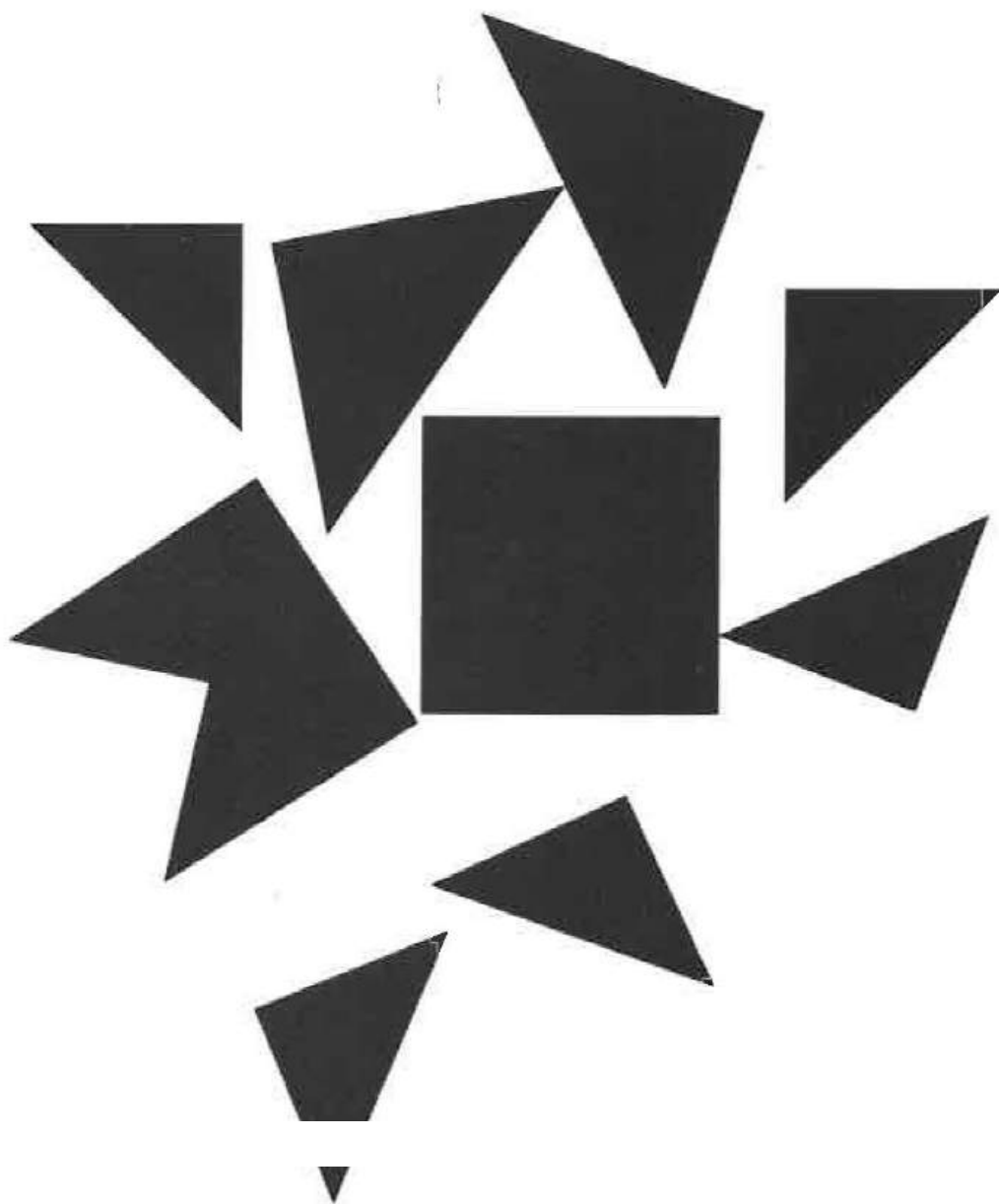


BABYLONIA

Rivista per l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue
Zeitschrift für Sprachunterricht und Sprachenlernen
Revue pour l'enseignement et l'apprentissage des langues
Revista per instruir ed emprender linguatgs
A Journal of Language Teaching and Learning



(00/92

Fondazione Lingue
e Culture ■ Stif-
tung Sprachen und
Kulturen ■ Fonda-
tion Langues et
Cultures ■ Funda-
ziun Linguatgs e
Culturaz

N2 ■ 11 ■ 1993



Sommario Inhalt Sommaire Cuntegn

| | | |
|-----------------------------|--|------------|
| Babylonia | - Sommario | 1 |
| | - Illustrazione | 3 |
| | - Editoriale | 4 |
| Intermezzo | - Lückentext im Unterricht | 6 |
| | <i>Leo Koch</i> | |
| Centro | - La Fondazione Lingue e Culture si presenta | 10 |
| | - "Den anderen verstehen, heisst auch seine Kultur akzeptieren..." | 11 |
| | <i>Michelle Bovet</i> | |
| | - Identité et Multilinguisme | 13 |
| | <i>Sylviane Roche</i> | |
| | - Sprachliche Identität und sprachliche Mobilität in der Schweiz | 17 |
| | <i>Georges Lüdi</i> | |
| | - Il plurilinguisme: ün impedimaint per la Svizra? (Teras) | 31 |
| | <i>Romedi Arquint</i> | |
| | - Neue Dimensionen der Identität - Gedanken aus der Podiumsdiskussion | 33 |
| Scuole professionali | - Fremdsprachen als Vermittlungssprachen | 36 |
| | <i>Julien Keller</i> | |
| | - "Apprendisti alla scoperta delle lingue" | 41 |
| | <i>Gianni Moresi</i> | |
| | - Handelskorrespondenz leichter gemacht | 44 |
| | <i>Silvia Serena</i> | |
| Didattica | - Lire des textes longs | 54 |
| | <i>Marie Laure Poletti</i> | |
| | - Wenn Lesen Spass machen kann... | 64 |
| | <i>Wolfgang Simon</i> | |
| | - Die Begegnung mit dem Anderen | 70 |
| | <i>Hans-Eberhard Piepho</i> | |
| Esperienze | - Quand la lecture devient un acte gratuit (ou presque!) | 76 |
| | <i>Anne Madeleine Rigolini</i> | |
| | - Fremdsprachenunterricht in der Primarschule: was bringt's? | 78 |
| | <i>Gianni Ghisla</i> | |
| Bloc Notes | - Education à la paix | 87 |
| | - Novità: riviste - libri | 88 |
| | - Agenda | |
| | - Informazioni | 98 |
| Babylonia | - "Fondation Langues et Cultures" | 100 |
| Inseriti didattici | - N.10 di Martin Mani e Eliodoro Rodoni | |
| Impressum/Autori | - Autori - redazione | 102 |
| | - Indice dei numeri precedenti | 104 |



Apple

Babylonia est composé sur ordinateur Apple Macintosh mis à disposition par Industrade SA (Wallisellen-Zürich) et Apelmatica (Viganello)

Neu·heit

Neu·heit *die; -, -en; 1* etw., *bes* ein Produkt, das neu ist (u. erst seit kurzem auf dem Markt) \approx Novum:

Das erste einsprachige Lernerwörterbuch für Deutsch als Fremdsprache!



- Das erste einsprachige Wörterbuch, das speziell für Deutschlernende konzipiert ist
- Rund 66.000 Stichwörter und Wendungen auf über 1.200 Seiten
- Über 63.000 Beispielsätze und Kollokationen, einfache und leichtverständliche Definitionen
- Ausführliche Angaben zu Grammatik und Sprachgebrauch direkt beim Stichwort, Übersichten zu besonderen Problemen, Grammatiktabellen und nützliche Anhänge

1216 Seiten
14 x 21,5 cm, gebunden
3-468-49 000-3, sFr 48,-
Ausführlicher Probeauszug und
ermäßigtes Prüfstück bei

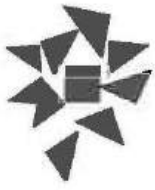
Langenscheidt **L**

Postfach 570 · 6301 Zug



LES DESSINATEURS ASSOCIÉS R.

L'illustrazione. Le vostre reazioni ci saranno gradite.



Editoriale

Care lettrici, cari lettori,

Babylonia vi giunge illustrato tra l'altro con delle fotografie in bianco e nero molto suggestive, scattate da allievi di scuola media: esse ritraggono delle chiavi, mazzi di chiavi dalle forme e dimensioni più svariate. Sono fotografie da cui traspare il fascino della forza simbolica e anche magica che da sempre accompagna la chiave. La chiave che rappresenta il potere, che significa dignità, la chiave che protegge e allontana gli influssi negativi. E per Babylonia? Forse le chiavi per suggerire le soluzioni ai problemi linguistici? Le chiavi per accedere alle lingue, oppure le lingue chiave per accedere alla gente, per ritrovare il senso dei rapporti umani? Lasciamo al lettore le risposte, sperando che possa essere stimolato tanto dalle immagini quanto dai testi che proponiamo in questo secondo numero. La redazione ha in ogni caso iniziato con entusiasmo il suo lavoro, cercando di arricchire l'offerta e di colmare le lacune del primo numero. Nella prima parte pubblichiamo i contributi che hanno animato la giornata di studio organizzata per la presentazione della "Fondazione Lingue e Culture", editrice di Babylonia. Sul tema delle implicazioni linguistiche e culturali dell'identità svizzera si sono espressi con toni vivaci e provocatori S. Roche, con materiali scientifici G. Lüdi e con suggestioni politiche R. Arquint, fornendo un'ampia base per la discussione. In una seconda parte prestiamo particolare attenzione alle scuole professionali con contributi sulla vivacizzazione dell'insegnamento delle lingue, sugli scambi per gli apprendisti e con proposte didattiche per la corrispondenza commerciale. La parte didattica è arricchita da tre contributi sulla lettura, con la trattazione delle strategie utili per motivare alla lettura di testi "lunghi": l'obiettivo principale è la riscoperta del piacere della lettura anche nelle lingue seconde. Due testi, uno teorico di H.E. Piepho e uno empirico di G. Ghisla, tracciano un quadro articolato dei problemi dell'insegnamento delle lingue seconde nella scuola elementare e della continuità rispetto alla scuola media. Nella rubrica Bloc Notes offriamo un servizio informativo su nuovi libri e su riviste.

Concludiamo queste note editoriali con un cordiale augurio di buona lettura ed un desiderio: aiutateci a far conoscere e a far abbonare Babylonia.

Cordialmente, chiavi in mano.....

Gianni Ghisla

Editorial

Liebe Leserinnen, liebe Leser,

was hat eine Anzahl von Schlüsseln und Kapitellen mit dem Inhalt von Babylonia zu tun?

Zunächst fällt wohl beim Durchblättern die Freude an der Vielfalt der unterschiedlichen Formen, Verzierungen, Grössen und Perspektiven auf - die ansteckende Freude an Beobachten und am Entdecken von immer neuen Erscheinungen und Kombinationen.

Dass Sprachen Kulturen verschlüsseln, indem sie sie aufbewahren und überliefern, und dass Kulturen Sprachen verschlüsseln, weil diese nur auf deren Hintergrund entschlüsselt werden können, ist sicher nichts Neues; dass aber Bedeutung entdeckt wird durch das Handeln mit Wörtern - nicht von ungefähr benutzt man ja den Ausdruck "Schlüsselwörter" - und dass Verstehen der Versuch ist Vorhandenes - Texte im weitesten Sinne - zu entschlüsseln und zu enträtseln und dass dabei Manches zunächst oder auch für lange Zeit unerschliessbar und fremd bleibt, ist der unsichtbare Faden, der sich durch den grössten Teil der Beiträge dieses Heftes hindurchzieht.

Die Dialektik zwischen Fremdem und Eigenem wird dabei einmal zur Frage der Identität und der Identitätsbildung (Bovet, Lüdi, Roche, Arquint), einmal zum Blick auf das langsame Wachsen eines Sprachbewusstseins im weitesten Sinne, wenn Kinder im Grundschulalter mit Fremdem und Andersartigem in Berührung kommen (Piepho, Ghisla); die pädagogische Valenz der Begegnung mit Fremdem wird daher einerseits im frühen Fremdsprachenunterricht deutlich, andererseits im Schüleraustausch (Moresi), im Immersionsunterricht (Keller) und im Lesen von Handlungstexten (Serena) oder von längeren literarischen Texten in der Sekundarstufe (Poletti, Simon), sodass die Alltäglichkeit des Auftauchens von Fremdem und der Spass am Entdecken und an der Begegnung (auch als Spass am Lesen - s. Simon und Poletti) zum Eckpfeiler für die Erziehung zu Frieden und Toleranz wird (Forum "Schule und die Welt"). Das ist auch der Wunsch von Babylonia: mögen die Leser ihren Schlüssel darin finden, um einerseits Spass am Unterricht zu haben und andererseits in ihren Schülern durch Fremdsprachenlernen die Haltung entwickeln zu können, die Grundlage und Schlüssel zugleich ist für ein Leben in einer multikulturellen Gesellschaft....

Herzlichst.

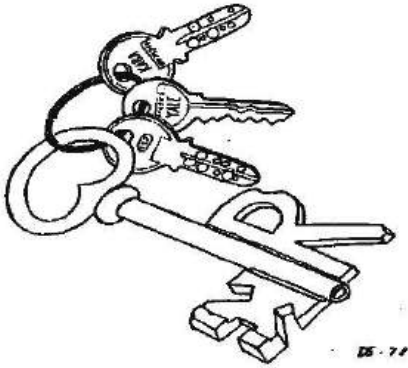
Silvia Serena



Editorial

Charas lecturas, chars lecturs,

Vus tagnais en maun il nov numer da la Babylonia. Las illustraziuns cun clavs che Vus chattais sin las emprimas paginas regordan a la savur simbolica che la clav d'erasa gist era cur ch'ins discorra da linguatgs. Era per il rumantsch ha la "clavina rumantscha" si' impurtanza: Ella simbolisescha la valur dal rumantsch sco avraporta a las autras linguas. E vairamain: Linguas pitschnas sforzan a lur pledadras e pledaders prest automaticamain da s'avrir ad autras linguas. Areguard la conuschientscha da las linguas naziunalas vegnan las Rumantschas ed ils Rumantschs ad esser ils megliers Svizzers.



Ch'il rumantsch è situà al cunfin tranter duas linguas e culturas impurtantas da l'Europa ha garantì ch'el restia dad ina vart avert al mund mediterranean sco era da conviver cun il mund german.

Sch'igl è vaira che l'uffant rumantsch cucca gia a partir da la naschientscha tras las rusnas-clav da differentas linguas, resta be pli la dumonda: E quai ina condemnaziun u ina schanza? En mintga cas: Ad els che vivan en ina babylonia linguistica fa la Babylonia fich bain. Ella als dat la persvasiun da betg esser sulets. Els chattan era en quest numer contribuziuns scientificas, reflexiuns generalas, sco era artigels teoretics e pratics che stimuleschan a valitar da maniera positiva l'inscunter cun auters linguatgs.

A la fin en agiuntas las publicaziuns las pli novas che tractan la tematica. Questa survista imposanta cumprova era a l'ultim ch'è restà sceptic che la Rumantschia n'è betg isolada, mabain ch'ella parta la sort dad esser "almain bilingua" cun ina gronda part da l'umanità.

Romedi Arquint

Editorial

Chères lectrices, chers lecteurs,

Babylonia n'est donc plus un simple pari, mais déjà un édifice en devenir auquel nous souhaitons que vous apportiez des fenêtres, des étages, nouveaux ou insolites. Une construction toujours renouvelée, où tout matériau, si humble soit-il, est un élément fondamental, où les trompe-l'oeil ne seraient que des décorations de façade. Un bâtiment dont vous êtes les hôtes et constructeurs. Nous vous en livrons, dans ce deuxième numéro, les clés, en photo. Tout un trousseau. Symbolique. A chacun d'y mettre son sens, ou de trouver les portes possibles...

Ces photos sollicitent l'interprétation: elles interrogent le sens comme nous réfléchissons sur les langues et les cultures, réflexion qui est un peu la clé de voûte de l'édifice Babylonia.

S'agit-il de clés pour s'ouvrir aux langues? des langues pour s'ouvrir aux gens? ou d'un passe-partout qui permettrait d'accéder au monde de l'apprenant, notre partenaire multiple, que nous croyons cataloguer alors qu'il est insaisissable?

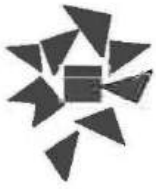
Ne nous faudrait-il pas, d'abord, une clé pour ouvrir notre coffre-fort de vérités, de réserves prudentes et d'intérêts hypothéqués; ce coffre-fort qui renferme notre moi contre l'Autre, le différent qui nous inquiète même s'il nous fascine... laquelle est la clé de ce coffre-fort d'assurances sans risques qui nous empêche de le comprendre?

Les premiers articles de ce numéro sont des prises de position quant aux implications linguistiques et culturelles de l'"identité suisse": les mécanismes de cette identité pluriculturelle, sont quelque peu déjoués dans l'article aux images provocatrices de S. Roche; G. Lüdi fait une présentation scientifique soutenue d'exemples-témoignages de migrants "régionaux"; alors que R. Arquint émet des suggestions de nature politique.

La deuxième partie contient des documents didactiques ou théoriques sur des manières de vivifier les rencontres des apprenants avec les autres langues et cultures. Trois articles présentent des stratégies pour la lecture de textes "longs", de livres, donc. Et un livre aussi, il faut l'approprier: l'ouvrir, s'y ouvrir et trouver notre clé de lecture.

Nous vous proposons donc diverses fenêtres et souhaitons que votre lecture soit stimulante...

Mireille Venturelli



Lückentext zum Unterricht

Leo Koch

Leo Koch.
Deutschlehrer
am Liceo di Lugano 2.
Wohnt in Sigrino
und in den Lüften.

*An der
Gründungssitzung der Stiftung Sprachen
und Kulturen
im Juni
dieses Jahres betonte die Präsidentin, dass
es eins der Ziele der Stiftung ist, dem
Sprachenunterricht in den Schulen neue
Anregungen
und Formen zu geben.
Ich finde das gut. Und lobenswert. Und
ermutigend. Auch nötig. Sogar sehr.*

Nun ist es ja so, dass viele Praktiker behaupten, dass die universitären Forscher und Wissenschaftler gern abheben in ätherische Gefilde, und dass ihnen - den Praktikern - da die Luft einfach zu dünn wird. Sie bleiben darum lieber in ihren kreidehaltigen Stuben, unter Stundenplänen und Verwaltungsarbeiten begraben und mauscheln - wie die Wissenschaftler argwöhnen - verstockt vor sich hin, ohne je nach dem Himmel, beziehungsweise dem Leben da draussen zu sehen.

Trotzdem müssten wir versuchen, eine gemeinsame Sprache zu finden, wenn wir obengenanntes Ziel erreichen wollen.

Beginnen wir also.

Am besten mit einigen Satzbeispielen.

Machen Sie's also wie im Unterricht:

Kreuzen Sie das Zutreffende an.

Unterstreichen Sie.

Suchen Sie das Gegenteil.

Streichen Sie durch

(mit Rotstift).

Ergänzen Sie.

Es sind Sätze aus einem Satzgebäude, das dauernd renoviert wird. Und dieses Gebäude ist eigentlich ein Klettergerüst. Ein Klettergerüst aus Sätzen, um durch den Schulalltag (am liceo, was mich betrifft) zu turnen.

Da ist zum Beispiel knapp über Augenhöhe - ich brauche nur den Kopf 85 Grad nach links zu drehen, jetzt wo ich am Schreibtisch sitze -, ein grüner Zettel ans drittoberste Bücherregal gepinnt. Drauf steht:

nicht vergessen!

passiv

heisst auf deutsch

die leidensform

Und gleich darunter:

ich werde unterrichtet

du wirst unterrichtet

er wird unterrichtet

sie wird unterrichtet

es wird unterrichtet

das nennt sich unterricht



In unserem Unterricht, Sie habens schon gemerkt, fehlt das Agens. Die Person, die etwas tut. Das heisst, sie ist schon da, aber getarnt. Dafür werden die Personen genannt, denen etwas angetan wird. Die, grammatisch gesprochen, etwas erleiden müssen oder wollen, die SchülerInnen. Ist das nun das, was man unter schülerzentriertem Unterricht versteht? Und wer oder was ist mit „es“ gemeint, dort im vierten Satz? Ist „es“ der versächlichte Schüler oder die unpersönliche Lehrperson? Schwer zu sagen. Also lassen wir's weg. Wie im folgenden Satz:

In der Schule
wird unterrichtet

Schwupps sind keine Personen mehr da.
Weder Täter noch Schüler. Weder Lehrer noch Opfer. Die Schule funktioniert von alleine.

Trotzdem wird in dieser Schule,
grammatisch gesprochen, immer noch gelitten. Irgendwie schmeckt uns ein Satz wie

In der Schule
wird gelernt

besser. Das tönt nach lernen kreuz und quer
und hinten und vorn.
Aber was ist das überhaupt für ein Satz?
Da stimmt doch etwas nicht.
Gelernt werden geht doch nicht!

- Also Täter und Opfer, ich bitte Sie, das ist doch, reichlich übertrieben ist das!
Es ist doch heute nicht mehr so, und überhaupt, ich da vorne, ihr da hinten, wer macht denn das, das macht doch niemand mehr, das weiss man doch inzwischen. Und dann kommt es doch drauf an, wie, und schliesslich bleibt man halt doch immer Lehrer: das ist der Job des Lehrers, dass er lehrt, oder möchten Sie das

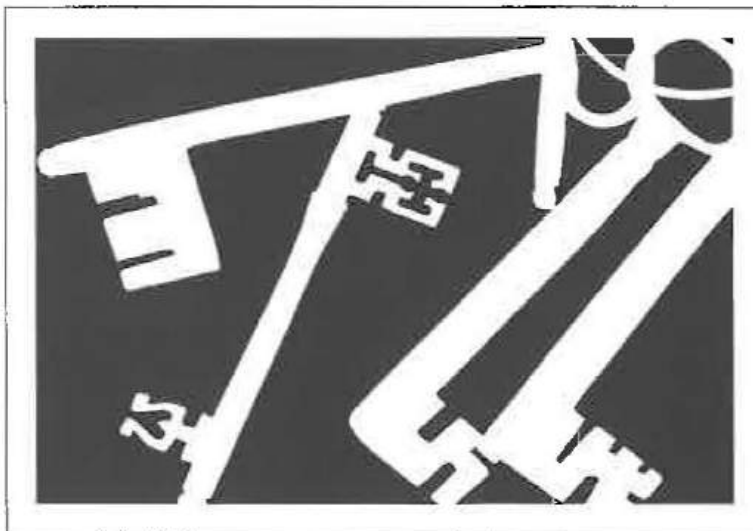
bestreiten? Wer spricht denn vom Stock, es gibt doch heute genug Lehrer, die Stimmung machen, die auf die Schüler eingehen, da ist doch das Klima entspannt.

Wer will seine Schüler schon leiden lassen, bitte wer? -



Natürlich. Niemand will das. Und weil man Lehrer ist und bezahlt wird, um da vorne zu stehen, werden viele von uns mit bestem Willen und Gewissen zu dem, wovor ein anderer Zettel in meinem Arbeitszimmer warnt. Und zwar ein blauer, dem grünen gegenüber:

spiel nicht
den unterrichtsclown
im kampf
um einschaltquoten



Das ist gut gemeint und doch daneben.
Die SchülerInnen lümmeln in den Stühlen: mal schauen, was der heute bringt, und nach der Show geht der Daumen nach oben oder nach unten.

Man kann das Lernen nicht Konsumieren.

Auf der Suche nach der verlorenen Lehreridentität flüchten viele von uns in blinde Arbeitswut und werden zu Amokläufern im Arbeitsblattschungel.

Vor dieser Gefahr warnen zwei andere Zettel in meiner Zetteldidaktik (diesmal blaue):

gegen
l'art pour l'art
der Übungsformen

wenig kleingehacktes
keine Babykost
wozu haben die Leute Zähne

Sie kennen das wahrscheinlich. Wir alle sind durch diese Phase hindurchgegangen. Es ist die Zeit der überladenen Schreibtische. Ständig hat man die Schürze umgebunden und hackt und schneidet, um feine, gut verdauliche Häppchen zu präparieren. Das ganze Pürieren und Durchpassieren. Und dann sitzen die Leute am Tisch und haben keinen Hunger! Die ganze Arbeit, und doch schlägt die Kost nicht an. Da arbeitet man sich krumm und blöd und... jetzt ist mir doch tatsächlich das Wort über die Lippen und in die Maschine gepurzelt. Da ist ja wirklich was dran, wenn wir ehrlich

sind. Diese Klein-Klein-Spiele, dieses unterschwellige „die Schüler sprechen Deutsch wie Kinder, also muss man sie auch so behandeln“. Nicht zu unterschätzen auch die Wirkung auf die Lehrperson selber. In dieser Phase droht ihr nämlich die langsame, schleichende Vertrottelung.

Aber solange sie nur droht und solange man in dieser Phase im Unterricht wenigstens ab und zu noch das Gefühl hat, ganz leicht neben den Schuhen zu stehen, ist noch nicht alles verloren. Das Gefühl tritt vor allem und verstärkt auf, wenn man Schreibtisch und Schulbiotop verlässt. Zum Beispiel auf Schulreisen und Schülerfesten. Mein Gott - schießt es da einem peinlich durch den Kopf -, was tut man den Leuten die ganze Zeit an. Da passt doch irgendwie was nicht zusammen. Was hat das, was ich die ganze Zeit in der Schule mache, mit diesen Menschen zu tun?

Man infantilisiert sich also selber und infantilisiert die Schüler.

Die Gefahr der Infantilisierung besteht für andere LehrerInnen allerdings wieder ganz und gar nicht.

Sie flüchten in die Hohe Kultur, das heißt, sie haben sich darin verloren, und finden sich selber einfach nicht mehr wieder. Sie kriegen sich nicht mehr ein:

Sprache ist doch nicht bloss ordinäres Kommunikationsmittel, ich bitte Sie, Sprache ist erstmal und zuallererst Trägerin hehrer Kultur, ist sie!

Nun, wir kennen diesen Kulturbegriff, nicht wahr? Und auch, was hier unter Kommunikation gemeint



ist. Wir können mit beidem nicht viel anfangen. Aber auch sie selber nicht. Aus den Wörtern, die sie reden, hat sich längst die Wirklichkeit verflüchtigt. Es sind ja auch nicht ihre Worte. Und mit ihnen entfliehen sie auch nicht dem Gefühl, ganz leicht neben den Schuhen zu stehen. Und davon sind wir ja ausgegangen. Aber vielleicht hat sich bei ihnen auch dieses Gefühl schon verflüchtigt. Und sie merken nicht, dass ihre Wortwelt nicht in die Schülerwelt reicht. Eigentlich auch nichts mit ihrer eigenen Lebenswirklichkeit zu tun hat. Sie merken nicht mehr, dass sie selber fremd sind in ihrer Wortwelt. Sie wissen, wenn sie reden, nicht wirklich, wovon sie sprechen. Und der Schüler oder die Schülerin plappert nach, was er nicht versteht, was bleibt ihm oder ihr denn anderes übrig, und so versteht am Ende niemand nichts. Und das wäre dann doch wohl das Gegenteil von hermeneutisch orientiertem Unterricht, oder wie sehen Sie das?

Sie merken, ich habe mich hinreissen lassen, wahrscheinlich aus aktuellem Anlass, werden Sie denken, und Sie haben recht. Aber da wollten wir eigentlich gar nicht hin, oder doch? Immerhin heisst es auf einem andern Zettel, wenn auch mit leicht pfarrerhaftem Unterton:

versuch immer
die eigenen Worte zu finden
dann kannst du
über alles sprechen

Na ja.
Also nicht Infantilisieren, aber auch nicht Fossilisieren.
Soweit sind wir gekommen.
Aber wie geht's jetzt weiter?

- Infantilisieren und Fossilisieren, was ist das überhaupt für eine Sprache. Und worüber sprechen wir überhaupt. Sprechen wir immer noch über Fremdsprachenunterricht? Ich meine, erst muss man doch ganz einfach mal die Basis schaffen. Morphologie, Syntax, Flexion. Dann kommt alles von alleine -

Wollten wir darauf hinaus?
Wir wollten nicht. Lassen Sie mich also nochmal beginnen, aber andersrum.

Also, ... aber vielleicht verschieben wir das Gespräch auf ein andermal, es wird langsam dunkel. Und im Dunkeln lässt sich sowieso nur noch munkeln.



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

La Fondazione Lingue e Culture si presenta

...con una giornata di studio sul tema:

Monte Verità
 5 . 5. 1993

Il ruolo delle lingue per l'identità svizzera
Le rôle des langues pour l'identité suisse
Die Rolle der Sprachen für die schweizerische Identität
La rolla dals linguatgs per l'identitad svizra

Il 5 giugno 1993, la Fondazione Lingue e Culture si è presentata ufficialmente al pubblico. Lo ha fatto con una giornata di studio organizzata, in collaborazione con la Radiotelevisione Svizzera di lingua italiana e con il sostegno del Dipartimento Istruzione e Cultura, al Centro seminariale Monte Verità di Ascona.

Più di un centinaio di convenuti hanno dapprima presenziato alla parte ufficiale, introdotta dalla relazione della presidente Michelle Bovet (p. 11) e allietata dalle note della "Camerata giovanile della Svizzera Italiana" che ha proposto momenti di Vivaldi (dal Concerto in La maggiore) e di Rossini (dalla Sonata N. 3 in Do maggiore) sotto la direzione del maestro Giancarlo Monterosso.

Esiste ancora un'identità svizzera?

O siamo piuttosto confrontati con identità regionali e locali la cui specificità culturale e linguistica si frappone ad una dimensione nazionale comune?

Questo l'interrogativo centrale discusso nella parte seminariale. La ricerca di risposte si è sviluppata sul filo di due concetti:

a) una nuova identità svizzera non

dovrebbe solo ridefinire le relazioni tra le lingue e le culture nazionali, ma anche considerare la presenza nelle nostre comunità di altre culture e lingue che contribuiscono a determinare una nuova società multiculturale;

b) una base ideologica importante della nostra identità è costituita dal monolinguisimo in quanto, dal profilo linguistico, l'identità viene associata quasi esclusivamente alla lingua materna. Ma la ricerca di una identità nuova e dinamica non potrà fare a meno di aprirsi al multilinguismo e quindi ridefinire il ruolo sociale ed educativo delle lingue. Pubblichiamo di seguito le relazioni di Sylviane Roche (p.13) che ha sotto-lineato l'esigenza per la Svizzera di accogliere l'idea del valore e della dignità delle altre culture e di Georges Lüdi (p. 17), la cui riflessione ha messo a fuoco il significato e le implicazioni della mobilità demografica. La tavola rotonda è stata animata dalla presenza di Romedi Arquint (cf. le sue tesi a p. 31), Sandro Bianconi, René Rhinow, Robert Schläpfer e Flavio Zanetti (moderatore). Una sintesi della discussione, da cui sono emerse nuove dimensioni di un'identità svizzera, viene proposta a p.33.



"Den anderen verstehen, heisst auch seine Kultur akzeptieren..."

Ansprache zur Gründungsveranstaltung der Stiftung Sprachen und Kulturen

Michelle Bovet

Geboren bzw. gegründet am 16. April 1993 im Sternzeichen des Widders, dynamisch, kreativ, manchmal impulsiv und unkonventionell. Beste Voraussetzungen für die Stiftung Sprachen und Kulturen, da diese Attribute es erlauben, in der sich immer schneller verändernden Welt flexibel zu bleiben, sich neuen Gegebenheiten möglichst schnell anzupassen und neuen Bedürfnissen Rechnung zu tragen.

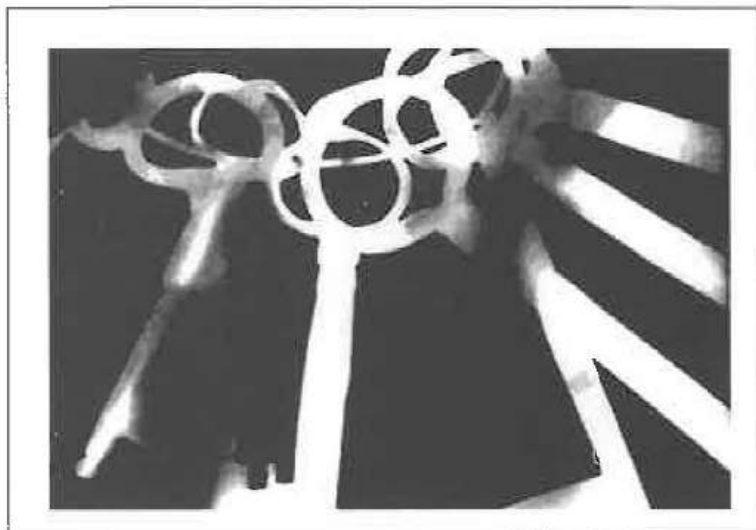
Michelle Bovet ist Präsidentin der Stiftung Sprachen und Kulturen.

Meine Damen und Herren, ich freue mich, Ihnen als Präsidentin die neue Stiftung vorzustellen. Ich gehe aus von der Feststellung, dass das Zusammenleben der vier sprachlich und kulturell unterschiedlichen Regionen der Schweiz in der letzten Zeit stark in Frage gestellt wurde. Ganz besonders im letzten Jahr war die Schweiz im Begriff, ihren Modellcharakter als multikulturelle Gemeinschaft zu verlieren. Oder hat sie ihn schon verloren?

Diese Frage muss wohl mit "Ja" beantwortet werden, wenn man bedenkt, wie wenig in den letzten Jahren getan wurde, um das gegenseitige Verständnis für die Regionen und das Zusammenleben zu fördern. Es ist deshalb nicht erstaunlich, dass Wörter wie "Röstigraben", "fossé", "barrière" oder "clivage" immer häufiger zu hören sind und Kompromisse immer nur von der anderen Sprachengemeinschaft erwartet werden. Ausserdem werden in unserem viersprachigen Land fast systema-

tisch zwei Sprachen und zwei Kulturen vergessen. Man nimmt sie vielleicht gelegentlich zur Kenntnis, doch viel weiter geht die Aufmerksamkeit nicht. Man vergisst auch, dass in unserem Land viele andere Kulturen vorhanden sind und mitleben wollen - meist ohne grosse Chancen. Die Schweiz, einst Modell für andere Länder, scheint gewisse Realitäten zunehmend zu ignorieren.

Wir müssen deshalb nach neuen Lösungen suchen, die auf ein besseres Verständnis innerhalb der einzelnen Sprachregionen abzielen, dazu aber auch die Herausforderung annehmen, in einem sich neu formenden Europa die Rolle zu spielen, die wir einmal hatten, nämlich anderen Sprachgemeinschaften gegenüber tolerant zu sein und es uns wieder zur Aufgabe zu machen, die Erfahrungen, die wir uns im Laufe der Zeit im Zusammenleben verschiedener Kulturen angeeignet haben, in den internationalen Aufbauprozess



einzubringen.

Die Suche nach neuen Lösungen führte zur Schaffung der "Stiftung Sprachen und Kulturen". Die Idee wurde vom Kanton Tessin aufgebracht, was an und für sich nicht erstaunlich ist, da sich der südliche Teil der Schweiz sprachlich und kulturell im Abseits befindet. Schon bald aber wurde von den anderen Kantonen, von Politikern und Politikerinnen, Wissenschaftlern und Kulturschaffenden, Lehrern und Lehrerinnen die Bedeutung und Notwendigkeit einer solchen Initiative wahrgenommen und aktiv unterstützt.

Das Erlernen einer fremden Sprache ist der erste Schritt zur Verständigung, denn Sprachkenntnisse sind die Basis menschlichen Zusammenlebens. Sie alleine genügen aber zum tieferen Verständnis einer fremden Kultur nicht. Aus diesem Grund wird sich die Stiftung in verschiedenen Formen für das Erlernen von Sprachen und Kulturen einsetzen, und zwar im schulischen Rahmen wie auch im ausserschulischen Bereich.

Die Schule ist in unserer Gesellschaft ein Ort, an dem in einer bestimmten Phase des Lebens fremde Sprachen erlernt werden. Dies sollte für Schüler und Schülerinnen auf eine motivierende Art und Weise geschehen und ihnen Erfolgserlebnisse verschaffen mit dem Resultat, dass sie sich mit den Anderssprachigen verständigen können und auch wollen. Dazu bedarf es unter anderem einer modernen Sprachdidaktik, die den Forschungs-

ergebnissen der neusten Psycho- und Soziolinguistik Rechnung trägt. Deshalb liegt eine Priorität der Stiftung im Bereich der Ausbildung der Sprachlehrer und Sprachlehrerinnen, wo sie auch mithelfen wird, die Zusammenarbeit zwischen Forschung und Praxis zu fördern

Forschung, Didaktik, Lehrer- und Lehrerinnenausbildung sind nicht genug. Zwei weitere Punkte scheinen mir wichtig.

Der erste betrifft das Erlernen einer fremden Sprache. Während Jahren wurde in der Schweiz eine Fremdsprache vom Lehrer, von der Lehrerin gelehrt und sollte vom Schüler, von der Schülerin gelernt werden. Die Resultate waren oft für beide Seiten nicht zufriedenstellend.

