

BABYLONIA

3|2018

Gesamtsprachenkonzept:

20 Jahre danach

20 ans après

20 anni dopo

20 years later

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

*Zeitschrift für Sprachunterricht
und Sprachenlernen*

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

*Rivista per instruir ed empernder
linguatgs*

*A Journal of Language Teaching
and Learning*

WWW.BABYLONIA.CH

Gesamtsprachenkonzept:

20 Jahre danach

20 ans après

20 anni dopo

20 years later

Responsabili della parte tematica:

Amelia Lambelet, Simone Pfenninger & Mathias Piconi

Babylonia

La rivista per l'insegnamento delle lingue

Trimestrale plurilingue

edito dalla

Fondazione Lingue e Culture

cp 120, CH-6949 Comano

ISSN 1420-0007

no 3/anno XXVII/2018

Con il sostegno di

- Dipartimento Educazione, Cultura e Sport del Canton Ticino



- Ambassade de France en Suisse



AMBASSADE DE FRANCE EN SUISSE

- Ufficio Federale della Cultura



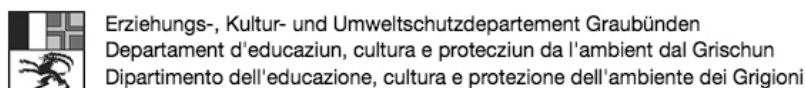
- Fondazione Oertli



- Segreteria di Stato della migrazione



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



Gesamtsprachenkonzept:

20 Jahre danach

20 ans après

20 anni dopo

20 years later

Tema

- 4 Editoriale della redazione
- 6 Happy Bday GSK!
Amelia Lambelet, Simone E. Pfenninger & Mathias Pichenoni
- 10 *L'enseignement des langues nationales, un enjeu fédéral?*
Christine Matthey
- 14 *Das Gesamtsprachenkonzept von 1998 – 20 Jahre danach*
Georges Lüdi
- 21 *Wie man eine Fremdsprache an die Wand fährt. Eine Replik auf Georges Lüd's Bilanz zum Gesamtsprachenkonzept*
Alain Pichard
- 26 *Gesamtsprachenkonzept, un fantôme très actif*
Andreas Dutoit Marthy
- 30 *Le Concept général pour l'enseignement des langues en Suisse, impact d'un rapport d'expert sur les politiques éducatives relatives à l'enseignement des langues étrangères (langues nationales et anglais)*
Dominique Chételat & Karine Lichtenauer
- 34 *45 Jahre Schweizer Sprachenpolitik für die Primärschule – Rückblick und Ausblick aus Sicht der Schweizer Lehrerorganisationen*
Beat Zemp
- 38 *Ja, ja, das Gesamtsprachenkonzept*
Romedi Arquint
- 40 *Bianconis Anleitung zu „Come cancellare una lingua minoritaria“ – 20 Jahre danach*
Mathias Pichenoni
- 44 *Language Policy in Switzerland's Educational System: Anglo Conspiracy or Self-colonialization?*
Daniel Stotz
- 48 *Lehrmittelerstellung im Raum Passepartout: „Mille feuilles“*
Gwendoline Lovey
- 53 *What is the best age to start learning an additional language?*
David Singleton

Bloc-notes

57

Early L2 teaching: discursive and factual arguments

Richard J. Watts

63

Alle Thesen sind Hypothesen: Transfer

Raphael Berthele

68

Sprachaustausch als sprach-kultureller Brückenschlag: Entwicklungen der letzten 20 Jahre und Erkenntnisse aus der Forschung

Sybille Heinzmann

75

"Je früher desto besser?" – Zur Neuroplastizität des Spracherwerbs

Martin Meyer

80

Definition und Messung von Bildungsstandards im Bereich Fremdsprachen

Stefan D. Keller

86

Zwischen Zwei Wassern

Andreas Neeser

88

Lång sollen sie leben! 20 Jahre Europäische Sprachencharta

Claudine Brohy

89

90

Fusiuns communalas e lur discrepanzas tranter leschas da linguas e la pratica

Barbla Etter

Punct Dubel: In discurs davart translaziuns

Manuela Balett

La Prettigovia – un caso particolare

Reto Furter

94

Il racconto

l'Opinione

Nuove pubblicazioni

Italiano e romancio in Svizzera

Agenda & impressum

Ein Jubiläum, das keiner beachtet

Babylonia erinnert mit der vorliegenden Nummer an ein Jubiläum, das sonst wohl ohne die geringste Aufmerksamkeit verstreichen würde – nämlich an 20 Jahre „Gesamtsprachenkonzept“ (GSK).

Heute ist es gar nicht so einfach, das Dokument im Internet oder anderswo zu finden. Und doch prägt es die Fremdsprachendebatte bis in unsere Tage: Gerade erst im letzten September hat Graubündens Stimmvolk über die Initiative „Nur eine Fremdsprache in der Primarschule“ abgestimmt – eine Initiative, die letztlich dem damaligen sprachpolitischen Entscheid trotz, zwei Fremdsprachen in der Primarschule zu unterrichten. Der Journalist und Graubünden-Kenner Reto Furter analysiert in seinem Beitrag auf Seite 92 den Ausgang der Initiative.

Hier sei vorweggenommen, dass sie abgelehnt worden ist – wobei das Resultat mit 65.2% Nein-Stimmen überraschte, denn während der Kampagne orteten beide Seiten (!) Verbesserungsbedarf im heutigen Fremdsprachenunterricht. Doch offenbar überzeugte das Argument, dass Graubünden mit nur noch einer Fremdsprache in der Primarschule einen Extrazug fahren würde. Wie in anderen Kantonen, so bestätigt also auch diese Abstimmung eine Fremdsprachenpolitik, die ein harmonisiertes Bildungssystem und nationale Bildungsziele anstrebt.

Diesem Ziel liegen HarmoS, die Lehrpläne aller Sprachregionen und eben auch das GSK zugrunde. Heute ist es möglich, die praktischen Auswirkungen des GSK auf den schulischen Alltag historisch, bildungspolitisch, wissenschaftlich und insbesondere empirisch einzuordnen. Deshalb widmet Babylonia diesem Jubiläum eine Nummer. Wie stark den Akteuren das Thema unter den Nägeln brennt, zeigen die folgenden Beiträge: Sie stützen sich auf gute oder eben nicht so gute praktische Erfahrungen, nehmen die Perspektive jener Schulfächer ein, die an Bedeutung gewonnen oder verloren haben, und offenbaren den Einklang oder eben die Spannungen zwischen politischen Zielen und wissenschaftlichen Ergebnissen. Das ruft nach Argumenten und weckt Emotionen: Lassen Sie sich darauf ein und freuen Sie sich auf eine vielseitige und spannende Lektüre!

Ihr Redaktionsteam

BA

Una ricorrenza dimenticata

Questo numero di Babylonia ricorda un anniversario che altrimenti passerebbe inosservato: compie infatti 20 anni il Gesamtsprachenkonzept (GSK).

Attualmente non è affatto semplice reperire il documento nel web o altrove. Eppure, condiziona ancora oggi il dibattito sulle lingue straniere, come dimostra il Canton Grigioni. Lo scorso settembre, infatti, gli elettori grigionesi sono stati invitati a esprimersi riguardo all'iniziativa per "Una sola lingua straniera nella scuola primaria". Quest'ultima, di fatto, contesta la decisione presa a suo tempo nel quadro del GSK: l'insegnamento di due lingue straniere a partire dalla scuola primaria in poi. A p. 92, il giornalista Reto Furter, esperto della realtà grigionese, analizza i risultati dell'iniziativa respinta, sorprendentemente, dal 65,2% dei votanti – e questo nonostante sia i suoi promotori che i suoi avversari (!) avessero evidenziato la necessità di migliorare l'attuale insegnamento delle lingue straniere. Sembra essere stato determinante invece il desiderio della popolazione di non diventare l'unico cantone a insegnare una sola lingua straniera alle scuole elementari.

Come già quello di altri cantoni, anche questo voto sostiene una politica delle lingue straniere che mira a un sistema educativo armonizzato e a obiettivi educativi nazionali.

Tali obiettivi, espressi nel concordato HarmoS, si ritrovano nei piani di studio di tutte le regioni linguistiche nonché nel GSK. A distanza di 20 anni, è ora possibile valutare le conseguenze delle proposte e raccomandazioni del GSK sul quotidiano scolastico da un punto di vista storico, educativo e, soprattutto, empirico.

Ecco perché Babylonia ha deciso di dedicare un numero a questo anniversario. I suoi contributi mostrano quanto sia attuale l'argomento: in essi si analizzano e valutano le pratiche attuali, si dà voce alle materie scolastiche che hanno acquisito o perso importanza, si rivelano convergenze o tensioni tra obiettivi politici e risultati scientifici.

Tutto ciò anima discussioni e suscita emozioni: lasciatevi coinvolgere e preparatevi a una lettura stimolante!

Il vostro team redazionale

BY

Un jubilé oublié...

Dans ce numéro, Babylonia nous rappelle un anniversaire qui, autrement, passerait sans doute inaperçu: les 20 ans de la publication du «Gesamtsprachenkonzept» (GSK) – le *Concept général pour l'enseignement des langues* dans la traduction française. S'il est aujourd'hui bien difficile de retrouver ce document et de savoir à quelle version il faut finalement se référer, le débat sur l'enseignement des langues étrangères reste, lui, pleinement d'actualité.

En septembre dernier encore, les électrices et électeurs des Grisons ont en effet à leur tour dû se prononcer sur une initiative («Une seule langue étrangère à l'école primaire») qui, de fait, défie une des décisions politiques issues du GSK: enseigner deux langues étrangères dès l'école primaire. Le journaliste Reto Furter, grand connaisseur de ce canton, analyse les résultats de cette initiative – largement rejetée, à 65,2%, comme toutes celles qui l'ont précédé – dans une contribution à ce numéro (p. 92). Un refus aussi prononcé est étonnant si l'on considère le fait que, pendant la campagne, tant les partisans que les opposants reconnaissaient la nécessité d'une amélioration de l'enseignement des langues étrangères. Mais c'est visiblement un autre argument qui a fait pencher la balance: la volonté du canton de ne pas suivre une voie solitaire en n'enseignant qu'une seule langue étrangère au primaire. Ainsi, comme dans les autres cantons, cette votation a surtout confirmé l'acceptation de la politique scolaire actuelle d'harmonisation et de définition d'objectifs éducatifs nationaux communs.

Cette ambition, pour le domaine des langues, s'appuie sur le concordat HarmoS et les plans d'études élaborés depuis lors dans les différentes régions linguistiques du pays, et trouve sa source dans le GSK. Or, 20 ans plus tard, il est désormais possible d'évaluer les conséquences des propositions et recommandations du GSK sur la vie scolaire quotidienne, d'un point de vue historique, éducatif et, surtout, empirique.

C'est pour cette raison que Babylonia a décidé de consacrer un numéro à cet anniversaire. Les contributions que contient ce numéro montrent à quel point le sujet reste d'actualité. Elles décrivent les expériences pratiques plus ou moins bonnes des acteurs, prennent le point de vue de matières scolaires qui ont bénéficié de ces évolutions... ou perdu en importance, révèlent certaines convergences ou tensions entre les objectifs politiques et les résultats scientifiques... Et elles invitent surtout à débattre et à argumenter, car elles touchent profondément à notre vécu et à nos convictions.

A vous donc, maintenant, de vous engager en vous plongeant dans ces lectures variées et passionnantes!

La rédaction

LO

In giubileum simplamain embridà

Quest numer da Babylonia ans regorda ad in anniversari che spirass indubitlamain senza attrair la minima atenziun – ils 20 onns da la publicaziun dal “Gesamtsprachenkonzept” (GSK) – il *Concept general per l'instrucziun da linguas*. I n'è oz betg uschè simpel da chattar quest document e da savair a tgenina versiun ch'ins duess finalmain as referir...

La debatta davart l'instrucziun da linguas estras è dentant anc adina fitg actuala. Gist il davos settember ha il pievel grischun votà davart l'iniziativa “Mo ina lingua estra en scola primara” – in'iniziativa drizzada la finala cunter la decisiun politic-linguistica d'instruir duas linguas estras sin il stgalim primar. En sia contribuziun a la pagina 92 analisescha il schurnalist ed enconuschider dal Grischun Reto Furter ils resultats da l'iniziativa. Quest'iniziativa, discutada a moda fitg cuntraversa en vista a la votaziun, è vegnida refusada dal suveran grischun cleramain cun 65.2% da las vuschs. Il resultat fa surstar, perquai che omaduas partidas (!) han fatg attent durant la campagna ad in basegn da meglierar l'instrucziun actuala da linguas estras. Igl è dentant in auter argument che ha persuas la fin finala las votantas ed ils votants: la voluntad dal chantun da betg s'isolar dal rest dal pajais cun instruir mo ina lingua estra sin stgalim primar. Sco en auters chantuns ha pia era questa votaziun confermà ina politica da linguas estras che aspira ad in sistem armonisà ed a finamiras naziunalas sin il champ da la furmaziun.

Questas finamiras sa basan sin il concordat HarmoS, sin ils plans d'instrucziun da tut las regiuns linguisticas da la Svizra ed era sin il GSK. Igl è oz pussaivel da valitar las consequenzas da las propostas e recumandaziuns dal GSK sin la vita scolastica quotidiana, e quai d'in punct da vista istoric, scientific, educativ e surtut empiric. Perquai deditgescha Babylonia in numer spezial a quest giubileum. Quant impurtanta che la tematica è per ils acturs mussan las suandantas contribuziuns: Ellas sa basan sin experientschas praticas, bunas u main bunas, prendan il punct da vista da roms scolastics che han profità da quests svilups u alura pers d'impurtanza e revelschan l'armonia respectivamain la tensiun tranter las finamiras politicas ed ils resultats scientifics. Quai pretenda arguments e sveglia emeziuns.

Avain nus sveglià voss interess? As allegrai sin ina lectura variada e captivanta!

Voss team da redacziun

NIA

● Amelia Lambelet | University of Maryland, Simone E. Pfenninger | Uni Salzburg & Mathias Picenoni | Ifm Fribourg



Amelia Lambelet est chercheuse post-doctorale à l'Université du Maryland. Elle a travaillé en tant que cheffe de projet à l'Institut de plurilinguisme, Fribourg, de 2011 à 2017.



Simone E. Pfenninger ist Professorin am Fachbereich Anglistik und Amerikanistik der Universität Salzburg. Sie ist Mitherausgeberin der Zweitspracherwerbsreihe beim Multilingual Matters-Verlag.



Mathias Picenoni è coordinatore di Babylonia.

Il y a maintenant 20 ans, Babylonia consacrait son numéro 4/1998 à la diffusion du Gesamtsprachenkonzept (ou «Rapport Lüdi», comme de nombreuses personnes l'appellent encore aujourd'hui en Suisse Romande). Lorsque nous avons décidé d'éditer un numéro anniversaire pour les 20 ans de ce rapport et que nous avons commencé à inviter de potentiels contributeurs, les réactions ont été pour le moins divergentes: entre, d'une part, ceux qui considéraient le Gesamtsprachenkonzept (dorénavant GSK) comme la base des politiques éducatives des dernières années, et par là-même digne d'être célébré, et d'autre part ceux qui n'y voyaient au contraire qu'un rapport parmi d'autres ne présentant que peu d'intérêt, se trouvaient les critiques, pour lesquels son manque de fondement empirique aurait dû empêcher sa diffusion et son influence sur les décisions politiques. Les divergences ont continué au cours de l'édition et des lectures des différents articles formant ce numéro. Que d'affects, que d'émotions à chacune des étapes! Babylonia, pour ceux qui ne le savent pas, est une revue à comité de lecture formé

Vor nunmehr 20 Jahren widmete Babylonia ihre Nummer 4/1998 dem Gesamtsprachenkonzept (oder dem „Rapport Lüdi“, wie er noch heute in der französischen Schweiz genannt wird).

Unsere Einladung, an der vorliegenden Nummer mitzuwirken, löste gegensätzliche Reaktionen aus: Die einen sehen im Gesamtsprachenkonzept (GSK) eine Grundlage für die heutige Bildungspolitik im Fremdsprachenbereich und halten demnach eine Würdigung mit der vorliegenden Nummer für angemessen, die anderen lehnen es als wenig interessantes Dokument ab, das es nur schon wegen mangelnder empirischer Grundlage nicht mehr als andere Dokumente verdient, erinnert zu werden.

Diese Kluft setzte sich fort in der redaktionellen und editorischen Arbeit der verschiedenen Beiträge zu dieser Nummer. Welche Reaktionen, welche Emotionen bei jeder Etappe! Für die, die es nicht wissen: Babylonia setzt sich aus Redaktionsmitgliedern zusammen, welche zusammen mit den für das Thema verantwortlichen RedaktorInnen jeden Beitrag lesen und allenfalls kommentie-

des membres de la rédaction: chaque article est lu et commenté par les éditeurs du numéro et par au moins un membre de la rédaction, puis renvoyé à son auteur-e pour modifications. Ce processus, en dehors de sa lenteur, ne présente en général que peu de difficultés: les critiques sont constructives et les auteurs coopératifs. Pourtant, lors de la préparation du présent numéro, certains articles ont provoqué de part et d'autre des torrents de réactions outragées – et donc nécessité de grands efforts de médiation de la part des éditeurs pour sauver les articles et arriver à un consensus acceptable pour tous. Pour d'autres articles, le cas contraire s'est présenté: là où nous espérions une prise de recul réflexive, nous avons reçu un discours consensuel, peu informatif. Comme nous nous en sommes vite rendus compte, éditer un numéro sur le GSK cristallise les tensions entre idéologies, discours pragmatiques, et désirs de bien faire. Le numéro édité il y a 20 ans présentait les thèses du GSK ainsi que les avis, souvent divergents et parfois critiques, d'acteurs politiques et scientifiques. 20 ans plus tard, le numéro a plus de recul empirique, avec différents articles reprenant, et surtout discutant, les thèses du GSK sous la loupe de résultats de recherche récents. Mais nous avons aussi voulu, comme c'était le cas il y a 20 ans, donner la parole à certains acteurs institutionnels pour un autre discours, plus appliqué ou plus engagé selon les cas. Ce numéro de *Babylonia* est structuré similairement à l'édition de 1998, avec un article historisant, une contribution de Georges Lüdi actualisant les thèses développées dans le GSK à la lueur des enjeux pédagogiques actuels, et des prises de positions d'acteurs institutionnels ou scientifiques (Alain Pichard, Andreas Dutoit-Marthy, Beat Zemp, Karin Lichtenauer & Dominique Chételat, Romedi Arquint, Mathias Picenoni, Daniel Stotz). Nous avons aussi choisi de mettre l'accent, dans le corps du numéro, sur les résultats empiriques confirmant ou infirmant un certain nombre des thèses les plus importantes ayant influencé l'opinion et les politiques linguistiques des 20 dernières années. Parmi elles, la question de l'âge de début d'enseignement tient une place importante. Nous sommes en effet heureux d'avoir pu compter sur les contributions de David Singleton, Richard Watts, et Martin Meyer. La didactique intégrée et l'hypothèse sous-jacente des transferts interlangues est discutée em-

Editer un numéro sur le GSK cristallise les tensions entre idéologies, discours pragmatiques, et désirs de bien faire.

ren, bevor er wieder an den Autor oder die Autorin gelangt. Will man von seiner Langsamkeit absehen, verläuft dieser Prozess konstruktiv und die Autorinnen und Autoren reagieren kooperativ. Doch bei der Vorbereitung dieser Ausgabe haben einige Artikel eine Flut von empörten Reaktionen auf beiden Seiten ausgelöst – was von uns verantwortlichen RedaktorInnen ausgesprochenes mediatorisches Geschick erforderte, um einzelne Beiträge vor dem Zerriss zu retten und auf andere Beiträge etwas mehr als schweigenden Konsens zu ernten.

Nun denn: Eine Nummer zum GSK offenbart die Spannungen zwischen tiefverwurzelten Ideologien, wissenschaftlichen Ergebnissen, (erziehungs)politischen Motiven, sowie Interessen und Erfahrungswissen der verschiedenen Akteure. In der vor 20 Jahren erschienenen Ausgabe wurden die Thesen der GSK sowie die oft unterschiedlichen und teilweise kritischen Meinungen von politischen und wissenschaftlichen Akteuren vorgestellt. Nach 20 Jahren gründen die Beiträge auf einer weitaus solideren empirischen Basis, die Beiträge diskutieren nun die Thesen des GSK im Lichte neuester Forschungsergebnisse. Gleichwohl soll die Nummer, wie vor 20 Jahren, auch institutionellen Akteuren das Wort geben für eine mehr angewandte oder aber engagierte Perspektive.

Die vorliegende Nummer richtet sich im Aufbau nach der Nummer von 1998, mit einem historischen Beitrag, einem Artikel von Georges Lüdi, der die im GSK entwickelten Thesen unter Berücksichtigung neuer pädagogischer Fragestellungen diskutiert, und Beiträgen aus institutioneller resp. wissenschaftlicher Perspektive (Alain Pichard, Andreas Dutoit-Marthy, Beat Zemp, Karin Lichtenauer & Domi-

Nach 20 Jahren gründen die Beiträge auf einer weitaus solideren empirischen Basis, die Beiträge diskutieren nun die Thesen des GSK im Lichte neuester Forschungsergebnisse.

piriquement par Raphael Berthele et de manière plus appliquée par Gwendoline Lovey dans son exposé reprenant le développement de «Mille feuilles». Enfin, Sybille Heinzmann expose des résultats empiriques sur la question des échanges, et Stefan Keller nous parle des standards d'évaluation.

20 ans, l'âge de raison ?

Un anniversaire, c'est aussi l'occasion de parler du temps écoulé et du parcours célébré. Nous avons donc décidé d'introduire le numéro par un article reprenant l'histoire de l'enseignement des langues là où Simone Forster l'avait laissé en 1998. Christine Matthey, dans cet article historisant, discute par ailleurs des aspects législatifs de la question: l'enseignement des langues doit-il rester du ressort des cantons, ou la Confédération devrait-elle reprendre le dossier en main? En dehors de cet article à vocation historique, chaque contribution de ce numéro contient une petite introduction contextualisante, situant les discussions d'aujourd'hui dans les débats d'hier.

Pour faire écho au numéro 4/1998, nous avons aussi voulu interviewer des responsables des départements cantonaux de l'instruction publique. A notre grande surprise, nos demandes d'entretien ont remporté un grand succès: 18 cantons ont accepté de répondre à nos questions. Face à cette avalanche de réponses, nous avons décidé de publier un feuillet additionnel contenant les avis des directeurs de l'instruction publique¹.

nique Chételat, Romedi Arquint, Mathias Picenoni, Daniel Stotz). Auch haben wir uns dafür entschieden, uns im Rahmen des Themas auf empirische Ergebnisse zu konzentrieren, die eine Reihe der wichtigsten Thesen bestätigen oder widerlegen, welche die öffentliche Meinung und die Sprachenpolitik in den letzten 20 Jahren beeinflusst haben. Eine besondere Rolle nimmt in diesem Zusammenhang die Frage nach dem Beginn des Fremdsprachenunterrichts ein. Wir freuen uns sehr, dass wir auf Beiträge von David Singleton, Richard Watts und Martin Meyer zählen können. Die integrierte Didaktik und die ihr zugrundeliegende Hypothese des interlingualen Transfers werden von Raphael Berthele aus empirischer Sicht und von Gwendoline Lovey aus eher angewandter Sicht diskutiert, wobei letztere die Entwicklung von „Mille feuilles“ nachzeichnet. Schliesslich stellt Sybille Heinzmann empirische Resultate zu Austauschprojekten vor, derweil Stefan Keller über Bewertungsstandards berichtet.

20 ans, l'âge de raison?

Ein Jubiläum ist gleichsam eine Gelegenheit, über die vergangene Zeit und die begangene Reise zu sprechen. Wir haben uns daher entschlossen, die Nummer mit einem Artikel über die Geschichte des Sprachunterrichts einzuführen, und genau dort zu beginnen, wo Simone Forster 1998 aufgehört hat: Christine Matthey diskutiert in ihrem historischen Beitrag vor allem die legislativen Aspekte und erörtert die Frage, ob der Sprachunterricht in der Verantwortung der Kantone bleiben oder der Bund diese Aufgabe übernehmen sollte. Neben diesem historisch ausgerichteten Artikel enthält jeder Beitrag in dieser Ausgabe eine kleine Einführung, welche die heutige Diskussion in die damalige Debatte einbettet.

Um auf die Nummer 4/1998 zurückzuverweisen, haben wir überdies beschlossen, wiederum die kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren zu befragen. Zu unserer grossen Überraschung waren unsere Interviewanfragen sehr erfolgreich: 18 Kantone haben sich bereit erklärt, unsere Fragen zu beantworten. Überwältigt von diesem grossen Echo, veröffentlichen wir die Antworten im Beiheft zu dieser Nummer¹.

Wir freuen uns über den Erfolg der Interviews mit den Erziehungsdirektorinnen und Erziehungsdirektoren und sehen uns darin bestärkt, die Vision von Babylonia

¹ Nous remercions la Fondation Oertli pour son soutien financier ayant permis l'impression de cette publication supplémentaire. Wir danken der Oertli-Stiftung für ihre finanzielle Unterstützung dieser zusätzlichen Publikation.

Ce succès des interviews proposés aux directeurs de l'instruction publique nous réjouit, et nous encourage dans cette vision que Babylonia a toujours eu de son rôle: nous sommes, bien sûr, «la revue suisse pour l'enseignement et l'apprentissage des langues», mais aussi «une idée: une société plurilingue, multiculturelle, ouverte et tolérante». De façon plus personnelle, du point de vue des éditeurs de ce numéro en particulier, nous espérons par ailleurs offrir un espace où les résultats scientifiques peuvent être exposés et discutés en faisant fi des idéologies et autres «désirs de bien faire».

Last but not least, nous souhaitons exprimer un certain regret: en reprenant l'expression bien trouvée par Andreas Dutoit Marthy pour qualifier le GSK – un *fantôme très actif* –, il apparaîtra à nos lecteurs que le fantôme de cette édition est bel et bien linguistique, et reflète sans doute une certaine réalité: si l'allemand, l'anglais et le français sont bien représentés, ni le romanche ni l'italien n'apparaissent dans la table des matières. Faremo meglio la prossima volta!

weiterzuverfolgen, d.h. zwar eine „Zeitschrift für Sprachunterricht und Sprachenlernen“ zu sein, doch gleichsam auch „eine Idee: für eine offene, eine mehrsprachige, multikulturelle, offene und tolerante Gesellschaft“ zu verfolgen. Als verantwortliche RedakteurInnen hoffen wir zudem, dass in Babylonia wissenschaftliche Ergebnisse präsentiert und diskutiert werden können, ohne Rücksicht auf Ideologien und etwelche Wünsche, es allen recht zu machen.

Last but not least möchten wir unser Bedauern zum Ausdruck bringen: Um einen passenden Ausdruck von Andreas Dutoit Marthy aufzugreifen, der vom GSK als „sehr aktivem Phantom“ spricht, werden unsere Leserinnen und Leser feststellen, dass uns in der vorliegenden Nummer tatsächlich eine Art sprachliches Phantom verfolgt, welches wahrscheinlich eine bestimmte Realität widerspiegelt. Während Deutsch, Englisch und Französisch gut vertreten sind, erscheinen Romanisch und Italienisch nicht im Inhaltsverzeichnis. Nus vegnin a far meglier la proxima giada!



L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES NATIONALES, UN ENJEU FÉDÉRAL?

Soll die Priorisierung der Landessprachen während der obligatorischen Schulzeit im Namen des nationalen Zusammenhalts im Bundesrecht verankert werden? Oder verstösst dies gegen das Subsidiaritätsprinzip, eines der Kernelemente der Schweizerischen Eidgenossenschaft? Seit den Anfängen des Bundesgesetzes über die Landessprachen und die Verständigung zwischen den Sprachgemeinschaften (SpG), das im Jahr 2010 in Kraft getreten ist, wird dieses Thema regelmässig diskutiert. Die Frage einer bundesweiten Regelung der Landessprachen geht auf die Ursprünge der Schweizer Verfassung zurück. Eine Reise in die Geschichte dieser sensiblen Debatte.

● Christine Matthey Forum Helveticum



Christine Matthey est directrice du Forum Helveticum, forum pour la compréhension culturelle et linguistique en Suisse. Dans ce cadre, elle accompagne depuis 2015 l'inter-

groupe parlementaire «Plurilinguisme CH» de l'Assemblée fédérale. Historienne de formation, elle a travaillé pour la Fondation suisse pour la culture Pro Helvetia dans les domaines des médias interactifs et de la diversité culturelle. Elle a également collaboré à l'étude «Le poids de la culture dans l'économie valaisanne» (2017) sous la direction de Pierre-Alain Hug.

Faut-il ancrer dans une loi fédérale la primauté des langues nationales à l'école obligatoire au nom de la cohésion nationale? Ou serait-ce contrevenir au principe de subsidiarité, rouage majeur de la Confédération helvétique? Depuis les prémices de la loi fédérale sur les langues nationales et la compréhension entre les communautés linguistiques (LLC), entrée en vigueur en 2010, cette interrogation fait régulièrement l'objet de débats. La question du traitement fédéral des langues nationales remonte aux origines-mêmes de la Constitution suisse. Plongée dans l'histoire d'un débat sensible.

Vers une loi sur les langues

Dès 1848 et sa première Constitution, la Confédération helvétique affirme son trilinguisme (allemand, français et italien). Puis en 1938, dans un contexte régional tendu et une volonté de se démarquer de ses voisins fascistes, la population suisse accueille avec ferveur le romanche comme quatrième langue nationale (91,6% de oui). Mais dès les années 80, l'article 116 de la Constitution dédié aux langues, est perçu comme insuffisant. Une motion du

Conseiller national Martin Bundi («Sauvegarde du romanche», N 4.10.1985) en souligne les limites et réclame une préservation active des langues minoritaires. A la même époque, l'anglais prend de l'importance dans les communications interculturelles et la votation de 1992 sur l'espace économique européen (EEE) cristallise un malaise entre les communautés linguistiques. De ces divers événements découle une première révision de l'article des langues, en 1996, qui aboutit à l'article 70 de la nouvelle Constitution (2000) et en particulier à l'apparition de son actuel alinéa 3: «La Confédération et les cantons encouragent la compréhension et les échanges entre les communautés linguistiques». Si la préparation d'une loi sur les langues était mentionnée dès 1995 dans le programme de législature du Conseil fédéral, le nouveau mandat constitutionnel porté par ledit art. 70 oblige ce dernier à développer une réelle politique linguistique favorisant la compréhension interculturelle dans le pays. Le Conseil fédéral s'y attèle dès février 2000 avec la création du «groupe de travail paritaire de la Confédération et des

cantons pour la préparation de la loi sur les langues», le PAS. Ce dernier est chargé du développement d'un avant-projet de loi tenant compte des compétences respectives de l'Etat et des cantons. Une fois un consensus dégagé, l'avant-projet est soumis à une procédure de consultation en 2001. L'article «Enseignement» de cette mouture (section 3, art. 14) se concentre sur un encouragement du plurilinguisme dans l'enseignement, l'utilisation des langues standards dans le cadre scolaire et autorise la Confédération à octroyer des soutiens financiers aux cantons pour le développement didactique, la formation des enseignants, l'enseignement par immersion et l'enseignement d'une troisième langue nationale. La primauté et la précocité de l'enseignement des langues nationales n'y sont pas mentionnées.

Pourtant, cet aspect fait alors l'objet de discussions – parfois houleuses – depuis plusieurs décennies. La Conférence des directeurs de l'instruction publique (CDIP) recommandait en 1975 déjà que l'enseignement de la première langue étrangère soit réservé à une langue nationale, et ce dès la 4^e ou 5^e primaire. Elle le justifiait ainsi: «Une pareille mesure s'impose de toute évidence dans un pays plurilingue comme la Suisse, où la connaissance d'une deuxième langue nationale est, pour tous les citoyens, d'une grande importance politique et culturelle» (CDIP, 1975: point 1 – considérations préliminaires). La Conférence n'est pourtant que partiellement entendue: ses recommandations n'empêchent pas le canton de Zürich de donner la priorité à l'anglais dans la deuxième moitié des années 90. D'autres cantons alémaniques lui emboîtent rapidement le pas.

C'est dans ce contexte que paraît en 1998 un rapport d'experts sur la question de l'ordre d'introduction des langues, commandé par la CDIP. Sur la base de cette étude, cette dernière définit en 1999 un concept général pour l'enseignement des langues, puis une stratégie sur l'enseignement des langues adoptée en mars 2004. Elle opte pour une approche plus souple, mettant l'accent sur les compétences acquises en fin de formation plutôt que sur un ordre d'apprentissage déterminé. Elle souligne cependant l'importance d'enseigner les langues nationales assez tôt. En parallèle, cette problématique fait également son apparition au Parlement helvétique via diverses interventions: le postulat Zwyzgart (oct. 1999, objet 99.3510) intitulé «Apprentissage d'une

des langues officielles de la Suisse comme première langue étrangère» et adopté par le Conseil national en 2000, ou encore l'initiative parlementaire Berberat (juin 2000, objet 00.425) sur l'enseignement des langues officielles de la Confédération, qui propose de compléter l'art. 70 de la Constitution avec la formule suivante: «Les cantons veillent à ce que la deuxième langue enseignée, après la langue officielle du canton ou de la région concernée, soit une des langues officielles de la Confédération». En 1998, la Commission de la Science, de l'Education et de la Culture du Conseil national (CSEC-N) se fend même d'une lettre à Ruth Dreyfuss, alors responsable du Département de l'intérieur, dans laquelle elle déclare à l'unanimité que «la première langue étrangère [doit] être une langue nationale, pour des raisons politiques et culturelles» (Cf. CSEC-N, 2006: 8512). Elle encourage également en 2002 le Conseil fédéral à tenir compte de l'initiative Berberat dans la finalisation de son projet de loi sur les langues.

Mais, comme vu plus haut, au moment où il est soumis à consultation en 2001, ce projet ne mentionne pas l'ordre d'enseignement des langues. On peut imaginer que les cantons, représentés au PAS, s'opposent à une loi fédérale définissant pour eux cet aspect du plan d'étude. En effet, dans le système fédéral helvétique, l'école obligatoire relève des compétences cantonales.

Dans le cadre de cette consultation de 2001, 97 institutions, partis, cantons et organisations prennent position sur l'avant-projet proposé par le Conseil fédéral. Le consensus sur la nécessité d'une base légale pour les langues est clair. Mais le rôle exact de l'Etat dans la promotion de la compréhension et les outils nécessaires pour atteindre de tels objectifs ne font pas l'unanimité. Certaines voix (cantons francophones, organisations issues de la société civile) souhaitent une clarification de l'ordre d'introduction des langues dans l'enseignement. La CDIP plaide quant à elle pour une disposition souple à l'image de sa stratégie.

Rebondissements dans la Berne fédérale

Mais le 28 avril 2004, le Conseil fédéral prend une décision qui surprend: par soucis d'économie, il renonce à une loi spécifique et des mesures supplémentaires dans le domaine des langues et de la compréhension entre les communautés linguis-

La Conférence des directeurs de l'instruction publique (CDIP) recommandait dès 1975 que l'enseignement de la première langue étrangère soit réservé à une langue nationale, et ce dès la 4^e ou 5^e primaire.

Le consensus sur la nécessité d'une base légale pour les langues est clair. Mais le rôle exact de l'Etat dans la promotion de la compréhension et les outils nécessaires pour atteindre de tels objectifs ne font pas l'unanimité.

tiques. Selon lui, la Suisse possède déjà les instruments nécessaires pour atteindre les objectifs fixés par la Constitution. Certains verront dans ce retournement l'ombre du Conseiller fédéral Christoph Blocher (cf. Berberat, 2011).

Cette annonce inattendue ne laisse pas le Parlement indifférent. A peine quelques jours plus tard, le Conseiller national Christian Levrat dépose une initiative pour que l'avant-projet de loi soit présenté au Parlement malgré tout. De son côté, la CSEC-N organise une séance extraordinaire: le 4 juin 2004, elle présente une déclaration au Parlement, dans laquelle elle déplore la décision du Conseil fédéral. Elle approuve l'initiative Levrat à l'unanimité en automne 2004 et est suivie en février 2005 par son pendant, la Commission de la Science, de l'Education et de la Culture du Conseil des Etats (CSEC-E). La CSEC-N reprend alors l'avant-projet dans sa forme remaniée d'avril 2004 (post-consultation) pour poursuivre son développement.

Bien décidée à maintenir la position communiquée dans ses courriers de 1998 et 2002, la CSEC-N intègre une disposition au projet de loi (art. 15, al. 3) donnant priorité aux langues nationales dans l'enseignement. Dans le rapport de 2006 qui présente ses travaux, elle précise: «la connaissance des langues nationales sera toujours le terreau de la compréhension interculturelle.» (CSEC-N, 2006: 8519)

Elle est pourtant mise en garde par les représentants de la CDIP: une telle disposition pourrait entraîner un referendum. En effet, la solution flexible adoptée par les cantons dans la stratégie de 2004 (deux langues étrangères au primaire, ordre libre) avait elle-même été décriée, bien que les diverses initiatives cantonales (ZH, SH, TG, ZG) en faveur d'une seule langue étrangère au primaire n'aient finalement pas été approuvées par le peuple. Devant les risques encourus, une minorité de la CSEC-N opte pour la version moins contraignante, à l'image de la solution intercantonale mentionnée ci-dessus.

Le rapport de la CSEC-N sur la loi fédérale sur les langues nationales et la compréhension entre les communautés linguistiques (Loi sur les langues, LLC) est remis au Parlement en septembre 2006. Le Conseil fédéral réitère alors sa position: il rejette le projet sur la base des arguments de 2004, à savoir l'existence d'outils suffisants et des couts trop élevés (estimés à 15 millions de francs par année). Cela n'empêchera pas le Parle-

ment de valider la LLC en 2007, non sans adaptations. En effet, l'art. 15 al. 3 divise l'Assemblée fédérale comme il a divisé la CSEC-N: le Conseil national l'adopte tel quel à 112 voix contre 56; le Conseil des Etats défend quant à lui la flexibilité du modèle de la CDIP, adoptant cette formule par 26 voix contre 8. C'est finalement une solution relativement ouverte qui passera la barre: l'obligation pour les Cantons d'assurer des compétences dans une deuxième langue nationale au moins, ainsi que dans une autre langue étrangère, soit la formulation actuelle de l'art. 15 al. 3 LLC (pour le détail des débats, voir l'initiative parlementaire 04.429 sur le site du Parlement).

Compromis des langues bousculé

L'histoire aurait pu s'arrêter là. Aucun référendum ne venant entraver sa mise en œuvre, la LLC entre en vigueur en 2010. Mais en parallèle, l'adoption du *Lehrplan 21*, nouveau plan d'étude pour la Suisse-àlémannique, relance la discussion sur l'apprentissage des langues à l'école obligatoire. Né de la volonté d'harmoniser l'éducation en Suisse (inscrite dans la Constitution en 2006, art. 61a et 62), le *Lehrplan 21* entérine l'enseignement d'une première langue étrangère en 3^e primaire, et de la deuxième en 5^e primaire (ou respectivement 5^e et 7^e selon le modèle HarmoS – projet d'harmonisation de la scolarité obligatoire adopté sous forme de concordat par 15 cantons depuis 2007). C'est dans le sillage de ce plan d'étude qu'apparaissent de nouvelles initiatives cantonales dès 2013. Celles-ci entendent repousser l'enseignement d'une langue – souvent la deuxième langue nationale – au secondaire. Et si les initiatives concernées vont être balayées tour à tour par le peuple (à Nidwald en 2015; Saint-Gall en 2016; Argovie, Zürich et Lucerne en 2017; Bâle-Campagne et les Grisons en 2018), elles provoquent une nouvelle flambée médiatique sur l'enseignement des langues nationales. Les risques de voir la compréhension entre les régions linguistiques ébranlée, et par là-même la cohésion nationale ainsi que l'équilibre entre les communautés helvétiques mis en danger, font les gros titres.

La CDIP réagit en réaffirmant son attachement aux langues étrangères au primaire (oct. 2014). Au Parlement, diverses interventions cristallisent l'inquiétude fédérale face à cette situation. A la fin 2014, la CSEC-N dépose l'initiative «Apprentissage d'une deuxième langue nationale à

partir de l'école primaire» (Iv. pa. 14.459). Celle-ci entend retoucher le fameux art. 15 al. 3 LLC pour obliger les cantons à intégrer l'enseignement d'une deuxième langue nationale deux ans avant la fin de la scolarité primaire. La CSEC-N décide cependant de ne pas donner suite, préférant laisser le Conseil fédéral évaluer la situation.

Car dès la fin 2014, ce dernier agit de son côté. Alain Berset, Conseiller fédéral en charge du Département fédéral de l'Intérieur, entame des pourparlers avec la CDIP et cherche à favoriser une solution respectueuse du principe de subsidiarité, tout en garantissant les objectifs constitutionnels d'harmonisation mis à mal par les initiatives en cours. Le rapport sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire présenté par la CDIP en 2015 temporise: jamais l'harmonisation de l'enseignement des langues n'a été aussi avancée, bien que la situation manque encore de stabilité. La CDIP se prononce alors en faveur du maintien de la solution intercantonale (pour rappel: deux langues étrangères au primaire, ordre libre), sans intervention fédérale (cf. CDIP, 2015 bis). Rappelons qu'une telle intervention serait envisageable en vertu de la Constitution, art. 62 al. 4, en cas de non-atteinte des objectifs d'harmonisation.

Le Conseil fédéral reprend la main

Au vu de la situation, notamment en Thurgovie où le Parlement cantonal entend exclure le français de l'école primaire, le Conseil fédéral décide cependant d'envoyer un signal fort. En juillet 2016, Alain Berset annonce une procédure de consultation pour une possible modification de la loi. A cette occasion, le Conseil fédéral propose trois variantes plus ou moins contraignantes pour compléter le fameux art. 15 al.3 LLC:

1. l'enseignement de la deuxième langue nationale débute 2 ans avant la fin de la scolarité primaire
2. le modèle 3^e/5^e respectivement 5^e/7^e adopté par HarmoS est inscrit dans la loi
3. la deuxième langue nationale est enseignée dès l'école primaire et jusqu'à la fin du secondaire

Les résultats de la procédure montrent qu'un consensus existe quant à l'importance de l'enseignement des langues nationales. Les 63 prises de position des institutions consultées le soulignent. Mais de nombreux cantons s'opposent

à une législation fédérale, considérée comme prématurée. En effet, à l'heure de la consultation, aucun canton n'a concrétisé le rejet de la deuxième langue nationale au primaire. Les cantons latins annoncent cependant d'ores et déjà que, le cas échéant, ils soutiendront une intervention fédérale.

Un statu quo encore incertain

Le 12 décembre 2016, au vu des évolutions cantonales, notamment le maintien du français dans le plan d'étude thurgovien tant que le Parlement cantonal n'en aura pas formellement décidé autrement, le Conseil fédéral suspend ses démarches de modification de la loi. Il opte pour une mise en garde: si un canton devait s'écarter de la stratégie des langues telles que définie par la CDIP en 2004 (une langue nationale et une autre langue étrangère au primaire), il réexaminerait une possible modification de la LLC. Sa décision sera confortée en juin 2017 par le dénouement thurgovien en faveur du français au primaire, ainsi que par les résultats des votations populaires des cantons de Zurich, d'Argovie et de Lucerne la même année, suivis de Bâle-Campagne et des Grisons en 2018.

Le spectre d'une modification de l'article 15 LLC n'a cependant pas encore totalement disparu. Les jeunes UDC du canton de Schwyz préparent une initiative sur l'enseignement des langues nationales au primaire. Quant au canton d'Uri, s'il a instauré le *Lehrplan 21* depuis 2017, il ne propose une deuxième langue nationale qu'en option au primaire. Il en va de même pour le canton d'Appenzell Rhodes-Intérieures qui a introduit le *Lehrplan 21* à la rentrée 2018 avec l'anglais en 3^e et le français en 7^e (soit au secondaire).

Il s'agira donc pour la Confédération de considérer le nouveau rapport sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire de la CDIP prévu pour 2019. Si nécessaire, il a désormais en main une base pour son intervention: le rapport de la procédure de consultation de 2016, dans lequel une grande partie des positions légitiment une prise en charge fédérale en dernier recours. Il est à espérer que cette perspective, de même que la possibilité d'être isolé dans le paysage scolaire helvétique, saura convaincre les populations concernées de s'engager définitivement en faveur de la stratégie intercantonale des langues proposée par la CDIP. Dans le cas contraire, l'article 15 LLC fera probablement à nouveau parler de lui.

Bibliographie

- Aklin Muji, D. (2007). *Langues à l'école: quelle politique pour la Suisse? Analyse du débat public sur l'enseignement des langues à l'école obligatoire*. Berne: Peter Lang.
- Berberat, D. (2011). La situation du fédéralisme des langues en Suisse: le cas de la loi fédérale sur les langues. *Les Cahiers de l'Orient*, 2011/3 (n°103), Vous avez dit Francophonie?, pp. 115-118.
- CDIP (1975). *Recommandations et décisions concernant l'introduction, la réforme et la coordination de l'enseignement de la deuxième langue nationale pour tous les élèves pendant la scolarité obligatoire*.
- CDIP (2004). *Stratégie sur le développement de l'enseignement des langues à l'école obligatoire*.
- CDIP (2014). *Prise de position de la CDIP du 31 octobre 2014 concernant l'enseignement des langues*. Communiqué de presse du 31.10.2014.
- CDIP (2015). *Bilan 2015: Harmonisation des éléments visés par l'art. 62, al. 4, Cst. dans le domaine de la scolarité obligatoire*.
- CDIP (2015 bis). *Harmonisation de la scolarité obligatoire: la CDIP tire un bilan positif*. Communiqué de presse du 1.7.2015.
- Conseil fédéral (1991). *Message concernant la révision de l'article constitutionnel sur les langues (art. 116 Cst)*.
- Conseil fédéral (2006). *Avis du Conseil fédéral sur le rapport du 15 septembre 2006 de la CSEC-N – ad. 04.429*. Publié le 18.10.2006.
- Conseil fédéral (2016). *Rapport explicatif (avant-projet) concernant la modification de la loi fédérale sur les langues nationales et la compréhension entre les communautés linguistiques*. Publié le 6.07.2016.
- Conseil fédéral (2016 bis). *Pas de modification de la loi sur les langues3 actuellement*. Communiqué de presse du 16.12.2016.
- CSEC-N (2006). *Rapport de la Commission de la science, de l'éducation et de la culture du Conseil national sur l'initiative parlementaire 04.429 – Loi fédérale sur les langues nationales et la compréhension entre les communautés linguistiques*, 15.09.2006.
- Département fédéral de l'intérieur (2016). *Modification de la loi fédérale sur les langues nationales et la compréhension entre les communautés linguistiques – Rapport sur les résultats de la procédure de consultation*. Publié le 16.12.2016
- Fuchs, G. (2001). Die EDK zum Sprachengesetz des Bundes: Gute Grundlage für die Weiterarbeit. *Babylonia* (1): 24-25.
- Ribeaud, J. (2010). *La Suisse plurilingue se dégingle, Plaidoyer pour les quatre langues nationales suisses*. Neuchâtel: Delibreo éditions.

DAS GESAMTSPRACHENKONZEPT VON 1998 — 20 JAHRE DANACH

Dans le numéro 4/1998 de *Babylonia*, j'ai eu la chance de présenter les réflexions d'un groupe de travail mandaté par la CDIP en 1997/1998 pour un concept général des langues en Suisse. Vingt ans plus tard, la possibilité m'est offerte de tirer un bilan. Comment s'est passée l'implémentation des recommandations? Qu'est-ce qui a été atteint? Que reste-t-il à faire? Certains éléments des recommandations devraient-ils être questionnés dans le contexte (éducationno-)politique actuel?

● Georges Lüdi | Basel



Georges Lüdi a enseigné la linguistique générale à l'Université de Neuchâtel et la linguistique française à l'Université de Bâle où il a été doyen de la Faculté des lettres. Il a dirigé de

nombreux projets de recherche en sociolinguistique et linguistique appliquée et dirigé le groupe d'experts mandaté par la CDIP en 1997/1998 d'élaborer un Concept général pour l'enseignement des langues en Suisse.

Ses travaux ont porté principalement sur le plurilinguisme, les langues en contact et les langues au travail, l'acquisition des langues étrangères ainsi que sur la politique linguistique éducative. Il a publié de nombreux livres comme (co-) auteur ou coordinateur ainsi que plus de 250 articles.

Kontext

Seit ihrer Gründung 1848 definiert sich die offizielle Schweiz stolz als drei-, seit 1938 sogar als viersprachig. Die einzigartige Chance der territorialen bzw. institutionellen Mehrsprachigkeit wurde und wird freilich oft zu wenig wahrgenommen, weil viele Menschen sich mit der Tatsache schwer tun, dass die Zugehörigkeit zu einem gemeinsamen Staat mit der Verpflichtung verbunden ist, die jeweils anderen Sprachen und Kulturen kennen zu lernen. Deshalb versuchte die EDK 1975 Gegensteuer zu geben. Sie tat dies mit der Betonung des Unterrichts in einer 2. Landessprache, dessen Vorverlegung in die 4./5. Klasse und – zu einem Zeitpunkt, als Europa die Bedeutung der Kommunikation als Ziel des Fremdsprachenunterrichts zu erkennen begann, – mit der Formulierung kommunikativer Lernziele. Doch noch bevor diese Empfehlungen vollständig umgesetzt waren, hatte sich die Meinung verbreitet, der „frühe“ Beginn käme eigentlich viel zu spät – und Englisch sei als internationale *lingua franca* sowieso viel wichtiger als die 2. Landessprache. Dies führte 1997

zum Auftrag der Kommission für Allgemeine Bildung der EDK an eine Expertengruppe diese Fragen anzugehen und ein *Gesamtsprachenkonzept* auszuarbeiten (<https://edudoc.ch/record/25519/files/Gesamtsprachenkonzept.pdf?version=1>). Grundsätzlich ging es darum, „aufbauend auf den vorhandenen ein- oder mehrsprachigen Kompetenzen (...) die Repertoires der Schülerinnen und Schüler im Rahmen einer integrierten Sprachpädagogik ohne Erhöhung der Gesamtbelastung in Richtung einer funktionalen Mehrsprachigkeit [zu erweitern].“ Dazu sollten namentlich der Beginn des Fremdsprachenunterrichts vorverlegt und ab der Primarstufe sowohl eine zweite Landessprache als auch Englisch unterrichtet werden, wobei die Reihenfolge sprachregional koordiniert werden sollte.

Entwicklungen

Die EDK liess sich zunächst einige Jahre Zeit, verabschiedete im März 2004 aber die auf dem Gesamtsprachenkonzept von 1998 basierenden Eckwerte ihrer Sprachenstrategie und 2011 nationale Bildungsziele für die zweite Landessprache

und Englisch. Trotz einer verbreiteten Müdigkeit bezüglich des Unterrichts der zweiten Landessprache an der Primarschule (mehrere diesbezügliche kantonale Initiativen wurden in Volksabstimmungen verworfen) wird dieses Sprachenkonzept heute in 23 Kantonen umgesetzt.

Allerdings ist die Wirksamkeit des Sprachenunterrichts weiterhin nicht optimal. Eine Evaluation in der Innerschweiz ergab z.B., dass die Lernziele am Schluss der obligatorischen Schulzeit, namentlich in der 2. Landessprache, oft nicht erreicht werden (Peyer *et al.*, 2016) und bestätigt kritische Berichterstattungen in der Presse (z.B. NZZ vom 5.4.2017 oder die BaZ vom 8.1.2018). Deshalb unternimmt die EDK immer wieder neue Anläufe zur Verbesserung, zuletzt mit den Empfehlungen vom 26. Oktober 2017 (https://edudoc.ch/record/128697/files/empfehlungen_sprachenunterricht_d.pdf)¹. Dies hat viele Gründe. Zunächst ist es offensichtlich nicht ausreichend, mit dem Fremdsprachenunterricht in homöopathischen Dosen früher zu beginnen. Auch ist das stufenübergreifende Sprachenlernen von der Grundstufe bis zur Berufsausbildung bzw. Hochschule nach wie vor nicht gewährleistet. Zudem sind die Formen der Evaluation der erworbenen Kenntnisse weiterhin umstritten. Schliesslich ist der geforderte Einbezug der Herkunftssprachen von Kindern mit Migrationshintergrund in eine integrierte Sprachdidaktik pädagogisch herausfordernd und politisch nicht einfach vermittelbar. Aber auch die sprachpolitische Rolle des Erwerbs einer dritten Landessprache wird erst ansatzweise wahrgenommen.

