt sein Zug ab?
Antwort: _____

Fahrplan

Basel SBB – Brig						
Ab	Angebot	An	Umsteigen	Ab	Angebot	An
5.59	IC (X) FA	6.56	Bern	7.06	IC (X) FA	8.11
6.31	EC X A					8.40
6.59	IC (X) FA	7.56	Bern	8.06	IC (X) FA	9.11
7.59	IC X A	8.56	Bern	9.06	IC X FA	10.11
8.31	IC X A					10.40
8.59	IC X A	9.56	Bern	10.06	IC (X) FA	11.11
9.59	IC X A	10.56	Bern	11.06	IC X FA	12.11
10.31	IC X A					12.40
10.59	IC (X) FA	11.56	Bern	12.06	IC X FA	13.11
11.59	IC X A	12.56	Bern	13.06	IC X FA	14.11
12.31	EC X A					14.40
12.59	IC (X) FA	13.56	Bern	14.06	IC (X) FA	15.11
13.59	EC X A	14.56	Bern	15.06	IC X FA	16.11
14.31	IC X A					16.40
14.59	IC X A	15.56	Bern	16.06	IC (X) FA	17.11
15.59	IC (X) FA	16.56	Bern	17.06	IC X FA	18.11
18.31	IC (X) FA					18.40
18.59	IC X A	17.56	Bern	18.06	IC (X) FA	19.11
17.31	EC X A					19.40
17.59	IC X A	18.56	Bern	19.06	IC X FA	20.11
18.59	IC X A	19.56	Bern	20.06	IC X FA	21.11
19.31	IC X A					21.40
20.31	IC X A					22.40
20.31	IC X A					23.01
21.31	IC X A	22.24	Bern	22.34	IC FA	23.44
21.31	IC FA	22.24	Bern	22.34	IC	0.11
22.31	IC FA	0.09	Spiez	0.12	RE	1.20

Zeichenerklärung
 ☐ ☐ ☐ Nächte ☐/☐

Zeichenerklärung.

- TGV Hochgeschwindigkeitszug
 - ICE Hochgeschwindigkeitszug
 - RJ Railjet
 - EC EuroCity
 - EN EuroNight; Nachtzug
 - IC InterCity
 - ICN InterCity-Neigezug
 - IR InterRegio
 - RE RegioExpress
 - S S-Bahn
 - SN S-Bahn-Nachtlinie; mit Zuschlag
 - A Autibus
 - Z Zuschlagspflichtig
 - R Reservierung obligatorisch
 - N Nur 2. Klasse
 - X Restaurant
 - D Bistro
 - S Starbucks
 - M Minibar
 - B Barwagen
 - FA Familienwagen mit Spielplatz
- ☐ Kein Weisheitsverleid
 - ☐ Weisheitsverleid möglich; Reservierung obligatorisch (ICN: 21. März–31. Oktober)
 - ▲ Panoramawagen
- Verkehrstage.**
- ☐ Montag–Freitag ohne allg. Feiertage
 - ☐ Täglich ohne Samstage
 - ☐ Samstage, Sonn- und allg. Feiertage
 - ☐ Montag–Samstag ohne allg. Feiertage
 - ☐ Sonntage und allg. Feiertage
- ☐ Montag
 - ☐ Dienstag
 - ☐ Mittwoch
 - ☐ Donnerstag
 - ☐ Freitag
 - ☐ Samstag
 - ☐ Sonntag
- Allgemeine Feiertage.**
 1. und 2. Januar, Karfreitag, Ostermontag, Aufahrt, Pfingstmontag, 1. August, 25. und 26. Dezember

➔ Änderungen vorbehalten. Aktuelle und vollständige Informationen erhalten Sie im Internet unter sbb.ch oder beim Rail Service 0690 300 300 (CHF 1.19/Min. vom Schweizer Festnetz).



Quelle: SBB Abfahrtsplakate und Taschenfahrpläne http://www.sbb.ch/content/dam/sbb/de/pdf/fahrplan/gedruckte-fahrplaene/fahrplaene_2016/taschenfahrplaene/BR_TFPLFV_1609.pdf (abgerufen am 23.11.2016)

Bibliographie

Gyger, M. & Heckendorn-Heinimann, B. (1999). *Erfolgreich integriert? Fremd- und mehrsprachige Kinder und Jugendliche in der Schweiz. Kopiervorlagen Aufnahme und Einschulung*. Bern: Berner Lehrmittel- und Medienverlag.

DISKURSE IN UND UM WILLKOMMENSKLASSEN BEST PRACTICE UND DESIDERATA AUS DER INNEN- UND AUSSENPERSPEKTIVE

Tema

Basée sur des extraits d'interview menés avec trois enseignantes expertes, notre contribution esquisse certains enjeux en vue de la conception et de la réalisation des dites *Willkommensklassen* ou *Sprachstartklassen* visant l'intégration linguistique et scolaire d'adolescents récemment immigrés. Nous nous focalisons sur les options concernant l'enseignement linguistique, l'intégration des matières scolaires de base et le passage vers les classes d'éducation générale ou professionnelle, ainsi que sur les défis que pose notamment l'intégration des adolescents illettrés. Ces données font partie d'un projet plus large visant la documentation d'expériences, d'attitudes, de connaissances et de desiderata d'un échantillon d'enseignants, d'apprenants et de décideurs, ainsi que la réflexion, du point de vue des sciences de l'acquisition et de l'enseignement des langues, de ces discours au sein et à l'égard de classes d'intégration, en vue d'options d'évaluation et de développement continu.

Wie kann den Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die im Zuge der aktuellen Migrationsbewegungen kurzfristig Zuflucht und gegebenenfalls auch längerfristige Lebensperspektiven in den deutschsprachigen Ländern suchen, im Hinblick auf soziale Teilhabe ein angemessener Zugang zu Sprache und Bildung ermöglicht werden? Da die Bildungssysteme keinen einheitlichen Rahmen für die Sprachbildung von SeiteneinsteigerInnen bieten, sind in den deutschen Bundesländern, in der Schweiz und in Österreich eine Vielzahl von schultypspezifischen curricularen Modellen von *Willkommens-*, *Sprachstart-* oder *Integrationsklassen* entwickelt worden, die erst neuerdings verstärkt fachwissenschaftlich begründet, begleitet und evaluiert werden (vgl. Ansätze in Mavruk & Wiethoff, 2015; Benholz, Frank & Niederhaus, 2016). Wir haben im Juli 2016 drei ausgewählte Lehrende (L1, L2, L3) aus Willkommensklassen für Jugendliche in Berlin getroffen und Fragen zu ihrem Lehrkontext und zu den Lernkontexten ihrer Schülerinnen und Schüler diskutiert. Die interviewten Lehrkräfte sind ausgewiesene Expertinnen mit univer-

sitärer Deutsch als Fremdsprache-Ausbildung, langjähriger Lehrererfahrung im In- und Ausland und zumindest einem Jahr Unterrichtserfahrung in Willkommensklassen¹. Im Folgenden werden anhand ausgewählter Ausschnitte aus diesen Interviews zwei herausfordernde, für Theorie und Praxis grundlegende Fragenkomplexe aufgeleitet: (1) Welche Modelle der Sprachbildung (d.h. der Sprachvermittlung und -förderung) gibt es für SeiteneinsteigerInnen und wie werden sie bewertet? (2) Welche Herausforderungen stellt die Heterogenität in den Lernendengruppen – vor allem im Hinblick auf die Integration schul- und

¹ Wir möchten an dieser Stelle den drei Expertinnen aus Berlin, mit denen wir im Juli 2016 diese Pilotinterviews führen konnten, ganz herzlich für ihre Zeit, ihre Offenheit und ihr Engagement danken. Im Sinne der Anonymität der Beteiligten nennen wir nicht die Klarnamen der Expertinnen. Herzlichen Dank auch an unsere studentischen Hilfskräfte, Sophie Dettwiler und Kevin Liebing, für die Hilfe bei der Transkription der Interviews und für Anmerkungen zu einer Entwurfsfassung dieses Textes.

Karin Madlener | Basel ●
& Andrea Ender | Salzburg

Karin Madlener ist Oberassistentin für Deutsche Sprachwissenschaft am Deutschen Seminar der Universität Basel. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Kognitive Linguistik, gebrauchsbasierte Modelle des Erst- und Zweitspracherwerbs, Sprachlehr- und -lernforschung, Deutsch als Erst-, Zweit- und Fremdsprache, didaktische Formfokussierung.



Andrea Ender ist Universitätsprofessorin für Germanistische Linguistik mit Schwerpunkt Deutsch als Zweitsprache am Fachbereich Germanistik der Universität Salzburg. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Deutsch als Zweitsprache, Mehrsprachigkeit und mentales Lexikon, Erwerb von Variation und Sprachvariation in Dialektgebieten.



schriftungewohnter LernerInnen – an Sprachlehrende, Fachlehrende und das Gesamtschulsystem?

1. (Sprach-)Bildungsansätze

Die Lehrenden reflektieren Curricula und Ausbildungsziele sowie Vor- und Nachteile integrierter und separierter Modelle für spezifische Teilpopulationen von SeiteneinsteigerInnen. Mehrfach taucht dabei, wie folgende Ausschnitte zeigen, die zentrale Frage auf, wie Fachunterricht möglichst früh eingeführt und dabei das sprachlern- und -lehrtheoretische Desiderat, jeglicher Sachfachunterricht müsse gleichzeitig auch Sprachunterricht sein (vgl. Röhner & Hövelbrinks, 2013), gerade für LernerInnen niedriger Kompetenzstufen bestmöglich erfüllt werden kann:

L1 Am Anfang hatten die SchülerInnen nur Deutschunterricht und nach zwei Monaten bekamen sie Mathe, Sozialkunde, Englisch, Sport und Praxisunterricht in der Werkstatt. Aber nicht gemeinsam mit anderen Klassen. Bloß die Fachlehrer, die dann diese Fächer unterrichten, das sind ganz normale Fachlehrer von der Schule.

L2 Da muss man dann aber sehen, ob die FachlehrerInnen überhaupt in der Lage sind, sich einzustellen auf dieses A1-Niveau.

L3 Bei uns bietet eine Kollegin jetzt aus eigener Initiative Geographie an, hat sich selber dazu Material besorgt und Module gestaltet und macht das in allen Klassen. Ein Kollege hat jetzt fast die letzten anderthalb Jahre durchgehend Mathematik unterrichtet, der ist auch fachfremd, hat sich das auch alles selber angeeignet. Und ich habe aus eigener Initiative Englisch angeboten, denn ich habe gemerkt, dass viele Schüler auf ihrer Flucht ein bisschen Englisch aufgeschnappt haben und jetzt versuchen, Parallelen und Unterschiede zwischen Englisch und Deutsch zu erkennen, und da hab ich eben gedacht, das systematisieren wir. Gerade an Grundschulen müssten SeiteneinsteigerInnen eigentlich in den Regelbetrieb integriert und nur an einigen wenigen Stellen separat unterrichtet werden. Da lernen sie noch am besten von deutschen Mitschülern. Wenn sie dann wirklich Fachsprache brauchen, komplexere Sprachstrukturen, muss es gezielt Sprachförderung geben. Das gibt es auch an unserer Schule, für die Regelschüler, deren Muttersprache nicht Deutsch ist. Diese Förderstunden müsste man für die SeiteneinsteigerInnen dann stark ausbauen.

Mit Sorge sehen die Expertinnen vor allem die mangelnde Ausgestaltung im Hinblick auf (i) Übergänge in reguläre allgemein- oder berufsbildende Klassen (in Deutschland nach nur einem Schuljahr) sowie (ii) die Gewähr weiterführender Sprachförderung für SeiteneinsteigerInnen in Regelklassen. Ihre Beobachtungen legen nahe, dass die vorgegebenen (Sprach-) Lernziele der Willkommensklassen für einen grossen Teil vor allem schul- und schriftungewohnter Lernender in der vorgesehenen Zeit nicht erreichbar sind; und dass die Fachlehrenden in den Regelklassen Anleitung und Unterstützung für einen (sprach-)fördernden Umgang mit SeiteneinsteigerInnen (bzw. generell mit sprachlich heterogenen Lernendengruppen) brauchen:

L3 Das offizielle Ziel ist ja, dass die SchülerInnen, wenn sie das Niveau A2.2 erreicht haben, in eine Regelklasse gehen sollen. Dazu kommt es aber in vielen Fällen gar nicht. Wenn man sich anschaut, was sie alles bewältigen müssen in diesem einen Jahr, mit welchen Voraussetzungen sie kommen... Es ist in den seltensten Fällen zu bewältigen, erst recht nicht für jemanden, der nicht alphabetisiert ist.

L1 Und die Idee ist, im Laufe einer anschliessenden einjährigen BQL²-Klasse dann das B1-Niveau zu erreichen. Ich weiß nicht, wer die Schüler auf B1 bringen soll. Der Deutschlehrer? Wahrscheinlich nicht, weil der gar nicht weiß, wie man Deutsch als Fremdsprache unterrichtet. Unsere Schule hat deswegen überlegt, sogenannte I-BQL³-Klassen einzurichten. Das heißt, es werden Klassen nur aus Willkommenschülern geformt und diese Klassen erhalten dann drei Unterrichtsblöcke extra Sprachunterricht zusätzlich zum regulären BQL-Unterricht.

L2 Anstatt dass sie ein Jahr lang eine Willkommensklasse besuchen und dann auf ein A2-Niveau kommen, könnten sie auch schon ein halbes Jahr eine I-BQL besuchen und so auf ein A2- oder B1-Niveau kommen. Das ist dann aber eben nicht nur eine Frage von zehn Stunden Deutsch als Fremdsprache innerhalb der I-BQL, da sollte auch in den anderen Stunden Deutschförderung angeboten werden.

L1 Viele Fachlehrer fühlen sich jetzt schon überfordert von der Vorstellung, dass im nächsten Schuljahr Willkommenschüler in ihren Klassen sitzen und dass sie nicht wissen, wie sie sprachsensiblen Fachunterricht machen sollen – da gibt es berechtigterweise Unsicherheiten.

2 Berufsqualifizierender Lehrgang für SchülerInnen der 9./10. Klasse ohne Abschluss: „Lehrgang an einer beruflichen Schule oder einem Oberstufenzentrum, der sowohl die Möglichkeit des Erwerbs des [ggf. erweiterten] Hauptschulabschlusses als auch der Vorbereitung auf eine Ausbildung bietet“ (<http://www.wegweiserbildung.de/node/54> (07.10.2016); vgl. auch <http://www.oberstufenzentrum.de/>)

3 Informelle Abkürzung für das bislang informelle Konzept der „Integrations-BQL“; soll entsprechend den BQL-Vorgaben (s. Endnote 2) SeiteneinsteigerInnen für eine Ausbildung qualifizieren bzw. zum (erweiterten) Hauptschulabschluss führen.

2. Heterogenität zu Beginn und im Verlauf

Die Lehrenden betonen auch die Herausforderungen, die sich aus der laufenden Fluktuation in den Klassen und den gemischten Alters- und Bildungsprofilen der Zielgruppe ergeben. Wiederkehrende Stichworte sind (i) Grenzen der Binnendifferenzierung bzw. Herausforderungen der Integration gerade von Alphabetisierungsleistungen in den Unterricht und (ii) die Entwicklung von aussagekräftigen Sprachstands- und Lernfortschrittsmessungsverfahren. Was selbst die ausgewiesenen Expertinnen nach eigener Einschätzung nur mit Mühe schultern, dürfte für weniger routinierte und/oder weniger gut ausgebildete Lehrende kaum zu leisten sein:

L1 Ich habe einen Schüler in der Klasse, der noch nie zur Schule gegangen ist, der hat in Gambia von seinen Freunden Lesen und Schreiben gelernt. Andere Schüler haben vier, fünf Jahre keine Schule besucht, weil sie unterwegs waren in anderen Ländern. Einer hat das Abitur und die andern haben in ihren Heimatländern eine normale Schulbildung bis zur neunten, zehnten Klasse durchlaufen. Da ist es eben nur bis zu einer gewissen Grenze möglich, binnendifferenzierten Unterricht anzubieten. Wir geben Zusatzmaterialien heraus, aber das Problem ist, dass die meisten Schüler wenig gewohnt sind, selbständig zu arbeiten. Im Laufe des Jahres kamen zudem ständig Schüler dazu, meist ganz ohne Deutschkenntnisse, die ich in meine Klasse integrieren muss. Ein Schüler übt jeden Tag zwanzig Minuten mit seinem Betreuer und ist richtig gut geworden. Einen anderen habe ich im Laufe des Jahres eben so mitalphabetisiert.

L3 Sich unter den aktuellen Bedingungen angemessen individuell auf die Schüler einzustellen, auf die Lerner alle einzeln einzugehen, ist sehr schwer bis unmöglich. Für Sprachstandstests orientiere ich mich an vielen Prüfungsmodellen und versuche, Sprachstände festzustellen. Aber in dem Zeitrahmen, den ich habe, ist das gar nicht möglich. Ich habe einmal die Woche 45 Minuten Zeit und kann entweder neue Schüler einstufen oder diejenigen testen, die in Regelklassen gehen wollen oder

müssen, weil ihr Jahr abgelaufen ist. Aber standardisierte Tests gehen ja von einer nivellierten Klasse aus, wo alle gemeinsam angefangen haben, ab einem Niveau in einer Altersstufe. Willkommensklassen sind dafür viel zu heterogen.

Abschliessend haben wir die Expertinnen nach ihren drängendsten Wünschen gefragt. Genannt werden hier u.a. Verbesserung und Ausbau

1. von Supervisionsangeboten sowie von Fortbildungsangeboten in allgemeiner Pädagogik, Sprachlehr-/lernforschung, Deutsch als Fremdsprache und Alphabetisierung,
2. von fachlichen Netzwerken und Austauschmöglichkeiten sowie
3. der prekären Arbeitssituation (bzgl. formaler Anerkennung, Bezahlung, Entfristung).

Weitere Desiderata aus Sicht der SeiteneinsteigerInnen betreffen nach Ansicht der Expertinnen u.a.

4. die bessere Verfügbarkeit von Informationen bezüglich der länderspezifischen (Aus-)Bildungssysteme und, nicht zuletzt,
5. die Verbesserung der Wohn- und Lebensumstände gerade der unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge.

Auf Basis der ersten, hier kurz skizzierten Befunde aus den Pilotinterviews mit Expertinnen werden 2017 weitere schriftliche und mündliche Befragungen sowie longitudinale Beobachtungsstudien durchgeführt. Diese sollen Erfahrungen, Einstellungs- und Wissensprofile sowie *Best practice*-Beispiele und Desiderata von einer größeren Gruppe von Lehrenden, Lernenden und EntscheidungsträgerInnen dokumentieren und weitere Einblicke in Modelle und Umsetzungsoptionen geben, die unter verschiedenen Lehr- und Lernbedingungen an verschiedenen Standorten der Unterschiedlichkeit der Lernenden potenziell am besten gerecht werden können. Sprachlehr- und -lerntheoretisch reflektiert, können diese Erkenntnisse u.a. für die Weiterentwicklung schultyp- und länderspezifischer Konzeptionen von Willkommensklassen nutzbar gemacht werden.

Viele Fachlehrer fühlen sich jetzt schon überfordert von der Vorstellung, dass im nächsten Schuljahr Willkommensschüler in ihren Klassen sitzen und dass sie nicht wissen, wie sie sprachsensiblen Fachunterricht machen sollen – da gibt es berechtigterweise Unsicherheiten.

Literatur

Benholz, C., M. Frank & Niederhaus, C. (Hrsg.) (2016). *Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler – eine Gruppe mit besonderen Potentialen. Beiträge aus Forschung und Schulpraxis*. Münster: Waxmann.

Mavruk, G. & Wiethoff, M. (2015). Zur schulischen Situation von 'Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern'. In: C. Benholz, M. Frank & E. Gürsoy (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern: Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, pp. 215-236.

Röhner, C. & Hövelbrinks, B. (Hrsg.) (2013). *Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

FORMATION À L'ÉVEIL AUX LANGUES ET INTÉGRATION DES RÉFUGIÉS SYRIENS AU LIBAN

Awakening to languages helped Lebanese teachers dealing with linguistic challenges in situations of influx of Syrian refugees in their classes by motivating them to learn French or English as a foreign language. The teacher's legitimation of the language(s)/culture(s) of these students in class allowed not only the teachers to exceed their rejection of minority cultures, but also students to accept each other difference.

● Isabelle Grappe Beyrouth



Depuis 2013, en tant que consultante au Liban avec l'Institut français puis au British Council en partenariat avec l'Union Européenne,

UNICEF et UNHCR, Isabelle Grappe a contextualisé des activités d'éveil aux langues pour aider les enseignants, les ONGs et les parents syriens à intégrer les élèves réfugiés syriens dans les écoles libanaises par l'apprentissage du français ou de l'anglais comme langue étrangère (2010: Thèse sur la didactique du pluri-linguisme, Grenoble).

Introduction

Cet article montrera comment l'éveil aux langues a permis à 1'500 enseignants libanais de français et d'anglais langues secondes, non formés aux stratégies d'enseignement des langues étrangères¹, de gérer les arrivées journalières d'un à dix Syriens par jour dans leur classe. Mené entre mars 2013 et janvier 2016, le projet «L'accès à l'éducation par la langue pour les élèves réfugiés syriens» a permis d'intégrer 60'000 élèves de 8 à 14 ans des cycles 2 et 3. Cette action a été cofinancée par l'Union européenne et le British Council avec l'Institut français comme partenaire associé. Elle a été réalisée en soutien au Ministère libanais de l'éducation et de l'enseignement supérieur, à sa demande.

Contextualisation

Entre mars et mai 2013, j'ai effectué des entretiens avec des enseignants libanais et leurs élèves syriens dans le cadre d'une recherche action formation. A la difficulté des enseignants à gérer des débutants complets en français/anglais² de huit profils différents venaient s'ajouter leurs représentations dévalorisantes de(s)

langues(s) et cultures(s) syriennes. Leurs témoignages ci-dessous ont montré qu'ils attribuaient le manque de connaissance du français ou de l'anglais de leurs élèves ainsi que leur difficulté d'intégration scolaire à leur milieu social: «Leur bagage linguistique c'est zéro... ils refusent de s'intégrer... ils ont des problèmes de propreté... Ils ont une vision bornée... c'est à cause de leur environnement». Leur rejet des élèves syriens accentuait aussi leur exclusion par les élèves libanais «Les Libanais ont harcelé les Syriens». Ils étaient aussi désarçonnés par des agressions entre Syriens issus de régions différentes, voire même appartenant à la même communauté: «Ils se disputent même entre Syriens, les Kurdes et les Bédouins aussi se disputent entre eux»⁴.

Formation des enseignants

Face à cet état des lieux, la formation des enseignants à l'éveil aux langues s'est imposée pour permettre aux enseignants de motiver les élèves à apprendre une langue étrangère avant de mettre en œuvre les stratégies d'enseignement du français/anglais langue étrangère pour débutants. Les activités didactiques d'éveil aux lan-

gues «Bonjour», «A la découverte de mon quartier» (ELODIL, 2010)⁵, et «*I live in New York but... je suis né en Haïti*» (Billiez et al., 1998) ont amené les enseignants à atteindre les objectifs suivants:

- › Prendre conscience de leurs représentations stéréotypées des langues et des cultures.
- › Concevoir que les élèves issus de cultures orales et minoritaires ont des ressources et des langues de socialisation.
- › Prendre conscience que ces ressources et répertoires langagiers peuvent être mobilisés en classe pour apprendre une langue étrangère.

Activités d'éveil aux langues

Une activité d'accueil individuelle d'une durée de cinq à dix minutes a été conçue à la demande des enseignants. Le répertoire langagier de l'élève en relation avec son lieu d'habitation, son ethnie et la distance entre l'école et la maison ont orienté les enseignants pour situer les élèves dans un des profils listés ci-dessous ainsi que pour adapter les activités données en classe à leur profil sociolinguistique et scolaire:

Profil 1: Syriens de milieu urbain et rural proche scolarisés régulièrement en arabe et rarement en français et en anglais.

Profil 2: Bédouins Syriens nomades, dont les parents ne perçoivent pas la valeur ajoutée de la scolarisation de leurs enfants.

Profil 3: Bédouins Syriens sédentaires scolarisés régulièrement.

Profil 4: Syriens issus de milieux défavorisés et de milieux ruraux éloignés scolarisés irrégulièrement (école saisonnière).

Profil 5: Syriens n'ayant pas été scolarisés depuis 2 à 4 ans.

Profil 6: Kurdes venant de régions rurales éloignées scolarisés dans des écoles n'enseignant que le kurde.

Profil 7: Kurdes vivant en milieu urbain et scolarisés en arabe et/ou en kurde.

Les activités d'éveil aux langues ont été traduites en arabe et en anglais. La formation des enseignants de français et d'anglais a été menée simultanément en arabe parlé, français et anglais avec un glossaire bilingue français /anglais. Les mêmes ac-

tivités ont d'abord été expérimentées par les enseignants puis appliquées avec les élèves. Un retour réflexif des enseignants en lien avec leur biographie langagière et leur rapport aux langues a eu lieu à la suite de l'expérimentation de chaque activité didactique de l'éveil aux langues. Les enseignants se sont appuyés par la suite sur la liste des profils des élèves ci-dessus pour faire des hypothèses sur les stratégies de relance à effectuer avec leurs élèves.

Conclusion

En établissant une relation individuelle avec les élèves grâce à l'intérêt porté à leur(s) langue(s) et culture(s), les enseignants ont pu dépasser leur propre rejet des élèves syriens. L'éveil aux langues s'est ainsi avéré être un outil crucial pour motiver les élèves à apprendre une langue étrangère sans perdre leur identité en situation de crise.

- 1 Au Liban, les enseignants sont formés aux stratégies d'enseignement d'une langue seconde. Les enfants libanais apprennent à l'école le français ou l'anglais dès trois ans. De plus, les sciences et les maths sont aussi enseignés en français ou en anglais selon que l'école est francophone ou anglophone. Le cas est différent en Syrie où les élèves apprennent le français ou l'anglais comme langue étrangère à partir du complémentaire.
- 2 Le positionnement a montré que les élèves Syriens étaient tous de niveau A.1.1. au regard du Cadre européen commun de référence pour les langues en français et en anglais.
- 4 Les élèves réfugiés syriens parlent plusieurs variétés d'arabe selon la région dont ils sont issus. Les Gitans Syriens, les Doms Syriens et les Kurdes Syriens parlent des langues d'origines différentes (Leclerc, 2016).
- 5 Voir à titre d'exemple l'adaptation de l'activité d'éveil aux langues «A la découverte de mon quartier» par les enseignants devenue «les langues de mon quartier» exemplifiée plus loin.

L'éveil aux langues, outil crucial en situation de crise, pour motiver les élèves à apprendre une langue étrangère sans perdre leur identité.

Bibliographie

Billiez, J. et al. (1999). «*I live in New York but... je suis né en Haïti*»: support didactique sur les parlars bilingues. (P. SOCRATES/LINGUA, Éd.) Université Standhal. Grenoble III.

Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lörintz, I., Meissner, F.-J., Schröder-Sura, A., Noguero, A. & Molinié, M. (2012). *Le CARAP: un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Graz: Conseil de l'Europe.

Conseil de l'Europe (2001). *Un Cadre Européen de Référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.

Élodil (2010). *Éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique*. <http://www.elodil.umontreal.ca>

Leclerc, J. (2016). Page «Syrie». Site *L'aménagement linguistique dans le monde*: <http://www.axl.cefanelaval.ca/asi/syrie.htm>. Québec, Université Laval.

A LA DÉCOUVERTE DES LANGUES DE MON QUARTIER



● Isabelle Grappe
Beirut

Dessin réalisé par deux élèves habitant dans le camp des réfugiés palestiniens accueillant les réfugiés syriens issus de milieux défavorisés: Leila, Bédouine Syrienne, 12 ans; Raya, Syrienne de Dara, 10 ans.

Complexité du paysage linguistique libanais et des répertoires des élèves syriens

Les Libanais alternent l'arabe, le français et l'anglais dans la vie quotidienne. Ils sont aussi exposés aux langues des employés de maison d'Afrique, du sous-continent indien, d'Asie du Sud et de l'Est, ainsi que des ouvriers syriens, soudanais, indiens, bangladais¹. Les variétés et variations syriennes, arabes et kurdes sont influencées par le lieu d'habitation des élèves syriens dans une des 14 «provinces» (Alep, Damas, Dara, Deir ez-Zor, Al Haseke, Hama, Homs, Idlib, Al Quneitra, Lattakié, Al Raqqa, Rif Dimashq, Al Suwayda et Tartous) ainsi que par leur appartenance ethnique très diversifiée².

Contextualisation

Cette activité d'éveil aux langues a été adaptée à partir de l'activité «A la découverte de mon quartier» (ELODIL, 2010). Elle a permis aux élèves de ne plus se moquer des «accents» des uns et des autres pendant qu'ils jouaient ensemble dans la cour. Elle a aussi encouragé les élèves à participer en classe pendant les leçons de et en français/anglais en recourant

à leur répertoire sans avoir peur d'être ridiculisés à cause de leur prononciation ou de l'utilisation d'un mot n'appartenant pas à la variété d'arabe dominante.

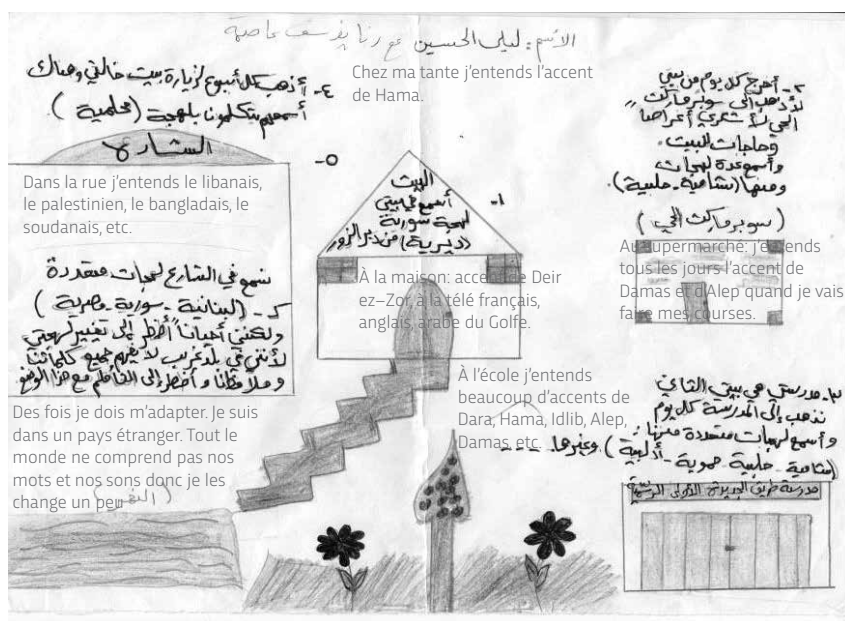
Objectifs

- > Développer une attitude positive envers les langues présentes dans le quartier, à l'école et en classe.
- > Prendre conscience des ressemblances linguistiques pour faciliter la communication.
- > Adapter son propre répertoire communicatif au contexte dans lequel la communication se déroule.

Déroulement

Consigne Jour n°1: En rentrant chez vous cet après midi, vous allez marcher lentement dans votre quartier et écouter toutes les «langues» et «les accents». Une fois à la maison, vous allez faire un dessin de votre quartier en indiquant les différents lieux par lesquels vous êtes passés et en listant toutes les langues parlées dans chacun des lieux. Une fois chez vous, vous continuerez à compléter votre liste au fur et à mesure pendant tout l'après midi et en soirée en repérant toutes les langues que vous entendez au supermarché, chez les voisins, à la télévision, etc. Vous allez finir votre dessin en listant les langues ou «accents» de vos camarades de classe.

Consigne Jour n°2: Pouvez-vous afficher vos dessins au tableau, présenter les langues que vous avez listées puis expliquer comment vous avez vécu cette expérience?



1 Hachem, R. (2015). «Travailleurs étrangers au Liban: du droit à la réalité: Une population insaisissable, difficile à évaluer», Les carnets de l'IFPO: <http://ifpo.hypotheses.org/5468>

2 Leclerc, J. (2016). Page «Syrie». Site *L'aménagement linguistique dans le monde*: <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/asia/syrie.htm>. Québec, Université Laval.

VONEINANDER LERNEN: MODELLE FÜR DEN DAZ-UNTERRICHT FÜR NEU ZUGEWANDERTE KINDER UND JUGENDLICHE



In some German states, new models for schooling newly immigrated children and adolescents have been assessed and developed further during the last fifteen years, while in other states, such as Hessen, there are almost no systematic experiences. In a project seminar at the University of Kassel, we investigated two best practice schools in Schleswig-Holstein and Bavaria and compared our observations to two schools in Hessen. The *Dannewerkschule* in Schleswig, a comprehensive school with a center for German as a Second Language, strives to integrate newly immigrated pupils into regular classes. In the *Städtische Schule zur Berufsintegration* in Munich, adolescent refugees are prepared for vocational training in a segregated school. In this paper, we summarize the central concepts and principles that in our opinion lead to the success of both schools. And we believe that some of these ideas can be implemented in other schools - despite limited resources.

Im Jahr 2015 hat sich die Zahl der neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen im schulpflichtigen Alter (6 bis 18 Jahre) in Deutschland auf 200.259 verdoppelt, das sind rund 2% aller Schülerinnen und Schüler, abgekürzt SuS (von Dewitz *et al.*, 2016)¹. Rund 75% aller SuS in Hessen mit Förderbedarf in Deutsch sind geflüchtete Kinder und Jugendliche (Böhm & Mehlem, 2016). Auch wenn die Zahlen aktuell hoch sind, die Aufgabe ist nicht neu: In den einzelnen Bundesländern wurden unterschiedliche Beschulungsmodelle zur Eingliederung von diesen so genannten „SeiteneinsteigerInnen“ ins Schulsystem entwickelt (Massumi *et al.*, 2015). In Schleswig-Holstein wurde z.B. schon vor zehn Jahren ein Mehrstufenmodell mit DaZ-Zentren eingeführt und unter wissenschaftlicher Begleitung erprobt (Schulte-Bunert, 2016). In Hessen wurde das Sprachförderkonzept hingegen erst 2015 angesichts des hohen Bedarfs neu konzipiert, sodass kaum Erfahrungswerte vorliegen. Um die Situation in Hessen besser einschätzen zu können und den Erfahrungsaustausch zwischen den Schulen anzuregen, besuchten wir im

Frühjahr 2016 im Rahmen eines Projektseminars an der Universität Kassel neben zwei Kasseler Schulen auch zwei *Best Practice*-Schulen² in Schleswig-Holstein und Bayern. Studentische Projektgruppen führten Unterrichtshospitationen und Interviews mit Lehrkräften und SuS durch. Hier stellen wir einige funktionierende Konzepte aus diesen beiden Schulen vor, die trotz begrenzter Ressourcen auch an anderen Schulen umgesetzt werden könnten.