Gründe dafür gibt es sicher viele, aber einer ist besonders augenfällig. Es ist zu oft Wert vorwiegend auf das "Beherrschen" der anderen Sprache gelegt worden; die andere Kultur, das "Andersartige" wurde dabei oft vergessen. Wie einfach ist es doch in der kleinen, multikulturellen Schweiz, in die Sprache des anderen Menschen einzutauchen, ohne dass jemand ertrinkt, sondern im Gegenteil viel vom Gegenüber mitbekommen kann.

Sprachen lernen als einziger Schritt zur Verständigung genügt jedoch nicht, wenn wir der heutigen Situation Rechnung tragen wollen, dass wir in einem Land sind, in dem nicht

nur vier Landessprachen vorhanden sind, sondern viele Menschen mit anderen Sprachen

und Kulturen leben.

Der Name der Stiftung sagt es: "Sprachen und Kulturen". Den anderen Menschen zu verstehen, heisst nicht bloss, seine Sprache zu kennen. Den anderen verstehen heisst auch, seine Kultur zu akzeptieren, andererseits aber auch sich selbst mit der eigenen Kultur auf eine positive Art und Weise einzubringen.

Fremdsein das eine- verstehen wollen das andere. Dazu ein kleines persönliches Erlebnis. Vor zwei Tagen bin ich mit dem Bus in die Stadt gefahren. Da dieser ziemlich voll war, blieb ich stehen. Ein junger Mann mit fremdländischem Akzent stand auf und wollte mir seinen Platz anbieten. Ich sagte dankend nein, und versuchte, mit ihm ins Gespräch zu kommen. Zuerst auf französisch, dann auf deutsch. Er sprach ein wenig deutsch, kam aus Kosowo, war seit drei Monaten hier und suchte Arbeit. Wir konnten uns verständigen - doch: ob es in Kosowo üblich ist, dass man "älteren Damen" im Bus den Platz anbietet, weiss ich nicht. Verhält der junge Mann sich so, weil er es bei uns gelernt hat? — Dies ist ein kleines Erlebnis, und ich hätte gerne noch viel mehr erfahren. Bei "Unterschieden" war ich erst beim "Wissen" gewesen - ich hätte das "Andere" dann noch akzeptieren müssen. Ich glaube, dies ist eine Herausforderung für alle. Aber trotz diesen Überlegungen ist mir die Neugier geblieben — Wie ist es wohl dort in der täglichen Realität?



Identité et multilinguisme

Sylviane Roche

Le programme qui nous a été proposé pose une question: „y a-t-il encore une identité suisse?“ , puis s'interroge sur le rôle des langues dans la définition de cette problématique identité. Il voit, si j'ai bien compris, deux moments dans le rôle que peut jouer la question des langues dans la constitution d'une identité:

- *celle qui se construit autour d'une langue maternelle, le monolinguisme,*
- *celle, qualifiée de plus nouvelle, donc ressentie comme plus moderne, plus adaptée au monde aujourd'hui, et qui incluerait le multilinguisme, associé à l'esprit d'ouverture.*

Sylviane Roche est née à Paris: elle enseigne le français et l'histoire au Gymnase de Nyon. Romancière, elle a publié un recueil de nouvelles, "Les Passantes" (1987) et deux romans: "Le salon Pompadour" (1990) et "Septembre" (1992). Elle est membre de la rédaction de la revue littéraire "Ecriture".

Voici donc les points qui doivent constituer aujourd'hui notre réflexion, et sur lesquels je vais essayer d'apporter quelques éléments personnels, peut-être un peu polémiques, mais pouvant servir, je l'espère, à alimenter la discussion qui suivra tout à l'heure.

Ya-t-il *encore* une identité suisse? Pourquoi le mot *encore*? Veut-on dire par là que l'identité suisse est en train de disparaître, qu'elle ne correspond plus à ce qu'elle a été ou à la réalité? C'est ce que semblent, en effet, penser les Suisses d'eux-mêmes, par exemple quand ils prennent pour slogan de l'expo de Séville le fameux „la Suisse n'existe pas“. C'est ce que semble penser l'auteur d'une annonce matrimoniale qui m'a frappée l'autre jour dans l'Hebdo: „Suisse mais pas trop cherche J.F. etc...“ Il est évident qu'il y a en Suisse une crise d'identité, ou plutôt, c'est que les Suisses le ressentent. Et pourtant, interrogeons un peu cette image.

Il est devenu banal de rappeler comment l'image de la Suisse et l'identité helvétique ont été fabriquées à partir de la fin du XVIII^e siècle. Toute l'intelligentsia européenne s'y est mise, de Rousseau à Mme de Staël, de Goethe à Senancour. On découvre une nature accidentée et tumultueuse, un pays où hommes et paysages ressemblent à un rêve lamartinien, on invente la Suisse et la bâtelière de Brienz, tout le monde est content. Pureté, inviolabilité, petitesse et nature. Hugo voit dans le Rigi l'image quasi brute de la réalité divine. C'est cette image qui est reprise et retravaillée par les inventeurs, politiques cette fois, de la Suisse moderne. A une époque où toute l'Europe se constitue en identité nationale, c'est autour de ce paysage, de ce village symbolique environné de montagnes neigeuses que se constitue l'identité de la Suisse. C'est, je pense, le sens de l'analyse de Bernard Crettaz¹ quand il dit que toute la Suisse s'exprime dans la



Pour préparer le plurilinguisme (...), la Suisse devrait s'ouvrir à l'idée de la valeur et de la respectabilité des autres cultures. J'ai l'impression que c'est loin d'être le cas.

Dans ce contexte, l'ouverture aux autres langues n'est qu'un aspect, l'apprentissage de la langue étrangère doit être un moyen d'aller vers l'autre, comme de lire sa littérature ou de comprendre sa religion.

représentation d'un village idéal, parfait et miniaturisé. Il est intéressant d'ailleurs de souligner - et de là vient peut-être le malaise identitaire que révèle cette question du programme - que c'est à l'époque-même où commence à se développer le phénomène urbain à grande échelle dans le reste de l'Europe que la Suisse fixe une fois pour toutes son identité nationale dans une représentation villageoise, déjà démodée, pourrait-on dire, au moment même où elle se crée, au point que le fait d'être *démodée* (ou plutôt d'être le refuge de valeurs en voie de disparition comme l'authenticité liée à la nature, l'honnêteté, le civisme, le respect des valeurs familiales allant de pair avec la pureté des moeurs et de l'air ambiant) devient partie intégrante de l'identité suisse. Une sorte de réserve, au sens indien du terme, en quelque sorte. Dès lors, il est facile de comprendre pourquoi l'identité suisse est en crise. Pourquoi on peut se demander s'il y a *encore* une identité suisse, comme si il était possible qu'il existât une entité nationale sans identité!

Pour tout dire, je crois que l'interrogation sur l'identité nationale fait partie de l'identité helvétique! Et je n'ai jamais vu deux Suisses parler de leur pays sans finir par s'interroger gravement sur son existence.

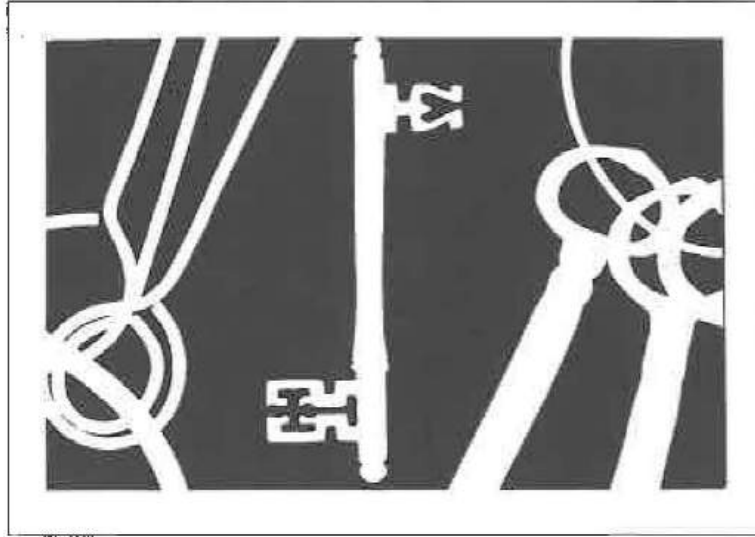
Pour la Française qui vous parle, c'est vraiment étrange! Quand j'étais étudiante à Lausanne, on avait fait une parodie helvétique des mémoires de de Gaulle qui commençait par „Je me suis toujours fait une certaine idée de la Suisse“. Rien que ce début faisait s'esclaffer tout le monde. Par

contre, l'idée qu'on pût se faire „une certaine idée de la France“ ne paraissait comique à personne. C'est donc, si vous me le permettez, en étrangère d'origine, et amoureuse depuis des années et à bien des titres de cette extraordinaire originalité identitaire qu'est la Suisse, que je peux répondre: bien sûr qu'il y a une identité suisse, qui transcende les identités régionales et linguistiques. B. Crettaz s'arrête en-deça, me semble-t-il, quand il parle du village, ou plutôt, il s'arrête à la conséquence de cette véritable identité: pour moi, l'identité suisse, c'est le paysage. Ce n'est pas le chalet, émanation culturelle et aujourd'hui bien kitsch de ce paysage, c'est le Cervin. Ce qui m'a toujours frappée, c'est que les Suisses qui se croient obligés de tourner en dérision toute représentation culturelle traditionnelle de leur pays (comme le fait Crettaz lui-même d'ailleurs quand il propose de transformer toute la Suisse en Disneyland helvétique) redeviennent sérieux, déférents, émus, quand il s'agit du paysage des lacs et des montagnes. Donc, et ce sera ma première conclusion, la Suisse, c'est d'abord un pay-

sage, les Suisses sont d'abord des montagnards, et cette montagne façonne cette socialité typiquement helvétique de la cohésion, de la terreur du conflit, etc... En somme, et chacun sera sensible au paradoxe de la formulation, donc de la situation, la *culture* des Suisses, c'est d'abord la *nature*! D'où le fait qu'on n'a pas fini de s'arracher les cheveux sur la question.

Dès lors, on peut voir que les (je cite le programme) „identités régionales qui érigent leur spécificité linguistique et culturelle face à une dimension nationale“ ne me paraissent nullement incompatibles avec l'existence d'une identité nationale basée sur le paysage. La Suisse - et là est son originalité - est par là-même un terrain, un *lieu* idéal (on pourrait même dire un écrin, tant sont précieuses ces „identités régionales“) où, de tout temps, ont pu et continueront à se développer, les particularismes culturels et linguistiques des hommes. Et c'est très bien ainsi! Si les Suisses romands font une maladie parce que les Suisses alémaniques développent leur dialecte, c'est parce qu'ils sont prisonniers d'une image jacobine de l'identité et qu'ils se sentent exclus d'une communauté nationale qui pratique une langue qu'ils ne comprennent pas. Mais je crois que l'identité helvétique dépasse l'identité linguistique, comme elle dépasse (et cela paraît tout aussi impossible à concevoir pour des millions d'hommes sur la terre) l'identité religieuse.

Point n'est besoin, dès lors, de parler de „nouvelle identité suisse“. Une nouvelle identité nationale ne se forge

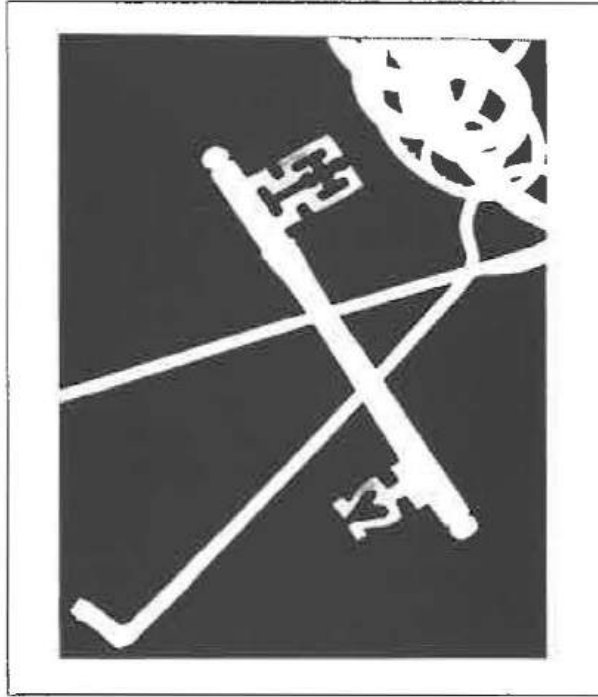


pas ainsi. Il faut de sanglantes révolutions et des dizaines d'années de coercition idéologique (et d'ailleurs rien ne prouve qu'on y arrive au bout du compte). Il faut faire attention avec ces concepts vides qui commencent souvent par le mot *nouveau*. La nouveauté pas plus que la jeunesse ne sont des vertus en soi! L'identité suisse (et cela n'a rien de nouveau) est plurilinguistique et monotonologique, si je puis me permettre ce néologisme. Je pourrais expliciter cela par une image risquée: variée sur le plan linguistique et monotone sur le plan des fromages qui sont, comme chacun sait, une émanation directe du paysage! Sérieusement, les clivages linguistiques actuels ne menacent pas l'identité suisse qui les inclut depuis qu'est constituée une entité nationale helvétique. Et même si les Suisses des différentes régions linguistiques doivent communiquer en anglais, ce qui les lie en tant que Suisses n'en demeure pas moins absolument intact et vivant. Il ne s'agit pas de définir une „identité dynamique et nouvelle“, mais de comprendre l'originalité de l'identité suisse, et la chance extraordinaire que constitue cette originalité. En Suisse, en effet, l'identité n'est pas, et n'a jamais été associée à la langue maternelle. Je dis bien *en Suisse*, car l'homo helveticus a d'autres références identitaires que la Suisse, c'est un être aux appartenances culturelles multiples, et cela, depuis très longtemps également. L'identité linguistique existe en Suisse, mais elle n'est pas helvétique,

elle est cantonale pour certains, régionale pour d'autres, et c'est un lieu commun que de dire qu'un citoyen helvétique se définit autant, si ce n'est plus, par rapport à sa région (donc à sa langue) qu'à son pays. Mais ce n'est pas contradictoire, et bien des hommes sur la terre vivent depuis des siècles dans des appartenances culturelles multiples. Maintenant, on peut se demander quel rôle joue l'appartenance linguistique en Suisse? Là aussi, la situation est originale. Contrairement à la France jacobine, l'identité linguistique, en Suisse, est centrifuge, c'est-à-dire qu'elle fait éclater l'identité nationale en communautés régionales, et même, elle rattache les Suisses à des communautés étrangères, les Italiens, les Français, les Allemands. C'est ainsi et c'est irrémédiable. Il ne s'agit pas de nier cette réalité comme certains écrivains de Suisse romande qui prétendent n'avoir rien de commun avec la littérature française. Et je crois qu'on s'engage sur une mauvaise voie si on veut fabriquer une „nouvelle identité ouverte au multilinguisme“. L'homme a et aura toujours une langue maternelle (ou deux, peu importe), mais de toutes façons un langage privilégié où s'expriment à jamais l'amour, la peur, la douleur, et les chansons de l'enfance. Une langue qui sent comme les bras de maman, une langue autour de laquelle il s'est constitué. Et c'est fondamental. Un homme n'est pas

un ordinateur dont il suffit de changer le programme pour qu'il s'exprime indif-

féremment dans plusieurs langues. Les mots humains sont chargés d'affect aussi bien que de sens. S'ouvrir au multilinguisme n'est pas fabriquer des robots qui s'expriment aussi bien (ou aussi mal) en anglais, en français ou en allemand suivant la touche qu'on presse, comme les distributeurs automatiques de billets de banque. S'ouvrir aux multilinguisme, ce n'est même pas obligatoirement *parler* plusieurs langues, et je pense à ce que Matthias Zschokke² appelle dans un texte sur les quatre régions linguistiques de la Suisse, „le polyglottisme obtus“. „Je considère, dit encore Zschokke, la propension d'apprendre l'une après l'autre de nouvelles langues comme une peur de penser. Dans chaque nouvelle langue, on cesse de penser, au mieux là où l'on avait cessé déjà dans celles qu'on avait apprises auparavant.“ (ECRITURE 37, 149)³. Il s'agit, bien entendu d'un texte provocateur, comme est provocatrice celle qui le cite ici devant vous, en ouverture d'une journée consacrée à une fondation destinée à promouvoir l'apprentissage des langues! Mais je crois qu'il faut entendre tout de même ce que Zschokke veut dire et ne pas confondre multilinguisme et culture. Apprendre une langue n'est qu'un exercice mécanique s'il ne s'accompagne d'une approche des autres et de leur culture. L'un ne va pas obligatoirement avec l'autre. Je préfère quelqu'un qui lit Proust dans sa langue, en traduction, à celui qui



parle un français standardisé et commercial destiné à se promener chez moi en pays conquis. Etre capable de dire „mes chers concitoyens“ en allemand, français, italien et romanche n'est pas une garantie de profondeur de la pensée politique, on nous en administre la preuve quotidienne! Je crois même qu'on n'apprend pas intelligemment une langue étrangère si l'on n'a pas une connaissance profonde et intelligente de sa propre langue et de sa propre culture, d'abord, et si l'on n'est pas prêt, avant tout, à connaître l'autre, et à le respecter dans toutes ses différences. Pour préparer le plurilinguisme dont parle le programme (c'est-à-dire les langues étrangères à la communauté nationale), la Suisse devrait s'ouvrir à l'idée de la valeur et de la respectabilité des autres cultures. J'ai l'impression que c'est loin d'être le cas. Dans ce contexte, l'ouverture aux autres langues n'est qu'un aspect, l'apprentissage de la langue étrangère doit être un moyen d'aller vers l'autre, comme de lire sa littérature ou de comprendre sa religion. Si cela devient une fin en soi, alors on en revient au *polyglottisme obtus* dont parle Zschokke (et je pense à ces élèves médiocres dont on ne sait que faire et qui vont *apprendre les langues* pour s'éviter de continuer à penser). Ce qui m'amène à dire deux mots sur le dernier point de réflexion proposé par le programme, „la présence d'autres langues et cultures“ à l'intérieur de la communauté helvétique. Cette présence est indiscutable, et

c'est encore une banalité que de dire que les communautés humaines ne s'enrichissent que de l'apport des communautés extérieures. Il me suffit de comparer (la manifestation culinaire de la culture m'est chère, on l'aura peut être remarqué, et certains ont d'ailleurs beaucoup plus de mal à accepter cette différence-là que les langues étrangères!) la pauvreté des étalages vaudois quand je suis arrivée il y a vingt ans, et la variété d'aujourd'hui, les poissons, les fruits de mer, les légumes frais, les huiles et les épices, pour mesurer à quel point l'arrivée des communautés méditerranéennes a ouvert et enrichi ce canton voué naguère au chou et au cochon! Mais il me semble que pour les langues, c'est autre chose et qu'il ne faut pas se gargariser de concepts décoratifs mais irréels: les langues étrangères des immigrants ne modifient pas (ou guère) le paysage linguistique du pays d'accueil. On garde sa langue d'origine comme deuxième langue tant que vivent ceux pour qui elle fut maternelle. Et puis elle disparaît, ou ne survit que dans des expressions, des prénoms, des comptines. C'est le cas aux Etats Unis, par exemple. Chez les descendants des Juifs d'Europe centrale ou des Italiens, c'est l'évidence-même. On garde d'autres mar-

ques identitaires, on continue à cuisiner (vous voyez comme c'est fondamental) d'une façon particulière, on se marie même de préférence à l'intérieur de sa communauté d'origine, mais tout le monde parle anglais et rien qu'anglais. Voyez les

Polonais du Nord de la France, et ici en Suisse, la deuxième génération des immigrants italiens ou espagnols. Je crois qu'on peut même dire que l'identité linguistique est le plus faible des maillons de l'identité culturelle et que nos immigrants parleront français ou Schwyzerdütsch avant que la communauté linguistique helvétique ne se modifie d'un iota. Ce n'est donc pas, à mon avis par l'apprentissage des langues étrangères que la Suisse intégrera le mieux ses immigrants. L'enrichissement culturel se fera - il se fait déjà - autrement. L'apport esthétique du métissage physique, la découverte qu'on peut être suisse et pas chrétien, qu'on peut manger de l'aïl, ou des fruits de mer, ou se coucher après dix heures du soir sans être un sauvage, c'est cela qui attend la communauté culturelle helvétique, et c'est la grâce que je lui souhaite.

Apprenons les langues, certes, mais que ce soit surtout un moyen de savoir ce que les autres ont à nous dire.

Notes

- 1 B. Crettaz est directeur du musée d'ethnologie de Genève. Cf. p.ex. "Les Alpes sont mortes", Le Nouveau Quotidien, 10.11.1993
- 2 M. Zschokke, directeur de la revue "Dreipunkt": "La différence entre 1291 et 4711", Ecriture 37, printemps 1991
- 3 Ecriture: revue indépendante fondée par Bertil Galland et Jacques Chessex, Lausanne.



Sprachliche Identität und demographische Mobilität in der Schweiz

Georges Lüdi

Politisch und juristisch ist die Schweiz insofern viersprachig, als die Bundesverfassung vier Nationalsprachen erwähnt, von denen drei in ihren jeweiligen Territorien auch die einzigen offiziellen Sprachen sind. Mehr oder weniger grosse Minderheiten sprechen aber eine andere Hauptsprache als jene des Territoriums. In seinem Bericht an die Räte hinsichtlich der Revision des Art. 116 der BV beurteilte der Bundesrat diese Situation sehr treffend. In der Nachkriegszeit habe "eine wachsende Mobilität der Bevölkerung (...) vielerorts zu einer Destabilisierung der Sprachsituation [geführt]" (S. 9); zwar "herrscht in der Schweiz noch immer die traditionelle Vorstellung von einer kulturellen und sprachlichen Homogenität der verschiedenen Landesteile" (S. 10), aber diese Vorstellung sei überholt, und "ein Festhalten an einer nicht mehr bestehenden Homogenität der verschiedenen kulturellen Gruppen in der Schweiz bedeutet deshalb nicht nur eine Orientierung nach rückwärts, sondern führt gleichzeitig zu einer Abschottung gegenüber den zugewanderten Schweizern und Ausländern sowie gegenüber den anderen Kulturgemeinschaften der Schweiz." (S. 10) "Die [sc. individuelle] Mehrsprachigkeit sollte daher vermehrt gefördert werden, und zwar nicht nur im Hinblick auf die Sprachenfreiheit und die Möglichkeit zur individuellen Entfaltung, sondern ebenso als vorzügliche «Verständigungsbrücke» zwischen den Sprachen und Kulturen." (S. 21)

Georges Lüdi, geboren 1943, ist Professor für französische Sprachwissenschaft an der Universität Basel. Er ist Verfasser zahlreicher sprachwissenschaftlicher Arbeiten, besonders zu Problemen der Mehrsprachigkeit und des Fremdsprachenerwerbs.

1. Ein Fallbeispiel : ein Neuenburger in Basel

Vor diesem Hintergrund soll im folgenden das Thema der sprachlichen Identität in der Schweiz für einmal weniger aus der Perspektive des Zusammenlebens der vier traditionellen Sprachgemeinschaften in ihren jeweiligen Sprachgebieten angeschnitten werden, sondern vielmehr aus dem Blickwinkel jener Schweizer, welche — aus welchen Gründen auch immer — nach einem

Wohnortwechsel im Alltag mit mehreren Sprachen konfrontiert sind.

Pierre Matthey* ist vierundzwanzig-jährig und stammt aus dem Neuenburger Jura. Nach seinem Jurastudium an der Universität Neuchâtel ist er vor zweieinhalb Jahren nach Basel gezogen, wo er nicht sonderlich gut integriert zu sein scheint: Er ist sehr mit seinem Heimatort verbunden, wohin er als

* Alle Namen wurden geändert



**Mit einer Metapher
könnte man sagen, dass
in einer Migrationssi-
tuation, d.h. in einer
sich in Bewegung
befindlichen Gesell-
schaft, die durch eine
Durchmischung der
Bevölkerung und durch
Sprachkontakt ge-
kennzeichnet ist, die
Spieler selbst die Regeln
des Identitätsspiels
erfinden und dabei
gleichzeitig selbst als
Schiedsrichter amten.**

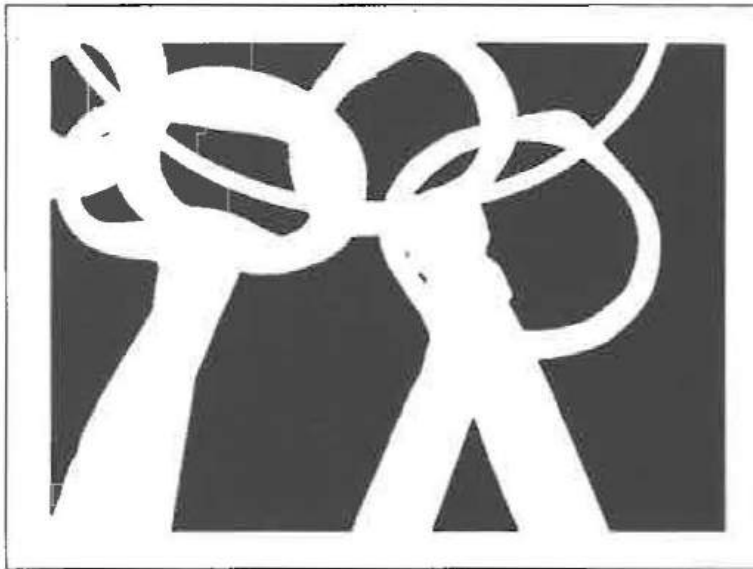
Wochenaufenthalter oft übers Wochenende zurückkehrt. Obwohl er die Basler umgänglich findet, habe er in Basel keine einzige Bekanntschaft geschlossen: „rien zéro plus zéro“.

Er vertritt seine ‚Frankophonie‘ mit einem Anflug von Purismus: „j’ai un côté un peu puriste, mais encore une fois, parce que je crois qu’il y a un danger: comme Suisse romand on emploie déjà tellement de germanismes sans s’en rendre compte“. Diese Haltung wird mit dem Minderheitenstatus der Romands gerechtfertigt: „moi, j’ai tendance à jouer les gardiens du bon français, ça c’est vrai, mais encore une fois, parce qu’on se sent une minorité“. Gleichzeitig bekennt er sich zu seiner regionalen, bzw. lokalen Zugehörigkeit: „je suis d’abord loclois et neuchâtelois certainement“, die er auch in seinen Sprachgepflogenheiten offen zeigt. So antwortet er auf eine Frage nach seinem Neuenburger Akzent: „ah je ne lui reproche rien du tout, moi, je suis Neuchâtelois alors à trois cents pour cent, j’assume complètement (lacht)“. Er würde es als „Häresie“ betrachten, das französische *soixante-dix francs* an Stelle des im Welschland üblichen *septante* zu verwenden. Auf der anderen Seite bezeichnet er sich nicht als zweisprachig: „je ne me serais pas prétendu bilingue, par exemple, j’ai de bonnes connaissances de base de l’allemand, mais, j’entends, je ne parle pas du tout couramment“. Und er will es auch nicht werden, weil er Angst davor hat, dadurch etwas ganz Wichtiges zu verlieren: „je suis con-

tent d’avoir fait des progrès en allemand, et puis peut-être de comprendre un petit peu leur patois, mais je n’aimerais pas nécessairement aller plus loin parce que j’ai l’impression que le fait d’acquérir, ouais d’être plus habile dans une autre langue, ça se fait toujours un peu au détriment de sa propre langue, et ça je ne veux pas du tout, alors, parce que je suis tout à fait amoureux de ma langue maternelle et j’entends le rester“. Es lauere gar die Gefahr einer Entartung: „je pense qu’il y a un danger d’abâtardissement de la langue, à trop baigner dans une autre culture et dans une autre langue, ça je crois que c’est un fait.“ Dennoch weigert sich unser Informant, sich in Basel dem „ghetto romand“ oder einer anderen frankophonen Gruppe anzuschliessen. Zu Heimatvereinen hat er eine sehr pointierte Meinung: „s’il y a une chose dont je me méfie, alors c’est de ces ghettos romands (...); mais je ne crois pas que je ferais partie d’une Société de Romands à Bâle ou un truc comme ça, alors vraiment, c’est un peu le ghetto, hein (...), je ne sens pas le besoin de créer des liens avec

des Romands de Bâle, c’est une façon supplémentaire de s’isoler“. Er scheint die Gettoisierung mit der externen Migration gleichzusetzen, von der er sich klar abgrenzt, wenn er sagt: „pour moi, ce n’est pas un problème, alors, d’être ici; je n’ai vraiment pas l’impression d’être à l’étranger“ und auch „je n’ai pas du tout le sentiment d’avoir renoncé à quelque chose d’important en vivant en Suisse allemande“.

Die Basler sieht er als offene Menschen, offener als er vor seiner Abreise angenommen hatte und offener auch als die übrigen Deutschschweizer: „je dirais que les gens sont au moins aussi ouverts que chez nous, contrairement à ce qu’on pense, contrairement au préjugé qu’on a peut-être en venant en Suisse allemande. Bon, je parle de Bâle, ce n’est pas vrai partout.“ Er hat also seine Meinung geändert und grenzt sich von den in der Westschweiz geläufigen Stereotypen ab. Aus Höflichkeit müsse man sich sprachlich der Aufnahmegesellschaft anpassen und dürfe den anderen nicht um jeden Preis seine eigene Sprache aufdrängen: „quand j’ai l’impression que c’est quelqu’un qui est du même niveau de maîtrise du français que moi vis-à-vis de l’allemand, je fais quand même l’effort de parler l’allemand parce que je me dis, finalement, il n’y a pas de raison, et puis c’est presque une question de politesse.“ Im übrigen werde er auch nicht immer von vornherein als französischsprachiger Anfänger kategorisiert, da ihm jetzt weniger oft auf Französisch geantwortet wird, wenn er sich auf Deutsch an jeman-



den wendet.

Diese Annäherung gegenüber Basel zeigt sich auch im Versuch, sich in seiner Nachbarschaft und in rituellen Situationen auf Schwyzertütsch auszudrücken, obwohl seine Sprachkompetenz noch sehr begrenzt ist: „*on dit <gut'n ob'> dans l'ascenseur, on ne sort pas <guten Abend> parce que ..., mais sitôt que ça va un petit peu plus loin, c'est le bon allemand.*“ Auch wenn er mit Deutschschweizer Kollegen ausgeht, ist das Schwyzertütsch sehr gegenwärtig: „*moitié moitié: on a parlé le suisse allemand, ils ont parlé le suisse allemand, on a parlé le bon allemand et on a parlé le français je dirais pratiquement à proportion égale. Moi, je ne le ressens pas comme obstacle.*“

Die Verwendung der Personalpronomen (*on a parlé suisse-allemand > ils ont parlé suisse-allemand / on a parlé le bon allemand et on a parlé le français*) weist freilich auf eine Spannung hin, wie wenn sich der Sprecher gleichzeitig in die Aufnahmegesellschaft einschliessen und daraus ausschliessen würde. Dieser Ausschluss wird etwas später auch explizit thematisiert: „[in bezug auf die Situationen, in denen die anderen Schwyzertütsch sprechen] *ah il faut être tout à fait juste, c'est vrai que tu te sens parfois un petit peu ... pas exclu mais un petit peu différent, un petit peu étranger, c'est vrai. Je ne le vis pas comme un complexe, mais, disons, ça m'est arrivé de me dire que peut-être je comprends un peu mieux ce que peut*

ressentir un étranger chez nous, c'est vrai.“ Sollte er einmal Kinder haben, möchte er ihnen dieses Fremdssein ersparen. Zwar sollten sie natürlich französischsprachig sein — „*si d'aventure j'avais des enfants, ben j'aimerais quand même bien que leur première langue ce soit le français, alors ça oui*“ —, aber er würde sie nicht in die 'Ecole française' schicken, sondern auf eine zweisprachige Erziehung setzen: „*non, j'essaierais de jouer la carte le français à la maison et l'allemand à l'école, parce qu'il ne faut pas être égoïste non plus; si c'est des gens qui sont amenés à vivre en Suisse allemande, ben, ici, la langue sociale, c'est l'allemand et c'est le suisse allemand (...), mais ça n'empêche pas qu'on parle le français à la maison; j'ai des cousins qui sont nés à Zurich mais de parents romands, et qui sont parfaitement bilingues, mais ce qui s'appelle parfaitement.*“

Obwohl er Germanismen ablehnt, vermeidet unser Informant schliesslich in seiner Sprachpraxis nicht alle transkodischen Markierungen, die er jedoch meistens ausdrücklich kennzeichnet. Sie sind die Spuren an der Oberfläche seines Diskurses, die auf sein Leben als Romand in Basel verweisen: „*il faut dire que je suis assez euh belastbar comme on dit en allemand, hein*“, „*il faut dire une chose c'est que Bâle est peut-être un, un sonderfall, hein*“.

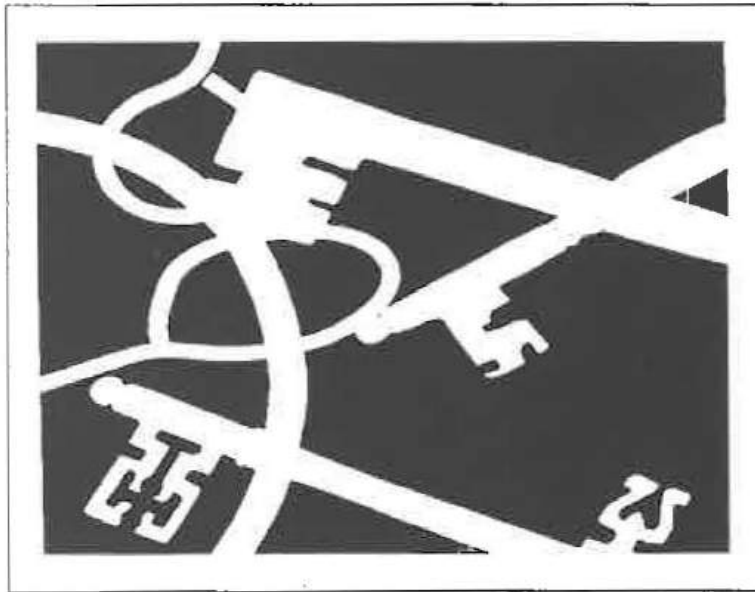
Offensichtlich greifen manche Stellen des Berichts von Pierre Matthey, den wir im Rahmen eines Forschungs-

projekts zur internen Migration in Basel interviewt haben¹, Identitätsprobleme auf. Welche Beziehungen bestehen zwischen der Identität und dem Purismus, zwischen der Identität und der Verwendung des Schwyzertütschs, zwischen der Identität und dem Neuenburger Akzent? Um diese Fragen, angereichert um einige grundsätzliche Überlegungen zur Identität im allgemeinen und zu den Spuren, welche sie im Sprachgebrauch hinterlässt, im speziellen geht es uns in diesem Beitrag.

2. Von der Ambiguität des Begriffs "interne Migration"

Bei jedem Ortswechsel zerreißen Beziehungsnetze und gehen Orientierungshilfen verloren. Die vertrauten Informationskanäle werden verschüttet, der Migrant findet sich in seinem Alltag nicht mehr automatisch zurecht, kann seinen Erfahrungen oft keinen Sinn mehr zuordnen. Von lauter Fremden umgeben, fühlt er sich in keiner Gruppe mehr solidarisch aufgehoben. Dies wird meist als eine Art Krise erlebt, d.h. als eine mehr oder weniger starke Erschütterung einer ‚Wirklichkeit‘.

Dieses Phänomen — welches man durchaus auch innerhalb einer Sprachgemeinschaft antreffen kann — erklärt sich teilweise aus der Tat-



sache, dass die Migration das Bedeutungspotential der sprachlichen Elemente, die in der Herkunftsregion unhinterfragt als identitäre Markierungen funktionierten — Regionalismen, Stereotypen, ein Akzent, ein bestimmter Dialekt usw. —, nachhaltig verändert. Dies bedeutet nicht nur Schwierigkeiten bei der Einordnung der Gesprächspartner. Die Sozialwissenschaft nimmt heute an, die soziale Identität werde dank identitärer Markierungen immer wieder neu hergestellt oder bestätigt. Wenn nun die vertrauten Markierungen nicht mehr verwendet werden können, weil sie ihre Bedeutung verloren haben, dann kann sich auch die eigene Identität verwischen oder gar verlieren. Wenn Pierre Matthey seinen Neuenburger Akzent verlöre, da er nicht mehr als Markierung der Gruppensolidarität interpretiert werden könnte, sondern ins Lächerliche gezogen würde, wäre er nicht mehr im selben Masse 'Neuenburger' wie vorher. Und genau das ist vielen der Romands, die wir in Basel und Bern befragt haben, geschehen!