An dieser Stelle ist kein Platz für eine umfassende Bilanz. Wir werden uns deshalb im Folgenden auf Kommentare zu vier Stichworten beschränken: Mehrsprachigkeitsdidaktik, bi-/plurilingualer Unterricht, Austauschpädagogik/Sprachaufenthalte und Ausbildung der Lehrpersonen.

Mehrsprachigkeitsdidaktik

Gemäss weit verbreiteter sozialer Vorstellungen werden (Fremd-)Sprachen einzeln und getrennt voneinander erworben. Lernziele werden traditionell pro Einzelsprache festgelegt und deren Erfüllung einzeln überprüft. Selbst das Europäische Sprachenportfolio – im übrigen ein weit verbreitetes Werkzeug zur Verbesserung der Effizienz des Fremdsprachenunterrichts – macht darin keine Ausnahme.

Es stellt sich die Frage, inwiefern solche Vorstellungen für das schulische Sprachenlernen angemessen sind. Forschungsergebnisse weisen nämlich auf die Existenz integrierter mehrsprachiger Kompetenzen hin (Cook, 2008), auch in ihrer Abbildung im Gehirn, wobei die Integration bei früher Mehrsprachigkeit noch deutlicher ist (Nitsch, 2007). Offensichtlich ist das menschliche Gehirn für Mehrsprachigkeit eingerichtet und gibt es so etwas wie einen „plurilingual asset“ beim Sprachenlernen (Bono & Stratilaki, 2009). Wer weitere Fremdsprachen lernt profitiert mit anderen Worten dank expliziter Sprachbrücken und der Ausnutzung bereits ausgebildeter neuronaler Netzwerke von seiner Multikompetenz. In der Tat beeinflusst gemäss dem dynamischen Modell der Mehrsprachigkeit (Herdina & Jessner, 2002) das Lernen einer weiteren Sprache *alle* bisherigen Systeme und führt zu – positiven oder störenden – Transfererscheinungen. „Nach einer Phase hoher Variabilität pendelt sich das Gesamtsystem im Laufe der Zeit wieder ein. (...) Ein Unterricht, der diese Phänomene als Lernchancen nutzt und damit multilinguales Bewusstsein (...) aufbaut, wird dazu beitragen, dass die Vernetzung aller Sprachen im Gesamtsystem der Schülerinnen gestärkt wird und sich diese neuen Systemeigenschaften ausbilden können“ (Jessner & Allgäuer-Hackl, 2015: 212f.).

Im Einklang mit dem Forschungsstand forderte deshalb das Sprachenkonzept, was damals „abgestimmte Sprachdidaktiken“ genannt wurde. Dabei ging es einerseits um die Entwicklung von Sensibilität für die sprachliche Vielfalt und die unterschiedlichen Aspekte von Sprache, andererseits um das Kennenlernen der im Klassenzimmer vorhandenen Sprachen (Schulsprache, Fremdsprachen, Herkunftssprachen) und die Herausarbeitung ihrer Gemeinsamkeiten und Besonderheiten. Daraus hat sich eine eigentliche Mehrsprachigkeitsdidaktik entwickelt, welche neben eigenständigen Lehrmitteln wie *éveil aux langues* / Begegnung mit Sprachen, mit explizitem Bezug zu den mehrsprachigen Ressourcen der Schülerinnen und Schüler, auch konkrete Anknüpfungsmöglichkeiten für den Unterricht der einzelnen Fremdsprachen und namentlich eine eigentliche Drittsprachendidaktik umfasst. Neu entwickelte Lehrmittel (z.B. im Rahmen des Konzeptes *Passepartout* in der Nordwestschweiz oder des Lehrmittelangebots des

¹ So sollen gute Unterrichtsbedingungen gewährleistet werden, u.a. die didaktische und methodische Kontinuität zwischen allen Schulstufen, etwa durch Abstimmung der Art der Beurteilung auf die Ziele des Fremdsprachenunterrichts bei Stufenübergritten. Empfohlen werden Lehrmittel, die den Lehrpersonen die Möglichkeit zur Binnendifferenzierung sowie das Angebot vielfältiger und altersgerechter Lehr- und Lernformen. Dazu kommen Massnahmen zur Entwicklung und Erhaltung der sprachlichen und didaktischen Kompetenzen der Lehrpersonen für Fremdsprachen (inkl. Austausch- und Mobilitätsaktivitäten) und die Definition berufsspezifischer Sprachkompetenzprofile. In einem grösseren Rahmen sollen die Fachdidaktik im Sprachenbereich als wissenschaftliche Disziplin weiterentwickelt und Projekte zur Unterrichtsentwicklung gefördert werden.

Dann (und vor allem) gilt es, neue Praktiken im Umgang mit Mischformen zu entwickeln.

Lehrmittelverlags Zürich für die Volksschule im Fachbereich Englisch) schaffen explizite Sprachbrücken zwischen den Schulsprachen. Freilich wies eine Evaluation der Pilotphase von *Passepartout* durch das IRDP (Singh & Elmiger, 2016) darauf hin, dass Vernetzungen in Form von sprachenübergreifendem Unterricht kaum stattfanden. Und ist es Zufall, dass in den Empfehlungen von 2017 nur an einer einzigen Stelle von Mehrsprachigkeitsdidaktik die Rede ist und dass in der Broschüre des Lehrmittelverlags zum Englischen in der Volksschule von 2006 (4. Aufl. 2016) der Begriff „Mehrsprachigkeit“ fehlt und dass zwei von drei der 2012 vom Zürcher Bildungsrat für die Sekundarstufe als „alternativ-obligatorisch“ bezeichneten Lehrmittel (*English Plus* und *New Inspiration*) aus (einsprachigen) englischen Verlagen stammen? Man kann daraus schliessen, dass die Umsetzung des Lernziels „mehrsprachige Kompetenzen“ auf breiten Widerstand stösst (oder zumindest an mangelndem Bewusstsein scheitert) und einzelsprachliche Kompetenzen (am besten vornehmlich auf Englisch, wie die Initiativtexte gegen zwei Fremdsprachen an der Primarschule durchblicken liessen) nach wie vor das Idealbild darstellen.

Daraus ergeben sich zwei Feststellungen bzw. Forderungen.

> Zunächst ist eine integrierte Evaluation mehrsprachiger und interkultureller Kompetenzen (auch im Rahmen der Berufsbildung) notwendig, die sich vom Stereotyp der „muttersprachlichen“ Kompetenzen löst. Entsprechende Vorarbeiten wurden inzwischen im Rahmen eines Projektes des Europarates für neue Deskriptoren vorgelegt (Council of Europe, 2017).

> Dann (und vor allem) gilt es, neue Praktiken im Umgang mit Mischformen zu entwickeln. Alle Untersuchungen zum Englischen (oder Deutschen, Französischen etc.) als *lingua franca* zeigen, dass ihre Verwendung durch Nicht-Muttersprachler immer – aber je nach Kompetenzniveau natürlich in unterschiedlichem Masse – von *code-switching* bzw. *code-mixing* geprägt sind (z.B. Berthoud *et al.*, 2013). Mehrsprachige Repertoires müssen verstanden werden als Menge von Ressourcen; auf der Grundlage einer Reihe von Spracherfahrungen in vielen Sprachen bildet sich allmählich die erwähnte, holistisch verstandene „Multikompetenz“ heraus, welche äusserst heterogen ist und Ele-

mente aus unterschiedlichen Registern und Sprachen enthält, die zu einem sehr unterschiedlichen Grad beherrscht werden können. Mehrsprachige Repertoires werden von den Sprechern gemeinsam mobilisiert, um einvernehmlich Lösungen praktischer Probleme zu finden (cf. Lüdi & Py, 2009). Dass dabei die Grenzen zwischen den Sprachen auch verwischen können, lässt sich empirisch nachweisen, wie Beobachtungen zur mehrsprachigen Kommunikation am Arbeitsplatz zeigen (Lüdi *et al.*, 2016). Es gehört mit zu einer Mehrsprachigkeitsdidaktik, den heiklen Balanceakt zwischen der Förderung der Trennung zwischen den Einzelsprachen und der Ausnutzung einer „compétence plurilingue d'appropriation“ (Bono & Stratilaki, 2009) zu bewerkstelligen. Diese erlaubt nicht nur die Ausnutzung von Sprachbrücken zwischen den Sprachen, sondern führt auch zu kompensatorischen Strategien, wenn die entsprechenden Sprachmittel in der gewählten Zielsprache fehlen.

Zwei-/mehrsprachiger Unterricht

Derartige Mischphänomene sind auch im Unterricht dann häufig, wenn Fachinhalte in einer fremden Sprache erworben werden. Damit wird eine weitere zentrale Empfehlung des Gesamtsprachenkonzepts angesprochen: Formen des zwei- oder mehrsprachigen Unterrichts.

Blenden wir zurück. Frühfremdsprachunterricht war ein Kernpunkt der Reformen von 1975 (2. Landessprache ab der 5. Klasse). Im Anschluss an das Gesamtsprachenkonzept von 1998 – und im Einklang mit einem europäischen Trend – wurde der Beginn des Fremdsprachenunterrichts seither in fast allen Kantonen weiter vorverlegt. Argumentiert wurde mit den Vorteilen individueller Mehrsprachigkeit auf einer kognitiven Ebene (z.B. mehr Tiefe und konzeptioneller Reichtum, vielfältigere, facettenreichere Formen der Handhabung von Wissen, Förderung von metasprachlichen Prozessen und Problematisierung neu erarbeiteter und vermittelter Wissensselemente), aber auch auf einer sozialen und strategischen Ebene (z.B. Formen der Partizipation und Strategien der Problemlösung und Entscheidungsfindung). Diese Vorteile beruhen zwar auf einer neurobiologischen Grundlage und sind empirisch nachweisbar (vgl. Compendium, 2009), aber sie sind zunächst das Er-

gebnis frühkindlicher Mehrsprachigkeit, wo Kinder permanent zwei oder mehr Sprachen ausgesetzt sind. Viele meinten, man könne die Leichtigkeit, mit welcher Kleinkinder Sprachen lernen, problemlos auf frühen Fremdsprachenunterricht übertragen. „Je früher, desto besser“ also? Zu hohe Erwartungen wurden bald enttäuscht. Man hatte vergessen, dass Kleinkinder ihre Sprachen in der Interaktion mit vertrauten Menschen und in einer hohen zeitlichen Intensität erleben, welche sich in wenigen Wochenstunden Fremdsprachenunterricht nicht einfach simulieren lassen.

Internationale Studien haben in der Tat nachgewiesen, dass innerhalb des klassischen Fremdsprachenunterrichts „Frühstarter“ am Schluss der Schulzeit ohne zusätzliche Massnahmen bezüglich ihrer Sprachkompetenzen kaum mehr messbare Vorteile haben. Oder anders gesagt: *“... without massive exposure to that language, their learning pace [sc. in early childhood] will be slow and they will be deprived of the potential advantage that belongs to their being young. The benefit of learning in early childhood lies mainly in the achievement of near-native pronunciation and intonation, and for that, children need to have appropriate phonetic models to imitate and need to have (and take) plenty of opportunities for fluent and significant interaction in the target language. Starting at an early age also provides more time for learning, though this is not without challenges for learners and for the school system alike. For learners, more time means that they may become frustrated by the slow progress typical of foreign-language learning when there is no real contact with the foreign language outside the classroom. For the school system, more time means more attention needs to be paid to continuity in the curriculum.”* (Muñoz, 2016)

Man darf daraus aber nicht den Schluss ziehen, das Experiment Frühfremdsprachenunterricht sei grundsätzlich zum Scheitern verurteilt. Die Frage stellt sich vielmehr, wie man die Intensität und Authentizität des Sprachgebrauchs massiv verbessern kann. Eine Antwort lautet „Austauschaktivitäten“ (s. unten). Eine andere wird in den Empfehlungen der EDK für die Volksschule vom Oktober 2017 angedeutet. Da wird von „immersiven Sequenzen“ in anderen Fächern gesprochen, allenfalls unter Einbezug von Sprachassistentinnen und -assistenten bzw. anderen Personen, deren Erstsprache die Zielsprache ist. Auch Projekte und Workshops,

im Rahmen welcher „die Landessprachen“ rezeptiv oder produktiv verwendet werden sollen, werden erwähnt.

Im Gesamtsprachenkonzept von 1998 war von bilinguaem Unterricht die Rede, in welchem Inhalte eines Sachfachs in der Fremdsprache vermittelt werden und die Fremdsprache zur Arbeitssprache wird. Obwohl Vergleiche von Prüfungsleistungen in Sachfächern vermuten liessen, dass sich der Gebrauch einer Zweitsprache ungünstig auf das Sachfachlernen auswirken kann – z.T. wegen ungenügender Sprachkenntnisse von Lernenden und Lehrenden (Marsh, Hau & Kong, 2000 für Hongkong; vgl. aber auch neulich Piesche, 2015) –, deuten neuere deutsche Langzeitstudien an, dass die Lernenden bei Kontrolle kognitiver Grundfähigkeiten keine Leistungsdefizite aufgrund der fremdsprachlichen Unterrichtsinstruktionen in der Erstsprache und in Sachfächern erleiden und teilweise sogar signifikant bessere Resultate erreichen (Zaubauer & Möller, 2007, 2010; Baumert et al., 2012; siehe auch: https://www.iaa.uni-rostock.de/fileadmin/uni-rostock/Alle_PHF/IAA/Projekt_Immersion/Vortrag_Gebauer_Zaubauer_Moeller.pdf). Es hat sich gezeigt, dass es sich dabei um einen besonders vielversprechenden Weg zur Herausbildung von fremdsprachlichen, interkulturellen und fachlichen Kompetenzen handelt. Beispiele dafür finden sich in der Schweiz auf allen Stufen der Bildungssysteme. Zunehmend beliebt sind Studiengänge in einer Fremdsprache an Hochschulen (meist auf Englisch und leider oft ohne didaktische Unterstützung). Erfreulich ist auch die wachsende Anzahl von Angeboten für eine zweisprachige Maturität (s. schon Elmiger, 2008) und Ansätze zu einem bilingualen Unterricht an Berufsfachschulen, namentlich in den Kantonen Zürich und Luzern, mit der Begründung, dass fremdsprachliche Kompetenzen auf dem internationalen Arbeitsmarkt wesentlich zur Flexibilität der zukünftigen Arbeitnehmenden beitragen. Auf den unteren Stufen (Kindergarten, Primarschule, Sekundarstufe I) haben namentlich (halb) private Schulen eine Marktlücke entdeckt und ausgenützt. Im Bereich der öffentlichen Schulen sind zwar Projekte und Evaluationen vorhanden, allerdings hat sich der bilinguale Unterricht – ausser in mehrsprachigen Regionen – nicht richtig durchsetzen können, wohl nicht nur aufgrund finanzieller und administrativer Schwierigkeiten.

Obligatorisch oder nicht, entscheidend ist zunächst, dass Austausch nicht mehr als ausserschulische Aktivität, sondern als Bestandteil der Fremdsprachenlehrpläne wahrgenommen wird.

Hier gibt es noch ein grosses Potential, das ausgenutzt werden sollte, wofür sich zahlreiche Lehrkräfte und Spezialisten, z.B. im Rahmen der Arbeitsgemeinschaft zur Förderung des Mehrsprachigen Unterrichts in der Schweiz (APEPS) einsetzen.

Austauschpädagogik/ Sprachaufenthalte

Eine weitere zentrale Empfehlung des Gesamtsprachenkonzepts lautete: „alle Schülerinnen und Schüler sollen die Möglichkeit haben, an Formen des sprachlichen Austausches teilzuhaben, welche in die übrigen sprachpädagogischen Aktivitäten integriert sind.“ Natürlich dachte man an Austausch innerhalb der Schweiz, über die Sprachgrenzen hinweg, sei es schulklassenweise, individuell oder mittels moderner Kommunikationsmittel. Zu diesem Zweck stellte das Bundesamt für Kultur der ch-Stiftung (ab 2017 ersetzt durch die Movetia, die Schweizer Agentur für Austausch und Mobilität, welche von der Schweizerischen Stiftung für die Förderung von Austausch und Mobilität [SFAM] getragen wird) jährlich rund eine Million Franken zur Verfügung. Doch wenn, wie Christoph Büchi einmal schrieb, „die meisten Deutschschweizer und Romands (...) in getrennten Sphären [leben], bisweilen würde man sogar meinen: auf verschiedenen Planeten“, dann ist die Begeisterung für eine Reise zum anderen „Planeten“ erstaunlich gering. Mangelt es am politischen Willen, obwohl der Bundesrat 2014 durch ein Postulat beauftragt wurde, „ein umfassendes Konzept für einen systematischen Sprachaustausch auszuarbeiten“, um jedem Kind im Laufe seiner Schulzeit einen Aufenthalt in einem anderen Sprachgebiet zu ermöglichen? Wäre es sinnvoll, den Sprachaustausch obligatorisch zu erklären? Oder würde, wie dies der Zürcher Regierungsrat im Sommer 2017 meinte, ein flächendeckender ob-

ligatorischer Schüleraustausch – ungeachtet des unbestrittenen pädagogischen Nutzens – zu einer „erheblichen logistischen und administrativen Belastung“ – um nicht zu sagen Überbelastung – der Erziehungssysteme führen? Immerhin bekannte sich die EDK im Oktober 2017 ausdrücklich dazu, Austausch- und Mobilitätsaktivitäten zu unterstützen, um die gelernte Sprache in authentischen Situationen kommunikativ zu verwenden und den Nutzen des Sprachenlernens unmittelbar erfahrbar zu machen. Dies muss selbstverständlich über die obligatorische Schulzeit hinaus auch die Sekundarstufe II (Allgemein- und Berufsbildung) und den Tertiärbereich mit einschliessen. Dies gilt namentlich für die Festlegung von Richtzielen, die über alle Ausbildungsstufen hinweg ein zusammenhängendes Sprachlernangebot mit entsprechender Transparenz gewährleisten sollen. Diese Koordinationsarbeit ist weitgehend noch zu leisten.

Obligatorisch oder nicht, entscheidend ist zunächst, dass Austausch nicht mehr als ausserschulische Aktivität, sondern als Bestandteil der Fremdsprachenlehrpläne wahrgenommen wird. Die im „Sprachbad“ erworbenen Kompetenzen ersetzen die üblichen schulischen Lernziele nicht, aber sie ergänzen sie und tragen zur Motivation für das Sprachenlernen bei. Aber es reicht nicht, Austauschschüler/innen mit Gastschulen bzw. Gastfamilien zusammenzuführen. Der Austausch bedeutet für Lehrpersonen, Schulleiter, Eltern und Jugendliche eine eigenständige pädagogische Aktivität. Dies schliesst zwingend die Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung des Sprachaufenthalts mit ein.

Vorbildlich sind diesbezüglich die Arbeiten des Europäischen Fremdsprachenentrums des Europarates in Graz mit namhafter Schweizer Beteiligung. Unter dem Namen „Plurimobil“ werden Elemente einer nachhaltigen Austauschdidaktik angeboten, konkret: Lernszenarien und Aktivitäten vor, während und nach der Mobilität für alle Stufen: Grundschule bis Sekundarstufe II, inkl. berufsbildende Schulen, sowie die Ausbildung von Lehrpersonen (Details auf: plurimobil.ecml.at). Zukunftsweisend ist namentlich die Ausweitung auf die Berufsausbildung. Zwar existieren bereits Austauschaktivitäten im Rahmen von Berufslehren, z.B. das von Höchle Meier (2014) beschriebene Mobilitätsprojekt „Euregio-Zertifikat“, welches Lernenden bzw. Berufsschüler/

innen die Chance bietet, durch ein mindestens vierwöchiges Praktikum berufliche Erfahrung im benachbarten Ausland bereits während der Ausbildung zu sammeln, oder die ähnliche Ziele verfolgende Aktion xchange der Internationalen Bodenseekonferenz und der Arbeitsgemeinschaft Alpenländer [<http://www.xchange-info.net>]. Ein vergleichbarer Vorschlag, für Lehrlinge Austauschprogramme im Ausland einzuführen, machte 2017 der Aargauer HSG Student Robin Rösli.

Freilich dürfen die Beteiligten dabei nicht einfach sich selbst überlassen werden. Der Erfolg der sprachlichen und interkulturellen Lernprozesse hängt entscheidend von deren didaktischen Einbettung ab, nicht zuletzt in den Berufsschulunterricht; und der Rahmen sollte sich nicht auf den blossen Austausch zwischen den Sprachregionen beschränken. Als Voraussetzung für den Erfolg der Schweiz in einer zunehmend globalisierten Welt muss der Horizont für die Mobilität erweitert werden – auch weit über das englischsprachige Ausland hinaus. Dies sollte Bestandteil aller Fremdsprachenlehrpläne werden.

Ausbildung der Lehrpersonen

Ein wesentlicher Anteil des Widerstands gegen den Unterricht von zwei Sprachen an der Primarschule stammt aus Kreisen der Lehrkräfte. Dabei war deren Ausbildung schon 1998 ein zentraler Bestandteil der Empfehlungen des Gesamtsprachenkonzepts. Dennoch greifen die Empfehlungen der EDK vom 26. Oktober 2017 wiederum die Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte auf. Was ist schiefgelaufen?

Die neuesten Empfehlungen lassen sich als Indizien für eine Reihe von Problemen deuten, wobei offensichtlich die Entwicklung und Erhaltung der sprachlichen Kompetenzen im Zentrum stehen. Einerseits soll die Wahl der Landessprachen als Studienfächer attraktiver werden und sollen mehrere Sprachen parallel studiert werden können. Andererseits belegt der Hinweis auf die Möglichkeit, ein nicht-sprachliches Fach immersiv in einer anderen Landessprache studieren zu können, das Bewusstsein für die Notwendigkeit, neben den sprachlichen auch die fachlichen Voraussetzungen für bilingualen Unterricht gerade auch in den anderen Landessprachen zu schaffen. Dass die berufsspezifischen Sprachkompetenzprofile für Lehrpersonen für

Fremdsprachen in den Bildungsinstitutionen offensichtlich nicht überall den Anforderungen genügen, ist kein Geheimnis und trägt wohl in der Tat wesentlich zur mangelnden Unterstützung der Reformen durch die Lehrkräfte bei. Dazu sind aber weitere Ressourcen notwendig. 1998 war namentlich vom Einbezug „integrierter Aufenthalte in anderen Sprachgebieten in die Programme für die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer „ die Rede. 2017 gehen die Empfehlungen der EDK noch weiter und verlangen, „die Lehrpersonen finanziell und logistisch unterstützen, damit diese ihre sprachlichen Kompetenzen während ihres gesamten Berufslebens erhalten und erweitern können, zum Beispiel im Rahmen eines Austauschs.“ Zurzeit ist die bloss eine Empfehlung an die Kantone. Es bleibt zu hoffen, dass trotz des überall spürbaren Spardrucks hier auf die Worte Taten folgen werden.

Fazit

Zusammenfassend darf festgehalten werden, dass das Gesamtsprachenkonzept von 1998 grundsätzlich auf fruchtbaren Boden gefallen ist und viele erfolgreiche Umsetzungsschritte unternommen wurden. Die Methoden der Sprachvermittlung wurden gewaltig verbessert, die Ausarbeitung von Kompetenzprofilen, aber auch von Formen der Evaluation der erworbenen Kompetenzen haben grosse Fortschritte gemacht, Konsequenzen für die Lehrerbildung und die Gestaltung von modernen Lehrmitteln wurden gezogen. Zwar lernen noch nicht alle Schülerinnen und Schüler an der Volksschule zusätzlich zur lokalen Landessprache – mindestens eine zweite Landessprache sowie Englisch; auch haben viele – trotz bedeutender Investitionen in das Projekt *italiano subito* (<http://www.italianosubito.ch>) die Möglichkeit noch nicht, eine zusätzliche Landessprache zu erwerben. Noch hapert es auch mit der Transparenz und Kohärenz des Fremdsprachenlernens nicht nur über alle Schulstufen hinweg, sondern auch beim lebenslangen (Weiter-)Lernen. Aber die breite Anerkennung der Bedeutung von mehrsprachigen Kompetenzen in weiten Kreisen der Bevölkerung (immer wieder durch Abstimmungsergebnisse bestätigt) und in der Arbeitswelt stimmen zuversichtlich, dass die am Anfang des Jahrtausends eingeleiteten Reformen weitergeführt und – wo nötig – verbessert oder gar erfolgreich abgeschlossen werden.

Referenzen

Baumert, J., Köller, O. & Lehmann, R.

(2012). Leseverständnis im Englischen und Deutschen und Mathematikleistungen bilingual unterrichteter Schüler am Ende der Grundschulzeit. Ergebnisse eines Zwei-Wege-Immersionprogramms. *Unterrichtswissenschaft* 40, 290-313.

Berthoud, A.-Cl. et al. (eds.) (2013). *Exploring the Dynamics of Multilingualism. Results from the DYLAN project*. Amsterdam: John Benjamins.

Bono, M. & Stratilaki, S. (2009). The M-factor, a bilingual asset for plurilinguals? Learners' representations, discourse strategies and third language acquisition in institutional contexts. *International Journal of Multilingualism* 6/2, 207-227.

Compendium (2009). *Study on the Contribution of Multilingualism to Creativity. Compendium Part One: Multilingualism and Creativity: Towards an Evidence-base*. Brussels: European Commission.

Cook, V. (2008). *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Arnold.

Council of Europe (2017). *CEFR Companion Volume with New Descriptors* (Provisional Edition). Strasbourg.

Elmiger, D. (2008). *Die zweisprachige Maturität in der Schweiz. Die variantenreiche Umsetzung einer bildungspolitischen Innovation*. Bern: Staatssekretariat für Bildung und Forschung.

Herdina, P. & Jessner, U. (2002). *A Dynamic Model of Multilingualism: Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.

Jessner, U. & Allgäuer-Hackl, E. (2015). „Mehrsprachigkeit aus einer dynamisch-komplexen Sicht oder warum sind Mehrsprachige nicht einsprachig in mehrfacher Ausführung?“. In: E. Allgäuer-Hackl et al. (eds.), *MehrSprachen? - PlurCur! Berichte aus der Forschung und Praxis zu Gesamtsprachencurricula*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Höchle Meier, K. (2014). *Construction discursive des représentations de stages professionnels dans des entreprises de la région du Rhin supérieur: une étude de cas*. Tübingen/Basel: Francke.

Lüdi, G., Höchle Meier, K. & Yanaprasart, P. (eds.) (2016). *Managing Plurilingual and Intercultural Practices in the Workplace. The Case of Multilingual Switzerland*. Amsterdam: John Benjamins.

Lüdi, G. & Py, B. (2009). To be or not to be... a plurilingual speaker. *International Journal of Multilingualism* 6 (2), 154-167.

Marsh, H., Hau, K.T. & Kong, C.K. (2000). Late Immersion and Language of Instruction in Hong Kong High Schools: Achievement Growth in Language and Nonlanguage Subjects. *Harvard Educational Review* 70/3, 302-347.

Möller, J., Hohenstein, F., Fleckenstein, J., Köller, O. & Baumert, J. (Hrsg.) (2017). *Erfolgreich integrieren – die Staatliche Europa-Schule Berlin*. Münster: Waxmann.

Muñoz, C. (2016). What is the best age to learn a second/foreign language? *Canadian Modern Language Review*. <http://www.utp.journals.press/journals/cmlr/Munoz>

Nitsch, C. (2007). „Mehrsprachigkeit: Eine neurowissenschaftliche Perspektive“. In: T. Anstatt (Hg.), *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb - Formen - Förderung*. Tübingen: Narr, pp. 47-68.

Peyer, E., Andexlinger, M., Kofler, K. & Lenz, P. (2016). *Projekt Fremdsprachenevaluation BKZ: Schlussbericht zu den Sprachkompetenztests. Durchgeführt vom 1. Oktober 2014 bis 7. Dezember 2015 am Institut für Mehrsprachigkeit der Universität und der Pädagogischen Hochschule Freiburg im Auftrag der Bildungsdirektoren-Konferenz Zentralschweiz*. Freiburg: Institut für Mehrsprachigkeit. <http://doc.rero.ch/record/259287/>

Piesche, N. (2015). *CLIL im naturwissenschaftlichen Unterricht – Auswirkungen auf den Wissenszuwachs und die Motivation im Sachfach. Ergebnisse eines randomisierten kontrollierten Feldexperiments an Realschulen*. Dissertation, PH Ludwigsburg.

Singh, L. & Elmiger, D. (Hrsg.) (2016). *Externe Evaluierung der Pilotphase des Französisch- und Englischunterrichts nach Passepartout. Schuljahre 2009-2016*. Neuchâtel, IRDP.

Zaubauer, A.C.M. & Möller, J. (2010). Schulleistungsentwicklung immersiv unterrichteter Grundschüler in den ersten zwei Schuljahren. *Psychologie in Entwicklung und Unterricht* 57, 30-45.

Webseiten

- <http://www.italianosubito.ch>
- http://eacea.ec.europa.eu/LLP/studies/documents/study_on_the_contribution_of_multilingualism_to_creativity/methodology_en.pdf
- <http://doc.rero.ch/record/259287/>
- https://www.lehrmittelverlag-zuerich.ch/Portals/1/Documents/lehrmittelsites/voices/voices_downloads/Englisch_in_der_Volksschule.pdf
- <https://plurimobil.ecml.at/>
- https://edudoc.ch/record/128697/files/empfehlungen_sprachenunterricht_d.pdf
- <https://phbl-opus.phlb.de/files/459/Dissertation+Endfassung+17.02.16.pdf>
- https://www.iaa.uni-rostock.de/fileadmin/uni-rostock/Alle_PHF/IAA/Projekt_Immersion/Vortrag_Gebauer_Zaubauer_Moeller.pdf
- <https://edudoc.ch/record/25519/files/Gesamtsprachenkonzept.pdf?version=1>

WIE MAN EINE FREMDSPRACHE AN DIE WAND FÄHRT

Tema

EINE REPLIK AUF GEORGES LÜDIS BILANZ ZUM GESAMTSPRACHENKONZEPT

Alain Pichard, enseignant au niveau secondaire, donne un avis issu de la pratique sur les mesures proposées par Georges Lüdi dans son article «Das Gesamtsprachenkonzept von 1998 – 20 Jahre danach» (p. 14-20). Il explique comment les décisions concernant l'enseignement des langues étrangères ont été prises, avant de traiter des effets de la nouvelle didactique des langues étrangères sur toute une génération d'étudiants. S'appuyant sur des résultats empiriques, ses observations mènent à une conclusion peu réjouissante: l'histoire de la mise en œuvre du concept général pour l'enseignement des langues étrangères constitue un exemple de la manière dont des politiques éducatives, résultant d'un jeu entre directions de l'instruction publique, administrations et experts scientifiques, ont des répercussions sur la culture politique et l'enseignement scolaire. L'auteur critique aussi les sommes investies dans la réalisation du projet.

Als Schüler, der in einem Mehrsprachenhaushalt aufwuchs, hätte ich mich durchaus als Opfer eines auf Grammatik fokussierten Unterrichts sehen können. Mein Vater war ein Romand. Mit ihm sprach ich meistens Französisch. Meine Mutter war eine Berlinerin, mit der ich mich immer auf Hochdeutsch unterhielt und wenn wir alle zusammensassen, war Englisch die vorherrschende Sprache. Im herkömmlichen Fremdsprachenunterricht nützte mir diese Mehrsprachigkeit allerdings wenig, meine Noten waren höchst durchschnittlich.

Als Praktiker mit 40-jähriger Berufserfahrung unterrichtete ich die Fremdsprachen Französisch und Englisch und darf behaupten, dass sich mein eigener Fremdsprachenunterricht schon von Beginn weg erheblich von dem unterschied, den ich als Schüler erlebte. Das hat sicher auch mit der von George Lüdi erwähnten Weichenstellung zu tun, den die EDK bereits 1975 vollzog. Sie verlegte dazumal den Unterricht in der 2. Landessprache in die 4./5. Klasse und gab auch erstmals ausdrücklich kommunikative Lernziele vor.

Diese Stimmung übertrug sich auf mich und meine Lehrergeneration der späten 70-er und frühen 80-er Jahre. Wir gewichteten in unserem Fremdsprachenunterricht die Kommunikationsfähigkeit stärker, ohne freilich den Fokus auf einen seriösen Aufbau zu vernachlässigen. Ausserdem waren wir offen für Neues: Bereits in den 80-er-Jahren organisierten wir Sprachaufenthalte, hörten französische Chansons, schauten französische Filme mit den uns damals zur Verfügung stehenden Medien und liessen die Schüler auch in Gruppen (Neudeutsch: kooperatives Lernen) arbeiten.

Unterstützt wurden wir auch durch die neuen Lehrmittel, von denen *Bonne Chance!* eine prägende Wirkung entfaltete. *Bonne Chance!* bot einen einfachen, plausiblen, konsistenten und visualisierten Aufbau der Französischen Sprache. Das Verhängnis von *Bonne Chance!* war, dass dieses Lehrmittel viel zu lange nicht angepasst, die Texte nicht modernisiert und die Neuen Medien kaum integriert wurden. Bereits Ende der 90-er-Jahre viele Lehrkräfte *Bonne Chance!* nur noch als Leitfaden benutzten und die erfor-

Alain Pichard | Basel ●

Alain Pichard, 63 Jahre alt, seit über 40 Jahren als Lehrer der Sekundarstufe 1 tätig. Alain Pichard lebt in Biel, wo er viele Jahre vor allem an Brennpunktschulen tätig war. Er ist Mitglied der GLP, ehem. Stadtrat, Mitbegründer und Leiter eines Lehrlings- und Migrantentheaters, Initiator der lehrplankritischen Aktion „550gegen550“ und Mitherausgeber der Broschüre „Einspruch“. Ausserdem schreibt er Essays und Kolumnen in verschiedenen Schweizer Zeitungen.



Um effizient sein zu können, müsste das einen ansehnlichen Anteil der Gesamtunterrichtszeit umfassen, erteilt von muttersprachigen Lehrpersonen.

derlichen Aktualisierungen selber an die Hand: Mit moderneren ausgewählten Texten, dem Einsatz von Tonaufnahmen und Videos sowie den ersten Lernprogrammen (z. B. Revoca) und allerlei alternativen Lehrmitteln.

Die Vorverlegung des Fremdsprachenunterrichts

Das Fremdsprachenkonzept der EDK bestand, wie George Lüdi in seinem Artikel „Das Gesamtsprachenkonzept von 1998 – 20 Jahre danach“ darlegt, im Wesentlichen aus zwei Reformschritten, die es auseinanderzuhalten gilt:

1. Die Vorverlegung des Fremdsprachenunterrichts
2. Die Einführung einer neuen Sprachdidaktik, welche sich mit dem Begriff „Mehrsprachendidaktik“ zusammenfassen lässt.

Er erwähnt in seinem Artikel, dass ja bereits 1975, als die oben erwähnte Verlegung des Erwerbs der 2. Landessprache beschlossen wurde, in Europa die Überzeugung herrschte, dass dies immer noch zu spät sei. Im Fremdsprachenkonzept 1998 wurde denn auch – von der Öffentlichkeit weitgehend unbemerkt – erstmals die Einführung von Frühfranzösisch bzw. Frühenglisch postuliert.

PISA erwies sich als Katalysator

Obwohl die Fremdsprachen gar nicht Teil des PISA-Tests waren, wurden auch sie durch den „PISA-Schock“ im Jahr 2000 erfasst. Erschüttert vom angeblichen Beleg für das Ungenügen des hiesigen Schulsystems sah man über die Grenzen hinaus und stellte fest, dass in Nachbarländern die Schulkinder viel früher mit Fremdsprachen begannen. Dankbar griff die Politik nach diesem Strohalm, der eine Option bot, rasch als tatkräftig Handelnde wahrgenommen zu werden. So erfolgte 2004 die Verabschiedung der EDK-Sprachenstrategie, demgemäss die erste Fremdsprache im 3. und die zweite im 5. Schuljahr einzusetzen habe sowie eine davon eine Landessprache sein müsse. Diese Lösung war ein politischer Kompromiss zwischen den Kantonen, die sich nicht einigen konnten, ob zuerst Französisch oder Englisch gelehrt werden sollte. Um die Romandie zu besänftigen, hatte man das in Zürich und anderswo favorisierte Primat des Englischen mit der Pille der Festlegung der zweiten Fremdsprache auf der Primarstufe versüsst. Dass dafür

eigentlich ein Kernanliegen der Harmonisierung, nämlich der gleichzeitige Unterrichtsbeginn einer Landessprache in allen Kantonen, geopfert wurde, nahm man mit achselzuckendem Bedauern zur Kenntnis. In Wirklichkeit bedeutete diese Lösung gegenüber dem „Vor-Harmos-Status“ einen beträchtlichen Rückschritt, da ja jetzt eine Hälfte der Schweiz in der 3. Klasse mit Frühfranzösisch, die andere hingegen mit Frühenglisch startete.

Je früher desto besser?

Im Unterschied zur Staffelung von Französisch und Englisch wurde die viel wichtigere Frage nach der Sinnhaftigkeit des Entscheides medial kaum diskutiert, obwohl das Konzept wissenschaftlich bestenfalls dünn abgestützt war. Eine Mehrheit der Lehrkräfte stand dieser erneuten Vorverlegung des Fremdsprachenunterrichts denn auch kritisch gegenüber.

So fragte eine Schulleiterin während einer Orientierung im Frühjahr 2011 in Lyss den bernischen Bildungsdirektor Bernhard Pulver: „Was ist eigentlich der Sinn des Frühfranzösischunterrichts? Sollen die Schüler am Schluss der neun Schuljahre besser Französisch sprechen, oder gleich gut, oder soll einfach Frühfranzösisch eingeführt werden?“

Die Reaktion des Erziehungsdirektors war bezeichnend. Er gab die Frage an seinen Stabschef weiter mit den Worten: „Ja, welche Zieldefinierung haben wir uns da vorgenommen?“

Kritische Stellungnahmen jedoch wurden mithilfe willfähriger Wissenschaftler zugunsten missverständener Erkenntnisse der Hirnforschung konsequent ausgeblendet.

Grosszügig verdrängt wurde dabei selbst Elementares: So die Schwierigkeit, dass in der Deutschschweiz aufwachsende Schüler zuerst Standarddeutsch als fremde Variante der Erstsprache lernen müssen und Französisch und Englisch somit den Platz von Sprache 3 und 4 einnehmen. Unbeachtet blieb auch, dass das Erlernen einer zusätzlichen Sprache im familiären Umfeld etwas ganz anderes ist als die künstliche Situation des Schulunterrichts. Ursprünglich hätte die erste Fremdsprache immersiv unterrichtet werden sollen, d.h. gewisse Fächer wären ausschliesslich in der Zielsprache erteilt worden. Um effizient sein zu können, müsste das einen ansehnlichen Anteil der Gesamtunterrichtszeit umfassen, erteilt von muttersprachigen Lehrpersonen.

Die Realität sieht anders aus: Die Frühfremdsprache wird isoliert mit minimaler Stundendotation erteilt, was nicht intensiv genug sein kann und den anderen Fächern Unterrichtszeit wegnimmt. Die gesamthafte Lektionenzahl für die Fremdsprache während 9 Jahren Volksschule wurde fast gleich belassen, was eine Verminderung pro Schuljahr bedeutet und die Übungszeit in der Sekundarschule massiv reduziert. Ferner werden Lehrpersonen eingesetzt, deren Eignung für den Fremdsprachenunterricht hochgradig divergiert, was auch Herr Lüdi bemängelt und als ein Element für den Misserfolg benennt.

Augen zu und durch

Aus Angst vor Gesichtsverlust und befeuert durch enorme Mittel für Umsetzung und Forschung trieb die Allianz aus Politik, Verwaltung und Wissenschaft (Vortrag emer. Professor Künzli, PH Zürich 18.10.2011) unbeirrt voran.

Wer die vielfältigen Mängel des Konzepts trotzdem anzusprechen wagte, geriet häufig unter Druck: Wie bei der Einführung der integrativen Schule wurden mahnende Stimmen verspottet oder willkürlich mit einem (rechtskonservativen) politischen Etikett versehen. EDK-Vertreter schmetterten Einwände mit dem Hinweis ab, Lehrende verschlossen sich grundsätzlich zuerst immer allen Neuerungen, sie müssten sich erst daran gewöhnen, Fortbildung würde sie darauf vorbereiten, alles Neue brauche seine Zeit etc. Dass die Kritik oft von erfahrenen Lehrkräften kam, wurde geflissentlich übergangen. Lieber spannte man eigens dafür angestellte PH-Mitarbeiter oder Behördenvertreter vor den Karren, die begeistert, da finanziell davon abhängig, die frohe Botschaft der neuen Lehre verkündeten, ohne auf Gegenargumente einzugehen.

Öffentliche Diffamierung

Durch das Anwachsen der kritischen Datenmenge (vgl. Lambelet & Berthele, 2014; Kübler, 2014) in jüngster Vergangenheit und dem gleichzeitigen Mangel an Beweisen für die Wirksamkeit ihres Konzepts, begannen die Befürworter zunehmend die Nerven zu verlieren. Anders ist es nicht zu erklären, dass EDK-Präsident Christoph Eymann im Frühjahr 2016 mehrfach öffentlich die preisgekrönte Arbeit der Zürcher Linguistin Simone Pfenninger als „unwissenschaftlich“ diffamiert hatte.

Pfenningers „Vergehen“ bestand allein im Fazit ihrer aktuellsten Studie zum Fremdsprachenerwerb: Frühlerner sind bezüglich Leistung und Motivation den Spätlernern nicht überlegen. Und generell gilt: besser spät und intensiv als halbzeitig und über viele Jahre verteilt. Also das Gegenteil dessen, was die EDK propagierte. Und genau das, was auch George Lüdi in seinem Beitrag unumwunden zugibt: „Internationale Studien haben in der Tat nachgewiesen, dass innerhalb des klassischen Fremdsprachenunterrichts „Frühstarter“ am Schluss der Schulzeit ohne zusätzliche Massnahmen bezüglich ihrer Sprachkompetenzen kaum mehr messbare Vorteile haben“.

Ein teurer Irrtum

Es war ein teurer Irrtum, den die Politiker unseres Landes auf Hauen und Stechen durchboxten.

Die Tageszeitung der Bund titelt am 15.9.2012: „Frühfranzösisch kommt den Kanton Bern teuer zu stehen“. Die Rede war von 43 Millionen Franken. Der Kanton Baselland vermeldet Kosten von 12,5 Millionen Franken. Rechnet man diese Kosten auf die 6 Passepartout-Kantone (Kantone, welche sich für das Frühfranzösisch entschieden hatten) hoch, kommen wir auf eine Zahl von nahezu 100 Millionen Franken!

„Mit drei oder auch nur zwei Lektionen pro Woche lässt man Kinder ...in ein Sprachenbad eintauchen. Das Bad ist gross wie ein Ozean, die Kinder Nichtschwimmer, aber Schwimmhilfen (Rechtschreibung, Grammatik, Wörtlilernen) sind strengstens verboten. Wer überleben will, bleibt besser am Ufer.“

Michael Weiss, Mitglied der Geschäftsleitung des lvb (Lehrerverein des Kantons Baselland)

Die Mehrsprachendidaktik

Gleichzeitig mit dem neuen überkantonalen Fremdsprachenlehrplan Passepartout für Französisch und Englisch wurden für die Volksschule neue Lehrmittel entwickelt:

Mille feuilles und *Clin d'oeil* für Französisch, *New World* für Englisch. Die Lehrmittel sind nach „neuen didaktischen Konzepten“ gestaltet, die versprechen, den Fremdsprachenunterricht gründlich zu aktualisieren und zu verbessern.

Während der Autor dieser Zeilen bei der Vorverlegung des Fremdsprachenunterrichts von Beginn weg eine klare und

Die Passepartout-Verantwortlichen traten mit dem Anspruch an, die Kommunikationsfähigkeit und das Verständnis der Fremdsprachen entscheidend zu verbessern. Sie scheinen nicht einmal diesen Anspruch erfüllen zu können, wie eine Studie der Universität Fribourg aufzeigt.

empirisch abgestützte Meinung vertrat, verhielt es sich bei der neuen Fremdsprachendidaktik etwas anders.

Gemäss meiner Einstellung, grundsätzlich gegenüber didaktischen Neuerungen offen zu sein, informierte ich mich zunächst einmal gründlich über den didaktischen Leitfaden des Konzepts und vertiefte mich in die theoretische Einführung zum Lehrmittel *Mille feuilles* von Barbara Grossenbacher, Esther Sauer und Dieter Wolff, erschienen 2012 im Berner Schulverlag unter dem Titel: „*Mille feuilles*. Neue fremdsprachendidaktische Konzepte. Ihre Umsetzung in den Lehr- und Lernmaterialien.“

Das Autorenteam vermittelte auf ca. 90 Seiten einen hilfreichen Überblick über die Theorien, die gegenwärtig in der Fremdsprachendidaktik diskutiert werden: Didaktik der Mehrsprachigkeit, konstruktivistisches Lernverständnis, Kompetenzorientierung, Inhalts- und Handlungsorientierung, Progression, Differenzierung, Beurteilung, Materialien und Medien.

Das Ziel dieser didaktischen Neuerung blieb mir nach 90 Seiten unklar und sie erschliesst sich mir auch nicht nach der Lektüre von Herrn Lüdis Artikel.

Wie soll man in der Schule Synergie-Effekte zwischen den Sprachen konkret nutzen? Die Idee von einem holistischen Sprachganzen erschien mir höchst spekulativ und zu wenig fassbar. Jedenfalls mit Sprachvergleichen von Wörtern und Strukturen und mit Rezeptologie (Strategien) ist für die Kommunikationsfähigkeit noch gar nichts gewonnen. Wie die internationale Fremdsprachendidaktik (Nava, 2018) postuliert, hängt die Förderung der Kommunikationsfähigkeit von folgenden Faktoren ab:

- › Vertieftes Verstehen des Inhaltes (comprehensible input)
- › Form-Inhalt-Verwendung im Zusammenwirken begreifen und anwenden lernen
- › sinnvolles Anwendungstraining, das sowohl repetitive, auf Form fixierte, als auch auf Inhalt ausgerichtete Übungen einschliesst
- › Feedback-Gespräche mit kompetenten Sprechern (Lehrperson), die helfen, Ausdrucksmängel zu überwinden.

Solch detaillierte Ausführungen mit entsprechenden konkreten Beispielen und empirischen Befunden vermisse ich bei George Lüdi.

Als Praktiker, der bei weitem nicht über den theoretischen Hintergrund eines George Lüdis verfügt, wage ich dennoch die Feststellung, dass die internationale Didaktik nach wie vor am Ziel festhält, Sprachen in ihrer Eigenständigkeit zu vermitteln, und zwar so, dass Form, Inhalt und Verwendung in ihrer Übereinstimmung begriffen werden können. Nirgends ist vom Vermischen der Sprachen die Rede, wie das die sogenannte „funktionale Mehrsprachigkeit“ fordert. Funktionale Mehrsprachigkeit entsteht, wenn man die Sprachen situativ in verschiedenen Lebensgebieten anwenden muss. Es ist jedoch nicht sinnvoll, in der Schule ein paar Ausdrücke Englisch für den Sportsplatz, Französisch für die Küche, Deutsch fürs Telefonieren zu lernen, wenn diese Einzelfetzen nachher nicht auf neue Situationen übertragbar sind. Diese Konzentration auf sprachliche Kompetenzhäppchen kann kein verantwortbares schulisches Bildungsziel sein. Es genügt allenfalls für einen Sprachführer auf Reisen.

Die ersten *Mille feuilles*-Schülerinnen und -Schüler

Vor drei Jahren blätterte ich die Anmeldungen für unseren traditionellen Französischaustausch mit unserer Partnerschule in Monthey im Kanton Wallis durch. Vier Tage verbringen unsere Schüler bei ihren welschen Kollegen und beherbergen diese ebenso lange bei sich. Ausserdem besuchen sie jeweils den Unterricht in den beiden Schulen, schreiben sich vorher mehrere Briefe und absolvieren zu zweit einen Postenlauf. An einem Samstag im Januar fahren die Eltern mit ihren Zöglingen und den Lehrkräften ins Wallis, wo sie von den Eltern der Partnerkinder empfangen werden. Dies ist ein grosser Anlass, der die Leute zusammenbringt. Auch wir Lehrkräfte kennen uns mittlerweile und freuen uns schon jetzt auf das Wiedersehen. In wenigen Fällen geht dieser Austausch schief, in den meisten profitieren unsere Lernenden aber von dieser Begegnung. Und manchmal entstehen sogar Freundschaften fürs Leben, gehen die Familien zum Beispiel gemeinsam in die Skiferien. Vor drei Jahren waren diese Rahmenbedingungen anders, denn meine 7.-Klässler hatten vier statt zweier Jahre Französisch hinter sich und waren mit dem Französischlehrmittel *Mille feuilles* unterrichtet worden.

Nach Prognosen der Lehrmittelmacher hätte ich es heuer mit mutigen und der französischen Sprache gegenüber aufgeschlossenen jungen Menschen zu tun gehabt, welche die Sprache bisher spielerisch und ohne Druck erlernt hatten. Die Ernüchterung war gross, als ich feststellte, dass die Schüler nicht wussten, dass man „au“ als „o“ oder „ou“ als „u“ ausspricht. Gestaut habe ich, dass ich mit meinen Schülerinnen und Schülern zwar komplexe Texte über Erfindungen der Zukunft lesen sollte, diese aber nicht wussten, was „gestern“, „heute“ und „morgen“ auf Französisch heisst – wohlgemerkt, nicht schriftlich, sondern mündlich. Uns wurde bald klar, dass wir auf unseren französisch geschriebenen Brief verzichten mussten, den wir unseren Partnern jeweils im Oktober schreiben. Die Walliser erhielten erstmals ein deutschsprachiges Schreiben.

Noch nie meldeten sich so viele Schüler von diesem Austausch ab. Waren es in den vergangenen Jahren immer die obli-

gaten zwei bis drei Schüler pro Klasse, die nicht an diesem Sprachaufenthalt teilgenommen hatten, so bekundete dieses Mal mehr als ein Viertel der Schülerinnen und Schüler, daran nicht partizipieren zu wollen. Die Lehrkräfte versuchten zu überzeugen, telefonierten und verlangten eine schriftliche Begründung. Eine Mutter schrieb unserem Schulleiter daraufhin eine bemerkenswerte Erklärung: „Mein Sohn hat in den vergangenen vier Jahren so wenig Französisch gelernt, dass ich ihm diese Erfahrung ersparen möchte!“

Die erste Studie zu *Mille feuilles*

Die Passepartout-Verantwortlichen traten mit dem Anspruch an, die Kommunikationsfähigkeit und das Verständnis der Fremdsprachen entscheidend zu verbessern. Sie scheinen nicht einmal diesen Anspruch erfüllen zu können, wie eine Studie der Universität Fribourg aufzeigt. Im Rahmen einer Masterarbeit im Bereich „Mehrsprachigkeitsforschung“ hat Frau Susanne Zbinden eine wissenschaftliche Studie mit rund 500 RealschülerInnen aus dem deutschsprachigen Kanton Bern durchgeführt. Die Arbeit wurde mit dem Prädikat „summa cum laude“ ausgezeichnet.

Frau Zbinden hat dabei *Bonne Chance!*-Lernende mit *Clin d'oeil*-Lernenden verglichen und untersucht, wie gut sie französische Texte verstehen. Beide Vergleichsgruppen wurden nach 588 Französischlektionen getestet. Somit hatten die *Clin d'oeil*-Lernenden ein Jahr länger Französischunterricht gehabt und die *Bonne Chance!*-Lernenden waren ein Jahr älter. Der Test umfasste 43 Aufgaben, verteilt auf vier authentische Texte. Er war so gestaltet, dass er den vermuteten Stärken von *Clin d'oeil*-Lernenden entsprach. Ein Text stammte aus dem Lehrmittel *Clin d'oeil*.

Fazit:

- > Die Leistungen der *Clin d'oeil*-Lernenden waren hoch signifikant schlechter!
- > Von den 43 Aufgaben lösten die *Clin d'oeil*-Lernenden nur eine Aufgabe besser.

(„Empirische Studie über die Fertigkeit ‚Leseverstehen‘ von Passepartout-Lernenden“ z.H. von Lehrpersonen und SchulleiterInnen, 17.11.17)

Was ist zu tun?