1. Selbständiges Arbeiten im Lernbüro am DaZ-Zentrum der Dannewerkschule

In Schleswig-Holstein werden neu zugewanderte SuS nach einem Mehrstufenmodell in insgesamt fast 200 an Schulen angegliederten DaZ-Zentren sprachlich gefördert. Das DaZ-Zentrum der Dannewerkschule in Schleswig unterstützt ca. 70 neu zugewanderte SuS nach dem teils integrativen Modell, d.h. sie bekommen zunächst eine spezifische Sprachförderung in speziellen Klassen und werden möglichst bald über handlungsorientierte Fächer sukzessiv in den Regelunterricht

Astrid Lange, ●
Ingrid Kutz
& Christine Czinglar
Kassel

Astrid Lange,
wissenschaftliche Mitarbeiterin,



Ingrid Kutz,
wissenschaftliche Hilfskraft,



Christine Czinglar,
Juniorprofessorin für
Deutsch als Fremd- und
Zweitsprache




fürten, gefördert durch die Zentrale Lehrförderung der Universität Kassel, das beschriebene Projektseminar mit Studierenden am Fachgebiet Deutsch als Fremd- und Zweitsprache durch.

Bild 1. Arbeitspläne geben vor, welche Übungen die SuS selbstständig erledigen sollen.

der Gesamtschule überführt (Massumi *et al.*, 2015). Das DaZ-Zentrum besteht aus zwei miteinander verbundenen einladend gestalteten Räumen mit zahlreichen Unterrichtsmaterialien, in denen die SuS in Form eines Lernbüros selbstständig Aufgaben gemäß ihres Sprachniveaus und persönlichen Lerntempos bearbeiten. Die Aufgaben finden sie in übersichtlich mit Icons gestalteten Arbeitsplänen, die die Lehrkräfte im DaZ-Zentrum für vier verschiedene Lehrwerke mit unterschiedlicher Progression erstellt haben (s. Bild 1; Brömel, 2016). Das geeignete Lehrwerk für den Start wird in einem Aufnahmegespräch ermittelt. Der Lernfortschritt eines Lernenden wird am Ende einer Lehrbuchlektion in Form eines schriftlichen Tests erhoben. Bei einem positiven Ergebnis bearbeiten die SuS das nächste Kapitel, im gegenteiligen Fall wiederholen sie die nicht beherrschten Inhalte. Von Anfang an werden den neuen SuS SchülerpatInnen zur Seite gestellt, die dieselbe Herkunftssprache sprechen und bereits mit der Arbeitsweise vertraut sind. Zu Beginn des Tages bearbeiten die SuS an Gruppentischen Aufgaben und Tests in Einzelarbeit – unterstützt durch drei

Lehrkräfte, die SchülerpatInnen und Ehrenamtliche. Medien wie CD-Player, PCs oder iPads stehen den SuS in ausreichender Anzahl zur eigenständigen Nutzung für Hörübungen Tests oder zum Nachschlagen zur Verfügung. Neben der Einzelarbeit bilden Kommunikation und Kreativität einen integralen Bestandteil der Sprachförderung im DaZ-Zentrum. So wird die selbstständige Beschäftigung mit den Arbeitsplänen im Laufe des Tages immer häufiger durch kommunikative Settings in Kleingruppen unterbrochen, z.B. durch Sprachspiele, lernerzentrierte Präsentationen am interaktiven Whiteboard oder gemeinsames Singen. Bei der Hospitation zeigte sich, dass das Konzept aufgeht, wobei die gleichzeitig konzentrierte und lockere Atmosphäre im Lernbüro besonders positiv aufgefallen ist. Auch in den Interviews haben die SuS und die Lehrkräfte diesen Eindruck bestätigt, z.B. Stefan Brömel, Leiter des DaZ-Zentrums: „Wir haben nur äußerst selten mit Aggressionen und noch viel seltener mit Gewalt zu tun. Das führe ich auf unser Lernangebot zurück, mit dem jeder ganz gut arbeiten kann. Wir legen viel Wert darauf, dass es den Kindern und Jugendlichen bei uns gut geht, dass sie hier Freude am Lernen ausbilden und gleichzeitig diszipliniert arbeiten können.“

Die Lehrkräfte des DaZ-Zentrums unterrichten auch in Regelklassen und umgekehrt, was die Kooperation der beiden Bereiche erhöht. Auch bei der Hospitation einzelner Regelklassen zeigte sich, dass der Fachunterricht durch Lernplakate und Unterrichtsaktivitäten im Sinne einer durchgängigen Sprachbildung sprachsensibel gestaltet wird. So führen die SuS im Mathematikunterricht Rechenoperationen nicht nur schriftlich aus, sondern verbalisieren diese auch, wodurch fachspezifi-



DaZ-Zentrum an der Dannewerkschule

ARBEITSPLAN

geni@I klick: A1, Einheit 8

A1 E8

Bearbeite die Aufgaben in der vorgeschriebenen Reihenfolge und hake ab, wenn du mit der Aufgabe fertig bist. Ergänze das Datum.

Abkürzungen: KB = Kursbuch AB = Arbeitsbuch
IT = Intensivtrainer ZM = Zusatzmaterial

Symbole: = schreiben = hören = lesen = sprechen
 = Vokabelheft = Spiel = Computer = Partnerarbeit

EINHEIT 8 MEINE FAMILIE – UNSER ZUHAUSE				
Materialien	Aufgabe	Schwierigkeitsgrad	bearbeitet Datum	Lehrerkorrektur
KB	1a , 1b	★		
AB	1a , 1b , 1c , 1d	1 a-c ★, 1d ★★		
KB	2a , 2b , 3a , 3b , 3c , 3d , 3e	2, 3 a-b ★★, 3 c-e ★★★		
AB	2 , 3 , 4a , 4b , 5	2 ★★, 3, 4, 5 ★★★		
KB	4a , 4b , 5 , 6 (Projekt)	4, 5 ★★		
AB	6 , 7a , 7b , 8a , 8b , 9	6 ★★, 7 ★, 8, 9 ★★★		
KB	7 , 8a,b , 9a , 10 , 11a , 11b	7, 8a,b ★★, 9 ★★★, 10 a ★★★, 10b, 11 ★★		

© Stefan Brömel, Katrin Keden-Laußer, Irina Schel und Wencke Schröder
(DaZ-Zentrum an der Dannewerkschule Schleswig, Förderzentrum Schleswig Kropp)

sche Termini eingeübt werden. Klausuren werden sprachlich vorentlastet, indem neu zugewanderten SuS im Vorfeld eine Liste mit relevantem Wortschatz zur eigenständigen Semantisierungsarbeit ausgehändigt wird – dieses Verfahren soll nun landesweit in Schleswig-Holstein eingeführt werden.

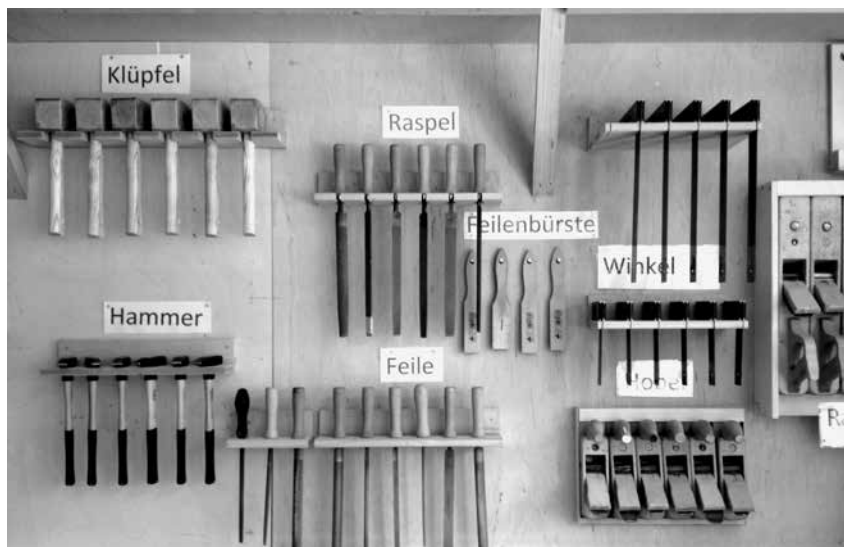
2. Individuelle Betreuung in der Städtischen Schule zur Berufsintegration

Das Land Bayern hat seit 2010 ca. 770 Klassen an 140 Berufsschulen eingerichtet, an denen neu zugewanderte Jugendliche im Alter von 16 bis 21 Jahren zwei Jahre lang auf den (Qualifizierenden) Mittelschulabschluss³ vorbereitet werden (von Dewitz *et al.*, 2016). In der Städtischen Schule zur Berufsintegration in München werden seit 2011 ausschließlich neu zugewanderte Jugendliche und junge Erwachsene auf die Ausbildungsreife vorbereitet (Gahl, 2014). Diese segregative Beschulung in derzeit 17 Klassen mit durchschnittlich 20 SuS entspricht dem parallelen Modell mit Schulabschluss (Massumi *et al.*, 2015). Die Aufnahme erfolgt zwar nur nach einem bestandenen Eignungstest und einem Gespräch, häufig müssen die literalen Kompetenzen der SuS jedoch noch intensiv gefördert werden. Trotzdem schaffen fast alle SuS den Mittelschulabschluss und ca. 15% sogar den Qualifizierenden Mittelschulabschluss.

Der Schlüssel zum Erfolg liegt in der individuell auf die einzelnen SuS zugeschnittenen intensiven Betreuung. Aus den Interviews der Studierenden mit den Lehrkräften geht hervor, dass die Lehrkräfte die beruflichen Vorstellungen jedes einzelnen Lernenden kennen: „Die beruflichen Wünsche werden das erste Mal in den Eingangsinterviews thematisiert und dann immer wieder in der Klasse, weil sich die Berufswünsche oft verändern.“ Dieser starke Bezug zwischen Lehrkräften und Lernenden wird durch das Klassenlehrerprinzip und durch das Konzept von sogenannten „Lernhäusern“ ermöglicht, in denen dieselben Lehrkräfte über zwei Jahre hinweg dieselben SuS unterrichten. Eva Gahl, eine Lehrerin mit

viel DaZ-Erfahrung, führt mit ihren SuS regelmäßig Lernfortschrittsgespräche, die auf systematischen diagnostischen Beobachtungen über einen längeren Zeitraum basieren (u.a. nach der Profilanalyse von Wilhelm Griefhaber, siehe z.B. Heilmann, 2012) und in denen gemeinsam mit den SuS die nächsten Lernziele festgelegt werden. Dem erklärten Ziel des Lehrkörpers entsprechend, niemanden ohne Perspektive zu entlassen, unterstützen die Lehrkräfte die SuS bei Bewerbungen für Praktika und Ausbildungsplätze. Zwei obligatorische Praktika, aus denen oft Ausbildungsverträge entstehen, dienen den SuS als Bestätigung oder Korrektiv ihrer Berufswahl. Für Eva Gahl ist es wichtig, bei den SuS „die Offenheit zu erzeugen [...], sich einen Beruf auch einfach mal anzuschauen“. Unsere Hospitationen im Werkstattunterricht zeigten, dass auch Lehrkräfte ohne spezifische DaZ-Ausbildung den Fachunterricht sprachsensibel gestalten und auf Semantisierungs- und Lernstrategieposter zurückgreifen. Dies führen wir auf den von den Lehrkräften mehrfach hervorgehobenen intensiven Austausch im Kollegium und regelmäßiges Teamteaching zurück. Die besuchten *Best-Practice*-Schulen setzen unterschiedliche Beschulungsmodelle passend zur Zielgruppe sehr erfolg-

Bild 2. Beschriftung von Werkzeugen in der Holzwerkstatt



- 1 Wir danken Stefan Brömel und Eva Gahl für die Organisation der Hospitationen und Interviews, den TeilnehmerInnen des Projektseminars für die Datenerhebung und ihre Berichte und den Lehrkräften und den SuS für ihre Mitarbeit.
- 2 Die beiden Schulen wurden als *Best-Practice*-Beispiele ausgewählt, weil sie Erfolgsmodelle in der Beschulung von SeiteneinsteigerInnen darstellen. So gilt das DaZ-Zentrum der Dannewerkschule in Schleswig seit 2013 als offizielle „Hospitationsschule des Instituts für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein“ (im Schuljahr 2015/16 über 500 Hospitationsgäste) und hat vor allem wegen des Integrations- und Inklusionskonzeptes beim Schleswig-Holsteinischen Schulpreis 2016 den zweiten Platz erreicht. Die Städtische Schule zur Berufsintegration in München hat mehrere Preise und Auszeichnungen für ihr Beschulungskonzept gewonnen, unter anderem den Förderpreis „Münchner Lichtblicke“ (2013) und den Dr.-Anton-Finglerle-Bildungspreis (2014).
- 3 Im Gegensatz zum einfachen Mittelschulabschluss, der durch das Bestehen der 9. Klasse (Notendurchschnitt mindestens 4,0) erlangt wird, erfordert der Qualifizierende Mittelschulabschluss eine Prüfung in verschiedenen Fächern (schriftlich, praktisch und mündlich), die auch extern durchgeführt werden kann (Notendurchschnitt mindestens 3,0). Der Mittelschulabschluss in Bayern entspricht in Hessen dem Hauptschulabschluss, der Qualifizierende Mittelschulabschluss dem Qualifizierenden Hauptschulabschluss.

Von Anfang an werden den neuen SuS SchülerpatInnen zur Seite gestellt, die dieselbe Herkunftssprache sprechen und bereits mit der Arbeitsweise vertraut sind.

reich um: das teilintegrative im Gesamtschulbereich und das parallele Modell mit Abschluss im Berufsschulbereich. Wichtiger als das Beschulungsmodell an sich erscheint uns für den Erfolg die konsequente Orientierung an Prinzipien aus der DaZ-Didaktik und die intensive Kooperation unter den Lehrkräften, die auch für eine einheitliche Umsetzung sorgt. Unsere Hospitationen in vergleichbaren Klassen für SeiteneinsteigerInnen an Kasseler Schulen zeigen, dass diese Prinzipien im schulischen DaZ-Unterricht nicht als selbstverständlich vorausgesetzt werden können, ebenso wenig

wie die Kooperation der DaZ-Lehrkräfte mit dem restlichen Kollegium oder eine intensive individuelle Betreuung der SuS. Neben einer Verbesserung der Rahmenbedingungen halten wir vor allem längerfristige Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen in Verbindung mit praktischen Übungsphasen, Team-Teaching und gegenseitigen Hospitationen für notwendig.

Webseiten der Schulen

(Hospitationsmöglichkeit):

<http://www.berufsintegration.musin.de/>

<http://www.dannewerkschule-schleswig.de/>

Empfehlungen für den Unterricht mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen:

- > sukzessive Eingliederung in den Regelunterricht
- > Lehrkräfte als feste Bezugspersonen, Klassenleiterprinzip
- > Peer-Unterstützung (z.B. SchülerpatInnen oder Buddies)
- > regelmäßige Lernfortschrittsgespräche auf der Basis diagnostischer Kriterien
- > Arbeit mit Arbeitsplänen (auch im kleinen Rahmen, z.B. ein bis zwei Stunden am Tag)
- > gezielt kommunikative Anlässe schaffen (Input durch Frontalunterricht reicht nicht)
- > sprachsensibler Fachunterricht (z.B. Semantisierung)
- > Lernstrategien einüben und selbstständige Mediennutzung ermöglichen und anleiten
- > Prüfungsvorentlastung mit Wortlisten

Literatur

Böhm, M. & Mehlem, U. (2016). *Fluchtpunkt Deutsch: Alphabetisierung von Kindern mit Arabisch als Erstsprache in Frankfurter Intensivklassen. OBST. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie*, 89, 187-215.

Brömel, S. (2016). Herausforderung Differenzierung im DaZ-Unterricht. *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts Sonderheft 2016 „Deutschunterricht für Lernende mit Migrationshintergrund“*, 34-39.

Gahl, E. (2014). Was heißt schon Alphabetisiert? Ein Erfahrungsbericht aus der Unterrichtspraxis mit jungen Flüchtlingen. *Argumente und Materialien zum Zeitgeschehen*, 94, 45-58.

Heilmann, B. (2012). *Diagnostik & Förderung - leicht gemacht. Das Praxishandbuch*. Stuttgart: Klett.

Massumi, M. et al. (2015). *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen*

Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln.

Schulte-Bunert, E. (2016). Umsetzung des Mehrstufenmodells. Die Notwendigkeit langfristiger sprachlicher Eingliederung. *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts Sonderheft 2016 „Deutschunterricht für Lernende mit Migrationshintergrund“*. Online Zusatzmaterial: URL <http://www.fremdsprachedeutschdigital.de/zusatzmaterial.html> [Letzter Zugriff: 5.7.2016].

von Dewitz, N. et al. (2016). *Neu zugewanderte Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene. Entwicklungen im Jahr 2015*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln.

WIR SIND KEINE KINDER! ERWACHSENENGERECHTE ALPHABETISIERUNG VON ASYLSUCHENDEN UND FLÜCHTLINGEN



Contrary to our German-speaking neighbor states, the issue of alphabetization of migrants is neither specifically found in the official curriculum for language development of migrants nor in a separate concept. Furthermore, in this area, compared with German as a foreign or second language, only a small amount of teaching materials can be found. In this article, Alexis Feldmeier's *Alpha-Box* will be presented and its benefits for adult literacy teaching discussed. The *Alpha-Box* is characterized by a learner-centered approach and self-regulated learning – both aspects which are central in further language courses as well as for a respectful learning atmosphere for adults. A study comparing traditional alphabetization and alphabetization with the *Alpha-Box* showed an increased motivation and an enhanced learning success for learners being alphabetized with the *Alpha-Box*.

Trotz des zunehmenden Bedarfs an Alphabetisierungskursen für Migranten ist in der Schweiz – im Gegensatz zu Österreich und Deutschland – die Alphabetisierungsarbeit mit Migranten nicht Teil des Rahmencurriculums und wird auch nicht im Rahmen eines gesonderten Konzepts spezifiziert. Auch gibt es noch kaum Forschung in Bezug auf Flüchtlinge und ihren Bildungsstatus, vor allem im Bereich des Analphabetismus (vgl. Behrensen & Westphal, 2009) und dies obwohl eine Zunahme von Personen in Asylverfahren auf der ganzen Welt zu verzeichnen ist. Darüber hinaus kann im Unterschied zu Deutsch als Fremd- (DaF) bzw. Zweitsprache (DaZ) im Bereich des Analphabetismus¹ nur auf sehr wenig Unterrichtsmaterial zurückgegriffen werden und dies obwohl ein gleichzeitiges Lernen von Schrift und Sprache eine besondere Unterrichtssituation darstellt. Dies sind nur einige der Gründe, weshalb die Thematik der Alphabetisierung von Asylsuchenden und Flüchtlingen mehr Aufmerksamkeit erhalten sollte (vgl. Albert *et al.*, 2009).

In diesem Artikel wird der Unterricht

mithilfe der *Alpha-Box*, die von Alexis Feldmeier (Autor des *Konzepts für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs*, 2015) entwickelt wurde, vorgestellt und ihre Vorteile herausgearbeitet. Die *Alpha-Box* zeichnet sich vor allem durch das Übernehmen von Verantwortung für den eigenen Lernprozess, durch die Förderung der persönlichen Autonomie und durch die Individualisierung des Unterrichts aus (vgl. Feldmeier, 2004); alles Aspekte, die später besonders in den DaZ-Kursen von Bedeutung sind. Wenn diese in den Alphabetisierungskursen nicht behandelt werden, kann eine aktive Kursteilnahme in höheren Niveaus den Teilnehmern grösste Schwierigkeiten bereiten (vgl. Kilian & Schmitt, 1995).

Im Rahmen meiner Masterarbeit an der Universität Fribourg (Guerrero Calle, 2016) wurden vier verschiedene Alphabetisierungskurse der Stufe 1 (totale Anfänger) im Kanton Bern untersucht, wobei eine Experimentalgruppe mit und drei Kontrollgruppen ohne *Alpha-Box* unterrichtet wurden. Der Fokus der Studie lag auf dem direkten Vergleich zweier Kurse bei derselben Lehrperson und Institutio-

Santi Guerrero Calle ●
Bern

Santi Guerrero Calle hat mehrjährige DaZ-Berufserfahrung im Unterrichten von Asylsuchenden und Flüchtlingen. Sie ist Fachbereichsleiterin für Alphabetisierungskurse und Sprachstandabklärungen für anerkannte Flüchtlinge in deutscher und französischer Sprache bei der Regionalstelle des HEKS in Bern. Zurzeit ist sie zusätzlich Lehrbeauftragte am Studienbereich Mehrsprachigkeitsforschung und Fremdsprachendidaktik der Universität Fribourg.



¹ In diesem Artikel werden unter den Begriff Analphabetismus auch Zweitschriftlernende gefasst.

Bei den Lernenden,
die mit der Alpha-Box
unterrichtet wurden,
liess sich in meiner Studie
ein höherer Lernerfolg
und eine gesteigerte
Lernmotivation empirisch
feststellen.

on, wodurch allfällige an die Lehrperson gebundene Einflüsse minimiert werden konnten. Die zwei zusätzlichen Kontrollgruppen dienten zur weiteren Vertiefung der Erkenntnisse. Die Lernenden der Experimentalgruppe wurden in Bezug auf verschiedene Aspekte mit den Lernenden der Kontrollgruppen abgeglichen und mittels quantitativen Lernerfolgskontrollen und qualitativen Leitfadenterviews verglichen. Ziel der Arbeit war eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Alpha-Box, von welcher bereits einige Komponenten in verschiedenen Lehrwerken wie z.B. *Schritte plus Alpha* integriert sind.

Gemäss dem Rahmencurriculum sollen im Unterricht teilnehmerzentrierte Interessensschwerpunkte von zentraler Bedeutung sein (vgl. Lenz *et al.*, 2009). Die Alpha-Box trägt dieser Forderung insofern Rechnung, als sie sich in erster Linie durch die Produktion von Kursmaterial durch die Teilnehmer selbst auszeichnet. Das grundlegende Ziel dabei ist es, den Mangel an Unterrichtsmaterial im Bereich des Analphabetismus zumindest etwas zu beheben. Durch die eigene Herstellung von Kursmaterial können die Teilnehmer verschiedene Fähigkeiten weiterentwickeln, wie zum Beispiel ihre

Rechenfähigkeiten und den Umgang mit verschiedensten Schreibmaterialien (z.B. Bleistift, Kugelschreiber, Linienpapier, kariertes Papier bzw. Rechenpapier). Am Ende des Alphabetisierungsprozesses hat jeder Teilnehmer seine eigene Alpha-Box mit Buchstabenkarten, Spielen und Materialien, welche für eine vielfältige Alphabetisierungsarbeit erforderlich sind. Bei den Lernenden, die mit der Alpha-Box unterrichtet wurden, liess sich in meiner Studie ein höherer Lernerfolg und eine gesteigerte Lernmotivation empirisch feststellen. Auch konnte die intuitive Annahme bestätigt werden, dass Zweitschriftlernende deutlich besser abschneiden als primäre Analphabeten. Die Alpha-Box stellt somit eine gute Möglichkeit dar, nach aktuellen fremdsprachendidaktischen Prinzipien zu unterrichten. Vor allem in Anbetracht dessen, dass im Zweitsprachen-Unterricht Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung ein immer grösseres Gewicht erhalten – wie am Beispiel von fide¹ zu sehen ist. Gerade für Teilnehmer mit wenig Lernerfahrung ist das Prinzip der Alpha-Box mit verschiedenen Vorteilen verbunden: Denn mit der Alpha-Box wird zum einen ein starres Abarbeiten des Lehrbuchs vermieden und zum anderen

1 www.fide-info.ch/de/fide

Die Alpha-Box

Die Alpha-Box zeichnet sich in erster Linie durch die Produktion von Kursmaterial durch die Teilnehmer selbst aus. Dadurch können unter anderem motorische und kognitive Fähigkeiten weiterentwickelt werden und die Wortschatzarbeit kann den Interessensgebieten der Teilnehmer angepasst werden. Zudem werden dank den unterschiedlichen Materialien verschiedene Sinne angesprochen.

Mögliche Inhalte einer Alpha-Box:

- > Buchstabenkarten
- > Holzbuchstaben
- > Bildkarten
- > Fotos
- > Spiele wie z.B. Bingo, Memory
- > ...



fehlen den Teilnehmern mit wenig Lernerfahrung zum Teil Aspekte der Grundbildung wie rechnerische Fertigkeiten, alltagsweltliche Kompetenzen oder Lernkompetenzen. Durch das Produzieren des Unterrichtsmaterials und dank der unterschiedlichen Unterrichtsmethoden kann die Grundbildung der Teilnehmer verbessert werden. Des Weiteren kann die Alpha-Box motivationsfördernd wirken, weil sich die Wortschatzarbeit an den Interessensgebieten der Teilnehmer orientiert. Dies ist besonders wichtig, da bei vielen Lehrpersonen die Alphabetisierung von Erwachsenen konzeptuell immer noch sehr stark an die Alphabetisierung von Kindern gebunden ist: „The idea of ‚learning to read‘ has such strong associations with children, textbooks, classrooms, schools and teachers that it is so easy to take this as the default, to see it as completely natural“ (Barton, 2007).

Zudem ist durch die Materialherstellung gewährleistet, dass die Kursstunden abwechslungsreich gestaltet sind und nicht nur das Lesen und Schreiben geübt wird. Ausserdem zeichnet sich die Alpha-Box dadurch aus, dass verschiedene Sinne angesprochen werden. Gerade dies ist von besonderer Bedeutung für Teilnehmer mit wenig Lernerfahrung.

Andererseits darf die Alpha-Box nicht als Wundermittel gesehen werden, sondern vielmehr als sinnvolle Ergänzung zu den regulären Unterrichtsstrukturen im Alphabetisierungsbereich. Abschliessend lässt sich sagen, dass der noch kaum erforschte Bereich der Alphabetisierung von Erwachsenen besonders in der Schweiz noch mehr Aufmerksamkeit auf sich ziehen sollte und dass noch grosses Verbesserungspotenzial hinsichtlich der Kursgestaltung im Alphabetisierungsunterricht besteht.



Literatur

Albert, R. et al. (2009). Alphabetisierung von erwachsenen Einwanderern. Methodisches Vorgehen bei der Evaluation von Lehrmethoden. *Report*, Jg. 09, Nr. 4, 43-54.

Barton, D. (2007). *Literacy. An Introduction to the ecology of written language*, 2. Aufl., Oxford: Blackwell Publishers Ltd.

Behrensen, B. & Westphal, M. (2009). Junge Flüchtlinge – ein blinder Fleck in der Migrations- und Bildungsforschung. In: L. Krappmann et al. (Hrsg.), *Bildung für junge Flüchtlinge – ein Menschenrecht. Erfahrungen, Grundlagen und Perspektiven*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, pp. 45-58.

Feldmeier, A. (2004). Die Alpha-Box als Unterrichtskonzept für die Alphabetisierungsarbeit mit ausländischen Erwachsenen in der Zweitsprache Deutsch. *Deutsch als Zweitsprache*, Jg. 04, Nr. 3, 34-41.

Guerrero Calle, S. (2016). *Alphabetisierung von Asylsuchenden und Flüchtlingen im Kanton Bern: Eine empirische Untersuchung der Alpha-Box*. Masterarbeit Univ. Fribourg Schweiz, <http://doc.rero.ch/record/278042?ln=de> [16.12.2016].

Kilian, V., Neuner, G. & Schmitt, W. (1995). *Deutsch als Zweitsprache in der Erwachsenenbildung. Curriculumentwicklung, Übungsmaterial, Lehrerfortbildung*. Berlin: Langenscheidt.

Lenz, P., Andrey, S. & Lindt-Bangerter, B. (2009). *Rahmencurriculum für die sprachliche Förderung von Migrantinnen und Migranten*, http://www.institut-mehrsprachigkeit.ch/assets/files/ipl/Rahmencurriculum-d_Pubdef.pdf [07.10.2016].



Portrait de Misbahullah par Yohannes Ateliers de Photographie – Quartier de l’Etoile, p. 69.

UNE CLASSE D'INTÉGRATION AU GYMNASÉ

A Bienne, une classe d'accueil pour des jeunes qui ont fui leur pays ou sont arrivés en Suisse à la suite d'un regroupement familial et qui souhaitent intégrer le secondaire II a été créée à la rentrée scolaire 2017-2018. Nous avons choisi de poser quelques questions à Marcella Völgyi, du département de l'instruction publique du Canton de Berne, concernant cette initiative, sa genèse, et les premières observations sur le terrain.

● Marcella Völgyi | Bern



Aufgewachsen und Studium der Geschichte, Medien- und Politikwissenschaften in Bern. Seit Anfang 2016 im Mittelschul- und

Berufsbildungsamt in der Abteilung Mittelschule als wissenschaftliche Mitarbeiterin tätig.

A Bienne, vous avez mis en place une classe d'accueil pour les réfugiés ou des personnes arrivées en Suisse à la suite d'un regroupement familial et qui désirent intégrer le gymnase. En quoi cette classe est-elle particulière?

Mit der Spezialklasse hat der Kanton Bern ein neues Angebot geschaffen, welches einerseits auf die breite Erfahrung in der Sprach- und Integrationsförderung des Brückenangebots „Berufsvorbereitendes Schuljahr Praxis und Integration“ des Berufsbildungszentrums Biel (BBZ) zurückgreift, andererseits aber die Elemente des Unterrichts auch gezielt auf die Ansprüche von Mittelschulen ausrichtet. Durch die Möglichkeit, bereits nach kurzer Zeit einzelne Lektionen am Gymnasium Biel-Seeland besuchen zu können, wird zudem ein fließender Übergang ermöglicht, womit eine rasche Integration erleichtert werden soll. Allgemein zeichnet sich die Spezialklasse durch eine hohe Flexibilität aus. So sind neben dem teilweisen Besuch des Unterrichts am Gymnasium Biel-Seeland zudem Eintritte in die Spezialklasse sowie Übertritte in andere Bildungsgänge jederzeit möglich,

wodurch auf die individuellen Förderbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler eingegangen werden kann.

Parlons de la genèse de l'initiative: Pouvez-vous nous expliquer quelles ont été les premières étapes? Qui en a eu l'idée et quels soutiens et oppositions potentiels avez-vous eus?

Die Gesetzgebung des Kantons Bern erlaubt bei Zuzug einen prüfungsfreien Eintritt in ein Gymnasium, wenn eine Schülerin oder ein Schüler im Herkunftsland eine dem Gymnasium ähnliche Schule besucht hat. Bei der Schaffung dieser Norm, vor einigen Jahren, ist man davon ausgegangen, dass Einzelfälle durch die Sprechung von je 40 Lektionen Stützunterricht in der Unterrichtssprache und der zweiten Landessprache in den gymnasialen Bildungsgang integriert werden können. Mit der Schaffung der Spezialklasse für Migrantinnen und Migranten mit Mittelschulniveau reagiert der Kanton Bern zum einen auf Rückmeldungen aus den Gymnasien, dass in Folge der erhöhten Mobilität vermehrt Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund

in einen gymnasialen Bildungsgang übertreten, welche über mangelhafte Sprach- und Landeskenntnisse verfügen. Zum ändern ist davon auszugehen, dass bei weiter steigenden Flüchtlingszahlen auch die Zahl von jungen Migrantinnen und Migranten, die in ihrem Herkunftsland eine hochschulvorbereitende Schule besucht haben, nochmals zunehmen wird. Mit der als Schulversuch angelegten Spezialklasse stellt der Kanton Bern für den erkannten Bedarf ein neues Angebot zur Verfügung. Dieses soll einerseits die aufnehmenden Schulen entlasten und andererseits eine intensive Förderung der Schülerinnen und Schüler in Deutsch und Elementen der Schweizer Kultur sowie die Vermittlung von Kenntnissen des Schweizerischen Bildungssystems ermöglichen. So soll eine möglichst rasche Integration in ein Gymnasium, eine Fachmittelschule oder eine Wirtschaftsmittelschule gelingen.

Die Idee der Spezialklasse fand sowohl beim Gymnasium Biel-Seeland sowie auch beim BBZ, welches an der Umsetzung des Schulversuchs beteiligt ist, Zustimmung. Ebenso wurde das Projekt von Beginn an durch den Erziehungsdirektor sowie die Verantwortlichen des Mittelschul- und Berufsbildungsamts unterstützt.

Parlons du présent: Quelles sont les premières observations à la rentrée 2016/2017? Cette classe a-t-elle été bien perçue par les autres élèves, ou en général par l'opinion publique?

Nach Bekanntwerden der Spezialklasse gab es zunächst ein grösseres Interesse seitens der Medien für dieses neue Angebot. Wir waren allerdings bisher darum bemüht, einen möglichst ungestörten Unterricht zu ermöglichen und haben entsprechend zurückhaltend kommuniziert. Am 1. Dezember ist nun eine Medienmitteilung zur Spezialklasse veröffentlicht worden¹. Von den anderen Schülern der beteiligten Schulen gab es keine Reaktionen. Was die Öffentlichkeit betrifft, kamen weder negative noch positive Reaktionen. Nur die direkt Be-

troffenen – wie die Sozialdienste und die Schulen – äusserten ihre Zufriedenheit mit diesem neuen Angebot.

Parlons du futur: l'ouverture d'autres classes est-elle à l'ordre du jour? Si oui, quels sont les apports de cette classe-pilote?

Derzeit sind keine weiteren Klassen geplant. Der Schulversuch ist vorerst auf drei Jahre angelegt und sieht für diese Dauer das Führen einer Klasse vor. Im Anschluss an den Schulversuch sollen Auswertungen zeigen, ob eine Ausweitung des Angebots angebracht wäre.

Et la question des langues: Des outils didactiques particuliers sont-ils utilisés pour ce public particulier?