Auch wenn die Analyse weitgehende Übereinstimmung zwischen Binnenwanderung und Immigration aufzeigt, heisst dies noch lange nicht, dass die Betroffenen sich als 'Ausländer im eigenen Land' fühlen. Pierre Matthey selbst weist, wie wir schon sahen, diesen Ausdruck von sich: „j'ai vraiment pas l'impression d'être à l'étranger“. Ähnlich antwortet Anita Beffa, eine Tessinerin

aus Luzern, auf die Frage, ob sie sich als Migrantin fühlt: „no, cioè mi sento nel mio paese, migrante è andare lontano, io invece mi sento a casa mia (...), bon, la maggior parte della vita si svolge tra le persone conosciute, si esce e si trova tutte le cose come negli altri posti, vado alla stazione somiglia alla stazione degli altri posti, cioè tutti i servizi sono in fondo molto simili“. Hier wird die gemeinsame Kultur diesseits und jenseits der schweizerischen Sprachgrenzen unterstrichen und der Sprachenfrage bloss eine untergeordnete Rolle beigemessen.

Freilich thematisieren viele, wie oben Pierre Matthey, das sprachbedingte Ausgeschlossen sein. Auch Anita Beffa befürchtete deshalb den Umzug nach Luzern „perché lui [sc. ihr Mann] non parla tedesco e poi bon per lui gli mancherà tutto il suo sistema di riferimento“. Mit einer besonders starken Metapher formuliert Frau Rubattel, welche kurz nach unserem Interview in die Westschweiz zurückgekehrt ist, diese Erfahrung: „c'est très, très pénible, c'est vraiment le trou noir, vous vous sentez complètement seule, c'est comme si vous étiez devant une vitrine et vous regardez les autres bouger.“ Ähnliches wird normalerweise eher von Immigrantinnen berichtet. Alles in allem scheint der Unterschied zwischen interner und externer Migra-

tion kein kategorischer, sondern ein gradueller zu sein — und zudem individuell sehr unterschiedlich erlebt zu werden.

3. Wenn einer als Frankophoner nach Basel kommt, bleibt er nicht einfach 'frankophon'

Wer immer einen Ortswechsel vornimmt, muss seine Strukturierungsarbeit verstärken und die Gegenüberstellung von ‚wir‘ und ‚den anderen‘ neu konstituieren. Dies gilt in vermehrter Masse, wenn dabei eine Sprachgrenze überschritten wird. Er oder sie muss dann m.a.W. die Grenzen zwischen den Gruppen neu ziehen, diese Grenzen neu interpretieren, oder gar, sofern nötig, neue Gruppen suchen. Je nach der Anziehungskraft gewisser Werte — und je nach seinen Möglichkeiten —, wird er/sie sich mit der einen und/oder anderen Gruppe identifizieren, bzw. sich ihr annähern wollen. Diese Prozesse wickeln sich nicht immer nach dem gleichen Schema ab und können auch ganz unterschiedliche Resultate hervorbringen.

Deshalb lässt sich die Antwort auf die spezielle Herausforderung durch die Migration nicht auf eine einfache Gegenüberstellung von ‚Verlust‘ vs. ‚Bewahrung‘ der Herkunftsidentität reduzieren. In den meisten Fällen wird man von einer Rekonstruktion der Identität mittels Identitätsakten im neuen Kontext ausgehen müssen; eine Rekonstruktion, die funktional ist in bezug auf



***In den allermeisten
Fällen werden die
Identitätsveränderungen
nicht als Identitäts-
verlust erlebt, sondern
als Aufbau eines
pluriellen Identitäts-
systems, d.h. als Ergän-
zung der Identität um
neue Facetten. Gleich-
zeitig an verschiedenen
Punkten ihrer sozialen
Netzwerke Tessinerin
und Freiburgerin oder
Romand und Basler zu
sein, führt in der Regel
nicht zu Konflikten —
wenn die Umgebung
mitspielt.***

die neuen sozialen Beziehungen. Die Migration stellt demnach nicht die „Nullstufe“ der Identität dar, wo nur die Parameter der Arbeit, des Zivilstandes, des Wohnortes zählen (Centlivres 1986, 98). Auch wenn es sicherlich Identitätskrisen gibt, hat man dennoch auch Grund zur Annahme, dass innerhalb einer Gemeinschaft von Migranten wieder neue Konfigurationen von Identitätsfiguren entstehen, welche gemeinschaftsbildend wirken können und letztlich ein Ausdruck eines gemeinsamen Willens zur Gruppenbildung sind. Mit einer Metapher könnte man sagen, dass in einer Migrationssituation, d.h. in einer sich in Bewegung befindlichen Gesellschaft, die durch eine Durchmischung der Bevölkerung und durch Sprachkontakt gekennzeichnet ist, die Spieler selbst die Regeln des Identitätsspiels erfinden und dabei gleichzeitig selbst als Schiedsrichter amten.

Eine derartige Auffassung hat weitreichende Konsequenzen auf die Definition der Migrantengruppen, wie wir sie in offenen und pluralistischen urbanen Kontexten untersucht haben. Wenn man einmal davon ausgeht, dass die Französischsprachigen in Basel, die Deutschsprachigen in Neuenburg, die Italienischsprachigen in Zürich etc. nicht ‚natürlicherweise‘ eine Gruppe bilden, nicht notwendigerweise eine einzige Identität haben — „except to the extent that the people think of themselves in that way, and identify with or distance themselves from others by their behaviour“ (Le Page/Tabouret-Keller 1985, 9) —, muss man zu-

nächst die Embleme bestimmen, deren Verwendung als Identitätsakte fungieren und die dazu beitragen, die verschiedenen Gruppen zu konstituieren.

Die Aufnahmegesellschaft wird dabei bei weitem nicht von allen gleich gesehen, die Angst vor einem Identitätsverlust wird mehr oder weniger verspürt, die Veränderungen werden von den einen bedauert und abgelehnt, von den anderen begrüßt. Klar ist auch, dass der Migrant in der Wahl seiner Verhaltensweise nicht gänzlich durch äussere Faktoren gelenkt wird, sondern dass er in seinem Gebrauch von Konstellationen identitärer Figuren über einen gewissen Entscheidungsspielraum verfügt.

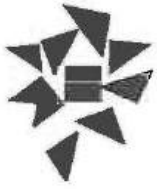
So zeichnen sich in der untersuchten Schweizer Binnenwandererbevolkerung fünf Typen ab, welche durch unterschiedliche Konstellationen von identitären Figuren ausgedrückt werden:

(1) Die ‚Frankophonen‘, ‚Italophonen‘ bzw. ‚Germanophonen‘ fühlen sich als Mitglied einer internationalen italienischen, französischen oder deutschen Sprach- und Kultur-

gemeinschaft, die potentiell alle Sprecher der respektiven Sprache in der Aufnahme-region einschliesst, und integrieren sich in die Institutionen dieser sprachgebundenen Gemeinschaft (Kirchgemeinde, Vereine etc. in der Herkunftssprache). Wenn Schulen in der Herkunftssprache existieren (französische Schulen in Basel und Bern), werden die Kinder dort eingeschult. Sie bauen sich ein Beziehungsnetz auf, in welchem mit Schwergewicht die Herkunftssprache gesprochen wird, äussern hypernormative Urteile dieser gegenüber, lehnen entsprechend Regionalismen ab und ziehen als Tessiner Italienisch dem Dialekt vor. Sie lehnen die Ortssprache (v.a. das Schwyzertütsch) ab und ziehen als Alternative die internationalen Verkehrssprachen (allen voran Englisch) vor.

(2) Die ‚Romands‘, ‚Tessiner‘ bzw. ‚Deutschschweizer‘ besinnen sich verstärkt auf ihre Herkunftssprachregion, verwenden auf emblematische Weise Regionalismen sowie (im Fall von Deutschschweizern und Tessinern) den Herkunftsdialekt. Sie wollen die Herkunftssprache bei den Kindern erhalten und fassen eine Rückkehr in die Herkunftsregion ins Auge, um einem Verlust der Herkunftsidentität entgegenzutreten. Auch sie lehnen die Ortssprache (v.a. das Schwyzertütsch) ab und behalten Heterostereotypen bei, die in der Herkunftsregion in bezug auf die Aufnahme-region geäussert werden.

(3) Die ‚Romands aus Basel‘, ‚Tessiner aus Bern‘, ‚Deutschschweizer aus Genf‘ usw. suchen die Integration in der Aufnahme-



gesellschaft und wollen gleichzeitig eine grundsätzlich in der Herkunftssprache verwurzelte Identität bewahren. Sie verwerfen die Gettoisierung innerhalb eines herkunftssprachlichen Beziehungsnetzes, akzeptieren, dass man die Ortssprache (auch Schwyzertütsch) erlernt und in der Öffentlichkeit als Kommunikationssinstrument verwendet, behalten aber die Herkunftssprache als Sprache des Herzens und der Intimität im privaten Rahmen bei, schulen deshalb die Kinder in der Ortssprache ein, insistieren aber auf der Herkunftssprache als Familiensprache. Sie verkehren in Vereinen, die mit der Herkunftsregion verbunden sind (z.B. *Cercle vaudois de Bâle, Groupe genevois de Bâle, Eclaireurs et Petites Ailes Romands „Rose des Vents“ de Berne* usw.), treten aber auch örtlichen Vereinen bei.

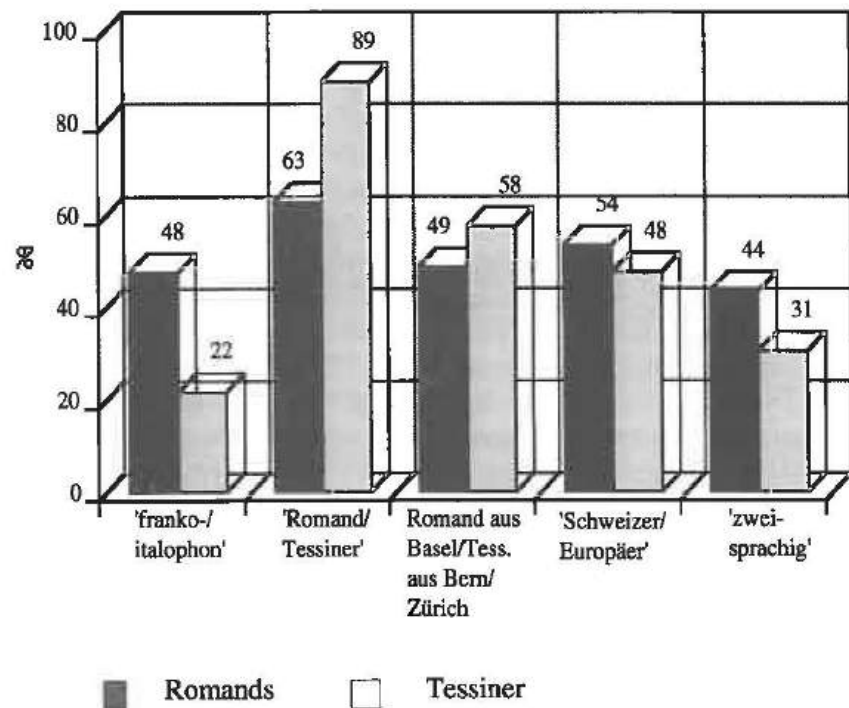
(4) Die 'Schweizer' oder 'Europäer' nehmen für sich die Zugehörigkeit zu einem grösseren geographischen (schweizerischen, europäischen oder kosmopolitischen) Raum in Anspruch, der gleichzeitig die Herkunftsregion und die Aufnahme-region umfasst (durch Addition von mehreren lokalen Identitäten — "*je suis Neuchâtelois et Bâlois*" — oder örtlich ungebunden und eher kulturell ausgerichtet — "*ich bin Europäer*"). Sie messen der Zugehörigkeit zu einer sprachlichen Gruppe weniger Bedeutung bei, sprechen aber mehrere Sprachen und nutzen die Möglichkeit aus, die Kinder in mehreren Sprachen zu erziehen. Sie fühlen sich in der Aufnahme-region wohl, auch wenn sie die Ortssprache

nicht beherrschen.

(5) Die 'Bilingues' versuchen, sich der Aufnahmegesellschaft anzunähern und zu deren Mitglied zu werden, erlernen die Ortssprache (namentlich auch Schwyzertütsch) nehmen deren Variationen wahr und ver-

einzu gehen, wie häufig die verschiedenen Identitätsoptionen sind und weshalb ein Migrant die eine oder die andere wählt. Die Tabelle 1 erlaubt immerhin, sich eine erste Vorstellung von der quantitativen Verteilung zu machen:

Tabelle 1: Verteilung der Informanten auf die identitären Optionen



wenden sie neben der Herkunftssprache auch in der Paarbeziehung und in der Familie. Sie werden von den anderen öfters als Mitglieder der Aufnahmegesellschaft kategorisiert, verwerfen oder modalisieren die in der Herkunftsregion üblichen Heterostereotypen in bezug auf die Aufnahmegesellschaft und praktizieren die zweisprachige Rede. Es fehlt hier der Platz, auf die Frage

4. Viele Faktoren beeinflussen die Wahl der Identitätsoptionen

Die Gründe, welche zur Wahl unterschiedlicher Identitätsoptionen führen, sind sehr vielfältig und können hier nicht im Detail diskutiert werden. Offensichtlich spielen verschiedene soziobiographische Variablen sowie die näheren Umstände der



*Viele Migranten sind
beim Versuch, ihre
verschiedenen Teil-
Identitäten zu
strukturieren und
ihnen einen Platz in
einem —
latinophonen, schwei-
zerischen oder kosmo-
politischen —
„identitären System“
zuzuweisen, durchaus
erfolgreich. Die
komplexe und vielfäl-
tige Identität ist in der
Migrationssituation
eher die Regel als die
Ausnahme.*

Migration eine Rolle. Dabei hat sich die Hypothese zwar bestätigt, wonach jede identitäre Option durch eine typische Konstellation von soziobiographischen Variablen charakterisiert ist. Freilich unterscheidet keine Variable allein in eindeutiger Weise gleichzeitig zwischen allen identitären Optionen in den drei Städten; und in jeder Stadt sind die differenzierenden Faktoren verschieden. Dies bedeutet, dass es keine einfachen identitären Verläufe, keine eindeutigen Optionen gibt, wie sie sich z.B. im Fall ethnischer Konflikte beobachten lassen, wo die ethnische Zugehörigkeit der eindeutig dominierende Faktor bei der Identitätsfindung darstellt. Diese komplexe Situation verbietet voreilige Schlussfolgerungen bezüglich eines kausalen Verhältnisses zwischen soziobiographischen Variablen und der Identität; wir müssen uns deshalb damit begnügen, auf die *signifikante Kopräsenz* von bestimmten Faktoren hinzuweisen. So kann z.B. die Wahl eines anderssprachigen Partners einerseits die Folge einer identitären Offenheit sein; das Zusammenleben mit einem anderssprachigen Partner kann aber andererseits auch erst zu einer identitären Öffnung führen. Dies ist bei den Variablen 'Kontakte zur Herkunftsregion' und 'soziales Verhalten in der Aufnahmegesellschaft' noch eindeutiger.

Zu unserer Überraschung führten einige Variablen (v.a. das Geschlecht und die sozio-ökonomische Zugehörigkeit) in bezug auf die identitären Optionen zu keinen nennenswerten Unterschieden. In signifikanter Be-

ziehung zu identitären Optionen stehen hingegen die Aufenthaltsdauer, die Anzahl der Kinder, die Sprachbiographie, die Muttersprache des Partners, die Kontakte zur Herkunftsregion und die Integration in die Aufnahmeregion. In allen drei von uns beschriebenen Bevölkerungsgruppen nimmt mit zunehmender **Aufenthaltsdauer** besonders die Zuwendung zu einer abstrakten frankophonen oder italophonen Gemeinschaft ab — bei den Tessinern auch jene zur ausschliesslich auf die Herkunftsregion ausgerichteten Gruppe der 'Tessiner' —, die als in gewisser Weise provisorische und wenig dauerhafte 'Lösung' für den Neankömmling erscheinen. Daneben sei noch die Rolle des **frühen Kontaktes mit mindestens einer zweiten Sprache** für die Herausbildung einer, 'zweisprachigen' Identität hervorgehoben. Dies trifft auf die Romands wie auf die Tessiner gleichermaßen zu, aber mit auffälligen Unterschieden: Während sich Tessiner mit einer 'günstigen' sprachlichen Biographie mit längerer Aufenthaltsdauer und zunehmender Integration immer mehr als, zwei-

sprachig' bezeichnen, verstärkt die Aufenthaltsdauer die sprachbiographischen Faktoren bei den Romands nicht. Man kann daraus auf unterschiedliche Vorstellungen von Zweisprachigkeit schliessen — zwei Sprachen zu sprechen bedeutet noch lange nicht, dass man sich als 'zweisprachig' fühlt — und ebenso auf eine grössere *sprachliche* Loyalität der Romands als der Tessiner.

5. Identitätskonflikte oder komplexe Identitäten ?

Es wäre eine Illusion zu glauben, die identitären Prozesse und Veränderungen wickelten sich zwangsläufig harmonisch und ohne Hindernisse ab. Es kann in der Tat sehr schmerzhaft sein, eine identitäre Veränderung wahrzunehmen und zu akzeptieren.

Ein treffliches Beispiel dafür ist Monique Crévoisier. Sie stammt aus dem Jura, wohnt seit ca. 15 Jahren in Basel und hat grosse Mühe zu akzeptieren, dass ihre Familie im Jura sie als 'Deutschschweizerin' taxiert, weil sie transkodische Markierungen verwendet, ihren jurassischen Akzent verloren hat, aber auch und vor allem, weil sie Denk- und Interpretationsmuster verwendet, die als typisch für die Aufnahmegesellschaft gelten.

In einer Schlüsselstelle des mit ihr geführten Interviews, artikuliert sie ihr diesbezügliches Unbehagen:

M *oui oui. je suis née à Delémont*
E *à Delémont ah voilà*
S *et eh .. quand tu parles*
français
S *qu'est-ce que tu en penses est-*



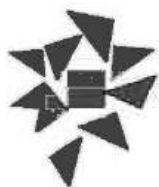
Eine Vielzahl von Beobachtungen bestätigt die These, dass viele Migranten in ihrer neuen Umgebung nicht nur eine einzige, sondern verschiedene Gruppen wahrnehmen, mit denen sie sich in der einen oder anderen Weise zu identifizieren suchen — und dass sie dabei eine vielfältige sprachliche und soziale Identität entwickeln.

- M *ce que tu crois que tu parles bien très bien assez bien? voilà j(e) vais faire une remarque qu'on m(e) fait assez souvent au Jura quand je vais à une assemblée ou comme ça, ils me prennent pour une Suisse allemand(e). Alors ça me fait mal, alors ça ça me... non mais c'est vrai que j'ai quand même peut-être un p(e)tit*
- S *<XX> oulala*
- M *peu changé l'accent que j'ai peut-être aussi je fais des f/ des fois vraiment des fautes aussi je mets le peut-être à la mauvaise place ou avant le verbe ou des trucs comme ça, et ça un Jurassien qui parle seulement français eh... bon le jurassien c'est pas un un bon*
- S *oui oui*
- M *français j'entends c'est pas un beau français non plus, c'est c'est vraiment aussi eh alors là là ils ils me font ils me font la remarque oui c'est la Suisse allemande quoi et bon*
- S *hmm*
- M *ben au début ça m'a fait mal je dois dire <XX> je me suis dit j'ai un ptit peu*
- S *ah oui bien sûr*
- M *j'ai travaillé mon français, j'ai dit alors non quand même pas je veux pas passer au Jura pour une Suisse allemande; mais il paraît que j'ai quand même un accent de Suisse allemande*
- S *hmm <XX> hmm oui mais*

- un accent c'est c'est pas une marque de d'une mauvaise compétence de la langue*
- M *non mais c'est quand même un p(e)tit défaut <XX> c'est peut-être quelque chose de différent qu'ils acceptent pas parce que je dois dire que, pour nous, la langue allemande, pour les Jurassiens l'allemand, bon, c'est aussi avec la politique, c'est clair, c'est Berne pour nous*
- E *hmm hmm*
- M *c'est Berne c'est toujours... on a toujours eh ... un p(e)tit peu la guerre avec Berne pas*
- E *oui oui bien sûr hmm hmm*
- M *même un p(e)tit peu un peu beaucoup*
- E,S *((rire))*
- M *et puis eh: c'est pour nous c'est une langue qui qui nous plaît pas*

Die Analyse der Verwendung der Personalpronomen in diesem Ausschnitt zeigt nachdrücklich auf, wie zwiespältig die junge Frau ihre Identität erlebt. Anfänglich betont sie

dank der Opposition von *ils* und *je* über längere Zeit die Unterschiede zwischen ihr und den Jurassiern: „*ils me prennent pour une Suisse allemande ... j'ai (...) changé l'accent... ils me font la remarque.*“ Dann wechselt sie den Bezugsrahmen, indem sie zunächst unpersönliche Formen verwendet: „*il paraît que j'ai quand même un accent*“. Als sie freilich beginnt, die Spannungen zwischen den Jurassiern und Bern — Symbol jahrhundertalter Unterdrückung — zu thematisieren, übernimmt sie, durch ein inklusives *nous* markiert, vollständig die jurassische Perspektive: „*pour nous, la langue allemande. (...) pour les Jurassiens (...) pour nous, c'est une langue qui ne nous plaît pas...*“ Nachdem sie sich also zunächst als aus der 'in-group' ausgeschlossen dargestellt hatte, schliesst sie sich wenig später wieder darin ein, wenn es darum geht, gegen die Deutschschweizer bzw. gegen 'Bern' Block zu machen. Sie ist offensichtlich zwischen zwei Identitäten hin- und hergerissen. Freilich darf man nicht jedesmal von einem Konflikt sprechen, wenn man widersprüchliche Embleme beobachtet. Viele Migranten sind beim Versuch, ihre verschiedenen Teil-Identitäten zu strukturieren und ihnen einen Platz in einem — latinophonen, schweizerischen oder kosmopolitischen — „identitären System“ zuzuweisen, durchaus erfolgreich. Die komplexe und vielfältige Identität ist in der Migrationssituation eher die Regel als die Ausnahme. Rodolfo Bignasca hat Deutsch-



schweizer Vorfahren, wuchs aber in einer rein italienischen Umgebung auf. Seine ersten Erfahrungen mit Schwyzertütsch machte er bei der Arbeit auf einem Campingplatz im Tessin. Dies hat ihn motiviert, sein Studium in Zürich aufzunehmen. Er sei ohne Vorurteile in die Deutschschweiz

gekommen, meint er, weder gegenüber der Sprache noch gegenüber den Leuten. Heute arbeitet er als Bundesbeamter und lebt mit seiner Frau, ebenfalls Tessinerin, in Bern. Bei der Analyse seines Porträts kommt eine Vielfalt von identitären Markierungen und von Identitätsakten zum Vorschein, welche mehrere Identitätsoptionen zum Ausdruck bringen:

(1) Eine **italophone** Identität: Er definiert seine Identität als unverkennbar italienisch — und dies für alle Zeiten. Dies äussere sich auch in seinen Lektüren. Da er nicht in einem zweisprachigen Kontext aufgewachsen sei, werde er sich immer an seiner Muttersprache orientieren. Seinen Kindern will er Standarditalienisch beibringen und sie freiwillige Italienischkurse besuchen lassen.

(2) Eine **Tessiner** Identität: Das Paar spricht untereinander und mit den Kindern Tessiner Dialekt, der für Rodolfo einen wichtigen symbolischen Wert hat: Für die Tessiner in der Fremde schaffe der Dialekt eine Art Komplizität. Da er auch an Politik interessiert ist, ist er der Tessiner Gruppe einer Berner Partei beigetreten: Die Tessiner Kolonie sei in Bern

sehr stark und man könne dort einige Stimmen holen.

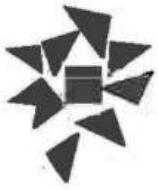
(3) Eine **Deutschschweizer** Identität: Im Alltag verwenden Rodolfo Bignasca und seine Frau häufig Schwyzertütsch, was ihnen viele Sympathien von Seiten der Einheimischen einbringt, welche sie als 'Bündner' kategorisieren. Sie unterscheiden deutlich unter den verschiedenen Dialekten und bekunden Mühe mit Berndeutsch, welches sie als archaisch empfinden, obschon sie den Gebrauch einiger Besonderheiten — wie z.B. von ‚Ihr‘ in der höflichen Anrede anstelle des ‚Sie‘ — nicht ganz vermeiden können. Wegen seiner integrativen Haltung gegenüber der Deutschschweiz fühlt sich Rodolfo von seiner Familie und seinen Freunden im Tessin, wie er meint, „ein bisschen kritisiert“.

(4) eine **zweisprachige** Identität: Rodolfo ist stolz auf seine Sprachen, von denen jede ihre eigene Art und Weise besitze, Vorstellungen auszudrücken. Er nennt als Beispiel den Ausdrucksreichtum des Deutschen dank Wortzusammensetzungen. Seine Kinder sollen zweisprachig werden; deshalb schliesst er kategorisch eine französische oder italienische Schule aus. Zwar missfallen ihm

Sprachmischungen, er macht aber keine besonderen Anstrengungen, um sie zu vermeiden. Er passt sich sprachlich der Umgebung an und legt keinen Wert darauf, als identitäres Merkmal seinen Tessiner Akzent zu bewahren oder gar herauszustreichen; umgekehrt empfindet er es als sehr störend,

wenn Deutschschweizer im Tessin ihre Sprache sprechen, ohne auch nur im entferntesten daran zu denken, dass sie nicht verstanden werden könnten. In solchen Situationen antworten seine Frau und er in gebrochenem Deutsch oder sogar in einem Touristenitalienisch — mit *andare* und *guardare* in der Grundform usw. —, um deutlich zu machen, dass man sich ausserhalb der Deutschschweiz befinde...

Diese Zugehörigkeiten werden durchaus gleichzeitig zum Ausdruck gebracht, jedoch lässt nichts in der Darstellung von Rodolfo Bignasca auf eine Krise oder auf einen Konflikt schliessen. Offensichtlich gelingt es ihm sehr wohl, eine Mehrzahl von Identitäten auf für ihn selbst befriedigende Weise handzuhaben. Auch seine Frau bezeichnet sich in komplexer Weise als *“ticinese, italoфона ticinese, diciamo più genericamente, non così eh legata al villaggio, propriamente così, biaschese, però un po' biaschese sì, un po' blesiese anche”*. Und darin sind die beiden keine Einzelfälle. Eine Vielzahl von Beobachtungen bestätigt die These, dass viele Migranten in ihrer neuen Umgebung nicht nur eine einzige, sondern ver-



schiedene Gruppen wahrnehmen, mit denen sie sich in der einen oder anderen Weise zu identifizieren suchen — und dass sie dabei eine vielfältige sprachliche und soziale Identität entwickeln.

Ebenso wie viele Menschen unbesehen das Stereotyp von der 'Normalität' der Einsprachigkeit übernehmen, glauben sie an eine eindimensionale Identität. Demgegenüber haben Le Page/Tabouret-Keller überzeugend die Komplexität und die Variabilität der Beziehungen zwischen Sprachen,

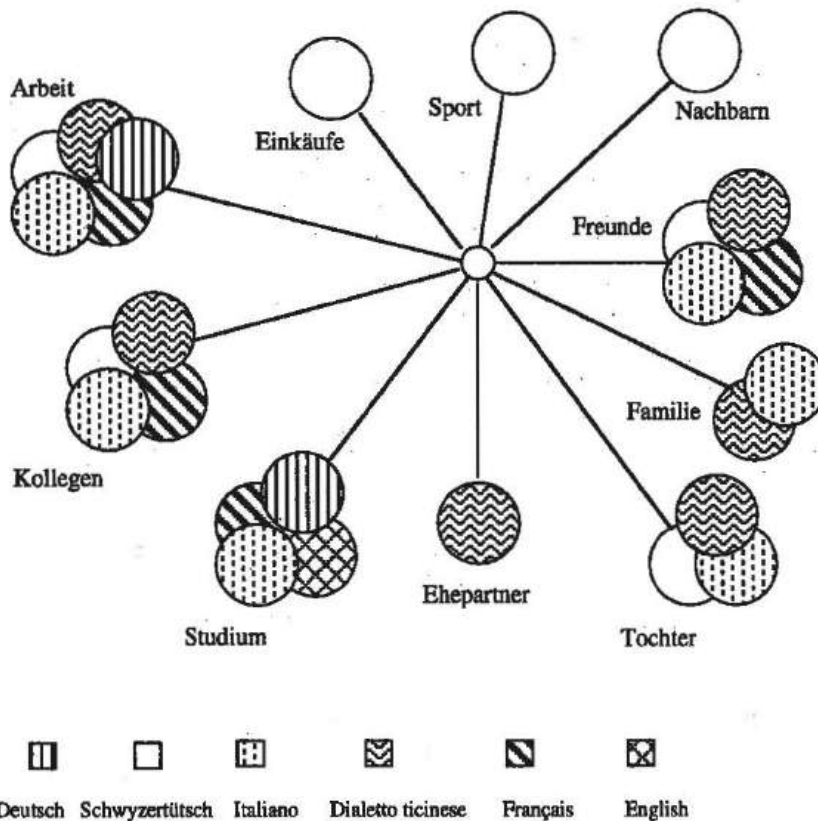
sozialen Organisationsformen und Identitäten nachgewiesen (1985, 243). Innerhalb eines multidimensionalen soziolinguistischen Raumes könnten einzelne Personen unmittelbar nacheinander sehr beträchtlich von einander entfernte Positionen einnehmen, um den wechselnden Bedürfnissen in verschiedenen Arten von Begegnungen und Gesprächsthemen Rechnung zu tragen (1985, 14).

Die Ausweitung und die Neuordnung des Repertoires im Verlauf einer

Migration laufen innerhalb der sozialen Netze ab, welche sich häufig über mehrere 'Gruppen' erstrecken, die sich eben dadurch auszeichnen, dass sie verschiedene Konstellationen von identitären Figuren verwenden. Geht man davon aus, dass die identitären Figuren die — reale oder angestrebte — Zugehörigkeit eines Sprechers zu einer bestimmten sprachlichen und/oder regionalen und/oder sozialen Gruppe zum Ausdruck bringen, kann also jeder Sprecher — zu unterschiedlichen Zeitpunkten und/oder gegenüber unterschiedlichen Gesprächspartnern — seine Zugehörigkeit zu verschiedenen Gruppen ausdrücken.

Wie Rodolfo sein mehrsprachiges Repertoire differenziert einsetzt, geht aus seinem sozialen Netz hervor: Deutschschweizer Identität im öffentlichen Bereich ausserhalb der Arbeit, Tessiner Identität mit der Ehefrau, mehrsprachige Identität im Kollegen- und Freundeskreis und am Arbeitsplatz, wohingegen die italophone Identität ausserhalb der Paarbeziehung als Korrelat des Tessinertums, diesem gleichsam übergeordnet erscheint, was auf eine diglossische Deutung der Beziehungen zwischen Italienisch und Dialekt hinweist (s. Abbildung).

Viele Binnenwanderer sind sich nicht nur der Mehrsprachigkeit ihrer kommunikativen Netze und der damit verbundenen Anpassungsoperationen an unterschiedliche Situationen bzw. Gesprächspartner sehr bewusst, sondern auch der Tatsache, dass diese Anpassung neben der sprachlichen auch eine identitäre Komponente hat.: „*le contact avec*



Sprachgebrauch von Rodolfo B. in seinem Kommunikationsnetz



**In den allermeisten
Fällen werden die
Identitäts-
veränderungen nicht
als Identitätsverlust
erlebt, sondern als
Aufbau eines
pluriellen Identitäts-
systems, d.h. als Er-
gänzung der Identität
um neue Facetten.**

la France fait que j'utilise cette formule [sc. 'soixante-dix-sept'] avec eux, si je parle avec des Suisses ou des Belges, je dis comme nous 'septante-sept' ou 'nonante-sept' ou comme ça, et avec le personnel de langue allemande, si je dis des chiffres en français, je dis aussi 'septante, huitante' ou comme ça, parce que ça fait moins de confusion". Für einen Tessiner Informanten in Zürich geht dabei die Anpassungsleistung weit über die Sprachenwahl hinaus: „cerco di ambientarmi con la lingua cioè cerco di assumere le cadenze e il modo di pensare, per esempio quando parlo il francese con i romandi.“ Nicht selten ist auch zu hören, dass die Sprachenwahl Auswirkungen auf die Persönlichkeit hat. So hat Brigitte Müller in Genf beispielsweise den Eindruck, eine andere Person zu sein, wenn sie von einer Sprache in eine andere wechselt: „so isch irgendwie plötzlich e ganz anderi listellig da“. Im Unterschied zu dem, was wir bei Monique Crévoisier beobachtet haben, welche ihre Identität als konfliktuell und schmerzhaft erlebte, deuten alle Hinweise bei den eben besprochenen Fällen darauf hin, dass die verschiedenen Identitäten komplementäre Facetten ein und derselben Persönlichkeit darstellen und sich zu einem kohärenten 'Identitätssystem' zusammenfügen. Diese Informanten kreuzen entsprechend bei Fragen nach ihrer (sprachlichen) Identität zwei oder mehr Antworten an.

Manchmal hat der Informant selbst eine Erklärung zur Funktionsweise dieses Systems anzubieten, wobei in

den meisten Fällen das Bild der verschachtelten Identitäten angeführt wird, gleichsam als Widerspiegelung der ineinander verschachtelten Kulturen, welche westliche Gesellschaften auszeichnen: „si je suis à Neuchâtel, entre Neuchâtelois, je dirai peut-être 'je suis du Bas je suis du Haut', si je suis à Berne, je dis 'je suis de Neuchâtel', si je parle avec un Français en Allemagne, je dis 'je suis Suisse'“. Eine Romande in Basel geht noch weiter und erklärt, sie sei französischsprachig, Europäerin und Weltbürgerin. Eine schöne Metapher für seine doppelte, wenn auch asymmetrische, Identität verwendet ein anderer Informant, der sich als Europäer und Kosmopolit fühlt: „c'est comme la main droite et la main gauche, la main droite est quand même plus habile.“

Wie das Resultat sein kann, entnehmen wir zwei sprechenden Zitaten eines in Freiburg lebenden und in Bern arbeitenden Tessiners, der uns erklärte, in welcher Weise sein Sprachgebrauch seinen verschiedenen Persönlichkeitsfacetten entspricht: „Se dovessi fare un parallelo, direi che in italiano scriverei non so

un trattato filosofico, in francese un romanzo e in portoghese sicuramente qualche canzone e in tedesco non scriverei niente, no, no, una parolaccia ecco sì.“ Und bei einer Wiederaufnahme des Themas präzisiert er: „Direi ecco l'italiano come lingua madre e come sottofondo di base sempre inconscio, il francese come una lingua che mi ha dato molte cose, che mi ha aperto vasti orizzonti già per la letteratura che, non so, senza pensare ai classici, ma diciamo anche letteratura recente, mi sembra che siano uscite cose più interessanti, diciamo, in quantità in letteratura francese piuttosto che in letteratura italiana. E poi ecco un altro [sc. linguaggio], il portoghese: è tutto un legame sentimentale anche con questo sì. C'è una proiezione del futuro anche quindi (...). Il tedesco è funzionale. E' una lingua che io so ma che non mi piace e che in genere ecco non utilizzo.“

6. Wie einsprachig ist denn die neue Umgebung?

Bisher haben wir so getan, als stünden die Migranten einer sprachlich und kulturell homogenen Aufnahmegesellschaft gegenüber. Dem ist natürlich, wie schon eingangs erwähnt, nicht so. In Bern gaben im Rahmen der Volkszählung 1990 19% aller Einwohner als Hauptsprache eine andere als die Ortssprache an, in Zürich und Basel waren es 23%, in Neuenburg gar 27%. Zum grösseren Teil handelt es sich dabei um Sprecher von Nichtlandessprachen. Den-



In Zürich geben demnach 60'814 Personen oder 17% der Gesamtbevölkerung an, in ihrem Alltag regelmässig Französisch zu sprechen. Für Italienisch sind dies immerhin noch 53'851 oder 15%. In Bern wird Französisch gar von 34'624 Personen oder 25% der Bevölkerung regelmässig verwendet.

noch spielen die Sprachen der uns interessierenden Schweizer Herkunftsregionen eine nicht unbedeutende Rolle. 7953 Zürcher sprachen im Dezember 1990 als Hauptsprache Französisch und gar 24'948 Italienisch; in Basel waren es 4997 bzw. 12'482, in Bern 5236 und 7134. In Neuenburg gab es neben 2071 Italienischsprachigen auch 2467 Deutschsprachige. Dies bedeutet für Binnenwanderer, dass sie in einem gewissen Ausmass trotz des Territorialprinzips damit rechnen können, ihre Sprache weiter benutzen zu können.