Georges Lüdi, an dem diese Kritiken offensichtlich nicht spurlos vorbeigingen, schlägt in seinem Artikel nun mehrere Massnahmen vor, welche aus der prekären Situation führen sollen. Mehr Sprachaufenthalte, mehr Immersion, mehr Mittel, bessere Ausbildung der Lehrkräfte, frei nach dem Prinzip: Will die Arznei partout nicht wirken, wechselt man nicht etwa das Medikament, sondern erhöht die Dosis.

Lüdis Forderungen, alle für sich genommen, scheinen durchaus plausibel zu sein. Die Frage stellt sich allerdings: Welchen Aufwand will man für welchen Ertrag denn noch leisten? Denn, bei allem Respekt für einen gelungenen und erfolgreichen Fremdspracherwerb, gibt es ja in der öffentlichen Schule noch andere Baustellen zu bearbeiten. Sollen zusätzliche Mittel in die Bekämpfung beispielsweise des Illetrismus, in die Digitalisierung, in die Integration oder in die Rettung des Frühfremdsprachenkonzepts investiert werden?

Allein der von Lüdi geforderte wirkungsvolle immersive Unterricht ist in der jetzigen Situation aus organisatorischer und finanzieller Sicht illusorisch.

Und auch pädagogisch sind einige Zweifel angebracht: Eine gute Kollegin ging als begeisterte Anhängerin des Immersionsunterrichts in eine Weiterbildung. Zurückgekehrt, machte sie sich mit grossem Engagement an den immersiven NMM-Unterricht, das heisst, sie unterrichtete ganze Lerneinheiten auf Französisch. Auch ich selber, der eine Zeitlang eine französischsprachige Klasse im Zeichnen und einen zweisprachigen Wahlfachkurs im Technisch-Geometrischen Zeichnen unterrichtete, tat dies im Fach Bildnerisches Gestalten. Die Realität war in beiden Fällen ernüchternd. Akzeptanz und Motivation sanken und vom Erreichen einigermaßen vernünftiger Lernziele konnte keine Rede mehr sein.

Ziviler Ungehorsam

Als Lehrkraft entschied ich mich – wie zahlreiche andere Kolleginnen und Kollegen – für den zivilen Ungehorsam. Nur so konnte ich meinem Berufsethos gerecht werden. Ein gewinnbringendes und lernwirksames Unterrichten ist mit

dieser Didaktik nicht möglich. Es bleibt den Lehrpersonen, die sich am Lernerfolg der SchülerInnen orientieren, nichts anderes übrig, als die Mehrsprachendidaktik so gut wie möglich zu unterlaufen, mit schrittweisen Aufbau von altersgerechtem Wortschatz und grammatikalischen Grundstrukturen.

Viele erfahrene Fremdsprachenlehrkräfte aber können oder wollen sich diese inhärente Haltung nicht leisten und werfen das Handtuch.

Die Beschränktheit des Experten

Georges Lüdi ist zweifelsohne ein gescheiter und gebildeter Mann. Was er in seinem Artikel vorschlägt, ist die Perfektionierung eines fehlgeleiteten Projekts. Er scheint die Bildung nicht mehr in grösseren Zusammenhängen zu sehen. Und so wird die Intelligenz des Einzelnen zu einer Beschränktheit des Ganzen.

Die Geschichte der Umsetzung des Fremdsprachenkonzepts ist ein Lehrstück darüber, wie durch ein höchst fragwürdiges Zusammenspiel von Erziehungsdirektoren, Verwaltung und Wissenschaft Bildungspolitik gemacht wird, welche Folgen für die politische Kultur in diesem Land und den Unterricht an den Schulen hat. Und sie zeigt auch, wie leichtfertig enorme Summen in zweifelhafte Projekte investiert werden.

Literatur

Kübler, M., Kammer, R., & Schneckenburger, C. (2014). *Fremdsprachenunterricht in der Volksschule. Ein Überblick über die Argumente und den Forschungsstand (Expertise)*. Schaffhausen.

Lambelet, A. & Berthele, R. (2014). *Alter und schulisches Fremdsprachenlernen. Stand der Forschung*. Fribourg: Wissenschaftliches Kompetenzzentrum für Mehrsprachigkeit.

Nava, A. (2018). *Second Language Acquisition in Action*. London: Bloomsbury Academic

Zbinden, S. (2017). *Leseverstehen mit altem und neuem Lehrmittel im Vergleich. Eine empirische Studie über das Verstehen von französischen Texten auf der Sekundarstufe 1*. Unpublished MA Thesis. Universität Fribourg.

GESAMTSPRACHENKONZEPT, UN FANTÔME TRÈS ACTIF

In dem Artikel geht es wortwörtlich darum, dem *Gesamtsprachenkonzept* auf die Spur zu kommen und, in Bezug auf ein zwar beschränktes Umfeld, dessen Auswirkungen zu beschreiben. Obwohl das *Gesamtsprachenkonzept* oft in Anspruch genommen wird, und ein gleichnamiges Dokument zu finden ist, das aber nicht dem entspricht, was sich als *Gesamtsprachenkonzept* in der Diskussion um die Sprachen in der obligatorischen Schulzeit eingebürgert hat, führt uns die Untersuchung zu einem Expertenbericht aus dem Jahre 1998. Nach einer Zusammenfassung von einigen Forderungen dieses Berichts wird am Beispiel aus der Westschweizer Sekundarschule gezeigt, welche Auswirkungen diese hatten. Im Artikel werden schliesslich die noch offenen Baustellen erwähnt, sei es in den Zielsetzungen oder in der Evaluation des (Fremd-)sprachenunterrichts.

● Andreas Dutoit Marthy CIIP



Andreas M. Dutoit Marthy est collaborateur scientifique auprès de la Conférence intercantonale de l'instruction public de la Suisse romande et du Tessin

– CIIP. Il est responsable du domaine des langues.

Lorsque l'on cherche le *Concept général pour l'enseignement des langues* en ligne, on trouve rapidement sur le site de la CDIP un document, qui, sans être une recommandation, a néanmoins été «décidé par l'Assemblée plénière en date du 13 novembre 1998 et désigné ensuite par le Comité, le 1er juillet, et par l'Assemblée plénière, le 26 août 1999, en tant que *document de référence valable pour les futures activités de planification*» [n.d.r nos italiques]. Le cinquième article de ce document renvoie par ailleurs à un rapport d'experts et aux résultats de sa consultation; on devine ainsi les travaux qui ont sous-tendu sa rédaction.

Les propositions contenues dans le rapport d'experts et les résultats de la consultation feront l'objet d'un examen approfondi. Les cantons auront besoin de temps pour la mise en œuvre de ces mesures (Art. 5).

Il faut une perspicacité certaine ou de bons informateurs pour se rendre compte que le document portant le titre de *Concept général pour l'enseignement des langues* a un statut particulier et qu'il n'est notamment pas une recommandation. Il

n'est par ailleurs même pas ce fantôme homonyme que nous tentons de cerner dans cet article. Et ce n'est qu'au prix de quelques recherches supplémentaires que nous avons pu nous rendre compte que le *Concept général pour l'enseignement des langues* auquel il est souvent fait référence est en fait le concept développé dans le rapport d'experts rédigé sous la présidence de Georges Lüdi¹.

Il est intéressant de relever que le rapport précité et sa mise en consultation ne sont de loin pas faciles à retrouver en ligne, ni même sous forme imprimée, alors même que les réflexions menées se sont diffusées avec un impact considérable dans le paysage de l'enseignement des langues en Suisse. Le numéro 4/1998 de la revue *Babylonia* nous apporte de ce point de vue de précieux renseignements. Dans l'un des articles, Georges Lüdi précise ainsi les enjeux et contours des réflexions menées. Nous nous arrêterons sur quelques éléments.

In den Empfehlungen der Expertengruppe geht es darum, durch eine gezielte Erweiterung der Sprachkenntnisse der Schulabgänger/innen die sozialen, wirtschaftlichen

¹ Dans la suite de ce texte et sauf précision en sens contraire, le terme de «rapport» se référera exclusivement à ce document.

und kulturellen Chancen sowohl jedes/jeder einzelnen als auch der Gesamtgesellschaft nachhaltig zu verbessern. Dies aus der Überzeugung heraus, dass die individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit in einer durch Mobilität geprägten Welt als menschliche Ressource sowohl für den Arbeitsbereich wie auch für die Persönlichkeitsentwicklung an Bedeutung gewinnen wird.
(Babylonia 4/1998, p. 11)

L'«élargissement des connaissances linguistiques» est mis en perspective avec les opportunités sociales, économiques et culturelles des individus et de la société, dans un monde caractérisé par la mobilité. Le texte souligne également que le plurilinguisme des individus et de la société est appelé à devenir une ressource de plus en plus significative, aussi bien dans le monde du travail qu'au titre du développement personnel.

... die Feststellung, dass Kenntnisse in einer zweiten Sprache angesichts vielfältig vernetzter, grenzüberschreitender Kontakte in der Arbeitswelt und in der Freizeit heute nicht mehr genügen, sondern mehrsprachige Repertoires anvisiert werden müssen.

Le rapport insiste sur la nécessité d'acquérir non seulement des connaissances dans une seule langue étrangère, mais de se constituer également un répertoire plurilingue, en raison même des contacts professionnels et des loisirs qui se jouent de plus en plus des frontières, dans un monde interconnecté.

Il introduit enfin un élément central qui est celui d'une langue descriptive, permettant de formuler les objectifs d'apprentissage visés et d'évaluer l'atteinte de ces objectifs, notamment par les apprenants eux-mêmes. On perçoit ici l'anticipation d'une utilisation généralisée du Cadre européen commun de référence des langues, dont les fondations ont été posées en 1991 durant le Symposium de Rüslikon² et qui sera publié sous les auspices du Conseil de l'Europe en 2001. Un développement en parallèle en est le Portfolio des langues.

L'influence du rapport dans l'enseignement des langues

La suite de cette tentative d'approche du *Gesamtsprachenkonzept* sera résolument

subjective, se fondant sur notre seule expérience au sein d'un gymnase du canton de Vaud. Il faudrait souligner aussi que le rapport, bien que formulé pour l'enseignement obligatoire, a eu, en cascade, une incidence sur l'enseignement des langues au secondaire II, d'où la perspective choisie dans notre propos.

Le mouvement de fond déclenché par le rapport d'experts a été précédé par la discussion animée du Schulprojekt 21 du canton de Zurich, qui avait lui-même contribué à en accélérer la rédaction. Il y était question notamment de l'enseignement de l'anglais de manière précoce, et qui plus est, en priorité avant toute seconde langue nationale. C'est d'ailleurs peu après la publication du rapport que le conseiller d'état alors en charge de l'éducation publique dans le canton de Zurich a en quelque sorte «forcé le passage» en se faisant l'artisan de l'introduction de l'anglais précoce³. C'est peu dire que le nom d'Ernst Buschor était alors sur toutes les lèvres et que le débat était vif, non seulement parmi les enseignants de la langue de scolarisation et de langues étrangères, mais dans l'ensemble du corps enseignant! Et les arguments relevaient autant du débat culturel, du débat de société que de l'efficacité des diverses modalités d'acquisition des langues⁴.

C'est ensuite parmi les enseignants de langue étrangère que le débat a été intense, parfois âpre, lorsqu'il s'est agi de «calibrer» l'enseignement des langues et l'évaluation de l'apprentissage par rapport aux descripteurs du *Cadre européen commun de référence des langues* (CECR). Le recours progressif à cette «métalangue», préconisée par le rapport et à laquelle nous avons fait référence plus haut sous le terme de langue descriptive, n'a pas manqué de susciter quelques malentendus, du fait notamment que les niveaux de maîtrise de la langue étaient désormais formulés en compétences dans une perspective actionnelle⁵. C'est ainsi que les enseignants des langues et cultures allemande, anglaise, italienne ou encore espagnole ont pu croire à un nivèlement par le bas des acquisitions langagières, avec une priorité donnée à la communication sur un mode de rudiments à l'usage du touriste moyen, un malentendu qui persiste encore auprès de certains.

2 C'est en effet lors de ce symposium qu'a été formulé le souhait d'élaborer un tel cadre.

Le thème de cette manifestation est par ailleurs parlant quant aux finalités d'un tel outil: «Transparence et cohérence dans l'apprentissage des langues en Europe: objectifs, évaluation, certification».

Jean-Pierre Robert & Évelyne Rosen (2010). *Dictionnaire pratique du CECR*. Paris: Éditions Ophrys, p. 117.

3 **Anne Dieu** (2016). Apports et limites des ententes intercantionales. Les cas de l'enseignement des langues «étrangères» à l'école. *Cahier de l'IDHEAP* 29/2016.

Anne Dieu propose un bref historique de ce qu'il a été convenu d'appeler la «guerre des langues», dans un document qui met en perspective les enjeux et limites de la subsidiarité entre cantons et confédération dans le domaine des politiques de l'éducation (p. 16 ss.).

4 Si la décision zurichoise a fait couler beaucoup d'encre, on constatera non sans s'en amuser qu'une décision similaire, dans le canton d'Appenzell, n'avait pas suscité autant de débats (Anne Dieu, 2016: 117).

5 Robert & Rosen, 2010: 39

Décloisonnement et clarification des niveaux de compétences

Le décloisonnement entre les langues est l'une des conséquences positives des discussions amorcées au tournant du millénaire. Les discussions autour du CECR, puis du Portfolio, ont amené les enseignants de toutes les langues étrangères⁶ à se réunir autour d'une même table, du moins dans un certain nombre d'établissements. L'acquisition d'une langue descriptive commune a également permis de mesurer les compétences acquises dans l'apprentissage avec des critères comparables et transparents pour l'ensemble des langues. Même s'il a fallu quelques années, les niveaux de compétence, de A1 à C2 sont devenus des références aussi bien dans les milieux de la formation publics et privés que dans le grand public et l'on ne peut que s'en réjouir, même s'il persiste souvent un écart entre la référence aux niveaux précités et la compréhension des compétences que ces niveaux impliquent.

Répertoire plurilingue ou langues apprises indépendamment les unes des autres

En filigrane et bien que les choses aient tardé à être comprises et exprimées comme telles, la notion de répertoire plurilingue fait son chemin. Pour les apprenants, il ne s'agirait plus de considérer qu'ils disposent en parallèle, soigneusement cloisonnées entre elles, de plusieurs langues maîtrisées à des degrés divers, mais qu'ils se servent d'un répertoire plurilingue aux compétences plus ou moins affirmées selon les langues. Ce nouveau paradigme ne manque pas de nourrir des réflexions allant par exemple dans le sens de l'intercompréhension entre langues voisines⁷ ou de la sensibilisation aux langues étrangères⁸ qui proposent de s'appuyer sur les compétences transférables d'une langue à l'autre. On constate toutefois que l'enseignement des langues reste relativement cloisonné et qu'il subsiste un champ de ressources précieuses à exploiter.

Communication plutôt que pur exercice d'acquisition lexicale et grammaticale

Sans disparaître complètement, l'approche fortement axée sur les propriétés morpho-syntaxiques des langues a été remise en question, au profit d'une approche actionnelle et communicative. On a ainsi pu réduire l'emprise d'un apprentissage orienté fortement vers l'acquisition grammaticale et lexicale. Il serait toutefois injuste de faire le procès d'enseignants qui ont de tout temps été conscients d'être les porteurs d'une langue et d'une culture et qui n'ont par ailleurs pas ménagé leurs efforts pour faire acquérir à leurs élèves de réelles compétences communicatives.

Un choix de questions qui restent ouvertes

Si les stratégies pour mobiliser les apprenants sous-tendent toute réflexion didactique et pédagogique et font partie du quotidien de tout enseignant, il subsiste des préoccupations plus ciblées. On peut ainsi se demander à partir de quel moment et de quelle manière aborder les exigences formelles des langues en cours d'acquisition. Quel que soit le degré de maîtrise visé, que ce soit pour tel élève qui se destinerait à des études philologiques ou tel autre qui privilégierait un métier dans l'environnement exclusif de sa langue première, il convient de cibler adéquatement l'introduction des notions de fonctionnement de la langue. Il convient de même de s'interroger sur la meilleure manière d'amener les apprenants à élargir leur champ lexical dans le contexte d'une approche actionnelle et communicative, privilégiée à juste titre pour les langues étrangères. Il y a également la question des moyens à mettre en œuvre pour respecter les plans d'étude qui définissent les niveaux d'acquisition visés. Il est sans doute séduisant de recourir à la méta-langue des compétences souhaitées, sans toutefois se rendre compte de tout ce qu'implique l'atteinte de tel ou tel niveau. Définir les niveaux du CECR à atteindre au terme de tel ou tel parcours scolaire est une

⁶ Par souci de simplification, nous regrouperons sous l'expression *langues étrangères* les langues apprises en plus de la langue de scolarisation locale, qu'il s'agisse de langues parlées en Suisse ou non.

⁷ Sous la direction de **Virginie Conti & François Grin** (2008). *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension*. Genève: Ed. Médecine et Hygiène – Georg, ou encore **Elisabetta Bonvino, Sandrine Caddéo, Eulalia Villagínés Serra & Salvador Pippa** (2001). *EuRom5, Lire et comprendre 5 langues romanes*. Milano: Ulrico Hoepli Editore.

⁸ Sous la direction de **Christiane Perregaux, Claire de Goumoëns, Dominique Jeannot & Jean-François de Pietro** (2003). *Education et ouverture aux langues à l'école – EOLE*. Neuchâtel: Conférence intercantonale de l'instruction publique des cantons romands et du Tessin (SG-CIIP).

chose, réussir à ce que les apprenants atteignent le niveau souhaité en est une autre! L'idéal est parfois rattrapé par une réalité tenace!

Une fois que les niveaux à atteindre ont été définis, il se pose par ailleurs la question de l'évaluation qui en reste parfois au stade des tâtonnements. On remarque ainsi que l'on ne trouve pas toujours pour l'évaluation une systématique dans la définition des critères, des consignes et des items, qui permettrait, en miroir des niveaux de compétence définis en référence au CECR, d'en mesurer l'atteinte ou les lacunes à combler⁹. La tâche est d'autant plus ardue que toute évaluation relève aussi de la politique, entre messages de mise en valeur des stratégies adoptées et évaluation objective de leur efficacité ainsi que de leur efficience.

L'enseignement des langues aujourd'hui, une révolution intégrée?

Thomas S. Kuhn, dans son ouvrage *La structure des révolutions scientifiques*¹⁰, écrit que «les manuels, étant les véhicules pédagogiques destinés à perpétuer la science normale, sont à récrire [...] à la suite de chaque révolution scientifique» (Kuhn, 1983: 191). Et il précise aussitôt qu'«une fois réécrits, ils déguisent inévitablement non seulement leur rôle mais l'existence même des révolutions qui sont à leur origine» (*ibid.*). Pour autant qu'on nous autorise à procéder par analogie pour l'enseignement des langues, le bref historique que nous avons relaté ainsi que notre expérience en tant qu'enseignant de langues au secondaire II suggèrent

Il serait toutefois injuste de faire le procès d'enseignants qui ont de tout temps été conscients d'être les porteurs d'une langue et d'une culture et qui n'ont par ailleurs pas ménagé leurs efforts pour faire acquérir à leurs élèves de réelles compétences communicatives.

que nous avons déjà depuis longtemps commencé à travailler sur ces manuels réécrits. Et c'est là que nous retrouvons notre fantôme: des formes nouvelles sont apparues, les moyens ont été réécrits, et le... concept général des langues, qui est à l'origine des impulsions données, peut donc disparaître! Le cours des choses peut se poursuivre normalement, jusqu'à ce que les remises en question finissent par entraîner une nouvelle révolution.

⁹ Cf. les travaux de Tineke Brunfaut sur les compétences dans l'évaluation des langues des enseignants (teachers' language assessment literacy): <http://www.lancaster.ac.uk/linguistics/about-us/people/tineke-brunfaut>

¹⁰ Thomas S. Kuhn (1983). *La structure des révolutions scientifiques* (trad. de l'américain). Flammarion, Coll. Champs scientifiques.

LE CONCEPT GÉNÉRAL POUR L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES EN SUISSE, IMPACT D'UN RAPPORT D'EXPERT SUR LES POLITIQUES ÉDUCATIVES RELATIVES À L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ÉTRANGÈRES (LANGUES NATIONALES ET ANGLAIS)

Zwei Fremdsprachen ab der Primarstufe, die Festlegung von GER-Niveaus in den Lehrplänen, eine koordinierte Sprachendidaktik, die Förderung von Austausch und Mobilität: Das Gesamtsprachenkonzept für den Sprachunterricht in der Schweiz (sog. „Lüdi-Bericht“) diente den Kantonen als Arbeitsgrundlage und hatte Einfluss auf die Erarbeitung der Sprachenstrategie von 2004 bis hin zu den Empfehlungen von 2017. Zwanzig Jahre nach der Erstellung des Berichts stehen mittlerweile auch neuere Erkenntnisse und Instrumente zur Verfügung, mit deren Hilfe sich der Sprachunterricht in der Schweiz weiter verbessern lässt.

Dominique Chételat & Karine Lichtenauer

CDIP



Karine Lichtenauer ist wissenschaftliche Mitarbeiterin beim Generalsekretariat der EDK. Ihre Haupttätigkeit betrifft die Koordination

des Sprachenunterrichts in der vielsprachigen Schweiz. Dabei stützt sie sich auf ihre Kenntnis des Bildungssystems in der Schweiz und auf ihre Erfahrung als Dozentin für Fremdsprachendidaktik in der Lehrerbildung.



Au moment de la rédaction de l'article, Dominique Chételat était Chef de l'Unité Scolarité obligatoire au Secrétariat général de la CDIP. Il a précédemment

été enseignant, directeur d'établissement et chef de la Scolarité obligatoire pour la partie francophone du Canton de Berne.

Le *Concept général pour l'enseignement des langues en Suisse* (Lüdi et al., 1998), aussi appelé *Rapport Lüdi* du nom du coordinateur des travaux, est un rapport d'experts mandaté par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) en 1998 pour évaluer les impulsions qui, du point de vue de spécialistes et scientifiques du domaine, devraient être données à l'enseignement des langues dans le système éducatif suisse. La CDIP a pris connaissance du rapport et nombre de ses points ont été repris dans les travaux de coordination de l'enseignement des langues au cours des années suivantes.

Pour rappel, le rôle de la CDIP n'est pas de décider des méthodes d'enseignements, d'élaborer des plans d'études ni d'imposer des législations aux administrations cantonales, mais de permettre aux cantons de «développer l'école et d'harmoniser leurs législations cantonales respectives» (Concordat sur la coordination scolaire, CDIP, 1970). En ce sens, la CDIP ne peut édicter des recommandations émises par des instances externes – quels que soient leurs fondements scientifiques –

et les cantons ne peuvent les appliquer sans prendre en compte la volonté de la population, exprimée dans les urnes par le biais des votations (référendums et élections). Le Rapport Lüdi constitue ainsi une référence importante pour les travaux de coordination entre les cantons, mais non une base légale. Le présent article vise donc à montrer les points de contact, mais aussi les divergences ou les évolutions, entre les réflexions exprimées dans le Rapport Lüdi et les travaux de coordination de la CDIP.

Le présent article s'articule en deux parties: 1) une brève énumération des textes fondamentaux de la CDIP jusqu'en 2014 (basée sur Fuchs, 2014)¹ et de leurs convergences avec les recommandations formulées dans le Rapport Lüdi, puis 2) une présentation sommaire des travaux de la CDIP dans les années suivantes.

1. Du *Rapport Lüdi* à la décision d'adopter de nouvelles recommandations

> 2001: Travaux de la CDIP pour de nouvelles recommandations pour l'enseignement des langues (non adoptées

par l'Assemblée plénière de la CDIP).

> 2004: Adoption de la Stratégie de la CDIP et du programme de travail pour la coordination à l'échelle nationale de l'enseignement des langues à l'école obligatoire (Stratégie des langues) (CDIP, 2004).

> 2007: Approbation par l'Assemblée plénière de la CDIP de l'Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (concordat HarmoS) (CDIP, 2007). Parallèlement aux travaux ayant conduit au concordat HarmoS, les articles constitutionnels sur l'harmonisation de l'instruction publique entrent en vigueur en 2006 (Art. 62 Cst.).

> 2011: Adoption par les cantons des objectifs nationaux de formation, qui décrivent notamment les compétences fondamentales que les élèves doivent posséder dans les langues étrangères à la fin de la 8^e et de la 11^e année de scolarité obligatoire² (CDIP, 2011).

> 2013: Adoption de la stratégie des langues pour le degré secondaire II (CDIP, 2013).

> 2014: Confirmation de la stratégie des langues de 2004 et décision d'élaborer des recommandations pour l'enseignement des langues étrangères à l'école obligatoire (CDIP, 2014).

Ces travaux de coordination ont concrétisé plusieurs aspects du Rapport Lüdi (le numéro du principe ou de la voie possible auquel ils se réfèrent est indiqué entre parenthèses):

> Une deuxième langue nationale et l'anglais sont enseignés dès le degré primaire selon le modèle 5^e/7^e: une langue est introduite en 5^e année de scolarité obligatoire, l'autre en 7^e année. Ce modèle 5^e/7^e, contraignant pour les 15 cantons signataires du Concordat HarmoS, est mis en œuvre dans 23 cantons, les initiatives cantonales pour l'enseignement d'une seule langue étrangère au degré primaire ayant toutes été rejetées (n°1, 3, 5).

> Une troisième langue nationale doit être proposée par tous les cantons au degré secondaire (n°1).

> Les objectifs de l'enseignement des langues sont harmonisés pour la fin des degrés primaire et secondaire I. L'ensemble des cantons est tenu de garantir l'atteinte de ces «compétences fondamentales», déterminées sur la base du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) (Conseil de l'Europe, 2001) (n°2, 6, 7). Contrairement

aux recommandations des auteurs du Rapport Lüdi (Lüdi *et al.*, 1998: 11), les élèves doivent acquérir le même niveau de compétence en anglais et dans la deuxième langue nationale.

> Un dispositif est mis en œuvre pour vérifier l'atteinte des compétences fondamentales.

> L'utilisation du Portfolio européen des langues (PEL) (CDIP *et al.*, 2005) a été promue avec, toutefois, un succès relatif (n°12).

> Selon la Stratégie des langues de 2004, une didactique coordonnée des langues doit être mise en œuvre (n°8), les échanges (des élèves et des enseignants) doivent être promus (n°10) ainsi que la diversification des méthodes d'apprentissage/enseignement (n°11), l'acquisition de stratégies d'apprentissage (Lüdi *et al.*, 1998, p. 5), etc. Nombre de ces points ont été repris ensuite dans les plans d'études régionaux et les moyens d'enseignement.

Les travaux concernent aussi des dimensions peu abordées dans le Rapport Lüdi, telle que l'amélioration des compétences langagières et didactiques des enseignant-e-s.

2. Après une période de développement, une période de consolidation

Depuis 2014, les travaux se poursuivent. Au niveau intercantonal, il convient de noter en priorité les Recommandations de la CDIP relatives à l'enseignement des langues étrangères (langues nationales et anglais) à l'école obligatoire du 26 octobre 2017 (CDIP, 2017) et la Stratégie suisse «Echanges et mobilité» de la Confédération et des cantons du 2 novembre 2017 (Confédération suisse et CDIP, 2017).

Les recommandations de 2017, élaborées avec les associations professionnelles des responsables d'établissement et des enseignant-e-s, constituent une contribution au développement de l'enseignement des langues et soutiennent en ce sens les travaux actuels des cantons. Il s'agit de renforcer et consolider l'apprentissage des élèves pour que ceux-ci acquièrent les compétences définies et développent leur compétence interculturelle.

La procédure d'audition et les discussions menées pour l'élaboration des recommandations ont montré que des recommandations concrètes étaient souhaitées. Les recommandations sont articulées autour de quatre domaines: a. les conditions

1 Fuchs présente les principaux travaux de coordination réalisés dans le domaine de l'enseignement des langues entre 2004, date de l'adoption par la CDIP de sa Stratégie des langues (CDIP 2004) et 2014. L'article met en évidence les processus politiques conduisant aux travaux de coordination intercantonale.

2 La numérotation correspond aux années de scolarité obligatoire en Suisse (de 1 à 11) et inclut deux années d'école enfantine ou les deux premières années de cycle élémentaire (1^{re} et 2^e).

L'ensemble des activités de la CDIP dans le domaine de l'enseignement des langues montrent donc que le Rapport Lüdi est toujours d'actualité. Cependant, la situation, l'état des connaissances, le matériel disponible ont connu des évolutions qui permettent d'orienter les travaux actuels de façon parfois plus ciblée ou légèrement différente pour atteindre le même objectif: un enseignement des langues de qualité pour tous les élèves.

de l'enseignement des langues étrangères dans les classes, b. la formation initiale et continue des enseignant-e-s, c. les échanges et la mobilité, et d. les projets de recherche et d'expérimentation.

En ce qui concerne l'enseignement des langues étrangères en classe (a.), plusieurs aspects sont soutenus: la collaboration entre les degrés d'enseignement pour favoriser les transitions, les enseignements et évaluations axés prioritairement vers les compétences, la mise à disposition de matériel permettant une différenciation des enseignements, le soutien des langues nationales ou les formes d'enseignement variées (immersion, pédagogie de projets). Des projets dans ces domaines sont d'ailleurs développés et mis en œuvre par des enseignant-e-s, établissements et cantons. Certains sont le fruit d'initiatives personnelles ou de petites équipes d'enseignement et leur renommée dépasse alors difficilement les frontières de l'école alors que les approches et le matériel développés sont d'une qualité qui mériterait de les transférer à d'autres contextes. Ainsi, la CDIP a publié en octobre 2017 des *Bonnes pratiques dans l'enseignement des langues*, récoltées dans toute la Suisse (Lichtenauer & Chételat, 2017). Il s'agit d'exemples existants concrets susceptibles de soutenir les enseignants et les administrations dans la mise en œuvre de la conception de l'enseignement des langues promue dans le Rapport Lüdi, la Stratégie des langues de la CDIP et les recommandations de 2017.

Certains points mis en avant dans le Rapport Lüdi et largement repris dans les travaux ultérieurs n'ont pas eu le succès escompté. Par exemple, l'utilisation du PEL n'est pas généralisée et sa promotion est

actuellement controversée. Des réflexions doivent donc être menées pour savoir si et comment les principes du PEL peuvent être appliqués dans la situation actuelle. De même, l'harmonisation du niveau de compétence langagière exigé dans la formation des enseignant-e-s n'est pas achevée. Mais entretemps, d'importants travaux ont conduit à l'élaboration de profils spécifiques à la profession enseignante (Kuster *et al.*, 2014). Conformés au CECR, mais sans lien avec les niveaux du CECR, les «profils» présentent l'avantage de répondre précisément aux besoins des enseignant-e-s.

Ces évolutions constantes, qu'il s'agisse de réussites ou non, qu'elles soient cohérentes avec des expertises passées ou non, doivent être prises en compte dans les travaux de coordination actuelle. Il convient aussi de soutenir les recherches et les projets d'expérimentation qui permettront de poursuivre l'amélioration de l'enseignement des langues conformément à l'état actuel des connaissances (partie d. des recommandations de 2017). La promotion des échanges et de la mobilité des élèves (niveau individuel), des classes et aussi des enseignant-e-s se retrouve dans l'ensemble de ces travaux, dans le but de favoriser le contact entre les personnes issues de régions linguistiques différentes et permettre le développement de compétences communicatives et interculturelles. Ainsi, après la création par la Confédération et la CDIP de la Fondation suisse pour la promotion des échanges et de la mobilité (FPEM) en 2016 et de son agence Movetia en 2017, la Confédération et les cantons ont adopté une Stratégie suisse «Échanges et mobilité». Le premier objectif de cette stratégie est d'augmenter la quantité et la qualité des échanges. Des travaux sont actuellement en cours pour la mise en œuvre de la stratégie en termes de collaboration intercantonale.

L'ensemble des activités de la CDIP dans le domaine de l'enseignement des langues montrent donc que le Rapport Lüdi est toujours d'actualité. Cependant, comme cela a été évoqué précédemment, la situation, l'état des connaissances, le matériel disponible ont connu des évolutions qui permettent d'orienter les travaux actuels de façon parfois plus ciblée ou légèrement différente pour atteindre le même objectif: un enseignement des langues de qualité pour tous les élèves.

Références

CDIP (1970). *Concordat sur la coordination scolaire du 29 octobre 1970*. <https://edudoc.ch/record/1548/files/1.pdf>.

CDIP (2004). *Enseignement des langues à l'école obligatoire: Stratégie de la CDIP et programme de travail pour la coordination à l'échelle nationale. Décision du 25 mars 2004 de l'Assemblée plénière de la CDIP. [=Stratégie des langues]*. https://edudoc.ch/record/30009/files/sprachen_f.pdf.

CDIP (2007). *Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (concordat HarmoS) du 14 juin 2007*. https://edudoc.ch/record/24710/files/HarmoS_f.pdf.

CDIP (2011). *Compétences fondamentales pour les langues étrangères. Standards nationaux de formation. Adoptés par l'Assemblée plénière de la CDIP le 16 juin 2011*. https://edudoc.ch/record/96779/files/grundkomp_fremdsprachen_f.pdf.

CDIP (2013). *Stratégie de la CDIP du 24 octobre 2013 pour la coordination à l'échelle nationale de l'enseignement des langues étrangères dans le degré secondaire II formation générale (écoles de maturité et de culture générale). [= Stratégie des langues pour le degré secondaire II]*. https://edudoc.ch/static/web/dokumentation/sprachenstrat_sek2_f.pdf.

CDIP (2014). *Prise de position de la CDIP du 31 octobre 2014 concernant l'enseignement des langues*. https://edudoc.ch/record/115078/files/pb_sprachenunterricht_stellungnahme_f.pdf.

CDIP (2017). *Recommandations relatives à l'enseignement des langues étrangères (langues nationales et anglais) à l'école obligatoire. Adoptées par l'Assemblée plénière de la CDIP le 26 octobre 2017*. https://edudoc.ch/static/web/aktuell/medienmitt/empfehlungen_sprachenunterricht_f.pdf.

CDIP (éd.), Bersinger, S., Jordi, U. & Tchang, M. (2005). *Portfolio européen des langues PEL II: Version pour enfants et jeunes de 11 à 15 ans*. Berne: Schulverlag plus.

Confédération suisse (DEFR, DFI) & CDIP (2017). *Stratégie suisse Échanges et mobilité de la Confédération et des cantons*. 2 novembre 2017. https://edudoc.ch/static/web/aktuell/medienmitt/AM_Strategie_20171102_f.pdf.

Conseil de l'Europe, Division des langues vivantes (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.

Fuchs, G. (2014). La stratégie des langues de la CDIP de 2004 à 2014. *Babylonia* (1), 20–23.

Kuster, W., Klee, P., Egli Cuenat, M., Roderer, T., Forster-Vosicki, B., Zappatore, D., Kappler, D., Stoks, G. & Lenz, P. (2014). *Berufsspezifisches Sprachkompetenzprofil für Fremdsprachenlehrpersonen. Site du projet pour le téléchargement des profils pour les degrés primaire et secondaire I; allemand/français/italien*. http://www.phsg.ch/desktopdefault.aspx/tabid-2086/1668_read-6386.

Lichtenauer, K. (coord.), Chételat, D. (coord.), Brohy, C., Chesini, C., Egli Cuenat, M., Gerber, B., Kappler, D., Klee, P., Loder-Büchel, L. & Wirrer, M. (2017). *Bonnes pratiques dans l'enseignement des langues – Exemples pour l'enseignement des langues nationales et de l'anglais à l'école obligatoire*. Secrétariat général CDIP. <http://langues.educa.ch/fr/bonnes-pratiques>.

Lüdi, G., Bosshard, H. U., Boillat, J.-M., Oertle Bürki, C. & Bersier, C. (1998). *Quelles langues apprendre en Suisse pendant la scolarité obligatoire? Rapport d'un groupe d'experts mandaté par la Commission Formation Générale pour élaborer un «Concept general pour l'enseignement des langues»*. A l'attention de la Conférence Suisse des directeurs de l'instruction publique (CDIP). 15.07.1998. Berne: CDIP. [= Rapport Lüdi]

45 JAHRE SCHWEIZER SPRACHENPOLITIK FÜR DIE PRIMARSCHULE – RÜCKBLICK UND AUSBLICK AUS SICHT DER SCHWEIZER LEHRERORGANISATIONEN

Depuis l'adoption des recommandations de la CDIP concernant l'enseignement des langues au primaire en 1975, les conditions pour une mise en oeuvre et une harmonisation réussie de l'enseignement précoce des langues étrangères n'ont toujours pas été réunies. Le problème a par ailleurs été encore aggravé par l'introduction de l'anglais comme troisième langue puis plus récemment par les mesures d'économies mises en place. Pourtant, nous montrerons que le soutien massif du gouvernement fédéral ainsi que des organisations faïtières des enseignants a permis d'éviter un affaiblissement des langues nationales et de trop grandes divergences entre les cantons. Enfin, nous jetterons un regard en arrière et montrerons que le scepticisme des enseignants de l'époque apparaît aujourd'hui légitime: De l'enseignement ludique promis, nous sommes en effet passés à des branches de certification.

● Beat Zemp | LCH



Beat W. Zemp (*1955), diplomierter Gymnasiallehrer seit 1985 und Zentralpräsident des Dachverbands Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH) seit 1990, vertritt in zahlrei-

chen bildungspolitischen Gremien auf nationaler und internationaler Ebene die Interessen der organisierten Lehrerschaft der Schweiz vom Kindergarten bis zur Tertiärstufe.

1 System 6/3: Übertritt in die Sekundarstufe wie heute üblich nach der 6. Primarklasse (Harmos 8).

2 Empfehlungen und Beschlüsse der EDK betreffend Einführung, Reform und Koordination des Unterrichts in der zweiten Landessprache für alle Schüler während der obligatorischen Schulzeit vom 30. Oktober 1975.

Der Unterricht einer zweiten und dritten Sprache auf Primarstufe ist seit unterdessen 45 Jahren ein Dauerbrenner. Der in der Verfassung verankerte Harmonisierungsauftrag an die Kantone hat die Diskussion über die richtige Sprachenpolitik in den letzten 11 Jahren befeuert und dem Kompromissmodell der EDK von 2004 Auftrieb verliehen. Der Zielkonflikt zwischen den kulturell-innenpolitischen Erwartungen an den Unterricht in der zweiten Landessprache und den empirisch messbaren Sprachkompetenzen ist allerdings noch lange nicht gelöst. Zudem sind die Kantone bei der Erfüllung der Gelingensbedingungen für das Fremdsprachenmodell der EDK weiterhin herausgefordert, damit alle Kinder und Jugendlichen die 2011 verabschiedeten Grundkompetenzen in den Sprachen erreichen.

Beschluss zur Einführung einer Landessprache ab der 4. oder 5. Klasse

Französisch wurde in den an der Sprachgrenze liegenden Deutschschweizer Kantonen schon seit langem unterrichtet. In

den zweisprachigen Kantonen Bern, Wallis und Fribourg gehörte der Unterricht in zwei Landessprachen auf der Primarstufe einfach dazu. Bern und Basel-Stadt konnten den Übertritt ins Progymnasium und in die Sekundarschule nach der 4. Klasse, wo dann auch Französisch unterrichtet wurde. Ganz anders die Situation in den weiter östlich der Sprachgrenze liegenden Kantonen, aber auch im Grenzkanton Solothurn. Hier wurde insbesondere auch wegen des Systems 6/3 an der Primarstufe bis in die 1970er Jahre keine weitere Sprache unterrichtet¹. Am 30. Oktober 1975 hat die EDK „Empfehlungen und Beschlüsse betreffend Einführung, Reform und Koordination des Unterrichts in der zweiten Landessprache für alle Schüler während der obligatorischen Schulzeit“ erlassen². Das Motiv war bereits in der Einleitung klar formuliert: Für die mehrsprachige Schweiz sei es „naheliegend“, dass „Kenntnisse in einer zweiten Landessprache (...) für alle Schweizer von grossem staats- und kulturpolitischem Interesse“ seien. Und weiter: „Die Schweiz trägt dadurch zur Verwirklichung einer europäischen Kulturpolitik bei“. Eben-

falls genannt wurde das Anliegen der Harmonisierung: „Bekanntlich zeigen Vergleiche kantonaler Lehrpläne immer wieder, dass der unterschiedliche Beginn des Unterrichts in der ersten Fremdsprache ein schwieriges Hindernis beim Schulübertritt von einem Kanton in den andern darstellt.“ Ausgeschlossen wurde „die Wahl zwischen einer Landessprache und Englisch“ (Wahlpflichtfächer). Mit diesem politischen Bekenntnis und wichtigen Versprechungen war der Auftakt zu einer Reihe von Beschlüssen in den Kantonen gegeben, mit denen eine zweite Landessprache ab der 4. oder 5. Klasse für alle Schülerinnen und Schüler eingeführt wurde. Als erste Empfehlung an die Kantone wurde Folgendes festgehalten: „Vor der Einführung des Unterrichts in der zweiten Landessprache sowie für Teilgebiete während dieser Einführungsperiode sind zu gewährleisten: a) Die Überprüfung der Unterrichtsziele und Lehrpläne der betroffenen Schuljahre im Hinblick auf die Integration des Unterrichts in der zweiten Landessprache. Dabei sind Lösungen anzustreben, die eine Mehrbelastung der Schüler vermeiden. b) Die Aus- und Fortbildung der Lehrer gemäss Empfehlungen 4 und 5. c) Das Vorliegen geeigneter Lehrmittel gemäss Empfehlung 7.“ Interessanterweise wechselt der Duktus bereits innerhalb des Papiers von „Landessprache“ (Einleitung) zu „Fremdsprache“ (Empfehlungen und Beschlüsse).

Bereits die frühen Schulversuche weckten Befürchtungen

Bereits zu Beginn der 1970er Jahre hatten weiter östlich der Sprachgrenze liegende Kantone mit Schulversuchen zum Frühfranzösisch ab der 4. oder 5. Klasse der Primarstufe begonnen. Höchst engagierte Projektleitungen setzten sich für das Frühfranzösisch ein. Angekündigt wurde der Unterricht als spielerische Ergänzung mit einem Schwerpunkt auf die mündlich-kommunikativen und kulturellen Lernziele. Interessierte Lehrpersonen wurden in Kurzkursen didaktisch darauf vorbereitet. Bereits damals war die Skepsis in der Lehrerschaft weit verbreitet, weil man den Versprechungen nicht traute: Musische und handwerkliche Fächer und das oft breit angelegte und wegen den Exkursionen beliebte Fach Realien oder Natur- und Heimatkunde könnten abgebaut und zu kurz kommen. In vielen Lehrerzimmern fanden höchst emotionale Auseinandersetzungen über

die richtige Fremdsprachenpolitik statt. So lehnten 1982 über 80% der Lehrpersonen der Thurgauer Mittelstufenkonferenz das Frühfranzösisch ab. Französisch stand im Verdacht, andere Fächer zu verdrängen und zu einem prüfungslastigen Leistungsfach zu werden, was sich später leider auch bewahrheitete. Im Thurgau wurde für den Übertritt in die Sekundarstufe I neben Mathematik und Deutsch denn auch Französisch und nicht Englisch oder Realien zum dritten Promotionsfach bestimmt.

Waadtländer Inspektoren an Thurgauer Sekundarschulen

Dazu eine Reminiszenz, die in mehrfacher Hinsicht interessant ist. Sie zeigt, dass schon damals die im Primarschulunterricht erreichten Leistungen zunehmend wichtiger wurden und die ursprüngliche Idee eines kommunikativen Lernens und interkulturellen Austauschens vom Leistungsdenken in Kategorien der Sprachkompetenzen überlagert wurde: Wie Bruno Dahinden, pensionierter Sekundarlehrer und Inspektor im Kanton Thurgau berichtet, wurde Ende der 1970er Jahre eine Inspektorengruppe aus dem Kanton Waadt in den Kanton Thurgau eingeladen, um die Sprachkompetenzen der Sekundarschüler mit und ohne Frühfranzösisch auf der Primarstufe zu überprüfen, also ganz ähnlich, wie dies Simone Pfenninger in ihrer Studie³ von 2008-2016 mit anderem methodischem Ansatz und anderen Möglichkeiten zur Datenverarbeitung ebenfalls gemacht hat. Als Ergebnis wurde festgestellt, dass die schulstarken Schüler (damals noch in der separativ geführten Sekundarschule mit erhöhten Anforderungen) nur einen unwesentlichen Vorsprung von 5% aufwiesen⁴. Hingegen wurde bei den mit Frühfranzösisch vorgebildeten Schülern in den damals noch im Allround-Klassenlehrersystem geführten Realschulen ein Vorsprung von relevanten 34% festgestellt. Auffällig waren die Unterschiede vor allem in Aufgaben für Text- und Hörverstehen. Denkbar ist, dass die damaligen Realschulen im Gegensatz zu den Sekundarschulen einen ähnlich situativ-kommunikativen Unterricht weitergeführt haben, wie ihn die Versuchsklassen der Primarstufe bereits gekannt hatten. Aus Sicht der damaligen Sekundarschulen und auch weiterer Akteure konnte ein situativ-kommunikativer Sprachenunterricht aber nicht die gewünschten Leistungen bringen, welche

**Die Präsenz von
angehenden Lehrpersonen
aus anderen Landesteilen
macht die anderen
Landessprachen an den
Gastschulen real und
sichtbar.**

³ Simone E. Pfenniger and David Singleton: Beyond Age Effects in Instructional L2 Learning, SLA Second Language Acquisition, Bristol 2017. <http://www.multilingual-matters.com/display.asp?isb=9781783097111>; siehe auch Pfenniger, Simone E. The Literacy Factor in the Optimal Age Debate: a 5-Year Longitudinal Study. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism; vgl. auch die ausführliche Medienmitteilung der Uni Zürich zur Studie von Mitte Dezember 2014: <http://www.matthias-hauser.ch/wp-content/uploads/2017/05/Pfenniger-Medienmitteilung-Uni-Zu%CC%88rich.pdf>

⁴ Andreas Raas: Erhebung Französisch. Erziehungsdepartement des Kantons Thurgau 1984

- 5 Sprachenkompromiss der EDK 2000 (vgl. Jahresbericht LCH 2003, S. 28f.); Erklärung der EDK zum 30jährigen Bestehen des Schulkonkordats vom November 2000; Erklärung der EDK zu den Ergebnissen von PISA 2000 vom 7.3.2002
- 6 Auswertungsbericht zum Gesamtsprachenkonzept GSK. Bern, EDK: 15.10.1998. S. 4 und S. 6; Vgl. auch Jahresberichte LCH 2001 und 2003
- 7 Diverse Positionspapiere von LCH und SER: Beschluss der DV LCH vom 12. Juni 2004, Resolution der DV LCH zum Sprachenunterricht an der Volksschule vom 13. Juni 2015. Stellungnahme der beiden Dachverbände LCH und SER zum Stand der Umsetzung des EDK-Sprachenkonzepts und Vorschläge zur Förderung des Erwerbs einer zweiten Landessprache vom 17.10.2015; Sprachenunterricht an der Volksschule, Arbeitspapier von LCH und SER vom 16. 12.2015; Harmonisierung weiterführen, Landessprachen stärken: Brief von LCH und SER an das EDI und die EDK betr. Ergänzung des Sprachengesetzes Art. 15 vom 19.9.2016; vgl. auch die Jahresberichte des LCH für das Jahr 2001 und 2003
- 8 2004 wurden vom LCH in den „Gelin- gungsbedingungen für die Reform des Sprachenunterrichts“ u.a. folgende Punkte eingefordert: Lehrplan vertikal koordinieren, Deutsch zuerst, keine Kürzung von musisch-gestalterischen Fächer, Ziele vorher festlegen, Erstsprache und Förder-Handicaps im Elternhaus mitberücksichtigen, Transfereffekte zwischen den Sprachen ermöglichen, Nutzung von Portfolios, langfristig ausfinanzierte Aus- und Weiterbildung gewährleisten, genug Lern- und Übungszeit, Heterogenität der Primarstufe berücksichtigen, Teamteaching, Master Teacher, niederschwellige Unterstützung, umfassende Evaluation. Nach 2014 kamen dazu u.a. noch der Vorrang der Landessprachen, Differenzierung der Kompetenzerwartungen zwischen Landessprachen und Englisch, keine Nutzung der Landessprachen als Promotionsfach für die Sekundarstufe I, diverse Austauschformate für Schüler/innen bzw. Klassen sowie Schulpraktika für Studierende der Pädagogischen Hochschulen in anderen Landesgegenden.

damals bei den Übertritten in die Gymnasien oder in kaufmännische Berufslehren eingefordert wurden. Vorkenntnisse werden ohne weiterführende Praxis in den folgenden Schuljahren rasch wieder eingeubnet, wie auch aus Studien zur Frühförderung bekannt ist.

Überstürzte Einführung von Englisch als dritte Sprache

Mit einem „Sprachenkompromiss“ wurde ausgerechnet im PISA-Jahr 2000 – noch ohne Kenntnis der PISA-Ergebnisse – auf Druck des Kantons Zürich das Fach Englisch als dritte Sprache auf der Primarstufe eingeführt⁵. Gemäss diversen Rückmeldungen u.a. auch des LCH geschah dies überstürzt und ohne zeitliche oder finanzielle Planungen⁶. Das Fass bei vielen Mittelstufenlehrpersonen, die noch die früheren Verhältnisse gekannt hatten, war nun übergelastet. Die Gründe für die heftigen Reaktionen waren vielfältig. Dazu gehörten Befürchtungen wegen der kritischen Situation des erstsprachlichen Unterrichts, welche dann von PISA bestätigt wurden, dann die fehlenden Mittel für eine ausreichende Weiterbildung, die Gefahr einer Abwertung von Lehrpersonen durch die nicht ausreichende persönliche Sprachkompetenz, der Abbau von beliebten Unterrichtsinhalten und die zunehmende Verschulung der Primarstufe durch die neuen, oft promotionswirksamen Fächer, ohne echte Möglichkeit einer inneren Differenzierung in den oft grossen, heterogenen Klassen der Primarstufe. Grammatik, Aufbau des Wortschatzes und Rechtschreibung bekamen im zunehmend promotionswirksamen Fremdsprachenunterricht einen erhöhten Stellenwert – ein klassischer Zielkonflikt. Die Freude bei den Lehrpersonen, aber auch bei den weniger sprachbegabten oder anderweitig schon geforderten Kindern hielt sich in Grenzen. Was im Singen, Werken oder im Realienunterricht gut machbar war, nämlich die Integration und Förderung aller Kinder, ja sogar ein gewisser Ausgleich der Begabungen, wurde mit zwei neuen kognitiv anspruchsvollen Fächern zum Problem, das ohne Leistungsgruppen oder Klassenteilungen nicht lösbar ist. Für viele zugewanderte Kinder war Französisch zudem nicht die erste Fremdsprache, sondern bereits die dritte oder (wenn sie aus Minderheiten-

kulturen kamen) sogar die vierte Sprache. Der Druck in Richtung innere Differenzierung des Unterrichts in den leistungsmässig sehr heterogenen Primarklassen hat damit zugenommen und wurde zu einem Problem, das bis heute ungelöst ist. Halbklassen werden aus finanziellen Gründen vielerorts wieder abgeschafft und Leistungsgruppen passen nicht wirklich an die Primarstufe, weil sie Promotionsentscheide vorwegnehmen würden. Die Forderungen von Mittelstufenlehrpersonen in den vergangenen Jahren nach nur einer „Fremdsprache“ sind auf diesem Hintergrund zu verstehen.

Schwierige Gratwanderung in den Lehrerorganisationen

Kaum ein Thema hat den LCH so lange und derart intensiv beschäftigt. Wir stehen nun im vierten Jahrzehnt der Sprachendiskussion. In den zahlreichen Stellungnahmen und Positionspapieren des LCH und später auch zusammen mit dem Partnerverband Syndicat des Enseignants Romands SER kann die Entwicklung gut abgelesen werden.⁷ Trotz allen inneren Widerständen und trotz mehrfach nicht eingehaltener Versprechen seitens der Politik haben der Dachverband LCH und seine Gremien die offizielle Sprachenpolitik und den damit verbundenen politischen Auftrag zur Förderung der Landessprachen gemeinsam mit dem SER loyal verteidigt. LCH und SER erhielten am Schweizer Bildungstag 2015 vom Forum für die Zweisprachigkeit den Preis für die Zwei- und Mehrsprachigkeit für ihre klare Position zu Gunsten einer zweiten Landessprache an der Primarschule. Immer wieder wurden die Gelin- gungsbedingungen und eine weiter gehende Harmonisierung von den Lehrerverbänden eingefordert⁸. Zwar konnte das Ausscheren von weiteren Kantonen neben den Kantonen AI, UR und AG verhindert werden. Wesentliche Ziele der EDK aus dem Jahr 1975 wurden bis heute aber nicht erreicht: In der Deutschschweiz führt die fehlende Einigung auf ein einziges sprachregionales Sprachenmodell weiterhin zu Ungerechtigkeiten und hohen Folgekosten. Kinder aus Familien, welche zum Beispiel von Appenzell, Altdorf, Scuol, Aarau, Luzern oder Zürich nach Basel, Olten oder Bern umziehen, müssen vor dem Übertritt in die Sekun-

darstufe I oder ins Gymnasium zwei bis vier Jahre Französisch nachholen⁹.