Es wird mit Lehrwerken gearbeitet, die spezifisch für das Erlernen von Deutsch als Zweitsprache entwickelt worden sind – etwa „Schritte Plus“, das die Niveaus A1 bis B1 abdeckt.

¹ vgl. http://www.be.ch/portal/de/index/mediencenter/medienmitteilungen.meldungNeu.html/portal/de/meldungen/mm/2016/11/20161130_1020_guter_start_der_spezialklassefuermigrantinnenundmigranten

Extrait de "The book of learning letters" de Hodan.

Ateliers de Photographie – Quartier de l'Etoile, p. 51-52.



*S comme... stylo
T comme... téléphone
U comme... urgences
V comme ... vélo*



THÉÂTREVASION: DOVE IL LINGUAGGIO TEATRALE SUPERA LE BARRIERE LINGUISTICHE

ThéâtreEvasion (or *TheaterFlucht*) is a project by SCI Switzerland, a non-profit organisation engaged in the management of international voluntary projects, with the aim of promoting positive peace, non-violent resolution of conflicts, social equity and sustainable development. The project intends to build bridges between volunteers, Swiss, foreign, refugee and asylum-seeking children, through theatre and circus activities, games, music and painting. This project features a notable wealth of linguistic backgrounds, which is promoted by including the different languages in the activities. Language diversity also becomes an incentive to find new ways of communicating and expressing oneself. Since its planning, *ThéâtreEvasion* has adopted the theatrical language and games as chosen tools to overcome language, cultural and emotional barriers, through body language, enthusiasm to learn new things and the will to create something together.

● Claudia Strambini

Bern



Claudia Strambini è volontaria SVE (Servizio Volontario Europeo) all'ufficio dello SCI Svizzera a Berna, dove si occupa della comunicazione. Ha partecipato al seminario Building Bridges dello SCI nel giugno 2016 e sta ora lavorando alla promozione del Building Bridges toolkit per il volontariato nell'ambito dei richiedenti asilo e rifugiati.

Un progetto del Servizio Civile Internazionale (SCI Svizzera)

Lanciato nel 2009, in collaborazione con il centro socioculturale giovanile Dynamo a Zurigo, e successivamente introdotto in diverse città svizzere, il progetto *ThéâtreEvasion* (o *TheaterFlucht*) è un'iniziativa dello SCI Svizzera, organizzazione che dagli anni '90 conduce progetti per i richiedenti asilo in partenariato con i centri d'accoglienza del Paese. Come gli altri progetti dello SCI, *ThéâtreEvasion* permette a persone provenienti da ambienti e culture diversi di dedicarsi ad una causa o un progetto comuni, facilitando così la conoscenza reciproca e la comprensione che sono alla base di un percorso di pace positiva – obiettivo ultimo dello SCI. Il progetto *ThéâtreEvasion* coinvolge bambini che provengono da famiglie richiedenti asilo o rifugiate, bambini svizzeri, bambini immigrati abitanti in Svizzera e giovani adulti impegnati come volontari (internazionali e locali). Una creazione teatrale comune e la scoperta di nuove forme d'espressione creativa attraverso giochi e atelier sono le attività proposte dal progetto e permettono di costruire dei legami tra i partecipanti.

Gestire la diversità linguistica

La pluralità linguistica in questo tipo di progetto è notevole, così come la diversità di nazionalità e di condizioni sociali. La lingua di ciascun progetto è normalmente quella parlata a livello locale, ed è richiesto ai volontari di conoscerla. Generalmente, sia i bambini che i volontari hanno livelli diversi di padronanza della lingua.

L'esempio del campo di volontariato *ThéâtreEvasion* a Bienna è particolarmente interessante: le lingue richieste ai volontari sono il francese o il tedesco, con un rapporto 60-40 a favore del francese. Nell'ultimo campo la lingua più utilizzata, anche per la produzione teatrale finale, è stata il francese poiché la maggior parte dei bambini richiedenti asilo o rifugiati conosceva già questa lingua, avendola studiata dopo il loro arrivo in Svizzera. La maggior parte dei bambini svizzeri era bilingue, con solo due bambini che parlavano unicamente il tedesco. Lo stesso valeva per i volontari internazionali. Nonostante non tutti parlassero e comprendessero la stessa lingua, non si sono rilevati problemi nella gestione del progetto, poiché i vari partecipanti si aiu-

tavano a vicenda e traducevano per chi ne avesse bisogno. Anche in altri progetti, come ad esempio a Neuchâtel, Lyss e Lucerna, i volontari e i bambini che non comprendevano la lingua veicolare o che non avevano una competenza linguistica sufficiente per esprimersi nel gruppo, venivano aiutati dai loro compagni bilingui. Inoltre, la comunicazione con i bambini e tra i bambini, in un contesto di gioco improntato alla creatività, non necessita di un linguaggio molto articolato, e altre forme di comunicazione hanno qui una rilevanza maggiore.

Chiaramente ciò non significa che le lingue non giochino un ruolo importante, come sottolinea Meret, volontaria in diversi progetti *ThéâtreEvasion* in Svizzera: lei sostiene che una padronanza base della lingua parlata dalla maggioranza dei partecipanti sia comunque molto importante, e porta l'esempio di un bambino rifugiato che, non parlando ancora la lingua del posto – o nessuna lingua conosciuta dalla maggior parte degli altri partecipanti – aveva delle difficoltà a partecipare attivamente, e perciò talvolta cominciava a disturbare gli altri. Di nuovo, in questo caso, fortunatamente un altro bambino ha potuto tradurre per lui.

La totale mancanza di comprensione della lingua veicolare può presentarsi come una sfida per il gruppo; in particolare, per chi si trova a dover fare affidamento alla traduzione altrui, la partecipazione alle attività diviene più laboriosa. In questi casi, l'instaurarsi di dinamiche di gruppo positive che incoraggiano la collaborazione e l'inclusione è essenziale per trovare il modo di comunicare a dispetto delle barriere linguistiche.

Tuttavia, la cosa più interessante da rilevare è che il progetto è pensato e strutturato in modo da evitare che le differenze linguistiche sorgano come un problema: la gestione delle diverse lingue avviene perciò soprattutto a monte, nella fase progettuale.

Infatti, la scelta del teatro come modalità d'espressione non è certamente casuale: vengono spesso scelte delle forme teatrali, dei giochi e delle attività che siano non verbali e che utilizzino molto l'e-

spressione corporale. Prima di accogliere i bambini nel progetto, i volontari sono formati da pedagoghi teatrali in queste specifiche tecniche teatrali, oltre che nei temi della migrazione e dell'interculturalità. Successivamente, vengono seguiti durante tutto il progetto dai pedagoghi, i quali gestiscono eventuali difficoltà che possono emergere nelle attività di gruppo.

Il teatro come linguaggio comune

David, volontario nel progetto a Neuchâtel, riferisce che “il linguaggio teatrale – i movimenti, la mimica, i gesti, la musica, i burattini, i disegni per la decorazione scenica – giocava un ruolo primordiale: era uno strumento d'espressione di sé, di partecipazione, d'integrazione e di coesione del gruppo.” Silas, volontario nel progetto a Bienna, afferma che “non è stata la lingua ad aiutare nell'integrazione ma l'interesse comune nei giochi, nel teatro e nel circo, che ha davvero unito i partecipanti. Durante i giochi era chiaro che ai bambini non importava della razza, del genere o di qualunque altra cosa.” Florianne, responsabile dello stesso progetto, concorda sostenendo che la voglia di apprendere e creare qualcosa assieme rende prive d'importanza le differenze culturali e linguistiche. Secondo Anna, volontaria per diversi anni a Lucerna, il teatro e la musica permettono inoltre di creare un nuovo linguaggio condiviso dal gruppo.

Il linguaggio parlato non è il canale comunicativo più importante in questo tipo di progetto, in particolar modo per i bambini: Meret afferma che il linguaggio teatrale aiuta ad esprimersi senza alcuna lingua, ed è un metodo utile nei confronti dei bambini timidi. Felixa, volontaria nel progetto a Losanna, ha notato che spesso l'informazione non passa per la parola, e che se da un lato è funzionale avere una lingua in comune, tutt'altra cosa è rendersi conto che è possibile comunicare anche senza parlare. Christina, volontaria nello stesso progetto, concorda affermando che ci si comprende in modo più ampio e non necessariamente attraverso la lingua e i suoi dettagli. Nei casi in cui

**Il teatro e la musica
permettono di creare un
nuovo linguaggio condiviso
dal gruppo.**

si utilizza il linguaggio parlato nella produzione teatrale o nelle attività, si gioca con le lingue e si fa in modo di trasmettere l'idea che le differenze linguistiche sono una risorsa e una ricchezza anziché un difetto. Nel progetto di Lucerna, ad esempio, i partecipanti hanno cantato delle canzoni originarie dei diversi paesi di provenienza, nelle diverse lingue presenti, ed era interessante notare come i volontari internazionali e i bambini richiedenti asilo o rifugiati entrassero in sintonia e scherzassero sul fatto di avere in comune il tedesco come lingua straniera, o si aiutassero per cantare una canzone in svizzero tedesco.

In alcuni progetti, per lo spettacolo teatrale si utilizzano i burattini, i quali operano come filtro che rimuove le difficoltà che s'incontrano nell'esprimersi, sia per quanto riguarda l'utilizzo di una lingua straniera che per l'espressione in senso più ampio. D'altra parte, è il burattino a parlare, non la persona che sta dietro la scena!

Il progetto *ThéâtreEvasion*, quindi, cerca di valorizzare la diversità linguistica e culturale generata dalla presenza di volontari internazionali, bambini stranieri, richiedenti asilo e rifugiati, oltre alla ricchezza linguistica propria della Svizzera stessa. Allo stesso modo, riconosce la molteplicità di lingue come un'opportunità, anziché un ostacolo, e permette di sperimentare altre forme d'espressione, di comunicare con creatività e

trovare nuove soluzioni. A conclusione del progetto, i partecipanti si rendono conto che non sono le differenze, bensì ciò che ci accomuna, ad essere l'aspetto più importante della relazione con gli altri.

Il teatro come linguaggio comune.

(Crédit photos: © Marc Terry Sommer

Photography - www.marcterrysommer.com)



Lo SCI Svizzera

Parte della rete del Servizio Civile Internazionale, è un'associazione senza scopo di lucro impegnata dal 1920 negli scambi interculturali, nella risoluzione non-violenta dei conflitti e nello sviluppo sostenibile. Invia volontari motivati in campi di volontariato o in progetti a lungo termine su scala mondiale e, attraverso la coordinazione di campi in Svizzera, sostiene progetti ecologici, sociali e culturali.

<http://www.scich.org/it/>

<http://theaterflucht.ch>

<http://buildingbridges.scich.org/landing>



REFLECTIONS ON THE GREY ZONE BETWEEN LANGUAGE LEGISLATION AND IMPLEMENTATION IN EU ASYLUM PRACTICE

Tema

Volgens Artikel 12 van de EU *Richtlijn inzake Asielprocedures* moeten verzoekers worden ingelicht over de te volgen procedure “in een taal die zij begrijpen of waarvan redelijkerwijze kan worden aangenomen dat zij deze begrijpen” en “moeten zij, telkens wanneer dat nodig is, gebruik kunnen maken van de diensten van een tolk” (2013/32/EU). Deze criteria zijn nauwelijks toepasbaar en onduidelijk voor wat het metalinguïstische bewustzijn betreft dat vereist is voor een correcte inschatting van de nodige taalondersteuning. Dit artikel focust op enkele linguïstische aspecten die in de huidige asielwetgeving onderbelicht zijn. Onduidelijke richtlijnen leiden tot tegenstrijdigheden tussen lidstaten bij de interpretatie en toepassing van taalgereleerde richtlijnen in de dagelijkse asielpraktijk.

1. Introduction

Over the last few decades, the EU has made significant efforts to improve its asylum system with a view to building a shared space of protection, responsibility and solidarity among its individual Member States. Between 1999 and 2005, some major directives and regulations were adopted to streamline asylum legislation and to work towards a Common European Asylum System (CEAS). The main objective of this harmonisation policy was to bring an end to the ‘asylum lottery’ by increasing the chances that applications were treated in the same way throughout the European Union, regardless of the Member State where they were submitted. One of the key texts in the implementation of the CEAS was the Asylum Procedures Directive of 2005 (2005/85/EC), which set out minimum standards for assessing asylum applications. These basic requirements include the right to a personal interview with an asylum officer trained in EU law to determine, according to unified standards, whether the applicant is a refugee or qualifies for subsidiary protection. Increasing needs

for further specification and refinement of these standards resulted in a revision of the Directive in 2013 which aimed at “fairer, quicker and better quality asylum decisions” (EU, 2014).

Though the recast Asylum Procedures Directive implies an improvement of important procedural standards, it remains vague in several respects, leaving much latitude for national implementation. Consequently, and particularly in the context of the current refugee ‘crisis’, changes in EU legislation follow one another in rapid succession. Nevertheless, from a linguistic point of view, it is remarkable how little attention is paid in these amendments to the role of language in what is essentially a discourse-based procedure, where spoken and written discourse form the main input for the production and the assessment of asylum cases (Barsky, 1994; Pöllabauer, 2004; Inghilleri, 2005; Maryns, 2006; Tipton, 2008; Blommaert, 2010). While the Directive addresses some elementary language assistance requirements, such as the provision of interpreters, the allocation criteria are poorly defined and

Katrijn Maryns | Ghent ●

Katrijn Maryns (Ghent University) examines multilingualism and interpreting in institutional settings of globalisation, with a specific focus on asylum and migration. She is the author of *The asylum speaker: language in the Belgian asylum procedure* (Routledge 2006).



Imprecise estimates of the client's and the other participants' language proficiencies or insufficient appreciation of the inherent variability of the languages selected, may cause applicants to miss out on the linguistic support they are entitled to.

do not adequately take into account the sociolinguistic and language-ideological complexities characterising our increasingly mobile and globalised society.

This article aims at highlighting some linguistic challenges that remain largely unaddressed in the current *Asylum Procedures Directive*. On the basis of a selection of passages from the 2013 Directive where explicit reference is made to language, it will explore the grey zone between legislation and implementation of language-related requirements at the level of the Member States. First, I will highlight some of the main 'forgotten contexts' (Blommaert, 2001), i.e. contexts that are easily overlooked when considering the role of language in asylum practice, both at the level of spoken interaction and at the level of textual reproduction. On the basis of a comparison of multilingual institutional practices in Belgium and the Netherlands, I then illustrate how a lack of clear standards can lead to inconsistencies between Member States in the practical implementation of these standards in everyday asylum practice.

2. Linguistic variability and representation: forgotten contexts in asylum practice

The 2013 recast Asylum Procedures Directive contains several direct and indirect references to language. In particular, Articles 12, 15 and 17 provide a number of minimal guarantees when it comes to access to information and language assistance. Article 12 states that applicants have the right to language assistance in order to be able to communicate with the asylum agencies and to be informed about the procedure and the result of the decision taken. Concretely, it is stated that applicants "shall be informed in a language which they understand or are *reasonably supposed to understand*" and that "they shall receive the services of an interpreter for submitting their case to the competent authorities *wherever necessary*" (my italics). In a similar vein, Article 15, stipulating the requirements for the personal interview, states that Member States must provide an interpreter who can help to assure effective communication between the applicant and the interviewer in the language chosen by the applicant "unless there is another language which he or she un-

derstands and in which he or she is *able to communicate clearly*" (my italics). The question remains how these ill-defined instructions should be implemented in practice: where to draw the line between necessity and sufficiency? While such vague categorisations steer the interview procedure, very little attention is paid by the asylum authorities to the language selection process and the metalinguistic awareness needed to assess language proficiencies (self-ratings and other-ratings) and to anticipate what would work best in the given communicative situation. The directives may presume a certain 'client-centeredness' (Moorhead *et al.*, 2003), reflected in this clear focus on the linguistic rights and needs of the applicant. Still, imprecise estimates of the client's and the other participants' language proficiencies or insufficient appreciation of the inherent variability of the languages selected may cause applicants to miss out on the linguistic support they are entitled to.

Recent research has shown that when it comes to the discursive input into the asylum procedure, some of the main 'forgotten contexts' involve (a) the variability of individual linguistic repertoires and the flexible multilingualism encountered in the asylum interview (at the level of spoken interaction) and (b) the implied transformative effects of multimodality in the procedure (at the level of textual reproduction). First, the rather static linguistic categories postulated in the regulations fail to address the communicative needs of immigrant 'new speakers' (O'Rourke & Pujolar, 2015) whose individual histories of displacement reflect their flexible multilingual repertoires of (socio)linguistic resources that have been accumulated by moving around (Maryns, 2006; Blommaert, 2010). The embeddedness of these resources in the often very divergent linguistic repertoires of individual speakers may account for the fact that one and the same word or concept can take a whole range of varietal linguistic forms. In other words, what is considered to be the 'same' language in the procedure is often conditioned and shaped by very different speaker repertoires. Analysis of authentic asylum interviews in Belgium (Maryns, 2006, 2013, 2015) has demonstrated how significant variation in the pronuncia-

tion, semantic meaning and pragmatic relevance of English terms may lead to multiple interpretations and possibilities for misunderstanding. For example, in one of these interviews where English is selected as a lingua franca for communication between a Flemish asylum officer and a Nigerian applicant, these varieties are phonologically and socio-linguistically so divergent—both lingua-culturally ‘placed’ in local speech communities and moulded by individual speaker’s linguistic repertoires—that the interlocutors fail to recognize particular words (‘thug’, ‘axe’) from their spoken forms, which eventually leads to a mismatch of supposedly homophonous words (‘thugs’/‘talks’, ‘axe’/‘hawk’). The consequences of such misunderstandings and inaccuracies can be significant in view of the institutionally expected degrees of accuracy and factual detail in the motivation of asylum claims.

A second discursive context that tends to be forgotten in the assessment of asylum claims is the tension between orality and textuality in the procedure. According to Article 17 of the 2013 recast Asylum Procedures Directive, every Member State “shall ensure that either a *thorough and factual report* containing all substantive elements or a *transcript* is made of every personal interview” (my italics). This provision raises a number of concerns. First, the question is how this requirement of a thorough and factual report, or even a transcript, can be squared with the specific conditions and parameters at stake in the asylum interview: not only are asylum officers supposed to have the necessary interactional abilities to handle contextually dense and usually very sensitive information, they often have to do so in a second or even a third language and are at the same time assumed to possess the aptitude to reproduce spoken and often very messy experiential accounts into neat bureaucratic textual reports. Besides the fact that these officers are usually not trained and qualified to perform such complex linguistic tasks (inter- and intradiscursive renditions¹) they also assume the responsibility for the evaluation of asylum identities, often under severe work pressure, all of which raises concerns about the presumed accuracy of these reports. After all, while asylum accounts are by definition co-constructed

by applicants and officials in the interview, these oral accounts are abstracted from the interactional dynamics of the interview as soon as they go on record in written reports. Given that generally no recordings are made of these interviews, caseworkers and decision-makers at a later stage in the procedure no longer have access to the actual conditions under which these accounts took shape. And although the asylum seeker’s initial account inevitably undergoes all sorts of filtering in order to fulfil institutionally expected textual standards of consistency and detail, it is still taken for granted that the written account is a neutral and equivalent representation of the original. Discursive inequality arises indirectly from the privileged status granted to the institutionalized version of the account, which is, despite multiple levels of translation between languages (source and target languages in interpreted interaction), modalities (speech and writing) and genres (interview and report), still attributed to the individual asylum applicant, despite the fact that he or she has very little control over these representations.

3. Inconsistencies in the implementation of linguistic standards: the case of Belgium and the Netherlands

Ongoing research on language (Pöllabauer, 2004; Maryns, 2006) in the asylum procedure has not only demonstrated how difficult it is for asylum applicants, officers and interpreters alike to meet the vague but at the same time also very high linguistic expectations set by the Asylum Procedures Directive, moreover, it has brought to light that the above described client-centeredness of the Directive is interpreted differently between Member States. Belgium and the Netherlands, for instance, two neighbouring countries that share Dutch as an official language, adopt a different language policy when it comes to the use of English as a lingua franca in asylum hearings. The fact that Dutch is a relatively small language (compared, for example, to Arabic, French or English), often causes problems finding an interpreter who can immediately interpret between the client’s L1 and the officer’s L1. Instead of using an additional interpreter to bridge the language gap,

¹ The interdiscursive dimension implies the transfer of meanings ‘between’ languages (like translation) while the intradiscursive dimension refers to the representation of discourse ‘within’ a given language (like report writing).

2 By 'off the record' I mean that this form of translation is not visible in the files: the report just mentions that the interview was interpreter-mediated, but not that the interview language (and also the target language of the interpreter) was English. So the fact that it is the asylum officer who is in charge of the translation from English into Dutch is not traceable. This could be considered as an unofficial translation, as it was carried out by an officer, not by a translator.

References

- Barksy, R. (1994). *Constructing a Productive Other: Discourse Theory and the Convention Refugee Hearing*. Amsterdam: John Benjamins.
- Blommaert, J. (2001). Context is/as critique. *Critique of Anthropology* 21(1), 13-32.
- Blommaert, J. (2010). *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CEAS (2015). <http://ec.europa.eu/dgs/home-affairs>
- European Union (2014). *A Common European Asylum System*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Inghilleri, M. (2005). Mediating Zones of Uncertainty: interpreter agency, the interpreting habitus and political asylum adjudication. *The Translator* 11 (1), 69-85.
- Maryns, K. (2006). *The asylum speaker: language in the Belgian asylum procedure*. London: Routledge.
- Maryns, K. (2006). Procedures without borders: the language-ideological anchorage of legal-administrative procedures in translocal institutional settings. *Language in Society* 42, 71-92.
- lingua franca use is often preferred in such cases. And here is where the inconsistency between the two countries comes in: in the Netherlands, it is the client who has to switch to an L2 or L3 – any language he or she is *reasonably supposed to understand* – for lingua franca communication with the interpreter, who then interprets between this lingua franca and Dutch, the native language of the officer. In Belgium, it is the other way around: the client is given the opportunity to express him/herself in an L1, assisted by an interpreter who interprets into a lingua franca, usually English, for communication with the officer. In such cases, it is the officer who conducts the interview in an L2 or L3, and who, in order to comply with the language legislation, has to provide a off-the-record translation² of this lingua franca into the official language of the written report (Dutch or French). Still, whatever the multilingual strategy adopted, asylum attorneys in both countries have appealed against asylum decisions on grounds of linguistic issues. While asylum attorneys in the Netherlands have stated that their clients cannot sufficiently express themselves and motivate the details of their claim in a lingua franca, Belgian lawyers have argued that the use of English as an interview language in the asylum procedure circumvents the Belgian language law. UNHCR has reported such unauthorized practices and has alerted Belgium and other EU Member states to the risk that 'important elements in the applicants' statements may be missed or lost' (UNHCR, 2010: 119). Still, further research is required, if possible on the basis of authentic data from within the asylum procedure, to continue improving the linguistic conditions for submission, representation and assessment of asylum applications across the EU.
- Maryns, K. (2015). The use of English as ad hoc institutional standard in the Belgian asylum interview. *Applied Linguistics*. doi:10.1093/applin/amv061.
- Moorhead, R., Sherr, A. & Paterson, A. (2003). What clients know: Client perspectives and legal competence. *International Journal of the Legal Profession* 10(1), 5-35.
- O'Rourke, B. & Pujolar, J. (2015). Special Issue: New Speakers and processes of new speakerness across time and space. *Applied Linguistics Review* 6(2), 145-150.
- Pöllabauer, S. (2004). Interpreting in asylum hearings: Issues of role, responsibility and power. *Interpreting* 6 (2), 143-180.
- Tipton, R. (2008). Reflexivity and the social construction of identity in interpreter-mediated asylum interviews. *The Translator* 14 (1), 1-19.

4. Concluding remarks

Over the last twenty years, the EU has continued to commit itself intensively to the increased harmonization of asylum legislation and the correspondence of legal-administrative practices between the Member States. The issue that arises is to what extent these processes of harmonisation and homogenisation of the judicial system can be extended to the discursive input in the system and the way language is institutionally managed in the asylum procedure. Though harmonization of laws and regulations is indispensable in the European context, issues of linguistic variability in the production and the representation of asylum accounts should not be overlooked. Several parameters are at stake when applying multilingual strategies, such as the language repertoires and resources of the participants in the process, the purpose and task-orientedness of the interaction and the availability of (trained) interpreters or other forms of linguistic support. These parameters deserve special consideration in the further development and legislative fine-tuning of the CEAS.

CARTOGRAPHIE DE L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS AUX REQUÉRANTS D'ASILE: DES ENJEUX EN TENSION POUR L'INDIVIDU ET LA SOCIÉTÉ

Tema

In the European contemporary context of migratory flows' increase, the issue of languages teaching-learning is very sensitive, especially when it comes to individuals who do not hold a residence permit. For some States, teaching funding and structural support is managed in a tension between potential subsequent employment integration and removal of complainants. For asylum seekers, access to language cannot take place apart from social practices, and therefore of the development of local social ties. Volunteers who work within associations at sustaining the local language learning represent a necessarily incomplete attempt to resolve this issue. Based on an ethnographical research, this article explores the space of teaching-learning as a language socialisation and what is at stake for the various actors involved.

L'appropriation de la langue d'un nouveau lieu de vie, quelle que soit la durée du séjour, dépend des modes de contact de la personne avec cette langue, autrement dit de ses pratiques sociales (Jeanneret, 2010). Dans le cas des requérants d'asile, trois espaces principaux de socialisation structurent ce contact, tantôt freinant et tantôt facilitant l'appropriation langagière: 1) l'État – à savoir le Secrétariat d'État aux Migrations (SEM) pour la procédure, ainsi que les établissements cantonaux d'accueil des migrants pour la prise en charge matérielle –, 2) les associations et groupes d'entraide actifs au sein des communes, et enfin 3) le microcosme des foyers d'accueil, c'est-à-dire le groupe constitué par les requérants d'asile eux-mêmes. Depuis 2015, nous menons une recherche ethnographique multi-sites dans le canton de Vaud et rassemblons différents types de données: documents liés aux bases légales fédérales de la procédure (Secrétariat d'État aux Migrations (SEM), lois, ordonnances, rapports, etc.), à l'organisation institutionnelle (structure et organisation de l'Établissement Vaudois d'Accueil des

Migrants (EVAM)) et aux statuts et positionnements d'une association d'entraide communale. Nous réalisons également des observations sur le terrain (accompagnement de requérant-e-s d'asile pour leur second entretien à Berne, participation à des cours de français dispensés par l'EVAM, bénévolat au sein de l'association d'entraide, dont notamment une participation à des conférences ou à des journées de formation offertes par le Service d'Aide Juridique ou l'EVAM, etc.) et des entretiens avec différents acteurs (requérants d'asile, personnalités politiques, responsables institutionnels, enseignants, assistants sociaux, juristes, bénévoles). Ces recherches mettent en évidence une dynamique faite d'ambivalences et de contradictions entre ces espaces, où les enjeux politiques, économiques et légaux entrent en tension avec les trajectoires, les besoins et les désirs individuels, autant qu'avec les velléités humanistes des bénévoles actifs dans les associations et groupes d'entraide aux migrants. Trois réalités, au moins, se croisent ainsi autour de l'appropriation langagière des requérants d'asile: 1) celle

Anne-Christel Zeiter
& Gaële Goastellec

Lausanne

Anne-Christel Zeiter est enseignante-chercheuse à l'École de français langue étrangère de l'université de Lausanne. Spécialiste de l'appropriation langagière, elle s'intéresse aux conditions d'accès des requérants d'asile à des pratiques sociales favorables à leur apprentissage de la langue.



Gaële Goastellec est sociologue, enseignante-chercheuse à la Faculté des Sciences Sociales et Politiques de l'université de Lausanne. Spécialisée en comparaison internationale, ses recherches portent sur l'accès à l'éducation du point de vue tant des politiques que des carrières scolaires.



des requérants d'abord, individuelle et collective, en ce que chaque trajectoire diffère – bien que les conditions liées à la procédure d'asile soient comparables; 2) celle des établissements cantonaux ensuite, structurée par des enjeux politiques, économiques et sociaux qui déterminent à la fois l'organisation des cours de langue en tant que tels et les modalités du quotidien des requérants d'asile; 3) celle des

du traumatisme, de l'insécurité et de la précarité de leur situation.

Politique d'asile et apprentissage du français

L'État, tant au niveau de la procédure (SEM) que de la prise en charge (établissements cantonaux), est le premier interlocuteur des requérants d'asile au quotidien. Pour autant, en dehors des courriers officiels rédigés en français, allemand ou italien, il ne peut être considéré comme un espace de contact avec la langue du lieu: l'importance de la procédure et les questions de première nécessité impliquent en effet le recours à des traducteurs ou à d'autres langues partagées par les interlocuteurs (souvent l'anglais, mais pas seulement). Il prodigue néanmoins des cours de langue, donc un apprentissage guidé, structuré, scolaire qui, s'il ne prévoit pas réellement la socialisation langagière quotidienne et professionnelle des personnes, leur permet de construire des ressources *a priori* utiles pour une appropriation espérée rapide des fondements de la langue officielle. Cette langue – en l'occurrence le français dans le canton de Vaud – est considérée comme un préalable essentiel à l'«intégration», terme fréquemment utilisé dans les documents officiels autant que dans le discours des différents acteurs institutionnels, sans jamais être défini. Il semble toutefois clair, notamment au travers des programmes de formation et d'occupation destinés aux requérants d'asile, que cette «intégration» passe par un niveau de langue suffisant pour aboutir à une professionnalisation rapide de la personne: il s'agit là en quelque sorte d'un calcul économique visant un retour rapide sur investissement.

Un rapport commandé par le SEM sur le projet pilote «Exploiter le potentiel des migrants – Formations de rattrapage» (Spadarotto, 2015: 7) identifie toutefois «un antagonisme entre la politique d'asile», dont la Confédération s'est dotée dans les années 1980, «et la politique d'intégration», dont les conditions (maîtrise de la langue, familiarité avec le marché suisse du travail, de l'éducation, et expérience professionnelle) ne peuvent, «pour des raisons politiques – en particulier pour éviter un effet d'attraction (...) être réunies ou améliorées dans une mesure suffisante au cours de la procédure d'asile». Ce rapport souligne d'une part le déficit de formation en langue, relevant que «40% des participants au projet ne disposaient d'au-

Socialisation langagière

La *socialisation langagière* – concept initialement conçu pour l'apprentissage de la L1 – décrit le contact de la personne avec différentes variétés et variations de langue(s) dans les différentes formes de contact social et linguistique qu'elle expérimente. Dans et par ce contact, la personne s'approprie du savoir linguistique, mais aussi des savoirs liés à la manière de l'utiliser adéquatement dans différents espaces et contextes sociaux, donc des données culturelles, des idéologies, des valeurs, etc.

bénévoles enfin, qui tentent de pallier les manques de la structure administrative en termes d'enseignement de la langue et de socialisation, sans pour autant en avoir les moyens financiers et légaux, ni nécessairement les compétences pédagogiques. La politique d'asile ne prenant pas en compte ce paramètre essentiel à l'apprentissage de la langue et à la socialisation qu'est le contact avec la population locale, l'accès des requérants d'asile à la langue est difficile, malgré le travail des associations d'entraide dont les bénévoles représentent le premier – et souvent unique – réseau social francophone. Ils peinent toutefois à gérer les enjeux individuels liés à la migration. Peu, voire pas, formés à l'enseignement des langues, encore moins à un public aussi spécifique et dont les trajectoires ne sont pas sans conséquences sur leurs capacités intellectuelles à ce stade de leur vie, les bénévoles peinent à trouver leur chemin pour transmettre des connaissances langagières réellement utiles aux requérants. Quant aux requérants eux-mêmes, préoccupés par leur situation administrative précaire et par l'altérité de leur nouveau contexte de vie, ils se trouvent confrontés au paradoxe de devoir s'approprier rapidement les fondements de la langue d'un pays qui ne sera finalement peut-être pas celui de l'accueil, en n'ayant presque aucun contact avec les locuteurs locaux, et en peinant parfois, comme certains l'avouent lors d'entretiens, à se concentrer sur un enjeu qui leur paraît souvent bien secondaire en regard

cune connaissance de la langue nationale locale (...) après notification de la décision d'asile» (*ibid.* p.12), donc après avoir suivi les cours des établissements cantonaux, et d'autre part l'importance de la société civile, «l'apprentissage de la langue ne se faisant pas seulement dans le cadre d'un cours ou au travail mais aussi (...) pendant les loisirs et au contact de la population locale». La mise en œuvre des procédures d'asile relevant des cantons, ces observations se déclinent à ce niveau, structuré par des positions en tension entre les différents acteurs. Les autorités publiques cantonales cherchent plutôt à limiter les contacts entre les habitants et les requérants en regroupant ces derniers dans des centres d'hébergement souvent éloignés des centres urbains, ce que certains acteurs politiques et associatifs évoquent, dans le cadre d'entretiens ou de conférences données à des étudiants de l'université, comme une situation d'apartheid visant à éviter le développement de mouvements de sympathie de la population locale vis-à-vis des requérants.

Associations d'entraide et appropriation langagière

Différents acteurs, politiques comme associatifs et religieux, cherchent néanmoins à pallier cette séparation. Ainsi, au niveau local des politiques, certaines communes – la ville de Lausanne par exemple – centralisent les demandes émanant d'individus souhaitant héberger des requérants, donner des cours de français gratuitement, etc. Les statuts des différentes associations soulignent notamment leur volonté de compléter les démarches mises en œuvre par l'État pour favoriser, encore une fois, «l'intégration» des requérants d'asile. Les lignes directrices des appuis en français proposés aux requérants d'asile apparaissent par ailleurs lors des réunions de bénévoles, lorsqu'ils réfléchissent à la mission qu'ils souhaitent s'attribuer: il s'agit, notamment, de compenser les limites de l'offre de formation des établissements cantonaux, soit la lenteur de la mise en œuvre, les effectifs importants des cours, la limitation à l'acquisition d'un niveau de langue rudimentaire et éloigné des besoins sociaux et professionnels, mais aussi le traitement homogène d'individus aux compétences scolaires pourtant très contrastées, certains n'ayant pas été alphabétisés dans leur pays d'origine alors

que d'autres détiennent des titres universitaires. Ces démarches permettent par ailleurs la justification et la concrétisation de volontés humanitaires, qui se placent alors sous la coupe informelle des établissements cantonaux, lesquels reconnaissent en retour leur absolue nécessité. L'EVAM, par exemple, souligne ainsi dans son rapport d'activité 2015, qui fait la part belle aux associations, que les bénévoles «sont un pont essentiel entre les migrants et la société suisse, complétant le travail des institutions comme l'EVAM par leurs contributions basées sur des valeurs humanistes» (<https://www.evam.ch/benevoles-et-partenaires>).