Wichtiger noch als die Zahl der Einwohner, welche die Herkunftssprache der Binnenwanderer als Hauptsprache angeben, ist jene derjenigen, welche sie in der Familie und im Alltag verwenden. Die Resultate der Volkszählung 1990 beweisen nachdrücklich die diesbezügliche Präsenz von Französisch in Bern, Basel und Zürich, von Deutsch in Neuenburg und von Italienisch in allen vier Städten. Dass die Werte für die Sprache in der Familie deutlich höher liegen als jene der Hauptsprachen ist leicht erklärbar: Mehrsprachige können nur in Familie und Beruf mehrere Sprachen angeben, während sie sich für *eine* 'Hauptsprache' entscheiden müssen. Für Migranten, besonders der zweiten Generation, ist die Aufnahmesprache oft im Alltag zur Hauptsprache geworden, während die Erst- bzw. 'Muttersprache' in der Familie weiter gepflegt wird. Andererseits sprechen auch (Ehe-)Partner aus der Aufnahmeregion in der Familie oft die 'Fremdsprache'. Für viele uner-

wartet spielen schliesslich die anderen Landessprachen in den vier untersuchten Städten eine bedeutende Rolle am Arbeitsplatz.² In Bern und Basel kommt Französisch (30% resp. 23%) vor Englisch (19% resp. 20%), in Zürich (20% bzw. 25%) leicht dahinter. Die Zahlen für Italienisch, die signifikant über den Werten für Haupt- und Familiensprache liegen, belegen die Bedeutung unserer dritten Landessprache im Erwerbsleben. Dies gilt besonders in der Deutschschweiz, da Fremdsprachen im Erwerbsleben in Neuenburg generell eine geringere Rolle spielen. Immerhin figurieren hier Hochdeutsch (12%) und Italienisch (10%) vor Englisch (9%) und Schwyzertütsch (7%). Diese Zahlen belegen, dass die Mehrsprachigkeit für den Migranten auf dem Sprachenmarkt der Aufnahmeregion ein wesentliches und erhaltenswertes Kapital darstellt, wobei allerdings nicht alle Sprachen gleichviel 'wert' sind und gleichzeitig deutliche regionale Unterschiede erscheinen (Französisch ist in der Deutschschweiz mehr 'wert' als Italienisch; andere Sprachen haben in der Deutschschweiz

generell eine grössere Bedeutung als in der Westschweiz).

Die obigen Zahlen deuten bereits an, dass der Alltag in den vier Städten in vielen Sprachen bewältigt wird. Neben den Einwohnern spielen dabei die Pendler eine nicht unbedeutende Rolle. Von der Bundeshauptstadt weiss man zum Beispiel, dass viele latinophone Bundesbeamte zwar dort arbeiten, aber jenseits der Sprachgrenze wohnen, — wie dies auch der Fall eines unserer 'Berner' Informanten ist. Noch extremer ist der Fall der Stadt Basel, wo die Industrien und Dienstleistungsunternehmen über 10.000 französische Grenzgänger beschäftigen. So kommt es häufig vor, dass die Verkäuferinnen in Basler Ladengeschäften untereinander, aber auch mit Kunden, Französisch reden. Mit grossem Aufwand schafft es die Schule in der Regel, die sprachliche Integration in die Aufnahmeregion zu gewährleisten. Gleichzeitig werden viele fremdsprachige Eltern über ihre Kinder in den Integrationsprozess einbezogen. Entsprechend hoch ist die in der Volkszählung bezeugte individuelle Mehrsprachigkeit (s. Tabellen 2 u. 3).

Dass Bern als Bundeshauptstadt den höchsten Anteil an Mehrsprachigen³ aufweist (37%), ist nicht erstaunlich, aber auch Basel (31%), Zürich (29%) und diesmal sogar Neuenburg (26%) liegen deutlich über dem schweizerischen Mittel (23%). Die Kombination von Deutsch und Französisch (allenfalls mit einer weiteren Sprache) ist dabei signifikant am häufigsten, gefolgt von Deutsch/Italienisch in der Deutschschweiz und

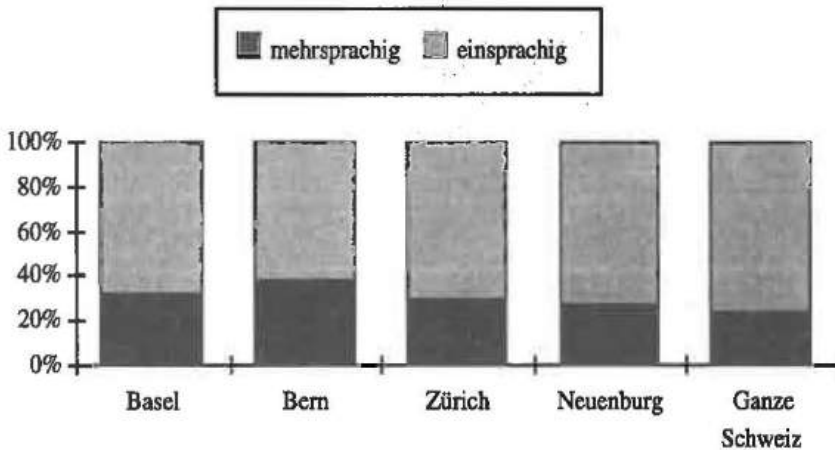


Tabelle 2: Mehrsprachigkeit der Wohnbevölkerung in Basel, Bern, Zürich und Neuenburg

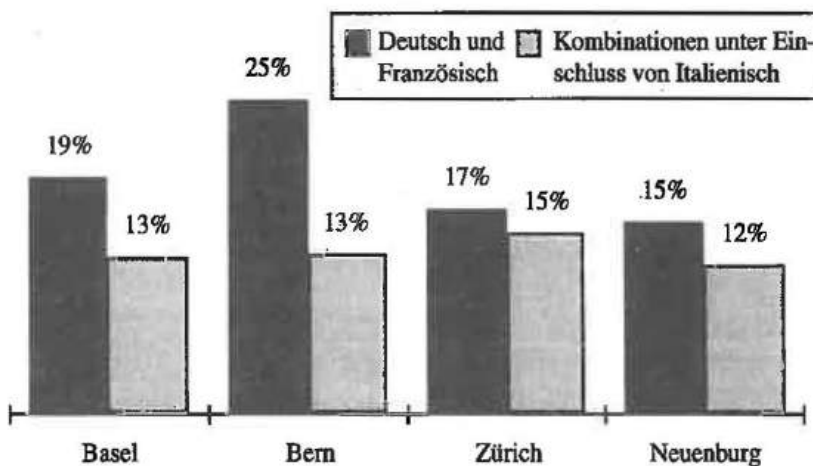


Tabelle 3: Formen der Mehrsprachigkeit in Basel, Bern, Zürich und Neuenburg (bezogen auf die Landessprachen Deutsch, Französisch und Italienisch)

Französisch/Italienisch in Neuenburg.

In Zürich geben demnach 60'814 Personen oder 17% der Gesamtbevölkerung an, in ihrem Alltag regelmässig Französisch zu sprechen. Für Italienisch sind dies immerhin noch 53'851 oder 15%. In

Bern wird Französisch gar von 34'624 Personen oder 25% der Bevölkerung regelmässig verwendet. Die Zahlen für Neuenburg belegen, dass die 'Germanisierungsgefahr' nicht besonders gross ist, indem die deutsch/französische Zweisprachigkeit in dieser Stadt einen geringeren

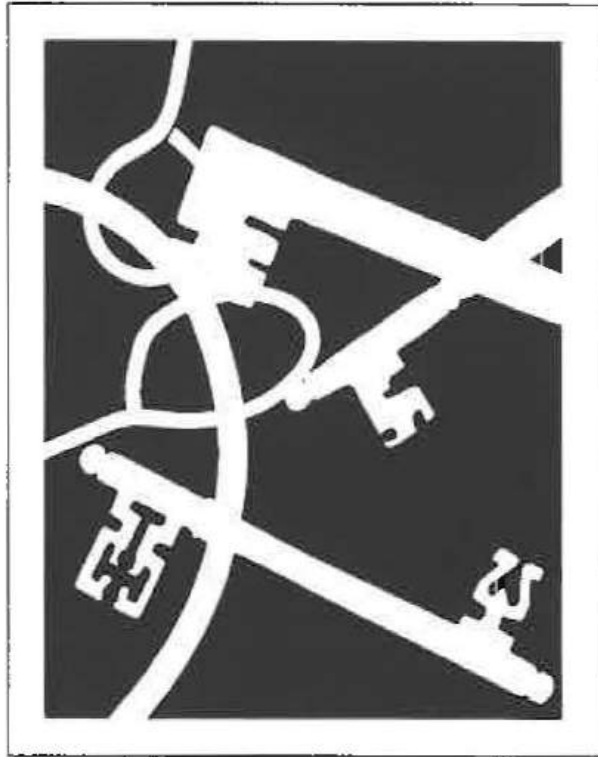
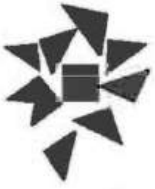
Wert erreicht als in den grösseren Städten der Deutschschweiz.

7. Bilanz

Die Schweiz sei angesichts der modernen Völkerwanderung nicht mehr vier- sondern vielsprachig, sagten wir zu Beginn. Die Auswertung der Volkszählung 1990 hat diese Behauptung erhärtet. Aber was entsteht, ist nicht ein Mosaik aus mehr oder weniger einsprachigen Gemeinden, Quartieren oder Gruppen. Die wenigsten Migranten bleiben einsprachig; die Integrationskraft der Sprachgemeinschaften (leider wohl mit Ausnahme der Rätoromania) ist ungebrochen, wie namentlich auch die Zahlen aus dem Tessin belegen (Bianconi 1993).

Ob der starken Immigration werden die Schweizer Binnenwanderer, die von einem Sprachgebiet ins andere umziehen, oft vernachlässigt, obgleich sie einen wichtigen Faktor der inneren Kohäsion unseres Landes darstellen. Freilich hat ihre Zahl in den letzten Jahrzehnten stark abgenommen, nicht nur wegen der besseren Verbindungsmöglichkeiten, sondern auch, weil in der Presse und im privaten Kreis immer häufiger stereotype Vorstellungen von den Risiken der internen Migration für die Identität zirkulieren.

Wir haben anzudeuten versucht, dass eine Migration zwar wohl immer zu Veränderungen in der sprachlich-sozialen Identität führt, dass aber die Richtung dieser Veränderung beeinflussbar ist. Die mit jeder Migration verbundene Erweiterung des sprachlichen Repertoires um Elemente der Aufnahmesprache führt



z.B. nicht zwangsläufig zur Beanspruchung einer mehrsprachigen Identität, da diese in der Regel von sprachbiographischen Voraussetzungen abhängig ist. In den allermeisten Fällen werden die Identitätsveränderungen nicht als **Identitätsverlust** erlebt, sondern als **Aufbau eines pluriellen Identitätssystems**, d.h. als **Ergänzung der Identität um neue Facetten**. Gleichzeitig an verschiedenen Punkten ihrer sozialen Netzwerke Tessinerin und Freiburgerin oder Romand und Basler zu sein, führt in der Regel nicht zu Konflikten — wenn die Umgebung mitspielt. Gemeint ist hier, dass sowohl die Herkunfts- wie die Aufnahme-gruppe auf **Ausschliesslichkeitsansprüche** verzichten und akzeptieren müssen, dass man sehr wohl und ohne Verrat an der jeweiligen Loyalität Romand *und* Basler sein kann. Dies ist schon deshalb wichtig, weil in der mehrsprachigen Schweiz — ähnlich wie im in Aufbau begriffenen mehrsprachigen Europa — die Migranten dank ihrer «gemischten Netzwerke» und ihres mehrsprachigen Repertoires eine unerlässliche Brücken- und Ausgleichsfunktion ausüben. Nicht zu reden vom symbolischen Kapital, welches die mehrsprachige Kompetenz auch wirtschaftlich darstellt (Bourdieu 1982). Die Förderung fremdsprachiger Ausländerkinder sowohl in der Aufnahmesprache ('Stützunterricht') als auch in ihrer Herkunftssprache ('Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur') gehört längst zu den allge-

mein anerkannten Empfehlungen der Eidgenössischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. Eine entsprechende Förderung der Kinder der Binnenwanderer hingegen fehlt zurzeit noch gänzlich. Kann es sich die Schweiz leisten, dieses Kapital brachliegen oder gar verkümmern zu lassen? Andererseits nimmt mit der Anzahl der Binnenwanderer auch die Zahl der in zwei Landessprachen aufwachsenden Kinder ab. Und der traditionelle Fremdsprachenunterricht kann dieses Defizit an zweisprachiger Kompetenz offensichtlich nicht in genügendem Masse ausgleichen. Als mögliche Lösung für beide Probleme bietet sich mehrsprachiger Unterricht mit Schwergewicht in einer zweiten Landessprache an, wie er zurzeit in zahlreichen Kantonen ausprobiert wird. Wird das zukünftige Sprachenrecht in der Schweiz derartige Lösungen fördern oder behindern?

Anmerkungen

¹ Dieses von Bernard Py und dem Unterzeichneten geleitete Projekt wurde von 1986 -1990 im Rahmen des Nationalen Forschungsprogramms 21 vom Schweizerischen Nationalfonds unterstützt. Cf. Lüdi, Py und Mitautoren 1994 für die vollständigen Schlussresultate.

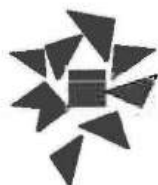
² Die Prozentzahlen wurden auf der Basis der auf die jeweilige Frage Antwortenden gerechnet.

Die Unterscheidung von Erwerbstätigen (mindestens 1 Stunde pro Woche) und Schülern ergab keine signifikanten Unterschiede, so dass die Werte in der Tabelle zusammengefasst wurden.

³ Die folgenden Zahlen wurden der Tabelle 2.004-00 der Volkszählung 1990 "Wohnbevölkerung nach Gemeinden und Umgangssprache(n)" entnommen, welche die Ergebnisse der Frage nach der Umgangssprache in Familie und Beruf zusammenfasst.

Bibliographie

- Bianconi, Sandro (1993): "Spostamenti della frontiera linguistica italiano - tedesco nel Ticino e nei Grigioni?". Beitrag zur 2. Ascona-Tagung über die Mehrsprachigkeit: Sprachgrenzen. Centro Monte Verità, 26. - 28. August 1993 (erscheint in der nächsten Nummer von *Babylonia*)
- *Botschaft über die Revision des Sprachenartikels der Bundesfassung (Art. 116 BV)*. Bern, Bundeskanzlei, März 1991.
- Bourdieu, Pierre (1982): *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris, Fayard.
- Centlivres, Pierre (1986): "L'identité régionale: langages et pratiques. Approche ethnologique, Suisse romande et Tessin", in: Centlivres, P. et al.: *Regionale Identität und Perspektiven: fünf sozialwissenschaftliche Ansätze - Les sciences sociales face à l'identité régionale: cinq approches*. Berne, Haupt, 77-126.
- Le Page, Robert / Tabouret-Keller, Andrée (1985): *Acts of identity*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Lüdi, Georges/ Py Bernard et al. (1994): *Binnenwanderung und Sprachkontakte in der Schweiz. Die Sprache wechseln und darüber reden*. Basel, Helbling u. Lichtenhahn.



Il plurilinguisssem: ün impedimaint per la Svizra?

Tesas

Romedi Arquint

1)

I'l cuors da sia giuvn' istorgia ha la Svizra interlaschè da sviluppar ün concept ed üna politica da linguas.

Per l'identità svizra es stat il fat dal plurilinguisssem ün elemaint marginal, schi: Il plurilinguisssem es stat per la Svizra pütost ün impedimaint co ün elemaint positiv.

Die Schweiz hat seit ihrem Bestehen als Bundesstaat keine Theorie und Praxis der Mehrsprachigkeit entwickelt.

Für die nationale Identität hat die Mehrsprachigkeit eine untergeordnete Rolle gespielt, ja: Die Mehrsprachigkeit war für die Schweiz eher ein notwendiges Übel denn ein positives Merkmal.

2)

Il motiv per quist svilup es da tscherchar in prüma lingia illa concezziun püramaing defensiva dal federalissem. Cuntrari als Federal Papers ha la Svizra manchanta da dar al federalissem ün cuntgnü positiv: Mincha prouva da surdar a la Confederaziun incumbenzas vain taxada sco tradimaint al federalissem, vain tutta per mans „contre coeur“ e brich resguardada sco schanza.

Hauptgrund für diese Entwicklung ist die Interpretation des Föderalismus als Abwehrinstrument „gegen oben“. Jede bundesstaatliche Bewältigung gesamtschweizerischer Anliegen wird als Sündenfall gegen den Föderalismus interpretiert, „contre coeur“ an die Hand genommen und nicht als positive Herausforderung angesehen.

Romedi Arquint, nat dal 1943, da chasa a Cinuos-chel, magister da scoula media (Samedan e Ftan), collavuratur dal Radio Piz Corvatsch, commember dal Cussagl da fundaziun da la "Fundaziun Linguas e Culturaz", stat president da la Lia Rumantscha e collavuratur i'l Uffizi federal da cultura, commember dal comité d'experts dal Cussagl da l'Europa per l'elavuraziun da la Charta da Las Linguas Regionalas e Minoritarias.

3)

La chüra da l'identità da mincha cumünanza linguistica ha priorità assoluta - il svilup da relaziuns ed interacziuns tanter pèr sun s-charsas- pelplü accumpagnadas da disfiduzcha e da resistenza.

Die Pflege der je eigenen sprachlichen Identität erhält absoluten Vorrang - Kontakte und Interaktionen mit den andern Sprachgruppen sind spärlich, oft künstlich und von Misstrauen und Abwehr begleitet.



4) Exaimpels / Beispiele

4.1.)

L'introducziun da la prüma lingua "extra" es in congual cun oters pajais da l'Europa tuot otra co exemplara: Tard, e que areguard temp e s-chalin, e cun pac entusiassem.

Die Einführung des Frühfranzösischen erfolgte spät, auch im Hinblick auf die Altersstufe, und alles andere als freudvoll: Kein Beispiel für Europa.

4.2.)

La revisiun da l'artichel 116 CF. Intant cha da vart romanda i vain chargiada la muniziun d'ün federalissem sclerotisà e püramaing defensiv, tascha la Svizra tudais-cha per nu sparmalar amo'üna vouta la minorità da lingua francesa.

Während die Romands mit dem schweren Geschütz einer sklerotischen, rein auf Abwehr angelegten Föderalismus-Ideologie auffahren, schweigt die Deutschschweiz stille, um die französischsprachige Minderheit nicht wieder „zu vertäuben“. Eigenartiges Konfliktregelungsmodell.

4.3.)

Üngün ingaschamaint sül plan european: La Svizra, dechantada sco model per l'Europa areguard l'ir intuorn cun minoritads nun ha amo suottascrit la „Charte européenne des langues regionales et minoritaires“ cha'l cussagl da l'Europa ha decis in november da l'an passà.

Keinerlei Anzeichen einer aktiven Sprach-Aussenpolitik: Der Europarat hat im November 1993 die europäische Konvention der Minderheiten- und Regionalsprachen verabschiedet. 11 Staaten haben diese Konvention bisher unterschrieben: Die Schweiz, gerne als Modell des Umgangs mit sprachlichen Minderheiten besungen, hat diesen Schritt bis heute nicht getan.



Neue Dimensionen der Identität

Gedanken aus der Podiumsdiskussion

Die Zusammenfassung des Podiumsgesprächs besorgte Urs Dudli. Am Gespräch nahmen teil: Romedi Arquint, Theologe; Sandro Bianconi, Linguist; Georges Lüdi, Linguist; René Rhinow, Ständerat; Sylviane Roche, Schriftstellerin und Lehrerin; Robert Schläpfer, Germanist. Moderator: Flavio Zanetti, Journalist.

Romedi Arquint als Vertreter der kleinsten sprachlichen Minderheit eröffnet die Diskussion, die er mit der Präsentation eines Thesenpapiers sofort auf eine politische Ebene führt (s. S. 30). Für Arquint hat die Schweiz nie ein politisches Konzept der Mehrsprachigkeit entworfen, was dazu führte, dass Mehrsprachigkeit eher als notwendiges Übel denn als positives Merkmal empfunden wurde. Hauptgrund für diese Entwicklung sei der falsch verstandene Föderalismus, der die Lösung gesamtschweizerischer Anliegen stets erschwert hat. Da immer nur Wert auf die Pflege der je eigenen sprachlichen Identität gelegt wird, sind Beziehungen und Interaktionen mit den andern Sprachgruppen selten und geschehen eher widerwillig. Beispiele dafür sind gemäss Arquint die lustlose Einführung der zweiten Landessprache auf Stufe der Primarschule, die momentanen Diskussionen um den neuen Sprachenartikel, wo statt einer echten Reflexion über die grundlegenden Prinzipien des Zusammenlebens der verschiedenen Sprachen eine Art der Konfliktlösung vorgezogen wird, die mehr auf Abwehr und Vermeidung von Ausein-

andersetzung zielt, sowie die tatenlose Schweizer Sprach-Aussenpolitik: Schon 11 Staaten haben die europäische Konvention der Minderheiten- und Regionalsprachen unterzeichnet, aber die Schweiz, gerne als Modellfall gepriesen, hält sich zurück, sich in rein administrativen Debatten um kantonale Kompetenzen verlierend.*

Sandro Bianconi hält Arquints Gedanken für sehr wichtig. Seiner Meinung nach hat unser Land Schwierigkeiten, gewisse Tatsachen anzuerkennen. Bezug nehmend auf die Verankerung des Territorialitätsprinzips im neuen Sprachenartikel (Verantwortung der Kantone im sprachlich-kulturellen Bereich, was ihr Territorium angeht), findet er, der Sprachenartikel, der der neuen Situation der Mehrsprachigkeit in unserem Land Rechnung tragen sollte, sei inzwischen durch den Ständerat zu einem unnützen, überholten und sogar schädlichen Instrument umgeändert worden, indem der Bund nun keine rechtlichen Mittel mehr besitze, die kleinen, bedrohten sprachlichen Minderheiten (Romanisch, Italienisch) zu unterstützen. Die stren-



Wenn wir von der Einheit in der Vielfalt sprechen, wissen wir eigentlich nie, was die Einheit ausmacht. Vielleicht hat der äussere Zwang zur Einheit verhindert, uns darüber klar zu werden, was denn diese Einheit wirklich ausmacht. Wahrscheinlich hat die Schweiz nicht eine Identität, sondern Identitäten, und je nach Bevölkerungsgruppe wird das Gemeinsame unterschiedlich erlebt.

ge Anwendung des Territorialitätsprinzips in den Kantonen führt zwangsläufig zur Assimilation und zur Auslöschung der Kultur der Minderheit, was eine Verletzung des Rechts auf eigene Sprache und Kultur bedeutet. Bianconi ist überzeugt, dass das Italienische nur überleben kann, wenn es seine nationale Relevanz behält; im abgeschlossenen Raum des Kantons Tessin wäre es auf die Dauer verloren. Er fordert die Politiker zum Gespräch mit den Sprachwissenschaftlern auf und wünscht sich für die italienische Schweiz eine neue Mentalität, die selbstbewusster und dynamischer auftritt.

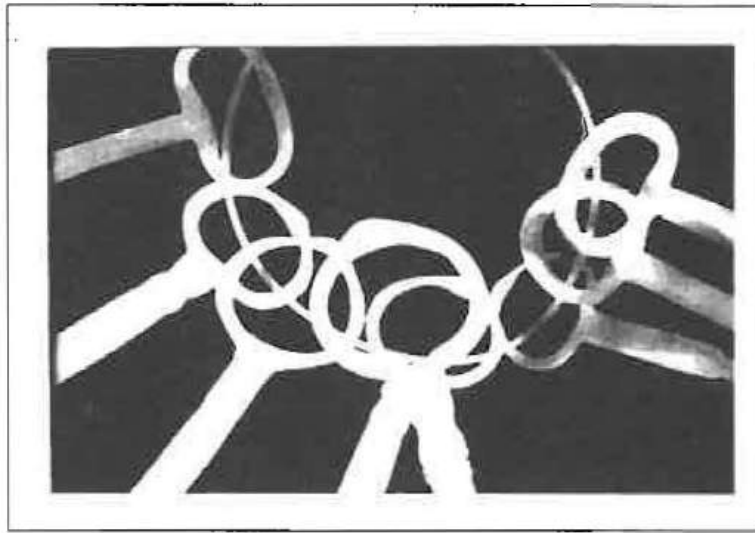
Robert Schläpfer knüpft an die Referate von Silvine Roche und Georges Lüdi an und ist mit ihnen der Meinung, die Sprache wirke doch nicht so trennend, wie wir häufig annehmen. Der Graben zwischen der deutschen und französischen Schweiz ist vielleicht weniger ein Sprachgraben, als vielmehr ein Graben, hinter dem ganz andere Probleme (wirtschaftliche, gesellschaftliche) stehen. Im Gegensatz zu Arquin meint Schläpfer, die Pflege der je eigenen sprachlichen Identität dürfe durchaus Vorrang haben, denn wenn man Sprache pflegt, müsse man zunächst mit der Muttersprache umzugehen wissen; erst dann werde man sich mit grösserem Interesse und grösserer Differenziertheit auch den anderen Sprachen zuwenden können. Zum Postulat der mehrsprachigen Schulen bemerkt Schläpfer, es gebe in den grossen Städten ja kaum mehr Klassen, die nicht schon

mehrsprachig sind. Wenn das nicht als Erschwerung, sondern als Impuls aufgefasst wird, befinden wir uns auf einem guten Weg; allerdings müssen die Lehrer auf diese Situation hin ausgebildet werden. Schliesslich meint Schläpfer, es wäre falsch, die Frage der Stellung des Englischen aus einer Diskussion über die viersprachige Schweiz auszuklammern, da vor allem die Schülerinnen und Schüler an den Oberstufen eine Vorliebe fürs Englische zeigen.

Für Ständerat **René Rhinow** war die Identität der Schweiz schon in der Vergangenheit ein Problem, da unser Land stets eine Schicksalsgemeinschaft unter ganz bestimmten historischen Bedingungen bildete. Wenn wir von der Einheit in der Vielfalt sprechen, wissen wir eigentlich nie, was die Einheit ausmacht. Vielleicht hat der äussere Zwang zur Einheit verhindert, uns darüber klar zu werden, was denn diese Einheit wirklich ausmacht. Wahrscheinlich hat die Schweiz nicht eine Identität, sondern Identitäten, und je nach

Bevölkerungsgruppe wird das Gemeinsame unterschiedlich erlebt. Gemäss Rhinow wurde die Schweiz früher durch die sehr engen Verbindungen der Eliten untereinander (politische, wirtschaftliche, kulturelle Eliten) zusammengehalten, vor allem in schwierigen Zeiten. Durch die heutigen gewaltigen Veränderungen und Entwicklungen (Umbruchgesellschaft, Wertewandel, europäisches Umfeld) hat die Frage nach der Identität eine neue Dimension bekommen, und es genügt nicht mehr, auf alte Werte (Demokratie, Menschenrechte) zu verweisen, die heute gar nicht mehr als spezifisch schweizerisch erlebt werden. Zum Problem der Sprachen meint Rhinow, dies sei kein politisches Problem, sondern letztlich ein unbewältigtes Problem der Schweiz selbst. In der Politik kommt das Problem nur zum Ausdruck. Der Sprachenartikel stehe unter einem unglücklichen Stern, weil man sich unter Politikern und beigezogenen Experten uneinig sei im ganzen Spannungsfeld von Sprachenfreiheit und Territorialitätsprinzip, von Bundeskompetenzen und kantonaler Autonomie. Rhinow erwähnt dann das Problem des Dialektes und glaubt, für einen Deutschschweizer sei Deutsch die erste Fremdsprache. Dieser Ansicht widerspricht Schläpfer: Dialekt und Hochdeutsch sind zwei Varianten der gleichen Sprache.

In der nachfolgenden Diskussion, an der auch das Publikum teilnimmt, geht es unter anderem um die Frage, ob gerichtliche Entscheide (z. B. Urteile des Bundesgerichts in Sa-



chen Territorialitätsprinzip) Sprachprobleme lösen können. René Rhinow warnt vor Illusionen:

Sprachprobleme sind Probleme, die die Gesellschaft lösen muss. Im Zusammenhang mit dem Sprachenartikel haben wir zu grosse Hoffnungen geweckt. Ein Verfassungsartikel, ein neues Gesetz, einige Bundessubventionen, Fördermassnahmen, das sind alles nur begleitende Instrumente, die zwar sinnvoll sein können; jedoch liegt die Hauptlast nicht beim Recht, sondern bei uns. Robert Schläpfer unterstützt Rhinow in dieser Meinung. Die ganze entscheidende Entwicklung der sprachlichen Formen und Realitäten geht ohnehin ihren Weg, wahrscheinlich ohne jeden Bezug auf einen neuen Sprachenartikel in der Bundesverfassung. Bundesrichter **Giuseppe Nay**, anwesend im Publikum, gibt zu, dass das Bundesgericht auf dem Gebiet des Sprachenrechts nur sehr beschränkte Möglichkeiten hat. Von einem neuen Sprachenartikel würde er aber doch einiges erwarten, denn der Bund sollte sich der Frage der Mehrsprachigkeit der Schweiz annehmen. In neuerer Zeit hat ein engeres sprachliches Zusammenleben begonnen (Stichworte Kommunikationsgesellschaft, Migrationswelte), was neue rechtliche Grundlagen und eine neue Bundeskompetenz erfordert.

Rolf Schärer, Direktor der Eurocentres, ein weiterer Diskussionsteilnehmer aus dem Publikum, ist nicht einverstanden damit, wenn gesagt wird, es gebe in der Schweiz

keine Sprachenpolitik. Erfahrungen mit dem Ausland haben ihm gezeigt, dass die Aufhebung des Territorialitätsprinzips zu einem Durcheinander führt, z. B. in der Schule, wenn andere Sprachen ebenfalls als Unterrichtssprachen verwendet werden. Georges Lüdi erklärt, man dürfe Mehrsprachigkeit nicht mit zweisprachigem Unterricht verwechseln. Mehrsprachiger Unterricht besteht darin, dass einzelne Fächer in einer anderen Sprache unterrichtet werden, gemäss klar definierten Richtlinien. Die gegenwärtige Rechtslage lässt leider wenig Spielraum für solche Initiativen; neue Rechtsnormen könnten hier fördernd wirken. Natürlich braucht es klare Spielregeln, denn man kann nicht auf chaotische Weise alle Sprachen lehren. Zum Thema Muttersprachen-Kompetenz meint Georges Lüdi, früherer Unterricht in einer Zweitsprache könne durchaus dazu beitragen, dass das Kind auch die Muttersprache besser beherrscht. **Silviane Roche** bemerkt, sich auf eine Genfer Studie berufend, Zweisprachigkeit habe beim Kind dann keine nachteiligen Folgen, so lange es ein Milieu mit einer Sprache identifizieren könne, z. B. die Sprache in der Familie auf der einen Seite, Sprache in der Schule auf der anderen. Es dürfe nicht zwei Sprachen im gleichen Milieu begegnen. Georges Lüdi entgegnet, dies gelte für den Spracherwerb des Kindes zwischen 1 und 3 Jahren, aber

nicht für die Schule. **Gianni Ghisla** ist wie Lüdi überzeugt, dass man gleichzeitig verschiedene

Sprachen (Erst- und Zweitsprache) lernen kann. Das gleiche gilt für die Begegnung mit der eigenen und anderen Kulturen. Gefordert ist eine Schule, wo Sprachen und Kulturen parallel vermittelt werden. So öffnen sich die Schülerinnen und Schüler gegenüber kulturellen Inhalten, die sie als bereichernd empfinden. Mit Bezug aufs Englische meint Ghisla, die Schule müsse die Aufgaben zwischen den einzelnen Schulstufen teilen, die Nationalsprachen zuerst und das Englische in den berufsvorbereitenden und postobligatorischen Schulen.

* Anm. der Redaktion: Die Schweiz hat inzwischen die Charta der Regional- oder Minderheitensprachen anlässlich des Gipfeltreffens der Staats- und Regierungschefs vom 8. Oktober 1993 in Wien unterzeichnet.



Fremdsprachen als Vermittlungssprachen

Möglichkeiten und Grenzen der Fachvernetzung und des immersiven Unterrichts in Klassen der kaufmännischen Berufsschulen

Julien Keller

Ausgehend vom Seminar "Methoden, Modelle und Konzepte beim Zweitsprachenerwerb" an der Universität Bern¹ möchte der Verfasser schulpraktische Konzepte vorstellen, die in Handelsmittelschulen und in kaufmännischen Berufsschulen, mit und ohne Klassenzüge zur Berufsmaturität, verwirklicht werden könnten. Dabei wird von einer knappen Diskussion der Situation des Fremdsprachenunterrichts an diesen Schulen ausgegangen.

"Non usus versus praecepta, sed usus ac praecepta"
(Älterer Sprachmeister)

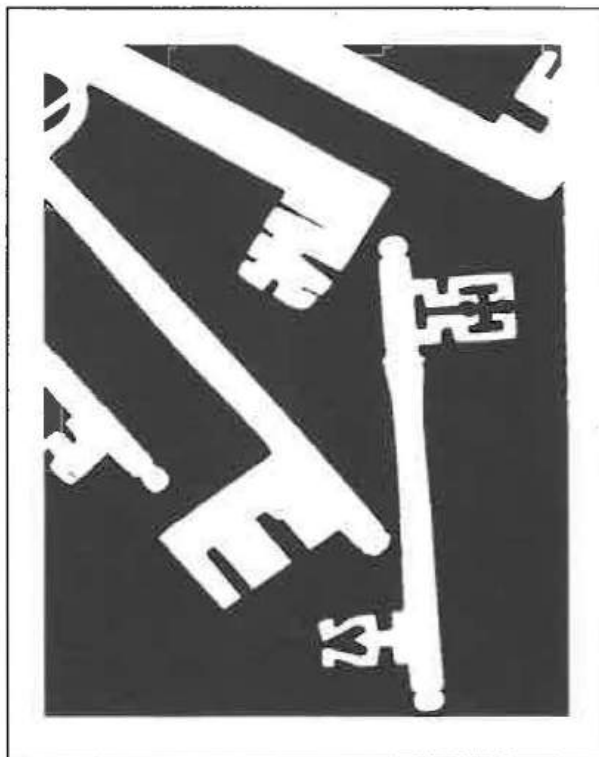
Julien Keller (1938) lebte und studierte an Sprachgrenzen: in Brüssel, in Fribourg und in Biel. Er unterrichtet Deutsch und Französisch an der Kaufmännischen Berufsschule Biel/Bienne und ist Autor eines Lehrmittels für Französisch an kaufm. Berufsschulen und Handelsmittelschulen ("Trait d'Union International"). Nebenbei ist er in der Lehrerfortbildung tätig.

1. Der Fremdsprachen- unterricht an den kaufmännischen Berufsschulen

Im revidierten Reglement über die Ausbildung und die Lehrabschlussprüfung der kaufmännischen Angestellten vom 20. Mai 1986 wird der Hauptschwerpunkt des Unterrichts in der 2. oder in der 3. Landessprache bzw. im Englischen auf die Entwicklung der Fertigkeiten des Hör- und Leseverstehens, des Sprechens und Schreibens gelegt, wobei der Pflichtunterricht in den 3 Lehrjahren auf 240 Lektionen (für die 3. Landessprache/bzw. Englisch „de iure“ auf 160, „de facto“ aber an

den meisten Schulen auf 240) festgelegt ist. Das entspricht einem Klassenunterricht von 2 Wochenlektionen.

Die jetzige Situation hat sich zwar im Vergleich zum Zustand „ante quem“ dank zahlreicher Bemühungen eindeutig verbessert, wird jedoch vom Gesetzgeber, aber auch von vielen Schulen, als unbefriedigend und ungenügend angesehen. Dies aus verschiedenen Gründen: Insbesondere ist auf das Problem der fehlenden Kontakte mit den Regionen der Zielsprache hinzuweisen. Die Schülerinnen und Schüler setzen sich meistens nur im Unterricht mit den Fremdsprachen auseinander, ohne dass sie die Gelegenheit hätten, Spra-



che und Kultur direkt an Ort und Stelle mitzerleben. Dass darunter nicht nur die Motivation der Schülerinnen und Schüler und die Attraktivität des Unterrichts, sondern auch die Wirksamkeit der Lehr- und Lernprozesse leiden, liegt auf der Hand. Positive Ausnahmen zu dieser eingeschränkten Praxis des Fremdsprachenunterrichtes bilden die Mittel- und Berufsschulen in Biel und Freiburg i. Ue., welche die Ressourcen der französisch-deutschen Sprachgrenze relativ leicht ausnützen können.

Der Fremdsprachenunterricht an den Handelsmittelschulen

Aufgrund der Dokumentation der Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK) und des Bundesamtes für Industrie Gewerbe und Arbeit (BIGA)^{1a} sowie der persönlichen Einschätzung des Verfassers kann man annehmen, dass der Fremdsprachenunterricht an Diplomhandelsschulen noch kaum den EDK-Reformempfehlungen von 1975 und 1987² entspricht.

Wie an vielen Wirtschaftsgymnasien hat eine umfassende Berücksichtigung der 4 sprachlichen Grundkompetenzen gegenüber den grammatischen Inhalten das Nachsehen. Ein normativ und auf Literatur ausgerichteter Unterricht, bisweilen mit Korrespondenz älteren Zuschnitts ergänzt, ist nachhaltig dominant.