Freude entsteht beim Lernen einer neuen Sprache

Die Ziele, welche mit dem Unterricht in den Landessprachen für ein besseres gegenseitiges Verständnis der Landesregionen verfolgt werden sollen, müssten andere sein als in der "Lingua Franca" Englisch. Die Grundkompetenzen und die sprachregionalen Lehrpläne orientieren sich an den Sprachleistungen, für welche das Europäische Sprachenportfolio ESP den Referenzrahmen bildet sowie an den Übertrittsbedingungen der nächsten Stufen. Wenn es darum geht, das Interesse an den Landeskulturen zu fördern und sich miteinander kulturell zu verständigen, sollte das bereits zu Beginn des Sprachenlernens durch konkreten Austausch geschehen können und nicht erst, wenn die Volksschule vorbei ist. Mit der Einführung des Englisch war zunehmend nur noch die Rede von den beiden „Fremdsprachen“. Die „Aufwertung“ von Französisch als Promotionsfach für die Sekundarstufe I hatte negative Auswirkungen auf den Unterricht, die geprüften Anforderungen und damit auf die Lernfreude und das intrinsische Interesse vieler Kinder auf der Primarstufe.

Austausch von Lehrpersonen und Schüler/innen wird zum wichtigen Ziel

Aus diesem Grund fordert der LCH zusammen mit dem SER einen systematischen Austausch innerhalb des Landes für alle angehenden Lehrpersonen¹⁰: Studierende sollen mehrere Wochen an einer Schule in einem anderen Landesteil als Praktikanten den Unterricht mitgestalten. Dies fördert nicht nur die interkulturelle und sprachliche Bildung der angehenden Lehrpersonen, sondern erleichtert auch den späteren Austausch zwischen Klassen und Schulen, der im realen Austausch von Schülern sowie auch unterstützt durch das Internet über gemeinsame Themen im Sachunterricht oder im Sprachunterricht gefördert werden kann. Die Präsenz von angehenden Lehrpersonen aus anderen Landesteilen macht die anderen Landessprachen an den Gastschulen real und sichtbar. Viele Kinder kennen aus ihren Ferien und über ihre Klassenkameraden andere Kulturen und Sprachen, aber sie erleben so vielleicht zum ersten Mal jemanden aus der

Schweiz, der in der Schweiz aufgewachsen ist und trotzdem anders spricht.

Der LCH wird weiterhin die notwendigen Gelingensbedingungen einfordern

In den letzten Jahren wurde versucht, die weiter bestehenden Probleme mit Hinweisen auf die fehlende Motivation oder dann technisch und einseitig mit einer ausgeklügelten Fachdidaktik zu lösen und den Druck mit Leistungsmessungen aufrecht zu erhalten. Entsprechend angelegt waren viele Studien¹¹. Das ist der falsche Weg. Der LCH unterstützt eine breitere und systemischere Perspektive, wie sie in den neuen Empfehlungen der EDK zum Sprachenunterricht zum Tragen kommt und auch in der Studie von Eva Wiedenkeller (2013) empfohlen wird. In den 1970er Jahren wurde mit dem EDK-Bericht „Zur Situation der Primarstufe“ SIPRI¹² eine sorgfältige Gesamtübersicht erstellt. Bei der Einführung jedes neuen Faches müssen verschiedene Gelingensbedingungen beachtet werden. Leider wurde vor der Einführung der dritten Sprache an der Primarstufe auf eine solche Gesamtschau verzichtet.

Die Kantone stehen in der Pflicht

Unter massivem Druck des Bundes konnte bisher ein Desaster vermieden werden. Ob die Umsetzung der kürzlich abgegebenen EDK-Empfehlungen¹³ aber wirklich gelingt, werden erst die nächsten Jahre zeigen. Vieles wird davon abhängen, ob die Kantone bereit sind, die notwendigen Mittel ohne Kürzungen in anderen Bereichen zur Verfügung zu stellen. Darauf warten die Schulen seit über 13 Jahren¹⁴. Geschieht das nicht, werden die Landessprachen verlieren, weil niemand mehr weiss, wozu sie gelernt werden und was die Erfolgskriterien sind. Andere Sprachen wie Chinesisch sind bereits im Gespräch. Für die französisch und die italienisch sprechenden Schweizer sind Kenntnisse der Mehrheitssprache essentiell. Wenn aber ausschliesslich vom Nützlichkeitsdenken und von Leistungsmessungen geprägte Kriterien die schulische Sprachenpolitik bestimmen, wird es die zweite Landessprache in den von der Sprachgrenze entfernter liegenden Deutschschweizer Kantonen weiterhin schwer haben, ihren Platz langfristig im Curriculum der Volksschule zu sichern.

Leistungsgruppen passen nicht wirklich an die Primarstufe, weil sie Promotionsentscheide vorwegnehmen würden.

- 9 Martina Brägger: Kantonale Unterschiede im Fremdsprachenunterricht – Kosten durch Umzüge zwischen den Kantonen. Bericht zuhanden von Lehrerinnen und Lehrern Schweiz LCH vom 21.9.2016
- 10 Positionspapier der Präsidienkonferenz des LCH: Förderung des Sprach- und Kulturaustauschs in den Landessprachen (Anhang separat). Bern: August 2017. vgl. dazu auch die Empfehlungen der EDK zur Förderung des Schüler- und Lehreraustausches zwischen den Regionen des Landes vom 24. Oktober 1985 sowie die Empfehlungen der EDK zur Förderung des nationalen und internationalen Austausches im Bildungswesen vom 18. Februar 1993.
- 11 Eva Wiedenkeller: Strukturierter Überblick über kantonale Studien zum Fremdsprachenunterricht. Fribourg / Bern: Uni Fribourg / EDK 2013. S. 12 und 14
- 12 Primarschule Schweiz: 22 Thesen zur Entwicklung der Primarschule : Projekt SIPRI Überprüfung der Situation der Primarschule. Werner Heller (Red.); Bern: EDK, 1986.
- 13 Empfehlungen zum Fremdsprachenunterricht (Landessprachen und Englisch) in der obligatorischen Schule. Bern: Plenarversammlung EDK, 26. Oktober 2017.
- 14 Beat W. Zemp: LCH-Meinung: In Mehrsprachigkeit investieren. Bildung Schweiz 5/2004, S. 8f.; vgl. auch weiter oben (www.lch.ch) > Publikationen > Positionspapiere

JA, JA, DAS GESAMTSPRACHENKONZEPT

I para absurd, ma la Svizra quadrilingua es in vardà unilingua! E que va sco prüma a dan dal talian e pür inandret dal rumantsch. Qua dvainta il rumantsch lingua minoritaria illas regiuns turisticas e là moura el oura illas vals spopoladas. Mantgnair la lingua vuol dir, promover la lingua, e que eir dadour seis territori, per ex. Il rumantsch ed il talian Turich! Elura, scha nus lain promover la plurilinguità da noss uffants as stuvev cumanzar cun la seguonda lingua blerun plü bod, gjavüschabel fingià a partir da la scoulina. Svagliar l'incletta e'l plaschair: Qua vessan nus in Svizra üna schanza unica scha nus promovessan ils barats tanter scoulas, da magisters, stages per giarsuns etc.

● Romedi Arquint | EDI



Romedi Arquint,*1943, Theologe und Gymnasiallehrer, wiss. Adjunkt im EDI, ehem. Präsident der Lia Rumantscha und der Föderalistischen

Union der europäischen Volksgruppen, Mitglied der Stiftungen Sprachen und Kulturen und CONVIVENZA.

Publikation: Mehrsprachigkeit als Chance, NZZ-Verlag, 2015.

Der Diskurs über die Sprachen in der Schweiz leidet an rhetorischer Schwind sucht, er ist selten konkret. Aus nationaler Perspektive müsste der Umstand der Mehrsprachigkeit nicht auf die Debatte um den Sprachenunterricht in der Schule reduziert werden, es müsste der Wert der Begegnung unterstrichen und gewertet werden. Der schweizerische Zusammenhalt bedeutet, dass Menschen aller Stufen und Ausbildungsstufen sich begegnen, sich kennenlernen und sich austauschen können. Dies würde jedoch einen politischen Willen mit entsprechendem Einsatz finanzieller Mittel erfordern.

Leider aber dreht sich die Debatte seit Jahren im Kreise, und zwar um folgende Punkte:

1. Die heilige Kuh des Territorialitätsprinzips weidet munter weiter, als ob mit der Einführung des Grundrechtes der Sprachenfreiheit im Jahre 1999 nichts geschehen wäre. Herhalten muss dafür die von Wandruszka betonte Feststellung, wonach gegen die Mehrsprachigkeit es im Wesen nur ausersprachliche Gründe geben könne. Das heisst, die Sprachdebatte wird von po-

litisch festgefahrenen und rückwärts-gewandten Argumenten beherrscht. Dringend wäre eine Entrümpelung des Bildungswesens von politisch ideologischem Müll, der den Bedürfnissen einer modernen Gesellschaft nicht Rechnung trägt. Cohésion nationale, buchhalterische Koordinationsprobleme, zuerst eine Landessprache, dann Englisch, das sind beliebte Sandkastenspiele der Politik. Die Wahl der Zweitsprache in der Schule ist meines Erachtens unwichtig, es gilt, dass am Ende der obligatorischen Schulzeit eine zweite Landessprache und Englisch sich die Waage halten.

2. Von der Zielvorstellung einer Zweisprachigkeit ist die mehrsprachige Schweiz meilenweit entfernt. Wir debattieren über eine Frühfremdsprache, die in andern Ländern schon zur Zweitfremdsprache gehört. Dänemark und einige deutsche Bundesländer starten mit der ersten Fremdsprache in der ersten Klasse, was bei uns am Horizont noch als Fata Morgana erscheint. Wir diskutieren nicht einmal über Modelle zweisprachiger Schulen.

Die beiden nationalen Landessprachen Romanisch und Italienisch bleiben als Sprachen in den territorial engen Grenzen geschützt und gepflegt. Bei den Romanen zeichnet sich ein Reservat ab, in dem die romanische Sprache wegen Abwanderung und Überalterung ausstirbt, während in den touristisch attraktiven Gegenden anderssprachige Zuwanderer schon längst die Mehrheit bilden. Will die Schweiz ein Reservat erhalten oder eine Sprache fördern? Wieso kann man die Landessprachen der Minderheiten nicht landesweit fördern? Etwa wie in Ungarn oder Estland oder Norwegen, wo der Staat die Rahmenbedingungen festlegt zur landesweiten Pflicht der Förderung der Sprache und Kultur der Minderheiten. In Zürich und Basel müssen dafür private Initiativen herhalten, für die *Italofo*ni offeriert immerhin das italienische Konsulat ähnliche Angebote. Was längst selbstverständlich sein sollte:

Sprach- und Kulturwissenschaften im obligatorischen Schulwesen für Angehörige der schweizerischen Minderheitensprachen Romanisch und Italienisch, aber auch für alle andern Landessprachen und schliesslich auch für Angehörige anderer Sprachen. Für deren Durchführung gibt es Rahmenrichtlinien (Zahl der Interessierten, Lehrkräfte, Stundenplan etc). Damit erfüllt das Bildungswesen den Grundsatz, wonach die Beheimatung in der Erstsprache (nicht nur für die Angehörigen der Mehrheit, sondern allen zusteht).

Zweisprachige Kindergärten und Volksschulen sind nicht einmal in zweisprachigen Städten und Gemeinden die Regel. Chur bildet mit zwei zweisprachigen Grundschulen und Gymnasium eine löbliche Ausnahme. Was wäre eines mehrsprachigen Staates würdiger als ein Boom zweisprachiger Schulmodelle? Beides würde dem Romanischen und Italienischen in der Schweiz Auftrieb geben.

Bei den Romanen zeichnet sich ein Reservat ab, in dem die romanische Sprache wegen Abwanderung und Überalterung ausstirbt, während in den touristisch attraktiven Gegenden anderssprachige Zuwanderer schon längst die Mehrheit bilden. Will die Schweiz ein Reservat erhalten oder eine Sprache fördern? Wieso kann man die Landessprachen der Minderheiten nicht landesweit fördern?

Ausblick auf eidgenössische Absurditäten

Der Bund ist zur Begegnung und Verständigung unter den Landessprachen verpflichtet, leistet dies doch eher als Pflicht denn als Kür, während die Kantone diese Verpflichtung unterlaufen, indem sie auf ihrem Territorium die amtliche Mehrheitssprache einseitig privilegieren. Als Brücken zwischen des Bundesgenossen - sogar deren Sprachen nennen sie Fremdsprache - gibt es kaum mehr als die eine: Dies soll die Schule leisten. Der schulische Aufwand steht in keiner Beziehung zum Ertrag. Eine minimale Forderung besteht darin, diesen zu ergänzen: Jedes Kind verbringt eine Schulwoche in einer anderssprachigen Gegend. Dazu sind auch kontextgebundene Begegnungen in Schule und Öffentlichkeit zu fördern, vor allem auch von den Kantonen.

Die zweite Absurdität: Wir kennen in der Schweiz keinen gesicherten Minderheitenschutz, die Mehrheit bestimmt. Und dieser Grundsatz selbst dann gilt, wenn eine Initiative existenziell das Italienische und Romanisch in Graubünden gefährdet! Hätte das Volk der Initiative zugestimmt, die in der Primarschule für alle zwingend nur eine zweite Sprache verlangt (und diese soll Englisch sein), hätte dies eine Diskriminierung der beiden Sprachminderheiten im Kanton bedeutet, für die Deutsch als Zweitsprache überlebensnotwendig ist.

BIANCONI ANLEITUNG ZU „COME CANCELLARE UNA LINGUA MINORITARIA“ – 20 JAHRE DANACH

Vent'anni fa Sandro Bianconi descrisse con chiarezza cristallina e senza peli sulla lingua quale sorte sarebbe toccata all'italiano nelle scuole svizzero-tedesche e romande con l'attuazione di un concetto globale delle lingue sviluppato a scapito – e non a sostegno – della terza lingua nazionale. Traceremo qui un quadro della situazione nei diversi gradi scolastici, scusandoci presso il lettore italofono di pubblicarlo in tedesco, sapendo (logica perversa) che se pubblichiamo in italiano non saremo letti, e tuttavia se ci esprimiamo in tedesco la maggioranza linguistica non sentirà il bisogno di imparare l'italiano, dacché „die Italienischschprochige chönd jo sowieso Franz oder Tütsch“.

● Mathias Picononi Ifm, Friburgo



Mathias Picononi insegna italiano al liceo di Wattwil, è responsabile redazionale di *Babylonia* e collaboratore scientifico presso l'Istituto del plurilinguismo, Friburgo.

La versione italiana di questo articolo è disponibile online:

babylonia.ch > no 3-2018
> articolo Picononi

Sandro Bianconi hat vor 20 Jahren in der *Babylonia*-Nummer zum „Gesamtsprachenkonzept“ eine ganze Reihe von Massnahmen angeführt, mit denen sich die „Minderheitensprache“ Italienisch an die Wand drücken lässt, nämlich:

1. Man konzentriere sich auf die beiden Sprachen Deutsch und Französisch, die ja per se als Fremdsprachen in der Beliebtheitskala hinter Englisch anstehen;
2. man minimiere und bagatellisiere die wirtschaftliche Bedeutung der italienischen Sprachregion;
3. man wische die statistischen Daten zum Italienischen in der Schweiz unter den Tisch;
4. man etikettiere jene Institutionen und Kantone als „Sonderfall“, die Italienisch anbieten (Graubünden, Uri, Gymnasien mit Wahlfach Italienisch neben Französisch), schliesslich weichen sie ja von der „Norm“ ab.

Besonders sauer stiess Bianconi auf, dass das GSK nicht von Politikern, sondern von Fachexperten entworfen worden war, die kurz davor am Band „Sprach-

landschaft Schweiz“ mitgewirkt hatten. Besagtes Dokument habe die Voraussetzungen für einen Umgang mit der dritten Landessprache geschaffen, der sich – um die eben genannten vier Punkte nochmals aufzugreifen – „zentralistisch“ auf die beiden Mehrheitssprachen ausrichte, „stereotype Vorurteile“ gegenüber der italienischen Schweiz bestätige (2), wobei deren „numerische Stärke schlichtweg ignoriert“ werde (3) und stattdessen Deutsch und Französisch als alternativer 'Standard' im Fremdsprachenunterricht festgesetzt werde (4). Zudem verwehre dieses Konzept den Kantonen, Gemeinden und Familien das Recht, die zweite Landessprache frei zu wählen. Hatte Bianconi mit seiner düsteren Prognose recht? Der vorliegende Beitrag versucht, auf diese Frage zu antworten.

Un vaso di coccio: Handlungsbedarf wird eingestanden

Bianconi beschrieb den Stand des Italienischen als Fremdsprache an Schweizer Schulen mit einer einprägsamen Metapher: „l'italiano viene relegato nel limbo

delle scelte facoltative, vaso di coccio tra vasi di ferro“ (1998: 40). Das Fach kann in erster Linie als Freifach belegt werden – und selbst dieses marginale Zusatz-Angebot für besonders leistungsstarke Schülerinnen und Schüler leidet unter dem konkurrenzierenden Druck weiterer Freifächer. Paradoxerweise lieferte 1998 der Bündner Regierungsrat Claudio Lardi für diese Situation ein Argument: „Sono dell’avviso che la scuola non possa fare di una lingua minoritaria d’importanza regionale una lingua di comunicazione su larga scala. L’obiettivo principale della politica linguistica deve piuttosto essere il consolidamento della posizione che queste lingue assumono nel loro specifico ambito“ (1998: 28). Es entsteht beinahe der Eindruck, es sei nicht zumutbar, Italienisch als ‘Regionalsprache’ einem breiteren Publikum zu öffnen, überdies in Alternative zu einer weiteren Landessprache. Die Aussage erstaunt umso mehr, als der Puschlaver Politiker mehr als jeder andere den „specifico ambito“ familiärer, kultureller und wirtschaftlicher Verflechtungen des deutschen und italienischen Sprachraums kennen und vertreten sollte.

Zwischenzeitlich scheint sich auf Bundesebene das Bewusstsein für die schwierige Lage der dritten Landessprache ausserhalb der Sprachregion verstärkt zu haben: Mit der Kulturbotschaft 2016–2020 anerkennt der Bund die italienischen Sprache im schulischen und institutionellen Bereich als förderungswürdig. Konkret:

„Um den gesellschaftlichen Zusammenhalt zu fördern, will der Bundesrat den regionenübergreifenden kulturellen und schulischen Austausch verstärken. In diesem Zusammenhang sollen auch die italienische Sprache und Kultur ausserhalb der italienischen Schweiz und die Übersetzung vermehrt gefördert werden“ (Kulturbotschaft des Bundes).

Das Massnahmenpaket umfasst die finanzielle Unterstützung von innovativen Entwicklungsprojekten von nationaler Tragweite und bietet einen Startanschub an neue Unterrichtsmodelle wie die zweisprachige Matura. Der Italienischunterricht wird demnach attraktiver und vielfältiger, doch löst dies das von

Bianconi hervorgehobene Grundproblem, wonach Italienisch in der Schule an den Rand gedrängt wird? Sie tragen dazu bei, ein paar „cocci“ zusammenzukitteln. Gleichwohl verweisen wir auf ein paar ‘Good-Practice-Beispiele’, die auf verschiedenen Schulstufen entstanden sind und die Schule machen könnten.

Italienisch auf Primarstufe: „casi particolari“ come i Grigioni e Uri

Auf Primarstufe wird Italienisch einzig im dreisprachigen Kanton Graubünden angeboten. Gerade erst im September 2018 hat das Bündner Volk einen Stundenplan bestätigt, der zuerst die Kantonsprache (Italienisch resp. Deutsch) und danach Englisch vorsieht. Dabei fiel das Abstimmungsresultat mit einer Zweidrittelmehrheit überraschend deutlich aus: Selbst die deutschsprachige Mehrheit unterstützt demnach die heutige Stundentafel.

Allerdings fällt die Bilanz zu den bisherigen Erfahrungen zum Italienischunterricht durchgezogen aus: Der Grundtenor während der Abstimmungskampagne lautete auf beiden Seiten (!), dass die Unterrichtsqualität zu verbessern sei – sprich dass die Italienischkenntnisse am Ende der obligatorischen Schulzeit nicht befriedige. Hierfür lassen sich drei Gründe anführen:

1. Die Begegnungssprache Italienisch sollte spielerisch unterrichtet werden, d.h. der Kontakt mit dieser Sprache soll in erster Linie Freude bereiten und weniger auf die Erreichung von Kompetenzniveaus ausgerichtet sein;
2. die Aufnahmeprüfung Italienisch für das Gymnasium fällt seit 2007 weg – und damit ein Instrument, womit die Erreichung eines bestimmten Niveaus öffentlich und kontinuierlich überprüft wird;
3. die Anpassung der Lehrmittel und der Prozess der Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen ist noch im Gange (Todisco, 2018: 96).

Auch im Kanton Uri wird seit 1994 Italienisch an der Primarschule angeboten: Die Schülerinnen und Schüler können es als Wahlfach anstelle von Französisch wählen und so die Sprache der südlichen

„L’italiano viene relegato nel limbo delle scelte facoltative, vaso di coccio tra vasi di ferro.“

Nachbarn lernen. Zum Erfolg tragen besondere Unterrichtsformen bei (Fernunterricht, Referenzunterricht, Blockunterricht), die Fortsetzung des Unterrichts auf Sekundarstufe und die Vernetzung mit Tessiner Klassen, mitunter dank digitalen Projekten wie AlpConnectar (www.ur.ch) > Kleines Jubiläum fürs Wahlfach Italienisch. 13.09.2018).

„In ragione di quali principi non dovrebbero poter fare altrettanto comuni dell’agglomerazione zurighese dove vivono ancora oggi numerose famiglie di lavoratori italiani immigrati?“ fragte Bianconi (1998: 40) damals. Stattdessen etikettierte das GSK Graubünden und Uri als ‘Sonderfälle’. Sie geben heute ein hervorragendes Untersuchungsfeld für Forschungsprojekte zu Fragen zum Prestige, zu Sprachgrenzen, zu Sprachbiografien, zu subjektiven Einstellungen und zu Mehrsprachigkeitsdidaktik. Es ist zu hoffen, dass die eben ausgeschriebene Sonderprofessur für integrierte Mehrsprachigkeitsdidaktik der PH Graubünden Licht in solche Fragen bringt und einen Beitrag zur ‘Normalisierung’ der Bündner und Urner ‘Sonderfälle’ leistet.

Italienisch auf Sekundarstufe: il modello basilese (e argoviese)

Das HarmoS-Konkordat von 2007 hält in Art. 4, Abs. 2 fest: „Während der obligatorischen Schule besteht ein bedarfsgerechtes Angebot an fakultativem Unterricht in einer dritten Landessprache“. Dabei stellt sich die Frage, was unter „bedarfsgerecht“ zu verstehen sei. Die EDK hält fest, dass „die grosse Mehrheit der Kantone [...] das Angebot einer dritten Landessprache als Pflicht-, Wahlpflicht- oder Wahlfach“ vorsieht (www.edk.ch)

„Un Cantone (che non citiamo) non offre alle allieve e agli allievi nessun insegnamento facoltativo della lingua italiana; un altro (che parimenti non citiamo) lo offre durante il pomeriggio settimanale libero (!).“

> Fremdsprachen: Sprache, Beginn) und ortet keinen Handlungsbedarf.

Positiv ist die Situation in jenen Kantonen, in denen Italienisch als Wahlfach angeboten wird: Basel Stadt erlebt seit der Einführung des Projekts LINGUA mit Italienisch nachgerade einen Boom mit 675 Schülerinnen und Schülern im Schuljahr 2018-19. Der Kanton Aargau führt in der EDK-Umfrage (www.edk.ch > Angebot und Nutzung dritte Landessprache) 1771 Schülerinnen und Schüler auf, die Italienisch als Wahlfach ab dem 10. Schuljahr wählen. Wobei sich im Kanton die skeptischen Stimmen mehren, seit der Kanton im Zuge einer Sparmassnahme die Lektionenzahl beschnitten hat und neu die Fremdsprache Spanisch neben der Nationalsprache Italienisch einführt. Negativ ist das Bild dort, wo Italienisch als Freifach nur im letzten Schuljahr, an Randstunden und womöglich in Konkurrenz mit weiteren Freifächern angeboten wird – mitunter im Kanton Zürich (Details sind der EDK-Umfrage und Neuenschwander (2018: 100-101) zu entnehmen).

Das *Forum per l'italiano in Svizzera* verweist in ihrem Schreiben vom 26. September 2018 an die EDK auf die unbefriedigende Situation in mehreren Kantonen und ortet demnach sehr wohl Handlungsbedarf: „Un Cantone (che non citiamo) non offre alle allieve e agli allievi nessun insegnamento facoltativo della lingua italiana; un altro (che parimenti non citiamo) lo offre durante il pomeriggio settimanale libero (!); in molti Cantoni non tutti gli istituti scolastici offrono questo insegnamento oppure, se lo offrono, lo collocano in modo tale che l'italiano risulta in concorrenza con numerosi altri corsi facoltativi“. (www.forumperlitalianoinsvizzera.ch > lettera CDPE).

Effektiv liegt es im Ermessen der Kantone, zu bestimmen, was sie unter „bedarfsgerechtem Angebot“ der dritten Landessprache verstehen. Wo gute institutionelle Voraussetzungen bestehen, füllen sich die Italienisch-Klassen – wobei das von Bianconi geforderte Modell, wonach Italienisch als Wahlfach neben einer weiteren Landessprache angeboten wird, besonders erfolgreich ist. Wo ein institutioneller Support fehlt, ist es nachgerade erstaunlich, dass das Freifach Italienisch trotz allen Widrigkeiten (Randstunden, Zusatzbelastung, Konkurrenz durch weitere Freifächer) dann und wann überhaupt zustande kommt. Dies erfordert flexible Lehrpersonen, die bei genügend Anmeldungen den Unterricht durchführen können. Genau daran scheint es aber zu mangeln: Gemäss einer noch nicht veröffentlichten, im Kanton Zürich durchgeführten Umfrage (Alloatti, in Vorbereitung) finden an Sekundarschulen die Freifach-Kurse deshalb nicht statt, weil a) das Interesse fehle (ca. die Hälfte aller Antworten), b) die Anmeldezahlen zu gering seien (ein Viertel aller Antworten) und eben c) keine qualifizierte Lehrkraft die Lektionen übernehmen könne (immerhin ein Viertel aller Antworten). Demzufolge besteht Bedarf an qualifizierten Lehrpersonen, doch scheint das Fach wegen seiner marginalen Rolle so wenig lohnenswert zu sein, dass selbst an der PH Zürich (4'000 Studierende, einige davon aus Graubünden) kaum jemand ein C2 und (momentan noch) 40 ETCS-Punkte erwerben will. Ein Teufelskreis.

Italienisch an der Mittelschule

Paradoxerweise haben just die Sparpläne einzelner Kantone zulasten des Italienischen am Gymnasium die nationale

Diskussion zum Thema überhaupt erst entfacht und das Netzwerk zwischen den Italienischlehrpersonen gestärkt – „e ciò non solo come reazione a eventuali 'attacchi' dall'esterno, ma anche assumendo un ruolo attivo e propositivo per migliorare la posizione e l'immagine della lingua italiana nella Confederazione“ (Moretti, 2014: 7). Die breite Diskussion mündete in die Empfehlungen der EDK, wonach alle Gymnasiasten die Möglichkeit haben sollen, „Italienisch als Maturitätsfach (Grundlagenfach, Schwerpunktfach) zu belegen. Kann an einer Schule aufgrund der geringen Anzahl der Schülerinnen oder Schüler ein entsprechendes Angebot nicht realisiert werden, so soll den interessierten Schülerinnen und Schülern eine angemessene Lösung an einer anderen Schule in zumutbarer Nähe zu ihrem Wohnort garantiert werden“. (www.edk.ch > Empfehlungen zur Förderung des Italienischen an Schweizer Gymnasien). Wiederum stellt sich für Italienisch die Ermessensfrage, denn welche Nähe ist schon „zumutbar“ für jene Lernenden, die ein Fach gar nicht erst an 'ihrer' Mittelschule belegen können? Eine solche Empfehlung befreit praktisch ein Gymnasium von der Pflicht, die dritte Landessprache überhaupt anzubieten – obschon das Maturitätsanerkennungsreglement in Art. 12 explizit vorsieht: „Neben dem Angebot der Landessprachen im Bereich der Grundlagen- und Schwerpunktfächer muss auch eine dritte Landessprache als Freifach angeboten werden“.

Wegbereitend für diese nicht regelkonforme Lösung war eine Arbeitsgruppe der Schweizerischen Maturitätskommission, die den trügerischen Namen 'zur Förderung des Italienischen am Gymnasium' trug. Sie hatte auch einen zweiten, genauso regelwidrigen Vorschlag im Köcher, nämlich Italienisch zu einem Ergänzungsfach zu degradieren. So wäre Italienisch wiederum in ein Konkurrenzverhältnis zu anderen Fächern getreten – allerdings mit einer weitaus geringeren Stundendotation. Die EDK liess von diesem Vorschlag ab.

Heute bietet die Mittelschule folgende vier Möglichkeiten an, um Italienisch zu lernen:

> Als Schwerpunktfach tritt es am Gymnasium in Konkurrenz mit Fächern wie Bildnerisches Gestalten, Musik, Wirtschaft, Psychologie oder auch Spanisch. Gut ein Zehntel aller Schülerinnen und Schüler trifft diese Wahl (Piconi, 2011).

- > Als Freifach stellt es insbesondere für die Lernenden der Fachmittelschule (FMS) die einzige Möglichkeit dar, sich Grundkenntnisse in der dritten Landessprache anzueignen. Der Verweis auf die FMS ist insofern relevant, als dass sich diese Lernenden gezielt auf die Ausbildung an PHs, im Pflegebereich und in sozialen Berufen vorbereiten – Bereiche, in denen der Kontakt mit italienischsprachigen Personen im Alltag gegeben ist.
- > Als Wahlfach stellt es beispielsweise am Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Gymnasium in Zürich eine Alternative zu Französisch dar – ohne auf Kosten des Französischen zu gehen: Auf eine Italienisch-Klasse bilden sich 7 Französisch-Klassen.
- > Die Kantone Bern und Vaud bieten eine zweisprachige Matura mit Italienisch an.
- > Unterrichtssprache z. B. am Liceo Artistico in Zürich ist Italienisch.

Im Schatten der öffentlichen Wahrnehmung bahnen sich 'kreative' Lösungen an, welche die Attraktivität von Italienisch schmälern. So ist beispielsweise in einem Kanton (che non citiamo) das Schwerpunktfach mit dem Freifach zusammengelegt worden. Diese Lektionen müssen an Randstunden unterrichtet werden, was sie in den Augen der Lernenden disqualifiziert, und stellen den differenzierten Unterricht auf eine harte Probe. Negativ auf das Freifach wirkt sich auch die Erweiterung des Stundenplans mit dem neuen Fach Informatik aus: Bei knapp 40 Wochenlektionen wird es schwierig, ein Freifach zu belegen.

Tertiärstufe

Derweil die Abschaffung des Lehrstuhls für italienische Sprache und Literatur an der Universität Neuchâtel und an der ETH Zürich noch gewisse Wellen geworfen hatte, erfolgt die Reduktion des Italienisch-Angebots an den Pädagogischen Hochschulen ohne grosses Echo. Die PH Bern bietet das Fach seit einigen Jahren nicht mehr an, deren Studierende belegen das Fach an der Universität Freiburg. Die PH Zürich, die übrigens auch zukünftige Lehrpersonen für Graubünden ausbildet, windet sich, ihr Angebot erhalten zu wollen. Graubünden ist demnach bezüglich Nachwuchsförderung auf sich selbst angewiesen und reagiert mit eigenen Weiterbildungsangeboten und mit Aus-

bildungsgängen in Zusammenarbeit mit der SUPSI Locarno und der PH St. Gallen.

Fazit

Wie drückt man eine Nationalsprache im Schulbereich erfolgreich an die Wand?

1. Man gewähre ihr nicht den Status einer Nationalsprache, sondern einer Fremdsprache, die mit weiteren Fremdsprachen und Fächern konkurrenziert.
2. Man überlasse deren Förderung dem "Ermessen" der jeweiligen Kantone oder Schulen.
3. Man setze deren Unterricht zu ungünstigen Zeiten im Stundenplan fest.
4. Man baue den Stundenplan aus (z.B. neu mit Informatik) und biete das Fach als Freifach an. Dann weiter zu 3.
5. Man gestalte das Angebot zur Ausbildung von Italienisch-Lehrpersonen unattraktiv (im Sinne von 2.).
6. Man bilde Arbeitsgruppen, die im Sinne einer Förderung des Italienischen Empfehlungen zu dessen Abbau abgeben.
7. Man plane die Abbauvorhaben schrittweise und argumentiere mit den Empfehlungen von 6., um die Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit zu vermeiden.

Bibliographie

- Alloatti, S.** (in Vorbereitung). *Umfrage zur Vitalität des Italienischen an Sekundarschulen des Kantons Zürich.*
- Bianconi, S.** (1998). Come cancellare una lingua minoritaria: istruzioni per l'uso. *Babylonia* 4/1998, 39-40.
- Moretti, B.** (2012). 'Come cancellare una lingua minoritaria: istruzioni per l'uso'. Tredici anni dopo. In: Di Pretoro, P., Unfer Lukoschik, R. (Hg.), *Lingua e letteratura italiana 150 anni dopo l'Unità. Interkulturelle Begegnungen*, Vol. 12. München: Meidenbauer, pp. 29-36.
- Neuenschwander, C.** (2018). Vor allem im letzten Schuljahr. Italienisch auf der Sekundarstufe I: eine Übersicht über die Angebote in der Deutschschweiz. *Babylonia* 1/2018, 100-101.
- Picenoni, M.** (2011). La vitalità dell'italiano nei licei della Svizzera tedesca e francese. *Gymnasium Helveticum*, 5/2011, 17-22.

Todisco, V. (2018). Der Italienischunterricht auf der Primarstufe im deutschsprachigen Teil des Kantons Graubünden – eine Chronik. *Babylonia* 1/2018, 95-99.

Links (1.10.2018)

- Bundesverwaltung – Medienmitteilung:**
<https://www.admin.ch/gov/de/start/dokumentation/medienmitteilungen.msg-id-55445.html>
- EDK – Empfehlungen zur Förderung des Italienischen an den Schweizer Gymnasien:**
https://www.edudoc.ch/static/web/aktuell/vernehmlassung/empf_ital_gym_d.pdf
- EDK – Fremdsprachen / Beginn.**
<http://www.edk.ch/dyn/15180.php>
- EDK – Maturitätsanerkennungsreglement:**
https://edudoc.ch/record/38112/files/VO_MAR_d.pdf
- Forum per l'italiano in Svizzera - Schreiben an die EDK:**
http://www.forumperitalianoinsvizzera.ch/documents/documentazione/2018/2018.09.26_Lettera_CDPE_situazione_lingua_italiana_nelle_scuole_dell_obbligo_e_nelle_ASP.pdf
- Harmo5-Konkordat:**
<http://www.edk.ch/dyn/11659.php>
- Kulturbotschaft des Bundes:**
www.bak.admin.ch/bak/de/home/themen/kulturbotschaft.html
- Uri – Medienmitteilung zum Wahlfach Italienisch:**
www.ur.ch/mmdirektionen/46900 > Kleines Jubiläum für Wahlfach Italienisch. 13.09.2018

LANGUAGE POLICY IN SWITZERLAND'S EDUCATIONAL SYSTEM: ANGLO CONSPIRACY OR SELF-COLONIALIZATION?

Handelt es sich beim Vormarsch des Englischen in die Primarschulen der Schweiz um einen Fall von Sprachimperialismus oder eher um eine selbstaufgelegte Kolonisierung? Diese Frage wird mit einem Rückgriff auf die Geschichte des Sprachenartikels der Bundesverfassung von 2000 behandelt. Ein vermeintlicher Angriff auf den Sprachfrieden wurde von der Politik mit der Verankerung des Territorialprinzips pariert, einer Scheinlösung für die komplexe Herausforderung der Globalisierung, ausgetragen auf dem Rücken der Schulkinder.

● Daniel Stotz | Eglisau



Daniel Stotz is currently president of the council of the Fondazione Lingue e Culture, the publisher of *Babylonia*. The analysis and views expressed in this

article are the author's own and do not necessarily express the position of the foundation.

The author wishes to thank Laura Loder Büchel for numerous helpful comments.

A photo to illustrate my point in the first paragraph.



1. Introduction

In the rural spaces of Switzerland, an invasion of sorts can be observed on signs and posters: SIDLER'S HOFLADEN, LEUZINGER'S NÄHATELIER, HIER INFO'S. The apostrophe is not alien to the German language, but clearly misapplied in these cases. Is it perhaps a sign of an insidious intrusion, symbolising the advances of English as a world language and a kind of linguistic imperialism?

If we focus on the domain of educational language policy, we are looking back over two decades in which English as a foreign language has been introduced to nearly all primary schools in Switzerland, with more than half the cantons teaching it as the first non-local language before any national L2, e.g. Zurich, Lucerne and Schaffhausen with English on the curriculum as from Grade 3, and French from Grade 5. Have we thus witnessed a victorious conspiracy of the Anglosphere, with the USA and the UK as powerbrokers, or, alternatively, a story of a self-inflicted colonialization?

If we follow Robert Phillipson and suspect a case of linguistic imperialism, that

would entail "unequal resource allocation and communicative rights between people defined in terms of their competence in specific languages, with unequal benefits as a result, in a system that legitimates and naturalizes such exploitation" (Phillipson, 2009: 2). It is true that the Swiss economy is internationalised, but not obviously 'anglobalised'. For instance, of the CEOs of the 20 large companies within the Swiss Market Index (SMI), only one is from the Anglosphere, while three are from *la Francophonie* and four are from Germany or Austria while half are Swiss or have dual nationalities. Also, in immigration statistics Anglophones are at the back of the rankings. Many Swiss may see English as "the language of modernity [and] technological progress", but hardly as becoming "the language of national unity" (Phillipson, 2009: 3) such as in post-colonial situations.

Alastair Pennycook's phrase of the "worldliness of English" is probably more apt to capture the transformations that have emerged since the "Comprehensive Languages Concept" (EDK/CDIP, 1998) was inaugurated in 1998. He uses the

term to refer to the idea that English is both globally general and locally specific. The wordliness of English is “a term intended to refer to the material existence of English in the world, its spread around the world, its worldly character as a result of being so widely used in the world, and its position not only as reflective but also as constitutive of worldly affairs” (Pennycook, 1994: 33); thus, a less ideologically loaded term than Phillipson’s imperialism. English is both changing the world and being changed by the world since “acts of language use always imply a position within a social order, a cultural politics, a struggle over different representations of the self and other.” (Pennycook, *ibid.*). As I will set out in the following, this power struggle has left traces even in the Swiss constitution and its language article, and these traces are arguably linked to educational language policy and the issue of which languages are to be taught in Swiss schools, and in what order.

2. Constitutional upheaval

Around the turn of the millennium, the Swiss political system reacted to a perceived threat to the quiet cohabitation of its four linguistic communities, a troublesome process that I dubbed “the breaching of the peace” (Stotz, 2006). The construction of the Swiss nation state is somewhat atypical, as the country occupies, on the linguistic map of Europe, the peripheries of three large linguistic communities, and in addition, hosts a small community of Romansh speakers. The Swiss confederation is a “Willensnation”, a willed nation, which cuts across not only linguistic, but also religious and topographic boundaries. One of the secrets of the historical Swiss conviviality with backs turned to each other is the principle of territoriality, the idea that each town, region or canton determines its own official language. This has always meant that the cantons decide on the language of schooling in their confines, with some regional coordination. Multilingual cantons such as Fribourg and Grisons map out linguistic territories based on the make-up of their communes.

No doubt the principle of territoriality can prevent messy issues from surfacing. Interestingly, however, it was never enshrined in the constitution up until 2000. In 1996, the Swiss voters had resoundingly adopted a new constitutional article about “die Verständigung und den

Austausch zwischen den vier Sprachgemeinschaften”. Simultaneously, Romansh was upgraded as an official language. The aims were more mutual understanding and more exchange, but no reference was made to territoriality.

Between 1999 and 2000, the entire constitution was revised and made more readable. However, the articles pertaining to languages underwent more than just a cosmetic change. In Article 70:2, the principle of territoriality now makes an appearance: “the cantons shall designate their official languages”. And even more tellingly, “[i]n order to preserve harmony between linguistic communities, they shall respect the traditional territorial distribution of languages, and take into account the indigenous linguistic minorities.” The official English translation indeed uses the word “harmony”, in French it’s “l’harmonie”, in German “Einvernehmen”, and in Italian nothing less than “la pace linguistica”. This multilingual embedding of a teleological state of blissful accord in the constitution is an interesting discursive construction which sheds light on a changing public and political mood.

In order to understand what happened between 1996 and 2000, we need to distinguish between three related discourse clusters (Stotz, 2006). On the one hand, a ‘*confederate discourse*’ seeks to maintain the plurilingual nation state, propping it up on cultural diversity and mutual understanding in a nicely partitioned territory; it often stands in a slightly tense relationship to the interests of the cantons, which govern their own education systems. The ‘*federalist discourse*’ cluster, on the other hand, tends to defend the traditional anti-centralist intentions of the old “Bund” and the principle of subsidiarity (in brief: we solve our problems locally). However, in the late 1990s it had become increasingly difficult to overlook the globalising forces which were tied to popular culture (Hollywood, Broadway musicals, Cool Britannia), to the expanding Internet, ERASMUS and other mobility schemes and, significantly, to the English language. In other words, as elsewhere in Europe and beyond, a *globalising discourse structure* was emerging as evidenced in the business world, where big companies based in Switzerland chose English as their corporate language and asked many of their employees to certify their English language competence with diplomas.

Language peace seemed threatened both by ethnification and by globalisation, which is linked to the increasing use of English in the world of business, science, youth culture and entertainment.

These three discourse clusters came into competition precisely in the field of education and its language learning policies. In the eyes of the proponents of the globalising discourse, the school system was lagging behind. In the Canton of Zurich, for instance, English in secondary school was an optional course only, made compulsory as late as 2000. Up to that point, school-based language learning in Switzerland had piggy-backed the confederate discourse: in the interest of national cohesion, Swiss pupils had to learn the other major national language first, i.e. French or German as a foreign language usually starting in Grade 5. Basic competences could then be expanded during a stay in Lausanne as an au-pair (“jeune fille”) or a stint in the vineyards of Lake Geneva. Typically, the second national language was also called *langue partenaire*. My claim is that the reason for the additions to the languages article in the revised constitution is plainly the threat that English poses to “harmony” and “la pace linguistica”. Language peace seemed threatened both by ethnification – especially Swiss Germans using dialect and refusing to speak and write the standard form of German – and by globalisation, which is linked to the increasing use of English in the world of business, science, youth culture and entertainment.

The confederate discourse cluster sees the balance of power as a matter of equalising differences between majorities and minorities. It avoids certain sensitive issues such as a possible lack of motivation among learners to grapple with the morpho-syntactically complex second languages German and French.

It also contends that using English as a lingua franca within Switzerland leads to an impoverishment of the relations between the language communities, or to total failure: “Le recours à l’anglais, langue étrangère à l’ensemble des locuteurs, est indubitablement un constat d’échec. S’il permet d’engager un dialogue d’égal à égal entre élites, il n’en est pas moins réducteur des spécificités des autres cultures” (Knüsel, 1997).

3. “Early English”: The normalisation of a revolt

Amid this uneasy state of peace came the big bang. In January 1998, Director of Education Ernst Buschor announced Zurich’s Project 21. English was to be taught experimentally in a partial-immersion framework, with parts of curricular sub-

jects delivered bilingually from Grade 1 in primary school. The Zurich government breached the peace without prior consultation with the other directors of education, a unilateral move which was met with hostile reactions from the EDK/CDIP, the French-speaking cantons and even many Zurich teachers. Appenzell Innerrhodes quickly followed suit.

The main arguments that Buschor and his advisors brought into play were the demands of parents and businesses. While the confederate discourse around mutual understanding and exchange mainly staked symbolic territory, new globalising configurations had a much more worldly impact: kids were being sent to private English courses, universities started using more and more English in lectures, and some companies which had declared English to be their corporate language no longer translated documents into the local language. Instruction in English was supposed to level the playing field: *Chancengerechtigkeit* was the motto of the day, though only for one subject. More insidiously, Mr Buschor admitted freely: “We began with English because motivation for French among the young is worse than for English” (statement in the documentary film “Zwischensprach”, Samir 2004, my translation).

In sum, Zurich and Appenzell’s unilateral decisions clearly called the confederate consensus into question. It was particularly the idea of immersion-type second language education (or English-medium instruction) that would undermine the principle of territoriality. The self-styled sovereignty of these cantons and the lack of coordination by the EDK/CDIP opened the floodgates to language policy by popular preference. Symbolic politics, in the guise of a confederate discourse enacted through the school system, thus yielded terrain to the powers and allures of globalisation. Incidentally, no one ever deemed it necessary to prove that four more years of learning English measurably improved the opportunities of teenagers on the job market or in vocational education.

Some years later, the need to implement the constitutional article in a languages act (“Sprachengesetz”, 2006) would have been an opportunity to cement the will declared in the constitution to promote harmony among the language communities by strengthening school-based language learning. Yet it pronounces only about linguistic and cultural exchanges,

for which the cantons are responsible. English is not explicitly mentioned but appears under the guise of “another foreign language” (“einer weiteren Fremdsprache”). Most significantly, the law does not mention the EDK strategy’s postulate that pupils reach comparable levels in French/German as well as in English. They simply have to have “competences in at least one second national language.” This is by no means a guarantee that pupils will learn enough French to make mutual understanding possible. The expectation, expressed in various official documents and curricula, that pupils by age 16 will reach the same levels of competence in the second national language as in English no matter the starting age, is ill-conceived. Clearly, we will have to wait for the results of the large-scale evaluation study (“Überprüfung der Grundkompetenzen”) until we can corroborate this rather pessimistic expectation. But even so, the EDK strategy of 2004, which stipulates comparable school-leaving competences in French/German as L2 and in English can be said to be a rather threadbare compromise.

4. Concluding remarks

Looking back from 2018, the revolution of leveraging English into the primary school curriculum in some Swiss-German cantons seems to have run the path of normalisation. The private English courses for kids have mostly disappeared. The curriculum has been aligned with the Common European Framework for Languages. Training all the teachers is big business for the *Pädagogische Hochschulen*, which actually have a monopoly on state schools.

My contention is that English as a new subject has been sucked rather than pushed into primary school, as a result of a partial vacuum, which in turn might be a consequence of the weak spots of the confederate and federalist discourses, i.e. a tendency to shunt questions of national cohesion to the educational domain and to supercharge the question of language sequences with symbolic value. If the actors responsible for this discourse had carried through their priorities confidently and with sufficient clarity, they could have shored up their defences, as the example of the *Passepartout* cantons shows, where French is taught first – and where no one seems to complain about English being second. The Comprehensive

Languages Concept failed to set a clear priority to start with a national L2. At the time, there were outspoken protests of the French- and Italian-speaking cantons against the proposed “flexibility” in the sequencing and attainment levels of L2 learning (e.g. “le déclassement des langues nationales au profit de l’anglais est de nature à compromettre sérieusement le lien confédéral” EDK/CDIP 1998: 11), but they were barely addressed. Ironically, an interesting and almost visionary caveat came from the English-friendly Canton of Thurgau, which pointed out that an “English only” solution would not be economically viable: “Denn wenn alle Englisch können, ist besser dran, wer auch Französisch spricht” (EDK/CDIP, *ibid.*). Indeed, in a time when everyone speaks some kind of locally tinted World English, a profit of distinction can be gained only by speaking another one or two languages – and not necessarily for the narrow concerns of quiet cohabitation within a multilingual nation state. In the light of recent language policy history and the contested argumentation of the various factions, it appears that the advances of English into the school curriculum are more to do with an act of self-inflicted colonialization than with visionary politics. In hindsight, an intensification of L2 language teaching and an earlier start with the more complex national L2s (French and German) might well have been a better option also for those regions of the country which have chosen English as the first foreign language. Given that the motivation for learning English is widespread among youngsters, a start in Grade 7 in combination with media-based and real exchanges would probably have led to good or at least acceptable results. This scheme would also have prevented the numerous initiatives against two languages in primary school, which, all in all, have poisoned the debate more than they advanced it. It is regrettable that in this peculiarly Swiss language conflict, several innovative concepts such as bilingual/CLIL teaching approaches and novel forms of exchanges have been put on the back burner, although they are listed in a new set of recommendations (EDK, 2017). However, all is not lost, and in a consolidated structure such as the HarmoS system with Lehrplan 21, progress can more easily be made than in a conflictual and ideology-driven discursive space.

References

- EDK/CDIP (1998). [Gesamtsprachenkonzept] *Welche Sprachen sollen Schülerinnen und Schüler während der obligatorischen Schulzeit lernen? Kommissionsbericht an die EDK, Auswertung der Vernehmlassung.*
- EDK/CDIP (2017). *Empfehlungen zum Fremdsprachenunterricht (Landessprachen und Englisch) in der obligatorischen Schule.* Verabschiedet von der Plenarversammlung der EDK am 26. Oktober 2017. https://edudoc.ch/record/128697/files/empfehlungen_sprachenunterricht_d.pdf
- Knüsel, R. (1997). Les rapports interlinguistiques suisses restent dominés par les crispations. *Schweizerische Zeitschrift für politische Wissenschaft*, 3(1), 143-149.
- Pennycook, A. (1994). *The Cultural Politics of English as an International Language.* Harlow: Longman.
- Phillipson, R. (2009). *Linguistic Imperialism Continued.* Routledge/Orient Blackswan.
- Stotz, D. (2006). Breaching the Peace: Struggles around Multilingualism in Switzerland. *Language Policy* 5, 247-265.

LEHRMITTELERSTELLUNG IM RAUM PASSEPARTOUT: „MILLE FEUILLES“

Cet article aborde le processus d'élaboration du manuel scolaire «Milles feuilles» dans le cadre du projet intercantonal «Passepartout», ce qui nous permet, au travers du manuel d'enseignement, d'exposer et de discuter certains mécanismes mis en place dans le projet lui-même. Dans la première partie de l'article sont présentées les diverses instances ayant vérifié le respect des directives du plan d'études et de la CDIP, ainsi que les tests effectués dans les classes probatoires. La deuxième partie de l'article montre la manière dont certains avis critiques ont été gérés par l'équipe d'auteurs ainsi que par les responsables du projet «Passepartout». L'article se termine par des observations illustrant différentes utilisations possibles de ce même manuel d'enseignement en classe.

● Gwendoline Lovey PH FHNW



Gwendoline Lovey ist Dozentin für Französischdidaktik am Institut Primarstufe der PH FHNW und Mitautorin von *Mille feuilles 6, Clin d'oeil 7/8 (Erprobungsfassung)* und der *mini-grammaire*. Sie unterrichtet Französisch an einer Primarschule in Solothurn und promoviert zum Thema „'Sprechen' im lehrwerkbasierten Fremdsprachenunterricht“ an der Universität Augsburg.