Concrètement, les bénévoles manquent toutefois d'informations potentiellement utiles pour accompagner les requérants dans les dédales de leurs démarches et pour agir avec eux, et, ce faisant, pour leur donner les mots, la langue, adéquats à leur situation et à leurs perspectives réelles. D'une part, il va de soi – protection des données personnelles oblige – que toute tentative d'accéder au dossier personnel des requérants en vue de les guider au mieux reste vaine. D'autre part, une seule directive est donnée aux nouveaux bénévoles par les membres des deux associations que nous avons observées, qui est d'éviter de convoquer le passé, c'est-à-dire de questionner les requérants d'asile sur leur parcours migratoire, leur famille ou les raisons de leur fuite. Ce conseil apparaît de manière diffuse dans les conversations, sans que sa source soit bien claire: est-ce là une recommandation de l'EVAM envers les bénévoles ou émane-t-elle des bénévoles eux-mêmes? Quoi qu'il en soit, les bénévoles engagés dans l'enseignement de la langue se disent pris dans un cercle vicieux: s'il est malvenu de convoquer un passé potentiellement traumatisant, il est cruel de pousser les requérants à se projeter dans des rêves d'avenir qui peuvent s'écrouler du jour au lendemain, et il n'y a pas grand-chose à dire sur le présent, qui se compose d'attente et d'insécurité. Ils peinent ainsi autant que les enseignants de l'EVAM à trouver des points d'ancrage pour des activités langagières porteuses de sens, et donc à connecter concrètement leurs appuis en français à un quelconque agir social. Pourtant, la socialisation langagière des requérants au sein des associations se fait malgré ces écueils, par le biais de «loisirs», soit de

La politique d'asile ne prenant pas en compte ce paramètre essentiel à l'apprentissage de la langue et à la socialisation qu'est le contact avec la population locale, l'accès des requérants d'asile à la langue est difficile, malgré le travail des associations d'entraide dont les bénévoles représentent le premier – et souvent unique – réseau social francophone.

cafés-contacts, de projections de films, de rencontres sportives ou musicales, de repas mensuels, mais également de discussions spontanées faisant régulièrement dévier l'appui en français du point de langue initialement prévu. Dans ce cadre de pratiques sociales réelles, l'appropriation langagière se fait en même temps que les liens se tissent, que les langues se délient, que les questions se posent et se discutent, ce qui permet aux différents acteurs du terrain – requérants et bénévoles – de surmonter ensemble certaines des barrières politiques et économiques générées par l'appareil étatique.

Le français, facteur de cohésion dans le foyer d'accueil

Ce qui se passe au sein des foyers d'accueil est plus délicat à documenter, mais transparaît dans des expériences relatées par des requérants ou des bénévoles. De manière générale, les préoccupations individuelles (insécurité quant à l'issue de la procédure, syndromes post-traumatiques, etc.), l'absence de langue commune, les éventuelles tensions liées aux différentes trajectoires (origines, religions, sentiment d'insécurité) et les contingences structurelles (vie en communauté, lieux fermés, manque de sommeil) génèrent plus de tensions que de solidarité. Ces tensions se répercutent parfois sur le travail des bénévoles: l'une d'elle raconte ainsi avoir vu certains requérants refuser de travailler en groupe avec des compatriotes issus d'autres ethnies ou religions. Par contre, les moments de loisirs organisés par les associations permettent la rencontre, donnent des sujets de conversation, des intérêts communs, que les participants ne peuvent partager que dans la langue du lieu, à la fois langue en cours d'appropriation et lingua franca. Ainsi, la langue du lieu, souvent (mais pas toujours) associée à l'anglais, permet-elle plus aux requérants d'asile de communiquer entre eux qu'avec une population locale qui – autre déclinaison des politiques d'asile – évite le plus souvent autant que faire se peut tout contact avec les migrants hébergés dans la commune.

Comme le souligne le récit de bénévoles mais également l'observation de la fréquentation de ces activités durant une année et les explications données par les requérants eux-mêmes, les tensions au sein des foyers d'accueil sont susceptibles d'entraver la participation de certains requérants aux activités associatives, et notamment aux appuis en français, ce qui

revient à les isoler dans leur espace de vie et à renforcer leur sentiment d'insécurité. *A contrario*, la participation aux activités associatives, qui sont autant d'opportunités de socialisation, favorise l'appropriation langagière et, par corollaire puisque la langue en est une condition, le contact des requérants d'asile avec les habitants de la société d'accueil. Dans le même mouvement, cette langue devient commune à des personnes issues de langues, de pays, de religions et de trajectoires différents et renforce la cohésion au sein des foyers d'accueil à différents niveaux: les ressources utiles à la compréhension des documents officiels rédigés dans la langue du lieu – un défi de taille pour les requérants, qu'ils ne surmontent qu'avec l'aide des bénévoles ou de toute autre personne susceptible d'effectuer une médiation linguistique et culturelle (Zeiter, à paraître) – se transmettent par exemple aux nouveaux arrivants, ce qui les sécurise et leur permet de comprendre mieux et plus vite le système dans lequel ils évoluent. Sans cette cohésion, sans cette solidarité permise par une langue et des pratiques sociales communes, chacun a tout à réapprendre: d'une certaine manière, bien que généré par la minorisation et le rejet, il s'agit là d'un cas concret et réel d'apprentissage entre pairs.

Pour conclure

Apprendre la langue du pays, pour un requérant d'asile, dépend non seulement de l'accès à des cours de langue, mais aussi de la possibilité d'exercer cette langue dans le cadre de pratiques réelles et, partant, de développer des relations sociales. C'est l'une des raisons pour lesquelles, au niveau politique, l'offre d'accès à la langue est une dimension éminemment sensible. Acquérir la langue, c'est développer des réseaux, décoder le monde qui vous entoure, comprendre ses droits, etc. L'État est donc pris en tension entre le développement d'une offre d'apprentissage de la langue qui permette l'insertion professionnelle rapide et une certaine autonomie économique pour ceux qui seront autorisés à rester, et le «risque» de donner par cette acquisition des ressources pour s'établir dans le pays à des individus à qui l'État demandera de repartir. Cette tension est en partie résolue par le «bricolage» des associations, qui compense – sans doute trop partiellement, comme le soulignent bénévoles et requérants – avec l'aval de l'État, cette tension du politique.

Jeanneret, T. (2010). Trajectoires d'appropriation langagière et travail identitaire: données et analyses. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, N° spécial 2010/1(1), 27-45.

Spadarotto, C. (2015). *Projet pilote «Exploiter le potentiel des migrants. Formations de rattrapage». Rapport intermédiaire 2015 (Intégration, Trans.)*. Berne: Secrétariat d'Etat aux migrations.

Zeiter, A.-C. (à paraître). *Dans la langue de l'autre. Se construire en couple linguistiquement mixte*. Lyon: ENS-Lyon.

L'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE COMME FACTEUR D'INTÉGRATION DES RÉFUGIÉS?

LE RÔLE ET LES LIMITES DE L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS DANS LE CADRE D'UNE INITIATIVE ÉTUDIANTE À GENÈVE.

Integration durch das Erlernen der lokalen Sprache. Dieser Artikel erzählt von den Erfahrungen dreier motivierter Flüchtlinge in Genf, welche Französisch lernen möchten, um Teil der lokalen Gesellschaft zu werden. Ihre Ziele formulieren sie unterschiedlich, jedoch soll die französische Sprache eine Unterstützung bieten, hier Freunde zu finden, zu arbeiten und sich weiterzubilden. Ihre Teilnahme an Französischkursen und Ateliers, welche von einer studentischen Initiative (*Migration Initiative*) angeboten werden, ermöglichen einen Austausch mit Leuten ausserhalb der Migrantengemeinschaft. Des weiteren bekommen sie einen geschützten Rahmen geboten, wo Fehler erlaubt sind und das Sprechen und sich Ausdrücken gefördert werden. Nichtsdestotrotz haben die Interviews gezeigt, dass die Französischkurse keine Garanten sind, um mit der Schweizer Bevölkerung in Kontakt zu treten. Auch wenn die Kurse ein Sprungbrett bieten, hängt das Letztere stark von der persönlichen Eigeninitiative ab.



L'*Initiative Migration* a été fondée au mois de février 2016 par quatre étudiants de Master à l'Institut de Hautes Etudes Internationales et du Développement (IHEID) à Genève. Révoltés par leurs expériences de volontaires dans le camp de réfugiés de Calais, en France, et ceux de Lesbos et Idomeni en Grèce, ils ont réalisé que de nouveaux projets pouvaient et devaient également être développés en Suisse. Convaincus qu'un changement doit avoir lieu dans les mentalités de chacun pour remédier à la façon dégradante dont l'Europe accueille les réfugiés, ils ont décidé de créer une association à multiples facettes. A la fois espace ouvert à la réflexion critique, mais également plateforme pour créer un lien entre les étudiants et les migrants, requérants d'asile et réfugiés, l'*Initiative Migration* vise entre autres à faciliter l'intégration des personnes migrantes à Genève.

L'apprentissage du français étant un passage clé pour renforcer le lien entre réfugiés et société civile, l'association organise deux types de cours de langue. L'un d'eux est destiné à des personnes ayant déjà obtenu l'asile en Suisse et qui souhaitent (ré)intégrer un cursus universi-

taire. Un enseignement accéléré est donc proposé dans des groupes où un à trois élèves sont encadrés par un enseignant bénévole. Une vingtaine de réfugiés ont également pu suivre le cours de français intensif proposé pendant l'été aux élèves de l'IHEID et ont maintenant rejoint le programme annuel de cours hebdomadaires. En parallèle, des membres de l'*Initiative Migration* organisent des rencontres hebdomadaires avec des personnes résidant dans des abris de protection civile, dont la demande d'asile est en train d'être examinée. Là, l'apprentissage du français se fait principalement par la communication, sous forme d'ateliers informels. Plusieurs activités (sportives, culturelles, etc.) ont été mises en place, se focalisant sur la pratique de la langue en contexte. Afin d'examiner la relation entre apprentissage du français et intégration, nous avons mené des entretiens avec trois personnes ayant respectivement suivi trois différentes formules d'apprentissage du français proposées par l'*Initiative Migration* à propos de leurs motivations, attentes et défis face à l'apprentissage du français. Selon nos interlocuteurs, différentes motivations sous-tendent l'apprentissage de

Gladys Robert, Julie Melichar, Justine Boillat & Anina Uhlig
Genève



A gauche: Anina Uhlig est enseignante de français au cours offert par *Initiative Migration* et étudiante en master deuxième année à l'IHEID.

De gauche à droite: Gladys Robert, Justine Boillat et Julie Melichar sont co-fondatrices de *Initiative Migration* et étudiantes en master deuxième année à l'IHEID.

* Les noms de nos interlocuteurs ont été changés pour préserver leur anonymat.

la langue. La plupart du temps, elles sont liées au désir de s'intégrer au sein de la société et de créer des liens d'amitiés, «de faire partie du peuple Suisse».

Zeinah*, une jeune Syrienne, souhaite apprendre le français afin de pouvoir continuer ses études à l'université, travailler et interagir avec la population locale. Avdi*, Kurde de Syrie qui a pour but de faire l'école de commerce, conçoit le niveau de langue comme une condition essentielle pour débiter une formation. Sami*, un jeune Irakien, travaille chaque jour pour progresser dans sa maîtrise du français. Il s'agit pour lui d'être capable de se débrouiller dans la vie quotidienne, par exemple à la poste ou à la banque, mais aussi peut-être de se marier un jour et d'avoir une famille.

En outre, selon Avdi, maîtriser la langue française permet non seulement de s'exprimer dans le quotidien mais aussi de partager des pensées, des sentiments, des opinions. Son niveau de français étant déjà largement suffisant pour les discussions pratiques du quotidien, il désire acquérir des compétences lui permettant d'entrer dans des conversations et débats plus profonds. Il fait en effet remarquer que les limites linguistiques provoquent une tendance «à rester calme». Il exprime aussi le désir de donner en retour le soutien qu'il a reçu: «J'espère aussi pouvoir un jour aider d'autres personnes qui arrivent en Suisse à apprendre le français, quand mon niveau sera suffisant»¹.

La dimension sociale de ces cours et ateliers a été particulièrement appréciée par nos interlocuteurs. Être en contact avec d'autres élèves, des professeurs et des personnes locales permet de pratiquer la conversation, qui est une priorité pour les personnes interrogées. Ainsi, il est essentiel pour les élèves d'être encouragés à oser s'exprimer sans craindre de faire des erreurs. Avdi, ayant suivi les conseils de son enseignante à entrer en contact et à interagir quotidiennement avec les Genevois, a constaté que c'est à partir du moment où il a osé faire ce pas que ses progrès se sont accélérés davantage. Il relève également le bénéfice d'être divisés

en petits groupes de niveau homogène: «Dans d'autres contextes, on a parfois peur de parler le français, de faire des erreurs. En petit groupe, on ose beaucoup plus parler, on est mis en confiance. Ça m'a aidé à oser parler avec plus de gens en dehors des cours»². Enfin, la régularité est mentionnée comme élément clé; Zeinah déclare avoir beaucoup apprécié les cours intensifs suivis durant l'été et les exigences posées par l'enseignante. Néanmoins, les divers cours de français proposés ont leurs limites pour les réfugiés, tant au niveau de l'apprentissage que de l'intégration sociale. Tout d'abord, certains cours accueillant un nombre élevé de participants limitent les possibilités d'exercices oraux et de mise en pratique de la grammaire. Selon Avdi, la difficulté est liée au fait que la seule personne dans la salle parlant couramment le français soit l'enseignant. Il rappelle l'avantage des petits groupes, qui permettent un apprentissage personnalisé et favorisent la conversation.

Puis, les réalités auxquelles font face certains de nos interlocuteurs (les expériences douloureuses du passé; l'incertitude vis-à-vis du futur; les lourdes procédures légales et administratives; les conditions de vie au sein des abris PC) peuvent participer à rendre l'apprentissage du français plus difficile.

Ensuite, dans le cas par exemple des ateliers dans les abris PC, la nature informelle de l'activité a pour conséquence que la régularité n'est pas priorisée; l'accent est en effet mis sur la conversation et la flexibilité.

Enfin, même si les cours de français permettent des contacts avec des personnes extérieures à la communauté migrante, ils ne garantissent pas automatiquement une intégration à plus large échelle au sein de la population suisse.

Bien que l'apprentissage du français soit un facteur essentiel à l'intégration, les cours/ateliers de français ne suffisent donc pas à créer des liens sociaux avec la population suisse. Mais chacun trouve ses propres moyens de dépasser ces limites. En plus de suivre nos cours de français, Avdi travaille aussi comme bénévole dans

¹ Entretien réalisé le 27 Septembre 2016 à Genève.

² Entretien réalisé le 27 Septembre 2016 à Genève.

Le but des tandems organisés par l'Initiative Migration est également que le transfert de connaissances ne soit pas unilatéral mais que les réfugiés puissent eux aussi partager leur savoir.

une association de personnes âgées. Il accompagne une dame qui a de la peine à marcher et l'aide à faire ses courses, ou encore à arroser les plantes. Selon lui, ces moments représentent de bonnes opportunités pour pratiquer le français en dehors des cours. De plus, nombreux sont ceux qui participent au programme de «tandems» ou échanges de langue entre arabe, farsi, kurde, russe, tigrigna ou espagnol et français ou anglais, organisés par l'*Initiative Migration*. Le but de ces échanges est que le transfert de connaissances ne soit pas unilatéral mais que les réfugiés puissent eux aussi partager leur savoir. Ces exemples montrent que l'apprentissage de la langue d'un pays d'accueil ne s'arrête pas sur le seuil de la

salle de classe; au contraire, en entrant en contact avec des gens hors du groupe d'apprentissage, les individus se créent un immense potentiel de progrès.

Les cours peuvent donc servir comme un tremplin permettant d'apprendre dans un environnement protégé où les fautes sont autorisées et la conversation encouragée. Mais c'est la pratique de la langue au quotidien, au contact avec des personnes locales, des amis, dans le monde du travail et à l'université, qui est source de la motivation à s'approprier la langue française pour finalement faire partie de la vie d'ici. Au-delà des progrès linguistiques, ce sont également ces rencontres et ces relations qui favorisent l'intégration et la coexistence.

Un cours de français de l'Initiative Migration donné à la Maison de la Paix. La disposition en petits groupes favorise la mise en confiance et la conversation.



LES REQUÉRANT.E.S D'ASILE ET LA MAÎTRISE DU FRANÇAIS: UN PARCOURS ENTRE INTÉGRATION ET EXCLUSION

Amar und Mikile sind Asylsuchende. In der Schweiz droht ihnen am Anfang eine Ausschaffung nach Italien, gemäss dem Dublin-System. Hilfe bekommen sie vom Kollektiv R., das ein Zufluchtsort in einer besetzten Kirche organisiert. Seit einigen Monaten wohnen sie nicht mehr in der Kirche, sondern selbstständig. Im folgenden Artikel erzählen sie ihren Parcours als Asylsuchende und diskutieren die Wichtigkeit des Beherrschens der Empfangssprache, wenn man über seine Rechte verfügen will.

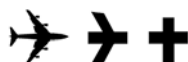
● Amar Mohammed Ali, Mikile Zeray & Sophie Guignard Collectif R

Amar Mohamed Ali, 22 ans. Amar parle tigré, arabe et français. Requéranant d'asile. Il est depuis 2 ans en Suisse et milite au *Collectif R* depuis ses débuts, en mars 2015.

Mikile Zeray, 25 ans, parle tigrigna. Requéranant d'asile depuis 2 ans et demi en Suisse, il milite au *Collectif R* depuis ses débuts également.

Sophie Guignard, 29 ans. Enseignante à l'école secondaire et assistante en sciences politiques à l'université de Berne. Militante au *Collectif R* et à *Droit de rester*.

COLLECTIF R



Le premier mot qu'Amar et Mikile ont appris, c'est «merci». Parce que c'est simple et qu'ils l'entendaient tout le temps. Après, ils ont entendu beaucoup d'autres choses, beaucoup d'autres mots, mais peu étaient intelligibles.

Amar et Mikile sont arrivés en Suisse après un parcours difficile, périlleux et fatal pour de nombreux compagnons de voyage. L'eldorado tant espéré ne se trouvait pas en Italie, où les guettaient plutôt la faim, les nuits dehors et la mendicité. Ils ont continué leur route, vers la Suisse. Le hasard des choses a fait qu'Amar s'est retrouvé à Bâle et Mikile à Vallorbe.

Dans ces grands centres d'enregistrement et de procédure (CPE), on les accueille. Plutôt laconiquement, en français ou en allemand. Ils ne comprennent pas trop ce qui leur arrive. Amar a su par d'autres Erythréens rencontrés au centre qu'il devrait passer un entretien, on lui a conseillé de parler de la situation de son pays. Mikile, lui, n'a pas obtenu cette information. Pour l'entretien, il avait un traducteur du français au tigrigna. Pourtant, s'il avait su, il aurait dit autre chose. Il aurait moins parlé de lui et de

sa famille, et plus de la crise politique de son pays. Personne ne l'a préparé à cette première entrevue.

Une fois l'entretien passé, encore quelques jours d'attente au centre. Puis, un matin, sur le grand panneau où les transferts sont annoncés, ils voient leurs noms, et leur destination: Lausanne. Ils ne comprennent pas pourquoi et pour combien de temps ils vont là-bas. Mais on leur donne un billet de train et on note les correspondances sur un papier. Les chiffres, c'est facile à comprendre, même entre deux langues, ils arriveront sans encombre à Lausanne.

Là-bas, ils sont hébergés dans des abris antiatomiques souterrains (gérés par l'EVAM, l'Etablissement Vaudois d'Accueil des Migrants). Le temps de la procédure, ils ont droit à des cours de français, trois fois par semaine. Puis, ils reçoivent la réponse du Secrétariat d'Etat aux migrations (SEM) à leur demande d'asile: une non-entrée en matière (NEM) due à l'application des accords de Dublin. Un trait rouge apparaît alors sous leur nom sur la liste de classe. Cela signifie qu'ils n'ont plus le droit d'assister aux cours.

L'enseignante de Mikile décide d'ignorer le trait et l'invite à rester. Il viendra tant qu'il aura les moyens de se payer le bus. L'enseignante d'Amar est plus impressionnée par la ligne rouge, elle lui signifie qu'il ne pourra pas revenir.

En tant que déboutés de l'asile, Amar et Mikile n'ont droit qu'à l'aide d'urgence, 9 francs par jour, et à une place en bunker. Durant la journée, ils ne peuvent y rester, ils doivent trouver un autre endroit de 10h à 18h.

Des centres d'accueil de jour existent, on les surnomme *Mama Africa*. Il y a du thé, des biscuits, des assistant.e.s sociaux et de la chaleur humaine. Ils y rencontrent d'autres gens, qui sont dans la même situation qu'eux. On leur parle de «Droit de rester», un collectif qui se réunit tous les lundis à la maison de quartier sous-gare, et qui a peut-être une solution pour eux. C'est ainsi qu'ils sont embarqués dans la grande aventure du refuge St-Laurent. Pendant une année, ils vivront dans la salle de paroisse de l'église occupée par le *Collectif R*¹. Sa stratégie repose sur deux principes: la protection et la visibilisation des habitants de St-Laurent. Le collectif prône la désobéissance civile: il protège les habitants du refuge, et diffuse leurs témoignages pour sensibiliser la population et monter une lutte politique.

De requérants, ils se retrouvent militants. Toutes les semaines, le collectif tient son assemblée générale. Les différents groupes de travail se réunissent aussi au refuge. Pour que tout le monde puisse participer aux réunions, des traducteurs sont présents. Un joyeux mélange de français, d'arabe, de tigrignia, de tigré et d'amharique retentit dans la petite salle de paroisse. Quand il n'y a pas de réunion de travail, c'est à l'exercice des interviews qu'il faut se plier. La presse est curieuse, on veut connaître les parcours de ces gens dont on parle tant. Petit à petit, le français devient plus présent, ils le parlent de plus en plus.

Afin de favoriser au maximum l'apprentissage du français par les requérant.e.s d'asile, il est important pour les francophones de communiquer avec ces dernier.e.s en français, même si l'anglais paraît plus facile. Des cours de français s'organisent. Un groupe hétéroclite se mobilise: des enseignant.e.s, des ancien.ne.s enseignant.e.s et des personnes qui ont simplement du temps à disposition. L'on ressort les vieux manuels scolaires et des méthodes flambant neuves: *Vite*

fait bien fait et autres *Trait d'union*. Il y a un cours de deux heures tous les jours, cinq fois par semaine.

Cette ferveur commence à porter ses fruits. Après un mois et demi au refuge, Amar comprend tout ce qu'on lui dit et essaie de répondre, y parvenant la plupart du temps. Mikile avoue avoir eu besoin de plus de temps. Il n'a été à l'aise avec le français qu'après 6 mois.

La possibilité de communiquer est là. Mais cela ne suffit pas. Il y a en effet une claire différence entre les deux mondes dans lesquels évoluent Amar et Mikele, et le français y joue deux rôles différents. Au sein du collectif, où règne la bienveillance, le français devient un facilitateur social. Il est très facile d'engager la conversation en demandant comment se lit telle ou telle chose, ou comment se prononce tel ou tel mot. Les efforts d'apprentissage des habitant.e.s du refuge sont non seulement valorisés, mais ils sont en plus considérés comme une victoire politique par le collectif.

Face aux autorités, le rapport est tout autre. Le français est un obstacle. «Au SPOP², j'ai toujours l'impression de ne plus parler français», confie Amar. Il raconte le sentiment que chaque faute commise en français entraîne chez son interlocuteur une fermeture, un refus d'entrer en matière, de communiquer avec quelqu'un qui n'a pas son niveau langagier. Les requérant.e.s d'asile sont alors confrontés à une réalité tout autre, où la notion de «communication» n'a finalement plus de sens...

La motivation des militant.e.s n'est pas toujours suffisante face aux difficultés que rencontrent les requérant.e.s dans leur parcours. On leur offre des cours de français comme langue seconde, où l'on aborde des thèmes très variés, comme la famille, les vêtements ou des scènes du quotidien, mais ces thèmes restent fortement éloignés de l'expérience vécue par les requérant.e.s d'asile en Suisse. S'ils devaient enseigner le français à des compagnons requérant.e.s d'asile, Amar et Mikile sont unanimes, il faut que ce soit utile sur le terrain, il leur faut des mots pour faire avancer leur situation. Amar proposerait par exemple une liste des 500 mots les plus utilisés, et seulement après il enseignerait de la conjugaison ou de la grammaire. Le plus important est de communiquer et de faire entendre ses droits. Comme le dit Amar: «Moi j'ai besoin de mots pour résoudre mon problème».

**Le plus important est de
communiquer et de faire
entendre ses droits.
Comme le dit Amar: «Moi
j'ai besoin de mots pour
résoudre mon problème».**

- 1 Les accords de Dublin stipulent que le premier pays par lequel les requérant.e.s d'asile entrent en Europe est celui qui est en charge de leur demande d'asile. C'est pour cette raison que les requérant.e.s arrivés en Suisse par l'Italie y sont menacés de renvoi.
- 2 Service de la population du canton de Vaud, c'est dans cette officine que doivent se rendre régulièrement les requérant.e.s pour recevoir l'aide d'urgence ou apporter des pièces supplémentaires à leur dossier d'asile.

3 Permis de requérant.e d'asile. Ce permis n'est obtenu que lorsque le ou la requérant.e sort du système Dublin et entre dans le système régulier de l'asile en Suisse. Ce permis ne garantit pas de protection, mais une autorisation de séjour, le droit de rester sur le territoire suisse pendant la procédure, ainsi que quelques avantages, comme l'aide sociale, une aide au logement et des cours de français.

Référence bibliographique

Arendt, H. (1951). *The Origins of Totalitarianism*. San Diego: Harcourt Brace and Co.

Portrait de Mike par Mamdji
Ateliers de Photographie –
Centre de l'Etoile, p. 99



Le mot qui résume leurs expériences avec le français pendant leur parcours: la colère. Colère lorsque, ayant besoin d'un certificat, on n'arrive pas à le dire au médecin. Colère lorsque l'on doit quasiment mimer la rédaction dudit certificat. Rage, même, lorsqu'au SPOP, où l'on doit à chaque fois défendre son droit à l'aide d'urgence, parce que l'on est malade, ou que l'on souffre. Rage, effectivement, quand on reçoit un refus net et définitif face au certificat, sans vraiment comprendre pourquoi, parce que le langage manque, et parce que l'employé.e du SPOP n'est pas disposé.e à expliquer la raison de ce refus.

Il y a maintenant six mois qu'Amar et Mikile sont sortis du refuge. Mikile possède désormais un permis N³. Il peut donc suivre trois cours de français par semaine. Grâce à son niveau plus avancé, Amar reçoit des cours intensifs, tous les jours, de lundi à vendredi. Il a cependant perdu ce droit à la fin du mois de novembre 2016, sa demande d'asile ayant été refusée. Comme il n'a pas pu prouver au SEM qu'il était Erythréen, il est maintenant débouté de l'asile et n'a droit qu'à

l'aide d'urgence et à une place en bunker. Ce que les parcours de Mikile et Amar montrent, c'est que la maîtrise du français est une compétence cruciale pour les requérant.e.s d'asile. Ne pas le maîtriser complètement n'empêche pas seulement leur intégration, mais également le respect de leurs droits les plus fondamentaux. Ils en ont besoin pour communiquer avec les autorités et pour être mis au courant des procédures d'asile et des marges de manœuvre que celles-ci leur offrent.

L'importance de la maîtrise du français comme facteur d'intégration est largement admise. La Confédération, par le biais du SEM et des cantons, finance des cours de français pour les requérant.e.s en cours de procédure d'asile, ou une fois leur permis obtenu. Mais, dès que les requérant.e.s sont débouté.e.s, le français devient vecteur d'exclusion.

Les déboutés ont des droits, ils doivent pouvoir les faire valoir. Cependant, pour ce faire, il faut les connaître. Tous les renseignements qu'ils possèdent sur le système d'asile, le règlement Dublin et les types de permis ont été fournis à Amar et Mikile par leurs compagnons de galère, ou par des personnes solidaires issues de la société civile. Des informations précieuses ne leur sont pas divulguées dans une langue qu'ils maîtrisent. Cette rétention d'informations peut parfois être fatale à leur demande d'asile.

Cela pose problème car dès le moment où la personne est déboutée, on lui exclut toute possibilité d'intégration, et même pire, le statut de personne ayant «le droit d'avoir des droits» (Arendt, 1951). La maîtrise de la langue du pays d'accueil représente par conséquent une ressource nécessaire et indispensable à l'exercice des droits fondamentaux. Ce rapport à la langue devient un obstacle au respect des droits de l'Homme. Si les personnes solidaires peuvent être un relai, il convient de se poser la question du rôle de l'Etat dans l'octroi des droits fondamentaux de chacun.e et de la possibilité de les faire valoir. Pour apprendre à dire plus que «merci», il faut trop souvent chercher plus loin que ce qu'offre le système d'asile suisse.

Site internet du Collectif R:
www.desobeissons.ch

BEDEUTUNG DES DOLMETSCHENS IM NEUEN ASYLVERFAHREN



Le 5 juin 2016, le peuple a accepté la modification de la loi sur l'asile relative à l'accélération des procédures, qui passe entre autres par la réunion de tous les acteurs sous un même toit. Afin de garantir des décisions constitutionnellement correctes malgré des procédures plus rapides, la révision de la loi prévoit que les requérants d'asile ont une meilleure protection juridique sous forme de conseil et de représentation juridique.

Pour pouvoir développer l'interprétariat dans le domaine de l'asile en fonction des nouvelles exigences, des solutions s'imposent sur trois plans: les interprètes qualifiés doivent être en nombre suffisant et être formés pour répondre aux exigences spécifiques du domaine de l'asile, et l'organisation et les réflexions sur les modalités (interprétariat en face à face, par téléphone ou vidéo) doivent être affrontées. Une mise en oeuvre minutieuse de la loi offre la possibilité d'accorder à l'interprétariat l'importance qu'il mérite, compte tenu de sa fonction centrale.

Mit der stufenweisen Umsetzung der Asylgesetzrevision¹ ab Herbst 2016 reagiert der Bund auf die grossen Herausforderungen im Asylwesen. Ein kritischer Faktor für die Gewährleistung eines funktionierenden Asylverfahrens stellt die Verfügbarkeit von qualifizierten Dolmetschenden dar. Dies wird sich mit der Umsetzung der Asylgesetzrevision noch weiter akzentuieren.

1. Neustrukturierung des Asylbereichs

Am 5. Juni 2016 stimmte die Schweizer Bevölkerung der Änderung des Asylgesetzes zu. Kernstück der Revision ist die Beschleunigung der Asylverfahren. Diese wird dadurch erreicht, dass sich alle für die Verfahrensschritte relevanten Akteure – Fachspezialisten des Staatssekretariats für Migration (SEM), Beratung und Rechtsvertretung sowie Rückkehrberatung – unter einem Dach befinden. Zur Beschleunigung tragen weiter eine enge Taktung der Verfahren sowie verkürzte Fristen bei. Die unabhängige und unentgeltliche Beratung und Rechtsvertretung, welche den Asylsuchenden

von Beginn weg zur Verfügung steht, garantiert trotz verkürzter Fristen die rechtsstaatlich korrekte Durchführung der Asylverfahren.

Das beschleunigte Asylverfahren wird seit Anfang 2014 im Verfahrenszentrum in Zürich getestet. Die Evaluation des Testbetriebs² zeigt, dass die Verfahren nicht nur kürzer und effizienter geworden sind, sondern dass dank dem ausgebauten Rechtsschutz auch die Qualität, Glaubwürdigkeit und Akzeptanz der Verfahren gesteigert werden konnte.

2. Dolmetschende im Asylverfahren

Der umfassenden und erfolgreichen Verständigung kommt im gesamten Asylverfahren eine Schlüsselrolle zu – in Bezug auf die Anhörung, den Rechtsschutz und auf die Qualität der gefällten Entscheide. Durch eine professionelle Verdolmetschung wird sichergestellt, dass die Aussagen von Asylsuchenden als zentrales Mittel zur Informationsgewinnung und zur Beurteilung der Glaubhaftigkeit der vorgebrachten Fluchtgründe verwendet werden können.

Lena Emch-Fassnacht ●
& Michael Müller
Geschäftsstelle
INTERPRET

Lena Emch-Fassnacht
ist wissenschaftliche
Mitarbeiterin und
Projektverantwortliche
im Kompetenzzentrum
INTERPRET.
Michael Müller ist
Geschäftsleiter von
INTERPRET.



INTERPRET

Die Sektion Anhörungsmanagement des SEM ist für die Organisation des Dolmetscherwesens im Asylverfahren zuständig. Für die Verdolmetschung im Rechtsschutz ist ein externer Leistungserbringer vorgesehen. Im Rahmen des Testbetriebs Zürich kommen Dolmetschende des Telefondolmetschendienstes telducto zum Einsatz. Diese stammen grösstenteils aus dem Pool der interkulturell Dolmetschenden der Vermittlungsstelle DERMAN des SAH Schaffhausen.

3. Perspektiven und Herausforderungen

Um das Dolmetschen im zukünftigen Asylwesen den Anforderungen entsprechend ausgestalten zu können, sind auf drei Ebenen Lösungen gefragt: In Bezug auf die Quantität, auf die Qualität sowie hinsichtlich der Organisation der Einsätze.

3.1 Quantitative Ebene

Die Nachfrage nach Dolmetschenden für bestimmte Sprachkombinationen ist stark abhängig von den aktuellen Migrationsströmen. In etlichen Sprachen verzeichnet das SEM bereits heute einen Mangel an qualifizierten Dolmetschenden³. Im Testbetrieb wird für die Beratung und Rechtsvertretung auf interkulturell Dolmetschende einer regionalen Vermittlungsstelle zurückgegriffen. Der Pool der interkulturell Dolmetschenden

scheint als Lösung erfolgsversprechend, wobei auch dort die vorhandenen Ressourcen (beispielsweise für die Sprachen Tigrinya oder Kurmanci) beschränkt sind. Mit der Inkraftsetzung des revidierten Asylgesetzes wird die Nachfrage massiv ansteigen – es müssen daher frühzeitig und sehr gezielt neue Dolmetschende rekrutiert und ausgebildet werden.