Ausnahmen bilden jene Schulen, die einen direkten Kontakt zu den kaufmännischen Berufsschulen pflegen, oder wo einzelne Lehrkräfte

die EDK-Reformempfehlungen besonders aktiv aufgenommen und umgesetzt haben.

Es geht nun darum, den Lehrerinnen und Lehrern sowie den Schulen die nötigen Anregungen und Hilfen zu bieten, damit der Anschluss an die neueren fremdsprachendidaktischen Strömungen attraktiv und erfolgversprechend realisiert werden kann. In diesem Zusammenhang bietet das BIGA ein anregendes und vielfältiges Kursprogramm an, das vielen Lehrerinnen und Lehrern hilfreiche Informationen und Handreichungen für den Unterricht verfügbar macht.³ Mit diesen Kursen ist es jedoch nicht getan. Gefordert sind konkrete und realisierbare Möglichkeiten, den schulischen Unterricht mit einer intensiveren und lebendigeren Auseinandersetzung mit den Sprachen und ihren Kulturen zu ergänzen.

2. Eine Palette von Vorschlägen

Welche neuen Mittel und Wege stehen zur Verfügung, um im Rahmen der neuen kaufmännischen Berufsmaturität und des Reglementes für kaufmännische Angestellte den Sprachunterricht in Richtung auf mehr schulische und ausserschuli-

sche Kontakte mit der Zielsprache zu erneuern? Es seien vorerst einige Vorschläge aufgezeigt, die mit einem relativ bescheidenen Aufwand verwirklicht und sinnvollerweise auch untereinander kombiniert werden können. Danach wird präziser auf die Projektidee des Immersionsunterrichts eingegangen.

* *Teilimmersion bei Konzentration des Unterrichts in der Zielsprache im sog. Phasenunterricht*⁴

Würde man an kaufmännischen Berufsschulen versuchen, die zur Verfügung stehende Unterrichtszeit in "Blöcken" oder "Phasen" zu konzentrieren und damit vom Prinzip der wöchentlichen anderthalb Schultage abgehen, dann ergäbe sich die Möglichkeit, einzelne Fächer in der Zielsprache zu erteilen und damit die Effizienz des Fremdspracherwerbs zu erhöhen.

* *Unterricht bzw. Erfahrungen im Gebiet der Zielsprache*

Es sind vor allem zwei Möglichkeiten in Betracht zu ziehen:

. Sprachaufenthalte (auch während des Semesters) im Gebiet der Zielsprache (mit Besuch von Sprachschulen)

. Schüler- bzw. Lehrlingsaustausch (siehe Beitrag in dieser Nummer auf S. 41)⁵

* *Vollimmersion durch Bildung zweisprachiger Klassen*

Die Bildung solcher Klassen ist nur in zweisprachigen Gebieten bei di-



Das Ziel des Immersionsunterrichtes besteht darin, den Fremdsprachunterricht durch einen Fachunterricht in der Zielsprache in einzelnen sorgfältig ausgewählten Schulfächern zu ergänzen und zu erweitern. Dabei wird die Fremdsprache als Vermittlungs- und Fachsprache benutzt. Man bietet damit den Schülerinnen und Schülern die Gelegenheit, die Fremdsprache als Lern- und Sachsprache und den Fachunterricht als angewandten Sprachunterricht zu erleben.

rektem Sprachkontakt möglich, so z.B. in den Städten Bern und Freiburg. Notwendig dazu sind auch zweisprachige Lehrkräfte, die den Unterricht entsprechend führen können. Voraussetzung ist eine grosse kulturelle Offenheit und die Bereitschaft, ein offenes mehrsprachiges und multikulturelles Bewusstsein zu entwickeln.

** Betriebspraktikum für Lehrkräfte im Gebiet der Zielsprache*

Um den Bezug zur Unternehmenspraxis zu fördern, sollten Sprachlehrer an Handelsmittel- und Berufsschulen Weiterbildungsgelegenheiten mit praktischer Arbeit in einem Unternehmen - etwa einer Niederlassung - im Gebiet der Zielsprache erhalten.

** Einführung von international anerkannten Fremdsprachenprüfungen*
Die Lehrlinge und die Lehrtöchter müssen die Möglichkeit haben, international anerkannte Zertifikatsprüfungen während des Pflichtunterrichts abzulegen.⁶

3. Ein Immersionsprojekt?

Das Ziel eines derartigen Projektes besteht darin, den Fremdsprachunterricht durch einen Fachunterricht in der Zielsprache in einzelnen sorgfältig ausgewählten Schulfächern zu ergänzen und zu erweitern. Dabei wird die Fremdsprache als Vermittlungs- und Fachsprache benutzt. Man bietet damit den Schülerinnen und Schülern die Gelegen-

heit, die Fremdsprache als Lern- und Sachsprache und den Fachunterricht als angewandten Sprachunterricht zu erleben. Gleichzeitig kann der Austausch von Lehrern angeregt werden, denn vorausgesetzt ist natürlich eine sehr gute Sprachkompetenz der jeweiligen Fachlehrkräfte.

Welche Fächer auswählen?

Bei der Auswahl der Fächer gilt es einerseits, die Verfügbarkeit von Fachlehrern, die sowohl die Sprachkompetenz als auch die Bereitschaft einzusteigen mitbringen, zu berücksichtigen. Andererseits sind aber Überlegungen zur Eignung des Fachinhalts besonders wichtig. Mögliche Fächer, deren Unterricht in einer anderen Sprache erteilt werden könnte:

- Betriebskunde;
- Geschichte, Staats- und Bürgerkunde (ev. durch Sprachlehrerinnen oder Sprachlehrer);

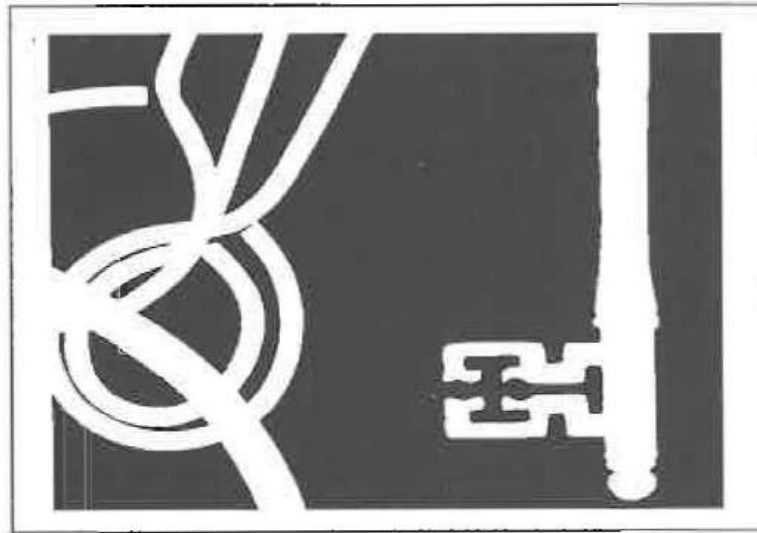
- Wirtschaftsgeographie (ev. durch Sprachlehrerinnen oder Sprachlehrer);
- Wirtschaft/Recht/Gesellschaft. Dieses Fach eignet sich besonders für zielsprachigen Projektunterricht (auch in Zusammenarbeit mit Schulen im Zielsprachengebiet und weiteren Muttersprachlern aus Unternehmen und Schulen);
- Betriebs- und Volkswirtschaft (in HMS- und BMS-Klassen). Daneben können aber auch andere Fächer (z.B. Turnen) in den Immersionsunterricht einbezogen werden. Bei den Immersionsprachen sollte im Berufsschulbereich nicht nur an andere Landessprachen, sondern auch ans Englische gedacht werden, das als Wirtschaftssprache bei den Kaufleuten einen hohen Stellenwert genießt⁷.

Welche Anforderungen müssen an die Lehrkräfte gestellt werden?

Bereits wurde auf die erforderlichen sehr guten Sprachkompetenzen hingewiesen. Am besten ist es natürlich, wenn die Lehrerinnen und Lehrer in der Muttersprache unterrichten könnten. Dies ist jedoch keine Bedingung. Der Immersionsunterricht verlangt die Lösung verschiedener pädagogischer Probleme, deshalb ist eine starke Innovationsbereitschaft und Offenheit gegenüber Formen der gemeinsamen Projektführung und der Zusammenarbeit notwendig.

Wer begleitet das Immersionsprojekt?

Besonders in der Planungs- und in der Einführungsphase ist eine gute



Supervision nützlich. Die Abteilung für Berufsbildung des BIGA kann bei-

spielsweise Fachleute vermitteln, die für eine derartige organisatorische und wissenschaftliche Begleitung sorgen können. Ferner müssen neben den Schuldirektionen die Fachverantwortlichen des Vermittlungsfaches und der Zielsprache eine wichtige Beratungs- und Kontrollfunktion ausüben.

Welche Lehrerfortbildung muss vorausgesetzt werden?

Einem Immersionsprojekt wird ohne eine intensive Lehrerfortbildung kaum Erfolg beschieden sein. Die Vorbereitung muss dabei sowohl die Einführung der interessierten Lehrkräfte in die Probleme des immersiven Unterrichts, als auch die Bereitstellung von adäquaten didaktischen Materialien berücksichtigen. Zu diesem Zweck werden ab 1994/95 vom BIGA zentralisierte Kurse angeboten. Andererseits würden sich auch Formen des beratenden Tutorates, insbesondere bei der Erarbeitung der didaktischen Materialien, durchaus eignen: Eine Lehrerin oder ein Lehrer für Wirtschaftsgeographie aus der Ecole Supérieure de Commerce de Genève-Malagnou könnte beispielsweise einen Tag in der Woche in Weinfelden auf französisch unterrichten und dort mit der Französischlehrkraft zusammenarbeiten, oder umgekehrt für den Wirtschaftsgeographie-Unterricht auf deutsch in Genf. Beide sollten vorerst einen einführenden Kurs besuchen, um einige zentrale Probleme der

Didaktik und Methodik zu klären und zugleich konkrete Lösungsstrategien vorzubereiten. Dabei könnten etwa Fragen der Evaluation, der Bereitstellung von Glossaren oder von zweisprachigen Materialien, der Strategien für schwache Schülerinnen und Schüler thematisiert werden.

Welche Klassen einbeziehen?

Es ist zuerst einmal sinnvoll, nicht eine ganze Schule, sondern nur einzelne Klassen in Immersionsprojekte einzubeziehen. Das Einverständnis der Schülerinnen oder der Schüler bzw. der Erziehungsberechtigten muss auf jeden Fall vorgängig eingeholt werden. Damit würden allenfalls Unmotivierte aus dem Projekt von vornherein ausscheiden. Sehr wichtig scheint uns, dass die Schülerinnen und Schüler mit einem Bonus-System honoriert werden, wenn sie den immersiven Fachunterricht mit Erfolg besuchen.

In Klassenzügen der Berufs- und der Handelsmittelschulen können im Grunde genommen auch von den Leistungen her alle Schülerinnen und Schüler in den immersiven Unterricht einbezogen werden. Die Erfahrungen zeigen, dass auch lernschwache Schülerinnen und Schüler durchaus von der Immersion profitieren können. Trotzdem könnten für die Lehrlingsklassen gewisse Selektionskriterien zur Anwendung kommen.⁵

Anmerkungen

¹ Sommersemester 1993, Institut für Angewandte Linguistik, unter der Leitung von Prof.

Dr. Iwar Werlen

^{1a} Siehe insbesondere die im Auftrag des BIGA verfassten Studie von M.N. Schurmans: La formation continue, Schlussfolgerungen, Juli 1993

² Besonders sei dabei auf die folgenden beiden Empfehlungen der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) verwiesen: - Einführung, Reform und Koordination des Unterrichts in der zweiten Landessprache für alle Schüler während der obligatorischen Schulzeit (30. Oktober 1975);

- Treffpunkte am Uebergang von der obligatorischen Schulzeit zu den Anschluss-Schulen (30. Oktober 1986).

³ Siehe BIGA-Kursprogramm ab 1994/1995

⁴ Kasser, M./Müller, P./Waldmeyer, J.: Projekt/Projet 2000. SZfKB 1/92, 18 ff.

⁵ Im kaufmännischen Bereich wird auf den regelmässigen Schüleraustausch zwischen der Ecole Professionnelle Commerciale (EPC) Nyon, Biel/Bienne und der KV-Handelsschule Liestal hingewiesen.

⁶ Die Kaufmännische Berufsschule Biel bietet die Zertifikatsprüfung der Pariser Handelskammer (Certificat Pratique de la CIP und Certificat de Français du Secrétariat de la CCIP) auch den Lehrtöchtern und Lehrlingen an.

⁷ vgl. dazu die von Robert Keiser veranlassten Untersuchungen (SZfKB 1/93, 5/88, 3/87, 4/85 und 2/82)

⁸ Das hier vorgelegte Projekt entstand in Zusammenarbeit mit dem BIGA (Herrn Dr. A. Tinturier, Sektionschef, für dessen Anregungen ich mich an dieser Stelle sehr herzlich bedanke. Mein Dank geht ebenfalls an Herrn Professor Iwar Werlen und an Herrn Dr. A. Lachner



vom Institut für Angewandte Linguistik (AAL) sowie an die Assistentinnen des AAL an der Universität Bern, welche mich während meines Fortbildungssemesters im SS 93 wissenschaftlich beraten und betreut haben. Ich bin schliesslich noch Herrn Dr. Jean A. Racine, Präsident der Fremdsprachenkommission Nord-West-Erziehungsdirektoren-Konferenz (NW-EDK), zu Dank verpflichtet, der den vorliegenden Text kritisch durchgelesen hat.

Bibliographie

- BIGA: Schurmans, M.N. et alii/Groupe de travail "Colloques-Langues OFIAMT" (1993): *La formation continue. Les rapports entre la théorie et la pratique*, Bern, BIGA (Abteilung Berufsbildung)
- EDK (Hrsg.) (1987): *Treffpunkte am Uebergang von der obligatorischen Schulzeit zu den Anschluss-Schulen*. In: EDK (Hrsg.) (1987): *Herausforderung Schweiz. Materialien zur Förderung des*

Unterrichts in den Landessprachen, Bern, EDK, 31-55.

- EDK (Hrsg.) (1992): *Reform des Fremdsprachunterrichts in der obligatorischen Schule*, Bern, EDK.
- Keiser-Stewart, R. (1982, 1985, 1987, 1988, 1993): Aufsätze in der schweizerischen Zeitschrift für kaufmännisches Bildungswesen (SZfKB. Passim in 2/1982, 4/1985, 3/1987, 5/1988, 1/1993.
- Kasser, M., Müller, P., Waldmeyer, J.: *Projekt/Projet 2000*. SZfKB 1/92, 18 ff.

Le Français des Affaires



Julien Keller und Philippe Brochard

Trait d'Union

und

Trait d'Union International

- Introduction au français des affaires
- Communication professionnelle
- Communication privée
- Informations de civilisation

Neu: Version courte

Gerne senden wir Ihnen unseren ausführlichen Prospekt zum Lehrwerk im Baukastensystem zu.

Verlag Paul Haupt Bern Falkenplatz 14, 3001 Bern



Apprendisti alla scoperta delle lingue

**Intervista con
Gianni Moresi**

In Svizzera i giovani che frequentano le scuole medie e medio-superiori hanno, da parecchi anni, la possibilità di partecipare a scambi scolastici, che risultano generalmente molto positivi. A questo punto è giunto il momento di offrire un'identica opportunità interculturale e professionale anche ad apprendiste ed apprendisti, ai loro maestri di tirocinio e ai loro docenti, finora esclusi da questa rete di scambi che, tra apprendisti, possono essere realizzati con evidente riuscita e in maniera relativamente semplice: esempi concreti, realizzati con successo soprattutto nelle grandi aziende, sono sempre più frequenti. In questo senso l' „Azione d'incontro 91“ e la „Fondazione CH per la collaborazione confederale“ di Soletta hanno pertanto promosso nel 1991, anno del 700° della Confederazione, un'iniziativa tendente a realizzare scambi di giovani anche in questo particolare settore.

Per saperne di più abbiamo rivolto alcune domande a Gianni Moresi, direttore aggiunto della Divisione della formazione professionale del Dipartimento dell'istruzione e della cultura, che si occupa in Ticino del progetto.

1. Quali scopi si perseguono attraverso uno scambio di apprendisti?

Gli scopi sono sostanzialmente due:
- consentire ai giovani di sperimentare nuove tecniche e un nuovo ambiente di lavoro in un contesto quotidiano (mobilità professionale);
- favorire il contatto dei giovani in una realtà culturale diversa (mobilità culturale).

2. A chi è rivolto lo scambio di apprendisti?

Questo scambio è rivolto a tutti gli apprendisti, di qualsiasi professione, a tutti i maestri di tirocinio e ad ogni docente delle scuole professionali.

Esso concerne qualsiasi genere di azienda, di amministrazione (comu-

nale, cantonale e federale) o di scuola professionale, qualunque sia lo specifico campo di attività, la struttura o la dimensione.

3. In pratica, quali e quante identità dare a uno scambio di apprendisti?

Sulla base delle esperienze già realizzate, abbiamo potuto individuare parecchi modelli di scambio. Ecco alcune delle sue peculiarità:

- in generale, la durata dello scambio è limitata (da due a sei settimane);
- può essere realizzato con o senza l'intervento della scuola professionale (si sceglie spesso il periodo delle vacanze scolastiche);
- si basa sul principio della reciprocità (per il posto di lavoro, per la fami-



glia ospitante, per la scuola professionale); di conseguenza, fatta eccezione per le spese di viaggio, costo zero;

- può essere simultaneo (ogni apprendista occupa il posto di lavoro del suo partner) o avvenire in due tempi (i due partner sono sempre assieme, prima sul posto di lavoro di uno, poi su quello dell'altro);

- può essere organizzato in Svizzera o in un altro paese;

- normalmente, si coinvolgono regioni linguistiche diverse; capita, talvolta, uno scambio fra località di identica lingua.



pécu

4. Qual è il ruolo di „ch scambio di giovani“?

La centrale di coordinamento „ch Scambio di Giovani“, fondata nel 1976 e riconosciuta dai Dipartimenti della pubblica educazione di tutti i cantoni, raccoglie e trasmette i risultati delle esperienze portate a termine nel campo degli scambi di apprendisti a livello nazionale e internazionale.

Provvede alla ricerca dei partners, coordina e promuove le attività legate allo scambio.

5. Da chi è sostenuto questo progetto di scambi?

Lo scambio di apprendisti „ch Scambio di Giovani“ è sostenuto dall'UFIAML, dagli uffici cantonali per la formazione professionale, nonché dalle principali associazioni e organizzazioni che si occupano, in Svizzera, della formazione professionale.

6. Si può tracciare un primo bilancio di attività dal 1991 ad oggi?

Vista la quantità di campi di attività e di professioni coinvolte, il lavoro è stato svolto in modo settoriale. Sia i giovani che i responsabili della formazione hanno dimostrato un grande interesse per il progetto. Anche se in Svizzera lo scambio di apprendisti rimane tutto da scoprire, dei risultati incoraggianti cominciano a delinearsi a vari livelli. Va rilevato particolarmente il

fatto che oltre 1200 ditte, amministrazioni e scuole professionali abbiano contattato la centrale di coordinazione per chiedere informazioni e per documentarsi. Circa 80 ditte, amministrazioni e scuole hanno realizzato degli scambi con oltre 300 apprendisti (di cui due terzi con la mediazione diretta di „ch Scambio di giovani“). Considerate le esperienze fatte sinora, vanno segnalati due fatti importanti: da un lato la partecipazione di grandi e di piccole ditte, dall'altro la varietà delle pro-

fessioni e dei settori di attività coinvolti.

7. Qual è l'atteggiamento dell'Autorità cantonale nei confronti del progetto?

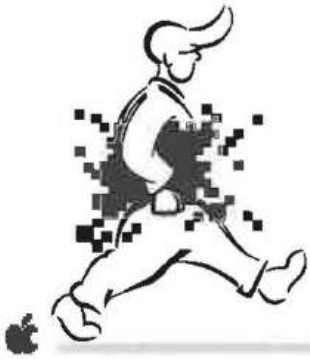
Il Ticino deve sentirsi impegnato verso questa simpatica iniziativa che favorisce gli apprendisti, dando loro la possibilità di imparare nuove tecniche di lavoro e le lingue nazionali. L'Autorità cantonale appoggia il progetto e lancia un appello a tutte le ditte ticinesi affinché tali scambi possano essere realizzati.

8. E per chi vuole saperne di più?

Se desiderate ricevere informazioni supplementari sullo scambio di apprendisti, potete ordinare un opuscolo che mettiamo gratuitamente a disposizione degli interessati. Esso informa sugli aspetti professionali e culturali degli scambi di apprendisti e sui modelli diversificati di attuazione. Fornisce pure un certo numero di informazioni utili alla realizzazione e al promovimento di questi scambi e contiene le impressioni di persone che già li hanno sperimentati. Per ottenere l'opuscolo, basta farne richiesta a:

ch Scambio di giovani
Signor Paolo Barblan
casella postale
4501 Soletta
Tel. 065/22 56 21

Signor Gianni Moresi
Via Vergiò 18
6932 Breganzona
Tel. 091/57 41 13



Education Reseller



Apelmatica sa - CH-6963 Viganello - Via alla Chiesa 16 - Tel. 091 52 84 54 - Telefax 091 52 66 72

*Rivenditore
Prodotti educativi*

*Revendeur
Produits éducatifs*

*Wiederverkäufer
Schulprodukte*

Apple Computer®

Apelmatica sa
CH-6963 Viganello
Via alla Chiesa 16
Tel. 091 52 84 54
Telefax 091 52 66 72



Handelskorrespondenz leichter gemacht

Erfahrungen und didaktische Vorschläge aus der Praxis
an Berufs- und Handelsschulen

Silvia Serena

Schülern und Lehrern sind Handelsbriefe oft ein Dorn im Auge, weil oft beiden die konkrete Vorstellung der Probleme fehlt, die solche Briefe lösen sollen. Deswegen ist es sinnvoll, das Mindeste festzulegen, was Schüler vor ihrem Eintritt ins Berufsleben dazu wissen und können müssen.

Was hier folgt, ist aus der langjährigen Praxis des Handelskorrespondenzunterrichts in italienischen Handelsschulen entstanden und durch den Dialog mit Lehrern verschiedener Fremdsprachen in der Fortbildung befruchtet worden: zwar bezog sich die Unterrichtserfahrung ursprünglich auf den Bereich Deutsch als Fremdsprache im italienischen Sprachraum, doch hat sich im Laufe der Zeit erwiesen, daß der Ansatz der Analyse von Handelsbriefen nach Mitteilungsabsichten auch auf andere Fremdsprachen übertragbar ist. Da hier eine Sprache für die Unterrichtsbeispiele gewählt werden mußte, ist der Einfachheit halber Deutsch vorgezogen worden: die Leser werden aber unschwer erkennen, daß die aufgeführten Texte, Tafeln und Schemata problemlos auf andere Sprachen übertragen werden können.

Silvia Serena, in Varese (Italien) von deutscher Mutter und italienischem Vater geboren und dort bis 1991 als Deutschlehrerin in einem Istituto Tecnico tätig, hat acht Jahre lang FRAGEZEICHEN, die einzige Zeitschrift für italienische Deutschlehrer geleitet. Sie ist in der Lehrerfortbildung tätig und unterrichtet Deutsch an der Universität "Bocconi" in Mailand.

1. Was ist ein Handelsbrief?

Handelsbriefe entspringen, als Kommunikationsform, einer Bedürfnisspannung, die nach einer „Lösung“ drängt, z.B.

- * man braucht Auskunft über Preise;
- * man möchte in den Besitz einer Ware kommen;
- * man sucht einen Käufer für die Ware, die man herstellt;
- * die bestellte Ware ist beschädigt eingetroffen.

Die „Lösung“ ist

- * im ersten Fall eine Bitte um eine Preisliste, also eine „Anfrage“;

* im zweiten Fall, daß man die Ware bestellt und dabei angibt, wie sie z.B. verpackt sein muß, an welche Adresse sie geschickt werden soll usw.;

- * im dritten Fall, dafür zu werben, sie auf Messen vorzustellen oder sie auf andere Weise anzubieten;
- * im vierten Fall, daß man eine Beschwerde schreibt, in der man den Schaden beschreibt, um einen Ersatz bittet oder einen anderen Vorschlag (z.B. Ermäßigung auf die nächste Sendung) macht.

Was tut man im Grunde in all den oben erwähnten Beispielen? *Man handelt mit der Sprache* - also man

Dieser Beitrag ist in etwas gekürzter Fassung in Fremdsprache Deutsch, Sondernummer 1992, erschienen.



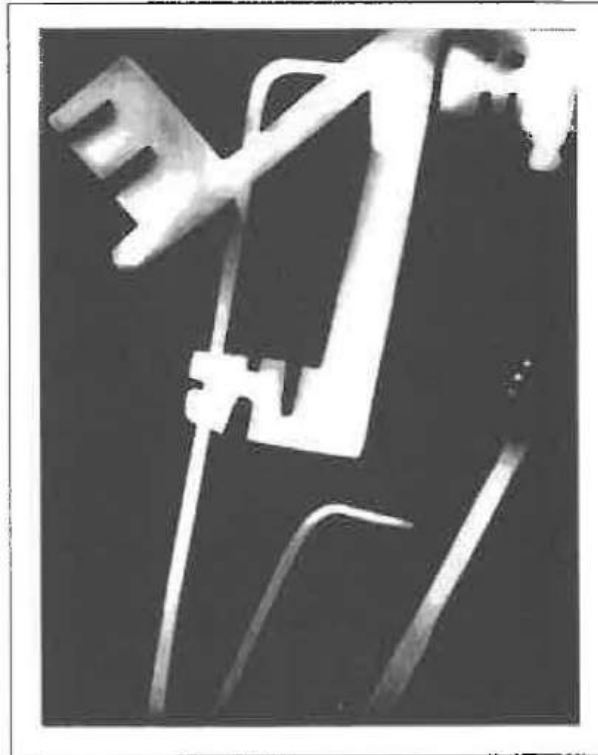
schlägt vor, bittet, stellt vor, beschreibt usw. und *löst ein Problem durch eine Sprachhandlung*.

Wichtig ist daher nicht, wie der Briefftyp heißt, der dabei entsteht - also „Anfrage“, „Bestellung“, „Angebot“, „Beschwerde“ usw. - sondern was der Brief „meint“, was er beabsichtigt mitzuteilen: im Falle z.B. einer Anfrage ist die Absicht der Mitteilung, eine Auskunft zu erhalten.

Handelsbriefe kann man somit als Realisierungen von Mitteilungsabsichten verstehen und auf dieser Grundlage eine Briefftypologie aufstellen, die definiert wird

- durch die in den Briefen realisierten Mitteilungsabsichten,
- durch Verkettung, Kombination und Abfolge der realisierten Mitteilungsabsichten, die das für Kodieren und Dekodieren notwendige Schema des Briefftyps ergeben,
- durch die „Begriffe“, mit denen diese Mitteilungsabsichten kombiniert werden (denn was z.B. eine Anfrage von einer anderen unterscheidet, ist die erfragte Information, die Ware oder die Art der Dienstleistung, die Zeit- oder Qualitätsangabe - also in der Sprache der Kontaktschwelle¹ die „allgemeinen“ und die „spezifischen Begriffe“).

Wenn aber Handelsbriefe durch das Vorkommen von Mitteilungsabsichten definiert und erkannt werden können, kann man auch festlegen, welche Mitteilungsabsichten häufiger und welche weniger häufig auftauchen: somit ergibt sich ein Kriterium, um im Unterricht Prioritäten zu setzen und um zu entscheiden,



welche Mitteilungsabsichten mit den entsprechenden sprachlichen Realisierungen weniger und welche häufiger in Texten und Aufgaben vorkommen und geübt werden müssen. Aufgrund ihrer Frequenz in der Wirtschaftskommunikation müssen z.B. „bitten“ und „danken“ mit den entsprechenden sprachlichen Realisierungsmitteln rezeptiv und produktiv im Unterricht viel häufiger vorkommen als z.B. „widerrufen“: wenn der Lehrer dies weiß, kann er seinen Unterricht in der Text- und Aufgabenauswahl bewußter planen, organisieren und gestalten, als wenn ihm diese Orientierungshilfe fehlt.²

Noch wichtiger ist, daß auch die Schüler über eine Orientierungshilfe in ihrem Lernprozeß verfügen: wenn sie nämlich zur Einsicht gelangen, daß die Analyse nach Mitteilungsabsichten eines vorerst als Lesetext verwendeten Briefes nicht nur eine Dekodierungsstrategie ist, sondern auch zu einer Hilfe werden kann, um schrittweise selbst einen Brief aufzubauen und zu verfassen, verfügen sie über eine für die Gestaltung und die Steuerung ihres eigenen Lernprozesses gültige Lernkategorie, die ihnen auch noch nach dem Verlassen der Schule ein verwendbares „Werkzeug“ bleibt. Im Unterricht selbst aber wird ihnen einsichtig,

was sie lernen sollen und wozu, d.h. sie können den Unterricht mitgestalten und Verantwortung für die Entwicklung ihres Lernprozesses übernehmen.

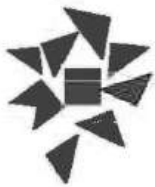
Der Lehrer wiederum kann seine Schüler in ihrem individuellen Entdeckungsprozeß unterstützen, statt seinen Unterricht nur von aussen her zu planen und „durchzuziehen“.

2. Mitteilungsabsichten in der Unterrichtspraxis

Es sollen nun einige Unterrichtsphasen und -schritte beschrieben werden, die bei einer didaktischen Umsetzung der Analyse nach Mitteilungsabsichten eingeführt werden können. Natürlich sind sie kaum als idealtypisch aufzufassen und auf jeden Fall geben sie kein starres Muster ab. Der einzelne Lehrer wird je nach Klasse und Schulsituation seine kreativen Anpassungen vornehmen.

• Erkennen der Mitteilungsabsichten

Im Unterricht wurde zuerst ein einleitendes Gespräch darüber geführt, was Handelsbriefe überhaupt sind und wodurch sie sich von einem normalen Brief unterscheiden: die von den Schülern genannten Merkmale und ihre Vorstellung über die Funktion eines Briefes wurden an der Tafel oder auf Folie gesammelt, um sie in einer späteren Phase mit den neu erworbenen Einsichten verbinden zu lassen und ihnen die Möglichkeit zu geben, neu Gelerntes mit den vorher geäußerten Erwartungen und dem schon vorhandenen Vorwissen zu verknüpfen.



Dann wurde ein authentischer Handelsbrief kommentarlos auf Folie vorgestellt (s. Tab. 1). Die fettgedruckten Teile erschienen auf der Folie in verschiedenen Farben und die Schüler wurden nach dem ersten stillen Lesen des Textes ermutigt, Hypothesen über die Begründung der unterschiedlichen Farben aufzustellen; sie kamen meist schnell auf die Idee, daß die farbigen Teile das hervorhoben, was die schreibende Firma „sagen wollte“ oder „meinte“: der Schritt zum Begriff „Mitteilungsabsicht“ ergab sich dann ziemlich rasch (s. Bezeichnungen

• **Erkennen der Briefteile**

Jeder Brief

- bezieht sich auf irgend einen Kommunikationsanlaß, z.B. ein Brief, ein Anruf, ein Fax oder auch nur eine Werbung,
- führt dann meist nach dem einleitenden Bezug auf den Kommunikationsanlaß den eigentlichen Grund des Schreibens auf,
- erweitert und ergänzt den eigentlichen Inhalt der Kommunikation,
- nimmt dann Bezug auf irgend eine zukünftige Kontakt-

fehlt dabei Teil C, da der gewählte Brief in seiner Kürze keine weiteren Angaben aufweist) :

- A Bezug auf Kommunikationsanlass**
- B Eigentlicher Inhalt**
- C Weitere Angaben zum Inhalt**
- D Bezug auf eine zukünftige Kontaktmöglichkeit**
- E Beendigung der Kommunikation.**

Im Klassenzimmer wurde auch in diesem Fall die Freude am Entdecken und am Hypothesen-Bilden der Schüler angeregt und ausgenützt: in einigen Klassen wurden im Klassengespräch, oder in kurzen Partner-

und Gruppenarbeiten Vorschläge gesammelt über die mögliche Aufgliederung des Textes, in anderen wurde wortlos eine dritte Folie auf den Text gelegt, in der schon die vier Kästchen mit den Briefteilen in verschiedenen Farben auftraten: Spontan rätselten die Lerner an der Bedeutung der farbigen Kästchen herum und versuchten dann, die Teile zu benennen.

• • • • • **Mitteilungsabsichten**

Briefteil

| | | |
|--|--|---|
| • 1. Danken | <i>Wir danken für Ihr Schreiben vom 26.8.1992</i> | A |
| • 2. Bedauern | <i>und müssen Ihnen leider mitteilen, dass</i> | B |
| • 3. Desinteresse ausdrücken/ ablehnen | <i>wir derzeit keine Badezimmermöbel in unser Lieferprogramm aufnehmen wollen.</i> | |
| • 2. Bedauern | <i>Wir bedauern, Ihnen keine bessere Nachricht geben zu können und verbleiben</i> | D |
| • 4. Grüßen | <i>mit freundlichen Grüßen.</i> | E |

• • • • • **Vorbereitung auf die Textproduktion**

• **1. Textschemata:** Die Schüler sollen, bevor sie einen Text produzieren, genügend Gelegenheit haben, Brieftexte zu analysieren, um Textschemata zu gewinnen und Ausdrucksmittel zu sammeln, die sie dann bei der Abfassung eines Briefes verwenden können. Deshalb werden in dieser Phase zahlreiche Brieftexte (möglichst Briefketten) nur als Lesetexte angeboten, mit der Aufgabe, die Briefteile herauszufinden (auch evtl. mit stichwortartiger Angabe des Inhalts) und für jeden Briefteil die Mitteilungsabsichten anzugeben.

Tabelle 1

am linken Rand: sie wurden entweder zusammen mit den Schülern entwickelt und im Moment aufgeschrieben, oder als zweite vorgefertigte Folie nach der Diskussion mit ihnen als Vorschlag auf die erste gelegt). Die Hypothesenbildung geschah im Klassengespräch mit Hilfe der Muttersprache.

möglichkeit (Erwartung einer Reaktion, einer Sendung, einer Rechnung usw.) und - schliesst dann mit einer Formel, die die Kommunikation beendet.

In jedem Brief sind also meistens fünf Teile erkennbar, die konstant bleiben und in jeder Mitteilung vorkommen: im oben aufgeführten Beispiel sind sie auf dem rechten Rand mit Buchstaben gekennzeichnet (es



Das geschieht in Partner- oder Gruppenarbeit; im Plenum werden dann die Ergebnisse zusammengetragen: auf Folien und Wandzeitungen, und dann im eigenen Heft, werden für die gefundenen Mitteilungsabsichten die Realisierungsmöglichkeiten aufgeschrieben. In manchen Fällen finden verschiedene Gruppen zur gleichen Mitteilungsabsicht unterschiedliche Ausdrucksformen: so entsteht eine Sammlung von sprachlichen Mitteln, auf die der Einzelne oder die Gruppe später zurückgreifen kann, wenn sie selbst einen Brief erstellen muss; die Sammlung kann dann auch jederzeit vom Einzelnen allein weiter ausgebaut werden.

In einer Klasse wurde z.B. in Gruppen eine Kette von Briefen bearbeitet, wo eine Firma die Erzeugung eines Ersatzteils einer Maschine in Auftrag gibt und um die Zusendung eines Musters bittet, um damit noch Versuche durchzuführen, bevor mit der Herstellung der bestellten 10000 Stück begonnen wird. Der Hersteller schickt das Muster, das Muster weist noch Mängel auf, die Mängel werden beseitigt, das Muster wird zum zweiten Mal überprüft und endlich als einwandfrei befunden: der Auftrag wird erledigt; die Briefkette endet mit der Empfangsbestätigung der bestellten Ware und der Rechnung. Die Briefe wurden auf die Gruppen verteilt mit der Aufgabe, die Mitteilungsabsichten und ihre Realisierungen herauszuschreiben. Danach wurden, durch Zusammenfügen der Ergebnisse der einzelnen Gruppen, Tabellen zu einzelnen Mitteilungsabsichten entwickelt, wie z.B. die folgende zur Mitteilungsabsicht *berichten*: (s. Tab. 2)

| | |
|----------------------|--|
| Wir haben | die folgenden Mängel festgestellt <i>(Antwort auf die erste Mustersendung)</i> |
| | die Mängel beseitigt <i>(Begleitschreiben der 2. Mustersendung)</i> |
| | die ... abändert <i>(idem)</i> |
| | die zweite Musterserie heute bekommen <i>(Empfangsbestätigung der 2. Musterserie)</i> |
| | die Muster einwandfrei befunden <i>(Empfangsbestätigung der zweiten Musterserie)</i> |
| | Ihre Lieferung heute dankend erhalten <i>(Empfangsbestätigung)</i> |

Tabelle 2

Natürlich kann diese Mitteilungsabsicht auch anders als mit „Wir haben + Partizip“ realisiert werden (statt „wir haben heute Ihre Mustersendung erhalten“ hätte es auch z.B. heißen können „Ihre Mustersendung ist heute wohlbehalten bei uns eingetroffen“): wichtig ist, daß die Schüler, wenn sie sich die gefundenen oder verwendeten Ausdrücke in ihr Merkheft schreiben, dies nicht isoliert vom Kontext und dem Briefftyp tun. Die Gefahr ist sonst, daß sie die Wahl mechanisch treffen und Ausdrücke ohne Rückblick auf ihren konnotativen Rahmen aneinanderreihen, wenn sie später in der Produktionsphase eine Realisierungsmöglichkeit für eine bestimmte Mitteilungsabsicht suchen.