Das Projekt „Passepartout“

Das Sprachcurriculum der EDK gibt vor, dass sich alle Schülerinnen und Schüler am Ende der obligatorischen Schulzeit in den beiden Fremdsprachen Französisch und Englisch gleichermaßen verständigen können. Um dies einzulösen, entschieden die sechs Kantone entlang der Sprachgrenze BL, BE, BS, FR, SO und VS, Französisch als erste Fremdsprache in der 3. Klasse einzuführen und Englisch von der 7. auf die 5. Klasse vorzuverlegen. Zudem sollte sprachenübergreifendes und ökonomisches Lehren und Lernen initiiert werden (vgl. Egli *et al.*, 2010: 109). So schlossen sich die genannten Kantone im Projekt „Passepartout“ zu einer interkantonalen Kooperation zusammen, um den Fremdsprachenunterricht gemeinsam neu zu konzipieren und „in Fragen der Didaktik, der Studentafeln, der Lehrpläne, der Lehrmittel, des Anforderungsprofils der Lehrpersonen, der Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen, der Evaluationsinstrumente, des Sprachenportfolios und der Kommunikation eine möglichst hohe Koordination zu erreichen“ (Arbeitsgruppe Rahmenbedingun-

gen 2008: 4). Das Projekt „Passepartout“ lief 2006 an, dauerte bis 2016 und wurde dann um zwei Jahre bis 2018 verlängert. Zunächst erarbeitete die Arbeitsgruppe einen neuen Lehrplan für Französisch und Englisch und beauftragte zwei Verlage mit der Lehrmittelentwicklung. Die Sprachlehrmittel sollten den Vorgaben des Gesamtsprachencurriculums entsprechen und gut aufeinander abgestimmt sein. 2009 begann die Erprobung des Französischlehrmittels „Mille feuilles“ in der 3. Klasse. Gleichzeitig wurde die erste Projektversion des Lehrplans veröffentlicht und die Weiterbildungskurse für die Lehrpersonen liefen an. 2011 erschien die erste Auflage der definitiven Lern- und Lehrmaterialien für den Französischunterricht in der 3. Klasse und ab 2013 kamen die neu entwickelten Englischmaterialien in der 5. Klasse hinzu. Im vorliegenden Beitrag wird anhand der Lehrmittelerstellung von „Mille feuilles“ dargelegt, wie vorgegangen wurde, um die Vorgaben des Lehrplans „Passepartout“ als Teil des Gesamtsprachencurriculums umzusetzen, und welche Fragen sich dabei ergaben. Zunächst wird anhand des

Entstehungsprozesses des Lehrmittels gezeigt, wie bei der Entwicklung der neuen Lern- und Lehrmaterialien sichergestellt wurde, dass sie einerseits lehrplankonform und konzeptgetreu sind und andererseits im Unterricht umsetzbar bleiben. Danach geht es um die Lehrwerkkritik, wobei drei Spannungsfelder beschrieben werden, die sich aus Forderungen und Kritik vonseiten verschiedenster Akteure ergeben und in denen sich Lehrmittelautor/-innen bewegen. Der Beitrag schliesst mit der Frage nach der Grenze des Einflusses eines neuen Lehrmittels in Bezug auf dessen Verwendung in der Praxis und mit einem Desiderat nach adäquaten Evaluationsinstrumenten.

Entstehungsprozess des Lehrmittels

Ein Schulbuch entsteht in Deutschland nach Menzel (2010: 219ff.) wie folgt: Es braucht einen Verlag, eine Herausgeberschaft, ein Autorenteam („Mitarbeiter-Team“) und eine Redakteurin oder einen Redaktor. So zählt das Team zwischen 4 bis 10 Mitglieder. Er fügt an, dass die Autorinnen und Autoren über „Fachdidaktik-Kenntnisse, Schul- und Stufenerfahrung und Fachkompetenz“ verfügen müssen (ebd.: 220). Für die Schweiz können diese Angaben übernommen werden. „Mille feuilles“ und „New World“ wurden aber nicht nur nach den üblichen Grundsätzen der Lehrmittelherstellung geschaffen, sondern sie waren auch Teil eines Gesamtprojektes und sind von daher noch sorgfältiger entwickelt worden: Sie waren in eine Projektstruktur eingegliedert und wurden in Praxistestklassen erprobt, extern begleitet und erst dann publiziert.

Zunächst also musste das Projekt „Passepartout“ das Mandat an die Verlage erteilen und seine Vorgaben vorlegen. „Passepartout“ sah für Französisch und Englisch Materialien vor, „die sowohl den früheren Beginn des Fremdsprachenlernens berücksichtig[t]en als auch die neuen didaktischen Grundsätze. [Sie sollten] den Transfer von sprachlichem Wissen, von Sprach- und Lernerfahrungen, von Lerntechniken und Strategien, von sprachlichem Handeln und von Sprachvergleichen und Reflexionen [ermöglichen]“ (Passepartout, 2007: 5). Auf dieser Grundlage wurde im Schulverlag ein Lehrmittelkonzept entwickelt (vgl. Grossenbacher *et al.*, 2012). Das Konzept basiert auf den neusten Erkenntnissen aus der Didaktik- und

der Spracherwerbsforschung. Für die ‘didaktischen Grundsätze’ bedeutet dies, dass die Materialien u.a. der Aufgaben- und Kompetenzorientierung sowie der Inhalts- und Handlungsorientierung verpflichtet sind. Das Lehrmittel setzt sich aus verschiedenen Lerneinheiten zusammen, den so genannten *parcours*. Durch einen stringenten Aufbau vom Input zur *tâche* über die verschiedenen *activités* soll es für Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler leicht erschliessbar sein. Zudem berücksichtigen die Materialien die von „Passepartout“ vorgegebenen Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik und beruhen auf einem konstruktivistischen Lernverständnis.

Nach der Konzepterstellung begann die Entwicklung von „Mille feuilles“. Das Autorenteam setzte sich aus Fachdidaktikerinnen, Autorinnen mit Unterrichtserfahrung und Sprachwissenschaftlern zusammen (vgl. Kriterien von Menzel). Es wurde zudem durch eine wissenschaftliche Beratung betreut. Die Autorinnen und Autoren erarbeiteten die Lerneinheiten auf der Basis der oben vorgestellten didaktischen Grundsätze in einem intensiven dialogischen Prozess. So wurde auch sichergestellt, dass eine Progression im Kompetenzaufbau stattfindet, dass Bezüge zu anderen Sprachen hergestellt werden und dass Lerntechniken und Strategien angeboten werden.

Wie Kahlert (2010: 52) schreibt, entsteht „ein „gutes“ Lehrwerk [...] nicht am Schreibtisch der Autoren, sondern erst in einer Verantwortungsgemeinschaft zwischen Lehrwerkautoren und den Lehrerinnen und Lehrern, die Lehrwerke nutzen“. Dazu diente die Erprobung des Projekts „Passepartout“, die in den Kantonen Fribourg, Wallis und Solothurn in über 30 Klassen durchgeführt wurde. Für die Entwicklung von „Mille feuilles“ teilten die Lehrpersonen ihre Erfahrungen, Bedenken, Highlights und Materialien über verschiedene Kanäle mit: Sie schickten die mit ihren Notizen versehenen Lehrerkommentare an den Verlag zurück, brachten sich bei mündlichen Austauschrunden ein und wurden zudem aufgefordert, dem Autorenteam Schülerspuren aus ihren Erprobungsklassen zuzusenden. Anhand dieser mündlichen oder schriftlichen Produktionen war zu sehen, inwiefern der Kompetenzaufbau funktionierte oder wo es im Lehrmittel an Hilfestellungen fehlte. Die Rückmeldungen der Lehrpersonen und die Analyse der Schülerspuren

Grundsätzlich sieht sich ein Autorenteam immer wieder mit Kritik aus verschiedensten Lagern konfrontiert, die sich teilweise widersprechen.

waren für die Überarbeitung der Materialien wegweisend und führten zu zahlreichen kleineren und teilweise auch zu grösseren Änderungen.

Das Projekt „Passepartout“ liess eine externe Evaluation vom *Institut de recherche et de documentation pédagogique* (IRDP) durchführen. Die Verantwortlichen für die externe Evaluation erhoben die Daten mit Fragebögen, Unterrichtsbeobachtungen und Einzel-, Partner- und Gruppeninterviews (vgl. Singh & Elmiger, 2017). Auch aus diesen Berichten konnten Erkenntnisse für die Überarbeitung gewonnen werden, zumal in die externe Evaluation auch die Meinungen der Eltern und der Lernenden einflossen, die in der Erprobung nicht erhoben worden waren. Forderungen nach Differenzierungsmassnahmen, mit denen beispielsweise Kinder mit speziellem Förderbedarf integriert werden könnten, überschritten jedoch das Mandat von „Passepartout“, das darin bestand, ein Lehrmittel für reguläre Klassenzüge zu entwickeln. Diese Erkenntnisse flossen in Anschlussprojekte ein (vgl. nachfolgendes Kapitel).

Lehrwerkkritik und Spannungsfelder

Grundsätzlich sieht sich ein Autorenteam immer wieder mit Kritik aus verschiedensten Lagern konfrontiert, die sich teilweise widersprechen. Beispielsweise wünschen sich Betreuende von lernschwächeren Kindern weniger anspruchsvolle Übungsanlagen, während sich lernstarke Kinder mit den bestehenden Anlagen bereits unterfordert fühlen können.

Der Region „Passepartout“ ist gemeinsam, dass sich die Kantone entlang der Sprachgrenze zur Romandie befinden. Innerhalb dieser Region gibt es jedoch beachtliche Unterschiede: Die Schulen unterscheiden sich in ihrer geographischen Nähe zur Westschweiz, durch ihre urbane oder ländliche Umgebung, durch ihren Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund, ihre Klassengrössen oder auch in ihrer Integrationspolitik. Dieser Breite an Voraussetzungen und Bedürfnissen kann ein einzelnes Lehrwerk nicht gerecht werden. Um der heterogenen Schullandschaft dennoch Rechnung zu tragen, wurden verschiedene Massnahmen ergriffen: Einerseits besteht innerhalb des Lehrmittels ein grosses Differenzierungsangebot. Ein Grossteil der Übungen sind offene Aufgaben, in denen die natürliche Differenzierung zum Tragen kommt.

Zudem stehen auf der Online-Plattform von „Mille feuilles“ Zusatzmaterialien zur Verfügung, mit denen sich der Unterricht weiter differenzieren lässt. Andererseits leisten weiterführende Projekte einen zusätzlichen Beitrag zur Binnendifferenzierung. Hier seien die Differenzierungsangebote des Ergänzungsprojekts zu „Passepartout“ genannt, die von Heilpädagoginnen entwickelt wurden¹ und das Projekt „Französischatelier“, das Angebote für bilingue Kinder des Kantons Basel-Stadt schafft².

Das Entwickeln von möglichst passenden Angeboten führt zu einem zweiten Spannungsfeld. Einerseits wird von der Presse, von Eltern und aus dem Bereich der Sonder- und Heilpädagogik nach Zusatzmaterialien verlangt, andererseits müssen sich die Lehrpersonen, die mit dem Lehrmittel unterrichten, die Übersicht über alle zusätzlich entwickelten Angebote bewahren. Eine zu grosse Materialfülle widerspricht auch dem Prinzip der Lernerorientierung, nach dem alle Materialien in den Händen der Lernenden sein sollten (vgl. Grossenbacher *et al.*, 2012: 17). Für die Verantwortlichen eines Lehrmittelprojekts gilt also, bei der Entwicklung von Zusatzmaterialien wohl überlegt vorzugehen und sie nur dann zu erstellen, wenn ein effektiver Bedarf danach besteht.

Bei „Mille feuilles“ wird das Übungsangebot in den Heften durch Lernprogramme erweitert, die mit einem Tablet oder am Computer bearbeitet werden können. Rückmeldungen von Lehrpersonen in Weiterbildungskursen zeigen jedoch, dass die elektronischen Übungsangebote bislang relativ wenig genutzt werden. Dies lässt sich einerseits durch die unterschiedlichen informatischen Ausrüstungen an den Schulen und den immer wieder neu zu betreibenden Aufwand für die Installation der digitalen Materialien erklären. Andererseits wird das Üben mit Arbeitsblättern dem Üben mit einer Lernsoftware noch häufig vorgezogen, da die Lernprozesse, die beim Üben am Computer ablaufen, von manchen Lehrpersonen als geringer eingeschätzt werden. Lässt man diese Übungen aus, so mangelt es an Übungsanlagen. Deshalb werden oft selbst erstellte Materialien eingesetzt, was einen Mehraufwand für die Lehrpersonen und häufig auch längere und u.U. repetitive Übungsphasen für die Schülerinnen und Schüler bedeutet. Für das Autorenteam stellt sich die Frage, ob es mehr Übungsmaterialien in Pa-

1 www.passepartout-sprachen.ch/informationen-fuer/lehrpersonen-primarstufe/differenzierungshilfen/



2 www.fhnw.ch/de/forschung-und-dienstleistungen/paedagogik/forschungsberichte/media/ph_fhnw_forschungsbericht_16_17_web.pdf Seite 42



pierform zur Verfügung stellt, um die Lehrpersonen zu entlasten, oder ob es zugunsten der elektronischen Übungen darauf verzichtet. Bei der Entwicklung eines Lehrwerks bewegt man sich also auch in einem zeitlichen Spannungsfeld: Sollen Materialien geschaffen werden, die von der zum Zeitpunkt der Veröffentlichung allgemein verbreiteten Infrastruktur der verschiedenen Klassenzimmer ausgehen, oder sollen sie zukunftsorientiert sein, da sie in der Regel an die 10 bis 20 Jahre in Gebrauch sind?

Ein drittes Spannungsfeld ergibt sich aus der Umsetzung von Konzepten aus der Sprachlehrforschung. Beispielsweise weiss man aus der Zweitsprachenerwerbsforschung, dass das Lernen an authentischen Texten den Fremdspracherwerb begünstigt (Widdowson, 1990: 158). Auch im bilingualen Unterricht leistet die Lektüre von fachspezifischen Texten einen wichtigen Beitrag zum Erfolg (vgl. Le Pape Racine, 2015). Obschon die Ausgangslage im Fremdsprachenunterricht eine ganz andere ist, beispielsweise in Bezug auf die Anzahl Kontaktstunden mit der Zielsprache, so bleibt das Ergebnis in Bezug auf die rezeptive Grundlage pertinent: Komplexe Texte zwingen die Schülerinnen und Schüler dazu, Strategien anzuwenden. Bei Texten, bei denen jedes Wort bekannt ist resp. bekannt sein sollte, ist dies weniger der Fall. Zudem kann in einer reichen Lernumgebung mehr implizites Lernen stattfinden als in einer konstruierten Textwelt, in der nur die sprachlichen Strukturen und der Wortschatz vorkommen, die bereits behandelt wurden. Besonders für Lehrpersonen, die bisher mit einem traditionelleren Lehrwerk unterrichtet haben, bedeutet dies eine grosse Umstellung. Die Tatsache, dass sie mitunter selber einzelne Wörter in einem Text nachschlagen müssen oder bestimmte Ausdrücke nicht verstehen, kann zu Verunsicherung führen. Diese Verunsicherung wird sich erst lösen, wenn sich auch ihr Umgang mit dieser Art von Texten ändert, d.h. wenn beispielsweise auf wortwörtliche Übersetzungen zugunsten eines Globalverständnisses verzichtet wird. Trotz der Kritik vonseiten der Lehrpersonen in Bezug auf die Verwendung authentischer Texte hat das Autorenteam an diesem Konzept festgehalten. Man erhofft sich, dass in der Aus- und Weiterbildung ein adäquater Umgang mit solchen Texten aufgezeigt wird.

Lehrwerkrezeption und Evaluation

Neue Materialien werden in der Praxis sehr unterschiedlich umgesetzt und „häufig nicht so, wie es die Autorinnen und Autoren der Lehrwerke in ihren didaktischen Planungen vorsahen“ (Gräsel, 2010: 143). Gräsel fügt an, „dass die Nutzung der Schulbücher für die Lernprozesse und -ergebnisse mindestens so bedeutsam ist wie die Gestaltung der Schulbücher selbst“ (ebd.). Diese Hypothese wird durch mehrere Studien gestützt, die die Lehrwerkverwendung untersuchen. Beispielsweise zeigt Fäcke (2016) in ihrer Studie zum selbstständigen Lernen im lehrwerkbasierten Französischunterricht, dass bei der Verwendung desselben Lehrwerks „A plus!“ grosse Unterschiede bestehen. Bei den untersuchten Lehrpersonen gelangt sie zu einer Typisierung vom „überzeugten Anhänger des Frontalunterrichts“ bis zur „überzeugten Unterstützerin Selbständigen Lernens“, die alle mit denselben Materialien und auf der gleichen Stufe Französisch unterrichten, deren Unterricht sich aber sehr unterschiedlich präsentiert.

Dass die Verwendung von „Mille feuilles“ ebenfalls grossen Spielraum zulässt, zeigten bereits die Rückmeldungen der Lehrpersonen in der Erprobungsphase. Beispielsweise lässt sich am Konzept der Lernerorientierung wie bei Fäcke zeigen, dass dieselben Materialien stark lernerorientiert oder sehr lehrerzentriert verwendet werden können, abhängig von den Gegebenheiten in der Klasse und vor allem auch von den Überzeugungen der unterrichtenden Lehrperson (vgl. Lovey, 2017).

Der Einfluss eines Lehrwerks verändert sich also laufend durch dessen Verwendung. Offenbar ist die beste Erprobung „der tägliche praktische Einsatz der fertigen Schulbücher und Lehrwerke. Erst in der kontinuierlichen und langfristigen Arbeit zeigen sich die Stärken und Schwächen der Lehrwerke. Ergebnisse bei den Schülern können auch erst nach Monaten oder Jahren nachgewiesen werden. Schlussfolgerungen für die Weiterentwicklung oder für die Ausarbeitung neuer Konzepte können deshalb nur nach längerem Praxiseinsatz gezogen werden“ (Schmidt, 2010: 251). Dennoch wird umgehend nach dem Einsatz eines Lehrmittels von der Öffentlichkeit gefordert, dass dessen Nutzen evaluiert wird. So fanden auch direkt nach der Einführung der definitiven Materialien in

Erst in der
kontinuierlichen und
langfristigen Arbeit zeigen
sich die Stärken und
Schwächen der Lehrwerke.

3 z.B. www.institut-mehrsprachigkeit.ch/de/content/ergebnisbezogene-evaluation-franzoesisch-unterricht



Literatur

Arbeitsgruppe Rahmenbedingungen

(2008). *Didaktische Grundsätze des Fremdsprachenunterrichts in der Volksschule. Neukonzeption des Fremdsprachenunterrichts im Rahmen der interkantonalen Kooperation zwischen den Kantonen BL, BS, BE, FR, SO und VS*. www.passepartout-sprachen.ch/services/downloads/download/616/get (5.1.2018)

Caspari, D., Klippel, F., Legutke, M. & Schramm, K. (Hg.) (2016). *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

Le Pape Racine, C. (2015). Lesestrategien – Texterschliessung. In: G. Schlemminger, C. Le Pape Racine & A. Geiger-Jaillet (Hg.), *Sachfachunterricht in der Fremdsprache Deutsch oder Französisch. Methodenhandbuch zur Lehreraus- und -fortbildung. Sprachenlernen konkret! Angewandte Linguistik und Sprachvermittlung*. Hohengehren: Schneider Verlag, pp. 193-212.

Egli M., Manno, G. & Le Pape Racine, C. (2010). Lehrpläne und Lehrmittel im Dienste der Kohärenz im Fremdsprachencurriculum der Volksschule. *Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Lehr- und Lernmedien als Träger von Inhalten und Konzepten: Bedeutung für die Lehrerbildung* 28/1, 109-124.

Fäcke, C. (Hg.) (2016). *Selbstständiges Lernen im lehrwerkbasieren Französischunterricht*. Stuttgart: ibidem-Verlag.

Grossenbacher, B., Sauer, E. & Wolff, D. (2012). *Mille feuilles. Neue fremdsprachendidaktische Konzepte: Ihre Umsetzung in den Lehr- und Lernmaterialien*. Bern: Schulverlag plus AG.

Kurtz, J. (2011). Themenschwerpunkt: Lehrwerkkritik, Lehrwerkverwendung, Lehrwerkentwicklung. In: C. Gnutzmann, F. Königs & L. Küster (Hg.), *Fremdsprachen*

der Region „Passepartout“ verschiedene Evaluationen statt³. Dies ist m.E. aus zwei Gründen problematisch: Erstens, weil erst eine langfristige Arbeit mit den Materialien die Stärken und Schwächen eines Lehrwerks zu zeigen vermag (vgl. ebd.). Und zweitens, weil auch das Konzipieren passender Evaluationsinstrumente eine bestimmte Zeit beansprucht. Für valide Evaluationen müssen für die Evaluationsinstrumente dieselben Qualitätskriterien berücksichtigt werden wie im Lehrmittelkonzept.

Zusammenfassung und Ausblick

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass im Projekt „Passepartout“ viel in die Wege geleitet wurde, um die Lehrmittelenwicklung möglichst effektiv zu gestalten. Die Grundlagen dazu sind auf interkantonaler und gesamtschweizerischer Ebene verankert. Ein ressourcenreiches Autorenteam sollte ein Lehrmittel entwickeln, das den Vorgaben entsprach und aktuelle Erkenntnisse aus der Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung einbezog. Dabei sollte es die Diversität im Blick behalten. Eine breit abgestützte

Lehren und Lernen. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, pp. 3-14.

Lovey, G. (2017). Lernerorientierung in den Lehr- und Lernmaterialien 'Mille feuilles' und deren Rezeption in der Praxis: Rückmeldungen von Praxistestlehrpersonen. In: C. Fäcke & B. Mehlmauer-Lärcher (Hg.), *Fremdsprachliche Lehrmaterialien – Forschung, Analyse und Rezeption*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, Reihe KFU, pp. 217-243.

Gräsel, C. (2010). Lehren und Lernen mit Schulbüchern – Beispiele aus der Unterrichtsforschung. In: E. Fuchs, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hg.), *Schulbuch konkret. Kontexte Produktion Unterricht*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, pp. 137-148

Kahlert, J. (2010). Das Schulbuch – ein Stiefkind der Erziehungswissenschaft? In: E. Fuchs, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hg.), *Schulbuch konkret. Kontexte Produktion Unterricht*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, pp. 41-56.

Erprobung lieferte Erkenntnisse über die Wirksamkeit der neuen Konzepte und über die Praktikabilität der Materialien im Unterricht. Es zeigt sich, dass das Lehrmittel zwar einen bestimmten Einfluss ausüben kann, aber nicht so sehr, wie das gewünscht oder befürchtet wird. Das Lehrmittel ist nur einer von vielen Faktoren im komplexen Unterrichtgefüge, wenn auch ein sehr wichtiger (vgl. Caspari *et al.*, 2016: 90).

Die Erfahrung zeigt, dass Neuerungen viel Zeit brauchen, um sich durchzusetzen. Für eine adäquate Überarbeitung eines Lehrwerks müsste zuvor eine Lehrwerkverwendungsforschung betrieben werden. Wie Kurtz festhält, kann eine Einsicht in den komplexen Zusammenhang von Lehrwerkkritik, Lehrwerkverwendung und Lehrwerkentwicklung nur auf der Grundlage von empirisch angelegten Untersuchungen gewonnen werden (vgl. Kurtz, 2011: 4). Dies lässt sich meiner Meinung nach auf das Projekt „Passepartout“ übertragen: Bevor eine grössere Überarbeitung der Materialien erfolgt, sollte zunächst eine solche Grundlage vorliegen.

Menzel, W. (2010). Wie schreibe ich ein Schulbuch? In: E. Fuchs, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hg.), *Schulbuch konkret. Kontexte Produktion Unterricht*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, pp. 219-228.

Schmidt, G. (2010). Wie erprobt man Schulbücher? In: E. Fuchs, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hg.), *Schulbuch konkret. Kontexte Produktion Unterricht*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, pp. 245-252.

Passepartout (2007). *Projektbeschreibung. Neukonzeption des Fremdsprachenunterrichts*. www.passepartout-sprachen.ch/services/downloads/download/675/get (5.1.2018)

Singh, L. & Elmiger, D. (Hg.) (2017). *Externe Evaluierung der Pilotphase des Französisch- und Englischunterrichts nach Passepartout: Schuljahre 2009-2016*. Neuchâtel: Institut de recherche et de documentation pédagogique.

Widdowson, H. (1990). *Aspects of Language Teaching*. Oxford: University Press.

WHAT IS THE BEST AGE TO START LEARNING AN ADDITIONAL LANGUAGE?

Si vous demandez à des passants quel est le meilleur âge pour apprendre une langue étrangère, la majorité d'entre eux répondront certainement «le plus tôt est le mieux». Cet article montre pourtant que la réponse à cette question est plus complexe. S'il est vrai que, en contexte de migration, les apprenants précoces tendent à atteindre un meilleur niveau sur le long terme que leurs pairs plus âgés, de nombreux exemples montrent que des apprenants tardifs peuvent aussi passer pour natifs de la L2. En ce qui concerne le contexte scolaire, les résultats clairs et consistants de plus de 50 ans de recherche montrent qu'un apprentissage précoce ne confère aucun avantage en comparaison d'un apprentissage plus tardif.

Introduction

Most people's response to the question posed in the title would undoubtedly be "the younger the better". Nor would this be an unreasonable reaction. After all, first language development is something that happens in infancy and so the general inference is that children are better equipped to acquire languages than adolescents and adults. Indeed, common experience seems to suggest that starting to learn *anything* early in life – the violin, chess, tennis – may yield substantial advantages. With specific regard to language, we seem to get everyday evidence for this perspective from the way in which immigrant children often act as interpreters in the language of the host country for their parents. This phenomenon has been observed for a very long time. Thus, for example, the British psychologist J.S. Tomb wrote in 1925 about English families in India in the days of the Raj, commenting on the very much greater linguistic proficiency attained by the children as compared with the adults in the various Indian languages. We need to bear in mind in this context that the children referred to had vastly

more contact with the Indian house-staff than their parents. This is the general pattern with children who come to reside in a country or a region where the dominant language is different from their parents' language; they tend to become more quickly and more deeply embedded in their host community than their parents. It is important, however, to recognize that a range of interactional, social and motivational factors as well as purely maturational factors need to be taken into account in situations such as the ones referred to. Often these interactional, social and motivational factors are prime, seeming to outweigh the age factor as such (cf. the treatment of the maturational perspective, see below, where this issue is dealt with in more detail).

The Critical Period Hypothesis (CPH)

An idea dating from the middle of the last century is that when childhood ends, certain neurological changes occur which preclude the subsequent complete mastery of additional languages. Thus, in the 1950s, Penfield claimed that that the opti-

David Singleton | ● Trinity College Dublin

David Singleton is Emeritus Fellow at Trinity College Dublin. He is co-author of *Key Topics in Second Language Acquisition* and of *Beyond Age Effects in Instructional L2 Learning* and co-editor of the Multilingual Matters SLA book series. In 2015 he received the EUROSLA Distinguished Scholar Award and in 2017 Honorary Membership of AILA.



mal period for language acquisition ends when, at the end of childhood, the brain starts to lose its plasticity: “for the purposes of learning languages, the human brain becomes increasingly stiff and rigid after the age of nine” (Penfield & Roberts, 1959: 236). The current consensus among cognitive scientists, in contrast, is that the brain retains plasticity *throughout* life, and that it may be modified by experience at *any* age (Gutchess, 2014; Ramírez Gómez, 2017; Raz & Lindenberger, 2013), so that Penfield’s notion that learning new languages beyond childhood is “unphysiological” is highly dubious.

Citing Penfield with approval, Lenneberg, for his part, spoke of a “critical period” for language acquisition ending at puberty, after which”, according to him, “the incidence of ‘language-learning-blocks’ rapidly increases, “foreign languages have to be ... learned through a conscious and labored effort”, and “[f]oreign accents cannot be overcome easily” (1967: 176). He related these alleged problems to a process, ending at puberty, involving the lateralization of language functions to the brain hemisphere dominant for language (usually the left). Lenneberg’s version of lateralization is no longer taken seriously by neuroscientists. Current research suggests a complex and multi-factored relationship between lateralization and age (see e.g. Nenert et al., 2017). In any case, while Lenneberg suggests puberty as the “critical age”, many other candidates for the “critical age” (as well as ideas about the extent of its consequences) have been proposed (see Singleton, 2005).

Evidence concerning the maturational perspective

Evidence quoted over the years in favour of the critical period or maturational approach in relation to additional languages generally has its source in immigrant and naturalistic studies (e.g., Asher & Garcia, 1969; Hyltenstam, 1992; Piske et al., 2002; Seliger et al., 1975), which have shown that younger arrivals in a country where the dominant language is different from their home language are more likely than older arrivals in the long run to pass for native speakers of the new language. It is worth saying, to return to the point made in the introduction, that stage of maturation at the commencement of acquisition is not the only factor to be considered here (see Cook & Singleton 2014, Chapter 2). The nature of the immigrant’s relationship with the

new language cannot be explained simply by reference to age. There are important differences in the experience of younger and older immigrants in terms of what they arrive with and in terms of various aspects of their life in the new country, which can plausibly be seen as impinging on proficiency attainment in the host country language and on the role of this language among immigrants arriving at different ages. In particular, these relate to the different stages of development of linguistico-cultural identity amongst younger and older immigrants, which in turn influence openness to friendships amongst different groups. Thus, Jia & Aaronson (2003) found that the children amongst their participants enjoyed more L2 contexts of use than the adolescents, having a higher number of L2-speaking friends, while the adolescents chose more L1-speaking peers as their friends. It is worth saying also that not *all* immigrants who arrive in their new country in childhood end up with a perfect command of the language of the host country; nor do those who arrive later in life systematically fail to attain the levels reached by those who arrive earlier.

In this latter connection one might cite Kinsella and Singleton’s (2014) study which involved 20 native English speakers whose average age of significant exposure to French was 28.6 years. All were resident in France, and all reported at least occasionally passing for native speakers of French. These participants (and a control group of native French speakers) were asked to identify some regional French accents and to complete a test incorporating lexical and grammatical elements. Three of the twenty participants scored within native-speaker ranges on all tasks (outperforming many of the native speakers on the accent recognition task); all three had French spouses. This echoes Marinova-Todd’s (2003) finding that the most proficient participants in her group of 30 post-pubertal learners of English co-habited with native English speakers, attaining native levels in all domains tested, including accent in spontaneous speech.

Such studies yielding nativelike performance in later starters (and there are very many of them; see Muñoz & Singleton, 2011) do not suffice, however, to falsify the Critical Period Hypothesis (CPH) for its most stalwart advocates (e.g. Abrahamsson & Hyltenstam, 2009; Long, 2013) - whose criterion for falsification is

“scrutinized native-likeness” (Abrahams-son & Hyltenstam, 2009) with regard to all linguistic features in the later learner. Birdsong (2014: 47) remarks that, because of the mutual influence of an L2 user’s knowledge of his/her languages, “non-nativelikeness will eventually be found”. He concludes that if “across-the-board nativelikeness is what is required to disconfirm the CPH, the CPH is invulnerable to falsification”. If, then, “scrutinized native-likeness” is the operative criterion, the CPH, like the existence of fairies, is immune to disproof: this however does not mean that it is true!

The instructional context

Some sixty or seventy years ago, under the influence of enthusiastic and influential advocates of early L2 instruction in the school curriculum – such as Penfield – a trend began to lower the starting age of institutional L2 learning. This trend, which started slowly, in recent times has accelerated dramatically all round the world (see e.g. Murphy, 2014), flying in the face of empirical research, which for more than forty years has found that, in a normal schooling situation, pupils who are taught an L2 at primary level do not actually in the long run maintain the advantage of their early start (see Singleton & Pfenninger, 2016; Pfenninger & Singleton, 2017). As far back as the 1970s, studies were conducted (e.g. Burstall, 1975; Carroll, 1975) which failed to verify the capacity of early instruction to deliver higher proficiency levels than later instruction, and this has been the consistent finding since. Other relevant factors, such as the effects of early instruction on attitudes and learning strategies, have not been extensively explored empirically, but as far as the proficiency question is concerned the picture is crystal-clear. Moreover, the later beginners, who have less learning time, prove in due course to be equal or superior to the earlier beginners across a range of measures (see Muñoz & Singleton, 2011). In Canada and the US it was also found that older immersion learners were as successful as younger learners in shorter time periods (e.g. Swain & Lapkin, 1989; Turnbull, Lapkin, Hart & Swain, 1998; cf. Pfenninger & Singleton, in press).

Supporters of the CPH by and large have accepted such evidence on the failure of early L2 instruction to deliver advantages over later L2 instruction, and indeed interpret their own findings as

As for the formal instructional context, it is certainly *not* the case that embarking on learning an additional language at school in one’s childhood years confers any kind of long-term linguistic advantage over later starters.

consistent with it. Thus, for example, two of the most oft-quoted CPH advocates, Johnson and Newport, take the view “that the learning which occurs in the formal language classroom may be unlike the learning which occurs during [naturalistic] immersion, such that early instruction does not necessarily have the advantage for ultimate performance that is held by early [naturalistic] immersion” (Johnson & Newport, 1989: 81). Another CPH champion, DeKeyser, agrees: for him, school-based L2 learning is typically explicit in nature and largely unaffected by maturational constraints: “[r]ather than suggesting the importance of starting early, [age differences] indicate that the instructional approach should be different depending on age” (DeKeyser, 2003: 335).

Conclusion

The answer to the question regarding the best age for beginning L2 learning is therefore mixed. In the naturalistic context it seems to be the case that people who start to be exposed to the L2 as children in the long run do better than those who start their L2 experience as adolescents or adults. That is not to say that older beginners cannot – given the right interactional, social and motivational conditions – achieve very high levels indeed of proficiency. I have cited a couple of relevant studies. I shall refer to one more case, that of the late Robert Maxwell, member of the UK House of Commons, owner of a number of British newspapers and publishing houses, and Chairman of Oxford United Football Club, whom I, together with most of British people who heard him speak, long assumed was a British native speaker of English. In fact, he started life

References

- Abrahamsson, N. & Hyltenstam, K.** (2009). Age of acquisition and natelikeness in a second language: Listener perception vs. linguistic scrutiny. *Language Learning* 59, 249–306.
- Asher, J. & Garcia, R.** (1969). The optimal age to learn a foreign language. *Modern Language Journal* 53 (5), 334–341.
- Birdsong, D.** (2014). The Critical Period Hypothesis for second language acquisition: Tailoring the coat of many colors. In: M. Pawlak and L. Aronin (eds), *Essential topics in applied linguistics and multilingualism*. Heidelberg: Springer, pp. 43–50.
- Cook, V. & Singleton, D.** (2014). *Key Topics in Second Language Acquisition*. Bristol: Multilingual Matters.
- DeKeyser, R.** (2003). Implicit and explicit learning. In: C. J. Doughty & M. H. Long (Eds.), *Handbook of second language acquisition*. London: Blackwell, pp. 313–348.
- Gutchess, A.** (2014). Plasticity of the aging brain: New directions in cognitive neuroscience. *Science* 346 (6209), 579–582.
- Hyltenstam, K.** (1992). Non-native features of non-native speakers: On the ultimate attainment of childhood L2 learners. In: R. J. Harris (ed.), *Cognitive Processing in Bilinguals*. New York: Elsevier, pp. 351–368.
- Jia, G. & Aaronson, D.** (2003). A longitudinal study of Chinese children and adolescents learning English in the United States. *Applied Psycholinguistics* 24, 131–161.
- Johnson, J. S. & Newport, E. L.** (1989). Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of ESL. *Cognitive Psychology* 21.1, 60–99.
- Kinsella, C. & Singleton, D.** (2014). Much more than age. *Applied Linguistics* 35 (4), 441–462.
- Lenneberg, E.H.** (1967). *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley.
- Long, M.** (2013). Maturational constraints on child and adult SLA. In: G. Granena & M. Long (eds), *Sensitive Periods, Language Aptitude and Ultimate Attainment*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 3–41.
- as Ján Ludvík Hoch in a Yiddish-speaking Jewish family in pre-Second World War Czechoslovakia. His first encounter with English was in 1940, when, at the age of 17, he arrived in Britain fleeing from the Nazis.
- As for the formal instructional context, it is certainly *not* the case that embarking on learning an additional language at school in one's childhood years confers any kind of long-term linguistic advantage over later starters. Those who begin as teenagers catch up with the younger beginners often within a very short time;
- Marinova-Todd, S.** (2003). *Comprehensive Analysis of Ultimate Attainment in Adult Second Language Acquisition*. Unpublished Ph.D. thesis, Harvard University.
- Murphy, V. A.** (2014). *Second Language Learning in the Early School Years: Trends and Contexts*. Oxford: Oxford University Press.
- Nenert, R., Allendorfer, J.B., Martin, A.M., Banks, C. Vannest, J., Holland, S.K. & Szaflarski, J.P.** (2017). Age-related language lateralization assessed by fMRI: The effects of sex and handedness. *Brain Research* 1674, 20–35.
- Muñoz, C. & Singleton, D.** (2011). A critical review of age-related research on L2 ultimate attainment: State of the Art article. *Language Teaching* 44 (1), 1–35.
- Penfield, W.G. & Roberts, L.** (1959). *Speech and Brain Mechanisms*. New York: Atheneum Press.
- Ramírez Gómez, D.** (in press). *Language Teaching and the Older Adult: The Significance of Experience*. Bristol: Multilingual Matters.
- Raz, N. & Lindenberger, U.** (2013). Life-span plasticity of the brain and cognition: From questions to evidence and back. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews* 37 (9B), 2195–2200.
- Pfenninger, S. E. & Singleton, D.** (2017). *Beyond Age Effects in Instructional L2 Learning: Revisiting the Age Factor*. Bristol: Multilingual Matters.
- Pfenninger, S. E. & Singleton, D.** (in press). Starting age overshadowed: The primacy of differential environmental and family support effects on L2 attainment in an instructional context. *Language Learning*.
- certainly, by the end of secondary school period, the performance of older beginner groups and younger beginner groups is indistinguishable. The reasons for this “kick-start” amongst the teenagers still need to be explored. Pfenninger and Singleton (2017) mention in this connection, for example, the possible impact of the more future-oriented, goal-oriented motivation of the older beginners, but it is clear that the matter calls out for more research, including research dealing with different kinds and with different degrees of intensity of instruction.
- Piske, T., Flege, J.E., MacKay, I.R.A. & Meador, D.** (2002). The production of English vowels by fluent early and late Italian-English bilinguals. *Phonetica* 59 (1), 49–71.
- Seliger, H., Krashen, S. & Ladefoged, P.** (1975). Maturational constraints in the acquisition of second language accent. *Language Sciences* 36, 20–22.
- Singleton, D.** (2005). The Critical Period Hypothesis: a coat of many colours. *International Review of Applied Linguistics (IRAL)* 43 (4), 269–285.
- Singleton, D. & Pfenninger, S.E.** (2016). Reporting on politically sensitive issues: The case of telling the truth about early L2 instruction. In: H. Rose & J. McKinley (eds.), *Doing Real Research in Applied Linguistics*. London: Routledge, pp. 214–224.
- Swain, M. & Lapkin, S.** (1989). Aspects of the sociolinguistic performance of early and late French immersion students. In: R. Scarcella, E. Anderson & S. Krashen (Eds.), *On the development of communicative competence in a second language*, Cambridge, MA: Newbury House, pp. 41–54.
- Tomb, J.W.** (1925). On the intuitive capacity of children to understand spoken languages. *British Journal of Psychology*, 16, 53–54.
- Turnbull, M., Lapkin, S., Hart, D. & Swain, M.** (1998). Time on task and immersion graduates' French proficiency. In: S. Lapkin (Ed.), *French second language education in Canada: Empirical studies*. Toronto: University of Toronto Press.

EARLY L2 TEACHING: DISCURSIVE AND FACTUAL ARGUMENTS

Der Artikel stellt in Frage die wissenschaftliche Gültigkeit der Annahme, dass ein grösserer Erfolg durch die frühe Einführung des Fremdsprachenunterrichts in den kantonalen Lehrplänen erzielt werden kann. Diese Annahme erweist sich als ein schwerwiegendes Missverständnis der Unterschiede zwischen der *natürlichen* und der *institutionellen* Erlernung einer Zweitsprache. Es wird argumentiert, dass signifikante Unterschiede zwischen diesen beiden Typen des Spracherwerbs bestehen, die gegen die frühe Einführung des L2-Unterrichts in der Schule sprechen. Die natürliche Erlernung einer Sprache, auch die der Muttersprache, findet im Rahmen in einer Praxisgemeinschaft (*community of practice*) statt, was bedeutet, dass eine Fremdsprache in späteren Lebensabschnitten auch erworben werden kann.

Twenty years after the 'Gesamtsprachenkonzept', the teaching of L2 languages in the cantonal education systems of Switzerland remains one of the major problems in political attempts to coordinate curricula. In several cantons, the new curricula are already in place and up-and-running, while in other cantons there is still a fierce debate over whether one or two second languages (L2s) should be introduced at the level of primary school education, and an even fiercer debate on whether French/German (both official languages within Switzerland) should precede the introduction of English (clearly a non-official first language for only a very small fraction of the overall Swiss population). In view of a number of issues that have arisen across the country in the early introduction of L2-teaching at the primary stages of education, I was approached by the editors of this issue of *Babylonia* to offer my thoughts on a principle which is frequently put forward to justify its early implementation. I am, of course, well aware that nothing I or anyone else may now say will have any effect in altering decisions already made by cantonal politicians.

The purpose of this article, therefore, is simply to question the scientific validity of the claim that the earlier one begins the learning of an L2, the better the results will be ('the earlier, the better', which I will shorten to *the TETB premise*). I do so from the point of view of an academic, fortunately now retired and thus free from the constraints of making a career in a university department of linguistics, who is passionately interested in current ground-breaking research programs investigating the evolutionary origins and neurological bases of the human language faculty, the close association of language with thought, and the tenuous link between 'human language' and 'human languages'. I approach this final complex of problems from a discursive point of view that sees any use of human language as being part of the social process of communicative interaction. For this reason, I wish to stress the fundamental socio-cognitive nature of instantiations of that process in what I call 'languaging' (see Scannell, [1998] 2002). Foucault (1972) understands 'a discourse' as a body of statements belonging to a

Richard J. Watts | ●
Verscio, Ticino

Richard J. Watts is Emeritus Professor of Modern English Linguistics, retired since 2008. He came to Switzerland in 1969 and has since acquired Swiss nationality. He studied and taught at the University of Zürich before taking up the newly created post in English Linguistics at the University of Bern in 1984. He has been very critical of the foreign language policies of the Swiss cantons, particularly of the early introduction of English.



In the argument in favour of early L2 teaching, research into first language acquisition, the hypothesis that there is a Language Acquisition Device, the hypothesis that there is a Critical Period in early puberty, after which language acquisition becomes difficult, etc., are all used as warrants to back up the TETB premise and to rebut counter-warrants or counter-claims. The language used in argumentative discourse makes use of a range of qualifiers, i.e. linguistic expressions used to underscore the strength of the claim and the degree of certainty with which it is made.

single system in the overall formation of statements (Watts, 2011: 17), and according to him, statements are historically situated events. Discourses are constructed multimodally, i.e. not just through instances of languaging, but also through the use of a wide range of semiotic communicative activities, e.g. writing, gesturing, lecturing, arguing, pontificating and, of course, teaching. In addition to languaging, they involve posture, dance and song, pictures, cartoons, film, etc., and 'no human interaction can take place outside discursive formations' (*ibid.*). Through discourse, then, individuals come to accept (or reject) the statements/discursive events as 'true' (or 'false'), but 'true' (or 'false') not in the sense of logically or factually true/false, but in the sense of a system of shared beliefs (*ibid.*). In addition, a socially dominant discourse can be called 'a discourse archive', which, as Blommaert (2005: 102) puts it, contains 'the macro-sociological forces and formations that define and determine what can be said, expressed, heard, and understood in particular societies, particular milieux, particular historical periods'.

One example of a set of shared beliefs about language that is central to my argument in this article is that of the assumed global status of English (see Watts, 2011: Chapter 11). English is said to be 'a global language' in diplomacy, commerce, business and banking, although no one, to the best of my knowledge, has ever given a watertight definition of the expression 'global language'. Does it mean a world-wide lingua franca to which recourse can be made in the event

of participants in a socio-communicative interaction not being proficient in one another's language? Or does it mean that one can use English wherever one happens to be on the planet, which of course includes the first tentative definition? Or should not both of these closely related interpretations be restricted to very specific domains of interaction such as, for example, international diplomacy, world trade, international sporting events or tourism? If this is so, then English is definitely not a global language since, beyond those domains of interaction, one can hardly use it wherever one goes and/or whatever one does.

A further belief about English that was commonly heard throughout the 1990s was that proficiency in it is in some sense correlated with larger salaries and greater opportunities to progress in one's career. As Grin (2000, 2001) points out, this may to a certain extent have been the case at that time, but an increased number of people with proficiency in English will in the long run decrease its economic potentiality. Such beliefs about English form part of a discourse archive since, as Blommaert infers, statements of this nature could be – and still can be – 'said, expressed, heard and understood' within certain, but not all sections of Swiss society, and they are based on such non-logical premises as 'English is an easy language' and TETB.

I now turn to a brief discussion of argument-types and the status of premises underlying the argumentative strategies used to convince others of the validity of arguments. I deliberately use the term 'validity' at this point and not the term 'truth'. In 1958, the Cambridge philosopher Stephen Toulmin published a book entitled *The Uses of Argument*, in which he discusses those elements that must be present for a stretch of discourse to count as a valid argument. For a participant to set up an argument discursively, s/he first needs to make a *claim* that constitutes the premise of the argument. In our case, therefore, the argument for introducing early L2 teaching (whether English or any other language) is *the TETB premise*. In order to support the claim, we need to make factual discursive statements, i.e. we need to offer *data* such as, in the case of early English teaching, the assumption that English is an 'easy' language and that it is a 'global' language. We then need to use the data to support the claim we have made, which Toulmin

calls the *warrant*. So, a warrant for arguing in favour of early English teaching in Switzerland is the belief, not the truth, that it is an easy language and that it can be used on a world-wide basis. If doubt is expressed by those who are the intended audience for the argument, the supporters of the argument may need *backing* to counter any doubts that take the form of *rebuttals*, i.e. counter claims, on the part of possible opponents. Hence, in the argument in favour of early L2 teaching, research into first language acquisition, the hypothesis that there is a Language Acquisition Device, the hypothesis that there is a Critical Period in early puberty, after which language acquisition becomes difficult, etc., are all used as warrants to back up the TETB premise and to rebut counter-warrants or counter-claims. The language used in argumentative discourse makes use of a range of *qualifiers*, i.e. linguistic expressions used to underscore the strength of the claim and the degree of certainty with which it is made.

Toulmin also categorises different argument types that can be set up according to the degree to which the claim is verified by the data, the degree to which a warrant is required in order to verify the claim and the degree to which backing that withstands rebuttals is required to justify, rather than verify the claim. The first type of argument is thus a logical or mathematical argument, in which the claim falls out automatically from the truth of the discursive statements made, e.g. 'Socrates is a man (True): all men are mortal (T); hence the claim that Socrates is mortal is logically T', or in which a warrant needs to be made for the truth value to fall out automatically. Hence, in the case of first language acquisition, we need to allow for the fact that infants may have a genetic or neurological disability or that they may not, throughout their childhood, have been raised within a functioning social group. Given the absence of these warrants, however, and regardless of the ultimate linguistic proficiency of an individual, the claim that all children will acquire the human language faculty is the basis of the following logical argument: All infants will mature into childhood and then adulthood (T, with the proviso that they do not die before they have reached either of these two states): all children/adults have the language faculty (T, with the proviso that they do not suffer certain types of brain damage during childhood or adulthood):

hence the claim that all infants will acquire proficiency in at least one linguistic system is logically T'.

A scientific argument, according to Toulmin, is one in which a claim is hypothetically true, i.e. it requires data, a warrant and a sufficient amount of backing, generally presented within a model constructed on the basis of the data available and designed to offer an explanation for what might be true. Hence, in theories of how the language faculty evolved in the human species, we have the end result but very little empirical evidence to go on in developing an explanatory model of that development (cf. the contributions in Tallerman, 2005). A discursive argument – and the vast majority of all the arguments we are daily involved in *are* discursive – presents a claim as a statement of belief, and although it ideally requires data, warrants and backing, its ability to use qualifiers to set up effective rebuttals is more important than empirical facts and backing.

Where, along this cline of argument types, does the TETB premise lie? Before this question can be tackled, however, we need to question what exactly might be meant by 'the earlier, the better'. In the second paragraph of this article, I assumed that the claim was that the earlier one begins the learning of a second language, the better the results will be. In other words, I have been looking at the TETB premise from the point of view of the learner, not from the point of view of the teacher or from the point of view of the wider needs of Swiss society. I also took the point of view that the ultimate aim was to produce better L2 learners, rather than more L2 learners. However, pressure to begin early L2 learning within the cantonal education systems originally came from cantonal politicians in a few economically well-off cantons in German-speaking Switzerland (notably through 'Projekt 21' in the Canton of Zürich) who were lobbying on behalf of international corporations based in Switzerland and the 'too-big-to-fail' banks (see Watts & Murray, 2001), and the L2 that they were eager to see introduced was English in place of French. But were those pressure groups really interested in higher overall proficiencies or simply in a larger potential workforce with very specific types of proficiency in English? If the latter was the case, and if only English was what they required, then perhaps what was meant by 'the earlier,

If the goal is to produce a higher proficiency in an L2 in a larger number of L2 learners, the TETB premise cannot be supported at either the logical or the scientific levels of argument. The TETB premise thus becomes a claim in a discursively constructed argument within the framework of a dominant discourse archive on language learning.

the better' was simply an increase in the quantity of English speakers rather than L2 English speakers who had reached the proficiency level of C1 (near native speaker proficiency) or even C2 (native speaker proficiency) at the end of their schooling?¹ If quantity is what is aimed at through the early introduction of L2 teaching at the primary school, the TETB premise is an insignificant logical claim in the argument for its introduction, since the more children there are who learn an L2 and the longer they learn it, the larger will be the numbers of young adults with a smattering of L2 proficiency. If, on the other hand, the goal is to produce a higher proficiency in an L2 in a larger number of L2 learners, the TETB premise cannot be supported at either the logical or the scientific levels of argument. It may result in larger numbers of L2 learners with a smattering of the L2, but, as the results of Pfenninger's research project 'Beyond Age Effects' from 2008 to 2017 show, it does not result in a significant increase in L2 learners of English with near-native or even native proficiency in the language (see Pfenninger, 2011, 2013, 2014a, 2014b, 2015). The TETB premise thus becomes a claim in a discursively constructed argument within the framework of a dominant discourse archive on language learning. Within that discourse archive, it appears to have its origins in first century BC Rome in 'early bilingual education with Greek and Latin literacy skills being taught to young boys' (Pfenninger & Watts, i.p.), and it seems to have motivated 'the objective of the European Commission on Education and Culture that each EU citizen should be proficient in three European languages (Eurydice, 1995a and b)' (*ibid.*). The problem that faces us here is the radical difference between the natural language acquisition

of an L1 (or L1s) and the institutionalised language teaching/learning of an L2 (L2s). Because these two language learning settings are so different from one another socio-cognitively, it is almost impossible to simulate in the one setting what happens in the other.

From a socio-cognitive point of view, infants' language acquisition is an instance of natural learning. A new-born baby enters a languaging world, and there is strong evidence that pre-natal perception of vocalisation (since this is all it is to babies within the womb), particularly by the mother, leads to a strong post-natal preference for the mother's voice and at the beginning of language acquisition for the mother's language (see Moon, Lagercrantz & Kuhl, 2012). Once born, the baby is – to put it metaphorically – surrounded with language in interactions with family members and others, and those interactions are not just instances of play. Becoming a member of the community of practice of the family is crucially dependent on human language, so it is no surprise that soon after the mirror neurons in the child's brain² have become active, the infant begins to imitate the vocalisations heard. For proponents of the TETB premise, there is absolutely no way to simulate this time-intensive, relation-intensive social process of between two-and-a-half and three years within a school environment.

In addition, invoking a Language Acquisition Device to transform TETB from the premise of a discursive argument to that of a scientific argument does not work. Modern models of Construction Grammar (cf. Hofmann & Trousdale, 2012), notably Embodied Construction Grammar (Bergen & Chang, 2005; Feldman, 2006) and Radical Construction Grammar (Croft, 2001, 2012), argue that language acquisition is a neural process and not a result of the activation of an innate language acquisition device (LAD) that includes a Universal Grammar, as Chomsky would have it. Chomsky's argument that an infant does not receive enough primary linguistic data to account for the speed of language acquisition in infants (the 'paucity of data' argument) has in fact been misunderstood to mean that children are not exposed to enough language *tout court* to be able to reconstruct the linguistic variety they are learning. In fact, he meant that children are not exposed to enough non-grammatical input, and this served him as an argument for postulating the

¹ I remind readers here that within the school systems of the European Union seven proficiency levels were set up as goals for L2 learning by the Common European Framework of Reference for Languages, at the beginners' level A1, A2 and A3, at the intermediate level B1 and B2, and at the advanced level C1 and C2.