3.2 Qualitative Ebene

Dolmetschen ist grundsätzlich eine anspruchsvolle Tätigkeit, für die es weit mehr als Kenntnisse in zwei Sprachen braucht: Das Handwerk muss gelernt sowie regelmässig reflektiert und weiterentwickelt werden. Professionelle Dolmetschende verfügen einerseits über eine solide Basis bezüglich des Dolmetschens im Allgemeinen (Sprachen, Kommunikation, Dolmetschetechniken) und andererseits über gezielte Kenntnisse (Fach- und Verfahrenskennnisse, Fachwortschatz, Rollenklarheit). Idealerweise wird dies im Rahmen eines etablierten Aus- und Weiterbildungsangebots erworben.

Ein solches steht mit dem standardisierten zweistufigen Qualifizierungssystem von INTERPRET für das interkulturelle Dolmetschen zur Verfügung. Seit Kurzem umfasst das Aus- und Weiterbildungsangebot auch ein Modul zum Dolmetschen bei Behörden und Gerichten sowie im Asylbereich. Interkulturell Dolmetschen-

- 1 Mehr zur Asylgesetzrevision auf der Homepage des Staatssekretariats für Migration (SEM): https://www.sem.admin.ch/sem/de/home/aktuell/gesetzgebung/aend_asylg_neustruktur.html
- 2 Das SEM liess den Testbetrieb in Zürich vom 1. Januar 2014 bis zum 31. August 2015 evaluieren (<https://www.sem.admin.ch/sem/de/home/aktuell/news/2016/2016-03-14.html>).
- 3 Siehe Stellenausschreibung der Sektion Anhörungsmanagement: <https://www.sem.admin.ch/sem/de/home/ueberuns/stellenangebote/dolmetschende/sprachen.html>

Interkulturelles Dolmetschen: Definition und Qualifizierung

Interkulturelles Dolmetschen bezeichnet die mündliche Übertragung (in der Regel Konsekutivdolmetschen) des Gesprochenen von einer Sprache in eine andere unter Berücksichtigung des sozialen und kulturellen Hintergrunds der Gesprächsteilnehmenden. Professionelle interkulturell Dolmetschende garantieren die Einhaltung der Schweigepflicht und eine neutrale bzw. allparteiliche Ausübung ihrer Aufgabe. Sie dolmetschen beidseitig, vollständig und sinngemäss. Das Qualifizierungssystem für interkulturell Dolmetschende umfasst zwei Stufen: Inhaber des Zertifikats INTERPET sind in der Lage, sich sicher in der Rolle der interkulturell Dolmetschenden in den Bereichen Bildung, Gesundheit und Soziales zu bewegen. Der eidgenössische Fachausweis für interkulturell Dolmetschende und Vermittelnde zeichnet Personen aus, die in einem breiteren fachlichen Umfeld und in unterschiedlichen Settings arbeiten. Sie verfügen über mehrjährige Berufserfahrung, fundierte Selbstreflexion sowie hohe Sprachkompetenzen (mind. C1). Sie sind auch schwierigen und belastenden Einsätzen (z. B. in der Psychotherapie, im Asylwesen oder bei Gerichten) gewachsen.

de, insbesondere Inhaber des eidgenössischen Fachausweises für interkulturell Dolmetschende und Vermittelnde, sind also zunehmend auch für Einsätze in anspruchsvollen amtlichen Verfahren ausgezeichnet qualifiziert.

3.3 Organisatorische Ebene

Unter Berücksichtigung obenstehender Überlegungen ist ein frühzeitiger Aufbau des Dolmetscherwesens für den Rechtsschutz angezeigt. Dabei müssen technische Fragen (Bestellvorgang, Anstellungsbedingungen, regionale vs. zentrale Organisation etc.) ebenso bedacht werden wie methodische Überlegungen: Sollen Dolmetschende für die Beratung

und Rechtsvertretung auch weiterhin per Telefon zugeschaltet werden? Soll Videodolmetschen zum Einsatz kommen? Oder rechtfertigen die Komplexität der Gespräche und die hohen Fallzahlen gar eine feste Anstellung von Dolmetschenden für gewisse Sprachen vor Ort?

Die verbleibende Zeit bis zur schweizweiten Umsetzung des revidierten Asylgesetzes muss genutzt werden, um das Dolmetscherwesen für alle Bereiche des Asylverfahrens sorgfältig aufzubauen. Die Neugestaltung des Asylverfahrens bietet so auch die Chance, dem Dolmetschen die Bedeutung und die Sorgfalt zuzugestehen, die es in Anbetracht seiner zentralen Funktion verdient.

**Der umfassenden
und erfolgreichen
Verständigung kommt im
gesamten Asylverfahren
eine Schlüsselrolle zu.**



*Autoportrait de Mamdji
Ateliers de Photographie – Quartier de
l'Etoile, p. 25.*



DAS ASYLVERFAHREN VERBESSERN — ABER WIE? EIN VORSCHLAG AUS DER TESTFORSCHUNG

Could the asylum procedure be considered a test? This article argues that two concepts used for quality control in language testing may be helpful in determining and improving the effectiveness of the asylum procedure. *Test validity* requires scientific proof that an assessment leads to its intended consequences. *Usability* is concerned with the way a product or service has to be designed in an efficient and error-free way to serve its purpose as well as possible. Both concepts provide analytical frameworks and methods which could be applied to the asylum procedure with little effort. With their focus on the process and its effectiveness in reaching specific goals, validity and usability would allow to maintain scientific objectivity in a very sensitive field of human interaction.

● Katharina Karges Fribourg



Katharina Karges ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Wissenschaftlichen Kompetenzzentrum für Mehrsprachigkeit in Fribourg/Freiburg. Sie arbeitet an Forschungsprojekten zu den Themen kompetenzorientierte Beurteilung, computerbasiertes Testen und Lernalternativen.

Der vorliegende Artikel entstand aus einem Diskussionsbeitrag, den ich am 06. Dezember 2016 im Rahmen des Kolloquiums „Sprache und Geflüchtete“ am Institut für Mehrsprachigkeit gehalten habe. Als Vertreterin des Forschungsbereichs „Spracherwerb, Unterricht, Beurteilung und Evaluation“ wurde ich gebeten, die Beiträge der Sektion „Vor dem Gesetz: sprachliche Herausforderungen für Geflüchtete im Asylverfahren“ zusammenzufassen und zu diskutieren. Keine leichte Aufgabe, denn meine Vorredner¹ deckten mit erschreckender Klarheit Probleme im Asylverfahren auf, deren sprachliche Herausforderungen nur die Spitze des Eisberges zu sein scheinen. Katrijn Maryns legte dar, wie sprachliche Barrieren, unzureichende Dokumentation und mangelndes sprachliches Bewusstsein zu Missverständnissen und Fehlinformationen führen, die auch die Ablehnung eines Asylsuchenden zur Folge haben können². Sophie Guignard, Vertreterin des *Collectif R*, einer Gruppierung, die sich für den Schutz von Asylsuchenden einsetzt, sowie Amar Mohamed Ali und Mikile Zeray schilderten ihre eigenen

Erfahrungen mit dem Asylverfahren in der Schweiz³. Für die beiden Männer war dieses geprägt von langen Wartezeiten und allgegenwärtiger Unsicherheit und hinterliess nur wenige gute Erinnerungen.

Beide Beiträge zeigten aus sehr unterschiedlichen Perspektiven ein zentrales Problem des Asylverfahrens auf: die Unzulänglichkeit der kommunikativen Prozesse. Dem ist dieser Beitrag gewidmet. Letztlich geht es bei einem Asylverfahren darum, festzustellen, ob eine bestimmte Person im Sinne der Genfer Flüchtlingskonvention Anrecht auf Asyl hat, weil sie sich „aus begründeter Furcht vor Verfolgung wegen ihrer Rasse, Religion, Staatszugehörigkeit, Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe oder wegen ihrer politischen Überzeugung ausserhalb ihres Heimatlandes befindet und dessen Schutz nicht beanspruchen kann [...]“⁴. Doch der Weg dahin ist für alle Seiten schwierig. Zum einen versuchen die Staaten, festzustellen, ob die Asylsuchenden tatsächlich das Recht auf den Status von Geflüchteten haben. An diesem Prozess sind die verschiedensten Personen (Be-

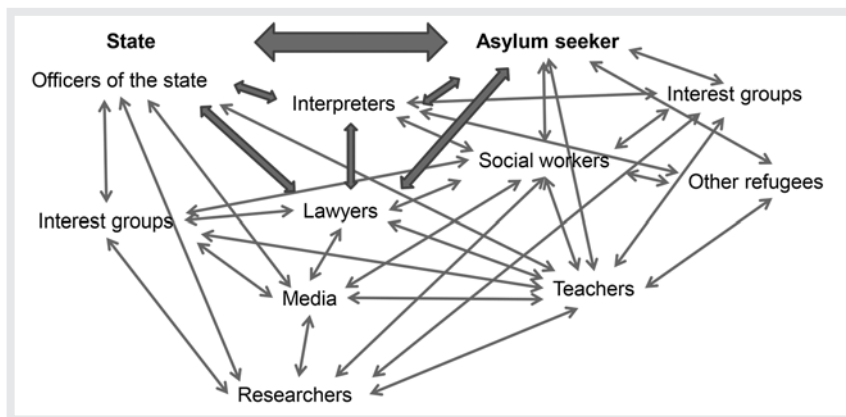
amte, Sozialarbeiter, Anwälte usw.) beteiligt, die wiederum alle miteinander kommunizieren. Zum anderen bemühen sich die Geflüchteten darum, angehört zu werden, die nötige Hilfe zu erhalten und schliesslich die Kontrolle über ihr Leben wiederzuerlangen. Dies geschieht durch die Interaktion mit einem Staat, dessen Amtssprache sie möglicherweise nicht oder nur mangelhaft sprechen und dessen Struktur und Funktionieren sich von ihrer Erfahrungswelt deutlich unterscheiden kann. Dabei stützen sie sich auf mehr oder weniger hilfreiche Informationen, die sie von anderen Betroffenen, von Akteuren des Staates oder diverser Organisationen und nicht zuletzt aus den Medien erhalten. All diese Kommunikationswege sind potentiell höchst fehlerbehaftet, weil sie von individuellen und sozialen, aber auch sprachlichen Faktoren beeinflusst werden (vgl. Abb.1). Es stellt sich die Frage, welche Vorgehensweise geeignet ist, um diese kommunikativen Vorgänge so zu erleichtern, dass für alle Beteiligten ein Vorteil entsteht.

Zwei Konzepte aus meinem eigenen Arbeitsgebiet, der Testforschung, könnten dafür sehr hilfreich sein: Validität und Usability.

Validität ist ein wichtiger Aspekt eines guten Beurteilungsinstrumentes – das zentrale Forschungsobjekt der Testforschung. Gemeint ist damit die Angemessenheit der Interpretation, die aufgrund der Resultate einer Beurteilung entsteht. Sehr stark vereinfacht (!) ausgedrückt: Wenn ich in einem beliebigen Test 2 von 10 Punkten habe, schliesst man daraus, dass mir wichtige Kompetenzen fehlen. Testvalidität fragt dann danach, inwiefern diese Schlussfolgerung mit meiner tatsächlichen Kompetenz vereinbar ist und ob die Konsequenzen, die sich daraus ergeben, angemessen sind (z.B. die Entscheidung über die Zuteilung zu einem Kurs, die Ausstellung eines Sprachzertifikats oder eben auch die Erteilung einer Aufenthaltsgenehmigung).

Über die Jahrzehnte ist in der Bildungsforschung der Konsens entstanden, dass Validität kein feststehendes Merkmal eines Beurteilungsinstrumentes sein kann, sondern kontinuierlich *vom Testdurchführenden* empirische Nachweise dafür erbracht werden müssen: „[Validation]

Betrachtet man das Asylverfahren als „Test“, wäre es in dem Masse valide, wie es ihm gelingt, das Recht auf Asyl zuverlässig, fair und aussagekräftig festzustellen.



⌚

involves the development of evidence to support the proposed interpretations and uses; [...] 'to validate an interpretation or use' is to show that it is justified." (Kane, 2006: 17; vgl. auch Bachman & Palmer, 2010; Kane, 2012; Messick, 1990). Eine zentrale Frage ist dabei, ob die Aufgaben, die den Testteilnehmenden gestellt werden, (nur) genau jene Kompetenzen erfordern, über die das Instrument Aussagen machen will. Betrachtet man das Asylverfahren als „Test“, wäre es nach dieser Logik in dem Masse valide, wie es ihm gelingt, das Recht auf Asyl zuverlässig, fair und aussagekräftig festzustellen. Daraus ergibt sich eine weitere Schlussfolgerung: Die Berücksichtigung der Validität im Asylverfahren bedingt, dass von Seiten jener, die über das Recht auf Asyl einer Person entscheiden, Nachweise über die Validität des Verfahrens erbracht werden müssten. Mit anderen Worten: Es liegt in der Verantwortung des Staates, zu zeigen, dass sein Asylverfahren geeignet ist, um angemessen über den Flüchtlingsstatus eines Menschen zu entscheiden. Momentan scheint dies eher implizit vorausgesetzt und nicht aktiv hinterfragt zu werden.

Obwohl dies nach einer beträchtlichen Forderung tönt, hat das Konzept der Validität einen entscheidenden Vorteil: Es ist politisch neutral. Skeptiker verschiedener Couleur könnten sich überzeugen,

Abb. 1: Einige, aber nicht alle Kommunikationswege im Asylverfahren.

- 1 Aus Gründen der Lesbarkeit habe ich ausnahmsweise auf die Nennung der weiblichen Formen verzichtet. Sie ist aber selbstverständlich immer mit gemeint. Ich bitte dafür um Verständnis.
- 2 Vgl. Maryns in diesem Band.
- 3 Vgl. Ali, Zeray & Guignard in diesem Band.
- 4 Wortlaut der Deutschschweizer Version der Genfer Flüchtlingskonvention: Abkommen vom 28. Juli 1951 über die Rechtsstellung der Flüchtlinge, SR 0.142.30.

Wenn das Asylverfahren für den „Anwender“ transparenter, besser verständlich und weniger fehleranfällig wird, wird es fairer, schneller, billiger und vorhersehbarer.

dass die staatlichen Akteure angemessene Wege gehen, um den Zugang zum Asylsystem nur jenen zu ermöglichen, die tatsächlich Anspruch darauf haben. Gleichzeitig können Asylsuchende aber auch darauf vertrauen, dass ihre Rechte geachtet werden. Denn das Asylverfahren unterläge einer Qualitätssicherung, deren Hauptziel darin besteht, die Feststellung des Asylrechts valide durchzuführen.

Wie genau diese Qualitätssicherung jedoch aussehen soll, ist nicht so einfach ersichtlich: Da Validität vor allem ein wissenschaftliches Konzept ist, gibt es nur wenige „alltagstaugliche“ Anleitungen, wie Validierungen durchzuführen sind. Es gibt aber ein Konzept, dessen praktische Umsetzung deutlich besser dokumentiert ist, auf eine lange Entwicklungsgeschichte zurückblicken kann und welches, bei näherem Hinsehen, grosse Ähnlichkeit mit Testvalidität hat: Usability.

Das Konzept ist unter anderem im *Software Engineering* verbreitet und stellt dort die Frage, wie ein Computerinterface gestaltet sein muss, damit es von vielen Menschen möglichst fehlerfrei genutzt werden kann. Die ISO-Definition von Usability ist aber breiter: „[the] extent to which a product can be used by specified users to achieve specified goals with effectiveness, efficiency and satisfaction in a specified context of use“ (ISO, 2011). Betrachtet man nun das Asylverfahren als Dienstleistung („product“), mittels derer bestimmte Personen bestimmte Ziele erreichen wollen, so lässt sich auch Usability auf den Migrationskontext übertragen. Denn: Was für eine App auf dem Smartphone gilt, mit der man Zugbillets kaufen kann, muss wohl auch auf den Prozess zutreffen, der Menschen in Not in die Lage versetzt, ihre Not zu lindern und ihr Leben zu schützen: In beiden Fällen muss das Verfahren für alle Betroffenen möglichst zeitsparend, fehlerfrei und effizient ablaufen.

Anfang der 1990er Jahre stellte Jakob Nielsen zehn Regeln auf, die beim Entwickeln von ‚guter‘ Software zu beachten sind (1995): Alle zehn dieser Regeln könnten für die Schnittstelle von Staat und Mensch sinnvoll zur Anwendung kommen. Mit Blick auf das Thema dieser Ausgabe von *Babylonia* sind aber besonders die Regeln Nr. 2 und 4 von Interesse (ebda., Markierungen original).

2. Match between system and the real world. The system should speak the user's language, with words, phrases and concepts familiar to the user [...].

4. Consistency and standards. Users should not have to wonder whether different words, situations, or actions mean the same thing [...].

Ein wichtiges Anliegen von Usability ist also die Verständlichkeit der Sprache, mit der der Nutzer konfrontiert ist und dies weit über die reine „Wahl einer Sprache“ hinaus. Nur so, dies hat man im Bereich der Computer-Mensch-Interaktion schon lange verstanden, können Fehler verhindert werden, was Zeit, Nerven und viel Geld spart. Wenn das Asylverfahren also für den „Anwender“ – den Asylsuchenden⁵ – transparenter, besser verständlich und vor allem für alle Seiten weniger fehleranfällig wird, wird es nicht nur fairer, sondern auch schneller, billiger und vorhersehbarer. Das bezieht sich sowohl auf rein sprachliche Fragen, wie sie von Katrijn Maryns aufgezeigt werden, sollte aber auch für alle anderen Aspekte (wie z. B. den Zugang zu Informationen) gelten. Letztlich sind Validität und Usability jedoch auch nur trockene Theorie, die mit Leben erfüllt werden muss. Spätestens hier sind dann wieder Linguisten, Psychologen, Soziologen, aber auch Sozialarbeiter und andere Experten gefragt. Jeder von ihnen kann dazu beitragen, Probleme, Schwächen und auch Stärken des interkulturellen Dialogs zwischen Asylsuchenden und Staat, Medien und

⁵ Und in gewisser Weise auch für alle anderen Personen, die am Asylverfahren beteiligt sind.

Es läge dann an den Menschen, diese Erkenntnisse so umzusetzen, dass dem Grundgedanken der Genfer Flüchtlingskonvention in angemessener Weise Rechnung getragen wird.

Gesellschaft zu finden, zu erkennen und aufzuzeigen.

Doch bevor diese Experten tatsächlich etwas dazu beitragen können, ein valideres Asylverfahren zu schaffen, müssen die Gesellschaft und ihre politischen Vertreter auch den Willen aufbringen, dies zu ermöglichen. Damit ist nicht nur der Wille gemeint, dafür Mittel und Zeit zur Verfügung zu stellen, sondern es ist auch der ganz grundlegende Wille nötig, öffentliche Meinungen kritisch zu hin-

terfragen und notfalls auch Fehlentwicklungen zu erkennen und zu korrigieren. Denn die Validierung des Asylverfahrens wird Schwächen, Lücken und Fehler des gesamten Systems aufdecken, selbst wenn sie nur auf sprachliche Faktoren abzielt. Es läge dann an den Menschen, diese Erkenntnisse so umzusetzen, dass dem Grundgedanken der Genfer Flüchtlingskonvention, dem Schutz des Einzelnen vor Verfolgung, in angemessener Weise Rechnung getragen wird.

Danksagung

Malgorzata Barras und Torsten Berger haben frühere Versionen dieses Artikels gelesen, kommentiert und an genau den richtigen Stellen überarbeitet. Ich danke beiden für ihre Geduld und ihren Durchblick. Alles, was immer noch unverständlich ist, stammt von mir.

Referenzen

Bachman, L., & Palmer, A. (2010). *Language assessment in practice*. Oxford, New York: Oxford University Press.

ISO. (2011). *Systems and software engineering – Systems and software quality requirements and evaluation (SQuARE) – System and software quality models (ISO/IEC 25010:2011)*.

Kane, M. (2006). Validation. In: R. L. Brennan, National Council on Measurement in Education & American Council on Education (Hrsg.), *Educational measurement* (4. Aufl.), Phoenix, AZ: Greenwood, S. 17-64.

Kane, M. (2012). Articulating a validity argument. In: G. Fulcher & F. Davidson (Hrsg.), *The Routledge handbook of language testing*. London, New York: Routledge/Taylor and Francis Group, pp. 34-47.

Messick, S. (1990). *Validity of test interpretation and use*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.

Nielsen, J. (1995). *10 usability heuristics for user interface design*. Online: <http://www.nngroup.com/articles/ten-usability-heuristics/> (zuletzt abgerufen: 15. Januar 2017).



L'immeuble impossible de Misbahullah Ateliers de Photographie – Quartier de l'Etoile, p. 27.





NANI AI PIEDI DEI GIGANTI

● Giuliana Santoro |
Lucerna

Giuliana Santoro, laureata in Filologia classica all'università di Pavia (Italia), è giornalista pubblicista dal 2007. Ha vinto il premio "Campiello giovani" per la letteratura con il romanzo breve "I pensieri sono nuvole" nel 1997 e il premio "Donne di Monferrato" nel 2006. Insegna italiano alla Hochschule di Lucerna e latino al Gymnasium Immensee, dove è responsabile del corso estivo di tedesco per ragazzi ticinesi (www.corsoditedesco.ch). Non ha ancora abbandonato il sogno di insegnare il greco antico.

Onestamente, avrei tutti i motivi per essere contenta. Mi hanno congedata con ogni tipo di onore, messo la fascia al collo, scattato fotografie con il cellulare. Un bambino di pochi anni ha persino cercato di salirmi in grembo, un ragazzo con i rasta ha girato un video su di me che ha raccolto una caterva di visualizzazioni su *youtube*. Mi hanno garantito che non mi dimenticheranno e che il mio nome finirà nei libri di storia. A una certa età – *ça va sans dire* – bisogna cedere il passo e fare largo ai giovani. Insomma, dovrei godermi il meritato riposo, come suggerisce il bigliettino che mi hanno scritto i colleghi: starmene in pancioline, al calduccio, pensando al mio passato di glorie e tirando un bel sospiro di sollievo perché il periodo delle fatiche è *vorbei*. Ma a fare la pensionata – ahimè – proprio non ci riesco: starmene in uno stanzone riscaldato, guardare fuori dalla finestra, aspettando la visita dei nipotini a cui raccontare le avventure del mio lavoro, *Es war einmal unter einem Berg*, non fa decisamente per me. Il mio posto è altrove, in profondità, a fendere la pancia delle

Alpi svizzere, a farmi largo a gomitate tra gneis e dolomite, scavando come una talpa dove nessuno ha osato mai, chiedendomi di tanto in tanto, divertita: sono ancora nel canton Uri o già in Ticino?

Se dovessi avere la ventura di nascere un'altra volta, vorrei essere ancora una che dà del tu alle montagne altezzose, una capace di sgretolare la roccia e di incidere il marmo, un po' Michelangelo un po' Giacometti. Scenderei di nuovo nelle viscere della terra, mentre l'oscurità mi tiene per mano, per sentirmi ancora come il bambino che voleva svuotare il mare con una conchiglia; picchietterei ancora, cocciuta, i blocchi di granito che mi ostacolano il cammino, avanzerei a colpi di reni per spingermi sempre un po' più in là, a seguire virtù e conoscenza.

E anche se il prezzo da pagare fossero 17 anni da passare nel buio, senza poter nemmeno immaginare il significato della parola *luce*, anche allora vorrei essere di nuo-

vo io, Lucia, di professione fresa, fresa mastodontica. E darei qualsiasi cosa per rivivere quell'attimo in cui, dopo una vita nel mondo di sotto, sono uscita all'aperto, sotto la volta celeste puntellata di stelle, su un terreno soffice colorato di verde, e mi sono trovata davanti agli occhi l'opera mirabile di uomo e macchina: il nuovo tunnel ferroviario del San Gottardo. Noi, nani ai piedi del gigante di granito, abbiamo aperto un varco nella montagna, creato un passaggio dove prima non c'era. Le colonne d' Ercole, ora, sono un po' più in là.

La fresa Sissi vive la sua nuova vita da pensionata al museo dei trasporti di Lucerna.



EIN BACHELOR IN BUSINESS ADMINISTRATION? AVEC LE FRANÇAIS!

Savoir agir et communiquer dans un monde économique qui ne connaît pas de frontières linguistiques, tel est l'objectif de l'enseignement de langues étrangères à la Haute Ecole de Gestion de Lucerne. Le français et l'anglais des affaires font partie intégrante du curriculum Bachelor en Gestion d'entreprise – une formule unique dans le paysage des HES alémaniques. Les étudiants de la HEG de Lucerne sont mis dans des situations proches de la réalité professionnelle et s'entraînent à bien gérer, dans la langue cible, des situations réelles communicatives dans un contexte professionnel multilingue et multiculturel.

Pour atteindre cet objectif, le module en Français des affaires présenté dans cet article intègre des portraits d'entreprises authentiques. Ils ont la fonction de documents déclencheurs qui permettent de développer des connaissances linguistiques et d'approfondir des compétences et des connaissances autour de l'organisation d'entreprise. En outre, les portraits d'entreprises sensibilisent les étudiants au dynamisme de l'économie en Suisse romande et au fait que les contacts et échanges professionnels entre régions linguistiques sont intenses. Pour agir à l'intérieur de ce dense tissu économique national qui franchit tout naturellement la «barrière de röstis», une bonne maîtrise du français constitue un véritable avantage.

● Muriel Hemmi & Daphne Zeyen | Luzern



Muriel Hemmi ist Dozentin für Wirtschaftsfrenchösisch an der Hochschule Luzern Wirtschaft. Schwerpunkte: kommunikative Sprachlernmethoden, Mediendidaktik.



Daphne Zeyen ist Dozentin für Wirtschaftsfrenchösisch an der Hochschule Luzern Wirtschaft. Schwerpunkte: Kooperative Sprachlernmethoden, Fremdsprachenlernen im Tandem.

“...confortable, indispensable, coute cher, rabais possible, acheté par le service ‘achat’, qualité suisse, produit à l’étranger, produit de luxe, bas de gamme, marque, image de marque, design...”

Ein Brainstorming rund um den Bürostuhl, “la chaise de bureau”, von Studierenden der Hochschule Wirtschaft Luzern im Fach Wirtschaftsfrenchösisch: Dadurch werden Ideen, Vorwissen und Assoziationen generiert, die im Verlauf des anschliessenden Lehr- und Lernprozesses im Modul 1 Wirtschaftsfrenchösisch von Bedeutung sind. Es handelt sich um einen aktiven Einstieg zu einer Unterrichtssequenz, bei der die Studierenden Zesar kennenlernen, einen Schweizer Hersteller von Mobiliar für Schule und Industrie. Beispiele aus der Praxis, wie Zesar, bilden einen Pfeiler der Fremdsprachenlehre an der Hochschule Luzern Wirtschaft, der die Studierenden darauf vorbereitet, im Unternehmensumfeld in der Zielsprache zu kommunizieren.

Sie schaffen die Voraussetzungen für einen praxisorientierten Unterricht, der die Studierenden auf eine wirtschaftliche Realität

vorbereitet, in der nicht nur Englisch, sondern auch die Landessprachen eine zentrale Rolle einnehmen (Grin, 2013) – dies umso mehr, je höher sich die Arbeitnehmer auf der Hierarchiestufe bewegen.

Da ein Bachelordiplom an einer Wirtschaftsfachhochschule auf den Einstieg in eine Tätigkeit auf mittlerer Kaderstufe vorbereitet, sind an der HS Luzern die Fächer Wirtschaftsfrenchösisch und Wirtschaftsenglisch integrierter Bestandteil des Studiums. Die Sprachmodule orientieren sich zuerst thematisch an den wirtschaftlichen Kernmodulen – also an *Organisation*, *Marché* und *Ressources Humaines* – derweil sie sich später an den Kompetenzen *Présentations*, *Rédaction de textes dans le contexte des spécialisations des études* und *Négociations* orientieren.

Didaktisch gesehen stützt sich der Unterricht auf die Methode *EMILE (Enseignement d’une Matière Intégré à une Langue)*, so wie sie sich im Englischen an *CLIL (Content and language integrated learning)* ausrichtet. Konkret werden Fallbeispiele, Planspiele oder Simulationen in den Unterricht einbezogen und so realitätsnahe Praxis-situationen geschaffen (Pfäffli, 2006).

Das Modul "Organisation"

In diesem Beitrag konzentrieren wir uns auf die sprachdidaktische Arbeit des Eingangsmoduls *Organisation*. Sie dürfte im deutschsprachigen Raum einmalig sein. Das Modul verfolgt das Ziel, die strategischen Managementprozesse vertieft zu behandeln und zentrale Problemlösungsprozesse aufzuzeigen, die es einer Organisation ermöglichen, sich an die Marktgegebenheiten anzupassen. Die Studierenden sollen die nötigen sprachlichen Kompetenzen entwickeln, um sich differenziert zu diesem Themenkomplex sowohl schriftlich als auch mündlich äussern zu können. Sie lernen, in der Zielsprache Fragen zu Unternehmensformen und -strategien zu formulieren, wobei sie auf eine Reihe inhaltlicher Inputs in Form von Unternehmensportraits und thematischen Grundlagentexten zu typischen Unternehmensformen im frankophonen Kulturkreis zurückgreifen. Zudem arbeiten sie mit authentischen audiovisuellen Reportagen von Unternehmen. Sie geben konkrete Einblicke in Firmengeschehnisse und liefern realistische Kommunikationssituationen. Dabei antworten sie auf folgende Fragen: 1) Was weiss ich schon? 2) Was verstehe ich? 3) Was interessiert mich? 4) Worüber möchte ich mehr erfahren und welche Fragen stelle ich?

1. Was weiss ich schon?

– Aktivierung des Vorwissens

Die Studierenden erstellen in Kleingruppen ein Mindmap zum Thema *Unternehmensorganisation*. Welche Faktoren sind für eine erfolgreiche Führung eines Unternehmens entscheidend? Bei diesem Schritt wird nicht nur betriebliches Vorwissen, sondern auch Gelerntes aus dem Kernmodul (s.o.) aktiviert. Da einige Begriffe in der Zielsprache nicht bekannt sind, liefert der Dozierende das für diesen Kontext betriebswirtschaftliche Vokabular, das die Studierenden bei der Diskussion und später beim Verstehen der Reportage unterstützt.

2. Was sehe ich, was verstehe ich? Vom globalen zum selektiven Hörverständnis

Den Studierenden wird die Reportage zweimal gezeigt. Sie machen sich während der Sendung Notizen. Die Notizentechnik ist ein aktiver und konstruktiver Prozess. Sie wird während des Semesters trainiert und soll die Studierenden nach und nach dazu führen, verschiedene "Hörstile" zu entwickeln (globales, selektives, detailliertes, selegierendes Hörverstehen).

3. Was interessiert mich? Selegierende Informationsverarbeitung

Diese Frage ist in den Verwendungskontext gebettet. Die Studierenden erhalten eine Rolle, die sie in einer Kommunikationssituation spielen sollen. Sie überlegen sich, welche Aspekte der Sendung sie interessant finden, wobei sie entsprechende Redemittel zur Verfügung gestellt bekommen: "je m'intéresse à...", "je suis intéressé(e) par...", "ce que je trouve intéressant est que...", "un aspect qui m'intéresse est que...", etc.

Aktive Informationsverarbeitung: Notizen in Form eines Mindmaps zur Sendung „Zesar à Tavannes, du mobilier 100% Swiss Made“.

Francis économique, module 1, FS 2016, leçon 2


Hochschule Luzern
Wirtschaft

DOSSIER leçon 2 : la prise de note structurée (carte mentale)

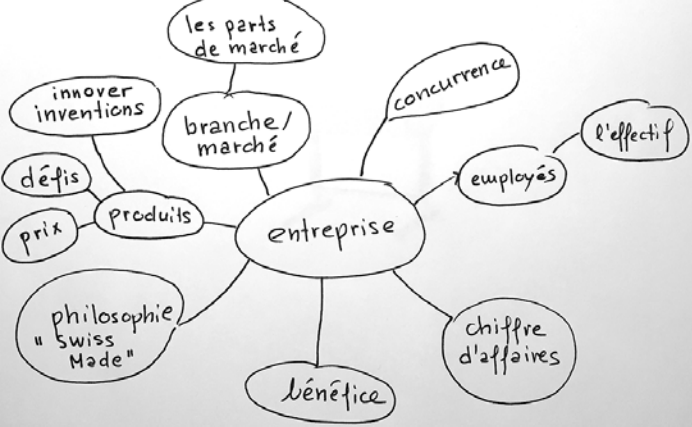
Reportage "Zesar Tavannes"

Vocabulaire :

la menuiserie:	die Schreinerei
les éoliennes:	die Windturbinen
demier cri:	der letzte Schrei / topmodern
l'enseignement (m.):	der Unterricht
la tablette :	der Tablet-PC (iPad)



Votre prise de notes préparatoire (carte mentale, voir script, p. 7)



So unbestritten Englisch in vielen und insbesondere in international tätigen Unternehmen als Wirtschaftssprache auch ist, die Reportagen zeigen, wie wichtig die Beherrschung einer zweiten Landessprache in den Geschäftsbeziehungen ist.

4. Worüber möchte ich mehr erfahren? – Inhaltliche Vertiefung

Die Fremdsprachenmodule an der Hochschule verstehen sich als Management- und vor allem als Kommunikationstraining. Nur wer Fragen stellen kann, wird gut kommunizieren und führen können. Daher sollen sich die Studierenden bereits ab dem 1. Studienjahr mit den Komponenten befassen, die eine gute Frage ausmachen, nämlich unter Berücksichtigung der Situation, in der eine Frage gestellt wird, des Ziels, das mit der Frage erreicht werden soll, und der Formulierung der Frage.

Sicht der Dozierenden

Dozierende im Fach Wirtschaftssprachen sind mit den Studierenden immer auf zwei Ebenen unterwegs. Nebst ihren fachlichen Qualifikationen (Sprachlehre) bringen sie idealerweise eigene betriebliche Berufserfahrung mit und sind mit den Inhalten der Managementmodule des Bachelorstudiengangs vertraut.