2. Schalttafeln: Ergebnisse von Gruppenarbeiten können auch Schalttafeln sein wie die beiden zur Mitteilungsabsicht *Hoffnung ausdrücken*. (s. Tab. 3) Solche Schalttafeln entstehen fast spielend - ein Spielen mit der Sprache durch Aus-

einandernehmen, Zusammenfügen oder Aneinanderreihen von Sprach-elementen - und geben auch dem langsamsten Schüler die Möglichkeit, etwas in einem Text zu suchen, zu finden und somit zum Gesamtergebnis der Gruppe beizutragen. Solche Schalttafeln dienen nicht nur später bei der Texterstellung als Fundgrube, sondern auch als mündliche oder schriftliche Geläufigkeitsübung bei der Satzbildung. Sie können einfach sein wie die erste, oder komplexer wie die zweite, und aus Elementen aus nur einer (hier: Begleitschreiben der zweiten Mustersendung) oder aus mehreren Briefsorten bestehen.

3. Aufgaben: Die Vorbereitung auf die Produktion betrifft aber nicht nur die beschriebene Bereitsstellung von sprachlichen Mitteln zur Realisierung von Mitteilungsabsichten, sondern auch die Gewinnung von Textschemata für einzelne Briefftypen und die Entwicklung der Fähigkeit, einen Brieftext logisch aufzubauen,



| | | | | | | | |
|---------------------------------|------|---------------------------------------|-------------------------|---|---------------------------|----------------------------------|--------------------------------|
| Wir hoffen, In der Hoffnung, | dass | die Muster die Ware die Sendung | Ihren Ihrem Ihrer | Wunsch Wünschen Vorstellungen Erwartungen Erwartung | entsprechen entspricht | und verbleiben verbleiben wir | mit freundlichen Grüssen |
|---------------------------------|------|---------------------------------------|-------------------------|---|---------------------------|----------------------------------|--------------------------------|

| | | | | |
|---------------------------------|-------------|--|----------------------------------|-----------------------------|
| Wir hoffen, In der Hoffnung, | dass auf | -einen baldigen Bescheid <i>-bald von Ihnen zu hören</i> -Sie zufriedengestellt zu haben <i>-die Muster Ihren Erwartungen entsprechen</i> -die neue Fassung Ihren Wünschen entspricht | verbleiben wir und verbleiben | mit freundlichen Grüssen |
|---------------------------------|-------------|--|----------------------------------|-----------------------------|

Tabelle 3

deutlich zu gliedern und die einzelnen Teile sinnvoll miteinander zu verbinden. Daß auch dafür die Analyse von Briefftexten nach Mitteilungsabsichten nützlich ist, zeigen die folgenden Beispiele von gelenkter Produktion, die dem oben erwähnten Begleitschreiben der zweiten Mustersendung ausgehen. Nach Festlegung im Plenum der in Gruppenarbeit gefundenen Mitteilungsabsichten des Ausgangstextes (s.Tab. 4), wurden verschiedene Gruppen beauftragt, den Text neu zu schreiben anhand von neuen Anordnungen der Mitteilungsabsichten: die verschiedenen Versionen wurden dann miteinander verglichen. Im folgenden wird zuerst der Originaltext wiedergegeben mit den entsprechenden Mitteilungsabsichten und den Briefteilen, danach zwei den Gruppen gestellte Aufgaben zur Variation des Ausgangstextes.

Die **erste Aufgabe** gibt nur vier der Mitteilungsabsichten des Aus-

gangstextes an mit einer leichten Veränderung ihrer Zuordnung zu den Briefteilen („sich entschuldigen“ in Teil B statt in Teil A): das erwartete Ergebnis ist also ein vereinfachter Text, in dem einige im Original enthaltene Informationen (Beseitigung der Mängel und Art der Abänderungen) übersprungen werden. Die **zweite Aufgabe** gibt auch nur vier der im Originaltext enthaltenen Mitteilungsabsichten an, erwartet aber nach der Erstellung der ersten Variation, noch einen zweiten Brieftext, in dem die gleichen Mitteilungsabsichten in einer neuen Reihenfolge erscheinen und deshalb eine andere Verbindung der Gedanken miteinander und eine andere Wahl der Verweismittel erfordern.

Zur ersten sowie zur zweiten Aufgabe wird eines der Gruppenergebnisse vorgestellt (s. Tab. 5/6 auf der nächsten Seite).



| Ausgangstext (Begleitschreiben zur zweiten Mustersendung) | | |
|---|--|----------|
| Bezug nehmen | <i>Wir danken Ihnen für Ihr Schreiben vom... und bitten Sie, die Mängel in den Mustern zu entschuldigen.</i> | A |
| Sich entschuldigen | | |
| Berichten | <i>Wir haben die Unebenheiten auf der Oberfläche beseitigt und die Öse wie gewünscht abgedündert.</i> | B |
| Erwartung ausdrücken | <i>Wir hoffen, dass die Muster nun Ihren Vorstellungen entsprechen und erwarten so bald wie möglich Ihre Fertigungsfreigabe.</i> | D |
| Grüssen | <i>Mit freundlichen Grüßen.</i> | E |

Tabelle 4

| Gruppenergebnis zur 1. Aufgabe | | |
|---|-----------------------------|----------|
| <i>Hiermit</i> | Bezug nehmen | A |
| <i>möchten wir uns für den Vorfall entschuldigen.</i> | Sich entschuldigen | B |
| | Berichten | |
| <i>Wir hoffen, daß die beiliegenden Muster Ihren Wünschen entsprechen</i> | Erwartung ausdrücken | D |
| | Grüssen | E |
| <i>und verbleiben mit freundlichen Grüßen</i> | | |

Tabelle 5

4. Beispiele: Das Ziel der Vorbereitung auf die Textproduktion ist, den Lerner zu einem immer selbständigeren Arbeiten anzuleiten. Die beiden Beispiele, die nun folgen, sind komplexer als die vorhergehenden und verlangen von ihm, daß er aus stichwortartigen Angaben zum Inhalt über die Festlegung der Mitteilungsabsichten und die Zuordnung zu den Briefteilen einen Brief verfaßt. Auch in diesem Fall entstehen die Briefe in Partner- oder Gruppenarbeit.

Im **ersten Beispiel** bekommen die Schüler zuerst die stichwortartigen Angaben zum Inhalt des Briefes, setzen dann die Mitteilungsabsichten fest und erstellen den Brief, auf den sie dann auch - wieder nach Festlegung der Mitteilungsabsichten - die Antwort verfassen.

Im **zweiten Beispiel** bekommen die Schüler nur die Schlüsselinformationen, müssen nach Festlegung der Mitteilungsabsichten den Brief verfassen und dann weitere drei Briefe schreiben, in denen die Schlüsselinformationen in einer anderen Rei-

| | | | |
|-----------------------------------|--|-------------------------------------|--|
| Variante 1 | A Bezug nehmen | } Sprachliche Realisierung { | } <i>Wir haben die...nach Ihrem Wunsch umgearbeitet: wir senden Ihnen daher beiliegend die ... in der neuen Fassung. In der Hoffnung, Sie damit zufriedengestellt zu haben, verbleiben wir mit freundlichen Grüßen.</i> |
| | B (Mängelbeseitigung) Berichten | | |
| (Mustersendung) Ankündigen | | | |
| D Hoffnung ausdrücken | | | |
| E Grüßen | | | |
| Variante 2 | A Bezug nehmen | } Sprachliche Realisierung { | } <i>Wir erlauben uns, Ihnen beiliegend die gewünschten Muster in der neuen Fassung zukommen zu lassen: wir haben die ... jetzt so umgearbeitet, dass sie Ihren Angaben entsprechen. In der Hoffnung, dass die neue Fassung Ihren Wünschen entspricht, verbleiben wir mit freundlichen Grüßen.</i> |
| | B (Mängelbeseitigung) Berichten | | |
| | (Mustersendung) Ankündigen | | |
| | D Hoffnung ausdrücken | | |
| | E Grüßen | | |

Tabelle 6



henfolge erscheinen. Dies erfordert von ihnen, die Anordnung der Mitteilungsabsichten zu verändern und die einzelnen Briefteile und Sätze auf eine andere Weise miteinander zu verbinden (s. Beispiele 1 und 2).

Durch Aufgaben der Art, die hier vorgestellt wurde - also durch Begegnung mit einer Vielzahl von authentischen Brieftexten und durch Anregung und Anleitung, Texte zu analysieren, zu bearbeiten, zu beobachten, zu manipulieren und zu produzieren - sollen Lerner sich an ein systematisches Verfahren im Aufbau eines Briefes gewöhnen und eine Arbeitsmethode entwickeln, die sie später zur Lösung echter produktiver Aufgaben und zu einer selbständigen Redaktion befähigt.

Gleichzeitig sollen sie auch eine Entscheidungsfähigkeit gewinnen, was Textgliederung, Anordnung von Mitteilungsabsichten und Wahl der sprachlichen Realisierungen betrifft, die sie dann zu einer selbständigen Redaktion im Firmenalltag befähigt. Allerdings erwartet die Arbeitswelt dann noch mehr als nur eine korrekte Redaktion eines Brieftextes: Schüler müssen auch fähig sein, problematische Situationen im

| | |
|---|---|
| Beispiel 1 | Stichwortartige Angaben zum Inhalt des Ausgangsbriefes: - Rechnung vom 15.10. noch nicht bezahlt - Zahlungsziel 60 Tage - Bitte um baldige Überweisung |
| Möglicher Brief | Mögliche Antwort |
| Anordnung der Mitteilungsabsichten: | Anordnung der Mitteilungsabsichten: |
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Bezug nehmen 2. Erinnern <li style="padding-left: 20px;">Begründen <li style="padding-left: 20px;">Feststellen <li style="padding-left: 20px;">Bitten 5. Grüßen | <ol style="list-style-type: none"> 1. Bezug nehmen 2. Berichten <li style="padding-left: 20px;">Sich entschuldigen 5. Grüßen |
| Sprachliche Realisierung: | Sprachliche Realisierung: |
| <p>Betreff: Unsere Rechnung 254 vom 15.10. <i>Wir erlauben uns, Sie daran zu erinnern, dass die oben erwähnte Rechnung noch nicht beglichen ist. Da wir für die Lieferung mit Ihnen ein Ziel von 60 Tagen vereinbart hatten, war die Zahlung bereits am 14.12. fällig. Wir bitten Sie, den Rechnungsbetrag so bald wie möglich auf unser Konto zu überweisen.</i> <i>Mit freundlichen Grüßen.</i></p> | <p>Betreff: Ihr Schreiben vom... <i>Wir haben heute unsere Bank angewiesen, den Betrag Ihrer Rechnung Nr....vom ... über Fr...auf Ihr Konto Nr.... bei der Bank... zu überweisen. Wir bitten Sie, die Verzögerung zu entschuldigen und verbleiben mit freundlichen Grüßen.</i></p> |

| | | | | | |
|---|----------------------------------|------------------------------|------------------|-----------------------------|-------------|
| Beispiel 2 | Anfrage an eine unbekannte Firma | | | | |
| 1. Adresse erhalten von... | 2. Vorstellung | 3. Interessenbeschreibung | 4. Bitte um.. | 5. Erwartung der Antwort | 6. Grüße |
| <p>Der Schüler muss in der Erstellung des Briefes erst die oben angegebene Anordnung der Information befolgen, danach drei verschiedene Briefe verfassen, in denen die Punkte in der folgenden Reihenfolge erscheinen:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 2-3-1-4-5-6 2. 1-4-2-3-5-6 3. 3-2-1-4-5-6 | | | | | |

Alltag einer Firma zu analysieren und daraufhin zu entscheiden, welche Art der Mitteilung und welche Informationen für wen notwendig sind - d.h. sie müssen fähig sein, ein außersprachliches Problem sprach-

lich zu lösen. Die folgende als eigentliche „Produktion“ benannte Phase zielt darauf ab, den Schülern Gelegenheiten zu bieten, diese Entscheidungsfähigkeit zu entwickeln.



• Produktion

Um zu verdeutlichen, was am Ende des vorhergehenden Abschnittes mit Aufgaben zur Entwicklung der Entscheidungsfähigkeit der Schüler gemeint ist, soll im folgenden kurz ein Beispiel aus der Praxis beschrieben werden.

Die Schüler werden in vier Gruppen aufgeteilt: jede bekommt auf einem Zettel die Beschreibung einer Situation (s. Aufgaben 1-3) und muß sagen, welche Reaktionsmöglichkeiten es gibt, und sich dann für eine entscheiden und die notwendigen schriftlichen Mitteilungen entwerfen.

Aufgabe 1: Das Porzellangeschäft
.... in erhält von der Firma
in ... die Kiste mit den bestellten Mokkatassen. Sie haben die Reise gut überstanden und sind in einwandfreiem Zustand. Was macht das Porzellangeschäft?

Aufgabe 2: Das Porzellangeschäft
.... in erhält von der Firma
in ... die bestellten Mokkatassen. Beim Auspacken erscheinen allerdings nicht die 50 Täßchen mit Goldrand und 50 mit Blumenmuster, sondern 100 mit Blumenmuster, dafür aber 50 Untertassen mit Goldrand und 50 mit Blumenmuster. Was macht das Porzellangeschäft? Und was geschieht dann?

Aufgabe 3: Das Porzellangeschäft
.... in erhält von der Firma
in ... die bestellten Mokkatassen. Beim Auspacken erscheinen allerdings nur 40 Täßchen mit Goldrand mit den dazugehörigen Untertassen, statt der bestellten 50 Stück. Was macht das Porzellangeschäft? Und was geschieht dann?

Bei Aufgabe 1 soll die Gruppe ent-

scheiden, ob das Porzellangeschäft nicht reagiert und auf die Rechnung wartet oder ob es eine Empfangsbestätigung schickt und dann auf die Rechnung wartet. Im ersten Fall muß die Gruppe nur die Rechnung verfassen, sich aber Gedanken darüber machen, wie wohl die in der Bestellung enthaltenen Bedingungen gelautet haben mögen und entscheiden, welche Angaben notwendig sind (Zahlungsziel, Bankverbindung usw.); im zweiten Fall muß die Gruppe die Empfangsbestätigung von Seiten des Ladens und die Rechnung der Lieferfirma verfassen. Nach der Sammlung der Elemente, die in der Mitteilung enthalten sein müssen (Antwort auf die Frage: „WAS müssen/wollen wir sagen?“), entscheiden die Schüler im Gruppengespräch, wie diese Elemente angeordnet sein sollen, welche Mitteilungsabsichten und welche sprachlichen Realisierungsmöglichkeiten dafür bestehen (Antwort auf die Frage „WIE wollen wir das sagen?“). Erst dann kommt die Phase der eigentlichen Redaktion, für die es natürlich verschiedene Lösungen gibt.

Bei Aufgabe 2 muß die Gruppe entscheiden, wie auf die falsche Lieferung zu reagieren ist, ob die Beschwerde z.B. telefonisch angekündigt werden soll (beim Entwurf des Telefongesprächs sind besonders die Unterschiede interessant bei der Realisierung der gleichen Mitteilungsabsichten in der geschriebenen und in der gesprochenen Sprache!), ob nach dem Telefongespräch die Beschwerde nochmal schriftlich folgen soll, per Brief oder per Fax oder per Telegramm usw., und dazu, WAS die Beschwerde enthalten muß, nämlich einerseits eine Beschreibung des Fehlers in der Lieferung, andererseits einen oder zwei

Vorschläge (die 50 Tassen auf Kosten der Lieferfirma zurückschicken? Die 50 Tassen behalten zu stark reduziertem Preis? Ersatzlieferung bis wann? usw.). Auch in diesem Fall muß die Gruppe die gesamte Briefkette weiterentwickeln: welchen Vorschlag nimmt die liefernde Firma an? Wie verfaßt sie ihr Entschuldigungsschreiben? Wie lautet die Empfangsbestätigung der Ersatzlieferung? Wie sieht die Rechnung aus? usw.

Bei Aufgabe 3 muß die Gruppe auch entscheiden, ob die Beschwerde zunächst telephonisch und dann schriftlich oder nur schriftlich erfolgen soll. Dann muß sie entscheiden, welche Angaben in dieser Beschwerde wegen Fehlmenge enthalten sein müssen und welche Vorschläge der beschädigte Kunde machen könnte (Restlieferung bis wann? Wie? Mit welchem Transportmittel usw.), dann welche Mitteilungsabsichten im Text vorkommen und durch welche sprachlichen Mittel sie realisiert werden sollen. Auch in diesem Fall muß die Briefkette bis zu Ende - also Entschuldigungsschreiben der liefernden Firma, Ankündigung der Restlieferung, Empfangsbestätigung, Rechnung - durchgespielt werden.

In diesen drei Beispielen wird vom Schüler ein selbständiges Handeln mit der Sprache erwartet innerhalb der Einsicht in das Aktions-Reaktionsgefüge der Briefe - und gerade beim Aufbau solcher Briefketten zeigt sich die Nützlichkeit der Aufgliederung nach Mitteilungsabsichten, soweit sie zur Gewohnheit in der Lernorganisation geworden ist: in diesem Fall entsteht jede dieser Briefketten, jeder Ausschnitt daraus und jeder einzelne Brief nach den



Die Aufgliederung nach Mitteilungsabsichten bietet eine Hilfe für Lesen und Schreiben, für Dekodieren und Kodieren (...): Schüler bekommen einen Einblick in die Konstanten des Textaufbaus und der Verknüpfung von Textteilen und werden zu einem bewußten Handeln mit der Sprache angeleitet.

Phasen, die weiter oben für den Unterricht im Klassenzimmer beschrieben worden sind und die hier kurz noch einmal zusammengefaßt werden sollen:

- *Zusammentragen, was bekannt ist;*
- *Bewusstmachen dessen, was fehlt und gesucht werden muss;*
- *Hypothesen entwickeln;*
- *Zwischenergebnisse vergleichen;*
- *Schlussredaktion;*
- *Lernergebnisse sammeln.*

3. Abschliessende Reflexionen

Die Aufgliederung nach Mitteilungsabsichten bietet eine Hilfe für Lesen und Schreiben, für Dekodieren und Kodieren von den in der Handelskommunikation üblichen Texten - ob Brief, Telex, Fax, Kurzmitteilung oder Telegramm: Schüler bekommen einen Einblick in die Konstanten des Textaufbaus und der Verknüpfung von Textteilen und werden zu einem bewußten Handeln mit der Sprache angeleitet.

Durch die Textanalyse nach Mitteilungsabsichten entwickeln sie - *Verstehensstrategien*, weil sie fähig sind, den Brieftext zu zerlegen, indem sie z.B. die Mitteilungsabsichten an den Rand schreiben; statt vor einem Brief als unzerlegbarem Ganzen zu stehen, durch das sie sich mühsam durcharbeiten müssen, lernen sie, sich einen Überblick zu verschaffen und Vermutungen aufzustellen über den möglichen Inhalt des Textes und der Textteile; - *Produktionsstrategien*, weil sie ihre Schreibfertigkeit schrittweise und systematisch aufbauen können. Jede Mitteilungsabsicht, jede Realisierung, jede Art der Verbindung einzelner Textteile miteinander, denen

der Schüler begegnet und die er sich zu eigen macht, ist wie ein Teil eines Baukastens. Wenn der Lerner angeleitet wird, sich nach dem Lesen oder dem Schreiben eines Handelsbriefes oder einer Briefkette zu fragen: „Was habe ich heute gelernt? Welche Realisierungen der Mitteilungsabsicht X konnte ich vor der Stunde noch nicht, welche kenne ich jetzt?“ usw. und wenn er systematisch über seine Fortschritte Buch führt, bekommt er einen Überblick über den eigenen Lernweg und ist fähig, die Verantwortung für seinen Lernprozeß zu übernehmen.

Die Angewohnheit, den eigenen Lernweg vom „Was wissen wir/ Was weiß ich schon?“ bis zum „Was wollen wir/will ich noch wissen?“ zu spannen, führt allerdings zu einer ganzen Haltung, die sich nicht nur bei der Verfassung eines Handelsbriefes und in der Organisation des schulischen Lernens auswirkt, sondern - über dessen Grenzen hinaus - im Leben, in einer Bereitschaft zu einem lebenslangen Lernen.

Anmerkungen

1 Markus Baldegger, Martin Müller, Günther Schneider: *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache*. © Europarat,

Straßburg 1980, Langenscheidt 1981.

2 Aus all diesen Überlegungen heraus wurde 1985 ein Korpus von authentischen Handelsbriefen analysiert,

a) um die darin auftretenden Mitteilungsabsichten aufzulisten

b) um festzustellen

- welche Mitteilungsabsichten konstant in welchen Briefftypen realisiert werden
- welche Mitteilungsabsichten konstant in welchen Briefteilen realisiert werden
- welche Mitteilungsabsichten konstant in welchen Briefteilen welcher Briefftypen realisiert werden - welche „Begriffe“ kombiniert mit welchen Mitteilungsabsichten in welchen Briefftypen am häufigsten auftreten
- welche Konnektoren wo am häufigsten auftreten.

Ergebnis davon war eine Tabelle, wo in der vertikalen Achse die Briefftypen und in der horizontalen Achse die alphabetisch geordneten Mitteilungsabsichten aufgeführt wurden; in den einzelnen Spalten wurde angekreuzt, welche Mitteilungsabsichten in welchen Briefen realisiert werden, sodaß sofort ins Auge springt, welche Mitteilungsabsichten am häufigsten vorkommen und daher mit den Schülern am meisten geübt werden müssen. Die Tabelle ist abgedruckt in FRAGEZEICHEN Nr. 5-6/1985, S. 8-11

3 Es ist äußerst wichtig, daß Schüler Briefe nicht isoliert, sondern innerhalb der Aktion-Reaktionskette sehen und auch daran gewöhnt werden, zu einem Brief, den sie z.B. im Lehrbuch vorfinden, Hypothesen über den möglichen Ausgangsbrief und dann über die mögliche Antwort auf den Brief selbst zu entwickeln, um dann die Kette noch weiter zu führen, indem durchgespielt wird, was geschieht, wenn die Antwort positiv ist, was, wenn sie negativ ist und was, wenn sie ausbleibt. Dies kann auch anhand von Tabellen geschehen, wie die auf S.14 in FRAGEZEICHEN 5-6/1985.

4 Zu der Phasierung des Unterrichts s. auch: Hans-Eberhard Piepho, Silvia Serena: Artikulationsphasen in einem aufgaben- und impuls-gesteuerten Unterricht. In: FRAGEZEICHEN Nr. 1/1992 S.22-41

branchez-vous sur ...

Pour qui ?

Jeunes adolescents débutants.

Pour quoi ?

Fréquence Jeunes poursuit trois types d'objectifs :

formatifs, afin de s'inscrire dans un projet éducatif général de formation de la personne et de la personnalité, et d'apprendre à apprendre.

culturels et interculturels, afin de mieux faire connaître et comprendre les francophones et de favoriser l'intercompréhension et la tolérance entre communautés de langues différentes.

langagiers et communicatifs, afin de fournir un outil permettant le contact et les échanges avec les francophones et leurs productions.

Comment ?

Le livre de l'élève est organisé en 18 leçons regroupées en unités d'enseignement et complétées par différents éléments.

Composition du niveau 1

- 12 unités d'enseignement de 4 leçons chacune,
- 12 pages "Rappelez-vous",
- 3 "Révision-évaluation"
- Des annexes (précis, lexique, transcription)

Les leçons

Elles répondent à trois types d'objectifs :

- les leçons **Bande FM** sont les leçons d'acquisition des éléments de base : **apprentissage de la langue et de la communication orales**, prenant appui sur une histoire suive, "La Bande FM". Il y a 2 leçons Bande FM par unité, soit 24 au total.
- les leçons **Magazine** traitent de l'écrit. Elles mettent en œuvre des **techniques et des stratégies de lecture et d'écriture**. Il y en a 12 au total.
- les leçons **Loufoque** sont des **leçons d'élargissement**. À vocation ludique, grâce à la bande dessinée humoristique "Les loufoqueries d'Emile Loufoque", elles sont accompagnées d'une page de jeux qui consolident les acquis et systématisent l'appropriation lexicale. Là aussi, il y en a 12.

À quel rythme ?

- chaque **Bande FM** : 1 à 2 cours
- **Magazine** : 1 cours
- **Loufoque et les jeux** : 1 cours

Soit une moyenne de 6 à 8 cours de 50 minutes par unité d'enseignement.

fréquence

jeunes

méthode de français

Le niveau 1 comporte :

- **Un livre de l'élève** en 4 couleurs, 160 pages, 21 x 28,5.
- **Un cahier d'exercices** comprenant environ 250 exercices et activités, reprenant et renforçant les connaissances et les acquisitions de classe.
- **Deux cassettes audio pour la classe**, contenant l'enregistrement des dialogues en deux versions, des poèmes et des chansons, les exercices de compréhension orale et de phonétique.
- **Une cassette audio pour l'élève, facultative**, reprenant la version bruitée des dialogues suivie des exercices de phonétique, et permettant un approfondissement du cours.
- **Un Guide du professeur** comprenant une présentation méthodologique de **Fréquence Jeunes**, de ses objectifs et de ses contenus, des conseils d'utilisation, des indications sur les caractères spécifiques de la prononciation et de l'intonation du français, des conseils d'exploitation leçon par leçon, les corrigés des exercices du manuel et du cahier.

Niveau 1 : parution janvier 94

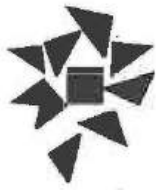
Niveau 2 : parution mars 94

Niveau 3 : parution janvier 95



HACHETTE
Français
langue étrangère

58, rue Jean Bleuzen - 92170 Vanves - FRANCE



Lire des textes longs

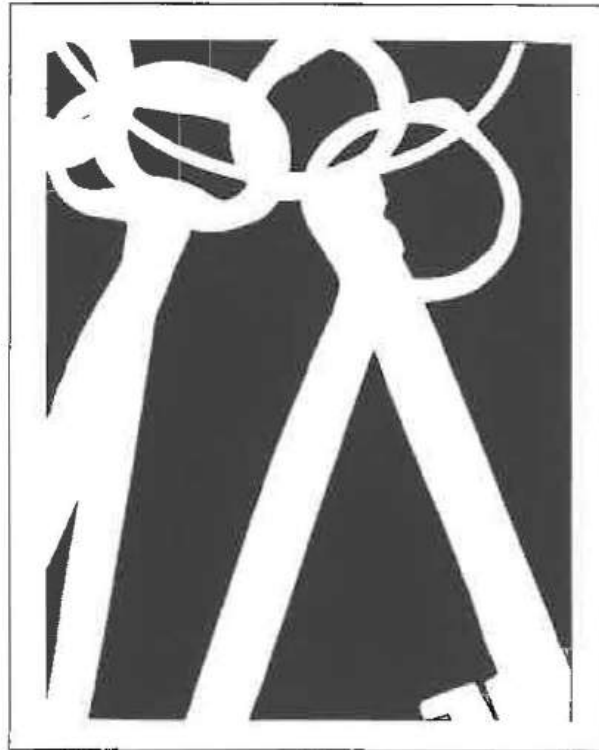
Marie-Laure Poletti

"Et le voilà, adolescent reclus dans sa chambre, devant un livre qu'il ne lit pas. Toutes ses envies d'être ailleurs font entre lui et les pages ouvertes un écran glauque qui trouble les lignes. Il est assis devant sa fenêtre, la porte fermée dans son dos. Page 48. Il n'ose compter les heures passées à atteindre cette quarante-huitième page. Le bouquin en compte exactement quatre cent quarante-six; autant dire cinq cents, 500 pages! S'il y avait des dialogues, encore. Tu parles! Des pages bourrées de lignes comprimées entre des marges minuscules, de noirs paragraphes entassés les uns sur les autres, et, par-ci par-là, la charité d'un dialogue - un tiret comme une oasis, qui indique qu'un personnage parle à un autre personnage. Mais l'autre ne lui répond pas. Suit un bloc de douze pages! Douze pages d'encre noire! Ca manque d'air! Ouh là que ça manque d'air! Putain de bordel de merde! Il jure. Désolé, mais il jure. Putain de bordel de merde de bouquin à la con! Page quarante-huit...S'il se souvenait, au moins, du contenu de ces quarante-sept premières pages! Il n'ose même pas se poser la question - qu'on lui posera, inévitablement. La nuit d'hiver est tombée. Des profondeurs de la maison monte jusqu'à lui l'indicatif du journal télévisé. Encore une demi-heure à tirer avant le dîner. C'est extraordinairement compact, un livre. Ça ne se laisse pas entamer." (Pennac, 1992, 22)

Marie-Laure Poletti, professeur agrégé de Lettres modernes, chargée d'études et de formation au CIEP (Centre International d'études pédagogiques), directeur-adjoint du BELC (Bureau d'études pour les langues et les cultures). Domaine d'études: littérature contemporaine, enseignement de la littérature. Auteur, avec Clelia Paccagnino, de manuels scolaires pour l'enseignement du FLE aux adolescents non débutants: Grand Large, niveau 1 et 2. A publié plusieurs articles dans le domaine de la littérature.

L'épreuve que représente la lecture des textes longs pour des adolescents est souvent à l'image de ce que décrit Daniel Pennac à la lumière de sa double expérience de romancier et de professeur. Mais si c'est ainsi que les choses se passent en langue maternelle, comment l'entreprise est-elle possible lorsque la lecture se fait en langue étrangère?

C'est la question que nous nous étions posée, il y a plus de deux ans avec un groupe de professeurs suisses alémaniques. Un premier stage à Berne nous avait donné l'occasion de travailler ensemble sur des textes courts, extraits ou nouvelles. Rendez-vous pris pour l'année suivante pour un nouveau stage à Tramelan: que faire avec des textes longs, en



l'occurrence des romans, en conservant les exigences qui nous avaient guidés dans la lecture des textes courts, c'est-à-dire à la fois la recherche de la motivation des lecteurs et le souci d'intégrer le texte littéraire dans un apprentissage linguistique.

La lecture, une aventure.

Dans les manuels de français langue étrangère, les textes littéraires apparaissent presque toujours sous la même forme, précédés d'un titre souvent différent du titre d'origine et imaginé par l'auteur du manuel, introduits par quelques lignes de présentation générale de l'auteur et du contexte, et surtout suivis de questions. Redoutables questions qui, bien qu'inspirées par d'évidentes bonnes intentions, multiplient les effets négatifs et détournent de la lecture.

Etre capable de répondre à ces questions, n'a en effet pas grand chose à voir avec une lecture active et autonome, tout au plus permettent-elles de juger des qualités stratégiques du lecteur. En effet, le *bon* lecteur sera celui qui aura su deviner les intentions de celui qui pose la question et prélever dans le texte les éléments pertinents signalés dans le guide pédagogique qui accompagne le manuel. Il n'aura pas eu besoin de lire et à aucun moment il n'aura eu l'occasion de se demander comment il ressent et comprend le texte, comment il construit du sens.

C'est la raison pour laquelle, dans le travail sur les textes courts, nous

avons réfléchi à tout ce qui pouvait casser cette communication à sens unique - l'élève répondant aux questions du manuel ou du professeur-, et inciter à une lecture active dans laquelle c'est l'élève qui est obligé de poser des questions au texte. Dans cette perspective, nous avons expérimenté diverses activités qui, toutes, visaient en outre à préserver un certain plaisir de lecture et à faire pratiquer la langue dans des situations diverses, à l'écrit comme à l'oral.

Nous ne reviendrons pas ici sur ces activités¹, nous insisterons seulement sur le fait qu'elles supposent que soient bien définis le rôle du professeur et la distinction essentielle qu'il doit faire entre sa propre lecture, savante et cultivée, et celle des lecteurs-élèves. Apprentis peut-être encore naïfs qui ne deviendront pas pour la plupart d'entre eux des professeurs de littérature, leur lecture est fragile. Il faut la susciter, la provoquer et l'entretenir pour que la lecture en situation scolaire ne reste pas un exercice de style mais se prolonge dans la vie réelle, pour que le travail à faire ne tue pas le désir de lire.

Peut-on lire autre chose que l'*Etranger* ?

Quel texte choisir? C'est la première question qui se pose au professeur et à laquelle il n'est pas toujours libre de répondre. Peut-être aura-t-il la chance - ou la malchance - qu'on ait décidé à sa place. La notion même de littérature ren-

voie en effet souvent à un programme qui impose des textes parce qu'ils représentent un patrimoine.

Nous nous sommes délibérément placés dans la situation inverse : le professeur est libre de son choix. Alors il choisit ... l'*Etranger* parce que c'est court, parce que c'est écrit dans une langue abordable, parce que c'est un texte qui appartient à la littérature reconnue, celle qui figure dans les manuels scolaires, parce que le thème fera un bon sujet de discussion, parce que c'est toujours d'actualité... De bonnes raisons certes, mais il y a peut-être d'autres textes possibles. L'important est sans doute d'élargir le corpus à la fois dans la chronologie et dans la typologie, de n'exclure ni la littérature contemporaine, ni les genres dits mineurs, ni la littérature d'expression française.

Nous avons donc choisi deux textes contemporains : *La Place* d'Annie Ernaux et *Le grand cahier* d'Agota Kristov². Tous deux avaient déjà fait l'objet d'expériences de lecture dans des classes de français langue étrangère ; relativement faciles d'accès, présentant des choix littéraires originaux, ils entretiennent avec le réel des rapports suffisamment étroits



Il faut la susciter, la provoquer et l'entretenir pour que la lecture en situation scolaire ne reste pas un exercice de style mais se prolonge dans la vie réelle, pour que le travail à faire ne tue pas le désir de lire.

et complexes pour susciter curiosité et réactions chez des lecteurs. Ils appartiennent tous deux à une littérature reconnue, par le public des lecteurs d'abord, par les critiques ensuite. Le second texte nous intéressait aussi parce qu'il avait été servi de point de départ à une enquête menée par le Conseil de l'Europe et l'École des Hautes Études sur le thème : "existe-t-il un lecteur européen ?"³ et obligeait ainsi à prendre conscience de la diversité des façons de lire selon les lecteurs, les systèmes de valeurs, les pays.

Comment lire un roman ?

Est-il possible de lire un roman comme on lit une nouvelle ? La longueur même du texte impose qu'on s'attache d'abord à ce qu'on peut appeler une *macro-lecture*, c'est-à-dire une approche globale qui permet de formuler des hypothèses et d'apprivoiser le texte, par opposition à une *micro-lecture*, linéaire et détaillée. Pour que la lecture ne s'apparente pas à une traversée du désert, il faut imaginer des activités qui obligent à prendre la mesure du texte entier, qui apprennent à identifier des repères qui rythmeront la lecture linéaire.

Dans les limites de cet article, nous évoquerons quelques-unes de ces activités telles que nous les avons mises à l'épreuve sur les deux textes choisis. Notre objectif n'était pas de dessiner un parcours type tel qu'il pourrait se dérouler dans une classe, mais d'explorer des pistes parmi lesquelles le professeur pourrait ensuite choisir. Rien n'est plus dangereux en effet que la bonne conscience

professionnelle ! Vouloir trop bien faire, vouloir tout faire. Ce texte que nous venons de commencer à lire recèle tellement de trésors... nous qui sommes des lecteurs avertis, pouvons-nous passer à côté d'eux, en priver les lecteurs ? Oui. Refuser d'épuiser les possibles, faire savoir qu'il reste des perspectives infinies à découvrir et qu'elles peuvent être du ressort de la lecture intime, susciter le désir, c'est aussi un objectif pédagogique.

Nous avons choisi huit directions de travail qui nous semblaient répondre à des questions fréquentes. Il peut être utile de les énumérer même si, de ces huit directions, nous ne présenterons, très partiellement, que les trois premières.

1. Lire en entier un texte long, c'est lire un **livre**. Le livre est un objet concret; il faut donc prendre conscience de ce qui fait la nature de cet objet et de ce tout ce qui précède la lecture.

2. Lire un livre, c'est investir toutes nos habitudes et nos **comportements de lecture**, y compris les plus inavouables en situation scolaire : lire le début et la fin avant de commencer, sauter des pages, aimer et ne pas

aimer; il faut donc travailler sur cette dynamique de la lecture.

3. Lire un texte long, c'est être capable de reprendre son souffle, de **fractionner** sa lecture; il faut donc se demander comment découper le texte.

4. Pour la plupart des lecteurs, un roman, c'est une histoire et des personnages. Pour affiner la compétence de lecture, il faut chercher à comprendre **comment se constituent** ces "êtres de papier".