² For an explanation of the term 'mirror neuron' and its functions, see Feldman & Narayanan (2004); Feldman (2006).

existence of an innate Language Acquisition Device. Constructionist grammars are based on the plausible assumption that infants' natural learning of language is part of their general cognitive faculties, such that we cannot *not* acquire language and that we all construct the lexicon, morpho-grammatical constructions and phonology of our L1 (or even L1s!) without there having to be a Universal Grammar in the first place.

What, then, is L2 teaching/learning? Teaching in most western societies is automatically connected with the social institution of schooling, i.e. with schools, trained teachers, teaching materials, tests and evaluations of scholastic achievement, classrooms and their topography, and, above all, in the eyes of the pupils and their parents, success in terms of the wider socio-political and socio-economic framework of society. Modern curricula stress the need to 'produce' future citizens that have an ability to converse with native and other non-native speakers of the L2, to be able to read and interpret texts written in the L2 and to be reasonably proficient in producing L2 texts. Language teachers thus carry out their work within the framework of this social institution and are themselves evaluated as 'more or less successful' in relation to the number of students who conform to the requirements of each of the six proficiency levels. Let's call this kind of teaching 'institutional'. What about the institutional learners? While language teachers are constrained by the social institution of schooling to produce as many competent users of the L2 as possible, language learners may be more or less motivated to acquire an L2 – even though they have already acquired their L1 in infancy and, in the case of migrant children, the official language in the area of Switzerland in which they live, with various degrees of ease. And the larger the teaching/learning classes become within the school context, the thinner will be the spread of motivation to learn the L2. Reducing class size entails high costs for the local authorities. Natural learners learn more willingly simply because they wish to become members of a community of practice, e.g. the family, the play group, the work group, etc. (for the term 'community of practice, see Wenger, 1998; Lave & Wenger, 1991). One further attempt by proponents of TETB to transform the discursive premise into one that can be used as the basis for

The fact of the matter in this case is that language acquisition and language learning theory is in a healthy volatile state at present with human language being looked at from the point of view neurobiology, neuropsychology and neuropathology, evolutionary psychology, cognitive science, conceptual blending theory, and even archaeological DNA studies. And none of this research validates TETB as the premise of a scientific argument.

a scientific argument is to refer to the assumed inability of language learners to reach the C2 or C1 proficiency level if they begin their learning in early puberty. Although this is not clear to politicians in favour of early L2 learning, TETB is primarily argued for on the basis of a theory developed by the psychologist Eric Lenneberg, a close associate of Chomsky's, in 1967 (see *Biological Foundations of Language*). On the basis of a modular conception of the mind, Lenneberg postulated that the biological development of the brain lasts throughout childhood until it assumes a fixed state, i.e. loses its plasticity, just before puberty. Lenneberg's hypothesis of a Critical Period for language acquisition would appear to be the major theoretical basis of early language learning at school. But – and regardless of whether or not the Critical Period hypothesis is still tenable after the intensive neuropsychological research of the last fifty years – Lenneberg's research focused exclusively on first language acquisition, i.e. natural language teaching/learning. It said absolutely nothing about second language acquisition, and certainly nothing about institutional language teaching/learning.

It is quite plausible, in this case, however, that Lenneberg's Critical Period hypothesis has been misunderstood, or simply misinterpreted. If we were to argue that the brain retains its plasticity throughout a person's lifetime, which research during the last fifty years has shown to be the case (cf. e.g., Doidge, 2016; Shaffer, 2016), and that Lenneberg's Critical Period hypothesis concerns neuroplasticity, we would be missing the point. The Critical Period hypothesis states that if a person has not acquired an L1 through the

References

- Bergen, B. & Chang, N. (2005). 'Embodied Construction Grammar in simulation-based language understanding'. In: J.-O. Östman & M. Fried (eds.), *Construction Grammars: Cognitive Grounding and Theoretical Extensions*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 147–90.
- Blommaert, J. (2005). *Discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Croft, W. (2001). *Radical Construction Grammar: Syntactic Theory in Typological Perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Croft, W. (2010). 'The origins of grammaticalization in the verbalization of experience'. *Linguistics* 48: 1–48.
- Doide, N. (2016). *The Brain's Way of Healing*. London: Penguin.
- Eurydice (1995a). *Teaching and Learning: Towards the learning society*. Available at <http://europa.eu.int/en/record/white/edu9511/index.htm>
- Eurydice (1995b). *Reforms at compulsory education level: 1984–1994*. Available at <http://www.eurydice.org/documents/preschool%5Fn%5Fprimary/en/c11pe1en.htm>
- Feldman, J. (2006). *From Molecule to Metaphor: A Neural Theory of Language*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Feldman, J. & Narayanan, S. (2004). 'Embodied meaning in a neural theory of language'. *Brain and Language* 89: 385–392.
- Foucault, M. ([1969] 1972). *Archaeology of Knowledge*. Trans. by Sheridan Smith, A. M., New York: Pantheon.
- Hoffmann, T. & Trousdale, G. (eds.) (2013). *The Oxford Handbook of Construction Grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University.
- Lenneberg, E. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley.
- Moon, C., Lagercrantz, H. & Kuhl, P. (2013). 'Language experienced in utero affects vowel perception after birth: a two-country study'. *Acta Paediatrica* 102(2): 156–60.
- mechanisms of natural teaching/learning before puberty, her/his chances of doing so after that point in time are likely to be close to zero. From our point of view, regardless of whether or not Lenneberg is right about this, it again has absolutely no bearing on the learning/teaching of an L2.
- In conclusion, the TETB premise belongs less to the realms of scientific and logical argument rather than to the realm of discursive argument. There is, of course, nothing wrong with that, but it does mean that in backing the argument, one can expect there to be far more rebuttals that need to be overcome than would be the case if it formed the basis of a scientific argument. It also means that as the basis of a discursive argument it is likely to form part of a discourse archive, from which, as Foucault suggests, it is extremely difficult, if not impossible, to extract oneself. If politicians are given arguments from academic research that support their ideological agenda, they take these as 'facts' supporting the policies they wish to implement, and they ignore the counter-arguments. The fact of the matter in this case is that language acquisition and language learning theory is in a healthily volatile state at present with human language being looked at from the point of view of neurobiology, neuropsychology and neuropathology, evolutionary psychology, cognitive science, conceptual blending theory, and even archaeological DNA studies. And none of this research validates TETB as the premise of a scientific argument.
- I will nevertheless end this article with some food for political thought. It is significant that at the point in time at which the 'Gesamtsprachenkonzept' was written, no academic teaching and/or researching in the linguistics section of an English department at a Swiss university was ever consulted either in an advisory capacity or to offer expert critical advice on theories of language, language acquisition and language learning. Considering the fact that it was the push for early English in place of French as an L2 in 'Projekt 21' in Zürich that triggered the new approach to L2 teaching in Switzerland and all the problems resulting from it, this was a serious mistake to have made, and it could so easily have been avoided.
- Watts, R. (1988). 'Language, dialect and national identity in Switzerland'. *Multilingua* 7(3): 313–34.
- Watts, R. (2001). 'Discourse theory and language planning: A critical reading of language planning reports in Switzerland'. In: N. Coupland, C. Candlin & S. Sarangi (eds.), *Sociolinguistics and Social Theory*. London: Addison Wesley Longman, pp. 297–320.
- Watts, R. (2011). *Language Myths and the History of English*. New York: Oxford University Press.
- Watts, R. & Andres, F. (1993). 'English as a lingua franca in Switzerland: Myth or reality?'. *Bulletin CILA* 58: 109–27.
- Watts, R. & Murray, H. (eds.) (2001). *Die fünfte Landessprache? Englisch in der Schweiz*. Zürich: vdf.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pfenninger, S. & Singleton, D. (2017). *Beyond Age Effects: Variables Trumping the Age Factor in L2 Instructional Settings*. Bristol: Multilingual Matters.
- Pfenninger, S. & Watts, R. (in press). 'English in Switzerland'. In: R. Hickey (ed.), *English in Europe*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Scannell, P. ([1998] 2002). 'Media–language–world'. In A. Bell & P. Garrett (eds.), *Approaches to Media Discourse*. Oxford: Blackwell, pp. 251–267.
- Shaffer, J. (2016). 'Neuroplasticity and clinical practice: building brain power for health'. *Frontiers in Psychology* 7: 1118.
- Tallerman, M. (ed.) (2005). *Language Origins: Perspectives on Evolution*. Oxford: Oxford University Press.
- Toulmin, S. (1958). *The Uses of Argument*. Cambridge: Cambridge University Press.

ALLE THESEN SIND HYPOTHESEN: TRANSFER

Questo contributo riassume i risultati relativi al transfer positivo. Alcune delle tesi presenti nel concetto generale delle lingue sono confermate dalle scienze dell'apprendimento e dalla ricerca in ambito di apprendimento e didattica delle lingue, che da una parte fornisce una risposta a domande rilevanti, ma che dall'altra ne solleva delle nuove. Infine vengono discusse alcune problematiche che dovrebbero essere ricercate in maniera più approfondita, così che i nuovi curricula multilingui possano essere modellati sulla base di evidenze scientifiche.

Im Sprachenkonzept von 1998 wird erstens ein Ausbau des Sprachcurriculums vorgeschlagen (v.a. Empfehlung 1, aber auch Empfehlung 4), und zweitens wird empfohlen, dass die Sprachen (Erst-, Schul-, Fremdsprachen) in koordinierter Weise unterrichtet werden (Empfehlung 8). Verschiedene Akteure stimmten diesem Ausbau nur unter der Bedingung zu, „dass diese Konzeption nicht zulasten anderer Fächer/Fachbereiche geht und/oder zur Erhöhung der Unterrichtsbelastung führt“ (Babylonia 4/98, 14). Wenn die neugesetzten Lernziele nur durch Lektionen erreicht werden können, die den Zielen exklusiv gewidmet sind, würde dies folglich die Ablehnung der Empfehlung bedeuten. Die Frage stellt sich, ob andere Möglichkeiten bestehen, die Sprachkompetenzen in mehreren Sprachen auszubauen, ohne dass andere Fächer beschnitten werden. Zwei Ansätze rücken in diesem Zusammenhang in den Vordergrund: erstens die Idee, Sprachkompetenzen auch im Sachfachunterricht aufzubauen (CLIL, Immersion), und zweitens die Idee des Transfers zwischen Sprachen und Sprachfächern. Transfer-

theorien besagen, dass etwas in einem Bereich (Fach) gelernt wird und dann in einem anderen wiederverwendet, angewandt, erweitert werden kann.

Die *Empfehlungen* des Gesamtsprachenkonzeptes (GSK) wurden in Babylonia 4/98 *Thesen* genannt. Vielleicht war dies ein Verweis auf ihren programmatischen und empirisch nicht abgestützten Charakter. Einige *Hypothesen* zur Transferthematik mit möglichem Bezug zu GSK-Thesen sind inzwischen recht gut untersucht. Dieser Beitrag hat zum Ziel, die wichtigsten Erkenntnisse dazu zusammenzufassen.

Die Transfermetapher impliziert, dass etwas von einem Ort an einen anderen Ort verschoben wird. Das passt nur teilweise: Indem man erworbenes Sprachwissen für neue Sprachen fruchtbar macht, verschiebt man es nicht wirklich, sondern es handelt sich eigentlich um kognitive Konstruktionsprozesse oder Inferenzen. Treffend hingegen ist die implizierte Arbeit: Transfer ist nicht einfach gratis, sondern das Verschieben benötigt (kognitive) Energie, Aufwand. Von den meisten Fachleuten wird auch die Idee der sprachlichen Interdependenz

Raphael Berthele | ●
Ifm, Fribourg

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



Die Nutzniesser dieser Implementierung sind nicht kleine LinguistInnen mit ausgeprägten philologischen Interessen, sondern die Gesamtheit der Schulkinder in der Schweizer Schule.

als Transfer verstanden. Sie betrifft vor allem schriftsprachliche Fertigkeiten. Dieser weite Begriff von Transfer durchdringt das Denken in der mehrsprachigen Curriculumsplanung: Transfer zwischen Erst- und Schulsprachen wird z.B. in Empfehlung 4 vorausgesetzt, Transfer zwischen Fremdsprachen wird explizit postuliert in Bezug auf die erreichbaren Lernziele trotz unterschiedlicher Lerndauer:

Im 11. Schuljahr ist das Kompetenzniveau für die beiden Fremdsprachen identisch. Der vergleichsweise schnellere Lernfortschritt in der zweiten Fremdsprache ist durch die in der ersten Fremdsprache aufgebauten Kompetenzen begründet, von der die zweite Fremdsprache profitiert. (EDK, 2011: 6)

Schliesslich ist die Anregung des Transfers auch eines der Ziele des koordinierten Sprachcurriculums (Empfehlung 8).

Transfer in der Sprachlehr- und Lernforschung

Angewandte Linguistik und Zweisprachigkeitsforschung interessieren sich seit langem für die Auswirkungen der Koexistenz von zwei oder mehr Systemen im sprachlichen Repertoire. Die untenstehende Definition zeigt eine einflussreiche und bis heute gültige, weite Auffassung von Transfer:

Transfer is the influence resulting from similarities and differences between the target language and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired. (Odlin, 1989: 27)

Während Transfer früher noch vor allem hinsichtlich der Abweichungen von monolingualen Normen von Interesse war („Interferenzen“), wird seit längerem vermehrt auch das Augenmerk auf die Frage gelegt, was von einer Sprache beim Lernen und Brauchen von anderen Sprachen nützlich sein könnte, bzw. welche Fähigkeiten und Fertigkeiten grundsätzlich in allen Sprachen zur Verfügung stehen oder stehen könnten. Begriffe wie *Konvergenz*, *Interdependenz* und *positiver Transfer* rücken in diesem Zusammenhang in den Vordergrund.

Negativer sprachlicher Transfer manifestiert sich definitionsgemäss in mehr oder weniger offensichtlichen Verstössen gegen eine angenommene sprachliche Norm. Positiven Transfer nachzuweisen ist methodisch schwieriger. Eine Möglichkeit ist die Untersuchung von sprachlichen Leistungen in Sprachen, die

von null auf ganz neu gelernt werden, oder die gar nicht gelernt werden, aber genealogisch verwandt sind. Für schulische Zusammenhänge sind zusätzlich zu potenziell transferierbaren *linguistischen Strukturen* (Satzmodelle, Morphologie, Semantik, etc.) Fragen nach dem Transfer von grösseren sprachlichen Handlungsmustern, besonders im Bereich der *literalen Kompetenzen*, wichtig.

Ein letzter Punkt, der mit dem linguistischen Blick auf Transfer zusammenhängt, ist die metasprachliche Ebene: Verbesserte Analyse- und Abstraktionsfähigkeiten im Denken über Sprache werden seit geraumer Zeit mit Zwei- und Mehrsprachigkeit in Verbindung gebracht (Bialystok, 2007). Gleichzeitig wird auch im schulischen Bereich, etwa im Rahmen von ELBE-Ansätzen, an der Entwicklung dieser metasprachlichen Ebene gearbeitet (vgl. Empfehlung 8 im GSK).

Sprachendidaktik oder Philologie?

Transferphänomene sind für Sprachenfachleute ein faszinierendes Feld. Viele programmatische Dokumente, aber auch Lernmaterialien (Meissner, 2004) lassen denn auch klar erkennen, dass sprachbegabte und sprachinteressierte AutorInnen am Werk waren: Sie zeigen uns auf, was potenziell alles ähnlich ist in verwandten Sprachen, wenn man mindestens eine dieser Sprachen gut kann, und sie zeigen uns auf, was potenziell unterschiedlich und damit wohl nicht transferierbar ist. Sprachunterricht, der das gesamte mehrsprachige Repertoire im Auge hat (im Sinne etwa der Empfehlung 8 des GSK), ist jedoch kein philologisches Projekt. Die Nutzniesser dieser Implementierung sind nicht kleine LinguistInnen mit ausgeprägten philologischen Interessen, sondern die Gesamtheit der Schulkinder in der Schweizer Schule.

Es stellt sich also die Frage, *wer unter welchen Bedingungen* was transferieren kann. Bevor ich Forschungsbefunde zu dieser Frage kurz zusammenfasse, möchte ich auf die Erkenntnisse der Transferforschung ganz allgemein eingehen.

Erkenntnisse zu Transfer in den Lernwissenschaften

In den Lernwissenschaften wird zwischen *nahe* und *weitem* Transfer unterschieden ('near/far transfer'). Weiter Transfer betrifft das Nutzbarmachen von kognitiven Fähigkeiten in Bereichen, die wenig miteinander zu tun haben (Schach

als Ausgangspunkt für Mathematikfähigkeiten, Musik für Mathematik, Latein für logisches Denken, etc.). Gemäss Meta-studien (Sala & Gobet, 2017) ist weiter Transfer entgegen der weit verbreiteten volkstümlichen Theorien wenig wahrscheinlich. Typischerweise schrumpfen die Transfereffekte mit zunehmender Qualität der Studien. Vereinfacht gesagt bedeutet das, dass zwar Korrelationen zwischen Schach- und Mathefähigkeiten gefunden werden, doch weil Korrelation nicht gleich Kausalität ist, erlaubt dies keine weitreichenden Schlussfolgerungen. Wenn aber in rigorosen Experimenten untersucht wird, wie sich der Aufbau von Schachkompetenzen auf Mathematikkompetenzen auswirkt, dann werden keine oder nur minimale Effekte gefunden.

Die Situation für *nahen Transfer* sieht etwas besser aus, denn hier geht es um Transfer zwischen Bereichen, die sich sehr ähnlich sind. Wer mit einem bestimmten Paar Schuhe das Binden der Schnürsenkel gelernt und automatisiert hat, kann diese Handlung auch mit einem anderen Paar Schuhe ausführen. Schon die ersten Psychologen, die sich für Transfer interessiert hatten (Thorndike & Woodworth, 1901), postulierten, dass Transfer umso wahrscheinlicher ist, je ähnlicher die gelernten mentalen Funktionen den angezielten Funktionen sind. Verschiedene andere Faktoren, neben dieser Ähnlichkeit, beeinflussen die Wahrscheinlichkeit von Transfer (Bransford, Brown, & Cocking, 2000, Kapitel 3): Bevor transferiert werden kann, muss trivialerweise zuerst sichergestellt werden, dass im Ausgangsbereich überhaupt etwas gelernt wurde. Gelerntes ist besser transferierbar, wenn es mit *tieferem Verstehen* einhergeht und nicht einfach aus dem Memorisieren von Elementen besteht. Dies führt dazu, dass das Gelernte potenziell als *analysiertes Problem* und Wissen über dieses Problem im Bewusstsein repräsentiert ist, und nicht einfach als Liste von Fakten. Je mehr *Zeit* dafür aufgewendet werden kann, desto besser. Besser transferierbar ist Gelerntes auch dann, wenn es bewusst stattfindet und mit *Feedback* und *Monitoring* geschieht. Diese Bewusstheit bereitet den Weg für *Metakognition*, das heisst für das Nachdenken und Analysieren über das eigene Denken und Lernen. Ausserdem spielt die *Motivation* eine entscheidende Rolle für Lernen und anschliessendes Transferieren des Gelernten. Schliesslich

wissen wir aus der Transferforschung, dass *stark kontextualisiertes Wissen*, das lediglich auf Basis eines konkreten Falls erworben wurde, schlecht transferiert werden kann: Anschaulich wird dies in der klassischen Arbeit von Lave (1988) beschrieben, wo beispielsweise TeilnehmerInnen an einem Weight Watchers Programm erfolgreich arithmetische Operationen ausführen können, solange diese konkret mit Lebensmitteln vorgenommen werden, äquivalente abstrakte mathematische Operationen jedoch nicht.

Evidenz für Transfer im sprachlichen Bereich

Sprachen sind nicht nur Lerngegenstand, sondern auch Medium des schulischen Lernens. Es fragt sich, inwiefern der Fokus auf tiefes, analysiertes Verstehen, das wie angesprochen eine Voraussetzung für erfolgreichen Transfer ist, auch auf Sprache zutrifft: Muss man das Passiv im Deutschen linguistisch vertieft haben, um es erfolgreich transferieren zu können? Ist es überhaupt sinnvoll, eine Sprache so zu lernen, dass solches Wissen aus ihr transferiert werden kann auf andere Sprachen, oder sollte nicht eher Sprache möglichst unbewusst erworben werden, vor allem von Kindern?

Je nach didaktischer Tradition fallen hier die Antworten sehr unterschiedlich aus. In vielen mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätzen wird die analytische metasprachliche Ebene stark akzentuiert. Das gefällt uns SprachexpertInnen, wann aber ist es auch didaktisch richtig? Es scheint in diesem Zusammenhang nützlich, ausgehend von den Befunden aus der allgemeinen und sprachspezifischen Transferforschung darüber nachzudenken, was die Gelingensbedingungen einer solchen Didaktik sind.

Resultate zu linguistischen Strukturen

Die Forschung zum spontanen positiven Transferieren von sprachlichem Wissen auf neue, verwandte Sprachen hat in den vergangenen Jahren die folgenden, oft wenig erstaunlichen Erkenntnisse zu Tage gefördert (vgl. für weiterführende Literatur dazu Berthele, Lambelet, & Schedel, 2017):

Sprachlich-strukturelles Wissen wird dann besonders gut von einer Sprache A auf eine (neue, wenig bis gar nicht gelernte) Sprache B transferiert, wenn

- > die Überlappung zwischen A und B gross ist

Wissenschaftliche Erkenntnisse stimmen nicht immer mit persönlichen Werten und sprachpolitischen Überzeugungen überein.

Insgesamt scheinen die Gelingensbedingungen für nennenswerten positiven Transfer zwischen Sprachen vielerorts nicht gegeben.

- > die Lerner in A und idealerweise in einer anderen Sprache/einem Dialekt, die/der mit A und B verwandt ist, ein grosses Repertoire haben
- > die Lerner generell viel wissen.

Je besser ausserdem die Kompetenzen in Sprache B werden, desto weniger spielen potenziell transferierbare Kompetenzen aus der Sprache A eine Rolle.

LernerInnen mit vergleichsweise weniger Wissen können zwar sehr wohl Spass haben an mehrsprachigen Erschliessungsaufgaben, sie sind aber weniger erfolgreich. Robuste Evidenz für die entscheidende Rolle der Überlappung findet sich in einer grossangelegten Analyse von Testdaten in der Zweitsprache von MigrantInnen in den Niederlanden (Schepens, 2014), wo gezeigt wird, dass die via linguistische Merkmale gemessene Distanz zwischen Sprache A und der Sprache B Niederländisch ein wichtiger Prädiktor für die erreichbaren Kompetenzen sind.

Resultate zu handlungsorientiertem Sprachgebrauch

Die Evidenz suggeriert, dass sprachliches Können in Fremd- oder Zweitsprachen, wie es etwa in handlungsorientierten Aufgaben wichtig ist, auch von der genealogischen Distanz zwischen Erst- und Zielsprachen abhängt. Transfer von Fertigkeiten im mehrsprachigen Curriculum, etwa von einer ersten Fremdsprache auf eine zweite, ist Gegenstand verschiedener Schweizer Studien. Heinzmann *et al.* (2009) berichten mögliche positive Effekte des Englischen als 1. FS auf Kompetenzen in Französisch als 2. FS, allerdings sind diese einmal vorhanden in der 5. Klasse (Lesen und Hören) und dann wieder weg in der 6., ein andermal genau umgekehrt (mündliche Interaktion). Manno (2017) berichtet Resultate von Leseverstehenstests in zwei curricularen Modellen mit einer oder zwei Fremdsprachen und findet keine Evidenz für Vorteile der 1. FS Englisch für die 2. FS Französisch. Alle zitierten AutorInnen interpretieren ihre Daten zu Recht behutsam, denn Effekte solcher Studien sind, wenn überhaupt vorhanden, klein und instabil. Ausserdem ist man in diesem Bereich selten in der Lage, den Systemvergleich (also etwa 1 vs. 2 FS) so gut zu kontrollieren, dass die gemessenen Effek-

te ausschliesslich auf das Vorhandensein oder nicht einer ersten Fremdsprache zurückgeführt werden können.

Interdependenz und Migrationssprachen

Im Zusammenhang mit der Koordination des Unterrichts sämtlicher Sprachen des Repertoires, also auch der Erstsprachen von MigrantInnen, wird immer wieder auf die Interdependenzhypothese von Cummins verwiesen, wie etwa auch von Cecile Bühlmann in *Babylonia* 4/98:

[D]ie Forderung nach besserem Einbezug der Herkunftssprache der MigrantenschülerInnen [existiert] schon seit [...] wir [...] Kenntnis von der Interdependenzthese des kanadischen Linguisten Jim Cummings [sic] haben. Diese sagt, dass sich die Zweitsprache nur auf der Grundlage einer intakten Erstsprache entwickeln kann und dass dann auch die Erstsprache von der Zweitsprache profitiert. (46)

Hierzu gibt es eine Reihe von Forschungsergebnissen, auch aus der Schweiz. Es reicht dabei nicht aus, wenn Studien zeigen, dass Fertigkeiten in zwei Sprachen 'signifikant' korreliert sind: Das sind sie in der Regel schon, nur wissen wir nicht genau, *weshalb*. Aus Sicht der Curriculumsplanung wäre hier vielmehr relevant zu wissen, ob die Investition in (schrift)sprachliche Fertigkeiten in der L1 einen messbaren Einfluss hat auf die Schulsprachen. Oder umgekehrt ob das, was die Kinder in den Schulsprachen lernen, auf die L1 transferiert werden kann. Die Resultate diesbezüglich sind ernüchternd (vgl. verschiedene Studien in Berthele & Lambelet, 2017, besonders von Moser *et al.* und Krompàk), die erwarteten Transfereffekte lassen sich in aller Regel nicht nachweisen. In gewissen Fällen ist nicht einmal ein Effekt des L1-Unterrichts auf die L1 messbar. Vielleicht werden gerade die Erstsprachen so kontextgebunden und domänenspezifisch erworben und gebraucht, dass Transfer trotz pädagogischen Versuchen, diese zu stützen, schwierig bleibt.

Diskussion

Insgesamt scheinen die Gelingensbedingungen für nennenswerten positiven Transfer zwischen Sprachen vielerorts nicht gegeben. Über die Gründe dafür wird viel und gerne spekuliert. Da die erhofften Effekte in vielen Studien aus-

blieben, wird die Interdependenztheorie typischerweise mit der *Schwellentheorie* kombiniert. Diese besagt, dass positiver Transfer nur stattfindet, wenn bestimmte Kompetenzschwellen in einer oder in beiden Sprachen erreicht wurden. Leider werden diese Schwellen nie im Voraus definiert, sie werden jeweils einfach dann postuliert, wenn die Resultate in den Daten nicht mit einer einfachen Interdependenzidee kompatibel sind. Wenn die Schwellen nicht empirisch nachgewiesen und getestet werden, bleibt nur der wenig überraschende Befund übrig, dass Fertigkeiten in zwei Sprachen hoch korrelieren, ausser wenn sie das nicht tun. Für eine evidenzgestützte Planung von mehrsprachigen Curricula ist das zu wenig. Die Aufgabe der empirischen Sprachlehr-/lernforschung ist es deshalb, so rasch wie möglich Vorschläge für bessere Theorien zu machen und diese empirisch zu überprüfen.

Die Befunde aus der sprachlichen Transferforschung allgemein stehen im Einklang mit den allgemeinen Erkenntnissen aus der Transferforschung: Nennenswerte Transferleistungen in Bereich/Sprache B setzen Wissen in Bereich/Sprache A voraus und sind nicht zu erwarten, wenn Bereich/Sprache A nur stark kontextspezifisch gebraucht und

erworben wird. Ausserdem bringt gut ausgebautes Wissen in Bereich A nur dann etwas, wenn es stark mit Bereich B überlappt, und wenn es analysiert und auf die nötige Abstraktionsebene gehoben wird. All das ist zeitintensiv.

Wissenschaftliche Erkenntnisse stimmen nicht immer mit persönlichen Werten und sprachpolitischen Überzeugungen überein, das ist auch in meinem Fall so. Wer auf das Ausbleiben instrumenteller Transfereffekte hinweist, behauptet nicht zwingend, dass der Erstsprachenunterricht für Migrantenkinder nicht zu unterstützen sei, oder dass das schweizerische Sprachcurriculum sofort radikal umgebaut werden muss. Was mir aus Sicht der Forschung wichtig scheint, ist, dass die Erwartungen für das Sprachenlernen realistisch bleiben und die für das Lernen geschaffenen Rahmenbedingungen die verfügbare Evidenz berücksichtigen. Sprachenpolitische Entscheidungen für die pädagogische Investition in mehrere Sprachen können auch durch andere Argumente und Werte gestützt werden als durch erhofften positiven Transfer. Wissenschaftliche Forschung zum Sprachenlehren und lernen wird es zudem langfristig ermöglichen, Schul-sprachenpolitik weniger auf Thesen als auf belastbare Evidenz abzustützen.

Zitierte Literatur

Berthele, R. & Lambelet, A. (Eds.) (2017).

Heritage and School Language Literacy

Development in Migrant Children:

Interdependence or independence? Clevedon:

Multilingual Matters.

Berthele, R., Lambelet, A. & Schedel, L. S.

(2017). Effets souhaités et effets pervers d'une didactique du plurilinguisme: l'exemple des inférences inter-langues. *Le Français Dans Le Monde* 61, 146-155.

Bialystok, E. (2007). Cognitive Effects of

Bilingualism: How Linguistic Experience Leads to Cognitive Change. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 210-223.

Bransford, J. D., Brown, A. L. & Cocking, R.

R. (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School: Expanded Edition* (Expanded, Subsequent edition). Washington, D.C: National Academies Press.

EDK, S. K. der kantonalen E. (2011).

Grundkompetenzen für die Fremdsprachen.

Nationale Bildungsstandards. Stand 2. Mai 2011.

Bern.

Heinzmann, S., Müller, M., Oliveira, M.,

Haenni Hoti, A. & Wicki, W. (2009). *Englisch und Französisch auf der Primarstufe – Verlängerung des NFP-56-Projekts. Schlussbericht.* Luzern.

Lave, J. (1988). *Cognition in Practice: Mind,*

Mathematics and Culture in Everyday Life.

Cambridge/New York: Cambridge University

Press.

Manno, G. (2017). Lesekompetenz im

Französisch als 1. und 2. Fremdsprache in einer mehrsprachigen Perspektive bei Primarschüler/innen am Ende der 6. Klasse. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 1, 139-151.

Meissner, F.-J. (2004). Introduction à la

didactique de l'eurocompréhension. In:

F.-J. Meissner, C. Meissner, H. G. Klein & T. D.

Stegmann (Eds.), *EuroComRom - Les sept*

tamis: lire les langues romanes dès le départ.

Avec une introduction à la didactique de

l'eurocompréhension. Aachen: Shaker, pp.

7-140.

Odlin, T. (1989). *Language Transfer: cross-*

linguistic influence in language learning.

Cambridge: CUP.

Sala, G. & Gobet, F. (2017). Does Far Transfer

Exist? Negative Evidence From Chess, Music,

and Working Memory Training. *Current*

Directions in Psychological Science, 26(6), 515-

520. <https://doi.org/10.1177/0963721417712760>

Schepens, J. (2014). *Bridging Linguistic Gaps:*

The Effects of Linguistic Distance on the

Adult Learnability of Dutch as an Additional

Language. Utrecht: Utrecht University.

Thorndike, E. L. & Woodworth, R. S. (1901).

The Influence of Improvement in One

Mental Function Upon the Efficiency of Other

Functions: III. Functions Involving Attention,

Observation and Discrimination. *Psychological*

Review, 8(6), 553-564.

SPRACHAUSTAUSCH ALS SPRACH-KULTURELLER BRÜCKENSCHLAG: ENTWICKLUNGEN DER LETZTEN 20 JAHRE UND ERKENNTNISSE AUS DER FORSCHUNG

The Swiss Global Language Concept issued in 1998 recommends that every student experience at least one linguistic exchange or mobility activity during compulsory schooling. In a first section this article pinpoints key developments of the last 20 years that contribute to the achievement of this aim. The second section is devoted to research and details the findings of a Swiss study examining the effectiveness of linguistic exchange activities for language learning motivation and intercultural competence. The study findings suggest that even rather short exchange activities can have a positive effect. Future research will have to show if these results can be replicated with other samples (younger students) and other types of activities (e.g. shorter, virtual exchange channels).

● Sybille Heinzmann PH St. Gallen



Sybille Heinzmann ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut Fachdidaktik Sprachen an der

Pädagogischen Hochschule St. Gallen. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Sprachlernmotivation, Spracheinstellungen und Mehrsprachigkeit. Aktuell leitet sie eine Interventionsstudie zum Sprachaustausch auf der Primarstufe.

1. Desiderat des Gesamtsprachenkonzepts und Entwicklungen der letzten 20 Jahre

Im August 1998 stellten Vertreter der EDK das „Gesamtsprachenkonzept“ vor, ein Bündel von 15 Empfehlungen zum Fremdsprachenunterricht innerhalb der obligatorischen Schulzeit. Eine dieser 15 Empfehlungen lautete dahingehend, dass alle Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit haben sollten, an Formen des sprachlichen Austauschs teilzuhaben, welche in die übrigen sprachpädagogischen Aktivitäten integriert sind. Gemeint sind damit nicht nur direkte Begegnungen in Form von Schüler- und Lehrpersonenaustausch, sondern auch diverse Formen des indirekten Kontakts, beispielsweise mittels Internet, Briefen, Videos etc. Das primäre Ziel solcher Austauschaktivitäten stellt laut dem Gesamtsprachenkonzept der Erwerb von soziokulturellen Kompetenzen dar, wie beispielsweise der Abbau von Vorurteilen oder die Steigerung der Motivation. Sprachlichen Kompetenzen, so wird argumentiert, entwickeln sich automatisch als Folge der geknüpften Beziehungen

und der generierten Motivation (siehe EDK, 1998).

Seit der Bekanntgabe dieser Empfehlungen seitens der EDK hat es auf bildungspolitischer Ebene zahlreiche Bestrebungen gegeben, Austauschaktivitäten während der obligatorischen Schulzeit und darüber hinaus zu fördern. Im Folgenden werden die wichtigsten Entwicklungen der letzten 20 Jahre stichwortartig dargestellt¹:

- > 2007: Der Bund ernennt die ch Stiftung, welche seit 1976 den ch Jugendaustausch betreut, zur nationalen Agentur für den Bereich Austausch & Mobilität. Diese betreut die Schweizer Teilnahme an den europäischen Programmen 'Lebenslanges Lernen' und 'Jugend in Aktion' (ch Stiftung, 2017a).
- > 2011 wird die ch Stiftung vom BAK mit der Förderung des binnenstaatlichen Austausches betraut und wird zum Schweizerischen Kompetenzzentrum für Austausch und Mobilität (ch Stiftung, 2017a)
- > 2011-2016: Im Zuge der Umsetzung der Sprachenstrategie der EDK (EDK 2004) und den Harmonisierungsbestre-

¹ An dieser Stelle sei Silvia Mitteregger von der ch Stiftung und Marie-Cécile Fetzter von der Förderagentur Movetia herzlich für Ihre wertvollen Hinweise zu den wichtigsten Entwicklungen der letzten 20 Jahre gedankt.

bungen im Schulbereich (siehe EDK, 2007: Art. 3; SKBF, 2014: 43) sind neue, überkantonale Lehrpläne entstanden, welche explizit die Austauschpädagogik als Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts integrieren (z.B. Lehrplan Passepartout, Lehrplan 21, Plan d'études romand)

> 2017: Gründung einer neuen Stiftung für die Förderung von Austausch und Mobilität (SFAM) und einer dazugehörigen Förderagentur (Movetia), die von Bund und Kantonen getragen wird und diesen Bereich der ch Stiftung übernimmt.

> 2017: Bund und Kantone genehmigen eine gemeinsame Strategie für Austausch und Mobilität, die erste ihrer Art, mit der Absicht, das bildungs- und gesellschaftspolitische Potential von Austausch und Mobilität besser auszuschöpfen. Die Strategie soll dazu beitragen, dass Austausch und Mobilität selbstverständliche Teile von Bildungs- und Arbeitsbiographien sowie von auserschulischen Aktivitäten werden. Ziel ist eine qualitative und quantitative Stärkung von Austausch und Mobilität (siehe EDK, 2017a).

> 2017: Die EDK erlässt Empfehlungen zum Unterricht der Landessprachen und des Englischen in der obligatorischen Schule. Sie hält darin an der Sprachenstrategie von 2004 fest und setzt einen Schwerpunkt bei der Förderung von Austausch und Mobilität (siehe EDK, 2017b).

Wie aus dieser knappen Übersicht deutlich wird, lässt sich gerade in jüngster Zeit ein verstärktes Engagement und Commitment seitens der Bildungspolitik ausmachen. Trotz zahlreicher Bestrebungen zur Intensivierung und Ankurbelung von Sprachaustausch ist das Desiderat des Gesamtsprachenkonzepts, dass möglichst alle Schülerinnen und Schüler an Formen des sprachlichen Austauschs teilhaben, noch bei weitem keine Wirklichkeit in der Volksschule. Obwohl die Zahl der Schülerinnen und Schüler, welche an einem Austausch mit dem In- oder Ausland teilnehmen, seit Jahren ansteigt, waren es im Schuljahr 2015/16 beispielsweise 23'245 Lernende, die an einem Austausch im Inland teilnahmen und 4'200 Lernende, die von einem Austausch im Ausland profitierten, was knapp drei Prozent aller Schweizer Schülerinnen und Schüler der obligatori-

Eine flächendeckende Implementierung von Austauschaktivitäten und die damit verbundene Demokratisierung, bei der der Austausch von allen Bevölkerungsschichten, Bildungsstufen und von allen Kantonen rege genutzt wird, stellt nach wie vor eine äusserst grosse Herausforderung dar.

schen Schule entspricht (Bundesamt für Statistik, 2017; ch Stiftung, 2017b).

Bestrebungen, die Umsetzung von Austauschaktivitäten anzuregen, zielen auch darauf ab, günstige Rahmenbedingungen für Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler zu schaffen, welche sie unterstützen und entlasten. Dazu gehört einerseits die Schaffung von finanziellen Unterstützungsangeboten, andererseits die Entwicklung und Bereitstellung von begleitenden didaktischen Materialien, welche den Vorbereitungsaufwand für die Lehrpersonen minimieren und auch die vom Gesamtsprachenkonzept geforderte pädagogische Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung der Austauschaktivitäten sicherstellen. Solche didaktischen Materialien wurden beispielsweise im Projekt *Plurimobil* des Europarats unter Schweizer Führung (siehe Egly Cuenat *et al.*, 2015) für verschiedene Schulstufen entwickelt oder im Projekt *Alpconnectar* (siehe AlpConnectar, 2018), welches als Versuchsprojekt die Anwendungschancen der digitalen Technologie und der abgesicherten Online-Kommunikation zwischen Primarschulklassen aus den verschiedenen Sprachgebieten der Schweiz untersuchte. Aktuell laufen zwei Forschungsprojekte, welche vom Schweizerischen wissenschaftlichen Kompetenzzentrum für Mehrsprachigkeit finanziert werden, die das Ziel verfolgen, Austauschaktivitäten anzuregen, zu optimieren und für diese Zwecke auch fixfertige Lektionspläne für Lehrpersonen entwickelt haben (siehe Institut für Mehrsprachigkeit, 2017; PHSG, 2017).

Eine flächendeckende Implementierung von Austauschaktivitäten und die damit verbundene Demokratisierung, bei der der Austausch von allen Bevölkerungsschichten, Bildungsstufen und von allen Kantonen rege genutzt wird, stellt nach wie vor eine äusserst grosse Herausforderung dar. Zurzeit gibt es

grosse Unterschiede zwischen den Kantonen hinsichtlich ihres Engagements in diesem Bereich. Auch zwischen den Schulstufen gibt es grosse Unterschiede. So sind Austausch und Mobilität dank interkantonalen und internationalen Vereinbarungen und Regelungen auf der Tertiärstufe gut verankert. Auf tieferen Bildungsstufen fehlen jedoch eine solche koordinierte Zusammenarbeit sowie überregionale Vereinbarungen, was der Umsetzung von Mobilitätsprojekten abträglich ist. Nicht zuletzt aufgrund der Dominanz von Mobilitätserfahrungen auf der tertiären Bildungsstufe und den Kosten, die vielfach mit einem Ortswechsel verbunden sind, bleiben Austausch und Mobilitätsprojekte letztendlich auch heute noch weitgehend ein Privileg der Ober- und Mittelschicht, welche auf dieser Bildungsstufe stark repräsentiert sind. Eine weitere Verbreitung von Austauschprojekten in der obligatorischen Schule stellt einen guten Ansatzpunkt für die gewünschte Demokratisierung dar, da auf dieser Stufe die meisten Kinder und Jugendlichen erreicht werden können (siehe EDK, 2017a). Ein weiterer Angel­punkt dürfte eine verstärkte Integration von Austausch in der Berufsbildung sein (siehe Frey & Luterbach, 2017). Auch bedarf es der Ausarbeitung und Bekanntmachung von vielfältigen und flexiblen Austauschangeboten, welche den Bedürfnissen verschiedener Schulstufen entgegenkommen und modular abgeändert werden können (*ibid.*). Ein vielversprechendes Format für eine flächendeckendere Verbreitung von Austauschaktivitäten scheinen indirekte Begegnungen mittels digitaler Medien zu sein, da diese die Möglichkeit einer relativ kostengünstigen synchronen und asynchronen Kontaktaufnahme auch über grosse geographische Distanzen hinweg bieten (*Ibid.*). Bestrebungen für einen breiteren Einsatz solcher Austauschformate laufen bereits (siehe Baumberger, 2017). Nicht zuletzt erfordert eine qualitative und quantitative Stärkung von Austausch und Mobilität einer Erhöhung der öffentlichen Mittel, die für diese Zwecke zur Verfügung stehen (siehe EDK, 2017a) sowie auch fundierter wissenschaftlicher Erkenntnisse zur Wirkung und den Gelingensbedingungen von Austausch und Mobilität.

2. Erkenntnisse aus der Forschung

Mit der Verankerung von Austauschaktivitäten in bildungspolitischen Richt-

dokumenten und neueren Lehrplänen sowie aktiven Bestrebungen zur Förderung von Austausch auf verschiedenen Schulstufen der Volksschule wuchs auch die Nachfrage nach wissenschaftlichen Erkenntnissen zur Wirksamkeit solcher Austauschaktivitäten. Einen Überblick über internationale Forschung zum Jugendaustausch bietet das Wirkungskompodium von Brunner (2015). Die internationale Forschung konzentriert sich fast ausschliesslich auf die Tertiärstufe. Während diese Forschung darauf hindeutet, dass Sprachaustausch durchaus das Potential hat, sowohl die Sprachkompetenz als auch die interkulturelle Kompetenz der Teilnehmer zu fördern, bleibt zu überprüfen, inwiefern Erkenntnisse aus diesen Studien auf ganz andere Austauschsettings mit jüngeren Lernenden übertragen werden können. In Europa finden sich vereinzelt Studien, welche die Wirksamkeit von relativ kurzen Austauschaktivitäten hinsichtlich der Sprachfertigkeiten auf der Primarstufe (z.B. Llanes & Munoz, 2012) oder der Sekundarstufe (z.B. Evans & Fisher, 2005; Massler, 2008) belegen.

Zur Wirkung sprachlicher Austauschprojekte in der Schweiz liegen jedoch bisher nur wenige Forschungsergebnisse vor (vgl. ch Stiftung, 2006; Heinzmann *et al.*, 2014; Hodel, 2004; Botturi *et al.*, 2016; Ogay, 2000; Ogay *et al.*, 2007; Saudan, 1997). Im nächsten Kapitel werden die Ergebnisse aus dem Projekt von Heinzmann *et al.* näher dargelegt. Es handelt sich dabei um ein Projekt auf der Gymnasialstufe.

3. Sprachaustausch und dessen Auswirkungen auf die Sprachlernmotivation und interkulturelle Kompetenz

Das Ziel des hier präsentierten Forschungsprojektes bestand darin, eine breite Palette von Austauschaktivitäten zu untersuchen, die sich in Bezug auf wichtige Parameter, wie die Dauer, die Form (Einzelaustausch, Klassenaustausch, Sprachschule), die Unterkunft, etc. unterscheiden und deren Wirksamkeit hinsichtlich der Teilnehmenden der Sprachlernmotivation und interkulturellen Kompetenzen zu untersuchen. Darüber hinaus sollte untersucht werden, was für Faktoren zum Gelingen respektive zur Wirksamkeit von Austauschprogrammen beitragen. Dabei wurden bewusst sowohl innerstaatlicher als auch internationaler Austausch und damit verbunden unter-

schiedliche Zielsprachen (Französisch, Deutsch und Englisch) berücksichtigt. In den folgenden Paragraphen werden das Design, das methodische Vorgehen und die Ergebnisse dieser Studie präsentiert.

3.1 Design und Methodik

Die Stichprobe (nicht-randomisiert) bestand aus 405 Gymnasiasten aus der Deutsch- und Westschweiz, welche einen Sprachaufenthalt oder Sprachaustausch absolviert haben (Interventionsgruppe) und 135 Gymnasiasten aus der Deutsch- und Westschweiz, welche keinen Sprachaufenthalt oder Sprachaustausch absolviert haben (Kontrollgruppe). Von den Teilnehmenden, welche einen Austausch absolviert haben, waren 37% für 1-2 Wochen im Zielgebiet, weitere 38% für 3-4 Wochen, 13% waren für 5-6 Wochen im Zielgebiet und je 7% für 7-12 Wochen respektive mehr als 12 Wochen.

Mittels eines Onlinefragebogens wurden die interkulturellen Kompetenzen sowie die affektiven und motivationalen Dispositionen aller Teilnehmenden zu drei unterschiedlichen Messzeitpunkten untersucht - vor dem Austausch, kurz nach dem Austausch und drei Monate nach dem Austausch. Des Weiteren wurden bei den Teilnehmenden der Interventionsgruppe nach dem Austausch wichtige Austauschparameter (wie z.B. die Art der Aktivitäten während des Austausches, der Kontakt mit Zielsprachensprechern, der Sprachgebrauch während des Austausches, die Art der Unterkunft u.ä.) erfasst. Nach der zweiten Erhebung wurden zudem 10 Teilnehmende aufgrund ihrer motivationalen und affektiven Entwicklung für ein retrospektives Leitfadeninterview ausgewählt. Dabei wurden 6 Teilnehmende ausgewählt, welche eine (eher) negative motivationale und/oder affektive Entwicklung aufwiesen und 4 Teilnehmende, welche eine (eher) positive Entwicklung aufwiesen.

Die Fragebogendaten wurden mittels Rasch- und Faktorenanalysen gruppiert und anschliessend mittels Kovarianzanalysen (ANCOVAs) analysiert. Die Analysen zum Messzeitpunkt T2 zeigen auf, was für Auswirkungen Austauschaktivitäten auf kurze Dauer haben. Die Analysen zum Messzeitpunkt T3 lassen Rückschlüsse auf längerfristige Auswirkungen zu. Die zehn Leitfadeninterviews wurden einer kategorienbasierten Textanalyse unterzogen und kodiert.

3.2 Ergebnisse

Die statistischen Analysen zeigen deutlich, dass sprachliche Austauschaktivitäten einen positiven Einfluss auf die Sprachlernmotivation und die interkulturelle Kompetenz von Jugendlichen haben. Die Kovarianzanalysen zeigen durchwegs, dass es eine Rolle spielt, ob man einen Austausch gemacht hat oder nicht. Die Jugendlichen in der Untersuchungsgruppe sind motivierter und interkulturell kompetenter als diejenigen in der Kontrollgruppe und das nicht nur kurz nach dem Austausch, sondern auch längerfristig.

In Bezug auf die Fremdsprachenlernmotivation geben die Ergebnisse auch gewisse Hinweise darauf, dass Motivationsunterschiede zwischen den Zielsprachen verschwinden, sobald sich die Schülerinnen und Schüler einmal entschlossen haben, einen Aufenthalt im entsprechenden Sprachgebiet zu absolvieren. So gibt es in der Untersuchungsgruppe bereits vor dem Austausch keine signifikanten Motivationsunterschiede zwischen den Zielsprachen Englisch, Französisch und Deutsch. In der Kontrollgruppe hingegen ist die Motivation, Französisch oder Deutsch zu lernen, signifikant tiefer als die Motivation, Englisch zu lernen, wie dies auch in zahlreichen anderen Studien gefunden wurde (Bieri & Forrer, 2001; Heinzmann, 2013; Holder, 2005; Stöckli, 2004). Vielleicht können also sprachliche Austauschaktivitäten dazu beitragen, den viel beklagten Motivationsunterschied zwischen Englisch und den Landessprachen zu minimieren und dadurch zur Aufwertung der Landessprachen gegenüber Englisch beizutragen. Dabei darf man jedoch nicht vergessen, dass es auch andere mögliche Erklärungen für die vergleichsweise hohe Motivation in der Untersuchungsgruppe, Französisch bzw. Deutsch zu lernen, gibt. Es kann beispielsweise auch sein, dass die Teilnehmenden in der Untersuchungsgruppe schon vor dem Austausch motivierter waren, Französisch oder Deutsch zu lernen und gerade deshalb einen Aufenthalt in diesem Sprachgebiet gewählt haben. Die Ergebnisse zeigen des Weiteren, dass nicht jeder Sprachaustausch gleichermaßen wirksam ist. Die Wirksamkeit hängt von einer Reihe von Faktoren ab. Am bedeutendsten scheinen dabei die motivationalen und affektiven Ausgangsvoraussetzungen der Beteiligten zu sein.

Die Ergebnisse aus dieser Studie im gymnasialen Kontext untermauern die Befunde aus der internationalen Forschung im tertiären Bildungsbereich und zeigen auf, dass Austauschaktivitäten auch auf dieser Bildungsstufe das Potential haben, die Sprachlernmotivation zu steigern und interkulturelle Lernprozesse anzuregen, sofern die Rahmenbedingungen stimmen.

Davon zeugen sowohl die Ergebnisse der ANCOVAs, bei denen die Ausgangsvoraussetzungen stets den wichtigsten Erklärungsfaktor darstellten, als auch die Reflexionen der Interviewteilnehmenden, welche die persönliche Disposition (z.B. Motivation, Flexibilität, Offenheit) häufig als eine Voraussetzung für einen gelungenen Sprachaufenthalt nannten. Damit die Schülerinnen und Schüler profitieren können, scheint eine offene Grundhaltung nötig zu sein. Eine Schülerin formuliert dies folgendermassen:

Il faut aussi être assez ouvert et s'ils nous proposent de faire quelque chose, même si ça nous intéresse pas forcément ou à première vue, il faut quand même dire «Oui» et essayer. Quand même découvrir quelque chose de nouveau.

Weitere günstige Rahmenbedingungen für Austauschaktivitäten stellen eine angemessene Aufenthaltsdauer, ein reger Kontakt mit Zielsprachensprechern (z.B. Mitschüler/innen, Lehrpersonen) und ein reger Gebrauch der Zielsprache dar. Je öfter die Zielsprache gemäss eignen Aussagen der Teilnehmenden verwendet wurde, desto höher ist ihre Motivation und ihre interkulturelle Kompetenz längerfristig nach dem Austausch. Was die Aufenthaltsdauer angeht, so deuten die statistischen Ergebnisse darauf hin, dass die Teilnehmenden motivational und affektiv umso mehr profitieren, je länger sie im Austausch waren, ein Befund der in allen Interviews bekräftigt wird. Alle Interviewteilnehmenden sind der Meinung, dass ihr Aufenthalt tendenziell zu kurz war und dass sie mehr hätten profitieren können, wenn sie länger geblieben wären. In der vorliegenden Stichprobe von Gymnasiasten kann festgestellt werden, dass Gymnasiasten mit einem Aufenthalt von 1-2 Wochen weniger motiviert oder interkulturell kompetent waren als die restlichen Austauschteilnehmenden.