Um den Qualitätskriterien der Hochschullehre gerecht zu werden, müssen sie über ein breites didaktisches und methodisches Repertoire verfügen. Dazu gehört, dass sie Lernprozesse vorausdenken, Wissen darstellen und vermitteln, Denk- und Problemlösungsprozesse initiieren und begleiten, Erfahrungen der Studierenden ermöglichen, Lösungswege modellieren und gute inhaltliche Fragen stellen können. Auch müssen sie ihre

Rolle der zunehmenden Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz der Studierenden sukzessive anpassen können – von einer anfänglich anleitenden und vermittelnden bis hin zu einer immer mehr beobachtenden, begleitenden und reflektierenden Funktion.

Im Einstiegsmodul in Wirtschaftsfranzösisch werden vor allem Unternehmensporträts aus der Westschweiz gezeigt, um den Studierenden das Französisch der "Romands" und das Wirtschaftsleben auf der anderen Seite des "Röstigrabens" näherzubringen. Es zeigt sich aber in den Reportagen immer wieder, dass Westschweizer Unternehmen auch auf dem Deutschschweizer Markt aktiv sind. Die im Semester behandelten Reportagen verdeutlichen, wie bedeutsam die Westschweizer Wirtschaft für die gesamte Schweiz und die internationalen Märkte ist.

So unbestritten Englisch in vielen und insbesondere in international tätigen Unternehmen als Wirtschaftssprache auch ist, die Reportagen zeigen, wie wichtig die Beherrschung einer zweiten Landessprache in den Geschäftsbeziehungen ist. Dies schlägt sich auch im Feedback eines Studierenden wieder: *"Ich verstehe jetzt, warum Wirtschaftsfranzösisch Teil der Ausbildung zum Bachelor of Business Administration ist. Es macht für dieses Studium durchaus Sinn"*.

Bibliographie

Grin, F. (2013). Les besoins des entreprises en compétences linguistiques. *Babylonia* 2/2013, p. 17.

Pfäffli, B. & Herren, D. (2006). *Praxisbezogen unterrichten an Hochschulen, Beispiele und Anregungen*. Haupt: Stuttgart.

«MINI-GRAMMAIRE»: VIELE SPRACHEN — VIELE MÖGLICHKEITEN

EINE ANREGUNG ZUM UMGANG MIT EINER SPRACHVERGLEICHENDEN GRAMMATIKSEITE

Finestra

Cet article traite de l'approche plurielle dans la «mini-grammaire», ouvrage grammatical de la langue française contenant des pages plurilingues, en présentant à l'aide d'un exemple commenté une façon d'exploiter ce matériel en classe. Cela permet de répondre à certains objectifs du CARAP.

Schwerpunkt des vorliegenden Beitrags bildet die Rubrik „Viele Sprachen – viele Möglichkeiten“, die eine Besonderheit der Referenzgrammatik „*mini-grammaire*. Einblicke in die Grammatik der französischen Sprache“ darstellt. Die „*mini-grammaire*“ richtet sich an Schülerinnen und Schüler ab der 5. Klasse (Harmos 7), die in einem deutschsprachigen Gebiet Französisch als schulische Fremdsprache lernen. Das Werk entstand aus folgenden Gründen:

- › Im Zusammenhang mit lernerorientierten Lehr- und Lernmaterialien entstand der Bedarf nach einer stufengerechten Referenzgrammatik.
- › Die Vorgaben zur Inhaltsorientierung in den aktuellen Fremdsprachenlehrplänen legten eine Referenzgrammatik nahe, bei der die Phänomene anhand authentischer Spracherzeugnisse fokussiert werden.
- › Von den verschiedenen Lerntypen ausgehend, sollten die Grammatikphänomene in der Referenzgrammatik auch gehört und nicht nur gelesen werden können.

› Der Mehrsprachigkeitsdidaktik sollte ebenfalls Rechnung getragen werden, indem in der Referenzgrammatik Bezüge zu anderen Sprachen hergestellt werden und nicht ausschliesslich von der Schulsprache Deutsch ausgegangen wird.

In diesem Beitrag geht es um den zuletzt genannten Punkt, nämlich um die sprachvergleichenden Seiten, durch die einige Grammatikthemen ergänzt werden. Diese weisen über das Französische hinaus, wobei ersichtlich wird, wie sich bestimmte sprachliche Gegebenheiten in anderen Sprachen äussern. Wie die regulären Grammatikseiten liegen auch diese Seiten vertont vor. Bei der Entwicklung der Rubrik waren zwei Prinzipien wegweisend:

1. Alle Sprachen sind gleichwertig. Die Sprachen schöpfen unterschiedliche Möglichkeiten aus, um bestimmte Informationen sprachlich abzubilden. Daher auch der Rubrikittel „Viele Sprachen – viele Möglichkeiten“.
2. Viele Schülerinnen und Schüler der Zielgruppe leben in einem mehrsprachi-

Gwendoline Lovey & Simone Ganguillet

Gwendoline Lovey ist wissenschaftliche Mitarbeiterin und Dozentin an der PH FHNW, Professur Französischdidaktik (IP) und Mitautorin der „*mini-grammaire*. Einblicke in die Grammatik der französischen Sprache“.



Simone Ganguillet ist Dozentin für Französisch Fachdidaktik und Mehrsprachigkeit an der PHBern. Sie hat die „*mini-grammaire*. Einblicke in die Grammatik der französischen Sprache“ mitentwickelt.



Abb. 2: Viele Sprachen – viele Möglichkeiten: Angaben (Lovey & Grossenbacher, 2015: 100)

Zum Abschluss werden in der Klasse die verschiedenen Erkenntnisse zusammengetragen und der Bogen zurück zum Französischen gespannt. In welcher Reihenfolge folgen die Satzglieder in einem Aussagesatz aufeinander? Wann lässt sich der deutsche Satzbau im Französischen übernehmen? Wann kann es sinnvoller sein, von anderen Sprachen auszugehen?

Aktivitäten dieser Art leisten einen Beitrag zur Sprachbewusstheit der Lernenden. Mit den mehrsprachigen Seiten der „mini-grammaire“ werden vor allem Kompetenzen aus dem Bereich „Wissen/Savoir“ des CARAP (Candelier et al., 2012: Un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures) geschult. Die Wissensziele werden darin wie folgt beschrieben:

„Les savoirs [...] correspondent pour la majeure partie à des savoirs métalinguistiques explicites. [...] Ils sont le fruit de l'observation et de l'analyse plus ou moins consciente de certains traits formels du langage. Cette démarche réflexive conduit, en fonction du développement cognitif de l'apprenant, à l'explicitation de certaines règles relatives à la langue et au langage dans le cadre d'une démarche de conceptualisation métalinguistique.“

(Candelier et al., 2012: 63; Hervorhebungen im Original)

Seite 83: Satzbau

Duyamiyorum
Welche Informationen enthält das türkische Wort «duyamiyorum»?

Duyamiyorum
Das Wort *duyamiyorum* lässt sich in 4 Teile gliedern:
» **duya** ist der verbale Teil. Es bedeutet «hören»
» **m** ist die Negation. Es bedeutet «nicht»
» **iyor** ist die Zeitform. Es zeigt, dass jemand im Präsens spricht.
» **um** ist die Personalform. Es zeigt, dass jemand in der 1. Person Singular spricht.

Subjekt
Alle Sätze in der Tabelle beginnen mit dem Subjekt. In Inuktitut steht das Subjekt am Satzende.

Subjekt
Mit welchem Satzglied beginnt der Satz in den meisten Sprachen?
Wie ist es in der Inuit-Sprache?

Anzahl Wörter
Je nach Sprache hängt man bestimmte Informationen direkt an ein Wort oder man drückt sie mit separaten Wörtern aus.
So enthalten Sätze mit denselben Informationen in verschiedenen Sprachen unterschiedlich viele Wörter.
Wie viele sind es für die Sprachen in der Tabelle?

Anzahl Wörter
Albanisch: 7 Wörter
Vietnamesisch, Französisch, Deutsch: 6 Wörter
Englisch: 5 Wörter
Türkisch: 4 Wörter
Inuktitut: 1 Wort

Objekte D/F
«Je le dis à un copain de mon frère.»
«Ich sage es einem Freund meines Bruders.»

Objekte D/F
Die Informationen «wem» und «wessen» kann man durch Präpositionen oder Endungen am Begleiter und am Nomen ausdrücken.
Wie ist es im Französischen und im Deutschen?
Im Französischen gibt man die Informationen zu «wem» und «wessen» durch Präpositionen an (**à** oder **de**). Im Deutschen verändert sich die Endung des Begleiters und/oder des Nomens.

Beim vorgestellten Beispiel entdecken die Schülerinnen und Schüler, dass Sprachen agglutinierend, also mit Flexion oder eben analytisch, das heisst isolierend, funktionieren. Auf dieser Schulstufe werden zwar noch nicht die linguistischen Fachbegriffe verwendet, doch die Lernenden werden mittels der Aufgaben auf die verschiedenen Funktionsarten der Sprachen sensibilisiert und erweitern so ihr metasprachliches Wissen. Somit bearbeiten sie u.a. Kompetenzen der Sektion VI. „Ressemblances et différences entre langues“ des CARAP wie dies beispielsweise die Deskriptoren unter K6.6 und K6.8 aufzeigen:

K6.8	Savoir que l'organisation des énoncés peut être différente selon les langues
K 6.8.1	Savoir que l'ordre des mots peut être différent selon les langues
K 6.8.2	Savoir que les relations entre les éléments d'un énoncé (/ groupe de mots / mots /) peuvent être exprimés de façon différente selon les langues {par l'ordre des éléments, par des marques ajoutées aux mots, par des prépositions/postpositions...}

K6.6	Savoir qu'il n'y a pas d'équivalence mot à mot d'une langue à l'autre
K 6.6.1	Savoir que les langues n'utilisent pas toujours le même nombre de mots pour exprimer la même chose
K 6.6.2	Savoir qu'à un mot du lexique d'une langue peuvent correspondre deux ou plusieurs mots dans une autre langue
K 6.6.3	Savoir qu'il arrive qu'une langue n'exprime pas par des mots certains aspects de la réalité, alors que d'autres langues le font

(Candelier et al., 2012: 29-30)

Durch das Vergleichen der formalen Merkmale verschiedener Sprachen verschaffen sich die Schülerinnen und Schüler Einblicke ins Sprachsystem, das durch unterschiedliche Regeln bestimmt wird.

Der Nutzen sprachvergleichender Aktivitäten ist gross für Kinder und Jugendliche, die mehrsprachig aufwachsen. Sie erfahren Wertschätzung, wenn ihre Erstsprachen im (Fremdsprachen-)Unterricht wahrgenommen werden und zudem ist es für allophone Lernende u.U. nicht nötig, den Umweg über die Schulsprache Deutsch zu machen, um zu einer Regel der französischen Sprache zu gelangen. Doch auch Jugendliche ohne weitere Sprachenkenntnisse profitieren von einem mehrsprachigen Ansatz. Béatrix Köhler und Panchout-Dubois beschreiben es als eine „didactique du détour“: „Le détour, autrement dit la découverte de fonctionnements différents dans des langues di-

verses, permet [...] aux élèves, tout à la fois, de sortir de leur langue maternelle, de la relativiser à travers la comparaison, puis d'aborder de façon plus ouverte, plus réfléchie, les difficultés dans l'apprentissage d'une langue“ (Béatrix-Köhler & Panchout-Dubois, 2015: 31). Der Umweg zwingt die Lernenden also dazu, sich stärker auf die Form als auf den Inhalt der Sätze zu konzentrieren, da ihnen der Sinn der Texte in den fremden Sprachen verschlossen bleibt. In Sprachen, die den Jugendlichen bereits bekannt sind, fällt es ihnen schwerer, sich auf die Grammatik einzulassen. Durch das Vergleichen der formalen Merkmale verschiedener Sprachen verschaffen sie sich Einblicke ins Sprachsystem, das durch unterschiedliche Regeln bestimmt wird. Dies führt zu einer höheren Sprachbewusstheit und zu einem grösseren Gewinn für alle beteiligten Sprachen – für die Fremdsprache(n), die Schulsprache und u.U. auch für die Herkunftssprache(n).

Bibliographie

Bertschy, I., Egli Cuenat, M. & Stotz, D. (2015). *Passepartout. Fremdsprachen an der Volksschule. Lehrplan Französisch und Englisch*. www.passepartout-sprachen.ch/services/downloads/ [Stand: 17.2.2017].

Bundesamt für Statistik (2014). *Als Hauptsprache genannte Sprachen*. www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/sprachen-religionen/sprachen.html [Stand: 17.2.2017].

Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lörincz, I., Meissner, F.-J., Schröder-Sura, A., Noguero, A. & Molinié, M. (2012). *Le CARAP: un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Graz: Conseil de l'Europe. <http://carap.ecml.at> [Stand: 17.2.2017].

Béatrix Köhler, D. & Panchout-Dubois, M. (2015). *Les langues... Pour apprendre et enseigner le fonctionnement du français*. *Babylonia* 2/2015, 30-33.

Erziehungsdirektion des Kantons Bern (2014). *Lehrplan 21 für die Volksschule des Kantons Bern*. <http://be.lehrplan.ch/downloads.php> [Stand: 16.08.2016].

Lovey, G. & Grossenbacher, B. (2015). *mini-grammaire. Einblicke in die Grammatik der französischen Sprache*. Bern: Schulverlag plus.

L'USAGE DU PORTFOLIO EUROPÉEN POUR LES ENSEIGNANTS EN LANGUES EN FORMATION INITIALE (PEPELF) DANS LA FORMATION DES STAGIAIRES EN DIDACTIQUE DE L'ALLEMAND

Finestra

Ziel des Beitrags ist es, einen Überblick zu vermitteln über die Art und Weise, wie die DAF-Didaktiker und Praxisausbilder am IUFE den EPOSA an ihre spezifischen institutionellen Bedürfnisse angepasst haben. Es geht genauer darum, anhand der Analyse von fünf Interviews Vor- und Nachteile dieses Ausbildungsinstrumentes aus Sicht der Praxisausbilder zu erfassen. Wir zeigen, welche Vorstellungen diese über die möglichen Funktionen des EPOSA haben, wie sie in der Ausbildung damit arbeiten und welche Schwierigkeiten ihnen dabei begegnen.

1. Introduction

Lors de l'intégration de la formation des enseignants du secondaire (IUFE) à l'Université de Genève en 2008, le groupe des didacticiens des langues étrangères (désormais LE) a décidé d'introduire le *Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale* (PEPELF)¹ comme outil d'(auto) évaluation de la pratique.

Ce choix semblait judicieux pour plusieurs raisons. Il permettait d'opérationnaliser le référentiel plus général de l'IUFE, de fournir un cadre commun aux formateurs en LE, de créer des liens entre ateliers didactiques et stages pratiques et de familiariser les enseignants en formation avec un type d'outil dont ils étaient censés enseigner l'usage à leurs élèves (Portfolio de l'enseignement des langues). L'objectif du présent article est de présenter quelques résultats d'interviews menées avec des formateurs de terrain (désormais FT) sur leurs représentations concernant les fonctions de cet outil et sur la manière dont ils l'utilisent en formation. Après un bref rappel des fondements théoriques du PEPELF, nous

décrivons la manière dont le groupe d'allemand a travaillé avec ce document. Nous présentons ensuite quelques résultats issus des interviews menées autour de trois axes: fonctions, usage du PEPELF et difficultés rencontrées.

2. Les fondements du PEPELF, réflexions préalables et opérationnalisation par les formateurs universitaires en didactique de l'allemand

Conçu dans le but d'unifier la formation des enseignants de LE en Europe, le PEPELF se définit avant tout comme un outil de réflexion et d'autoévaluation. Il s'organise autour de 196 descripteurs de compétences, regroupés en différents domaines de la didactique des langues: contexte, méthodologie, ressources, planifier et donner des leçons, apprentissage autonome et évaluation (Newby, 2007a, 2007b).

Lors de la mise en place du dispositif de formation, nous nous sommes confrontés à quatre questions fondamentales. La première avait trait à la fonction de l'outil. Souhaitant l'utiliser aussi comme

Marianne Jacquin ●

Genève



Marianne Jacquin, Dr., est chargée d'enseignement en didactique de l'allemand à l'Institut universitaire de formation des enseignants (IUFE) de l'Université de Genève pour le secondaire. Ses recherches portent sur l'enseignement de la lecture en langue de scolarité et langue étrangère, les genres textuels et l'approche actionnelle en langue étrangère.

¹ Pour en savoir plus: <http://www.ecml.at/Resources/ECMLPublications/tabid/277/PublicationID/16/language/fr-FR/Default.aspx>

moyen d'évaluation du travail du stagiaire dans ses classes, nous faisons d'emblée le choix de le détourner de sa fonction première (Newby, 2007a: 26).

La deuxième question portait sur la nécessité de faire un choix parmi le nombre élevé de descripteurs. Nous avons opté pour une sélection de compétences qui nous paraissaient essentielles à maîtriser à l'issue de la formation initiale et les avons organisées dans une progression: p. ex. connaître les plans d'études, savoir planifier un cours et une séquence d'enseignement, maîtriser l'usage de la langue-cible entraînent en cohérence avec des contenus abordés en première année de formation dans les ateliers. Pour la deuxième année, nous avons sélectionné des descripteurs qui permettaient d'approfondir les gestes appris, portant sur la différenciation, l'enseignement de stratégies d'apprentissage, l'utilisation des MITICs...

Le tableau 1 montre quelques exemples de la manière dont nous avons organisé la progression.

Tableau 1: organisation de quelques descripteurs du PEPELF dans une progression

Domaine	Première partie de la formation	Deuxième partie de la formation
Structuration du plan de cours	Je suis capable de structurer un plan de cours (...) selon une séquence de contenus et d'activités cohérente et variée.	Je suis capable de souplesse dans la mise en oeuvre de mon plan de cours et je sais répondre aux intérêts des apprenants au fur et à mesure que le cours avance.
Gestion du temps en classe	Je sais évaluer le temps nécessaire à des activités et des sujets donnés et les planifier en conséquence.	Je sais ajuster le temps dont je dispose en cas de situations imprévues
Evaluation	Je sais utiliser les procédures d'évaluation adéquates pour présenter et contrôler les progrès d'un apprenant (comptes rendus, listes de contrôle, notes, etc.).	Je sais utiliser les échelles d'évaluation du Cadre européen commun de référence pour les langues.

A l'issue de cette sélection, les stagiaires disposaient d'un document avec un choix de 24 descripteurs qui faisaient l'objet d'un travail lors des visites des formateurs dans les classes de stage. Ils étaient amenés, lors de la deuxième partie de la formation, à faire un choix personnel parmi d'autres descripteurs du PEPELF pour les intégrer dans leur projet de formation.

Une troisième question centrale touchait au caractère plus ou moins dogmatique des descripteurs. Certains sont formulés de manière neutre: *je suis capable de comprendre les exigences et les niveaux fixés par les programmes nationaux ou locaux*. Mais

d'autres, liés à la didactique des compétences langagières ou à l'autonomie des élèves se fondent sur des théories didactiques ou pédagogiques bien précises: *Je sais évaluer et sélectionner des activités et exercices grammaticaux qui soutiennent l'apprentissage et encouragent la communication écrite et orale* (enseignement intégré de la grammaire) ou *Je peux évaluer et sélectionner des activités variées qui aident les apprenants à reconnaître les processus individuels et les styles d'apprentissage et à réfléchir* (métacognition). Même si ces principes correspondent à un enseignement moderne, ils reflètent une forme de norme qui entre en contradiction avec l'enseignement académique qui vise à présenter différentes approches, à favoriser leur appropriation en tant qu'outils pour enseigner et à inciter à une réflexion critique sur leurs apports et inconvénients dans différents contextes.

La quatrième question concernait le degré de transparence des descripteurs. La pratique a montré la nécessité de clarifier, aussi bien pour les formateurs que pour les stagiaires, les attentes sous-jacentes à chacun des descripteurs sélectionnés. C'est un travail qui s'est fait au sein d'échanges entre formateurs et en intégrant régulièrement les descripteurs dans le travail des ateliers.

Après quatre ans d'utilisation et de légers remaniements d'une année à l'autre, nous avons voulu faire un bilan sous forme d'une enquête auprès des FT.

3. Le PEPELF: à quoi ça sert?

Notre recherche visait à cerner si, et dans quelle mesure, l'introduction et l'usage d'un outil destiné à l'analyse des pratiques sous forme d'(auto) évaluation permet, dans la perspective des FT, de *développer des compétences qui se manifestent par la mise en oeuvre de gestes didactiques* chez des enseignants débutants dans le domaine des LE. Les compétences fondamentales, directement liées à l'acte d'enseigner, sont décrites dans le référentiel de l'institution de formation:

- > Se situer en tant qu'expert-e de sa discipline d'enseignement, exerçant un rapport critique à son égard, connaissant son histoire, ses méthodes, ses moyens d'enseignement, ses plans d'études et la progression prévue des élèves;
- > Transmettre, et permettre aux élèves de construire des connaissances solides, notamment dans le but de leur donner accès à d'autres formations;
- > Gérer un groupe-classe en tenant

compte de sa dynamique et des différences entre les élèves, dans le but de garantir des apprentissages dans un contexte favorable à tous et à toutes;

- › Savoir évaluer l'impact d'un outil MITIC sur l'apprentissage des élèves, connaître et traiter les questions et démarches pédagogiques spécifiques que l'usage MITIC soulève et savoir mesurer, de manière critique, leur réel apport pédagogique².

Nous distinguons quatre gestes didactiques fondamentaux dont la maîtrise permet de construire des savoirs et gérer une classe: la planification et mise en place de dispositifs didactiques (tâches, exercices, supports d'enseignement, formes sociales de travail, organisation du temps et de l'espace...), régulation des activités, construction d'une mémoire didactique et institutionnalisation des savoirs.

Il s'agissait aussi d'étudier l'adéquation de l'outil PEPELF avec les contenus présentés dans les unités de formation (UF) de l'Université, plus particulièrement les ateliers orientés vers l'analyse des pratiques à l'aide de concepts. Ou autrement dit, de vérifier si le principe «encourager à réfléchir aux compétences qu'un enseignant s'efforce d'acquérir et au savoir sous-jacent qui alimente ces compétences» (Newby *et al.*, 2007) visant *l'intégration entre savoirs et compétences* est favorisé par un tel outil.

Nous avons mis en place des interviews semi-dirigées d'une durée d'environ 1h30 avec cinq FT. Ces entretiens ont été enregistrés, transcrits et analysés sous l'angle des questions de recherche suivantes:

- › De quelle manière les FT perçoivent-ils la fonction de cet outil, ses avantages et inconvénients ?
- › Quels problèmes rencontrent-ils dans la formation ?
- › Quel(s) usage(s) les FT font-ils de l'outil ?

Les questions des interviews visaient à faire ressortir, entre autres, les éléments suivants:

- › les apports et limites de l'outil dans l'usage avec les stagiaires
- › les principales difficultés rencontrées lors de la mise en place
- › les moments, lieux et formes d'usage de l'outil (p.ex.: pendant l'observation, l'entretien, la rédaction des comptes rendus; l'explicitation des descripteurs aux stagiaires, contrat de formation autour de certains gestes didactiques...).

L'analyse des contenus a permis de

regrouper les propos des FT en six catégories thématiques: les fonctions du PEPELF, son usage dans la pratique de formation, les principaux problèmes rencontrés, les forces et faiblesses du document, les modifications proposées et les liens entre ateliers et stage que l'outil permet (ou non) de tisser. Nous présentons ici les trois premières thématiques qui nous semblent être les plus pertinentes pour la formation des enseignants.

3.1 Les fonctions du PEPELF

Nous parlons ici du document que nous avons conçu avec les 24 descripteurs sélectionnés (cf. partie 2). L'analyse fait ressortir huit fonctions principales du document.

- › Il décrit les différentes facettes de la profession;
- › Il simplifie, permet de centrer son observation et de travailler sur certains points spécifiques avec le stagiaire;
- › Il incite à la réflexion;
- › Il a un effet libérateur;
- › Il crée une base commune;
- › Il sert d'instrument d'analyse de la pratique;
- › Il permet d'organiser son rapport de stage;
- › Il est surtout perçu par les stagiaires comme outil d'évaluation.

3.2 L'usage du PEPELF par les formateurs de terrain (FT)

L'usage du document tourne autour de trois domaines. Le premier domaine porte sur l'explicitation des descripteurs en amont, soit lors d'une première entrevue qui permet de fixer les attentes, soit chaque fois qu'il y a une difficulté de compréhension durant le suivi des stagiaires. La deuxième manière de travailler avec les descripteurs consiste à montrer comment les intégrer dans la planification. Et finalement, les FT s'en servent comme outil d'analyse d'une leçon.

L'explicitation des descripteurs peut prendre différentes formes. Un FT propose une sorte d'analyse de texte qui lui permet de faire émerger les représentations des stagiaires tout en contextualisant leur utilisation:

Moi, j'ai pris le parti, en tout cas la première fois qu'on se voit, de prendre chacun des points et de faire le travail que j'ai fait seul, mais avec eux. C'est-à-dire pendant l'entretien préliminaire, j'ai pris le point 5.1. et on l'a lu ensemble: à ton avis, derrière ce point, qu'est-ce qui se cache, derrière cet objectif-là et quelles

² <https://www.unige.ch/iufef/files/6914/6055/8941/ANNEXE2REFERENCETIELDECOMPETENCES1.pdf>

L'outil PEPELF ne dispense pas de la nécessité d'une constante explicitation des attentes dans la relation de formation.

seraient peut-être les manières de les gérer dans un premier temps en classe et est-ce qu'on peut vraiment gérer en classe, ou bien le prendre, le respecter quand on prépare son cours.

Un autre FT propose une double démarche de reformulation – par lui-même et par le stagiaire – et de relier les descripteurs à des situations concrètes en classe:

Je reformule d'abord, je demande ce qui n'est pas compris, en général il y a pas tout qui n'est pas compris, ensuite je demande ce qu'il a compris et ensuite je trouve une situation dans laquelle c'est applicable et à partir de là je développe.

Les FT se servent ensuite du document comme aide à la planification du cours. Là aussi on peut distinguer différentes manières de procéder. Un des FT aide son stagiaire à relier des descripteurs pertinents avec des activités planifiées. Un autre FT part d'un descripteur et procède à une énumération des possibles concrétisations sous forme d'activités à planifier:

Oui, mettre les élèves à l'aise en leur proposant des activités orales différentes et puis regarder (avec stagiaires) quelles idées avez-vous? Là il y a beaucoup d'exemples

Dans le même ordre d'idées, le formateur demande au stagiaire de créer un exercice qui réponde à un descripteur, ici pour remplir l'exigence d'une approche intégrée du vocabulaire:

Une compréhension écrite c'est liée à un des travaux que je fais avec eux, c'est: donne-moi un exercice type où vocabulaire ou grammaire et compréhension écrite sont liées. C'est intéressant, parce que là il y a des hésitations.

Finalement, les formateurs font référence au document suite à une leçon observée (moi lors d'un entretien sur un cours, je vais revenir sur ce point-là), et s'en servent alors comme outil d'analyse:

Même si un cours est catastrophique on peut se dire, bon, prenons un point. Prenons juste: qu'est-ce que je pourrais améliorer qui, un peu comme le système du collier, fait que les perles vont se suivre. Et c'est ce que je fais. J'en prends, je ne vais pas au-delà de 3.

Cette démarche est suivie de propositions alternatives concrètes qui permettent d'améliorer son cours, en lui donnant une plus grande cohérence:

Exemple fin du cours, ça vient souvent, c'est relié au timing évidemment. Je prends le cours qu'ils ont fait et je dis p.ex.: on

aurait pu arrêter là et faire un lien p.ex. ils parlent des auxiliaires avec des animaux et au début du cours suivant on peut revenir là-dessus en amenant des exemples concrets ou personnalisés, des images d'un animal qu'ils ont à la maison.

Malgré le caractère évaluatif de notre document, un des formateurs souligne l'importance de favoriser l'autonomie du stagiaire en évitant de le transformer en «exécutant»:

C'est pas possible, parce que personne ne peut me dire: fais ça en cours. Et même en tant que formateur, je ne peux pas le dire à mes étudiants. Je peux juste dire: vous pourriez essayer ça. Intéressez-vous à ceci.

Il propose une démarche globale qui accompagne, de la planification commune jusqu'à l'analyse de la leçon observée:

Exemple «Wechselspiel» (voir Dreke & Lind, 1986), construction ensemble, tu l'expérimentes et on regarde comment ça se passe. Et au moins tu auras appris quelque chose de nouveau.

3.3 De quelques problèmes rencontrés

Parmi les problèmes rencontrés, les FT évoquent essentiellement des réticences à travailler avec les descripteurs ou des difficultés de compréhension et d'assimilation chez les stagiaires. Les résistances se manifestent soit par une ignorance du document, soit par une remise en question face aux exigences de certains descripteurs, comme [p.ex.](#) celui sur la nécessité de parler la langue-cible en classe:

Mme X fait globalement un bon cours. Mais quand tu regardes après, elle parle qu'en français. (...) Elle ne voit pas vraiment pourquoi il faut s'y mettre, ben il faut s'y mettre parce que c'est aussi dans le référentiel, entre autres ça se fait dans une classe et il faut s'y mettre parce qu'après, enfin j'ai parlé des heures avec elle mais ça rentre pas.

Les difficultés de compréhension sont surtout attribuées au degré d'abstraction important des descripteurs: au début pour un candidat qui doit préparer ses cours c'est trop théorique. Et à la difficulté de se forger une représentation des attentes:

mais je me suis rendue compte qu'ils ont du mal à avoir des représentations, de se faire des représentations pour la plupart de ces points-là.

D'autres obstacles sont pointés en lien

avec la possibilité d'assimiler l'ensemble des descripteurs proposés. La principale raison évoquée est celle du trop grand nombre:

Je pense que les stagiaires doivent surmonter ce grand mur qui s'élève, énormément de descripteurs, mon dieu il faut que je sache faire tout ça. J'ai ressenti très fortement de devoir le transmettre et pour le stagiaire de devoir assimiler.

Les difficultés pointées chez les stagiaires sont aussi décrites comme celles de certains formateurs. Ils évoquent des problèmes dans la compréhension de certains descripteurs (c'est pas très clair), dans la capacité à distinguer certains descripteurs entre eux (*entre x et y je vois pas vraiment la différence*) et l'embarras de devoir les expliquer aux stagiaires (*je serais embêtée, je saurais pas lui dire la différence*). Certaines formulations sont estimées trop complexes, voire certains critères trop exigeants, dans la mesure où le formateur lui-même n'arrive pas à les remplir dans sa propre pratique, comme ci-dessous l'utilisation de la langue-cible:

C'est quelque chose que je dois travailler presque au quotidien, ça me paraît parfois un peu bizarre d'aborder ce thème avec un stagiaire parce que pour moi ce n'est pas acquis non plus à 100%. Je ne sais pas si ça peut être acquis.

Un autre problème concerne l'absence de liens effectués avec les enseignements de l'atelier (*Mais aucune des deux ne fait référence aux cours qu'elles suivent! C'est vrai, le lien entre la pratique et ce côté plus théorique, ben il n'est pas fait du tout*) ou le rejet (*Des fois ils disent «Ca marche pas ce qu'on a appris en atelier», parce qu'on ne peut pas appliquer*).

D'autres difficultés sont mentionnées, telles que l'inadéquation entre choix d'un descripteur par le stagiaire et planification de son cours qui ne permet pas de l'observer et de le travailler, ou celle de ne pas négliger les autres gestes alors qu'on a décidé de se focaliser sur un geste précis.

4. Remarques conclusives

Ce bref aperçu des fonctions et de l'usage que font les FT du document, montre avant tout son potentiel comme outil de formation et d' (auto) évaluation. Les efforts d'explicitation et d'illustration des descripteurs par des exemples, leur intégration systématique dans toutes les phases du travail (planification, observation, analyse et évaluation) permettent d'aborder les contenus didactiques ou méthodologiques qui leur sont associés.

Les difficultés évoquées sont inhérentes à la formation et pointent vers la nécessité d'une constante explicitation des attentes dans la relation de formation. Ce qui nous semble intéressant, c'est que les exigences posées aux stagiaires à former, renvoient parfois les formateurs à leurs propres limites en tant qu'enseignants. La cohérence entre leur propre agir en classe qu'ils considèrent comme devant faire modèle, et les contenus de la formation est un de leurs soucis constants. La crainte de surcharger les stagiaires par trop de descripteurs – rappelons ici que nous les avons réduits de 196 à 24! – provient de la préoccupation de pouvoir les approfondir et d'un seuil d'excellence attendu. C'est peut-être là que la fonction de l'outil comme instrument d'évaluation montre ses limites.

Dans la version 2015-2016 de notre document, nous avons tenu compte des modifications proposées par les formateurs (reformulation et distinction plus précise de certains descripteurs, insertion de descripteurs portant sur la gestion de classe...) et avons transformés les énoncés «être capable de faire» en tâches à effectuer et en gestes observables en classe: *Dans son enseignement et lors des visites de classes, la/le stagiaire effectue les tâches et les gestes suivants*. La partie des contenus didactiques a été déclinée également en tâches, p.ex.: *Mener avec ses élèves des activités de production/interaction orale de qualité: Évaluer et sélectionner des matériels variés pour stimuler des activités de production orale (supports visuels, textes, documents authentiques etc...), aider les apprenants à mettre en œuvre des stratégies de communication (demander une clarification, vérifier sa compréhension etc.) et de compensation (paraphraser, simplifier, etc.) au cours d'un échange oral*.

Partant du constat d'une perception de l'outil par les stagiaires comme instrument d'évaluation et pour éviter de renforcer cette impression en définissant un seuil de maîtrise fixé pour chaque descripteur (rappelons ici que le PEP ELF propose des flèches continues sur lesquels les stagiaires sont censés se situer eux-mêmes), nous avons privilégié leur capacité à développer, à travers des tâches de formation, leur panoplie de contenus et de méthodes. Ainsi, le référentiel de compétences peut devenir, même si les stagiaires ne font pas toujours explicitement le lien entre contenus des ateliers et pratique du stage, le lieu d'intégration des deux unités de formation.