5. En langue étrangère, un texte long est une jungle. Les obstacles, en particulier lexicaux, y sont effrayants; il faut donc apprendre des **stratégies**, des feintes pour les apprivoiser.

6. Un bon lecteur de textes longs est aussi le plus souvent un grand lecteur capable de repérer des stéréotypes et d'établir des liens entre les textes; il faut donc **apprendre à repérer ces liens, la notion de genres** par exemple (pour les deux textes choisis: le conte, la fable, l'autobiographie).

7. Lire des textes, c'est construire des réseaux de références. Dans le cas des textes contemporains, ce qu'on pourrait appeler l'*intertexte* est d'un accès facile; il faut donc **bâtir des réseaux** de textes avec lesquels le texte lu entretient des rapports extrêmement divers.

8. Lire, c'est aussi partager ses lectures, ses enthousiasmes, ses découvertes et ses rejets; il faut donc être capable de **parler du texte** pour convaincre, séduire, s'affirmer.

Le livre comme objet

Affronter pour la première fois un texte long, c'est d'abord prendre un



***Affronter pour la
première fois un texte
long, c'est d'abord
prendre un livre dans
la main. ...le texte
existe comme un objet
qui a un format, un
poids, une odeur, une
couleur, un prix, un
circuit de diffusion. Et
le désir de lecture
passe aussi par ce
premier rapport physi-
que avec un objet.***

livre dans la main. Finies les photocopies qui finissent par devenir aussi insignifiantes que les prospectus publicitaires ramassés dans nos boîtes à lettres, le texte existe comme un objet qui a un format, un poids, une odeur, une couleur, un prix, un circuit de diffusion. Et le désir de lecture passe aussi par ce premier rapport physique avec un objet. Quel lecteur passionné ne peut évoquer le souvenir de ces premières rencontres: tel livre, il l'a acheté, emprunté un jour où... dans cet endroit où il s'arrêtait quelquefois quand il allait...c'était avec....avant....ou peut-être confond-il...en tout cas, il en avait parlé plus tard avec... et l'avait convaincu de le lire.

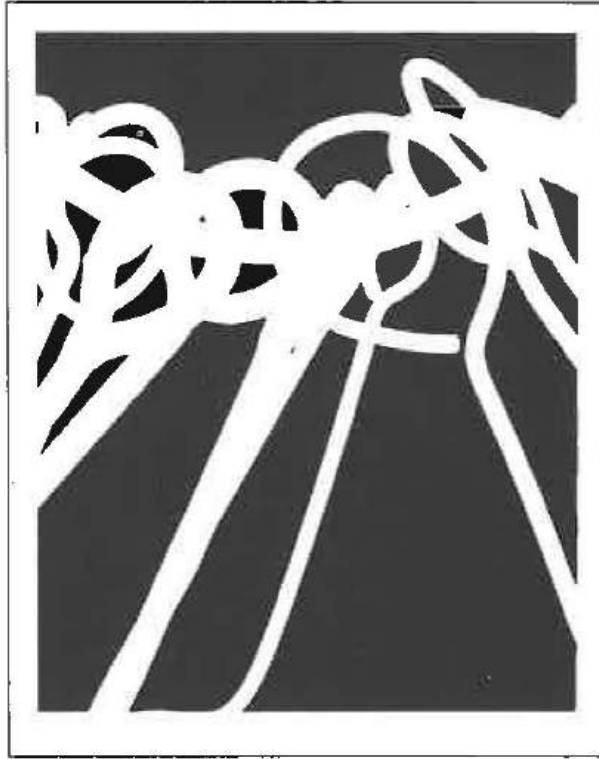
L'observation de cet objet constituera donc la première activité, à partir d'une simple question: qu'est-ce qui précède la lecture? Pour construire cette activité on pourra lire l'ouvrage volumineux que Gérard Genette a consacré à ce qu'il nomme le "paratexte" ou l'ouvrage, plus petit et à visée pédagogique, que Jean Verrier a publié sous le titre *Les débuts de romans*.⁴ On essaiera dans un premier temps de faire nommer ce qu'on voit. Dans cet inventaire qui doit être le plus complet possible, on trouvera sans doute dans le désordre: livre, couverture, format, nombre de pages, titre, auteur, éditeur, collection, illustration, préface, table des matières, introduction, peut-être aussi: prix, code barre, et puis des choses qu'on ne sait pas nommer: ce qui est écrit au dos du livre (sur la quatrième de couverture), épigraphe, dédicace, prière d'insérer...Ce qui est nommé est déjà

apprivoisé. Le texte perd le côté désincarné du texte scolaire pour retrouver un peu de l'épaisseur de la réalité. Deux éléments méritent une attention plus particulière parce qu'ils servent déjà de tremplin à la lecture: le titre et l'illustration de couverture. *La place, Le grand cahier*...à quelle sorte d'histoire préludent-ils? Demandons simplement à chacun, pour lui seul, d'écrire la fin de la phrase que nous commençons à inscrire au tableau: "*La place, c'est l'histoire de....*". Pour lui seul, parce qu'il est essentiel de faire prendre conscience au lecteur que, contrairement à ce que pourraient faire penser les habitudes scolaires, la lecture est un acte solitaire. Pour une autre raison aussi, parce que le fonctionnement et la dynamique de la classe ont tendance à laminer les interprétations et les hypothèses individuelles. Si l'on travaille à l'oral, dès qu'un premier élève a pris la parole, la plupart des autres, sauf s'ils sont d'un avis complètement différent, se rangent derrière son interprétation. Seul le détour par l'écrit et la production individuelle font apparaître l'infinie diversité de ce que chacun projette

dans sa lecture. On peut alors remonter au titre et essayer de comprendre par quels itinéraires s'est construite la signification de chacun. Et cela sans jugement de valeur. Avant la lecture, toutes les hypothèses sont encore possibles, c'est la lecture individuelle et non celle du professeur, qui, page à page, se chargera de réduire ces possibles.

Cette exploration du titre, outre le fait qu'elle met au jour des horizons d'attente, suscite le désir de lire: si on allait voir maintenant de quoi ça parle vraiment?

Il est aussi intéressant de reprendre les hypothèses des lecteurs lorsqu'on aura fini de lire le livre. Mesurer le chemin parcouru est un des éléments de la dynamique de la lecture. Lors d'un autre stage, où les participants étaient tous de nationalités différentes, nous avons demandé après la lecture du livre, une traduction du titre. Chacun a donc choisi un titre dans sa propre langue et l'a ensuite retraduit en français pour le groupe. *La place*, par exemple, a été traduit (la retraduction française est forcément approximative, nous avons choisi de garder le sens plutôt que de chercher une forme satisfaisante) selon les langues par: *Une place au soleil* (portugais), *Les origines, La vie de mon père* (roumain), *La place* (allemand, arabe), *Mon "moi"* (malgache), *Place sous le soleil* (russe), *Sa place sous le soleil* (slovène), *Un lieu* (espagnol), *Sa place* (créole), *La souche* (peuhl). Les stagiaires allemands avaient proposé: *die Stelle* ou *der Platz*, il faut savoir que l'édition allemande donne pour titre au texte d'Annie Ernaux, *Ein besseres*



Leben.

La discussion sur la pertinence de telle ou telle traduction du titre vaut tous les questionnaires sur le sens du texte et les interprétations qu'il ouvre.

Le deuxième élément intéressant, de plus en plus souvent présent en particulier dans les éditions de poche, c'est l'illustration. De la même manière, on demande à chacun d'écrire ce qu'il veut dans un temps limité (une à deux minutes au maximum) sur l'illustration de la couverture. On mettra en commun toutes les propositions et on cherchera s'il y a un rapport entre le titre et l'illustration et quelle en est la nature.

Il est facile de comprendre que ces activités doivent impérativement se placer avant de commencer la lecture. Faire des hypothèses, laisser son imagination partir à l'aventure n'est pas un jeu qu'on peut faire semblant de rejouer une fois perdue l'innocence de la première lecture, c'est l'essence même de la lecture littéraire, cette tension paradoxale et continue entre "il faut lire entre les lignes" et "il ne faut pas lire entre les lignes".

Lire le début avant la fin ou la fin avant le début ?

Les élèves ont l'habitude de travailler sur des extraits de textes littéraires qu'ils ont appris à considérer comme des sortes de modèles réduits autonomes. Pourquoi cet extrait commence-t-il ici et finit-il là? La question n'est jamais posée alors que c'est elle qui sous-tend la plupart des autres questions regroupées dans la

batterie habituelle qui accompagne l'extrait. Pour celui qui est habitué au fragment et au discontinu, lire un texte complet, c'est au contraire faire l'expérience du tout et du continu. C'est une excellente occasion de rééquilibrer les rôles comme nous le proposons plus haut. De consommateur d'extraits, le lecteur va devenir producteur d'extraits. Il a le livre en mains et une consigne à respecter: lire le début et la fin du livre pour découper deux extraits qui pourraient figurer dans un manuel scolaire. La consigne très simple va l'obliger à poser des questions au texte. Où commence la fin? où finit le début? Questions beaucoup moins rhétoriques qu'il ne paraît. Lorsqu'on fait l'expérience de ce type d'activités en petits groupes, chacun découvre avec étonnement la diversité des découpages proposés. Dans *Le grand cahier*, un groupe a choisi de couper le début à des endroits différents selon ce qu'il voulait que le lecteur retienne de l'action: l'arrivée des enfants et la guerre, les rapports de la mère et de la grand-mère, les rapports des enfants et de la grand-mère, etc. La prise de conscience qu'on peut produire des effets sur le lecteur est une des étapes du déve-

loppement d'une plus grande compétence de lecture. Ces activités ont l'intérêt de s'adresser à un public de non-spécialistes et de n'exiger la connaissance d'aucun métalangage littéraire ni d'aucun outil théorique. Si l'on souhaite les introduire, la voie est ouverte. On trouvera dans l'ouvrage de Jean Verrier

déjà cité de très nombreuses propositions et la référence de sources complémentaires.

La comparaison des extraits découpés dans le début et dans la fin du livre est aussi le point de départ d'autres activités utiles à un double titre.

1. L'activité même de comparaison est productrice de sens, en particulier pour des lecteurs novices qui ne possèdent pas tout prêts et disponibles des schémas d'observation et d'analyse qui permettent de repérer immédiatement les éléments pertinents. Pour eux rien ne fait sens et ces repères qui nous sautent aux yeux - ce que Jean Peytard nomme les entailles du texte littéraire - restent noyés dans la matière du texte. Leur absence ou leur présence dans deux extraits différents aide à les isoler et à les signaler à leur regard.

2. La comparaison crée le courant, comme en électricité, en mettant en contact deux éléments. Donnez le début d'un texte à votre public, et demandez-lui comment cela va continuer; donnez-lui ensuite la fin, immédiatement une histoire va naître du contact des deux extraits. Des hypothèses vont surgir sur ce qui s'est passé "au milieu". Le procédé



est efficace, un de ceux qui l'a sans doute le mieux décrit et développé est Gianni Rodari. Il faut lire, quel que soit l'âge du public avec lequel on travaille, sa *Grammaire de l'imagination*, et ce qu'il appelle le "binôme imaginaire". Les utilisations et les détournements en sont infinis.

Découper un texte long

En observant le livre comme un objet, on aura déjà remarqué l'absence ou la présence d'une table des matières, de chapitres ou de tout autre découpage déjà inscrit et repérable à la surface du texte. La première activité consistera à chercher ces endroits où l'on pourra s'arrêter pour respirer. Dans *La place*, pas de chapitres mais des blancs, de tailles différentes, qui séparent des morceaux de texte; dans *Le grand cahier*, des chapitres réguliers qui portent tous un titre. C'est en s'appuyant sur ces observations qu'on bâtira des activités qui vont fractionner la lecture, faire percevoir des choix littéraires et la manière dont les textes se construisent tout en préservant l'originalité et la spécificité du texte lu.

Deux types de découpage et d'activités ont donc été choisis pour la lecture des deux textes. Pour *La Place*, nous nous sommes demandé à quoi correspondaient les blancs que nous avons observés. Nous avons isolé les textes de types différents pour les rapprocher et ainsi faire apparaître un jeu de symétrie et d'entrelacement. Il fallait ensuite traduire ces observations en activités afin que les lecteurs entrent dans le texte, l'interrogent et le reconstruisent.

Première étape : distribution de cinq extraits qui présentent cinq photos jalonnant le récit à intervalles réguliers : photo du mariage des parents de la narratrice, de son père à 40 ans, puis à 50 ans, de la narratrice à 16 ans et du mariage de la narratrice. La consigne était de les retrouver dans le livre, en faisant simplement une lecture *en diagonale*. Les textes dé-

crivant ces cinq photos ont ensuite été affichés sur un grand panneau.

Deuxième étape : distribution d'une deuxième série de huit fragments qui représentent un autre type de discours puisque dans chacun d'eux la narratrice se justifie de son entreprise d'écriture. Même recherche, même affichage.

On s'aperçoit alors que ces frag-

1.

Sur la photo du mariage, on lui voit les genoux. Elle fixe durement l'objectif sous le voile qui lui enserme le front jusqu'au-dessus des yeux. Elle ressemble à Sarah Bernhardt. Un père se tient à côté d'elle, une petite moustache et „le col à manger de la tarte“. Ils ne sourient ni l'un ni l'autre.

2.

Une photo prise dans la courette au bord de la rivière. Une chemise blanche aux manches retroussées, un pantalon sans doute en flanelle, les épaules tombantes, les bras légèrement arrondis. L'air mécontent, d'être surpris par l'objectif, peut-être, avant d'avoir pris la position. Il a quarante ans. Rien dans l'image pour rendre compte du malheur passé, ou de l'espérance. Juste les signes clairs du temps, un peu de ventre, les cheveux noirs qui se dégarnissent aux tempes, ceux, plus discrets, de la condition sociale, ces bras décollés du corps, les cabinets et la buanderie qu'un oeil petit-bourgeois n'aurait pas choisis comme fond pour la photo.



3.

Autour de la cinquantaine, encore la force de l'âge, la tête très droite, l'air soucieux, comme s'il craignait que la photo ne soit ratée, il porte un ensemble, pantalon foncé, veste claire sur une chemise et une cravate. Photo prise un dimanche, en semaine, il était en bleu. De toute façon, on prenait les photos le dimanche, plus de temps, et l'on était mieux habillé. Je figure à côté de lui, en robe à volants, les deux bras tendus sur le guidon de mon premier vélo, un pied à terre. Il a une main ballante, l'autre à sa ceinture. En fond, la porte ouverte du café, les fleurs sur le bord de la fenêtre, au-dessus de celle-ci la plaque de licence des débits de boisson. On se fait photographier avec ce qu'on est fier de posséder, le commerce, le vélo, plus tard la 4 CV, sur le toit de laquelle il appuie une main, faisant par ce geste remonter exagérément son veston. Il ne rit sur aucune photo.

4.

Une photo de moi, prise seule, au-dehors, avec à ma droite la rangée de remises, les anciennes accolées aux neuves. Sans doute n'ai-je pas encore de notion esthétique. Je sais toutefois paraître à mon avantage: tournée de trois quarts pour estomper les hanches moulées dans une jupe étroite, faire ressortir la poitrine, une mèche de cheveux balayant le front. Je souris pour me faire l'air doux. J'ai seize ans. Dans le bas, l'ombre portée du buste de mon père qui a pris la photo.

5.

Au repas de mariage, dans un restaurant avec vue sur la Seine, il se tient la tête un peu en arrière; les deux mains sur sa serviette étalée sur les genoux et il sourit légèrement, dans le vague, comme tous les gens qui s'ennuient en attendant les plats. Ce sourire veut dire aussi que tout, ici, aujourd'hui, est très bien. Il porte un costume bleu à rayures, qu'il s'est fait faire sur mesures, une chemise blanche avec, pour la première fois, des boutons de manchette. Instantané de la mémoire. J'avais tourné la tête de ce côté au milieu de mes rires, certaine qu'il ne s'amusait pas.

ments alternent avec une parfaite régularité pour les six premiers, les deux qui restent se trouvant groupés à la fin. Après ce travail, le livre qui compte 114 pages apparaît comme découpé en séquences.

Troisième étape : des groupes différents prennent en charge chacune des séquences avec comme seule consigne : lire les quelques pages qui constituent la séquence, chercher une phrase qui leur plaît, pour quelque raison que ce soit, la recopier sur une feuille et venir l'afficher sur le panneau où nous avons déjà placé les extraits précédents.

Quand l'affichage est terminé, à travers cette construction du groupe, on voit se construire des parcours de lecture. Des groupes reviennent au texte pour voir où se trouve la phrase choisie par les autres. Des hypothèses s'ébauchent, des questions surgissent. Seule la lecture de l'ensemble du texte permettra de vérifier, de répondre, de s'opposer ou de s'entendre.

Dans *Le grand cahier*, il était facile de prendre appui sur le découpage en chapitres. En reprenant tous ces titres, nous avons donc reconstitué une table des matières qui n'existe pas dans le livre. C'est cette table des matières que nous avons donnée aux lecteurs avant qu'ils aient lu l'ensemble du texte. En observant ces titres, nous leur avons demandé d'essayer de rapprocher les titres qui leur semblait avoir quelque chose en commun. Tous les regroupements sont acceptables. Lorsqu'on les confronte, on découvre des personnages (Grand-Mère, le facteur, l'officier...) qui n'ont



6.

Dans le train du retour, le dimanche, j'essayais d'amuser mon fils pour qu'il se tienne tranquille, les voyageurs de première n'aiment pas le bruit et les enfants qui bougent. D'un seul coup, avec stupeur, "maintenant, je suis vraiment une bourgeoise" et "il est trop tard". Plus tard, au cours de l'été, en attendant mon premier poste, "il faudra que j'explique tout cela". Je voulais dire, écrire au sujet de mon père, sa vie, et cette distance venue à l'adolescence entre lui et moi. Une distance de classe, mais particulière, qui n'a pas de nom. Comme de l'amour séparé.

Par la suite, j'ai commencé un roman dont il était le personnage principal. Sensation de dégoût au milieu du récit.

Depuis peu, je sais que le roman est impossible. Pour rendre compte d'une vie soumise à la nécessité, je n'ai pas le droit de prendre d'abord le parti de l'art, ni de chercher à faire quelque chose de "passionnant", ou d'"émouvant". Je rassemblerai les paroles, les gestes, les goûts de mon père, les faits marquants de sa vie, tous les signes objectifs d'une existence que j'ai aussi partagée.

Aucune poésie du souvenir, pas de dérision jubilante. L'écriture plate me vient naturellement, celle-là même que j'utilisais en écrivant autrefois à mes parents pour leur dire les nouvelles essentielles.

7.

J'écris lentement. En m'efforçant de révéler la trame significative d'une vie dans un ensemble de faits et de choix, j'ai l'impression de perdre au fur et à mesure la figure particulière de mon père. L'épure tend à prendre toute la place, l'idée à courir toute seule. Si au contraire je laisse glisser les images du souvenir, je le revois tel qu'il était, son rire, sa démarche, il me conduit par la main à la foire et les manèges me terrifient, tous les signes d'une condition partagée avec d'autres me deviennent indifférents. A chaque fois, je m'arrache du piège de l'individuel.

Naturellement, aucun bonheur d'écrire, dans cette entreprise où je me tiens au plus près des mots et des phrases entendues, les soulignant parfois par des italiques. Non pour indiquer un double sens au lecteur et lui offrir le plaisir d'une complicité, que je refuse sous toutes ses formes, nostalgie, pathétique ou dérision. Simplement parce que ces mots et ces phrases disent les limites et la couleur du monde où vécut mon père, où j'ai vécu aussi. Et l'on n'y prenait jamais un mot pour un autre.

8.

Voie étroite, en écrivant, entre la réhabilitation d'un mode de vie considéré comme inférieur, et la dénonciation de l'aliénation qui l'accompagne. Parce que ces façons de vivre étaient à nous, un bonheur même, mais aussi les barrières humiliantes de notre condition (conscience que "ce n'est pas assez bien chez nous"), je voudrais dire à la fois le bonheur et l'aliénation. Impression, bien plutôt, de tanguer d'un bord à l'autre de cette contradiction.

9.

Le déchiffrement de ces détails s'impose à moi maintenant, avec d'autant plus de nécessité que je les ai refoulés, sûre de leur insignifiance. Seule une mémoire humiliée avait pu me les faire conserver. Je me suis pliée au désir du monde où je vis, qui s'efforce de vous faire oublier les souvenirs du monde d'en bas comme si c'était quelque chose de mauvais goût.

10.

J'écris peut-être parce qu'on n'avait plus rien à se dire.



11.

Plusieurs mois se sont passés depuis le moment où j'ai commencé ce récit, en novembre. J'ai mis beaucoup de temps parce qu'il ne m'était pas aussi facile de ramener au jour des faits oubliés que d'inventer. La mémoire résiste. Je ne pouvais pas compter sur la réminiscence, dans le grincement de la sonnette d'un vieux magasin, l'odeur de melon trop mûr, je ne retrouve que moi-même, et mes étés de vacances, à Y... La couleur du ciel, les reflets des peupliers dans l'Oise toute proche, n'avaient rien à m'apprendre. C'est dans la manière dont les gens s'assoient et s'ennuient dans les salles d'attente, interpellent leurs enfants, font au revoir sur les quais de gare que j'ai cherché la figure de mon père. J'ai retrouvé dans des êtres anonymes rencontrés n'importe où, porteurs à leur insu des signes de force ou d'humiliation, la réalité oubliée de sa condition.

Il n'y a pas eu de printemps, j'avais l'impression d'être enfermée dans un temps invariable depuis novembre, frais et pluvieux, à peine plus froid au cœur de l'hiver. Je ne pensais pas à la fin de mon livre. Maintenant je sais qu'elle approche. La chaleur est arrivée début juin. A l'odeur du matin, on est sûr qu'il fera beau. Bientôt je n'aurais plus rien à écrire. Je voudrais retarder les dernières pages, qu'elles soient toujours devant moi. Mais il n'est même plus possible de revenir trop loin en arrière, de retoucher ou d'ajouter des faits, ni même de me demander où était le bonheur.

12.

J'ai fini de mettre au jour l'héritage que j'ai dû déposer au seuil du monde bourgeois et cultivé quand j'y suis entrée.

13.

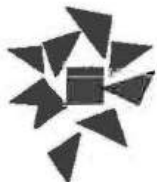
Tout le temps que j'ai écrit, je corrigeais aussi des devoirs, je fournissais des modèles de dissertation, parce que je suis payée pour cela. Ce jeu des idées me causait la même impression que le luxe, sentiment d'irréalité, envie de pleurer.

jamais de nom propre, des lieux (l'école, la forêt, la rivière...), des événements (alertes, départs, arrivées, incendie, guerre) et surtout on soulève autant de questions qu'on recense d'informations. Seule la lecture pourra peut-être satisfaire les curiosités.

Lorsqu'on les regroupe, on découvre par exemple des séries de chapitres : *exercice d'endurcissement du corps, exercice d'endurcissement de l'esprit, exercice de mendicité, exercice de cécité et de surdité, exercice de cruauté.* Et si on fabriquait un cahier d'exercices ?

Ces remarques ne peuvent donner qu'une idée très fragmentaire du travail mené, mais elles ont pour ambition de donner ou de redonner envie ...envie de faire lire autrement, envie d'utiliser pour notre travail préparatoire tous les outils théoriques à notre disposition sans pour autant les imposer aux lecteurs mais surtout envie de redécouvrir le plaisir de s'abandonner au texte, envie peut-être d'éviter ce travers que signale Daniel Pennac :

Au lieu de quoi, nous autres qui avons lu et prétendons propager l'amour du livre, nous nous préférons trop souvent commentateurs, interprètes, analystes, critiques, biographes, exégètes d'oeuvres rendues muettes par le pieux témoignage que nous portons de leur grandeur. Prise dans la forteresse de nos compétences, la parole des livres fait place à notre parole. Plutôt que de laisser l'intelligence du texte parler par notre bouche, nous nous en remettons à notre propre intelli-



gence, et parlons du texte. Nous ne sommes pas les émissaires du livre mais les gardiens assermentés d'un temple dont nous vantons les merveilles avec des mots qui en ferment les portes: "Il faut lire! Il faut lire!". (Pennac, 1992, 95)

Notes

¹ Quelques exemples d'activités sont décrits dans le numéro du Français dans le Monde, Recherches et applications, Littérature et enseignement, la perspec-

tive du lecteur, pp. 111-113, février-mars 1988, Hachette.

² Annie Ernaux (1983): *La Place*, Folio, Gallimard.

Agota Kristov (1986): *Le grand cahier*, Points Seuil.

³ Plusieurs articles ont rendu partiellement compte de cette enquête: Thomas Ferenczi, *Lecteurs de tous les pays*, Le Monde; 15-16 oct. 1989.

Martine Burgos et Jacques Leenhardt, *La lecture, raison et passions européennes*, *Le Français Aujourd'hui*, Les littératures européennes, sept. 1991.

Jacques Leenhardt et Jean Verrier, *Voix croisées sur la lecture ou le sociologue et le professeur*, Textuel, n°23, Lire pour lire, la lecture littéraire, 4^e trimestre 1990.

⁴ Gérard Genette, *Seuils*, Seuil, 1987.

Jean Verrier, *Les débuts de romans*, parcours de lecture, Ed. Bertrand Lacoste, 1988.

Bibliographie

Daniel Pennac (1992): *Comme un roman*, Paris, Gallimard



DIFFUSION S.A.

CH - 1027 Lonay



Wenn Lesen Spass machen kann...

Wolfgang Simon

Urs Widmer sagte mir einmal in einem Interview (Simon, 1984, 85), dass es für jedes Lebensalter geeignete Bücher gibt; es gebe Bücher für Zwanzigjährige, Vierzigjährige und vermutlich auch für Sechzigjährige. Jedes Lebensalter hat dann also seine Literatur, seine Bücher. Das gilt natürlich auch für jüngere Leser. Die Auswahl geeigneter Bücher für Kinder und Jugendliche wird in der Regel und meistens in bester Absicht von Eltern und Lehrern getroffen. Ob dabei wirklich die Interessen des jugendlichen Lesers berücksichtigt werden?

Wolfgang Simon, 1951, ist Deutschlehrer am Liceo in Locarno und in der Erwachsenenbildung tätig. Er arbeitet in der Lehreraus- und fortbildung mit und zeichnet als Autor eines Radiokurses für Fortgeschrittene sowie zahlreicher didaktischer Veröffentlichungen, u.a. W. Simon (1993): *Mitschnitte, Anregungen zur Arbeit mit Lese-, Hör- und Videotexten im DaF-Unterricht*, München

Friedrich Dürrenmatt dazu:

„... was wir lesen sollten, war jene Lektüre, die die Erwachsenen bei den Kindern gerne sehen, weil sie sich wünschen, die Wirklichkeit des Kindes wäre so, wie die Jugendschriftstellerinnen sie darstellen. Ich musste wie die anderen im Dorfe „Christeli“, „Die beiden B“ und „Heidi“ lesen, dabei hatte ich die Nibelungen und die „Schwarze Spinne“ im Kopf; und wie den anderen verleidete mir die Schule den „Robinson Crusoe“, und vom Lesebuch weiss ich nur noch, dass es rot eingebunden war.“ (Dürrenmatt, 1984, 41-43)

Mit Recht werden Sie sagen, dass es sich bei unseren Schülern doch nicht mehr um Kinder handelt! Aber lesen wir weiter, was Dürrenmatt dazu meint:

„Dann begann die Welt der Sagen zu versinken. Mit der Pubertät rückten andere Heroen ins Feld, nicht mehr griechische und eidgenössische, andere Stoffe beschäftigten

meine Fantasie: zuerst ein religiöser Abenteuerroman (und dann) Karl May. ... Ein pensionierter Zuckerbäcker liess mir die dunkelgrünen Bände der Gesamtausgabe. ... Ich las sie alle. ... So fand ich in jener Literatur, von der nie gesprochen wird, die fast jeder in seiner Jugend liest und die das spätere Schaffen mehr prägt, als wir ahnen, all die Taten der Sagen und Geschichten, des Glaubens und des Wissens wieder, von denen die Erwachsenen erzählt hatten.“ (ibid)

Eine Konsequenz, die ich aus solchen Äusserungen ziehe, ist, dass man bei der Auswahl der zu lesenden Bücher vermehrt dem Alter der Leser und ihren Interessen Rechnung tragen muss. Deshalb plädiere ich für eine Ausweitung des traditionellen Literaturkanons auch und gerade für die Sekundarstufe II. Jugendliteratur z.B. muss auch dort ihren Platz haben, aber auch, warum denn auch nicht, die Trivialliteratur.



Offeneres Textangebot

Zwei Beispiele, wie man die Schüler mit mehr und verschiedenartigem Leseangebot konfrontieren und sie auch an der Auswahl der Bücher beteiligen kann:

A) In Büchern schmökern.

Mit einer Menge Bücher komme ich in die Klasse und verteile die Bücher auf den Bänken. Meine Absicht ist leicht zu durchschauen. Ich möchte meinen Schülern Bücher nahebringen. Die Griffnähe soll sie dazu verleiten zu schmökern. Sie lesen dabei vielleicht den Klappentext, vielleicht den Buchanfang, vielleicht irgendeine wahllos herausgegriffene Seite. Was auch immer, auf jeden Fall beginnen sie zu lesen. Meine Aufgabe ist es, Zusatzinformationen über das Thema der Bücher, über die Autoren usw. einzustreuen. Wichtig ist auch, dass ich von meinen eigenen Leseerfahrungen spreche, wie ich die Bücher finde, ob sie sprachlich nicht zu schwer sind usw. So gelingt es in der Regel, die Schüler für das Lesen eines Buches zu gewinnen.

Beschäftigt sich eine Klasse mit einem besonderen Thema (Identität, Nationalsozialismus, etc.?), so richtet sich die Auswahl der Bücher eben danach. Da einige meiner Kollegen in ihren Klassen so vorgehen, konnten wir auch Leselisten zu verschiedenen Themen zusammenstellen. Wir haben dabei auch versucht, die Bücher entsprechend ihrem Schwierigkeitsgrad in Stufen einzuteilen.



B) Im „Schnüffelbuch“ schnüffeln

Der deutsche Verlag Rowohlt gibt in regelmässigem Abstand das *Rotfuchs Schnüffelbuch* heraus. Darin befinden sich Kurzbeschreibungen von Jugendbüchern, sowohl Romane und Erzählungen als auch Berichte und Biographien. Für unsere Schule bekamen wir gratis so viele Exemplare dieses Buches, dass jeder Schüler eins hatte. In diesem Schnüffelbuch muss jeder Schüler nun wenigstens drei Bücher angeben, die er für interessant hält. Nach dem Hitparaden-System legt die Klasse dann die drei Bücher fest, die gewählt werden können, d.h. jeder Schüler muss eines der drei Bücher lesen. Es ist ohne weiteres auch möglich, auf diese Weise auch zu nur einem Buch zu gelangen, das dann als Klassenlektüre genommen werden kann. Was mit diesen Büchern weiter geschehen soll, möchte ich an späterer Stelle genauer beschreiben (siehe *Leseerfahrungen und Umgestaltungen literarischer Texte*).

Durch dieses Vorgehen schon bei der Textauswahl möchte ich wenigstens annäherungsweise erreichen, dass die selbstgewählten Bücher Wünschen und Bedürfnissen des

Lesers/Schülers entgegenkommen. Denn Lesen soll Spass machen. „*Wo sich kein Interesse am Text einstellt, und wo die Lust am Lesen fehlt, wo die Schüler nicht zum Lesen verführt werden, wie Witwe Boltes Hühner von Max und Moritz zum Fressen verführt werden, bleiben Lernfortschritte und Erkenntnisgewinn papierne Lernzielforderungen.*“ (Kast, 1984, 49)

Die Entdeckung des Lesers

Das gängige Muster an Schulen, dass Literatur „interpretiert“ oder „analysiert“ wird, führt dazu, dass die Schüler dauernd an einer Gängelschnur gehalten werden. Ihnen wird eine Interpretation vorgesetzt und sie können sich dadurch als Leser gar nicht richtig entfalten. Das ist vielleicht einer der Gründe, warum man später im Rückblick auf das, was im Unterricht mit Literatur geschehen ist, kein gutes Gefühl hat. Die Literaturdidaktik versucht deshalb schon sehr lange, den Leser von literarischen Texten ins Zentrum zu stellen. Literatur wird somit zum Objekt des Schülers und der Schüler ist nicht mehr Objekt der literarischen Bildung. Dieser Paradigmawechsel führt dann auch zu einem Wechsel der Perspektive: Nicht mehr das, was der Autor eines Werkes sagen will, ist wichtig, sondern das, was der Leser wissen will. Der Sinn eines Textes wird von dem Leser festgelegt; ein Text hat somit nicht mehr nur einen, für immer festgeschriebenen Sinn.



Lesefertigkeiten bei literarischen Texten

Um in einem Text Sinn herzustellen, muss ein Leser neue Fähigkeiten entwickeln und bestehende verbessern.

1. Die Fähigkeit, eigene Fragen an den Text zu stellen und nach Antworten zu suchen.

Der *Titel* eines Textes bietet eventuell eine erste Möglichkeit, die Schüler zu Vermutungen über den Inhalt des Textes anzuregen. Weitere Anregungen bietet auch der *Klappentext*,

oder der *Textanfang*:

Man erzählt den Anfang eines Buches (z.B. Gottfried Keller, Kleider machen Leute) bis zu einer gewissen Stelle und fordert die Schüler auf, in Partnerarbeit die Geschichte weiterzuschreiben und den anderen in der Gruppe diese „Geschichte“ zu erzählen. Erst danach lesen die Schüler den Originaltext und vergleichen mit ihren Hypothesen.

oder eine *Problemsituation*:

Man erzählt von einer alten Geschichte, die sich zwischen einem jungen Paar in Güllen (Friedrich Dürrenmatt, Der Besuch der alten Dame) zugetragen hat, erzählt, wie sich das Leben der jungen Frau abgespielt hat und dass sie nun nach vielen, vielen Jahren in ihre Heimatstadt zurückkehren wird. Was wird nun wohl passieren?

In diesem Zusammenhang sind auch sogenannte *Leitfragen* zu einem Text wichtig. Die Beantwortung solcher Fragen in Zwischenbesprechungen hält die Lesemotivation am Leben

Die Literaturdidaktik versucht deshalb schon sehr lange, den Leser von literarischen Texten ins Zentrum zu stellen. Literatur wird somit zum Objekt des Schülers und der Schüler ist nicht mehr Objekt der literarischen Bildung.

und bietet gleichzeitig die Möglichkeit, neue (Leit)Fragen zu formulieren.

2. Kenntnisse über Erzählstrukturen

Schon bei der Textsorte *Märchen* sollte Wert darauf gelegt werden, das Aufbauprinzip vieler Märchen herauszuarbeiten. So haben die meisten Märchen drei Teile: Die Situation am Anfang, der Weg des Helden, die Lösung.

Komplexer ist es bei *Abenteuergeschichten*. Zu der Geschichte: Jäger des Spotts von Siegfried Lenz kann man folgende einfache Erzählstruktur herausarbeiten:

1. Beschreibung des Helden
2. Grund für den Aufbruch ins Abenteuer
3. Vorbereitungen
4. Schwierigkeiten, die er überwinden muss
5. Der eigentliche Kampf
6. Sieg
7. Niederlage
8. (Trotzdem) Glückliches Ende

Wenn man an einer Abenteuergeschichte eine solche Struktur herausgearbeitet hat, so kann sie beim Lesen anderer Geschichten als Orientierungshilfe dienen, auch nur

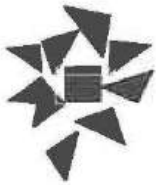
einfach dadurch, dass der Leser feststellt, dass sie sich auf diese neue Geschichte nicht einfach übertragen lässt. Der Leser wird die Veränderungen bemerken und eine für diese Geschichte relevante Struktur festhalten (in Form von Notizen). Es wird dadurch in ihm die Fähigkeit verbessert, aus dem ganzen Handlungsgeschehen die Hauptausagen zu verstehen.

3. Kenntnisse über den Leseprozess

Als erstes muss ein Schüler lernen, dass *LESEN nicht ÜBERSETZEN* heisst, und zweitens, dass *LESEN* nicht bedeutet, jedes Wort zu verstehen.

Ein Schüler weiss eigentlich schon sehr viel über das Lesen. Er weiss, dass er sich auf die *handelnden Personen* konzentrieren muss, dass er auf *Konflikte* zwischen den auftretenden Personen achten muss, dass er dazu *Hintergrundinformationen* braucht (*Wer? Was? Wo? Warum? usw.*) und dass er einen *sinnvollen Ablauf der einzelnen Ereignisse* herstellen muss.

Ein Schüler muss lernen, grösseren Textteilen global Sinn zu geben, indem er satzübergreifend liest oder sogar manchmal abschnittsübergreifend. Dieses *extensive Lesen* wird immer dort wo nötig durch ein *intensives Lesen ergänzt*. Dabei konzentriert sich der Schüler auf Bekanntes, um Unbekanntes zu erschliessen. Erst wenn ihm der Kontext, Wortzusammensetzungen, Internationalismen usw. keine genügende Hilfe bieten, sollte der Schüler zum Wörterbuch greifen.