2.3 Fazit und Empfehlungen

Die Ergebnisse aus dieser Studie im gymnasialen Kontext untermauern die Befunde aus der internationalen Forschung im tertiären Bildungsbereich und zeigen auf, dass Austauschaktivitäten auch auf dieser Bildungsstufe das Potential haben, die Sprachlernmotivation zu steigern und interkulturelle Lernprozesse anzuregen, sofern die Rahmenbedingungen stimmen. So sollten Organisatoren von sprachlichen Austauschaktivitäten möglichst eine angemessene Aufenthaltsdauer

sicherstellen. Während die Ergebnisse nahelegen, dass auch relativ kurze Austauschaktivitäten von 3-4 Wochen bis zu 3 Monaten längerfristig wirksam sein können, scheint ein Aufenthalt von 1-2 Wochen für die Weiterentwicklung der Sprachlernmotivation und der interkulturellen Kompetenz nicht besonders gewinnbringend zu sein. Dies muss jedoch nicht zwingend bedeuten, dass mehrere solcher eher kurzen Aufenthalte längerfristig nicht einen Einfluss auf die Sprachlernmotivation oder interkulturelle Kompetenz haben könnten. Ebenfalls sollten Organisatoren von sprachlichen Austauschaktivitäten einen regen Kontakt mit Zielsprachensprechern und einen regen Gebrauch der Zielsprache durch organisatorische Rahmenbedingungen (z.B. Unterkunft in Gastfamilie, individuelle Austauschaktivitäten, Coaching während des Aufenthalts) fördern, da sich auch diese beiden Faktoren sowohl für die Sprachlernmotivation als auch die interkulturelle Kompetenz nach der Rückkehr als relevant erwiesen haben.

Angesichts der zentralen Bedeutung der Ausgangsvoraussetzungen der Beteiligten empfiehlt es sich, ihnen schon vor einem anstehenden Sprachaufenthalt ihre Erwartungen, persönlichen Einstellungen und Bedürfnisse bewusst zu machen. Die Interviews sowie einige Kommentare der Teilnehmenden im Fragebogen haben mitunter gezeigt, dass diese sowohl vor als teils auch nach ihrem Sprachaufenthalt nur sehr begrenzt darüber nachgedacht haben, welche Auffassung von und Einstellung gegenüber der eigenen und der fremden Kultur sie haben. Erst wenn Erwartungen und Einstellungen einmal aufgedeckt sind, ist es möglich, negative Einstellungen in positivem Sinne zu beeinflussen und allenfalls unrealistische Erwartungen zu relativieren. In diesem Bereich könnte an den Schulen sicher noch verstärkt Vorbereitungsarbeit geleistet werden. Auch während des Aufenthalts sollte die Reflexionsarbeit der Schülerinnen und Schüler weiter angeregt werden. Eine Möglichkeit hierzu bietet beispielsweise ein Reflexionsjournal mit konkreten Beobachtungsaufgaben, welches während des Aufenthalts geführt und nach der Rückkehr ausgewertet werden kann. Ebenso können einzelne Vorfälle und Beobachtungen in der Nachbereitung aufgearbeitet werden, was die Nachhaltigkeit von Austauschaktivitäten unterstützen würde. Dies entspricht auch

der Forderung des Gesamtsprachenkonzepts, welches festhält, dass Austauschaktivitäten pädagogisch vorbereitet, begleitet und nachbereitet sowie evaluiert werden müssen.

Hinsichtlich des erklärten Ziels, schon möglichst früh mit Austauschaktivitäten zu beginnen und diese auch über die ganze Schulzeit hinweg fortzuführen, bleibt zu untersuchen, inwiefern diese Befunde auch auf Austauschaktivitäten mit jüngeren Lernenden (Sekundarstufe, Primarstufe) und kürzeren Kontaktzeiten übertragen werden können. Erste Untersuchungen zur Wirksamkeit von Austauschaktivitäten zwischen der West- und Ostschweiz auf der Primarstufe laufen zurzeit (siehe PHSG, 2017). Ein weiterer Fokus zukünftiger Forschung sollte auf der Wirksamkeit und den Gelingensbedingungen von indirekten (z.B. virtuellen) Austauschformen sein, da diese sicherlich an Bedeutung zunehmen werden, wenn das Ziel, dass alle Schülerinnen und Schüler an Formen von Sprachaustausch teilhaben, erreicht werden will.

Bibliographie

- AlpConnectar.** (2018). Retrieved from <http://alpconnectar.ch/>
- Baumberger, C.** (2017). Über Sprachgrenzen miteinander verbunden. *Bildung Schweiz* 7/8/2017.
- Bieri, C. & Forrer, E.** (2001). *Frühfranzösisch in der Primarschule im Kanton Luzern: Eine Evaluation im Auftrag des Amtes für Volksschulbildung Abteilung Unterricht und Entwicklung.*
- Botturi, L., Metry, A. & Trezzini, M.** (2016). AlpConnectar. *Lingue culture e tecnologia attraverso le alpi. Babylonia* (3), 56-57.
- Bundesamt für Statistik** (2017). *Statistik der Lernenden.* Online unter: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/personen-ausbildung/obligatorische-schule.html>
- Brunner, S.** (2015). *Wirkungskompendium Jugendaustausch. Eine Übersicht wissenschaftlicher Forschungsergebnisse zur Wirkung von interkulturellem Austausch.* Bern: Intermundo.
- ch Stiftung für eidgenössische Zusammenarbeit** (2006). *Wege aufeinander zu. Persönliche Erfahrungen mit Austauschbegegnungen und Konsequenzen für die Förderung von*
- Austausch. Solothurn.* (Hauptautorin K. Höchle Meier).
- ch Stiftung für eidgenössische Zusammenarbeit** (2017a). *50 Jahre ch Stiftung* (verfasst von Claudia Aufdermayer).
- ch Stiftung für eidgenössische Zusammenarbeit** (2017b). *Austauschstatistik 2015/16.* Solothurn.
- EDK** (1998). *Welche Sprachen sollen die Schülerinnen und Schüler der Schweiz während der obligatorischen Schulzeit lernen? Bericht einer von der Kommission für allgemeine Bildung eingesetzten Expertengruppe „Gesamtsprachenkonzept“ an die Schweizerische Konferenz kantonaler Erziehungsdirektoren.* Bern: EDK.
- EDK** (2004). *Sprachenunterricht in der obligatorischen Schule: Strategie der EDK und Arbeitsplan für die gesamtschweizerische Koordination.* Beschluss der Plenarversammlung der EDK vom 25. März 2004. Bern: EDK.
- EDK** (2007). *Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule.* Verfügbar unter: <http://www.edk.ch/dyn/11659.php> [9.1.2018].
- EDK** (2017a). *Schweizerische Strategie Austausch und Mobilität von Bund und Kantonen.* Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- EDK** (2017b). *Empfehlungen zum Fremdsprachenunterricht (Landessprachen und Englisch) in der obligatorischen Schule.* Bern: EDK.
- Egli Cuenat, M., Brogan, K., Cole, J., Czura, A., Muller, C., Szczepańska, A., Bleichenbacher, L., Höchle Meier, L. & Wolfer, B.** (2015b). *PluriMobil – Handbook.* Graz: Europäisches Fremdsprachenzentrum des Europarats. [<http://plurimobil.ecml.at>]
- Evans, M. & Fisher, L.** (2005). Measuring Gains in Pupils' Foreign Language Competence as a Result of Participation in a School Exchange Visit. The Case of Y9 Pupils at Three Comprehensive Schools in the UK. *Language Teaching Research* (9), 173-192.
- Frey, G. & Luterbach, S.** (2017). *Trends im interkulturellen Jugendaustausch.* Bern: Intermundo – Schweizerischer Dachverband zur Förderung von Jugendaustausch.
- Heinzmann, S.** (2013). *Young Language Learners' Motivation and Attitudes: Longitudinal, comparative and explanatory perspectives.* London & New York: Bloomsbury Academic.
- Heinzmann, S., Schallhart, N., Müller, M., Künzle, R. & Wicki, W.** (2014). *Sprachliche Austauschaktivitäten und deren Auswirkungen auf interkulturelle Kompetenzen. Forschungsbericht Nr. 44.* Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.
- Hodel, H.-P.** (2004). Sprachaufenthalte beschreiben und evaluieren. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 26(3), 397-418.
- Holder, M. C.** (2005). *Fähigkeitskonzept und Leistungsmotivation im Fremdsprachenunterricht.* Bern: Peter Lang.
- Institut für Mehrsprachigkeit** (2017). <http://www.zentrum-mehrsprachigkeit.ch/de/content/Modelle-Bedingungen-Austausch>
- Llanes, A. & Munoz, C.** (2012). Age Effects in a Study Abroad Context. Children and Adults Studying Abroad and at Home. *Language Learning Research*, 63 (1), 63-90.
- Massler, U.** (2008). Ausdruck, Analyse und Förderung der schriftlichen Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit in E-Mail-Projekten der Sekundarstufe I. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 13 (1), 1-19.
- Ogay, T.** (2000). *De la compétence à la dynamique interculturelle: Des théories de la communication interculturelle à l'épreuve d'un échange de jeunes entre Suisse romande et allemande.* Bern: Peter Lang.
- Ogay, T., Gremion, M., Zharkova Fattore, Y., Hutter, V., Gakuba, T. & Gendre-Borruat, S.** (2007). *La recherche suisse en éducation interculturelle. Panorama des recherches empiriques réalisées entre 1993 et 2006.* Genève: Société Suisse de la Recherche en Éducation.
- PHSG** (2017). <https://www.phsg.ch/forschung/projekte/wirkung-von-sprachaustausch-auf-der-primarstufe>
- Saudan, V.** (1997). «Après l'échange, c'est pas la même chose». Quelques résultats d'une recherche PNR33 sur le rôle des échanges dans l'enseignement du français L2 en Suisse allemande. *Babylonia*, 3, 41-46.
- Stöckli, G.** (2004). *Motivation im Fremdsprachenunterricht.* Aarau: Sauerländer.

“JE FRÜHER DESTO BESSER?” – ZUR NEUROPLASTIZITÄT DES SPRACHERWERBS

Can one acquire one or more foreign languages equally well at any age? From the perspective of cognitive neuroscience, this article takes stock of the current situation. In this context, the limitations and possibilities of the imaging methods used today to examine brain structures and functions are discussed.

In summary, from the point of view of brain research it can be said that the ability to learn foreign languages decreases over the course of one's life, which can be explained both by processes of maturation (specialisation) and degradation (dedifferentiation). However, future research in this area will have to give greater weight to individual aspects and focus on the use of longitudinal models and innovative statistical models.

● Martin Meyer Universität Zürich



Martin Meyer ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Neuropsychologie des Psychologischen

Instituts der Universität Zürich. Wissenschaftlich beschäftigt er sich mit folgenden Themen: Evolution von Sprache und Kommunikation, funktionelle Neuroanatomie von Sprache und Hören, Neuropsychologie der Sprache über die Lebensspanne, Neuroplastizität des Tinnitus, neuromodulative Ansätze in der Behandlung des chronischen Tinnitus, neurokognitive Aspekte von Schwerhörigkeit und Hörverlust. Er ist (Mit-)Autor von mehr als 100 peer-reviewed Artikeln in internationalen Fachzeitschriften und Buchbeiträgen in Fachbüchern.

Die Frage, nach dem optimalen Zeitpunkt zum Erlernen einer Erst- oder Zweitsprache stellt sich heute aus der Sicht der Neuropsychologie in einem völlig anderen Licht dar, als das noch vor 30 Jahren der Fall gewesen ist. Unter anderem fallen in die letzten drei Dekaden zahlreiche Forschungen und Entdeckungen zur Plastizität des zentralen Nervensystems, denen zufolge unser Gehirn sich ein Leben lang verändert (May, 2011). Zweifelsohne bieten sich mehrsprachigen Menschen viele Vorteile, doch ist die Hirnforschung aus vielerlei methodischen Gründen noch weit davon entfernt, verallgemeinerbare und globale Modelle für den zeitlichen Ablauf eines idealen Zweitspracherwerbs zu skizzieren. Im Folgenden werde ich zusammenfassen, welche Erkenntnisse wir den kognitiven Neurowissenschaften im Hinblick auf Erst- und Zweitspracherwerb verdanken. Schlussendlich möchte ich in einem vorläufigen Fazit Stellung zu der Frage beziehen, ob ein früher Zeitpunkt für den Zweitspracherwerb aus neuropsychologischer Sicht aufgrund der heutigen Erkenntnislage vorteilhaft ist. Ein wichtiger Aspekt berührt die Frage,

ob und inwiefern, Anlage- oder Umwelteinflüsse beim Spracherwerb stärker ins Gewicht fallen. Gibt es so etwas wie ein Talent zum Sprachenlernen? Im Hinblick auf die Reifung des kindlichen Gehirns und den Vorgang des Spracherwerbs spielen nach jüngsten Erkenntnissen sowohl genetische als auch umweltbedingte Faktoren eine Rolle und üben mitunter Wechselwirkungen aufeinander aus, die wiederum neue Entwicklungsschritte und Veränderungen bedingen können (Arshavsky, 2009; Dehaene-Lambertz *et al.*, 2006). Insbesondere Beobachtungen, wie das Gehirn extrem früh geborener Kinder auf sprachliche Reize reagiert, lassen erstaunliche Schlüsse über die intrauterine Reifung sprachrelevanter Kortexteile zu (Mahmoudzadeh *et al.*, 2013). Es lässt sich zum gegenwärtigen Zeitpunkt bereits sagen, dass sich das oft bemühte Bonmot, wonach „Hans nimmermehr lernt, was Hänschen nicht gelernt hat“ aus der Perspektive der kognitiven Neurowissenschaften nicht undifferenziert auf die Frage nach einem obligatorischen Zeitfenster für den optimalen Erst- und Zweitspracherwerb anwenden lässt.

Unabhängig von der Frage, in welchem Kontext ein Mensch eine Erst- oder Fremdsprache lernt, lässt sich aus heutiger Sicht mit Sicherheit sagen, dass sich die Sprachen nicht distinkt im Gehirn organisieren, sondern in überlappenden, wenn nicht sogar deckungsgleichen Gehirnregionen manifestieren, Teile des Schläfen-, des Stirn- und des Scheitellappens umfassen und zusammen mit Fasertrakten im Kern das zerebrale Sprachnetzwerk bilden (Friederici, 2012). Auch wenn nach weit verbreitetem Glauben die linke Hemisphäre im menschlichen Gehirn ausschliesslich zuständig für Sprache ist, haben neurowissenschaftliche Studien in den letzten Jahren zwingende Evidenz für eine Beteiligung rechtshemisphärischer Areale geliefert (Vigneau *et al.*, 2011). Was aber trägt die rechte Hemisphäre zu sprachlichen Funktionen bei und welche Rolle spielen diese Aspekte für den Spracherwerb? Eine komplexe Funktion wie Sprache global einer Hemisphäre zuzuschreiben ist zum einen neurobiologisch unplausibel. Zum anderen interagieren die beiden Hemisphären bei nahezu allen sensorischen und kognitiven Funktionen über interhemisphärische Verbindungen miteinander, so dass man bestenfalls von einer Hemisphärendominanz für bestimmte Funktionen sprechen kann. Im Fall von Lautsprache ist es mittlerweile erwiesen, dass Regionen in der linken Hemisphäre sowohl elementare als auch höhere Sprachfunktionen unterstützen (Friederici, 2011). Wodurch aber ist diese Dominanz einer Hemisphäre zu erklären? Das 'Asymmetric Sampling in Time' (AST) Modell, erklärt die Spezialisierung der linken und rechten auditorischen Areale mit der spezifischen zeitlichen Auflösung zur Verarbeitung von Sprachsignalen (Poppel, 2003). Während die linke Hörrinde im Gehirn primär auf die Verarbeitung schneller zeitlicher Modulationen (ca. 40 Hz) im akustischen Signal spezialisiert ist, wird das kontralaterale Areal präferiert von langsamen zeitlichen Modulationen (ca. 4 Hz) aktiviert. Mit anderen Worten, das akustische Signal, unabhängig davon, ob es sich um Sprache, Musik, akustisches Rauschen, einen anderen Klang oder ein Geräusch handelt, wird von zeitlichen Integrationsfenstern unterschiedlicher Länge auf charakteristische temporale Muster untersucht. So wäre zum Beispiel die Verarbeitung phonologischer Muster ein Privileg der linken Hemisphäre (Zaehle *et al.*, 2004),

während die Repräsentation von melodischen und prosodischen Konturen der Sprache eine Domäne der rechten Hemisphäre ist (Liem *et al.*, 2014).

Aus diesem Sachverhalt lassen sich zwei Schlüsse ziehen. Zum einen stellt Lautsprache für das Gehirn keine distinkte Kategorie oder ein ausgewiesenes neurales Register dar. Ähnlich wie beliebige visuelle Reize lässt sich Sprachverarbeitung auf der elementaren Ebene als Verarbeitung spektrottemporaler Muster beschreiben. Erkennt das Gehirn einen akustischen Reiz aufgrund der darin enthaltenen phonetischen und prosodischen Muster als Lautsprache, wird im weiteren geprüft, ob es sich um die Muttersprache, eine andere gut bekannte Sprache, allenfalls um eine weniger gut beherrschte Sprache, oder sogar um eine gänzlich unbekannte Sprache handelt. Charakteristische neurale Muster lassen unter Umständen auf die Vertrautheit mit einer Sprache schliessen. Dabei gelten langsame neurale Schwingungen im θ -Bereich als ein Grundrhythmus, der im Zusammenhang mit allen Sprachen, vertrauten wie fremden, beobachtet werden kann (Ding *et al.*, 2017), während schnelle Modulationen im *gamma*-Band charakteristischerweise nur dann auftreten, wenn das Gehirn eines Sprechers auch subtile phonetische Informationen einer Mutter- oder vertrauten Fremdsprache erkennen und adäquat verarbeiten kann (Pena & Melloni, 2012).

Aber wie betrachtet man diese Vorgänge aus der Perspektive des Gehirns eines Neugeborenen oder eines mehrere Monate alten Kleinkinds? Ist die Muttersprache für das Kind eine vertraute Sprache, weil es den Klang gewohnt ist oder gilt jede Sprache als Fremdsprache, weil der Säugling erfahrungsgemäss nicht versteht, was zu ihm gesagt wird? Wie also kommt die Sprache in den Kopf oder ist sie etwa schon dort vorhanden? Zum einen weiss man heute, dass charakteristische neuroanatomische Asymmetrien in den Bereichen, welche zu einem späteren Zeitpunkt die Schlüsselregionen für die zerebrale Sprachorganisation darstellen werden, bereits während des letzten Trimesters der Schwangerschaft weitgehend ausgebildet und ausgereift sind (Kasprian *et al.*, 2011; Steinmetz, 1996). Zum anderen zeigen Studien im Gehirn ungeborener Kinder deutliche Reaktionen in den auditorischen Rindengebieten auf die Sprache der Mutter (Jardri *et al.*, 2008). Man kann also davon ausgehen,

So lässt sich mit an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit sagen, dass je früher der natürliche (nicht schulische) Erwerb einer Sprache im Kleinstkindalter beginnt, umso stabiler gestaltet sich die neurale Manifestation der elementaren phonetischen und insbesondere prosodischen Muster.

dass Neugeborene zum Zeitpunkt der Geburt sowohl über die neurale „Hardware“ wie auch über intrauterine Erfahrungen in der Sprachverarbeitung verfügen. In einer länderübergreifenden Studie (USA und Schweden) konnte gezeigt werden, dass Säuglinge unmittelbar nach der Geburt in der Lage sind, Phoneme ihrer Muttersprache zu erkennen, während sie erkennbar weniger deutlich auf die Präsentation vergleichbarer Stimuli in einer Fremdsprache reagierten (Moon *et al.*, 2013). Es kann also davon ausgegangen werden, dass der Erstkontakt mit der Muttersprache bei sich normal entwickelnden Kindern intrauterin erfolgt. Neugeborene, die eine solche sprachliche Kompetenz zeigen, profitieren sicherlich von intrauterinem Lernen und Spracherwerb und demonstrieren kein angeborenes Wissen¹. Eine Studie, welche Neugeborenen Lautsprache präsentierte, konnte feststellen, dass die Gehirne der Babies mit rechts lateralisierten Aktivierungen auf normale Sätze mit gewöhnlicher Intonation reagierten (Perani *et al.*, 2011). Spielte man den Neugeborenen hingegen Sätze vor, bei denen die Prosodie durch Signalmanipulation entfernt wurde (Meyer *et al.*, 2004), fanden sich nur diffuse Aktivierungsmuster ausserhalb der üblichen sprachrelevanten Regionen. Offensichtlich sind langsame akustische Modulationen im Sprachsignal (Rhythmus, Intonation, Veränderungen der Sprechgeschwindigkeit) unverzichtbare Signale, die das Gehirn in der prälexikalischen Phase benötigt, um sich die prosodischen Eigenschaften einer Sprache anzueignen. Die Diskrimination der einer Sprache eigenen Phoneme dürfte gleichzeitig oder kurz darauf erfolgen. Mittlerweile weiss man, dass die ersten neun Lebensmonate für diese einfachste Form des Spracherwerbs entscheidend sind (Kuhl, 2010). Kommt ein Kind in diesem Zeitraum mit mehr als einer Sprache

in intensiven Kontakt verzögert sich der Spracherwerb auch in späteren Stadien vielleicht unmerklich, jedoch ist die Repräsentation dieser beiden oder mehrerer Sprachen dafür umso fester im Gehirn verdrahtet. Das menschliche Gehirn hat offenkundig eine angelegte Präferenz für Lautsprache, die in den ersten Lebensmonaten noch zunimmt (Vouloumanos *et al.*, 2010) und in der Entwicklung einer spezialisierten phonetischen und prosodischen Kompetenz resultiert (Homae *et al.*, 2006; Telkemeyer *et al.*, 2011). Man geht heute davon aus, dass dieser Prozess unilgbare Spuren im Gehirn hinterlässt, so dass man eine im jüngsten Alter erworbene Sprache faktisch nicht völlig vergessen kann (Pierce *et al.*, 2014). Der frühe Zeitpunkt und die evolutionäre Bedeutung des Spracherwerbs sorgen demnach für eine praktisch unverlernbare Repräsentation zumindest der elementaren spektrot temporalen Muster einer einmal auf natürlichem Weg mehr oder weniger automatisch erworbenen Sprache. So lässt sich mit an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit sagen, dass je früher der natürliche (nicht schulische) Erwerb einer Sprache im Kleinstkindalter beginnt, umso stabiler gestaltet sich die neurale Manifestation der elementaren phonetischen und insbesondere prosodischen Muster.

Zweit- oder Mehrspracherwerb zu einem späteren Zeitpunkt, entweder in „natürlicher Umgebung“ oder im Rahmen des Fremdsprachunterrichts in der Schule, nehmen sicherlich einen anderen Verlauf. Belastbare neurowissenschaftliche Längsschnittstudien existieren bislang nicht. Von der Existenz einer „kritischen Periode“ nach deren Ablauf ein Fremdspracherwerb nicht mehr mit hoher Kompetenz möglich ist, kann aber aus heutiger Sicht nicht die Rede sein. Aus der Forschung zur Reifung des Gehirns geht jedoch hervor, dass die sprachrelevanten Areale von Kindern bis ca. zum elften Lebensjahr relativ plastisch sind (Sowell *et al.*, 2004), d.h. mit hoher Lernkompetenz ausgestattet sind und somit deutlich später eine voll ausgereifte Funktionsstufe erreichen (Brauer *et al.*, 2008) als primäre auditorische und visuelle Hirnareale, die bereits nach wenigen Lebensmonaten als weitgehend ausgereift betrachtet werden. Es zeigt sich derzeit überdeutlich, dass

¹ Die zukünftige Forschung in diesem Bereich wird sicherlich die harten Fronten in der alten „Nature vs. Nurture“-Debatte aufweichen, da man davon ausgehen kann, dass die pränatale Aufnahme sprachlicher Reize wiederum möglicherweise genetische Expressionen auslöst, die in Reifungsprozessen münden, welche wiederum die Wahrnehmungs- und Lernkompetenzen des Gehirns unterstützt.

der Zeitpunkt des Zweitspracherwerbs bestenfalls als einer von vielen Aspekten in diesem Komplex zu betrachten ist. Bildgebende Studien an bilingualen Erwachsenen konnten zeigen, dass neben dem Zeitpunkt des Zweitspracherwerbs andere Faktoren wie Exposition und Motivation einen entscheidenden Einfluss auf den Lernerfolg haben (Martensson *et al.*, 2012; Perani *et al.*, 2003; Wartenburger *et al.*, 2003). Besonders ins Gewicht fallen bei Erwachsenen aber die interindividuellen Unterschiede sowohl in den Lernkurven als auch in den neuralen Mustern. Eine longitudinale Studie zum Erlernen fremdsprachlicher phonetischer Muster konnte zeigen, dass erwachsene Probanden, die während des Trainings deutliche Fortschritte gemacht haben, am Ende Aktivierung in sprachrelevanten Arealen der linken Hemisphäre aufwiesen, während „schlechte“ Lerner dieser „fremdsprachlichen“ Muster diffuse Reaktionen in nicht sprachsensitiven Arealen zeigten (Wong *et al.*, 2007). Wodurch diese individuellen Unterschiede erklärbar sind, ist bislang weitgehend unklar. Genetische Faktoren sind ebenso plausibel wie Vorteile einer prä- und postnatalen besonders intensiven Exposition zu akustischen und lautsprachlichen Reizen. Wahrscheinlich zeichnet eine Interaktion zwischen anlage- und umweltbedingten Faktoren für die individuellen Unterschiede verantwortlich. Es scheint sich jedoch abzuzeichnen, dass Fremdspracherwerb im jungen und mittleren Erwachsenenalter auch aus neuropsychologischer Sicht massiv von den Vorgängen im Gehirn von kleinen und nicht mehr ganz so kleinen Kindern abweicht. Zum einen scheint sich die zerebrale Spezialisierung für bestimmte sprachliche Funktionen erst langsam über die ersten Lebensjahre hinweg zu entwickeln. Zum anderen fallen Motivation, kognitive Fähigkeiten und Lernstrategien bzw. bewährte pädagogische Konzepte beim Zweitspracherwerb sowie beim Fremdsprachenlernen im Erwachsenenalter stärker ins Gewicht.

In jüngster Zeit rückt das so genannte dritte Lebensalter auch im Zusammenhang mit dem Fremdspracherwerb immer stärker in den Fokus des allgemeinen Interesses (Kliesch *et al.*, 2018; Pfenninger & Polz 2018). Zum einen wird Bilingua-

Zweit- oder Mehrspracherwerb zu einem späteren Zeitpunkt, entweder in “natürlicher Umgebung” oder im Rahmen des Fremdsprachunterrichts in der Schule, nehmen sicherlich einen anderen Verlauf. Belastbare neurowissenschaftliche Längsschnittstudien existieren bislang nicht.

lität als kognitive Reserve betrachtet, die eventuell den Verlauf neurodegenerativer Krankheiten verzögert und unterdrückt (Schweizer *et al.*, 2012). Zum anderen erwacht bei immer mehr Senioren und Seniorinnen der Wunsch, im Ruhestand noch einmal eine Sprache zu lernen. Doch ist dieses Vorhaben aus neuropsychologischer Sicht überhaupt realistisch? Natürlich behält das Gehirn, die Fähigkeit neue Kenntnisse zu erwerben und neue Fertigkeiten zu lernen, unter normalen Umständen ein Leben lang bei. Vor allem aber der altersbedingte Hörverlust und die durch die altersabhängige Atrophie des Gehirns eingeschränkte kognitive Leistungsfähigkeit erschweren unter Umständen das adäquate Erlernen einer Fremdsprache. Systematische Untersuchungen, die dieser Frage im Längsschnitt mit neuropsychologischen Methoden nachzugehen versuchen, stehen vor gravierenden Herausforderungen. Die Heterogenität älterer Personen im Hinblick auf Bildungshintergrund, neurologischen, physischen und audiologischen Status, lebenslange Gewohnheiten (Ernährung, Schlaf etc.), soziale Umgebung oder zum Beispiel chronische Erkrankungen und Medikation ist massiv. Zudem zeigen Resultate aus jüngerer Forschung, dass sich die zerebrale Organisation für Sprache im dritten Lebensalter verändert (Giroud *et al.*, 2018). Sowohl die linkshemisphärische Dominanz wie auch die zugrundeliegende Neuroarchitektur verändern sich infolge von Alter und dem damit einhergehenden Verlust an sensorischer und kognitiver Leistungsfähigkeit. Das Gehirn des Menschen, welches von der Evolution nicht auf ein solch hohes Alter vorbereitet ist, wie es Menschen heute erreichen, kann somit nicht auf bewährte Konzepte zurückgreifen. Es reagiert dagegen mit einem Umbau zugunsten von Robust-

Literatur

- Arshavsky, Y. I. (2009). Two functions of early language experience. *Behavioural Brain Research*, 60, 327-340.
- Brauer, J., Neumann, J. & Friederici, A. D. (2008). Temporal dynamics of perisylvian activation during language processing in children and adults. *NeuroImage*, 41, 1484-1492.
- Dehaene-Lambertz, G., Hertz-Pannier, L. & Dubois, J. (2006). Nature and nurture in language acquisition: anatomical and functional brain-imaging studies in infants. *Trends in Neurosciences*, 29, 367-373.
- Ding, N., Patel, A. D., Chen, L., Butler, H., Luo, C. & Poeppel, D. (2017). Temporal modulations in speech and music. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 81, 181-187.
- Friederici, A. D. (2011). The brain basis of language processing: from structure to function. *Physiological Review*, 91, 1357-1392.
- Friederici, A. D. (2012). The cortical language circuit: from auditory perception to sentence comprehension. *Trends in Cognitive Sciences*, 16, 262-268.
- Giroud, N., Hirsiger, S., Muri, R., Kegel, A., Dillier, N. & Meyer, M. (2018). Neuroanatomical and resting state EEG power correlates of central hearing loss in older adults. *Brain Structure and Function*, 223, 145-163.
- heit auf Kosten von Spezialisierung, was insbesondere für den Fremdspracherwerb ein massives Problem darstellen könnte. Gerade das Erlernen und Beherrschen einer neuen Sprache benötigt spezialisierte Systeme für die Verarbeitung phonetischer und prosodischer Merkmale, die aufgrund frontaler Atrophie nicht ohne weiteres durch erhöhten Aufwand an Aufmerksamkeit, Konzentration oder Arbeitsgedächtnis kompensiert werden können, so wie man es im Gehirn von jungen Erwachsenen beobachtet haben will. Zukünftige Forschung in diesem Bereich wird darauf angewiesen sein, individuelle Lern- und Trainingsverläufe unter Bezugnahme innovativer statistischer Modelle zu beobachten und auszuwerten sowie ein Augenmerk auf potentielle Neuromarker zu haben (Kliesch *et al.*, 2018). Zusammenfassend lässt sich sagen, dass auf die im Titel des Textes angeführte
- Frage nach dem optimalen Zeitpunkt für den Zweit- und Mehrspracherwerb keine allgemein gültige und befriedigende Antwort gegeben werden kann. Zu gross ist die Anzahl der Parameter, die die Qualität und den Verlauf des Fremdspracherwerbs neben dem Zeitpunkt des Lernbeginns beeinflussen. Ein früher Zeitpunkt ist sicherlich kein Negativum für den Lernerfolg und insbesondere im höheren Erwachsenenalter sind die individuellen Erwerbs- und Lernfähigkeiten aus neuropsychologischer Sicht deutlich eingeschränkt. Es stellt sich nun die Frage, inwiefern die Entwicklung neuer technischer Anwendungen sowie psychologischer und pädagogischer Konzepte eine Antwort auf die Frage finden, wie man Fremdspracherwerb auch gerade in Schulen, Kursen und vergleichbaren Situationen im jungen, mittleren und hohen Erwachsenenalter unterstützen kann.
- Homae, F., Watanabe, H., Nakano, T., Asakawa, K. & Taga, G. (2006). The right hemisphere of sleeping infants perceives sentential prosody. *Neuroscience Research*, 54, 276-280.
- Jardri, R., Pins, D., Houfflin-Debarge, V., Chaffiotte, C., Rocourt, N., Pruvo, J.-P., Steinling, M., Delion, P. & Thomas, P. (2008). Fetal cortical activation to sound at 33 weeks of gestation: a functional MRI study. *NeuroImage*, 42, 10-18.
- Kasprian, G., Langs, G., Brugger, P. C., Bittner, M., Weber, M., Arantes, M. & Prayer, D. (2011). The prenatal origin of hemispheric asymmetry: an in utero neuroimaging study. *Cerebral Cortex*, 21, 1076-1083.
- Kliesch, M., Giroud, N., Pfenninger, S. E. & Meyer, M. (2018). Research on second language acquisition in old adulthood: what we have and what we need. In: D. Gabrys-Barker (ed.), *Third age learners of foreign languages*. Bristol: Multilingual Matters, pp. 48-76.
- Kuhl, P. K. (2010). Brain mechanisms in early language acquisition. *Neuron*, 67, 713-727.
- Liem, F., Hurschler, M., Jäncke, L. & Meyer, M. (2014). On the planum temporale lateralization in suprasegmental speech perception: evidence from a study investigating behavior, structure, and function. *Human Brain Mapping*, 35, 1779-1789.
- Mahmoudzadeh, M., Dehaene-Lambertz, G., Fournier, M., Kongolo, G., Goudjil, S., Dubois, J., Grebe, R. & Wallois, F. (2013). Syllabic discrimination in premature human infants prior to complete formation of cortical layers. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 110, 4846-4851.
- Martensson, J., Eriksson, J., Bodammer, N. C., Lindgren, M., Johansson, M., Nyberg, L. & Lovden, M. (2012). Growth of language-related brain areas after foreign language learning. *NeuroImage*, 63, 240-244.

May, A. (2011). Experience dependent-structural plasticity in the adult human brain. *Trends in Cognitive Sciences*, 15, 475-482.

Meyer, M., Steinhauer, K., Alter, K., Friederici, A. D. & von Cramon, D. Y. (2004). Brain activity varies with modulation of dynamic pitch variance in sentence melody. *Brain and Language*, 89, 277-289.

Moon, C., Lagercrantz, H. & Kuhl, P. K. (2013). Language experienced in utero affects vowel perception after birth: a two-country study. *Acta Paediatrica*, 102, 156-160.

Pena, M. & Melloni, L. (2012). Brain oscillations during spoken sentence processing. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 24, 1149-1164.

Perani, D., Abutalebi, J., Paulesu, E., Brambati, S., Scifo, P., Cappa, S. F. & Fazio, F. (2003). The role of age of acquisition and language usage in early, high-proficient bilinguals: an fMRI study during verbal fluency. *Human Brain Mapping*, 19, 170-182.

Perani, D., Saccuman, M. C., Scifo, P., Anwander, A., Anwander, A., Spada, D., Baldoli, C., Poloniato, A., Lohmann, G. & Friederici, A. D. (2011). Neural language networks at birth. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108, 16056-16061.

Pfenninger, S.E. & Polz, S. (2018). Foreign language learning in the third age: A pilot feasibility study on cognitive, socio-affective and linguistic drivers and benefits in relation to previous bilingualism of the learner. *Journal of the European Second Language Association (JESLA)*, 2(1), 1-13.

Pierce, L. J., Klein, D., Chen, J. K., Dalcenserie, A. & Genesee, F. (2014). Mapping the unconscious maintenance of a lost first language. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111, 17314-17319.

Poeppl, D. (2003). The analysis of speech in different temporal integration windows: cerebral lateralization as "asymmetric sampling in time". *Speech Communication*, 41, 245-255.

Schweizer, T. A., Ware, J., Fischer, C. E., Craik, F. I. & Bialystok, E. (2012). Bilingualism as a contributor to cognitive reserve: evidence from brain atrophy in Alzheimer's disease. *Cortex*, 48, 991-996.

Sowell, E. R., Thompson, P. M., Leonard, C. M., Welcome, S. E., Kan, E. & Toga, A. W. (2004). Longitudinal mapping of cortical thickness and brain growth in normal children. *Journal of Neuroscience*, 24, 8223-8231.

Steinmetz, H. (1996). Structure, function and cerebral asymmetry: in vivo-morphometry of the planum temporale. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 20, 587-591.

Telkemeyer, S., Rossi, S., Nierhaus, T., Steinbrink, J., Obrig, H. & Wartenburger, I. (2011). Acoustic processing of temporally modulated sounds in infants: evidence from a combined near-infrared spectroscopy and EEG study. *Frontiers in Psychology*, 1, 62.

Vigneau, M., Beaucois, V., Hervé, P. Y., Jobard, G., Petit, L., Crivello, F., Mellet, E., Zago, L., Mazoyer, B. & Tzourio-Mazoyer, N. (2011). What is right-hemisphere contribution to phonological, lexico-semantic, and sentence processing? Insights from meta-analysis. *NeuroImage*, 54, 577-593.

Vouloumanos, A., Hauser, M. D., Werker, J. F. & Martin, A. (2010). The tuning of human neonates' preference for speech. *Child Dev*, 81, 517-527.

Wartenburger, I., Heekeren, H. R., Abutalebi, J., Cappa, S. F., Villringer, A. & Perani, D. (2003). Early setting of grammatical processing in the bilingual brain. *Neuron*, 37, 1-20.

Wong, P. C. M., Perrachione, T. K. & Parrish, T. B. (2007). Neural characteristics of successful and less successful speech and word learning in adults. *Human Brain Mapping*, 28, 995-1006.

Zaehle, T., Wüstenberg, T., Meyer, M. & Jäncke, L. (2004). Evidence for rapid auditory perception as the foundation of speech processing – a sparse temporal sampling fMRI study. *European Journal of Neuroscience*, 20, 2447-2456.

DEFINITION UND MESSUNG VON BILDUNGSSTANDARDS IM BEREICH FREMSPRACHEN

The development, operationalisation and evaluation of educational standards has become an important task for educational scientists and linguistic researchers in any modern educational system. This article outlines the necessary steps, and attendant pitfalls, of such a process by taking the development work performed in Switzerland in the context of foreign language education as a point of reference. It argues that in order to fulfil their function, educational standards need to be backed by a well-founded theoretical model of the latent variable at stake. The next step is a rigorously controlled process of item development coupled with a representative validation study. Finally, the article shows that without rich and varied empirical data from a representative sample, discussing minimal or maximum standards is a fruitless exercise.

● Stefan D. Keller | FHNW



Stefan D. Keller leitet die Professur Englische Didaktik und ihre Disziplinen an der Pädagogischen Hochschule

FHNW und ist stellvertretender Direktor des Instituts für Bildungswissenschaften der Universität Basel. In seiner Forschung beschäftigt er sich mit der Konzeptualisierung, Förderung und Messung komplexer argumentativer Schreibkompetenzen in Englisch auf der Oberstufe. Seine Forschungsgruppe entwickelt auch die Testaufgaben für die „Checks“ im Bildungsraum Nordwestschweiz (Englisch) mit.

Am 19. August 1998 stellten Vertreter der EDK das „Gesamtsprachenkonzept“ vor, ein Bündel von 15 ausführlich begründeten Empfehlungen zur Frage, welche Fremdsprachen wann, wie lange, wie und mit was für Anforderungen unterrichtet werden sollen. Dabei wurde auch explizit eingefordert, dass die Kantone „die Transparenz und Kohärenz des Fremdsprachenlernens gesamtschweizerisch dadurch [gewährleisten sollen], dass sie für das Ende der obligatorischen Schulzeit **verbindliche Richtziele vereinbaren**“ (EDK, 1998). Dieser Satz stand am Anfang eines Prozesses der **Definition und Messung von Bildungsstandards in den Fremdsprachen**, der im folgenden Beitrag kurz beleuchtet werden soll. Dabei wird aufgezeigt, welche wissenschaftlichen **Herausforderungen** in diesem Prozess zu bewältigen sind, wie diese in den letzten 10 Jahren angegangen wurden und welche Arbeiten noch ausstehen. Dabei wird im ersten Teil des Beitrags das Verhältnis von Unterrichtskultur und Bildungssteuerung thematisiert; im zweiten Teil stehen dann Entwicklungs- und Validierungsprozesse standardisierter Testverfahren im Zentrum.

1. Kompetenzorientierung zwischen Lernkultur und Testentwicklung

Die 1998 eingeforderten nationalen Bildungsziele wurden im Rahmen des HarmoS Projekts entwickelt und im Juni 2011 vorgestellt (EDK, 2011). Die Bildungsstandards orientierten sich stark am *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (GER; Europarat, 2001). Der GER beschreibt ausführlich, was Lernende leisten müssen, „um eine Sprache für kommunikative Zwecke zu benutzen, und welche Kenntnisse und Fertigkeiten sie entwickeln müssen, um in der Lage zu sein, kommunikativ erfolgreich zu handeln“ (Europarat, 2001: 14). Generell sollen Schülerinnen und Schüler am Ende der obligatorischen Schule in der ersten und zweiten Fremdsprache Niveau A2.2 in den Kompetenzbereichen Leseverstehen, Hörverstehen und Sprechen erreichen, für Schreiben gilt für beide Fremdsprachen Niveau A2.1 als Mindeststandard.

Die jüngste Entwicklung in diesem Prozess einer **zunehmenden Kompetenzorientierung** von Unterricht und Unter-

richtssteuerung ist die momentan laufende Einführung des „Lehrplans 21“ (LP21). Der LP21 baut auf den HarmoS Standards auf und nimmt diese als Grundlage für die Basiskompetenzen, die jeweils am Ende eines Zyklus erreicht werden müssen (EDK, 2016). Wie die HarmoS Standards und der GER beschreibt der LP21 Kompetenzen im Sinne von Can-Do Statements und nennt *en détail* „fachliche, personale, soziale und methodische Kompetenzen, die die Schülerinnen und Schülern in den Fachbereichen erwerben sollen“ (EDK, 2016, o.S.). Bildungsstandards sind demnach als Bündel von Kompetenzen zu verstehen, die so konkret beschrieben werden, dass sie in Aufgabenstellungen umgesetzt und prinzipiell mit Hilfe von Testverfahren erfasst werden können (Klieme, Avenarius, Blum *et al.*, 2003). Im psychometrischen Konzept von Kompetenz, welches sich an den Arbeiten von Weinert (2001) orientiert, versteht man als Kompetenzen nicht das Verhalten selbst, sondern die bei den Schülerinnen und Schülern **verfügbaren Fähigkeiten und Fertigkeiten**, die notwendig sind, um **bestimmte Probleme bzw. Aufgaben lösen** zu können. Kompetenzen sind also hypothetische Konstrukte bzw. latente Merkmale, welche erst in einem Prozess der **Operationalisierung** mit Hilfe von Messinstrumenten der Beobachtung zugänglich gemacht werden können (Köller, 2008). Solche Messinstrumente erlauben es dann, Annahmen über die Eigenschaften der Kompetenzen im Sinne von latenten Variablen zu treffen.

Auffällig beim LP21 ist die Mehrdimensionalität der dort definierten Kompetenzaspekte, welche als Kern des schulischen Bildungsauftrags spezifiziert ist. Damit die Lernenden zentrale Kompetenzstandards in einem Fach erfüllen, sollen sie...

- > zentrale **fachliche Begriffe und Zusammenhänge** verstehen, sprachlich zum Ausdruck bringen und in Aufgabenzusammenhängen nutzen können;
- > über fachbedeutsame (wahrnehmungs-, verständnis- oder urteilsbezogene, gestalterische, ästhetische, technische ...) Fähigkeiten und Fertigkeiten zum **Lösen von Problemen** und zur Bewältigung von Aufgaben verfügen;
- > auf vorhandenes Wissen zurückgreifen bzw. sich das **notwendige Wissen beschaffen**;
- > ihr sachbezogenes Tun **zielorientiert planen** und in der Durchführung angemessene Handlungsentscheidungen treffen;

- > Lerngelegenheiten aktiv und selbstmotiviert nutzen und dabei **Lernstrategien** einsetzen
- > fähig sein, ihre Kompetenzen auch in **Zusammenarbeit mit anderen** einzusetzen (EDK, 2016, o.S.).

Das hier implizierte Konzept von Kompetenz geht deutlich über kognitive Wissensaspekte (Faktenwissen) hinaus und schliesst komplexe Urteils- und Bewertungsprozesse in authentischen Situationen mit ein; darüber hinaus motivationale, emotionale und volitionale Aspekte des Lernens, die Verwendung von Lernstrategien und die Ausbildung von Sozialkompetenzen.

Die Einführung von Kompetenzzielen wie jenen des LP21 setzen also entsprechende Entwicklungen in der fachlichen Lehr-Lernkultur voraus, weil die Qualität der Kompetenzen entscheidend von der **Qualität der Prozesse** abhängt, in denen diese erworben wurden (Keller, 2013b). Und Kompetenzziele können nur dann zu Veränderungen im alltäglichen Unterricht führen, wenn es gelingt, den Lehrkräften Wege aufzuzeigen, wie sie mit diesen Bildungszielen unterrichtlich konkret vorgehen können. Dazu gehört in erster Linie die Entwicklung von Lehrmitteln, Aufgabenszenarien, welche auf die besagten Kompetenzen bezogen sind und diese für die Lernenden konkret werden lassen. Darüber hinaus sollten Lehrkräfte lernen, diese Kompetenzvorgaben selber in erwartbares Können von Schülerinnen und Schülern und damit auch in konkrete Lernaufgaben zu übersetzen. Anstatt Wissen zu vermitteln und zu präsentieren müssen sie verstärkt Situationen schaffen, in denen sich Kompetenzen der Lernenden, oder Teile davon, äussern können. Nimmt man Aspekte wie Planung des eigenen Lernens und Einsatz von Lernstrategien wirklich ernst, so wird deutlich, dass jungen Menschen nicht einfach komplexitätsbereinigte Aufgaben vorgelegt werden dürfen (Keller, 2013b). Gleichzeitig können Kompetenzziele im Sinne von Bildungsstandards ihre Orientierungsfunktion nur erfüllen, wenn sie in Testverfahren umgesetzt und die zur Überprüfung notwendigen Instrumente grossflächig und ökonomisch eingesetzt werden können.

Zwischen diesen beiden Ansprüchen der Kompetenzorientierung liegt ein Widerspruch, der sich nur teilweise auflösen lässt: Einerseits geht es um die Entwicklung von Lehr-Lernformen, bei denen ne-

Solche Kompetenzmodelle für schulische Fachdomänen zu entwickeln ist eine genuine, meistens nur kooperativ zu bewältigende Aufgabe der Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft/Psychologie, die der Definition von Standards zeitlich vorgeordnet sein muss.

ben kognitiven auch motivationale, ethische und soziale Komponenten der Leistung gefördert und ausgewiesen werden. Andererseits ist es sehr schwierig, viele dieser komplexen und weiterführenden **Kompetenzdimensionen in valide Testinstrumente** zu übersetzen. Bereits am Beispiel der PISA-Publikation von 2007 wurde illustriert, dass eine breite Fassung des Kompetenzkonstrukts unter Berücksichtigung motivationaler, volitionaler und selbstregulativer Aspekte nur in der Entwicklung getrennter Instrumente für die verschiedenen Aspekte münden kann (PISA, 2007). Entsprechende Arbeiten für urteilsbezogene oder ästhetische Kompetenzen, für motivationale oder volitionale Aspekte von Kompetenz(erwerb) oder für Lernstrategien sind für den Fremdsprachenunterricht in der Schweiz nicht ansatzweise umgesetzt. Sie werden zwar manchmal im Rahmen von Schulzeugnissen, personalisierten Rückmeldungen usw. beschrieben, fliessen jedoch ins nationale Bildungsmonitoring nicht ein und entfalten damit auch nur wenig Wirkung als Qualitätskriterien einer outputorientierten Bildungssteuerung. Für die didaktische Weiterentwicklung des Englischunterrichts ist es wichtig zu betonen, dass das Spektrum an angezielten Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht breiter und komplexer ist als der relative schmale Ausschnitt davon, der im Rahmen von standardisierten Testverfahren operationalisiert werden kann.

2. Qualitätsaspekte bei der standardisierten Messung von Fremdsprachkompetenzen

Die momentan vorliegenden Standards, die tatsächlich in Testaufgaben operationalisiert wurden, betreffen die vier klassischen *language skills* d.h. Lese- und Hörverständnis, Sprechen und Schreiben.

Sowohl bei der Validierung von Messinstrumenten für die nationalen Bildungsziele im Rahmen von HarmoS (2007), wie auch in Kantonalen Messungen wie den „Checks“ im Bildungsraum Nordwestschweiz (Ender, Moser *et al.*, 2017), wurden sowohl rezeptive wie auch produktive Sprachkompetenzen in den Blick genommen. Dabei sind unterschiedliche Testverfahren relevant, die im Folgenden beschrieben werden. Bei rezeptiven Kompetenzen (Hören und Lesen) erfolgt die Messung meist mit Aufgabenformaten wie *multiple choice* oder Lückentexten, wobei meist von „discrete item testing“ gesprochen wird (Weigle, 2002). Bei der Messung von sprachproduktiven Leistungen wird „performance assessment“ angewendet, wobei komplexe und authentische sprachliche Äusserungen (Texte, Dialoge, Vorträge, usw.) anhand von genau definierten Beurteilungskriterien (Rastern) durch menschliche Rater beurteilt werden.

In beiden Fällen benötigt man erstens ein theoretisch gut spezifiziertes **Modell** der entsprechenden Kompetenz, und zweitens eine Umsetzung in konkrete Situationen (*performance assessment*) oder Testitems (*discrete item testing*). Erst dann, wenn das hinter den Leistungen liegende Kompetenzkonstrukt mit all seinen Facetten, Interaktionen und Antezedenzen präzise beschrieben ist, wird es möglich, ein tragfähiges Messmodell zu spezifizieren, auf dessen Basis die Entwicklung von Items zur Messung der Kompetenzen gelingen kann (Köller, 2008). Zu einem fundierten Kompetenzmodell gehört notwendigerweise ein **nomologisches Netzwerk**, das die Beziehung der jeweiligen Kompetenz zu anderen Konstrukten spezifiziert. Nomologische Netzwerke helfen zu klären, ob die im jeweiligen Fachkontext entwickelten

Standards überhaupt domänenspezifisch sind (Köller, 2008). Solche Kompetenzmodelle für schulische Fachdomänen zu entwickeln ist eine genuine, meistens nur kooperativ zu bewältigende Aufgabe der Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft/Psychologie, die der Definition von Standards zeitlich vorgeordnet sein muss. Erst wenn man elaboriert hat, was beispielsweise unter Lesekompetenz zu verstehen ist, wird man aus der Konstruktdefinition Verhaltensweisen ableiten können, die bei hohen oder geringen Ausprägungen auf dem Konstrukt beobachtbar sein sollten. Die Entwicklung entsprechender Kompetenzmodelle und deren Umsetzung in Testinstrumente für den Fremdsprachenunterricht oblag in der Schweiz dem sog. HarmoS Konsortium Fremdsprachen; entsprechende Arbeiten wurden bereits 2007 publiziert (HarmoS, 2008). Anhand des Leseverstehens wird nun der Prozess aufgezeigt, wie auf der Basis gut elaborierter Kompetenzmodelle valide Testitems entwickelt werden können (*discrete item testing*).

Das Schweizer HarmoS Konsortium hatte den Vorteil, dass es sich bei seinen Entwicklungsarbeiten bereits auf Kompetenzmodelle beziehen konnte, welche im GER sowie in verschiedenen, darauf aufbauenden Arbeiten ausführlich spezifiziert und zudem in wissenschaftlichen und schulpraktischen Kreisen eine recht grosse Akzeptanz geniessen (HarmoS, 2008: 5). Zuerst wurden zwei **Arten des Lesens** spezifiziert: sorgfältig-genaues Lesen sowie erkundendes und selektives Lesen. In enger Anlehnung an PISA wurden zur weiteren Differenzierung des Konstrukts drei **Handlungsaspekte** unterschieden: Informationen entnehmen, Interpretieren und (sich) in Beziehung setzen oder auch „Evaluieren“ (OECD, 2003). Da die Lesekompetenz der Lernenden auch von ihrem Textsortenwissen beeinflusst wird, wurden fünf unterschiedliche Texttypen berücksichtigt: deskriptiv/expositorisch narrativ, argumentativ und instruktiv. Hinzu kam die Gruppe der diskontinuierlichen Texte. z.B. Websites. Unterscheidungskriterien waren zentrale sprachliche Merkmale der Texte wie etwa häufig vorkommende Satzarten oder typisches Vokabular.