Références bibliographiques

- Dreke, M. & Lind, W. (1986). *Wechselspiel. Sprechansätze für die Partnerarbeit im kommunikativen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt.
- Institut de formation des enseignants (2009). *Référentiel de compétences*. <https://www.unige.ch/iufe/files/6914/6055/8941/ANNEXE2REFERENTIELDECOMPETENCES1.pdf> (consulté le 25 août 2016)
- Newby, D. et al. (2007a). *Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale. Un outil de réflexion pour la formation des enseignants en langues*. Conseil de l'Europe.
- Newby, D. (2007b). The European Portfolio for Student Teachers of Languages. *Babylonia* 3/2007, 23-27.



● Simone E. Pfenninger |
Salzburg



Une interview
d'Amelia Lambelet



GUERRE DES LANGUES ET RECHERCHE

Ces dernières années, chaque rentrée scolaire suisse a été marquée par la résurgence du débat sur les langues à enseigner à l'école primaire, débat que certains ont nommés *la guerre des langues*. A chaque fois, des résultats de recherche sont utilisés de part et d'autre comme arguments pour ou contre un enseignement précoce des langues, voire pour ou contre un certain ordre dans l'enseignement des langues étrangères (autre langue nationale ou anglais en premier). Ces résultats de recherche sont aussi parfois remis en question, discutés, et la méthodologie des études dont ils sont issus attaquée – à tort ou à raison. Plus rarement, ces remises en question de résultats de recherche dégénèrent en attaques personnelles contre les chercheurs eux-mêmes, leur éthique et leur caractère.

Simone Pfenninger est la seule chercheuse suisse ayant étudié empiriquement les effets de l'âge sur l'apprentissage des langues à l'école. En tant que telle, elle a été au centre du débat à de nombreuses reprises, et a subi des attaques de tous fronts. Pourtant, ses travaux, publiés sous forme de livre et d'articles dans des revues à comité de lecture, sont reconnus internationalement, et sa légitimité dans le champ de la didactique appliquée n'a jamais été remise en question par ses pairs. Nous avons décidé de lui poser trois questions.

Auf welcher Basis sollten Ihres Erachtens schulpolitische Entscheidungen gefällt werden? (Im Besonderen: Welche Rolle hat diesbezüglich die Forschung und der Forschende?)

Das Interaktionsmodell von Carol H. Weiss sieht politisches Handeln determiniert durch ein Zusammenspiel aus drei überlappenden Begriffen:

1. Ideologien: Werte, Prinzipien und Volkswisheiten wie beispielsweise der „Je-früher-desto-besser“-Mythos beim Fremdsprachenlernen
2. Interessen: Selbstinteresse der Handelnden, z.B. von Lehrpersonen, Bildungspolitikern, Didaktikern, Schülern, Eltern
3. Informationen: wissenschaftliche Studien wie auch intuitives Erfahrungswissen der Handelnden (z.B. Lehrpersonen)

Beim dritten Punkt kommt also die Wissenschaft ins Spiel: Wir bringen Faktoren ein, schaffen eine *zusätzliche* (nicht die einzige!) Informationsbasis, präsentieren *alternative* Denkmöglichkeiten und versachlichen die Thematik. Dabei geht es also nicht primär um unsere Meinung. Es gibt natürlich verschiedene Arten, sich als Forschende in politische, soziale oder wirtschaftliche Debatten einzubringen. Es gibt immer mehr öffentliche Plattformen, wie die Onlineblogs von Historikern, die diese Transferleistungen ermöglichen.

Der Einfluss von Fachwissen hängt nach Carol Weiss' Worten mitunter davon ab, ob es dem intuitiven persönlichen Wissen zuwiderläuft. Wenn dies der Fall ist, muss das Fachwissen methodisch sehr überzeugend sein, um Gehör zu finden. Das ist auch richtig so: Öffentliche Legitimation muss sich die Wissenschaft

erst einmal verdienen. Forschung muss ausserdem unparteiisch, unpolitisch und unbestechlich sein.

Wie erlebten Sie die (aufgezwungene) Einbindung in die Schweizer Fremdsprachendebatte?

Es ist mir persönlich wichtig, nicht nur die Forschung auf meinem Gebiet auf hohem Niveau zu halten, sondern auch meine Resultate einer breiten Öffentlichkeit zugänglich zu machen. Diese „Übersetzungsarbeit“ ist Teil der akademischen Arbeit. Unser Informationsangebot ist ganz besonders wichtig angesichts der Tatsache, dass heutzutage in den Medien immer unverschämter mit Nicht-Fakten argumentiert wird.

Als Forschende haben wir allerdings nur begrenzt Einfluss darauf, wie unsere Resultate aufgenommen werden. Sehr oft entscheiden sich Wissenschaftler daher dagegen, sich öffentlich zu positionieren. Es ist natürlich unschön, wenn Forschung instrumentalisiert wird, nur schon deshalb, weil instrumentalisierte Empörung einen sachlichen Diskurs verunmöglicht. Überraschend ist dieses Phänomen jedoch nicht. Nach Meinung von Carol Weiss tragen sowohl Ideologie als auch Interessen ein höheres emotionales Gewicht als der Faktor Information. Denn politische Entscheidungen in einer Demokratie müssten zunächst einmal die Ideologien und Interessen zufrieden stellen, die eine Gesellschaft prägen. Das sei wichtiger, um gesellschaftliche Akzeptanz für eine Entscheidung zu erreichen, „than to reach some scientifically ‚best‘ solution that will provoke significant cleavages“ (Weiss, 1983: 220).

Was wäre wenn...? Stellen Sie sich vor, Sie könnten ein komplett neues Szenario für den Fremdsprachenunterricht in der Schweiz entwerfen. Wie sähe es aus?

Wenn Studien Ergebnisse zeigen, die mit den bislang dominanten ideologischen Überzeugungen nicht in Einklang zu bringen sind, kann die Folge entweder eine Veränderung der Ideologien sein, oder aber eine Neudefinition des Selbstinteresses der Handelnden, oder – im

Idealfall – Empfänglichkeit und Offenheit gegenüber neuen Ideen und Informationen. Ich wünschte mir, dass etwas mehr Offenheit und Vertrauen gegenüber der Forschung zum frühen Fremdsprachenlernen herrschen würde, so dass Missverständnisse von vornherein ausgeräumt werden können.

Was Lösungsansätze angeht: In der Altersforschung beschäftigen wir uns vielmehr mit dem WIE als mit dem WANN, denn wenn die Umstände, unter denen Fremdsprachenlernen stattfindet, ungünstig sind, kann man vom Altersfaktor (gleich welcher Art!) nicht erwarten, dass er die Situation rettet. Die Forschung spricht sich z.B. nicht per se gegen den frühen Fremdsprachenunterricht aus (so wie er momentan durchgeführt wird), aber die Erwartungen sollten realistisch sein bezüglich der erwünschten Zwe- und Mehrsprachigkeit. Schlussendlich gilt es aus Sicht der Spracherwerbsforschung in Anbetracht der bestehenden Ergebnisse vor allem, unabhängig vom Alter bei Erwerbsbeginn den Fremdsprachenunterricht intensiver zu gestalten und Immersionsprogramme zugänglicher zu machen.

Simone E. Pfenninger

Simone E. Pfenninger hat ihre Habilitation 2016 an der Universität Zürich abgeschlossen. Sie ist Assistenzprofessorin am Fachbereich Anglistik und Amerikanistik der Universität Salzburg. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich Psycholinguistik, Mehrsprachigkeit sowie der Erforschung von individuellen Unterschieden (z.B. Alterseffekten) beim Zweitspracherwerb, besonders in Bezug auf quantitative Ansätze und Messmethoden in der Forschung zum gesteuerten Fremdsprachenlernen. Ihre jüngsten Veröffentlichungen umfassen die folgenden Bücher: *Beyond Age Effects in Instructional L2 Learning: Revisiting the Age Factor* (2017, Multilingual Matters), *The Changing English Language: Psycholinguistic Perspectives* (2017, CUP), and *Future Research Directions for Applied Linguistics* (2017, Multilingual Matters). Sie ist Mitherausgeberin der Zweitspracherwerbsreihe beim Multilingual Matters-Verlag.

Zwei Bücher



Beyond Age Effects in Instructional L2 Learning. Revisiting the Age Factor.

Simone E. Pfenninger & David Singleton, 2017

Future Research Directions for Applied Linguistics

Edited by Simone E. Pfenninger & Judit Navracscs, 2017





● Katharina Blaß
Hamburg



Katharina Blass arbeitet als freie Journalistin in Hamburg. Sie studierte Medienwissenschaft, ist Absolventin der Henri-Nannen-Schule und schreibt hauptsächlich für Spiegel Online.

HURRA, ENDLICH SIND DIE FLÜCHTLINGE DA!

„Wir sind überfahren worden.“ „Wir wissen nicht, was wir tun sollen.“ So tönt es aus vielen Lehrerzimmern im Land. Plötzlich sind die Flüchtlinge da – und niemand ist vorbereitet. Es gibt zu wenige Lehrpersonen, keine Ressourcen für die Unterrichtssprache oder genügend Geld für Freizeitangebote. Einen Lehrplan zur Integration der Neuankömmlinge hat niemand und überhaupt fragen sich derzeit wohl viele, was Integration genau bedeuten soll. Alle Beteiligten sind mit einer neuen Situation konfrontiert: Lehrer wissen nicht genau, wie sie mit den traumatisierten Schülern umgehen sollen. Eltern machen sich Sorgen, dass das Niveau in den Klassen absinkt.

Schätzungen zufolge reisten 2015 rund 10.000 minderjährige, davon 3.000 schulpflichtige Flüchtlinge, in die Schweiz ein. Zum Vergleich: Das sind 45 Prozent mehr als 2014.

Die Entwicklung schürt viele Ängste und Vorurteile in der Gesellschaft. Gleichzeitig ist das aber auch eine riesige Chance für das gesamte Bildungssystem und alle Teilnehmer, weil die Schulen sich verändern müssen und werden. Nicht nur zugunsten der Zugewanderten, sondern auch zugunsten aller Schweizer.

Wir alle müssen endlich die Qualität, Sinnhaftigkeit und Gestaltung des Bildungssystems, vor allem aber der Schulen und ihrer Lehrpläne hinterfragen. Nur hier werden die Grundlagen für ein späteres Erwerbsleben und somit der langfristigen Integration aller Zugewanderten gelegt. Ihr Erfolg ist entscheidend. Es müssen Projekte und Initiativen entstehen, Wirtschaft – also Ausbildungsbetriebe – und Schule müssen besser zu-

sammenarbeiten. Und das kommt nicht nur den Flüchtlingen zugute. Allerdings braucht das Zeit und wir können nicht so lange warten, denn die Zugewanderten sitzen jetzt in den Klassen. Wir müssen jetzt anpacken! Wir alle werden neue Menschen und fremde Kulturen kennenlernen. Die Lehrpersonen, aber auch die Schülerinnen und Schüler, die in der Schweiz groß geworden sind, werden sich im Unterricht mit den Folgen von Krieg und Vertreibung auseinandersetzen und vielleicht auch in ihrer Freizeit spüren, wie wichtig eine funktionierende Demokratie und ein Leben in Freiheit und Frieden sind. Fremdenfeindlichkeit, Ressentiments und Intoleranz sind keine latenten Schwingungen mehr, sondern werden auf dem Sportplatz, im Unterricht, am Stammtisch, im Parlament und in den Medien thematisiert werden. Davon können wir alle – vom Erstklässler bis zum Bundesrat – nur profitieren.



Armin Himmelrath & Katharina Blass (2016). *Die Flüchtlinge sind da! Wie zugewanderte Kinder und Jugendliche unsere Schulen verändern - und verbessern*. Hep Verlag, Bern.

FAR CONOSCERE E INSEGNARE L'ITALIANO NELLE SCUOLE DELL'OBBLIGO IN SVIZZERA: UNA SFIDA METODOLOGICA?



Amnesso e non concesso che allievi e studenti delle scuole svizzere non siano attratti dall'italiano per la sua immediata spendibilità come lingua professionale o per la sua funzione di sesamo che apre le porte di luoghi alla moda, vale comunque e sempre la pena di offrire ai nostri giovani qualcosa di più dello spendibile. Gli allievi delle scuole svizzere situate fuori dalle regioni italofone hanno in sintesi due possibilità di accedere alla conoscenza della lingua-cultura italiana; da un lato possono seguire dei corsi inseriti ufficialmente nel curriculum scolastico, dall'altro possono beneficiare di avvenimenti didattico-culturali organizzati essenzialmente dalle sedi scolastiche. In entrambe i casi e in vista di proporre animazioni, insegnamenti e materiali che vadano a segno, appare come indispensabile costruire tali proposte in una prospettiva integrativa che prenda in considerazione tutti gli aspetti legati a specifici contesti di messa in opera.

Trattandosi della situazione in cui l'italiano sia proposto come disciplina curricolare, il piano di studi dovrà essere elaborato basandosi su obiettivi d'apprendimento che permetteranno evidentemente agli allievi di raggiungere un livello adeguato ma che faranno anche in modo che lo studio dell'italiano sia esplicitamente correlato allo studio delle altre lingue, inserito in un quadro plurilingue comprendente tutte le lingue della scuola. La scelta o l'elaborazione dei materiali didattici, manuali e affini, seguirà gli stessi principi, valendosi del fatto che l'apprendimento dell'italiano, lingua nazionale ma anche lingua europea di spicco, trarrà profitto dallo studio del francese, del tedesco e dell'inglese, ma contribuirà anche a renderlo più efficace. Im-

parare più lingue significa anche imparare a imparare e ogni occasione di confrontarsi a questo tipo d'apprendimento non potrà che nutrire lo sviluppo di strategie tanto cognitive che comunicative, senza dimenticare le fondamentali competenze interculturali.

Se prendiamo in considerazione la seconda possibilità di offerta dell'italiano nelle scuole svizzere, tramite avvenimenti o azioni mirate e di durata limitata, essa dovrà avere un duplice scopo che guiderà la creazione e la messa in opera di tali azioni. Se questi avvenimenti sono destinati a informare gli allievi in quanto futuri partecipanti alle offerte curricolari, gli approcci ed i materiali didattici proposti dovranno corrispondere al profilo dei destinatari e avere come obiettivo il fatto di mostrare loro il valore aggiunto dello studio dell'italiano, e non indurli a pensare che già sanno quel che basta per dire che parlano italiano.

Se invece la proposta d'approccio all'italiano intende far conoscere questa lingua-cultura ad allievi che hanno già fatto le loro scelte opzionali o che non hanno la possibilità di fare questo tipo di scelte, il suo scopo sarà di aprire una finestra sull'italiano e fare in modo che rimanga aperta, affinché una scelta che non ha potuto essere scolastica diventi magari una scelta professionale o personale.

Possiamo dire che molto è già stato fatto, soprattutto per la promozione e lo studio dell'italiano nella Svizzera tedesca, ma molto rimane da fare. Preziosi strumenti come il manuale *Tracce* o il materiale didattico del curriculum minimo d'italiano, *Italiano subito*, per non citare che questi due esempi, devono essere fatti conoscere e promossi all'altezza della loro utilità per le scuole germanofone.



Molto rimane da fare soprattutto in ambito francofono; pensando allo sviluppo di materiali didattici per la proposta dell'italiano nella Svizzera francese non bisogna cedere alla tentazione di partire su un adattamento di quello che è stato fatto per la Svizzera tedesca. Avvalersi delle esperienze condotte in quest'ultimo ambito sembra logico, ma i contenuti, le metodologie e gli approcci devono essere pensati sulla base della vicinanza dell'italiano al francese. Lavorare su due lingue apparentate offre molte opportunità di

rapido sviluppo ad esempio delle abilità ricettive tramite l'approccio d'intercomprensione, ma una particolare attenzione va attribuita al sentimento di troppa facilità che potrebbe indurre gli apprendenti a rimanere alla superficie dell'apprendimento. Un progetto di adattamento di *Italiano subito* che va in questo senso è in fase di elaborazione: auguriamoci che vada in porto.

Rosanna Margonis-Pasinetti
HEP-Vaud

UN CONVEGNO SUL PLURILINGUISMO A COIRA

Il 17 e 18 novembre 2016 si è tenuto a Coira, organizzato dall'Alta scuola pedagogica dei Grigioni (ASPGR), l'ormai tradizionale Convegno delle Alte scuole pedagogiche dei Grigioni, del Ticino e del Vallese. Le tre istituzioni avevano inaugurato il primo convegno nel 2012 ad Ascona. Lo scopo era inizialmente quello di creare una rete di contatti e di scambio tra le tre istituzioni al fine di individuare possibili aree di collaborazione. Dopo Ascona, nel 2014 la manifestazione si è tenuta a Briga e con il Convegno 2016 di Coira si è chiuso il primo ciclo. Se, come detto, le prime due edizioni sono state organizzate prevalentemente allo scopo di conoscersi, la terza edizione a Coira ha segnato una svolta, in quanto da manifestazione chiusa, il Convegno è diventato semiaperto e ha coinvolto un pubblico anche esterno proveniente da altre Alte scuole pedagogiche, dalle scuole dell'obbligo, dal mondo politico e istituzionale. Il Convegno 2016 era incentrato sul tema „Modelli di insegnamento transdisciplinare e interculturale delle lingue seconde“. Con il termine “insegnamento transdisciplinare” si intende un modello didattico di uso veicolare della lingua in base al quale si rende possibile praticare

attività linguistiche superando le barriere disciplinari. Partendo dal presupposto che l'insegnamento convenzionale delle lingue straniere, incentrato prevalentemente su procedimenti induttivi, scarsamente comunicativi e con un contatto limitato con la L2, non è in grado di soddisfare tutte le esigenze di una didattica integrata del plurilinguismo, i modelli didattici discussi durante il convegno tendono ad ampliare il tradizionale corso di lingua tramite l'integrazione di contenuti di altre discipline. Il ricorso alla lingua di arrivo, svolto in modo intensivo, concreto e orientato al contesto, vuole rappresentare un contributo per apprendere le lingue seconde a scuola in modo più efficiente e per sostenere e promuovere il plurilinguismo scolastico. I due giorni del convegno sono stati introdotti dalla relazione di Henriette Dausend, che svolge la propria attività quale professoressa di didattica dell'inglese presso l'Università tecnica di Chemnitz in Germania. Nella sua relazione d'apertura, Henriette Dausend, prendendo le mosse dal suo libro *Fremdsprachen transcurricular lehren und lernen* (2014), ha tracciato un quadro esaustivo delle metodologie, pratiche e applicazioni della didattica del

plurilinguismo. Il suo intervento è servito anche a mettere ordine nel variegato panorama terminologico legato all'insegnamento delle lingue straniere e ha posto le basi per il seguito del convegno. A cospetto dell'attuale e acceso dibattito elvetico sull'insegnamento precoce delle lingue straniere, il Convegno intendeva proporre modelli e approcci didattici innovativi, capaci di tracciare possibili percorsi volti a togliere l'insegnamento delle lingue straniere dall'impasse in cui si trova attualmente. Impulsi importanti in questo senso sono usciti dalla presentazione dei risultati del progetto di ricerca „Curricoli per un'educazione plurilingue e interculturale (MICS)“ e dai vari ateliers che hanno permesso di discutere criticamente potenziali percorsi didattici per un'apertura e un approccio plurale dell'insegnamento tradizionale delle lingue seconde, attingendo a progetti di scambio e di immersione in modo da innescare nuove dinamiche. All'interno degli ateliers sono stati presentati i vari sottoprogetti del MICS (scenari di didattica del plurilinguismo a livello terziario, sensibilizzazione al plurilinguismo nella scuola dell'obbligo, didattica del plurilinguismo per il potenziamento delle lingue seconde nazionali, le sinergie tra scuole bilingui e monolingui, la maturità bilingue in Ticino, l'uso veicolare delle lingue seconde nell'insegnamento della religione e la possibilità, nel Canton Friburgo, di svolgere l'ultimo anno della scuola dell'obbligo nell'altra regione linguistica). La prima giornata si è chiusa con la rappresentazione teatrale in dieci lingue dal titolo *La lingua del primo amore / Die Sprache der ersten Liebe*, realizzata e rappresentata da studentesse e studenti dell'ASPGR. La seconda giornata è iniziata con la presentazione del progetto di scambio *Alpconnectar* (www.alpconnectar.ch), seguita da una proposta di una decina di stand informativi in cui si sono potute ottenere informazioni circa progetti innovativi nel campo dell'insegnamento delle lingue straniere nella prospettiva della didattica del plurilinguismo. Il convegno si è concluso con una tavola

rotonda moderata dal rettore dell'ASPGR. La tavola rotonda ha offerto l'opportunità di dibattere le questioni essenziali emerse durante le due giornate. Il podio è stato aperto dalla professoressa Henriette Dausend che ha fatto il punto sui lavori svolti durante le due giornate. Henriette Dausend ha elogiato il clima di plurilinguismo e di scambio interculturale che ha respirato durante le due giornate e si è detta felice delle varie proposte didattiche che offrono i presupposti per l'ulteriore sviluppo dell'insegnamento delle lingue straniere verso un'attuazione più piena e consapevole della didattica del plurilinguismo e che permettono di fare un passo avanti nell'attuale dibattito sulle lingue. Alla tavola rotonda hanno partecipato la stessa Professoressa Henriette Dausend, Fabio Cantoni (membro della direzione delle scuole della città di Coira), Patrice Clivaz (rettore dell'ASP del Vallese), Michele Mainardi (rettore dell'ASP del Ticino), Claudio Losa (insegnante di liceo) e Chasper Valentin (insegnante presso la scuola bilingue di Pontresina). Gli atti del convegno saranno raccolti in una pubblicazione che uscirà nel corso del 2017 per le edizioni dell'ASPGR.

Nel 2018 il ciclo si riapre con la prossima edizione del Convegno che si terrà in Ticino. I rettori delle tre Alte scuole pedagogiche coinvolte intendono rimanere fedeli al concetto iniziale, anche se la questione relativa a un'apertura della manifestazione non è ancora definitivamente chiarita. Per le tre Alte scuole pedagogiche dei Grigioni, del Ticino e del Vallese il Convegno rappresenta ad ogni modo una piattaforma importante e necessaria per lo scambio in campo scientifico sulle questioni legate al tema della didattica del plurilinguismo.

Gian Paolo Curcio & Vincenzo Todisco

Bibliografia

Dausend, H. (2014). *Fremdsprachen transcurricular lehren und lernen*. Narr Verlag: Tübingen.

Con il termine
“insegnamento
transdisciplinare” si
intende un modello
didattico di uso veicolare
della lingua in base al
quale si rende possibile
praticare attività
linguistiche superando le
barriere disciplinari.



Pandolfi, E.-M., Casoni, M. & Bruno, D. (2016). *Le lingue in Svizzera. Analisi dei dati delle Rilevazioni strutturali 2010-12*. Osservatorio Linguistico della Svizzera Italiana: Bellinzona.

Ein *Must* für alle, die über die Mehrsprachigkeit der Schweiz sprechen und neuste statistische Angaben zur Schweizer Mehrsprachigkeit suchen: Die vorliegende Publikation des *Osservatorio linguistico della Svizzera italiana* setzt den Fokus auf die mehrsprachige Kompetenz der Schweizer Wohnbevölkerung – entschlüsselt nach Kantonen, Altersgruppen sowie dem Sprachgebrauch in der Familie, am Arbeitsplatz und während der Ausbildung.

Die Resultate überraschen. So weisen die einsprachigen Kantone Genf, Waadt und Basel-Stadt den höchsten Anteil mehrsprachiger Personen auf, derweil die mehrsprachigen Kantone Graubünden und Freiburg auf Platz 7 und 8 folgen und sich Wallis und Bern im Mittelfeld bewegen. Die Autoren erklären das so:

I dati mostrano che i primi posti di Ginevra, Vaud e Basilea Città nella classifica dei Cantoni maggiormente plurilingui

sono dati soprattutto da una forte presenza di dichiarazioni di lingue principali non nazionali. Mentre nei cantoni ufficialmente bilingui e plurilingui il peso delle lingue nazionali è decisamente maggiore. (48)

Die Nicht-Nationalsprachen nehmen also eine bedeutende Rolle ein, wobei Portugiesisch, Albanisch und Serbisch die meistverbreiteten nicht nationalen Sprachen sind, derweil Englisch und Spanisch in weit geringerem Masse verbreitet sind. Die englische Sprachgruppe fällt mit 63'000 Sprechern statistisch nicht stark ins Gewicht, hat aber ihrerseits eine bemerkenswerte Eigenschaft aufzuweisen, da sie zu 80% zwei- oder mehrsprachig ist. Unter den nationalen Sprachgruppen erweisen sich 60% der Rätoromanen als mehrsprachig, bei den Italienischsprechenden sind es immerhin 40%, derweil die französische und vor allem die deutsche Schweiz ein einheitlicheres (und einfältigeres) Bild zeigen. Die Resultate haben Neuheitswert, da sie sich nun auf die Daten stützen, die das Bundesamt für Statistik nach dem Bundesgesetz über die eidgenössische Volkszählung erfasst: Seit 2010 stützt sich die Erhebung auf die amtlichen Register und sieht überdies Stichprobenerhebungen vor, die schriftlich oder telefonisch bei rund 200'000 Probanden jährlich durchgeführt werden. Ein zentraler Nachteil dieser Methode besteht darin, dass die Sprachgruppen nicht mehr nach Gemeinde oder Quartier erfasst werden können. Dies ist für die romanische Sprachgruppe nachgerade fatal, stützt sich doch deren Schutz auf dem Territorialitätsprinzip, also auf genaue Angaben zu den Mehrheitsverhältnissen in den jeweiligen Bündner Gemeinden. Doch können andererseits dank der neuen und smarteren Methode wirtschaftliche und soziale Veränderungen rascher erfasst werden, und die Fragen gezielter gestellt werden. Dies gilt für die mehrsprachige Kompetenz der Befragten, die nun neu auf die Frage nach der Hauptsprache, das heisst, nach der Sprache, die sie ihrer Selbsteinschätzung nach am besten beherrschen, mehrere Antworten ankreuzen können.

Daraus ergibt sich das Gesamtbild einer Schweiz, in der 84.4% der Bevölkerung einsprachig, 12.9% zweisprachig und 2.7% mehrsprachig ist, wobei der Anteil Mehrsprachiger bei der ausländischen Bevölkerung erwartungsgemäss höher ist als bei der schweizerischen.

Neben der Sprachkompetenz wird auch der Sprachgebrauch in Familie und an der Arbeit erfragt, wobei die möglichen Varianten explizit zwischen Standard- und dialektaler Varietät unterscheiden. Hier ein paar Angaben vorweg: Das Schweizerdeutsche ist für knapp 3.7 Mio. Familiensprache (Deutsch: gut 270'000), das Italienische für knapp 300'000, derweil der Tessiner respektive Südbündner Dialekt von gut 100'000 Personen in der Familie gebraucht wird.

Georges Lüdi verweist in seiner Einleitung zurecht darauf hin, dass die vorliegende Publikation eine wichtige Lücke füllt:

L'équipe tessinoise comble une lacune de recherche importante pour la première décennie du troisième millénaire et de son évolution dans un pays caractérisé par la coexistence de quatre langues nationales, la présence de nombreuses langues de la migration, mais aussi par l'importance croissante de l'anglais comme lingua franca de l'économie et des sciences, ce qui n'a pas manqué de susciter des débats, parfois âpres, à propos de la politique linguistique éducative. (11)

Die Publikation ist für die Diskussion zur Schweizer Mehrsprachigkeit in all ihren Facetten so wichtig, dass sich die Frage stellt, ob sie nicht ins Deutsche und Französische übersetzt werden sollte... oder kann man davon ausgehen, dass die interessierten Kreise das Buch rezipieren, obwohl es in der Minderheitssprache Italienisch verfasst ist? Hierin besteht ein weiteres Verdienst der Tessiner Forschenden: Sie publizieren selbstbewusst auf Italienisch und setzen damit ein deutliches Zeichen in einer Forschungslandschaft, die manchmal allzu rasch in voreuseilendem Gehorsam zum Englischen greift.

Mathias Picononi

Von Frauen und Fröschen. Streifzüge durch die Wissenschaften des 18. Jahrhunderts in Oberitalien di Jean-Pierre Jenny

Certe volte nel campo della didattica delle lingue straniere ci vuole un po' di inventiva, un'idea inaspettata, il coraggio e la voglia di percorrere strade nuove. E ci vuole passione. È quello che ha fatto Jean-Pierre Jenny, docente in pensione, con il suo *Von Frauen und Fröschen. Streifzüge durch die Wissenschaften des 18. Jahrhunderts in Oberitalien*, un corposo lavoro dedicato alla ricerca scientifica in Italia durante il XVIII secolo, con un'ottima introduzione didattica. Nel 2008 Jenny aveva esordito nel campo della didattica delle lingue con il volume *Tra il dire e il fare* che conteneva sei itinerari didattici per la lettura di testi medievali con allievi di L2 di livello avanzato (scuole medio superiori). Il libro si rivolgeva ai docenti e agli amanti della letteratura e cultura italiana e offriva un ricco apparato di materiali per la pianificazione delle lezioni nonché delle strategie didattiche per un insegnamento centrato sugli allievi con possibilità di lavoro autonomo. Con questo nuovo lavoro, *Von Frauen und Fröschen*, Jenny passa dal medioevo al secolo dei lumi e non perde nulla della sua originalità. Jenny si pone come obiettivo quello di far conoscere in territorio di lingua tedesca un aspetto della storia delle scienze nell'Italia settentrionale del XVIII secolo. Il libro comprende cinque monografie, tre dedicate a tre personaggi femminili che al nord delle Alpi fino ad ora erano praticamente sconosciuti e due dedicate a due scienziati alle nostre latitudini forse un po' più famigliari. L'obiettivo didattico è quello di fornire uno strumento per permettere di trattare tali tematiche nelle lezioni di italiano a livello del secondario II, promuovendo quindi l'uso veicolare della lingua obiettivo, in quanto le attività proposte da Jenny spaziano dalla storia alla cultura, dalla scienza alla filosofia. In tal modo Jenny offre uno strumento valido per un approccio interdisciplinare e trasversale nell'ottica di una didattica integrata delle lingue straniere.

Il libro è strutturato in due parti, il primo redatto in lingua italiana, il secondo in lingua tedesca. La prima parte contiene un'ampia spiegazione didattica su come i materiali proposti possono essere utilizzati nelle lezioni di italiano. L'autore

fornisce inoltre le spiegazioni glottodidattiche e pedagogiche per la scelta dei materiali. Seguono dei saggi, sempre in tedesco, che introducono in modo dettagliato e approfondito la vita e l'opera delle scienziate e degli scienziati presentati nel libro, ponendoli nel contesto socioculturale dell'epoca. È un lavoro che Jenny svolge con grande passione, precisione e amore per il dettaglio. Tutto questo getta una nuova luce sul XVIII secolo che, come suggerisce Jenny, non si riduce alla propagazione del razionalissimo e del progresso della scienza, ma è caratterizzato da avvenimenti e sviluppi culturali di rilievo, come, per fare un solo esempio, la prima cattedra di fisica affidata ad una donna (Laura Bassi, cf. p. 234).

Nella seconda parte del libro i cinque saggi vengono riproposti, questa volta in lingua italiana, a un livello però vicino alla lingua di insegnamento. I testi sono rivolti agli insegnanti di liceo o che insegnano alla Volkshochschule ad apprendenti più avanzati. In appendice si trovano inoltre dei riferimenti lessicali e delle illustrazioni.

Jenny fa un lavoro importante, quello di proporre testi originali, e quindi autentici, per un insegnamento veicolare della lingua straniera. In tal modo l'autore risponde in pieno alle esigenze di un insegnamento moderno delle lingue straniere, in questo caso l'italiano: l'uso di materiali autentici, un approccio contestualizzato, l'uso veicolare della lingua obiettivo e l'input che viene dalla formulazione di incarichi che l'allievo deve svolgere o autonomamente o lavorando con altri. Il libro è corredato da un CD-Rom che contiene materiali aggiuntivi (appendice II: Vokabelhilfen e una serie di illustrazioni commentate relative a ogni capitolo che completano e arricchiscono il testo; particolarmente suggestive le illustrazioni che si riferiscono al capitolo dedicato a Anna Morandi in quanto contengono le foto delle cere anatomiche di Ercole Lelli conservate nel Palazzo Poggi di Bologna). L'approccio che Jenny propone con questo libro è certamente impegnativo e complesso, richiede dall'insegnante un impegno non indifferente, ma i risultati non possono che essere gratificanti perché



Jean-Pierre Jenny (2016). *Von Frauen und Fröschen. Streifzüge durch die Wissenschaften des 18. Jahrhunderts in Oberitalien*. Wien: Studienbücher zur Fremdsprachendidaktik, Lit Verlag.

l'autore riesce a creare quella autenticità e quell'urgenza di cui l'insegnamento delle lingue straniere ha tanto bisogno. Pur essendo in pensione, Jenny organizza regolarmente corsi di aggiornamento o giornate di studio a Bologna sulle tracce dei personaggi trattati nel suo libro. L'entusiasmo e la passione per i contenuti trattati trapela da ogni riga del libro. Se questa passione riesce a contagiare gli insegnanti, allora gli obiettivi che Jenny si era posti sono addirittura superati.

Quello che, infine, mi preme mettere particolarmente in rilievo, è il fatto che a ben vedere il nuovo libro di Jenny costituisce un appassionato tributo all'umanesimo. Proporre e in tal modo promuovere anche nell'ambito delle lingue straniere le discipline umanistiche, le arti, la creatività, la storia, significa ricordare che da sempre la cultura umanistica si è fatta garante, come dimostrano i personaggi proposti dall'autore, della qualità della ricerca, della precisione, del desiderio di conoscere e diffondere la verità, dell'onestà intellettuale e dell'apertura mentale. Queste virtù non servono soltanto a sapere più cose, ma anche a renderci più umani, non servono solo ai cultori dell'umanesimo, ma anche alle nuove generazioni così fortemente segnate (e condizionate) da un mondo tecnicizzato. E sono valori, ci suggerisce Jenny tra le righe, ai quali la nostra società e la nostra scuola non possono e non devono rinunciare. Il suo libro offre l'occasione di riscoprirli.

Vincenzo Todisco

Wie gut können Primarschulkinder Fremdsprachen lernen?

PÄDAGOGISCHE
HOCHSCHULE
ZÜRICH

PH
ZH

Was macht gute Fremdsprachenlerner aus? Dieser Frage geht der folgende Artikel mit Blick auf die Frage nach der Anzahl von Fremdsprachen in der Primarstufe nach. Ein Forschungsprojekt beginnt, Wissen bereitzustellen, das die Diskussion um den frühen Fremdsprachenunterricht auf den Boden von gesicherten Erkenntnissen stellen soll.

Info

Die globalisierte Welt verlangt von den Arbeitskräften vermehrt Fremdsprachenkenntnisse. Auf diese Entwicklung hat die Schule reagiert und so werden heute z.B. im Kanton Zürich auf der Primarstufe zwei Fremdsprachen unterrichtet: Englisch ab der 2. (in Zukunft: 3.) Klasse und Französisch ab der 5. Klasse. Das Konzept von zwei Fremdsprachen in der Primarschule ist aber umstritten, unter anderem wird die Überforderung der schwachen Fremdsprachenlernenden befürchtet.

Damit ist die *Sprachlerneignung* angesprochen, also die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler, Fremdsprachen zu lernen. Wir alle kennen Menschen, die neue Sprachen anscheinend ohne grossen Aufwand und gut lernen. Aber worin unterscheiden sich diese Menschen von anderen? Und umgekehrt: woran mangelt es Lernenden, die grosse Mühe mit dem Sprachenlernen haben?

Lautunterscheidung, Gedächtnis, Regelbildung

Die Sprachlernforschung hat zu diesen Fragen bereits einige Erkenntnisse gewonnen: Gute Fremdsprachenlernerinnen und -lerner zeichnen sich aus durch ein gut ausgebildetes Lautgehör, durch gute Gedächtniskapazität und durch die Fähigkeit, sprachliche Regeln selber entdecken zu können. Es ist aber kaum etwas darüber bekannt, in welchem Mass diese Fähigkeiten das Fremdsprachenlernen voraussagen können. Auch ist unklar, in welcher Beziehung die muttersprachlichen Fähigkeiten zu den Leistungen in den Fremdsprachen stehen. Genau solche Informationen wären aber notwendig, um proaktiv entscheiden zu können, welche Kinder welches Ausmass und welche Art von Unterstützung für das Fremdsprachenlernen benötigen. So wären bei guter Sprachlerneignung und schwachen Fortschritten in der Fremdsprache eher motivationale Massnahmen angezeigt, während bei schwacher Sprachlerneignung und schwachen Leistungen zusätzlicher Fremdsprachförderung notwendig wäre. Besonders interessant und noch kaum erforscht ist die Situation der in die Schweiz zugewanderten Kinder. Ein gesichertes Wissen über die Sprachlerneignung dieser Kinder wäre eine wichtige Voraussetzung für die Förderplanung; damit könnte z.B. erreicht werden, dass die begrenzten Ressourcen für die Förderung in Deutsch als Zweitsprache gezielter eingesetzt werden können.

Forschungsprojekt sucht 4. und 5. Klassen

Solchen Fragen geht das Forschungsprojekt «Sprachlerneignung – Konstrukt und Diagnose» des Instituts für Mehrsprachigkeit (Fribourg) und der Pädagogischen Hochschule Zürich nach. Die Forscherinnen und Forscher untersuchen im Kanton Zürich die Sprachlerneignung und den Lernfortschritt in den Fremdsprachen von der 4. in die 5. sowie von der 5. in die 6. Klasse. Auf diese Weise wird es möglich, die Zusammenhänge von Sprachlerneignung, Fremdsprachenlernen und Schulsprache Deutsch aufzuspüren und ein empirisch geprüftes Diagnoseinstrument für Sprachlerneignung bereitzustellen.

Lehrpersonen, die sich am Projekt beteiligen oder näher informieren möchten, melden sich bei Prof. Dr. Hansjakob Schneider (PH Zürich, hansjakob.schneider@phzh.ch).

Appel à communications – L'image des langues: 20 ans après

Colloque international, 10-11 novembre 2017
Institut de langue et civilisation françaises, Université de Neuchâtel

«Les langues et leurs images», tel était le titre d'un colloque organisé il y a vingt ans par l'*Institut romand de recherche et de documentation pédagogique* (IRDp) et le *Centre de linguistique appliquée de l'Université de Neuchâtel*, à l'instigation de l'*Association européenne des linguistes et des professeurs de langues* (Matthey 1997). A l'occasion de son 125^e anniversaire, l'*Institut de langue et civilisation françaises* (ILCF) de l'Université de Neuchâtel s'associe à eux, ainsi qu'au LIDILEM de l'Université Grenoble Alpes, afin de revenir sur cette



problématique de l'image des langues à la lumière des changements intervenus au cours des deux décennies écoulées. Sous le titre «L'image des langues», ce colloque s'attaque à une problématique à la fois sociale et linguistique d'actualité en ce début de 21^e siècle: chacun-e d'entre nous possède des *représentations* des langues, que ce soit la sienne ou celle des autres, celles qu'on croise dans son environnement, celles qu'on enseigne ou qu'on étudie, chacun-e se forge une image plus ou moins idéalisée de ce qu'elles sont ou devraient être. Et ces représentations influent plus ou moins directement sur nos comportements, nos manières de communiquer, d'enseigner, d'apprendre, et plus généralement de considérer nos

interlocuteurs et interlocutrices, d'autres modes de communication, d'autres cultures... tout en étant elles-mêmes influencées par ces comportements. La question de l'image des langues concerne toutes les langues – des «patois» aux langues internationales et à celles de la migration –, leur statut, leur maîtrise, leur enseignement et leur apprentissage. Et, au-delà des langues, la manière dont nous nous positionnons – plus ou moins tacitement –, en tant qu'individus ou en tant que groupes, face à d'autres individus, groupes, cultures ou nations.

Informations

www.unine.ch/ilcf/colloque-image-langues

Ouverture des inscriptions au colloque:

30 juin 2017

Clôture des inscriptions: 30 septembre 2017

Neues Förderangebot für den Klassenaustausch

Die nationale Agentur für Austausch und Mobilität Movetia lanciert per 1. Januar 2017 ein neues Angebot zur Förderung des Klassenaustauschs, von dem die obligatorischen Schulen und die Schulen der Sekundarstufe II gleichermaßen profitieren können.

Mit einem Budget von insgesamt 400'000 CHF unterstützt Movetia Projekte, die einen Austausch zwischen Klassen verschiedener Sprachregionen der Schweiz zum Ziel haben. Lehrpersonen der Primar- und Sekundarstufe I sowie der Sekundarstufe II (gymnasiale Maturitätsschulen, allgemein- und



berufsbildende Schulen) können sich ab jetzt online anmelden: www.movetia.ch Movetia unterstützt die Lehrpersonen zudem bei der Suche nach einer geeigneten Partnerklasse mittels eines Onlineformulars.

Weitere Informationen zu den Vergabekriterien und zu den Anmeldemodalitäten finden Sie auf der Internetseite

<https://www.movetia.ch/programme-und-koperationen/obligatorische-schulen/klassenaustausch/>.

Chi ci capisce è bravo!

Questo è il titolo del nuovo concorso promosso dal Forum per l'Italiano in Svizzera indirizzato alle cittadine e ai cittadini svizzeri o residenti in Svizzera con lo scopo di rendere visibile e valorizzare la presenza dell'italiano nel contesto del plurilinguismo elvetico.

A partire da alcune domande gli interessati sono invitati a riflettere sul ruolo e sul valore della lingua e della cultura italiana all'interno della Svizzera plurilingue.

Abiti in Svizzera? Ti è mai successo di parlare italiano e di non essere capito/a? Quando parli l'italiano? Che ruolo pensi che abbia l'italiano all'interno della Confederazione elvetica? Quante lingue dovrebbero parlare le/gli svizzeri? Quale futuro si delinea per la lingua e la cultura italiane in una Svizzera costituita da lingue e culture diverse e, per estensione, dentro un'Europa in cerca di nuove forme di unità? ecc.

Il concorso è suddiviso in tre categorie e il tema può essere sviluppato ricorrendo alla forma espressiva corrispondente alla rispettiva categoria: disegno (bambini/ dai 6 ai 12 anni), narrazione o video (giovani dai 13 ai 19 anni), saggistica (a partire dai 20 anni).

Gli interessati sono invitati a far pervenire la loro opera entro il 15 giugno 2017 all'indirizzo seguente: Forum per l'italiano in Svizzera, c/o Cattedra Letteratura italiana – Prof.

Dr. Crivelli, Romanisches Seminar der UZH, Zürichbergstrasse 8, 8032 Zurigo.

Congrès international EDiLiC 2017

le 7e Congrès International EDiLiC 2017 qui se tiendra du 5 au 7 juillet 2017 en Pologne, à Varsovie et se déroulera autour du thème général:

L'éveil aux langues et les approches plurielles au service des compétences de l'apprenant



En lien avec la thématique générale, les propositions seront articulées autour de trois axes :

- Axe 1. Approches plurielles – compétences de l'apprenant en classe de langues
- Axe 2. Approches plurielles - formation des enseignant.es médiateurs.trices et pratiques de classe
- Axe 3. Didactique intégrée – problèmes méthodologiques et implications pratiques

Contact: edilic2017warszawa@uw.edu.pl · <http://edilic2017warszawa.uw.edu.pl>

Forum Sprachen 2017

Dienstag, 20. Juni 2017, von 10.00 Uhr bis 16.30 Uhr, Haus der Kantone, Bern

Das Generalsekretariat der EDK freut sich, das nächste Forum Sprachen zum Thema „Das Europäische Fremdsprachenzentrum (EFSZ): Programm, Aktivitäten und schweizerische Entwicklungen – Welche Möglichkeiten zur Diffusion der Arbeiten des EFSZ in den Sprachunterricht in der Schweiz?“ ankündigen zu dürfen.

Das vom Generalsekretariat der EDK organisierte Forum Sprachen richtet sich an

- > kantonale Verantwortliche, die für die Umsetzung des Fremdsprachen- und Schulsprachenunterrichts zuständig sind,

- > Fremdsprachen- und Schulsprachen-didaktikerinnen und -didaktiker,



EDK | CDIP | CDPE | CDEP |

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren
Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique
Conférenza svizra dei direttori cantonali della pubblica educaziun
Conférenza svizra dals directurs chantunals da l'educaziun publica

- > Forscherinnen und Forscher der angewandten Sprachwissenschaften.

Das Forum Sprachen 2017 soll die Arbeiten und die Funktion des EFSZ veranschaulichen. Es ist auch darauf ausgerichtet, dass die betroffenen Zielgruppen (Dozenten der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Forscherinnen und Forscher, kantonale Sprachenverantwortliche) die Gelegenheit haben, die im Rahmen der EFSZ-Arbeiten gemachten Überlegungen im Hinblick auf eine Umsetzung im schweizerischen Kontext zu vertiefen. Am Vormittag dürfen wir Frau Susanna Slivensky, Programmdirektorin und Stellvertretende Direktorin des EFSZ, begrüßen. Sie wird uns die Aktivitäten des EFSZ

im Rahmen des Programms 2016–2019 präsentieren. Thematisiert werden auch Projekte, die für das Sprachenlernen und -lehren in der Schweiz besonders wichtig sind. Der Nachmittag ist verschiedenen Workshops gewidmet, in denen sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer über EFSZ-Projekte zum Fremdsprachen- und Schulsprachenunterricht informieren und austauschen können.

Genauere Informationen zur Anmeldung und zu den Teilnahmebedingungen wie auch zum Programm folgen in Kürze. Die Anzahl der Plätze ist beschränkt.

Weitere Informationen

Karine Lichtenauer, lichtenauer@edk.ch
T +41 (0)31 309 51 27 / F +41 (0)31 309 51 50

La fondazione Walter e Ambrosina Oertli compie cinquant'anni – Una festa del plurilinguismo

Solo conoscendosi ci si può intendere. Gli incontri diretti fra individui provenienti dalle diverse regioni linguistiche della Svizzera, indispensabili per una comprensione reciproca, verranno sostenuti dalla Fondazione Oertli in occasione del suo giubileo attraverso tre progetti culturali incentrati sul plurilinguismo. Installazioni del designer grafico Rudi Baur verranno realizzate negli spazi pubblici a Faido, Bienne, Nyon, Sargliains, Rapperswil-Jona, Sion e Sierre. In autunno verrà pubblicato un volume dal titolo quadrilingue „E ti, come sprichst du suisse?“ che presenterà testi redatti da giovani e conterrà un CD con brani musicali composti da autori delle quattro regioni linguistiche del Paese.



Info

Quest'anno ricorre il cinquantesimo anniversario della Fondazione Walter e Ambrosina Oertli, creata a sostegno della comprensione reciproca fra le quattro regioni linguistiche della Svizzera. Per celebrare l'occasione, la fondazione ha dato avvio a tre progetti di ambito nazionale incentrati sul plurilinguismo, ribadendo così la necessità degli scambi culturali fra le regioni.

Con il titolo "Viaggio fra le lingue", l'organizzazione Civic City guidata dal designer Rudi Baur realizzerà delle installazioni grafiche negli spazi pubblici di sei località fra i mesi di aprile e ottobre, incentrati sulla varietà linguistica. A Rapperswil-Jona la manifestazione si terrà nell'ambito dei festeggiamenti per i dieci anni dall'aggregazione delle due città. A Sargliains, all'entrata della galleria ferroviaria della Vereina sul versante engadinese, i piloni in cemento della Ferrovia Retica saranno utilizzati per trasmettere agli automobilisti in attesa pensieri relativi al viaggiare fra lingue e culture diverse. A Bienne la tematica verrà approfondita e realizzata in collaborazione con le istituzioni scolastiche, così come a Faido, dove la sede delle scuole comunali costituirà il punto d'arrivo di un percorso grafico e linguistico che attraverserà l'intero borgo. In Vallese, fra Sion e Sierre il passaggio fra le lingue sarà raffigurato su diversi ponti che attraversano la vallata. Anche a Nyon le istituzioni cittadine contribuiranno a sottolineare l'importanza dei contatti reciproci. In ognuna di queste località si terranno cerimonie di apertura del progetto destinate alla popolazione e ai media.

La Fondazione Oertli ha inoltre commissionato all'associazione "Zuhören" di Basilea la produzione di quattro composizioni che rappresenteranno le sonorità delle singole regioni linguistiche. I brani saranno raccolti su un supporto CD dal titolo "Sprachklang" e saranno allegati al volume "E ti, come sprichst du suisse?" che uscirà in autunno per le edizioni "hier + jetzt". Il libro contiene, accanto a una descrizione degli altri progetti realizzati per il giubileo, testi redatti da giovani fra i 16 e i 21 anni sul tema della Svizzera quadrilingue – in prosa e sotto forma di "poetry slam" – in margine al concorso di scrittura "Linguissimo" organizzato dall'associazione Forum Helveticum di Lenzburg. Sono scritti che rivelano aspetti inconsueti del modo in cui giovani persone osservano la loro piccola patria quadrilingue.

Nel corso di quest'anno la Fondazione Oertli si rivolgerà al pubblico a più riprese in merito a questo progetto, fino ai festeggiamenti conclusivi del giubileo, che si terranno il 14 settembre a Berna.

La Fondazione Oertli è stata fondata mezzo secolo fa con la consapevolezza della necessità di sostenere attivamente la convivenza fra le comunità linguistiche, un compito che rimane a tutt'oggi attuale. Alla fine del 2014 la Svizzera contava 195 paesi di provenienza dei suoi abitanti. La reciproca comprensione e l'integrazione passano sempre ancora attraverso le quattro lingue nazionali. Ascoltarsi reciprocamente, imparare a conoscersi meglio, capirsi: a ciò mira tuttora il sostegno della fondazione.

Per ulteriori informazioni:

Oertli-Stiftung, Seestrasse 279, 8038 Zürich
T (044) 481 53 85.

Discovery Semester for Refugees

In the 2017 Spring Semester, the University of Zurich offers a discovery semester for refugees who had to abandon their studies due to conflict and war. The discovery semester enables 20 refugees to attend lectures free of charge as auditors. They will be supported by an assigned student mentor.

Some of the participants of the discovery semester might attend your lecture. Upon presentation of an "Auditorenschein", auditors are allowed to attend the lectures labeled as open for auditors at the



University of
Zurich ^{UZH}

Faculties of Theology, Law, Arts and Social Sciences, Economics, and Sciences. For participation in other course types, auditors require permission from the instructor.

For further information:

- <http://www.int.uzh.ch/en/in/refugees.html>
- <http://www.news.uzh.ch/de/articles/2017/Schnuppersemester.html>

10. November 2017

Wenn an der diesjährigen Erzählnacht tausende Kinder und Erwachsene zusammenkommen, um spannenden Geschichten zu lauschen, abenteuerliche Lese-Parcours zu bestreiten oder auswärts zu schlafen, dann lautet das Motto: Mutig, mutig! - Courage! - Coraggio! - Curaschi! Auch an der diesjährigen Erzählnacht am 10. November 2017 sind Schulen, Bibliotheken, Buchhandlungen, Jugendtreffs, Gemeinschaftszentren und andere Institutionen herzlich zum Mitmachen eingeladen. Die Schweizer Erzählnacht ist ein Leseförderungsprojekt des Schweizerischen Instituts für Kinder- und Jugendmedien SIKJM in Koordination mit Bibliomedia Schweiz und UNICEF Schweiz.

Von Ronja Räubertochters beherztem Einsteigen für die Freundschaft über Katniss' Kampf für die Freiheit in Panem bis zur wagemutigen Mondfahrt des Mäuserichs Armstrong: Figuren aus der Kinder- und Jugendliteratur beweisen viel Mut. Sie lassen Ungerechtigkeiten nicht auf sich sitzen, sie wagen den Sprung ins Ungeheure und stellen sich ihren Ängsten. Die Heldinnen und Helden inspirieren dazu, mutig zu sein - ob beim Taufritual im Pfadilager, beim Eingestehen der ersten

Liebe oder beim Einsatz von Zivilcourage im Alltag.

Am 10. November 2017 wird Klein und Gross in der ganzen Schweiz literarischen Heldinnen und Helden in kühne Abenteuer folgen, sich dunklen Gängen ausliefern, luftige Höhen erklimmen, mit rasenden Geschwindigkeiten durchs All fliegen und vielleicht über den eigenen Schatten springen.

Das Plakat für die diesjährige Erzählnacht gestaltet das Tessiner Illustratoren-Duo Officina103. Es wird ab dem 1. Juni 2017 zum Download bereitstehen.

Kurs für VeranstalterInnen

Auch dieses Jahr bietet das SIKJM Praxis-Kurse mit Tipps und Hinweisen zur Gestaltung der Erzählnacht an, am 6. und am 8. Juni 2017. NeueinsteigerInnen buchen jeweils den ganzen Kurs von 17 bis 20.15 Uhr, erfahrene VeranstalterInnen nur den 2. Teil von 18.15 bis 20.15 Uhr.

Lustvolle Zugänge zum Lesen

Die Schweizer Erzählnacht gehört zu den grössten Kulturanlässen der Schweiz. Sie wird jedes Jahr vom Schweizerischen Institut für Kinder- und Jugendmedien SIKJM in Zusammenarbeit mit Bibliomedia und UNICEF koordiniert. 2016 fanden schweizweit 665 Veranstaltungen mit

rund 70'000 TeilnehmerInnen statt. Seit 1990 kommen kleine und grosse LeserInnen jeweils am zweiten Freitag im November zusammen. Das gemeinschaftliche Erleben von Geschichten in einem anregenden Rahmen ist eine einfache, aber sehr wirksame Form der Leseförderung und bietet Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen lustvolle Zugänge zum Lesen.

Die Termine der Schweizer Erzählnacht 2017:

- > Ab 1. Juni 2017: Medienlisten, Gestaltungsideen und Plakat zum Motto stehen zum Download unter www.sikjm.ch/erzaehlnacht bereit.
- > August bis November 2017: Anmeldung Veranstaltungen, Bestellmöglichkeit von Plakaten und Postkarten. Auch wenn kein Material bestellt wird, bitten wir die VeranstalterInnen um ihre Anmeldung, damit wir den nationalen Charakter der Erzählnacht sichtbar machen können.
- > 10. November 2017: Schweizer Erzählnacht

Weitere Informationen und Anmeldung

<http://www.sikjm.ch/literale-foerderung/projekte/schweizer-erzaehlnacht/>
<http://www.sikjm.ch/weiterbildung/kurse/>

Noch (k)ein Korpus?

Chancen und Grenzen von Lernerkorpora für die Spracherwerbsforschung und die Sprachdidaktik

27. April 2017, Institut für Mehrsprachigkeit | Universität Freiburg
Doktoratsprogramm Mehrsprachigkeit: Erwerb, Bildung und Gesellschaft

Dr. Katrin Wisniewski, Universität Leipzig
Prof. Dr. Raphael Berthele, Universität Freiburg
Prof. Dr. Anita Thomas, Universität Freiburg
Prof. Dr. Thomas Studer, Universität Freiburg (Leitung)

Handbücher wie *The Cambridge Handbook of Learner Corpus Research* (Granger et al., 2015), die 2015 lancierte Zeitschrift *International Journal of Learner Corpus Research*, die alle zwei Jahre stattfindende *Learner Corpus Research Conference*: Lernerkorpus-Forschung liegt ganz offensichtlich im Trend. Während seit den 1980er Jahren v.a. fortgeschrittene Lernende und sehr dominant Englisch als L2 untersucht wurden, ist das Spektrum der Zielsprachen heute viel breiter geworden und es werden auch tiefere Kompetenzniveaus und verschiedene Lernkontexte wie z.B. die Schule in den Blick genommen. Geblieben ist das Ziel, den Zweit- und Fremdsprachenerwerb besser zu verstehen. Eher verstärkt hat sich das Interesse, die Korpora für eine Reihe von Anwendungen, darunter sprachdidaktische, aufzubereiten oder auf solche Anwendungen hin anzulegen. Moderne Korpora präsentieren sich in der Regel als grössere elektronische, spezifisch strukturierte und recherchierbare Daten-Sammlungen nah-authentischer (?) Lernersprache, wobei nach wie vor schriftliche Produktionen im Vordergrund stehen.



Le formazioni continue svizzere
nell'ambito dell'insegnamento/ap-
prendimento delle lingue

Per segnalare un evento, scrivere a
mathias.picenoni@unifr.ch

1° aprile '17

Le civiltà (in)visibili

Zürich

→ weiterbildung.uzh.ch

10 aprile '17

*La construction d'une
compétence langagière et
interculturelle via la mise en
synergie des apprentissages en
langue vivante et en latin*

Genève

3 maggio '17

*A la découverte de la région
fribourgeoise à l'époque romaine*

Lausanne

→ candidat.hepl.ch

8 maggio '17

*Rajeunissez La Fontaine et ses
fables*

Brugg

→ <http://www.fhnw.ch> > ph > iw

16 maggio '17

Graphic Novels im Unterricht

St. Gallen

→ formi.ch

13 maggio '17

*Englischunterricht mit
Notebooks und iPads*

St. Gallen

→ formi.ch

IMPRESSUM

EDITORE

Fondazione Lingue e Culture
CP 120, CH-6949 Comano

REDAZIONE

Mathias Picenoni | Institut für Mehrsprachigkeit
Murtengasse 24, 1700 Freiburg (coordinazione)
mathias.picenoni@unifr.ch

Jean-François de Pietro | IRDP
Faubourg de l'Hôpital 43, 2002 Neuchâtel
Jean-Francois.dePietro@irdp.ch

Brigitte Gerber | Université Genève
IUFE, 40, Boulevard du Pont d'Arve, 1211 Genève 4
Brigitte.Gerber@unige.ch

Gianni Ghisla | Idea
Piazza Nosetto 3, 6500 Bellinzona
gianni.ghisla@idea-ti.ch

Manfred Gross | PH Graubünden
Scalärastrasse 17, 7000 Chur
Manfred.Gross@phgr.ch

Amelia Lambelet | Institut für Mehrsprachigkeit
Murtengasse 24, 1700 Freiburg
amelia.lambelet@unifr.ch

Laura Loder-Büchel | PH Zürich
Lagerstrasse 2, 8090 Zürich, laura.loder@phzh.ch
Jeanne Pantet | Rue du Maupas 57, 1004 Lausanne
jeanne.pantet@gmail.com

Donato Sperduto | Kantonsschule Sursee
Moosgasse 11, 6210 Sursee, sperdo-to@gmx.ch

Gé Stoks | Idea
Piazza Nosetto 3, 6500 Bellinzona
ge.stoks@idea-ti.ch

Ingo Thonhauser | HEP Vaud
UER didactique des langues et cultures
Av. de Cour 25, 1014 Lausanne
ingo.thonhauser@hepl.ch

SEGRETERIA DI REDAZIONE

Jeanne Pantet | Piazza Nosetto 3, CH-6500 Bellinzona

INDIRIZZO

Babylonia
Piazza Nosetto 3, CH-6500 Bellinzona
T: 0041 91 8401143 • babylonia@dea-ti.ch
www.babylonia.ch
PCC 69-40263-5

BABYLONIA È L'ORGANO D'INFORMAZIONE DI:

- **LEDAFIDS** | Lektoren und Lektorinnen Deutsch als Fremdsprache in der Schweiz
- **APEPS** | Arbeitsgemeinschaft zur Förderung des mehrsprachigen Unterrichts in der Schweiz

TIRATURA | ABBONAMENTO

Tiratura di questo numero 1/17: 1'100 copie.
Abbonamento annuale: fr. 50.- più costi di spedizione.
Studenti: fr. 35.- / Costo del numero singolo: fr. 20.-
più costi di spedizione.
Ordinazioni: babylonia@idea-ti.ch.
L'abbonamento non disdetto entro un mese prima
della fine dell'anno si rinnova automaticamente.

CONCETTO GRAFICO

Filippo Gander | distillerie grafiche
www.distilleriegrafiche.ch • filippo.gander@gmail.com

TIPOGRAFIA

Tipografia Torriani SA
via Pizzo di Claro 3, CH-6500 Bellinzona
tipo.torriani@bluewin.ch

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
disponibile l'intero archivio dei numeri dal 1991.

ILLUSTRAZIONI

La vignetta a p.7 è di Philippe Humbert
(philippe.humbert@unifr.ch)
Ringraziamo Anouck Hoyois, Elsa Frémont e i
partecipanti agli "Ateliers de photographie" per le
loro illustrazioni.

AUTORI DI QUESTO NUMERO

Amar Mohammed Ali | Collectif R
Malgorzata Barras | Centre scientifique de
compétence sur le plurilinguisme Fribourg
malgorzata.barras@unifr.ch
Raphael Berthele | Institut de plurilinguisme
Fribourg raphael.berthele@unifr.ch
Katharina Blass post@katharinablass.de
Justine Boillat | Initiative Migration
justine.boillat@graduateinstitute.ch
Gian Paolo Curcio | ASP Grigioni
Gian-paolo.curcio@phgr.ch
Christine Czinglar | Universität Kassel
christine.czinglar@uni-kassel.de

9 giugno '17

Teaching Young Adult Fiction

St. Gallen
→ formi.ch

17-19 agosto '17

10. Weiterbildungskongress Adult
and Professional Education 2017

Luzern
→ phlu.ch/weiterbildung/wbk/

21 giugno '17

Das Europäische
Fremdsprachenzentrum
(EFSZ): Programm, Aktivitäten
und schweizerische
Entwicklungen Sprachunterricht
in der Schweiz?

Bern
→ lichtenauer@edk.ch

14 settembre '17

Etienne Barilier et le roman de
l'adolescence

Cully (VD)
→ www.webpalette.ch

31 luglio - 4 agosto '17

XVI. Internationale Tagung
für Deutschlehrerinnen und
Deutschlehrer

Fribourg
→ idt-2017.ch

25 ottobre '17

Fremdsprachen und individuelle
Lernziele?

Oltten
→ <http://www.fhnw.ch> > ph > iwb

Fabienne Davallou | Centre scientifique de
compétence sur le plurilinguisme Fribourg
fabienne.davallou@gmail.com
Jean-Marc Dewaele | University of London
j.dewaele@bbk.ac.uk
Alexandre Duchêne | Institut de plurilinguisme
Fribourg alexandre.duchene@unifr.ch
Lena Emch-Fassnacht | INTERPRET
lana.emch@inter-pret.ch
Andrea Ender | Universität Salzburg
andrea.ender@sbg.ac.at
Thomas Fritz | lernraum.wien Thomas.Fritz@vhs.at
Simone Ganguillet | PH Bern
Simone.Ganguillet@phbern.ch
Gaële Goastellec | Université de Lausanne
gale.goastellec@unil.ch
Isabelle Grappe | British Council Beirut
isabelle.bassil.grappe@gmail.com
Léa Gross | Secrétariat d'Etat aux migrations
lea.gross@sem.admin.ch
Santi Guerrero Calle | HEKS
Santi_guerrero@hotmail.ch
Mathilde Gyger | FHNW mathilde.gyger@fhnw.ch
Brigitte Heckendorn-Heinimann
brigitte.heckendorn@gmx.ch
Muriel Hemmi | Hochschule Luzern Wirtschaft
Muriel.hemmi@hslu.ch
Marianne Jacquin | IUFE Genève
marianne.jacquin@unige.ch
Sylvia Kafehsy | Universitätsspital Zürich
kuy@gmx.net
Katharina Karges | Centre de compétence pour le
plurilinguisme Fribourg katharina.karges@unifr.ch

Maria Alma Kassis | FHNW alma.kassis@fhnw.ch
Ingrid Kutz | Universität Kassel ingrid.kutz@gmx.net
Amelia Lambelet | Institut für Mehrsprachigkeit
amelia.lambelet@unifr.ch
Astrid Lange | Universität Kassel
astridlange@uni-kassel.de
Peter Lenz | Centre scientifique de compétence sur le
plurilinguisme Fribourg peter.lenz@unifr.ch
Gwendoline Lovey | FHNW
gwendoline.lovey@fhnw.ch
Karin Madlener | Universität Basel
Karin.madlener@unibas.ch
Rosanna Margonis-Pasinetti | HEP-VD
rosanna.margonis-pasinetti@hepl.ch
Katrijn Maryns | Universiteit Gent
Katrijn.maryns@ugent.be
Julie Melichar | Initiative Migration
julie.melichar@graduateinstitute.ch
Jean-Claude Métraux | Université de Lausanne
Jean-Claude.Metraux@unil.ch
Michael Müller | INTERPRET
coordination@inter-pret.ch
Susanne Obermayer | Institut de plurilinguisme
Fribourg susanne.obermayer@unifr.ch
Elisabeth Peyer | Institut für Mehrsprachigkeit
Freiburg elisabeth.peyer@unifr.ch
Simone E. Pfenninger | University of Salzburg
simone.pfenninger@sbg.ac.at
Ursula Ritzau | FHNW
ursula.ritzau@fhnw.ch
Gladys Robert | Initiative Migration
gladys.robert@graduateinstitute.ch
Giuliana Santoro giuliana.santoro@hslu.ch

Verena Schiffmann | K5 Basler Kurszentrum
Verena.schiffmann@yahoo.com
Myriam Schleiss | Secrétariat d'Etat aux migrations
myriam.schleiss@sem.admin.ch
Oliver Schwald | Sollievo.net
oliver.schwald@sollievo.net
Yesim Sevinc | UiO Center for Multilingualism in
Society across the Lifespan Oslo
yesim.sevinc@iln.uio.no
Zorana Sokolovska | Institut für Mehrsprachigkeit
Freiburg
zorana.sokolovska@unifr.ch
Hans Peter Søndergaard | Karolinska Institutet
Stockholm hps@live.se
Claudia Strambini | SCI Switzerland info@scich.org
Thomas Studer | Institut de plurilinguisme Fribourg
thomas.studer@unifr.ch
Vincenzo Todisco | ASP Grigioni
Vincenzo.todisco@phgr.ch
Anina Uhlig | Initiative Migration
anina.uhlig@graduateinstitute.ch
Marcella Völgyi | Erziehungsdirektion des Kantons
Bern marcella.voelgyi@erz.be.ch
Anne-Christel Zeiter | Université de Lausanne
anne-christel.zeiter-grau@unil.ch
Mikile Zeyer | Collectif R
Daphne Zeyen | Hochschule Luzern Wirtschaft
daphne.zeyen@hslu.ch



BABYLONIA

2|2017

Die Vielfalt des Deutschen in der Schweiz entdecken und erleben

Découvrir et vivre la diversité de l'allemand en Suisse

Scoprire e vivere la variabilità del tedesco in Svizzera

Scuvrir e viver la varietad dal tudestg en Svizra

› **Wie wird Deutsch in den verschiedenen Landesteilen gelernt?**

› **Wer spricht mit wem und in welcher Situation Mundart oder Hochdeutsch?**

Die Besonderheit schlechthin der deutschen Sprache in der Schweiz ist die aussergewöhnliche Präsenz der regionalen Dialekte, die den mündlichen und auch schriftlichen Sprachgebrauch im Alltag prägen und denen eine Standardsprache gegenübersteht, die aufgrund politisch-historischer Entwicklungen eigenständige Varietäten hervorgebracht hat. Diese Situation wirft Fragen auf zum Umgang mit dem Deutschen – und der deutschschweizerischen **Diglossie** im Besonderen: im Unterricht, in der Fachdidaktik und im Alltag.

Si può **scrivere in svizzero tedesco**? Ne dà prova Pedro Lenz che ci svela, nel suo contributo, quali difficoltà sono sorte nella traduzione dei suoi testi in italiano e in francese. *Babylonia* presenta inoltre uno studio sull'uso dello svizzero tedesco in sms e whatsapp e progetti didattici e politico-scolastici di promozione dello svizzero tedesco e del tedesco.

L'allemand est la **langue majoritaire** en Suisse. *Babylonia* présente des témoignages de personnes francophones et italophones qui ont appris l'allemand, mais aussi les expériences des suisses allemands à la frontière linguistique – figurant parfois, dans leur micro-espace, comme groupe minoritaire –, et de ceux qui se sentent appartenir à un groupe linguistique particulier, comme les Walsers dans l'arc alpin.

I prossimi numeri di *Babylonia*

3/2017 *Musique(s) et apprentissage des langues*

1/2018 *L'italiano in Svizzera*

2/2018 *Scénarios d'immersion pour l'apprentissage des langues*

Questa ediziun cuntinuescha la nova seria davart las linguas en Svizra che ha cumenzà cun il rumantsch (cf. *Babylonia* 1/2016). Ella cumpara sco sia predecessura (2/2001) a temp per la dieta internaziunala da las magistras e dals magisters da tudestg en Svizra (www.idt-2017.ch).