Insgesamt umfasste das Konstrukt fremdsprachliche Lesekompetenz also die folgenden Komponenten: Zwei Leseprozesse oder -arten, drei Handlungsaspekte des Lesens sowie fünf Texttypen. Damit wurde an die internationalen Arbeiten in diesem Bereich angeknüpft und Items entsprechend dieser Konzeption generiert (Alderson, 2000). Durch die klare Konstruktfassung und die internationale Anbindung hatten die Items ein klares theoretisches Fundament im Sinne eines nomologischen Netzwerks (vgl. oben). Als Testinstrumente werden zur Überprüfung der einzelnen Kompetenzbereiche ausschliesslich **Kommunikationsaufgaben** (*communication tasks*) eingesetzt. Damit kann ein Bezug geschaffen werden zu plausiblen Situationen ausserhalb des Tests, in denen eine solche oder ähnliche Anforderungen möglicherweise bewältigt werden müssen. Zur genaueren Beschreibung der Items (z.B. Fragen, welche zu einem Text gestellt werden) wurden sog. *item maps* erstellt. Diese bestehen aus Merkmalen, von denen man annimmt, dass sie die Schwierigkeit der Items beeinflussen. Die spezifischen Ausprägungen dieser Merkmale können kodiert und mittels statistischer Verfahren mit der empirisch ermittelten Schwierigkeit der Items in Beziehung gesetzt werden. Solche Verfahren sollen dazu beitragen, die empirische Schwierigkeit von Items besser interpretieren und, darauf aufbauend, in Zukunft besser voraussagen zu können. In der Untersuchung zum Leseverstehen wurden insgesamt 11 potentiell schwierigkeitsbestimmende Merkmale ausgewählt, darunter die drei fokussierten Komponenten des Konstrukts fremdsprachliche Lesekompetenz, das Antwortformat der Testaufgaben sowie sieben weitere Merkmale. Diese Merkmale charakterisieren die Sprache der Lesetexte und besonders der Textpassagen genauer, auf die sich die Items beziehen. Damit werden auch ausgewählte linguistische Kompetenzen genauer beleuchtet, auf die zugegriffen werden muss, um die Aufgabenstellungen zu bearbeiten und die Texte korrekt zu verstehen: Anzahl Wörter, lexikalische Dichte des Textes, Lesbarkeit, Wortfrequenz, Textmenge, Grammatik und Lexik (HarmoS, 2008: 31-32).

In einer nationalen Validierungsuntersuchung wurden anschliessend total 47 Aufgaben zum Leseverstehen auf 32 verschiedene Testhefte verteilt. Jedes Heft bestand aus zwei bis drei Aufgaben und wurde von 150 bis 250 Schülerinnen und Schülern bearbeitet. Mittels dieser Validierung konnte eine einheitliche Skala für das Leseverstehen in Deutsch, Französisch und Englisch als Fremdsprachen konstruiert werden, wobei die gesamte Lernentwicklung von Jugendlichen vom 6. bis ins 9. Schuljahr auf einer einzigen, kontinuierlichen Skala verortet werden kann. Nur dank solchen gemeinsamen Skalen ist es möglich, längsschnittliche Studien der Kompetenzentwicklung durchzuführen oder Testergebnisse über die beiden beteiligten Landesteile und alle drei Fremdsprachen hinweg miteinander zu vergleichen.

Im Falle des Leseverstehens umfasst die Skala knapp 200 Items (aus rund 50 Testaufgaben), die alle einem Feinniveau des GER (Referenzskala Leseverständnis) zugeordnet sind und die durch Merkmale genauer beschrieben sind, welche sich auf das Kompetenzmodell Fremdsprachen (und spezifischer auf das Konstrukt fremdsprachliche Lesekompetenz) beziehen.

Die Arbeiten des HarmoS Konsortiums zeigen den Aufwand, der zur Konzeptualisierung und Operationalisierung von Bildungsstandards betrieben werden muss, sie zeigen aber auch den **Gewinn, den die Bildungssteuerung und Unterrichtsforschung aus dieser Arbeit ziehen können**. Die populationsbezogenen Analysen der Items in der Validierungsstudie zeigten etwa markante Unterschiede in den Lesekompetenzen in **Abhängigkeit vom Schultyp auf der Sekundarstufe**, d.h. Klassen mit Grundansprüchen vs. Klassen mit erweiterten und hohen Ansprüchen (HarmoS, 2008: 43). Der Mittelwert beim Leseverstehen in Französisch (Deutschschweiz) lag in den 9. Klassen mit Grundansprüchen tiefer als der Mittelwert in den 6. Klassen der Primarstufe (454 Punkte gegenüber 480 Punkten). Auch in Englisch war die Lesekompetenz in den 6. Klassen der Primarstufe im Durchschnitt besser ausgeprägt als im untersten Niveau der 9. Klassen auf der Sekundarstufe.

Ein beträchtlicher Prozentsatz an Lernenden dieses Schultyps scheinen also gewisse Grundkompetenzen, die für eine langfristig erfolgreiche Bildungs- und Berufskarriere unerlässlich sind, nicht ausreichendem Umfang zu erwerben. Genau solche Informationen sind es, welche die aufwändigen Entwicklungsarbeiten zu Bildungsstandards lohnend machen. Die daraus resultierenden Messungen liefern Informationen zur Frage, ob und in welchem Umfang das Bildungssystem seinen Grundauftrag erfüllen kann, nämlich „allen Angehörigen der nachwachsenden Generation – und zwar ausnahmslos – jene Basisqualifikationen zu vermitteln [...], die Voraussetzungen für die Teilhabe an gesellschaftlicher Kommunikation und selbstständiges Weiterlernen sind“ (Baumert & Kunter, 2006: 475). Bei der Frage, mit welchen Lernformen dies konkret geschehen soll und wie Lehrkräfte auf diese Aufgaben konkret vorbereitet werden können, sind dann wieder Fachdidaktik und Schulforschung gefragt (Keller, 2013a). Dabei muss betont werden, dass auch fachdidaktische Entwicklungs- und Fortbildungsarbeit ohne diese Art von empirischen Hintergrunddaten „im Blindflug“ stattfinden.

In jüngster Zeit wird diese Arbeit im Rahmen der Studie **Überprüfung von Grundkompetenzen (ÜGK) fortgesetzt**. Dabei überprüfen die Kantone mit zwei Erhebungen 2016 und 2017 (Ende Primarstufe), wie gut zufällig ausgewählte Gruppen von Schülerinnen und Schülern in der Schweiz einen Ausschnitt der Nationalen Bildungsziele in der Schweiz in der Schulsprache sowie der ersten Fremdsprache erreichen. Die Schülerinnen und Schüler werden auf Tablets getestet, die von externen Testadministrierenden mit in die Schulen gebracht werden. Auch hier werden wiederum – mit Verweis auf die hohen Kosten – nur Lese- und Hörverstehen getestet, während produktive Kompetenzen nicht erfasst werden (vgl. <http://uegk-schweiz.ch/>).

Wenn sprachproduktive Leistungen wie Schreiben oder Sprechen in den Blick kommen, sind Testformate wie *multiple choice* und damit auch *discrete item tests* – weitgehend ungeeignet. Die standardisierte Beurteilung produktiver Kompetenzen in einem *performance assessment*

Die Arbeiten des Konsortiums zeigen den Aufwand, der zur Konzeptualisierung und Operationalisierung von Bildungsstandards betrieben werden muss, sie zeigen aber auch den Gewinn, den die Bildungssteuerung und Unterrichtsforschung aus dieser Arbeit ziehen kann.

erfordert einen grossen Kodieraufwand, welcher sich daraus ergibt, dass Beobachtungs- bzw. Beurteilungsrichtlinien für Rater erarbeitet und Vorkehrungen getroffen werden müssen, die eine objektive Bewertung der Sprachkompetenzen erlauben (Keller, 2016). Auch ist zunächst eine konzeptuelle Klärung nötig, was überhaupt die Diskurstypen sind, welche beim Assessment erfasst werden sollen. Im Falle der nationalen Bildungsziele beim Schreiben in der Schweiz waren dies die Textfunktionen (a) informieren/beschreiben; (b) auffordern/veranlassen; (c) erzählen/berichten; (d) seine Meinung äussern/argumentieren; sowie (e) Unterhalten von Beziehungen. Sodann gilt es Aufträge zu formulieren, welche eine kommunikative Situation für die Sprachproduktion vorgeben. Bei HarmoS (2007) findet sich das folgende Beispiel: Die Lernenden sollen im Französischunterricht einen Vortrag über Schokolade halten und deshalb bei einer bekannten Firma um Informationen dazu bitten. Dazu sollen sie schreiben, wer sie sind, warum sie schreiben und was sie für ihren Vortrag über Schokolade genau wissen möchten. Diese Beschreibung des eigenen Vorhabens soll in das Genre des Geschäftsbriefs mit korrekter Anrede und Abschluss eingebettet werden.

Durch die Vorgabe solcher Leitpunkte in der Aufgabenstellung entsteht ein sprachpragmatischer Erwartungsraum, für die Texte der Lernenden. Als erfüllt angesehen kann die Aufgabe dann, wenn die entsprechenden Diskurstypen (bei diesem Beispiel (a) und (b)) adressatengerecht umgesetzt sind. Der Aufwand, welcher bei *Discrete Item*-Verfahren in die Validierung der einzelnen Testitems gesteckt wird, fliesst bei einem *Performance Assessment* in die Entwicklung von Beurteilungsrastern, Kodierverfahren

und sowie Systemen zur Kontrolle der gleichbleibenden Qualität der Ratings. Prinzipiell kann man dabei holistische oder analytische Raster einsetzen. Beim holistischen Rating besteht der Auftrag an die Rater darin, den Text auf einem einzigen, globalen Kompetenzniveau einzuordnen (z. B. 0 - 5). Dabei können mittels einer (Mehrfacetten-)Rasch-Analyse alle Schülerinnen und Schüler auf einer einzigen, „fairen“, Skala abgebildet werden, die der unterschiedlichen Aufgabenschwierigkeit und der Strenge der einzelnen Beurteiler Rechnung trägt.

Für ein analytisches Rating werden die einzelnen Beurteilungskriterien inhaltlich aufgeschlüsselt und konkretisiert, wobei die Rater also einzelne Qualitätsaspekte von Texten separiert erfassen. Damit werden differenziertere Einsichten ermöglicht sowie eine Datenbasis geschaffen, um in vertiefenden Untersuchungen in den Kompetenzprofilen der Lernenden charakteristische Muster zu identifizieren. Die einzelnen Items der analytischen Beurteilungsinstrumente gruppieren sich bei HarmoS (2007) um die folgenden Gesichtspunkte:

1. kommunikative Wirkung (global) und Relevanz des Textes
2. Beachtung und Elaboriertheit der Inhaltspunkte
3. pragmatische Aspekte auf der Textebene:
 - > Textlänge
 - > Textstrukturierung
 - > Themenentwicklung
4. lexikalische Aspekte
 - > lexikalisches Spektrum
 - > lexikalische Korrektheit
 - > linguistische Aspekte der Textstrukturierung (Kohäsion)
5. grammatische Aspekte
 - > Verbalbereich
 - > Satzbereich (HarmoS 2007: 47)

Bei jeder neuen Aufgabe oder Population von Lernenden, die beurteilt werden sollen, braucht es eine Phase des Ratertrainings. Die Hauptziele davon sind, die Rater zu einem Skalenverständnis zu führen, das der Intention der Verfasser entspricht, und die sichere Anwendung der Kriterien auf unterschiedliche Schülertexte vorzubereiten. Zur Unterstützung solcher Prozesse werden in jüngster Zeit auch computer-basierte Systeme von künstlicher Intelligenz eingesetzt, welche komplementär zu menschlichen Beurteilern verwendet werden und Urteilsfehler wie Reihenfolgeeffekte, Halo- oder Verzerrungseffekte oder Probleme der variierenden Raterstrenge mildern können (Attali, Bridgeman & Trapani, 2010; Keller, 2016). Solche Verfahren erhöhen aber eher die Qualität der *performance assessments*, als dass sie die Kosten senken – sie werden deshalb erst vereinzelt angewandt.

3. Fazit: How much is enough?

Jenseits dieser Prozesse von Aufgaben- und Testentwicklung ist auch die Frage relevant, wann ein Standard als „erfüllt“ angesehen werden kann. In Sprache gegossene, mehr oder weniger präzierte Leistungserwartungen, wie sie in Bildungsstandards festgehalten sind, lassen offen, welche konkreten Leistungen bei der Bewältigung von Aufgaben gezeigt werden müssen. Als Folge sind die häufig geführten Diskussionen über Mindest-, Regel- und Maximalstandards obsolet, so lange keine empirischen Befunde zu tatsächlichen Leistungen von Schülerinnen und Schülern in standardisierten Tests vorliegen (Köller, 2008). Erst die Bereitstellung einer Leistungsskala und die Definition von Kompetenzstufen, wie sie beispielsweise durch das HarmoS Konsortium (2008) vorgenommen wurden, erlauben die finale Festlegung von Cut Scores, bei denen Standards – egal ob Mindest-, Regel- oder Maximalstandards – als erreicht angesehen werden. In diesem Zusammenhang ist es wichtig festzuhalten, dass die definierten Niveaustufen im Gegensatz zu den Kompetenzmodellen, in denen die Dimensionen präziert werden, in der Regel nicht wirklich theoriebasiert sind. Sie stützen sich vielmehr auf post hoc Analysen der gewonnenen Daten und sind an einen Standard-Setting-Prozess gekoppelt (vgl. Hambleton, Jaeger, Plake & Mills, 2000), bei dem im Zusammenspiel psychomet-

rischer Analysen, fachdidaktischer Erwägungen und politischer Verträglichkeit gut interpretierbare Bereiche auf dem Kompetenzkontinuum definiert werden. Es handelt sich dabei um konsensuelle Festlegungen, welche die Interpretation von Testwerten erleichtern, die aber weit davon entfernt sind, grundlagenwissenschaftlich fundiert zu sein.

Als Fazit kann man festhalten, dass eine wissenschaftlich fundierte Operationalisierung von zentralen Kernkompetenzen im Rahmen von Bildungsstandards für die empiriebasierte Weiterentwicklung des Fremdsprachenunterrichts unerlässlich ist. Dazu gibt es auch kreative und ästhetische Kompetenzen, oder Fähigkeiten im Bereich der komplexen Handlungssteuerung, die sich über standardisierte Tests weniger gut messen lassen. Das heisst aber nicht, dass man sie nicht erfassen oder dokumentieren könnte, z.B. im Rahmen von Portfolios (Keller & König, 2017). Gerade in diesem Bereich der Weiterentwicklung der Lehr- und Lernkultur bietet die Kompetenzorientierung noch Chancen, welche bisher nicht ausreichend genutzt werden. Lehrpersonen, Fachdidaktiker und Bildungsforschende sollten diese Herausforderung gemeinsam annehmen.

Referenzen

Alderson, C. (2000). *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.

Attali, Y., Bridgeman, B. & Trapani, C. (2010). Performance of a generic approach in automated essay scoring. *Journal of Technology, Learning & Assessment*, 10. Online auf <http://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/jtla/article/view/1603/1455>, abgerufen am 18. 1. 2018

Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (2006) 4, 469-520.

EDK - Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (1998). *Gesamtsprachenkonzept*. Online auf <http://www.edk.ch/dyn/11671.php>, abgerufen am 14.1.2018

EDK – Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (2011). *Grundkompetenzen für die Fremdsprachen*. Online auf <http://www.edk.ch/dyn/12930.php>, abgerufen am 14.1.2018.

EDK – Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (2016). *Lehrplan 21*. Online auf <https://www.lehrplan.ch/>, abgerufen am 14.1.2018.

Ender, S., Moser, U., Imlig, F. & Müller, S. (2017). *Bildungsbericht Nordwestschweiz 2017*. Zürich: Institut für Bildungsevaluation.

Europarat (2001). *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.

Hambleton, R., Jaeger, R., Plake, B. & Mills, C. (2000). Setting performance standards on complex educational assessments. *Applied Psychological Measurement* 24, 355–366.

HarmoS – Konsortium HarmoS Fremdsprachen (2008). *Fremdsprachen - Wissenschaftlicher Kurzbericht und Kompetenzmodell*. Online auf https://edudoc.ch/static/web/arbeiten/harmoS/L2_wissB_25_1_10_d.pdf, abgerufen am 18.1.2018.

Keller, S. & König, F. (Hrsg.) (2017). *Kompetenzorientierter Unterricht mit Portfolio. Handlungskompetenzen fördern, dokumentieren und beurteilen*. Bern: hep Verlag.

Keller, S. (2016). Measuring Writing at Secondary Level (MEWS). Eine binationale Studie. *Babylonia* 3 /2016, 46-48.

Keller, S. (2013a). *Kompetenzorientierter Englischunterricht*. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Als Fazit kann man festhalten, dass eine wissenschaftlich fundierte Operationalisierung von zentralen Kernkompetenzen im Rahmen von Bildungsstandards für die empiriebasierte Weiterentwicklung des Fremdsprachenunterrichts unerlässlich ist.

Keller, S. (2013b). *Integrative Schreibdidaktik Englisch für die Sekundarstufe. Theorie, Prozessgestaltung, Empirie. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH.

Klieme, E., Avernarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E. & Vollmer, H. (2003). *Expertise. Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Köller, O. (2008). Bildungsstandards - Verfahren und Kriterien bei der Entwicklung von Messinstrumenten. *Zeitschrift für Pädagogik* 54/2, 163-173.

OECD (2003). Reading Literacy. In: OECD (Hrsg.), *The PISA 2003 Assessment Framework*, 107-129. Online auf: <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/38/52/33707212.pdf>, abgerufen am 18.1.2018.

PISA - Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2007). *PISA '06. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie*. Münster: Waxmann.

Rupp, A., Vock, M., Harsch, C. & Köller, O. (2009). *The development, calibration, and validation of standards-based tests for English as a first foreign language*. Münster: Waxmann.

Weigle, S. (2002). *Assessing writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

Weinert, F. (2001). Concept of competence. A conceptual clarification. In: D. Rychen & L. Hersch Salganik (Hrsg.), *Defining and selecting key competencies*. Göttingen: Hogrefe, S. 45-65.



ZWISCHEN ZWEI WASSERN



Andreas Neeser, *1964 im Kanton Aargau, studierte Germanistik, Anglistik und Literaturkritik an der Universität Zürich. 2003-2011 Aufbau und Leitung des Aargauer Literaturhauses Lenzburg. Langjährige Tätigkeit als Deutschlehrer am Gymnasium. Für sein vielfältiges literarisches Werk wurde Andreas Neeser mit zahlreichen Auszeichnungen bedacht. 2018 erschien zudem das Lehrmittel «Fokus Schreiben» (hep verlag), ein Schreib-Lehrmittel für die Sekundarstufe II, für die Fachhochschule oder für das Selbststudium.

Der hier abgedruckte Text ist ein Auszug aus dem vom deutschsprachigen Feuilleton hoch gelobten Bretagne-Roman «Zwischen zwei Wassern» (Haymon Verlag, 2014).



Und dann war da dieses Blau. Hunderte Male schon hatte ich das Blau dieses Himmels gesehen; zum ersten Mal sah ich es nun wirklich. Und mir war klar: Blau ist die Farbe am Anfang, und diesen Anfang gibt es. So ist das noch immer. Fünfzehn Steine. Jeden Tag lege ich einen weiteren auf den Haufen – für den Anfang von allem, und den Anfang danach. Vielleicht gibt es ihn nur hier, weil es nirgendwo sonst einen solchen Himmel gibt. Und weil nur hier überhaupt ein Anfang zu denken ist.

Jeden Tag dieses anfängliche Blau. Gäbe es Auskunft, ich wüsste nicht, was ich würde wissen wollen. Es ist ein Blau der widerspruchslosen Stille. Ei-

ne unmissverständlichere Farbe gibt es nicht. In ihrer Tiefe fühle ich mich auf abgründige Weise geborgen, ihre Kälte verhöhnt mich, ihre Distanzlosigkeit macht mich ratlos. Was wäre zu fragen? Was wäre zu vernehmen von da oben? – Je länger ich auf der kanzelartigen Terrasse in das Blau starre, desto stärker saugt es mich auf, spült mich in sich hinein. Wenn es mich nicht mehr gibt, wenn es mich gegeben haben wird, stellt sich keine Frage mehr. Auch die eine nicht.

Vor mir, über mir der Himmel, in meinem Rücken flechtiger Stein, unter mir das Meer. Feunteun Aod. Hier beginnt der Anfang. Hier geht alles weiter.

Die Wellen zerbersten dumpf an der Klippe, sie verschlucken sich an der eigenen Wucht, wühlen sich in Wirbeln in sich selbst hinein, und sie sammeln ablandig neue Kraft, würden sie nicht bereits überrollt von einer nächsten, die mit nicht geringerer Gewalt dasselbe schaurige Schauspiel vollzieht. Ich höre sie. Ich sehe sie kommen und sich erschöpfen am Fels. Ich habe sie immer gehört und gesehen.

Mein Anfang aber hat keine Wellen und keine Brandung. Denn hier ist kein Wasser, hier gibt es

kein Meer. Seit ich allein aus dem Urlaub mit Véro zurückgekehrt bin, ist diese Landschaft Himmel und Erde. Das Blau gibt es, mit all seinen Schattierungen und Abstufungen bis ins Stürmische hinein, den Granit gibt es, die Heide, die vom Wind gebürstete Kuppe der Landzunge, das Weiß der Häuser. Das alles gibt es hier. Das Meer aber, das ich im Ohr habe, als wäre es meine eigene Stimme, das Meer, das in allen möglichen Zuständen von Regung in meine Netzhaut eingebrannt ist – nein, das Meer gibt es nicht.





● Claudine Brohy
Uni Freiburg

Soll man etwas unternehmen, wenn Sprachen langsam, aber sicher verschwinden? Schliesslich sind das Latein und viele andere Sprachen auch ausgestorben und die Menschheit hat diesen Verlust verkraftet. Oder sollen Massnahmen ergriffen werden, welche die Sprachen nicht nur erhalten und schützen, sondern auch fördern?

Um es gleich vorwegzunehmen: Ich bejahe die zwei eingangs gestellten Fragen. Sprachen sterben nicht einfach so aus. Sie sind, und natürlich auch die Sprecherinnen und Sprecher dieser Sprachen, meistens Opfer von mehr oder weniger extremen Machtkämpfen und es liegt an der öffentlichen Hand, Sprachen von Minderheiten durch entsprechende Massnahmen zu fördern, damit deren Sprecherinnen und Sprecher in allen Lebensdomänen sprachlich die gleichen Chancen haben wie die Vertreter der Mehrheitssprachen. Dazu gibt es in vielen Staaten eine entsprechende Sprachen-



EUROPÄISCHE CHARTA
DER REGIONAL-
ODER MINDERHEITEN-
SPRACHEN

20. Jahrestag
1998-2018

LANG SOLLEN SIE LEBEN! 20 JAHRE EUROPÄISCHE SPRACHENCHARTA

politik, welche sich auf Sprachgesetze und die Instrumente der Demokratie abstützt. Auf internationaler Ebene gibt es auch eine Reihe von Empfehlungen und Abkommen zum Schutz von Regional- und Minderheitensprachen, von denen die *Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen* des Europarats das wichtigste verbindliche internationale Abkommen ist. Bis jetzt haben 25 der 47 Mitgliedstaaten des Europarats die Sprachencharta ratifiziert, acht Länder haben sie bloss unterschrieben, so z.B. Italien, Russland und Frankreich, obwohl die Ratifizierung der Charta damals ein Wahlversprechen von François Hollande war. Ein anderes europäisches Abkommen, das *Rahmenübereinkommen zum Schutz nationaler Minderheiten*, feiert ebenfalls sein 20. Jubiläum, es betrifft aber nicht nur Sprachgemeinschaften, sondern auch andere Minderheitengruppen.

Der allgemeine Teil II der Charta betrifft alle angestammten Minderheits- und Regionalsprachen des Landes, während für den spezifischen Teil III die Sprachen, das Ausmass des Schutzes und die Anzahl der Bestimmungen (aber mindestens 35 von 68) ausgewählt werden müssen. Vom Schutz der Charta ausdrücklich ausgeschlossen sind die Dialekte der Amtssprachen und die Migrationssprachen. Die Einhaltung der Charta untersteht einem zyklischen Kontrollverfahren und der Zusammenarbeit zwischen dem Europarat, den Behörden und den Verbänden der Sprachgruppen. Alle drei Jahre verfasst der Staat einen Länderbericht über die Umsetzung der Charta, dann wird ein Ortsbesuch organisiert, während dem mit den Behörden und den Verbänden über die gängige Praxis gesprochen wird. Da-

nach entsteht der Prüfbericht des Sachverständigenausschusses und schliesslich werden die Empfehlungen des Ministerkomitees verabschiedet.

Die Schweiz hat die Sprachencharta 1993 unterschrieben und 1998 ratifiziert, in diesem Jahr wurde sie für die Schweiz rechtskräftig. Die lange Zeitspanne zwischen Unterschrift und Ratifizierung ist darauf zurückzuführen, dass man einerseits allgemein vom Nutzen der Charta nicht überzeugt war und andererseits die Revision des Sprachenartikels der Bundesverfassung abwarten wollte. Die Schweiz schützt im Teil II das Jenische und alle Landessprachen, wenn sie in einer Minderheitensituation sind, wie z.B. das Deutsche in Bosco Gurin, dessen Sprecherzahlen dramatisch zurückgegangen sind, und im Teil III das Italienische und Romanische.

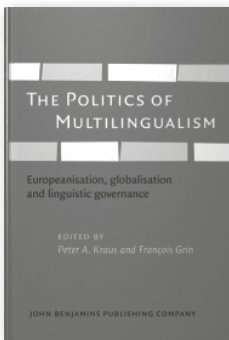
Die Charta ist ein dynamisches Instrument, so wurden im Lauf der Evaluationszyklen in gewissen Ländern neue Sprachen geschützt, z.B. Kven in Norwegen, Karelisch in Finnland und Istrorumanisch in Kroatien. Gewisse Sprachen wurden entweder bei der Ratifizierung vergessen oder dann nicht als eigenständige Sprachen angesehen, was eines der typischen Merkmale von Sprachdiskriminierung ist. Das Ministerkomitee hat Ende 2016 der Schweiz empfohlen, das Patois auch zu schützen.

Aktuelle Diskussionen im Sachverständigenausschuss drehen sich im Moment um Minderheitensprachen in Zusammenhang mit Veränderungen in der Medienlandschaft und mit den Kommunikationstechnologien sowie um die Frage, ob und allenfalls wie die Gebärdensprachen unter der Charta geschützt werden sollen.



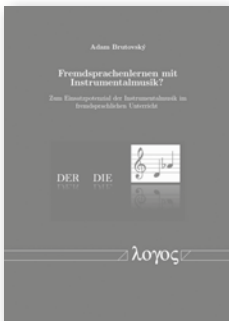
Kristel Ross (2018). «Aber jetzt tu ich ein bisschen mélangé». *Kommunikationsstrategien bei mehrsprachigen Kindern im reziprok-immersiven Unterricht.*

Im Rahmen des Projekts Filière bilingue (FiBi), welches reziprok-immersiven Unterricht in der zweisprachigen Stadt Biel/Bienne (Schweiz) anbietet, werden die deutsch- und französischsprachigen Kinder von Anfang an mit beiden Sprachen konfrontiert. Die Kommunikationsstrategien sind demzufolge fester Bestandteil der Gespräche sowohl zwischen den Schülerinnen und Schülern als auch zwischen den Lernenden und der Lehrperson. Die vorliegende Forschungsarbeit untersucht das kommunikationsstrategische Verhalten von acht Mädchen über vier Jahre, vom Kindergarten bis zur zweiten Klasse der Primarschule. Aus der Datenanalyse entstand eine Kategorisierung von zehn Kommunikationsstrategien. Die Untersuchung hat gezeigt, dass sich die Kommunikationsstrategien der Kinder mit zunehmender Zielsprachenkompetenz in Bezug auf die Komplexität, die Vielfalt bzw. Häufigkeit, die Kombination mit anderen Kommunikationsstrategien, die bewusste Anwendung und die Funktion entwickeln.



Peter A. Kraus & François Grin (Eds.) (2018). *The Politics of Multilingualism. Europeanisation, globalisation and linguistic governance.*

This book proposes a multidisciplinary assessment of the impact of complex diversity on language politics and policies, analysing how the legacies of the old interact with the challenges of the new. Its main focus is on the interplay of multilingualism on the one hand, and the dynamics of transnationalism, globalisation, and Europeanisation on the other. This interplay confronts contemporary societies with unprecedented questions, as they face the need to come to grips with increasingly varied and pervasive manifestations of linguistic and cultural diversity. This volume develops an integrative approach that identifies the key social and political dimensions at hand, offering an innovative contribution to the ongoing conversation on the manifestations and management of multilingualism.



Adam Brutovsky (2018). *Fremdsprachenlernen mit Instrumentalmusik? Zum Einsatzpotenzial der Instrumentalmusik im fremdsprachlichen Unterricht.*

Die vorliegende Publikation stellt die Einsatzmöglichkeiten der Instrumentalmusik als spezifisches Kommunikationsmedium fremdsprachlichen Unterrichts vor, wobei der Autor das Einsatzpotenzial der Instrumentalmusik als ein relevantes und gleichwertiges Lernmedium im fremdsprachlichen Unterricht dargestellt.



Heiner Böttger & Michaela Sambanis (Hrsg.) (2018). *Focus on Evidence II. Netzwerke zwischen Fremdsprachendidaktik und Neurowissenschaften.*

Der vorliegende Konferenzband gliedert sich in zwei Teile: die Tagungsdokumentation und weiterführende Transferbeiträge. Die Tagungsdokumentation enthält die Vorträge der Expertinnen und Experten aus den Neurowissenschaften, die am 8.12.2017 bei FoE 2017 an der Freien Universität Berlin gehalten wurden. An die Vorträge schließen sich relevante Passagen der Transferdiskussion an. Vortragsschwerpunkte waren Embodied Cognition, das Schreiben von Hand oder mit Tastatur, Sprache und Musik sowie Kognition und Mehrsprachigkeit.

Im zweiten Teil des Bandes finden sich Transferbeiträge, die von Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Tagung als Weiterführung des Transferanliegens ausgearbeitet wurden. Die Verfasserinnen und Verfasser reflektieren als Expertinnen und Experten für den Sprachunterricht aus unterschiedlichen Perspektiven das bei FoE 2017 Referierte, wobei auch die Auseinandersetzung mit konkreten Fragen aus der Praxis Berücksichtigung findet. Der Transfer führt somit sowohl in die Fremdsprachendidaktik als Wissenschaft als auch in die Praxis des Lehrens und Lernens von Sprachen. Die Transferbeiträge setzen u. a. folgende thematische Schwerpunkte: Embodied Cognition, Wortschatzerwerb und Vokabellernen, die Verbindung zwischen Sprachenlernen und Musik, Aussprache sowie den Forschungsstand zu Musik und Emotionen. Zwei Transferbeiträge nehmen schließlich eine forschungsmethodische Perspektive ein.



FUSIUNS COMMUNALAS E LUR DISCREPANZAS TRANter LESCHAS DA LINGUAS E LA PRATICA

● Barbla Etter | Pro Svizra Rumantscha



Barbla Etter lavura oz sco collavuratura scientifica en l'Uffizi federal da traffic e s'occupa da la navigaziun sin ils lais e flums svizzers. Plinavant è ella copresidenta da la Pro Svizra Rumantscha.

Questa fotografia (vista da Pitasch vers Riein) duai illustrar la grandezza da bleras vischnancas autonomas en il Grischun a l'entschatta dal 21avel tschientaner. (J. Etter)



Ils Rumantschs engaschads per lur lingua taxeschan fusiuns communalas sco negativas per il mantegniment dal rumantsch. En il chantun Grischun han però fusiunà suenter l'onn 2000 passa 100 vischnancas. Tranter quellas hai dà fusiuns da vischnancas da lingua uffiziala tudestga cun vischnancas da lingua uffiziala rumantscha. Ina retschertga sociolinguistica fatga en il rom d'ina disertaziun mussa las sfidas d'in tal project da fusiun. Vischnancas pitschnas stattan sut in grond squitsch economic ed han fadia da chattar glied per lur uffizis. Fusiuns valan per bleras sco salvament e quai era per vischnancas rumantschas che tshertgan partenaris da fusiun da lingua tudestga.

La retschertga mussa ch'il rumantsch en las administraziuns communalas da vi-

schnancas rumantschas aveva già avant l'onda da fusiuns communalas ina posiziun difficila: Bleras na funcziunavan e na funcziunan betg exclusivamain per rumantsch. Ina part dals contacts tranter la vischnanca ed ils burgais u cun autoritads surordinadas succeda per tudestg. Vischnancas rumantschas pratitgeschan tuttas ina bi- u plurilinguitad instituziunala pli u main ferma.

Entas fusiuns da vischnancas da differents linguas uffizialas vegn la bi- u plurilinguitad da las vischnancas rumantschas però pir a la glisch e daventa in tema en debattas publicas. Duai la vischnanca esser bilingua suenter la fusiun? U duai ella fixar il rumantsch sco unica lingua uffiziala per al proteger meglier? En las debattas en vista a fusiuns da vischnancas sa mussan temas ch'il rumantsch vegnia chatschà a chantun en ina vischnanca plurilingua. Il daventar conscient da la pratica plurilingua en vischnancas rumantschas ha per consequenza che vischnancas fusiunadas reguleschan bier pli detagliadamain il status da lur linguas uffizialas. Per regla vegn quai fatg en in artitgel davart las linguas en la constituziun communal ed en leschas da linguas communalas.

Quellas leschas da linguas communalas han però ina sort sumeglianta a la lescha da linguas federala ed a la lescha da linguas dal chantun Grischun: Ellas èn surtut scrittas sin palpieri – la realisaziun concreta en la pratica è bier pli difficila. Quai mussa per exempel in alineia che diversas vischnancas fusiunadas cun duas linguas uffizialas han integrà en l'artitgel da linguas da lur constituziuns: Tenor quel artitgel han las autoritads da

procurar che nagin vegnia sclaus da la participaziun politica causa la lingua. En la pratica maina quai a la situaziun paradoxa ch'in gremi politic cun ina maioritad rumantscha dovra en las sesidas bunamain mo il tudestg, perquai che singuls commembers da lingua tudestga na chapeschan betg bain rumantsch e sa sentan exclus.

Sco en l'unic chantun triling da la Svizra dependa il diever dal rumantsch er en vischnancas rumantschas u plurilinguas (fusiunadas u betg) surtut da singulas

persunas che s'engaschan per la lingua rumantscha ed han bunas cumpetenzas discurridas e scrittas da quella lingua. En pli dependa la plurilinguitad vivida era da la prontezza da vart dals pledaders e da las pledadras da la lingua tudestga d'emprender rumantsch, almain a moda passiva.

La dissertaziun da B. Etter (2016) è
publitgada online:

<http://doc.rero.ch/record/289178?ln=fr>.

In artitgel curt chattais qua:

<https://www.pluriling-gr.ch/%C3%BCbersicht-survista-panorama/>

PUNCT DUBEL: IN DISCUORS DAVART TRANSLAZIUNS

● Manuela Balett

Claire Hauser Pult e Walter Rosselli han discurreu dumengia sera, ils 16 da settember 2018, ella Chasa Rumantscha a Cuera davart lur lavur sco translatur e translatura a caschun d'in *punct dubel*.

Walter Rosselli ha presentau dus excerpts da translaziuns en prosa, numnadamein *La historia dallas ureglias ord Settembrini* da Leo Tuor e *La müdada* da Cla Biert, omisdas dal romontsch el talian. Rosselli ha mussau si al public vid igl exempel dalla scena da "catscha" che translatur in'ovra da prosa munta transmitter sentiments, visualisar maletgs e crear atmosferas el tgau dil lectur e dalla lectura - e quei mintgamai en lungatg e patratg da destin. Claire Hauser Pult ha risdau davart sia lavur sco translatura da poesia e prosa dil vallader el tudestg. Ils exempels *La Mort* da Padrot Nolfi e *La jürada* da Jon Semadeni han gidau allas aspectaturas ed als aspectaturs da suandar midadas da melodia e ritmica tenor lungatg.

Entuorn 17 auditoras ed auditoras han participau silsuenter en ina discussiun

animada e moderada da Claudio Spescha, reflectond la rolla dil translatur e dalla translatura e la necessitad da crear punts linguisticas, temporalas e culturalas.

Las prelecziuns "punct dubel" ein ina collaboraziun denter la Chasa Editura Rumantscha e l'Uniun per la Litteratura Rumantscha. L'intenziun ei da far vegnir ensemen in scribent ed ina scribenta da dus differents idioms per ina prelecziun e discussiun moderada.

Web: <https://litteraturarumantscha.ch>



LA PRETTIGOVIA — UN CASO PARTICOLARE

Il no grigionese all'iniziativa "Una sola lingua straniera nelle scuole elementari" – Un'analisi del giornalista Reto Furter, responsabile delle cronache dai Grigioni nei media della "Südostschweiz"

Con chiarezza il 65.2% degli elettori respinge l'iniziativa che voleva una sola lingua straniera nella scuola elementare dei Grigioni – e altrettanto chiaramente, in materia di politica linguistica, si evidenzia un progressivo allontanamento della Prettigovia e del Grigioni settentrionale dai restanti territori cantonali. Un'analisi.

I grigionesi si sono espressi a favore dell'attuale modello di insegnamento delle lingue straniere nelle scuole elementari e non vogliono minare gli equilibri linguistici cantonali. Con una netta – e sorprendentemente alta – maggioranza di due terzi i Grigioni sostengono la politica linguistica del Consigliere di Stato Martin Jäger (partito socialista) e evitano che, poche settimane dopo l'introduzione del "Piano di studi 21", le scuole grigionesi siano costrette a rivedere i propri programmi.

A sostegno dell'iniziativa si sono espressi solamente i comuni da Untervaz a Klosters-Serneus, oltre a Maladers, Rothentbrunnen, Scharans, Flerden e Hinterrhein. I "no" più chiari, invece, si sono avuti a Poschiavo (94%) e Buseno in Val Calanca (100%), come emerge dal grafico.

Un'eterogenea coalizione di sostenitori

I sostenitori dell'iniziativa sulle lingue straniere, infine, sono quindi risultati pochi. Tra coloro che l'hanno lanciata si riconosce una singolare coalizione tra insegnanti, oppostisi per ragioni pedagogiche all'insegnamento precoce delle lingue straniere, e genitori preoccupati per il benessere dei propri figli che chiedevano di livellare verso il basso i requisiti richiesti dalla scuola pubblica. Ad essi si sono poi uniti alcuni esponenti

dell'economia locale contrari in linea di principio all'insegnamento delle lingue straniere nelle scuole elementari. Questa alleanza ha trascurato di considerare il fatto che un sì alla propria iniziativa non solo avrebbe irrimediabilmente scombuscolato il panorama educativo cantonale, ma avrebbe anche generato delle disparità. Per i bambini romanciofoni e italofofoni, infatti, a differenza di quelli delle comunità di lingua tedesca, l'insegnamento dell'inglese non sarebbe più stato obbligatorio, e quindi le scuole avrebbero dovuto offrirlo come materia facoltativa.

I tribunali parlano chiaro

Di riflesso, le scuole di lingua tedesca avrebbero dovuto offrire anche l'italiano come materia facoltativa. Tale situazione avrebbe a sua volta comportato, secondo il ministro dell'istruzione Jäger, un insegnamento delle lingue straniere a livelli diversi e con diversa intensità nella scuola superiore, al fine di garantire a tutti gli studenti lo stesso livello di competenza al termine della scuola dell'obbligo. Già prima della votazione i tribunali avevano sottolineato che sarebbe stato inevitabile introdurre un così complesso riadattamento del sistema.

Con lo schieramento di forze favorevoli all'attuale modello di insegnamento delle lingue straniere emerso dalla votazio-

ne, le scuole grigionesi possono tornare all'ordine del giorno e garantire la pace e la continuità nell'attuazione del "Piano di studi 21".

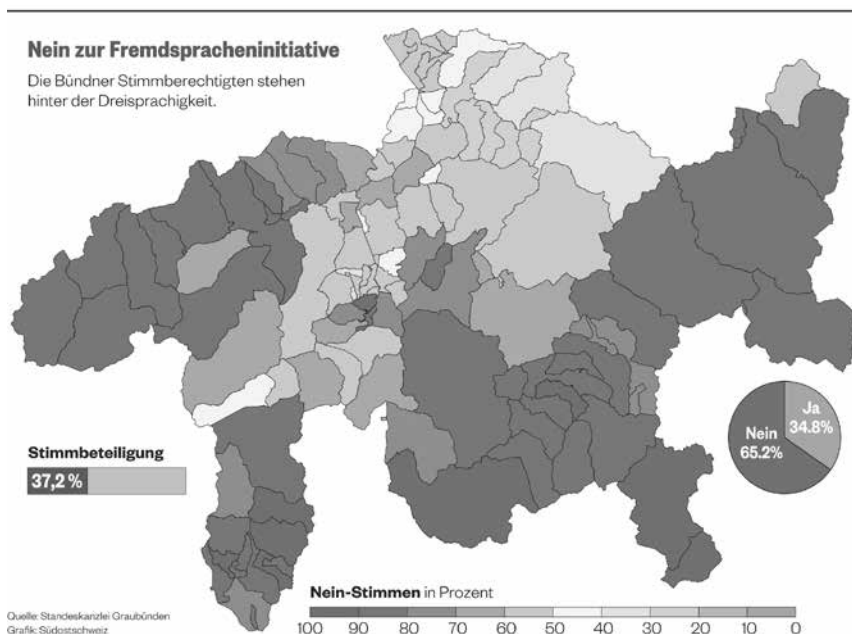
"Röstigraben" nel Grigioni settentrionale

Da un punto di vista politico la situazione è diversa: l'esito della recente votazione nonché quello sulla Legge cantonale sulle lingue svoltasi nel 2007 evidenziano quale importanza le rispettive regioni danno alla pace linguistica e alla coesistenza delle lingue cantonali. Undici anni fa il nord dei Grigioni si era espresso al 55,2% contro la legge sulle lingue, ora nella stessa regione la quota ha raggiunto il 63,4% con una concentrazione dei contrari specialmente in Prettigovia, dove l'iniziativa ha trovato il consenso di quattro cittadini su cinque.

Considerando che in tale periodo i dati demografici non sono mutati significativamente (la quota degli elettori nel nord dei Grigioni è passata dal 46,4 al 47,1%) si può concludere che molti grigionesi tedescofoni, residenti soprattutto nella parte centrale dei Grigioni, hanno cambiato il proprio orientamento, votando stavolta come i loro vicini di lingua romancia. Questa è la prova che una politica linguistica equilibrata è ampiamente condivisa, con l'eccezione della Prettigovia, dove, ad oggi, il messaggio trova scarso consenso. Anzi: il divario fra questa regione e il resto del cantone si è fatto ancora più profondo che nel 2007. Come spiegare questa situazione? Secondo Martin Jäger è semplicemente dovuta alla distanza tra la Prettigovia e le valli di lingua italiana. Ma forse nasce anche dalla sensazione degli abitanti prettigoviesi di dover condividere una politica linguistica che ritengono svantaggiosa per loro. In tal caso l'esito prettigoviese della votazione avrebbe l'effetto positivo di fungere da monito per la politica grigionesa: un richiamo a guardare anche a Nord.

Molti grigionesi tedescofoni, residenti soprattutto nella parte centrale dei Grigioni, hanno cambiato il proprio orientamento, votando stavolta come i loro vicini di lingua romancia.

Fonte testo e grafico: Riprodotto per gentile concessione del quotidiano "Südostschweiz" (24 settembre 2018), © Südostschweiz 2018. Traduzione testo: Mathias Picenoni e Matteo Casoni





Le formazioni continue svizzere
nell'ambito dell'insegnamento/ap-
prendimento delle lingue

Per segnalare un evento, scrivere a
mathias.picenoni@unifr.ch

14 gennaio '19

Texte – Sprechen – Spiel

Zürich
→ weiterbildung.uzh.ch

27 gennaio '19

Fossilierungen und Strategien
zur Fehlerkorrektur

Zürich
→ www.akadaf.ch

16 gennaio '19

De la compréhension de l'oral à
la production (DaF)

Lausanne
→ candidat.hepl.ch > formations
continues

31 gennaio '19

Evaluer de manière formative et
sommative les compétences en
langues étrangères

Lausanne
→ candidat.hepl.ch > formations
continues

23 gennaio '19

Enseigner la grammaire par les
jeux

Genève
→ ge.ch > formation continue

13 febbraio '19

Enseigner avec la littérature:
voyages dans le monde raconté

Genève
→ ge.ch/formation

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

Matteo Casoni | OLSI, Bellinzona
matteo.casoni@ti.ch

Jean-François de Pietro | IRDP, Neuchâtel
Jean-Francois.dePietro@irdp.ch

Brigitte Gerber | IUFE, Université de Genève
Brigitte.Gerber@unige.ch

Manfred Gross | PH Graubünden
Manfred.Gross@phgr.ch

Stefano Losa | SUPSI-DFA Locarno
stefano.loso@supsi.ch

Amelia Lambelet | University of Maryland
lambelet@umd.edu

Laura Loder-Büchel | PH Zürich
laura.loder@phzh.ch

Jeanne Pantet
jeanne.pantet@gmail.com

Elisabeth Peyer | Institut für Mehrsprachigkeit,
Fribourg elisabeth.peyer@unifr.ch

Donato Sperduto | Kantonsschule Sursee

sperd-to@gmx.ch

Ingo Thonhauser | HEP Vaud
ingo.thonhauser@hepl.ch

SEGRETERIA DI REDAZIONE

Jeanne Pantet | babylonia@idea-ti.ch
Babylonia

Piazza Nasetto 3, CH-6500 Bellinzona
T: 0041 91 8401143 • babylonia@idea-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 3/18: 850 copie.
Abbonamento annuale: fr. 50.- + porto. Costo del
numero singolo: fr. 20.- + porto.
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.distillerigrafiche.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.9 è di Philippe Humbert
(philippe.humbert@unifr.ch).

BABYLONIA PER SCOPI DIDATTICI

I numeri di Babylonia possono essere richiesti per
l'utilizzazione nell'insegnamento e nei convegni
scientifici al costo di fr. 12.- più spese di spedizione,
fino ad esaurimento

16 febbraio '19

Bourse d'idées - Stratégies innovantes en français L2

Wil
→ formi.ch

13 marzo '19

DaZ für Sek I

Luzern
→ www.phlu.ch

30 marzo '19

Weiterentwicklung des Englischunterrichtes durch BYOD

St.Gallen
→ formi.ch

27 febbraio '19

Deutsch lehren, Deutsch verbessern

Genève
→ ge.ch/formation

16 marzo '19

Lo smartphone nelle lezioni di lingua

Wil
→ formi.ch

8 maggio '19

Differenzierender Unterricht für Französisch

Luzern
→ www.phlu.ch

10 marzo '19

Unterrichtsideen mit Computer, Handy und Tablet - für IT-Ungewohnte

Zürich
→ www.akadaf.ch

16 marzo '19

Fachtagung Deutsch als Zweitsprache

Chur
→ phgr.ch > Weiterbildung

5-6 aprile '19

Fachdidaktiken im Dialog der Sprachkulturen

Lausanne
→ swissuniversities.ch > Themen

AUTORI DI QUESTO NUMERO

Romedi Arquint | EDI
romedi.arquint@bluewin.ch

Manuela Balett | Zürich
manuela_balett@hotmail.com

Raphael Berthele | Institut für Mehrsprachigkeit
raphael.berthele@unifr.ch

Claudine Brohy | Uni Fribourg
claudine.brohy@unifr.ch

Dominique Chételat | EDK
edk@edk.ch

Andreas M. Dutoit Marthy | CIIP
andreas.dutoitmarthy@ne.ch

Barbla Etter | Pro Svizra Rumantscha

Reto Furter | Südschweiz

Sybille Heinzmann | PH St.Gallen
sybille.heinzmann@phsq.ch

Stefan D. Keller | FHNW
Stefan.keller@fhnw.ch

Amelia Lambelet | University of Maryland
lambelet@umd.edu

Karine Lichtenauer | CDIP
lichtenauer@edk.ch

Georges Lüdi | Uni Basel
georges.luedi@unibas.ch

Gwendoline Lovey | PH FHNW
gwendoline.lovey@fhnw.ch

Christine Matthey | Forum Helveticum
matthey@forum-helveticum.ch

Martin Meyer | Uni Zurich
martin.meyer@uzh.ch

Andreas Neeser info@andreasneeser.ch

Mathias Picenoni | Institut für Mehrsprachigkeit
mathias.picenoni@unifr.ch

Simone E. Pfenninger | University of Salzburg
simone.pfenninger@sbg.ac.at

Alain Pichard arkadi@bluemail.ch

David Singleton | University of Pannonia
dsnglton@tcd.ie

Daniel Stotz | Fondazione Lingue e Culture
Daniel.stotz@me.com

Beat W. Zemp | LCH
beatw.zemp@lch.ch

Richard Watts richardwatts85@yahoo.com



BABYLONIA

1|2019

Différenciation dans l'enseignement des langues

Differenziazione nell'insegnamento delle lingue

Differenzierung im Fremdsprachenunterricht

Differentiation in language teaching

› Lässt sich Unterricht nach „Lernstilen“ differenzieren?

› How to organize differentiated teaching/learning on content, process and product?

› Comment différencier pour tous les élèves, y compris les élèves avancés (notamment des locuteurs natifs de la langue enseignée)?

› Come articolare un insegnamento differenziato e una valutazione coerente?

Si le thème de la différenciation n'est de loin pas nouveau, il semble qu'il soit plus que jamais d'actualité: dans le contexte actuel de l'école et de la formation, le mythe de la «classe homogène» se heurte à la réalité des groupes d'apprenants multilingues, multiculturels, multi-niveaux.

In diesem Zusammenhang ist die Differenzierung des Unterrichts für alle Beteiligten in der Schule und in der Ausbildung kein „schönes Vergnügen“ mehr, sondern eine Notwendigkeit, alle Lernenden einzubeziehen, ihre Fähigkeiten zu bewerten und zu entwickeln, um einen für alle relevanten Fortschritt zu erzielen, die Motivation aufrechtzuerhalten und manchmal auch, auf pragmatische Weise, die Situation zu „bewältigen“.

Ma l'eterogeneità può pure esser vista come un'opportunità per vivere (in classe) la varietà del mondo. Affinché gli insegnanti possano adottare questo atteggiamento positivo e ricorrere alla diversità come risorsa, è essenziale che siano formati e che il materiale didattico promuova pratiche di differenziazione.

Aus diesem Grund wird sich die Ausgabe ganz besonders auf Klassenzimmerpraktiken konzentrieren: Es werden didaktischen Materialien und Projekte vorgestellt, die sich als „Good Practices“ auf verschiedenen Stufen, in verschiedenen Unterrichtssprachen und unter verschiedenen kulturellen Voraussetzungen bewährt haben.

Editrices: Brigitte Gerber, Jeanne Pantet & Martina Zimmermann

I prossimi numeri di **Babylonia**

2/2019 Aktionsforschung

3/2019 Le français en Suisse

1/2020 «Ça bouge!» Fremdsprachenunterricht und Bewegung

Topkader und Mehrsprachigkeit in der Bundesverwaltung

Die Neuerscheinung antwortet auf Fragen

- > zum Mehrsprachigkeitsprofil von Verwaltungseinheiten;
- > zur Sensibilität des Topkaders gegenüber Mehrsprachigkeit;
- > zu Handlungsspielräumen des Topkaders zur Förderung der Mehrsprachigkeit.



Download:



www.zentrum-mehrsprachigkeit.ch

Topkader



Wissenschaftliches Kompetenzzentrum für Mehrsprachigkeit
Rue de Morat 24, 1700 Fribourg

etia

Austausch und Mobilität
Echanges et mobilité
Scambi e mobilità
Exchange and mobility

move

trouver une classe
partenaire sur
matchnmove.ch

étudier en
Europe

perfezionarsi
all'estero

développer un projet
avec des institutions
d'autres pays

im Ausland Erfahrung
sammeln als
Assistenzlehrperson

mit einem
Klassenaustausch
Sprache und
Kultur erleben

Ferien bei Gleichaltrigen
einer anderen
Sprachregion verbringen

**Movetia ist die Nationale Agentur für
Austausch und Mobilität**

Wir fördern Projekte in der Aus- und
Weiterbildung sowie im ausserschuli-
schen Bereich – in der Schweiz, in Euro-
pa und weltweit. ☞ movetia.ch

**Movetia est l'agence nationale pour
les échanges et la mobilité**

Nous encourageons des projets dans
tous les domaines du système éducatif,
de la formation scolaire à la formation
continue en passant par la formation ex-
trascolaire, en Suisse, en Europe et dans
le reste du monde. ☞ movetia.ch

**Movetia è l'Agenzia svizzera per
gli scambi e la mobilità**

Noi promoviamo gli scambi e la mobilità
nella formazione e nella formazione con-
tinua in Svizzera, in Europa, nel mondo
intero. ☞ movetia.ch