Bevor man aber mit dem Lesen längerer Texte beginnt, sollte man dem Schüler Hinweise geben, wie er mit den Schwierigkeiten beim Lesen fertigwerden kann. Dazu eignet sich etwa folgendes *Ablaufschema* (Nöstlinger, 1988, 103). (s. Tab. 1) Natürlich muss man solche Strategien des Lesens auch üben. Aber manchmal habe ich den Eindruck, dass die Übungen so angelegt sind, dass ein Schüler intensiver lesen muss als der Übungsmacher es eigentlich will. Deshalb ist bei solchen Übungen Vorsicht angebracht.

Das Lehrerverhalten

Grundsätzlich ist zu sagen, dass man als Lehrer einige Handlungsweisen im Unterricht ablegen muss, damit die Schüler zu echten Lesern werden. Solches Lehrer(fehl)verhalten ist (Westhoff, 1987, 67):

- „a) Sorge dafür, dass jedes Wort richtig gelesen wird.
- b) Vermeide Raten. Sorge dafür, dass sehr sorgfältig gelesen wird.
- c) Erwecke bei den Schülern den Eindruck, dass sie Fehler um jeden Preis vermeiden sollen.
- d) Wenn Fehler gemacht werden, verbessere sofort.“

Wohin das beim Schüler führt, liegt auf der Hand. Er wird Wort-für-Wort lesen, dadurch viel langsamer lesen, keinen Mut haben, Hypothesen zu bilden, sondern bei der kleinsten Schwierigkeit das Wörterbuch benutzen. Wenn wir das nicht wollen, und davon gehe ich eigentlich aus, dann gibt es nur eine Möglichkeit:

„Gib dem Lernenden Gelegenheit,

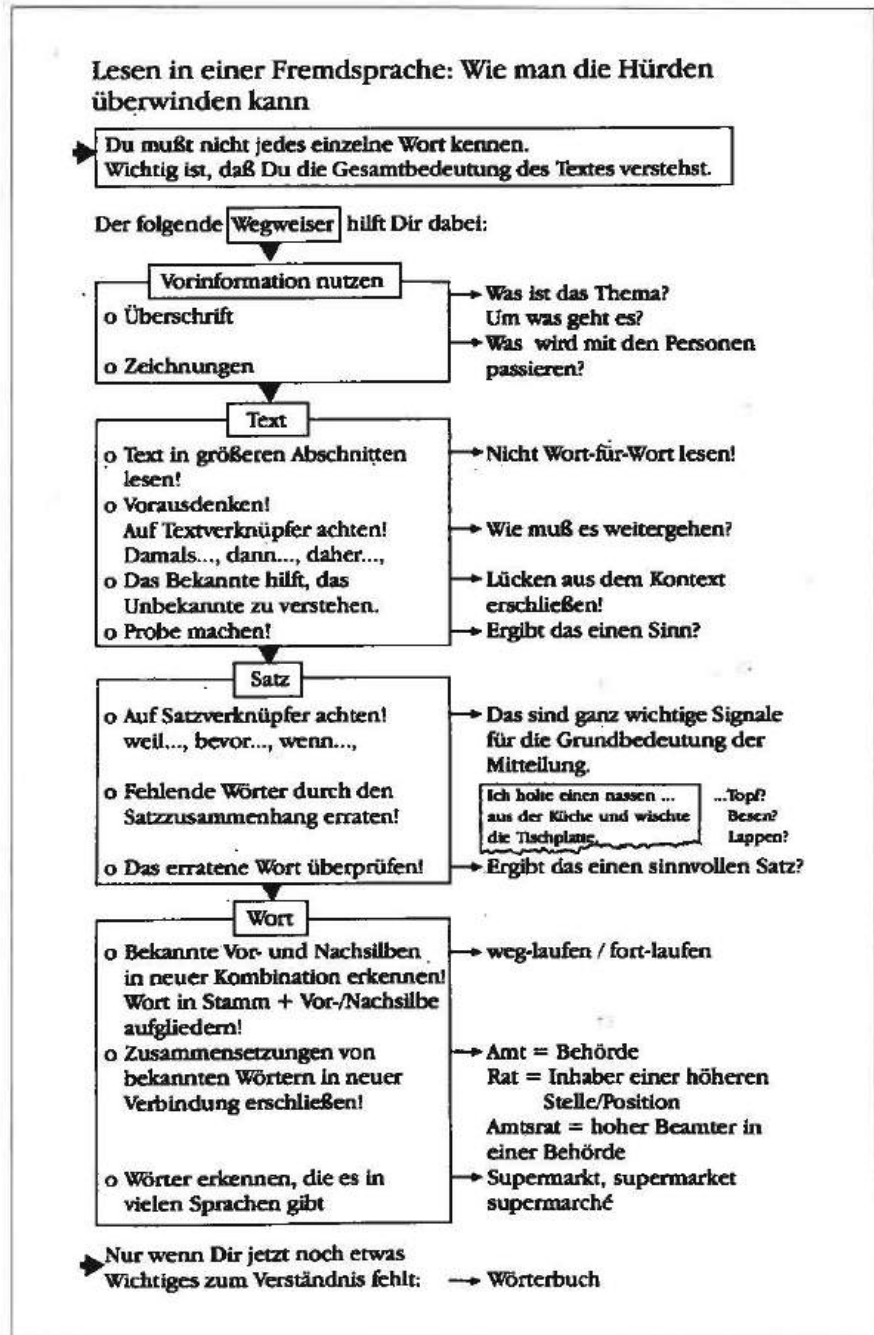


Tabelle 1

seinen eigenen Lernprozess zu durchlaufen. Lass ihn viel Leseerfahrung machen, hilf ihm, Indizien im Text zu finden, wenn er sie

selbst übersehen hat, und zeig ihm, wie er seine Hypothesen überprüfen kann, wenn er die Möglichkeiten dazu selbst nicht erkennt.“ (ibid)



Lesererfahrungen mit literarischen Texten

1. Einen Lesereport schreiben

Darunter muss man sich nichts Grossartiges oder Ausgefallenes vorstellen. Es handelt sich ganz einfach um eine kleine Aufgabe, die mit dem Lesen eines Buches verbunden ist. Schüler halten fest, was sie über das Buch sagen können. Die Vorgaben für diesen Lesereport sind folgende:

- Global den Inhalt des Buches wiedergeben.
- Einige wichtige Stellen hervorheben.
- Das Buch persönlich beurteilen und das Urteil begründen.
- Alles zusammen muss auf einer Karteikarte A5 Platz haben.

2. Ein Vorstellungsposter anfertigen

Seit einiger Zeit sind einige Kollegen und ich dazu übergegangen, statt der Lesereporte richtige Vorstellungsposter von Büchern anfertigen zu lassen. Die Vorgaben sind weitestgehend identisch mit denen des Lesereports. Besondere Beachtung wird aber dem visuellen Aspekt geschenkt. Beim Gestalten solcher Poster (nicht viel grösser als A3-Format) entwickeln die Schüler sehr viel Kreativität (s. Bild 1).

Diese Vorstellungsposter werden in den Klassenzimmern ausgehängt, in denen Deutsch unterrichtet wird. Gleichzeitig dienen uns diese Poster auch als Material, um unsere Schüler wieder mit einem breiten Textangebot zu konfrontieren, aus dem sie ihr Buch herausuchen können.



Bild 1

Sinnvoll erscheint es mir, Minimalanforderungen an diese und an andere Produkte zu stellen. Ein Kriterium sollte sicherlich das der Attraktivität sein, mit anderen Worten: das Produkt muss ansprechen. Man sollte einen Schüler auf Mängel seines Vorstellungsposters aufmerksam machen, und zwar ohne ihm mit einer schlechten Note zu drohen, damit er in einem nächsten Schritt die Qualität seines Produktes verbessert.

Umgestaltungen von literarischen Texten

Sehr motivierend kann es für Schüler sein, wenn sie aus einer literarischen Textsorte eine andere Textsorte machen können, also z.B. aus einem Hörspiel eine Erzählung oder aus einer Erzählung einen Fotroman (Simon, 1993). Aber auch andere Kombinationen sind möglich.

1. Ein Interview aufnehmen

Meine Schüler sind nun gerade da-



bei, zu einem Jugendbuch ein fiktives Interview mit der Hauptperson des Textes zu erstellen. Sie müssen es auf Cassette aufnehmen, um es später den Mitschülern vorzuspielen. Gleichzeitig haben sie auch die Aufgabe, ein Kontrollblatt für ihre Mitschüler zu erstellen, um das Verständnis des Textes ab Cassette zu garantieren. (Bei Verstehensproblemen kann man sich an die verantwortliche Gruppe wenden.)

Im konkreten Falle geht es um eine Hochleistungssportlerin im Kunstturnen, die nach einem leichten Unfall ein neues Leben beginnen muss (Karlhans Frank: "Eigentlich habe ich ganz andere Pläne gehabt"). Dieses Vorgehen eignet sich aber nicht nur für fiktionale Texte. Auch andere Bücher können dazu benutzt werden. Z.B. hat sich eine Schülergruppe mit der Biographie von Nelson Mandela (Mary Benson: "Wir weinen um unser Land") beschäftigt und entwirft momentan, als Rollenspiel, ein Interview mit ihm.

2. Ein Hörspiel machen

Auch wenn ich bis jetzt nur eine Schülergruppe habe gewinnen können, aus einem **Kriminalstück** von Henry Slesar ein Hörspiel zu machen, so weiss ich doch, dass an anderen Schulen andere Texte zu Hörspielen umgestaltet wurden.

Eine sehr gute Anregung zum Thema Hörspiel findet sich z.B. in: *Tag für Tag*, München 1988(9).

3. Ein Video machen

Auch dieses Medium sollte man im Unterricht einsetzen, und zwar nicht nur, um etwas zu zeigen, sondern

um etwas aufzunehmen. Zu dem Jugendbuch von Isolde Heyne, *Funny Fanny*, möchte eine Schülergruppe ein Video erstellen zum Thema Kindesmisshandlung.

Wichtig erscheinen mir bei allen diesen Aktivitäten zwei Aspekte. Erstens, dass am Ende der Arbeit mit und an Texten etwas vorliegt, was man vorzeigen und was man eventuell in anderen Klassen einsetzen kann. Zweitens, dass die verschiedenen Fertigkeiten (Lesen, Hören, Sprechen, Schreiben, Gestalten) nicht nebeneinander, sondern miteinander zum Einsatz kommen und dadurch auch weiterentwickelt werden. Dabei kann es, je nach Zielsetzung, natürlich zu Schwerpunkten gewisser Fertigkeiten kommen.

Schlussbemerkung

Meine Aufgabe als Lehrer ist es u.a., für Bücher Interesse zu wecken. Zwei Gedanken begleiten mich dabei. Erstens, das Leseangebot zu erweitern, sodass Schüler ihr Buch lesen, und zweitens, dass ich geeignete, machbare und motivierende Aufgaben mit dem Lesen von Büchern verbinde. Vielleicht wird sogar noch mehr von mir verlangt, wenn ich Urs Widmer zu Wort kommen lasse. Hart klingt seine Kritik. Er denkt, „dass ein Schüler, der ja in der Regel jung ist, nicht ein Buch lieben kann, das sein Lehrer nicht auch liebt. Wie oft sehen wir aber, Gott sei's geklagt, verhältnismässig lieblose Lehrer, die eben auch lieblose Leser sind. Wenn nämlich ein Lehrer das, was er vermittelt, wirklich auch sozusagen mit glühendem

Herzen mag, dann vermittelt er das.“ Weiter meint er: „Es geht darum, klar zu machen, dass man lesen kann, wie man lesen kann und so eine Art Grundgefühl dafür zu vermitteln, dass das etwas **Schönes** sein kann.“ Utopisch mag es klingen, wenn er sagt: „Die Literatur müsste aus dem schulischen Kontext des Lernens herausgenommen werden.(...) Man müsste das vollkommen aus Noten und Prüfungen heraushalten und nicht mehr wecken als Zuneigung.“ (Simon, 1984/85) Aber das ist wohl ein anderes, nicht minder wichtiges Thema.

Anmerkungen

1 Auch andere Verlage bieten Prospektmaterial, das sich für das beschriebene Vorgehen eignet.

2 *Tag für Tag 1988/89 Taschenkalender*, München, 1988, S. 122/123

Bibliographie

-Dürrenmatt, Friedrich (1984): *Stoffe I*, Zürich

-Kast, Bernd (1984): *Literatur im Unterricht, Methodisch-didaktische Vorschläge für den Lehrer*, Goethe-Institut, München

-Kast, Bernd (1985): *Jugendliteratur im kommunikativen Deutschunterricht*, München.

-Müller, Bernd-Dietrich (Hrsg.) (1989): *Anders lernen im Fremdsprachenunterricht*, München.

-Nöstlinger, Christine (1988): *Die Ilse ist weg*, München

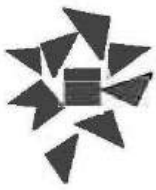
Svantje, Ehlers (1993): *Literarische Texte lesen lernen*, München.

-Rampillon, Ute (1985): *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht*, München.

-Simon, Wolfgang (1984/85): *Deutschissimo - Texte mal anders. Ein Deutschkurs für Fortgeschrittene* (DPE: Corsi per adulti alla radio), Bellinzona 1984/8

-Simon, Wolfgang (1993): *Mitschnitte, Anregungen zur Arbeit mit Lese-, Hör- und Videotexten im DaF-Unterricht*, München.

-Westhoff, Gerard J. (1987): *Didaktik des Leseverstehens*, München



Die Begegnung mit dem Anderen

Überlegungen zur Kontinuität von der Primarschule zur Sekundarstufe I

Hans-Eberhard Piepho

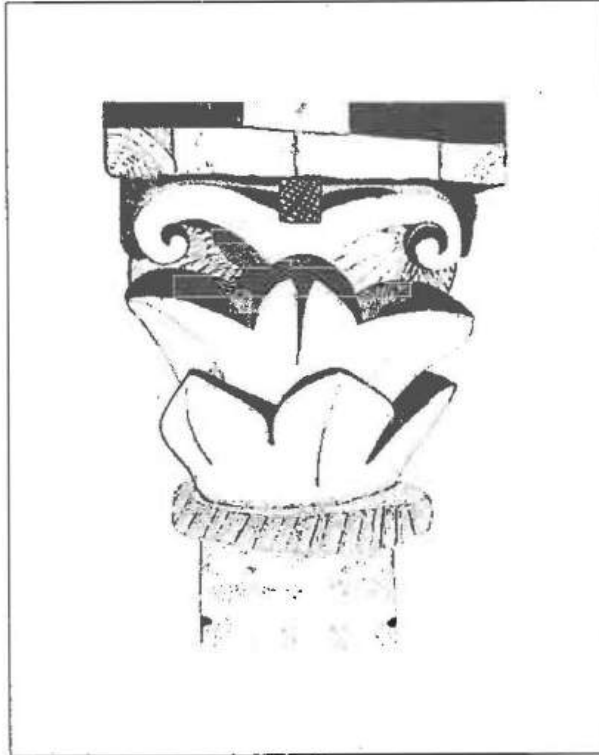
Die Begegnung mit dem Fremden - der fremden Sprache, der fremden Kultur, den fremden Menschen, dem fremden Fach und mit sich selbst, als Lerner, der dem Fremden gegenübersteht und plötzlich die eigenen Erfahrungen anders sieht und anders ausdrückt - ist die eigentliche pädagogische und didaktische Begründung der Einführung des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule.

Ziel der „Begegnung“ ist eine vielschichtige Bewusstheit von Sprache und Kultur, wobei das Wort „Bewusstheit“ eine dürftige Übersetzung von "awareness" ist, eines englischen Begriffs, der auch in die pädagogische Literatur eingegangen ist.

Hans-Eberhard Piepho, in Hannover geboren, ist seit 1973 Professor für Didaktik der Englischen Sprache an der Justus-Liebig Universität Giessen. Er ist weltbekannt durch seinen engagierten Einsatz im Bereich der Lehrerfortbildung, in vielerlei Forschungs- und Entwicklungsprojekten, in der Lehrwerksentwicklung, besonders aber als passionierter Pädagoge und Zeitkritiker.

Nicht umsonst hat Dieter Baake sein Buch „Die 6 - 12-jährigen“ (Baake, 1992) dieser Altersgruppe gewidmet: sie ist eine Einheit des Heranwachsens mit einer Erlebnis- und Lernfähigkeit, die nie wieder so unbekümmert, aufgeschlossen und aufnahmebereit sein wird. Der geistig-affektiven Beweglichkeit entspricht eine sprachliche Regsamkeit, die sich entwickelt, wenn sie Impulse und Anregungen bekommt, die bedeutsam, orientierend und herausfordernd sind. Das praktische Interesse an allem Realen wird durch entdeckende Aufgeschlossenheit für Sinn- und Wirkungszusammenhänge, für Hintergrundinformationen und Funktionsregeln erweitert und gewinnt durch Freude am Rätselhaften und am Entschlüs-

seln von Symbolen eine wesentliche Dimension der Ich- und Weltfindung. Fremdsprachenunterricht in der Primarschule ist daher kein vorgezogenes gymnasiales Leistungsfach, wo Zensuren Aufschluss über Erfolg und Misserfolg geben: alle Kinder sollen Spass haben am Lernen der Fremdsprache und alle Kinder sollen Erfolgserlebnisse haben, die ihnen Mut machen, in und mit dieser Sprache später auch anspruchsvolleren Anforderungen gerecht zu werden. Dennoch geht es im Fremdsprachenunterricht in der Primarschule auch um bestimmte Fähigkeiten und Einsichten; dass z.B. das Lernen einer Fremdsprache auch grosse Geduld und Beharrlichkeit verlangt, dass Begegnung mit Fremdem auch Staunen, Verwirrung und



Unsicherheit auslösen kann und dass man in der anderen Sprache genau hinsehen und nachdenken muss, um das Andersartige richtig zu verstehen - dass also das Andere eben anders ist und nicht die Übersetzung der eigenen gewohnten Gegenstände, Gewohnheiten oder Kategorien.

In anderen Worten: die Begegnung mit dem Fremden - der fremden Sprache, der fremden Kultur, den fremden Menschen, dem fremden Fach und mit sich selbst, als Lerner, der dem Fremden gegenübersteht und plötzlich die eigenen Erfahrungen anders sieht und anders ausdrückt - ist die eigentliche pädagogische und didaktische Begründung der Einführung des Fremdsprachenunterrichts in der Primarschule, wobei wir in Europa mit unseren Unterrichtsversuchen etwas tun, was eigentlich den Geschmack eines bescheidenen Nachholens hat, wenn man bedenkt, dass ca. 80% aller acht- bis neunjährigen Kinder der Welt mit zwei und sogar mit drei Sprachen aufwachsen.

Ziel der „Begegnung“ ist eine vielschichtige Bewusstheit von Sprache und Kultur, wobei das Wort „Bewusstheit“ eine dürftige Übersetzung ist des englischen, in die pädagogische Literatur eingewanderten Begriffs „awareness“, der daher im folgenden beibehalten und auf deutsch umschrieben wird:

- **language awareness:** Begegnung mit der Fremd-Sprache in meinem Alltag: wo entdecke ich in meiner Umwelt, im Supermarkt, am Kiosk,

im Spielzeugladen, in der Werbung, auf dem Schulweg usw. etwas auf Deutsch, Italienisch, Französisch oder Englisch? Die Kinder finden bald selbst Wörter, wie „Kinder“ (die Schokolade), „Salami“, „toast“, „mozzarella“, „nouvelle cuisine“, „Pernod“ usw. Kinder sind, bevor sie mit der Fremdsprache als Schulfach beginnen, schon einer Menge fremder Wörter im Fernsehen, in der Werbung oder im Strassenbild begegnet, ohne sich dessen bewusst zu sein. Durch die Bewusstmachung dieses Vorwissens kann man schon gezielt Unterricht machen und Kinder darin bestärken, „auf die Suche nach Französisch, Deutsch, Englisch usw.“ zu gehen. Fremdsprachliche Wörter, die im Alltag vorkommen, als solche zu identifizieren, entwickelt nicht nur „language awareness“ im allgemeinen, sondern auch - durch vergleichende Reflexionen - das Bewusstsein der Muttersprache;

- **self awareness:** Begegnung mit mir selbst, als jemand, der Französisch oder Deutsch oder Italienisch oder Englisch - eben eine Fremdsprache - spricht: wie höre ich mich an? Was kann ich besonders gut? Wie merke ich mir die Sprache? Was kann ich mit ihr anfangen? „Self-

awareness“ wird aufgefangen und gefördert durch langsam aufeinander folgende Impulse zum Sprechen, Schreiben, Hören, Zuordnen, zum Einbringen von Erfahrungen, zum Bilden von Meinungen, durch Herstellung von persönlichen Ranglisten von Wichtigem und Unwichtigem, Interessantem und Uninteressantem, Positivem und Negativem usw.

- **foreign awareness:** Begegnung mit anderen Menschen, die die Fremdsprache reden: Wer spricht noch Französisch/Deutsch/Italienisch/Englisch? Was kann ich in der Sprache verstehen - im Fernsehen, am Bahnhof, auf der Strasse, im Urlaub, mit den Lehrern/Lehrerinnen an meiner Schule./ mit älteren Mädchen und Jungen, die schon in die Sekundarstufe I gehen? Durch die Sensibilisierung der foreign awareness wird eine „Kontaktsprache“ vermittelt: Redeanlässe wie „nach dem Weg fragen“, „den Weg erklären“, „Hilfe anbieten“ usw. werden eingeführt und vertraut gemacht.

- **study skills awareness:** Begegnung mit dem Schulfach Französisch (oder Deutsch, Englisch usw.): Wie lerne ich Wörter am besten? Wie merke ich mir Sätze und Texte am besten? Worauf muss ich achten, wenn ich als Deutsch, Französisch oder Italienisch sprechendes Schweizer Kind die Fremdsprache spreche? Kann ich mir etwas über diese Sprache erklären? „Study skill awareness“ entwickelt sich, wenn das Kind z.B. durch Wortfeldarbeit,



***Im Fremdsprachen-
unterricht in der Pri-
marschule geht es auch
um bestimmte Fähigkei-
ten und Einsichten:
dass z.B. das Lernen
einer Fremdsprache
auch grosse Geduld und
Beharrlichkeit verlangt,
dass Begegnung mit
Fremdem auch Stau-
nen, Verwirrung und
Unsicherheit auslösen
kann und dass man in
der anderen Sprache
genau hinsehen und
nachdenken muss, um
das Andersartige richtig
zu verstehen...***

durch den Einsatz von Reimen, Liedern usw. die Erfahrung mit dem eigenen Lernen macht, und den Zuwachs an Ausdrucks- und Mitteilungsfähigkeit erkennt.

- culture awareness, intercultural awareness, awareness of otherness:

Begegnung und Umgang mit Fremdem: Ich lerne, dass Wörter unterschiedliche Dinge bedeuten können und Menschen bezüglich vieler Dinge unterschiedlich handeln und reden. Ich erfahre, wie sie woanders - in Deutschland, Frankreich, Italien, England, USA usw. - lesen, spielen, singen, sich unterhalten, miteinander umgehen usw. Diese Bewusstheit entwickelt sich einerseits auf einer rein sprachlichen Ebene im Umgang mit Fremdwörtern in der eigenen Muttersprache, andererseits auf einer situativ-sozialen Ebene (*Wie sagt man Wie erklärt manusw.*).

Begegnung im didaktischen Alltag

Diese vielschichtige Bewusstheit entwickelt sich in einem langsamen Prozess, in dem die Kinder Wortschatz verwenden, den sie aus ihrer Umwelt kennen und mit dem sie Äusserungsmuster einüben.

Das bedeutet,

- einerseits, dass Einfälle, Beiträge und Assoziationen, die spontan von den Kindern kommen, von der Lehrkraft so weit wie möglich genutzt werden, und zwar in dem Augenblick, in dem sie sich ergeben; ein solcher Unterricht, der sich im Gegensatz zu einem progressionsfixierten Unterricht eher an Gelegen-

heiten als an Zielen orientiert, bedeutet aber nicht, dass es beim blossen spontanen Reagieren bleibt: die auf diese spontane Weise vermittelten Sprachmittel müssen so „systematisiert“ werden, dass das Kind selbst seinen Lernfortschritt - ob in Wörtern, Strukturen Liedern, Reimen oder Spielen - erkennt; der Unterricht nach Gelegenheiten eher als nach Zielen ist allerdings nicht eine Besonderheit der Primarschule: die thematischen Felder, denen der eher zufällig vorkommende und in Situationen eingebettete Wortschatz zugeordnet wird, können auf der Sekundarstufe I beibehalten, verkürzt oder erweitert werden: entscheidend ist, dass diese Sortierung schulübergreifend als Prinzip beibehalten wird;

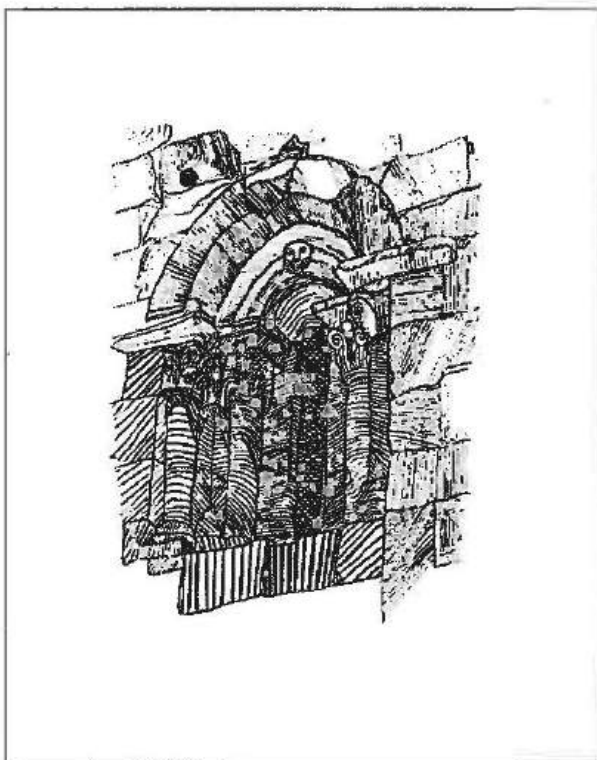
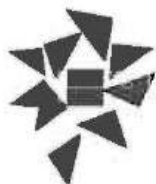
- andererseits, dass das Unterrichtsmaterial gar nicht der Gegenstand des Unterrichts sein kann, sondern viel eher dessen Ergebnis, das das Wachsen des Kernwortschatzes, der Äusserungsmuster usw. festhält, immer aus der Perspektive eines in der Klasse spontan sprachlich handelnden Kindes. Die Tatsache, dass bei jedem einzelnen Kind alles unter-

schiedlich reichhaltig, unterschiedlich geschwind und mit unterschiedlichen Erfahrungs- und Erlebnis-hintergründen geschieht, macht die bedeutendste Herausforderung der Grundschullehrerinnen und -lehrer aus: Binnendifferenzierung, Individualisierung und Lern- und Erfolgchancen für jedes Kind durch verschiedene Angebote und Zeitpunkte der Anforderungen, sowie auch alles, was von der Verfahrensweise her in der Primarschule selbstverständlich ist (Kreisgespräche und -spiele, Abwechslung in kurzen Phasen, Anschaulichkeit in einer dynamischen Lernumgebung, Vielfachrepräsentation aller Inhalte, Fertigkeiten und Stoffe, Lernen mit „Kopf, Herz und Hand“, Sinnfälligkeit allen Tuns), bleibt auch in der ersten Klasse der Sekundarstufe I Voraussetzung eines erfolgreichen Wachstums im ganzheitlichen Sinn, sowie eines Erwerbs der Grundtechniken und Fertigkeiten fachlichen Lernens.

Kinder lernen unterschiedlich

Kinder sind im 4. oder 5. Schuljahr genausowenig Kleinkinder, wie Kinder in der ersten Klasse der Sekundarstufe I junge Arbeiterinnen oder Arbeiter sind: es sind Heranwachsende mit Unterscheidungs- und Denkvermögen auf unterschiedlichen Niveaus der Abstraktion, der Anpassungsfähigkeit und des Behaltens, die sich schon deutlich in ihrem Lernertyp entwickelt haben.

So ist der **expressive Lernertyp** erkennbar, der in der Regel gern bereit



ist, alle Sprachmittel und Sprachmuster sofort zu übernehmen und sie irgendwie zu benutzen; der autoritätsgebundene **Regellerner**, der gern alles genau befolgt, was ihm präzise und in kleinen Schritten als Handlungsmodell vorgegeben wird; der **datensammelnde Lerner**, der dazu neigt, wie ein Eichhörnchen alles an Wörtern und Satzmustern fein säuberlich zu notieren oder im Gedächtnis zu speichern, und es genauso abzugeben, wie es aufgenommen worden ist; der **musisch-rhythmische Lerner**, der alles leicht behält, was gereimt und klangvoll dargeboten und eingepägt wird, und der **Konzeptlerner**, der den Sinn und den Zweck des zu Lernenden begreifen und selbst dazu eine innere Ordnung finden will. Das bedeutet natürlich nicht, dass man Schüler/innen nach einer solchen Typologie klassifizieren kann, sondern nur, dass bestimmte Züge in bestimmten Umständen und Aufgaben zur Geltung kommen, wenn die Impulse von der Lehrerseite differenziert genug sind.

Was also für Grundschul Kinder gilt, gilt auch für die beginnende Sekundarstufe: die Notwendigkeit, allen Lernertypen möglichst weit durch gezielte Aufgaben gerecht zu werden und ihnen durch eine Vielzahl von Anregungen und Impulsen möglichst viele Lernchancen zu geben; weiterhin die Notwendigkeit einer anschaulichen und erlebnisreichen Vermittlung von Kenntnissen, und das Hinführen zu einer Mit-

und Selbstverantwortung, das „Lernen miteinander“, und das, was Gertrud Moscovitch (Moscovitch, 1978) im Englischen als „sharing and caring“ bezeichnet („sharing“: gemeinsam, miteinander teilen; „caring“: auf den Anderen achten, auf den Andern eingehen).

Primarschule und Sekundarstufe I sind eine pädagogische Einheit, die auch von den Kindern als solche - also als Kontinuum - empfunden werden sollte. Deswegen gilt gerade für die sprachliche - hier: die fremdsprachliche - Förderung, dass das Vorwissen gewürdigt, genutzt, ausgebaut und verfeinert wird, unter Beibehaltung bereits erworbener Lerntechniken, Übungsformen, Arbeitsweisen und didaktischen Prinzipien.

Didaktisches Fachwissen

Dieses Kontinuum setzt ganz bestimmte Kenntnisse von Seiten der Lehrerinnen und Lehrer voraus: Kenntnis der Voraussetzungen und des Vorwissens, Kenntnis der Arbeitsformen und individueller Stärken und Interessen, Kenntnis der Sozialformen des Lernens, Kenntnis der jeweils verwendeten Lehr- und Lernmittel, Kenntnis der me-

thodischen und erzieherischen Prinzipien. Diese Kenntnisse kann man durch gemeinsame Konferenzen, durch gemeinsame Planung von Lernumgebung und Unterricht anbahnen, und sie dann vertiefen durch Hospitationen, bei denen ausschliesslich die Jungen und Mädchen (und

nicht die Lehrer/innen!) beobachtet werden sollten (daher keine „Vorführstunde“!).

Die Forschung hat eindeutig nachgewiesen, dass die visuell gestaltete Umgebung der Lernenden im Klassenzimmer und im Schulgebäude Motivation, positive Einstellungen und Freude am Benutzen der Zielsprache erhöhen und auch die Bereitschaft fördern, sich schriftlich auszudrücken: Wandzeitungen und -friese, Poster, Textaushänge, Bild-Text-Kollagen, Originalmaterialien (Briefmarken, Reklame, Verpackungsmittel, Briefe, Postkarten usw.) aus der Zielkultur wirken sich äusserst anregend und motivierend aus.

Dies alles muss auch den Fremdsprachenunterricht in der beginnenden Sekundarstufe begleiten: die Klasse als Lernwerkstatt mit Schreibmaschine, Kleindruckerei, Bastelcke und Spielboden hat nicht mit der Primarschule ausgedient: im Gegenteil.

Neu ist eventuell nur das Arbeiten mit einem Lehrwerk - das allerdings nur als Fundgrube und Stütze, nicht als „Libretto“ des Unterrichts fungiert -, und vielleicht ist auch die Leistungsbewertung eine neue und



Primarschule und Sekundarstufe I sind eine pädagogische Einheit, die auch von den Kindern als solche - also als Kontinuum - empfunden werden sollte. Deswegen gilt gerade für die sprachliche Förderung, dass das Vorwissen gewürdigt, genutzt, ausgebaut und verfeinert wird, unter Beibehaltung bereits erworbener Lerntechniken, Übungsformen, Arbeitsweisen und didaktischen Prinzipien.

packende Erfahrung. Für eine nahtlose und fruchtbare Kontinuität der fremdsprachlichen Bildung von der Primarschule in die Sekundarstufe I ist jedenfalls auch eine präzise und wohlwollende Mitteilung des Lernzustandes eine denkbare Garantie.

Die Bedeutung des Schriftlichen

In der Sekundarstufe I bekommt allerdings auch das Schriftliche als Leistung eine neue Bedeutung: in der Primarschule hat es nur eine - sehr wichtige - Stützfunktion für die Wortdiskriminierung in Sätzen und Texten. Am Ende einer Lerneinheit steht ja in der Primarschule meistens eine schriftliche Zusammenfassung des Lehrers/der Lehrerin der Art „Auf Deutsch/Französisch/Englisch usw. sieht das also dann so aus: ...“; ausserdem stützen die Kinder spontan ihren Speicherungsprozess durch Notieren oder durch das Beschriften von Arbeitskarten, Posterbildern, Zeichnungen usw. Das hat einmal die Funktion, das Erkennen und das Wiedererkennen zu fördern, zweitens auch den Kindern gerecht zu werden, die sich unsicher und überfordert fühlen, wenn sie in der fremden Sprache aktiv und spontan am Unterrichtsgeschehen teilnehmen sollen, und hingegen gern etwas lesen, sich etwas anhören und Notizen machen, um dann erst später Beiträge zu liefern. Da sich Rechtschreibung bei manchen Kindern sehr langsam entwickelt und diese Kinder daher in der Primarschule nicht dazu gedrängt werden, sondern nur so viel wie möglich der Begegnung mit der

geschriebenen Sprache ausgesetzt werden („extensive exposure to written representation of language“), ist Rechtschreibung nicht eine Leistung, die im Übergang zur Sekundarstufe I vorausgesetzt werden kann, da sie ja nur ein denkbares Ergebnis des Erlernens der fremden Sprache ist.

Dass Schüler in der ersten Klasse der Sekundarschule erheblich mehr Vorwissen zu einzelnen Themenbereichen einbringen können gegenüber Grundschulkindern, erhöht ihre Möglichkeit, über Sachverhalte mit bereits bekannten Wort- und Redemitteln zu sprechen, ehe die Texte und die Dialoge im Lehrwerk diese erweitern und neue Ausdruckschancen eröffnen. Man kann in den Klassen der Sekundarstufe I erheblich geschwinder arbeiten und gewinnt damit endlich Zeit für Feinarbeit, Lektüre und Textproduktionen. Mit schwächeren Schülern hat man die Gelegenheit, auf Vorkenntnisse aufbauend, die Ausdrucks- und Mitteilungsfähigkeit behutsam und erkennbar fortzuentwickeln. Mit anderen Worten: die

einzelnen Schüler/innen können erfahren, dass sie zu jedem Sachverhalt, der im Unterricht als Lerneinheit angesprochen wird, etwas beitragen können - und wenn es nur einzelne Wörter sind. Diese spontan geäußerten Begriffe werden Kern weiterer Wörter, und dafür muss gerade das ängstliche, unsichere Kind gelobt werden, und darauf muss man in den folgenden Stunden zurückkommen, z.B. :

„Carlo hatte das Wort „Elefant“. Suchen wir mal nach allen Wörtern, die zu Carlos Wort passen“. Das sieht dann z.B. wie auf Bild 1 (S. 75) aus.

Wenn man auf diese Weise einen Schüler/eine Schülerin mit einem Wortbündel verknüpft, ist das für alle, aber besonders für das Kind selbst, eine episodische Gedächtnisstütze.

Das kann man auch so nutzen: „Carlo, weisst Du noch alle Wörter, die zu Deinem Elefanten gehören?“ Der Junge kann diese Wörter aus einem Stapel Wortkärtchen herausfischen und an die Tafel oder auf einen Karton heften; er kann sie aber u. U. auch hinschreiben.

Diese Arbeitsweise hat bei weitem nicht mit der Primarschule ausgedient: sie ist nicht nur aktivierend und motivierend, sondern auch rationell, weil sie das Gedächtnis „füttert“ und das Gespeicherte abrufbar macht - und das ist durchgehend notwendig. Wenn dann Carlo von „seinem Elefanten“ spricht und z.B. sagt „Mein Elefant ist grau und sehr

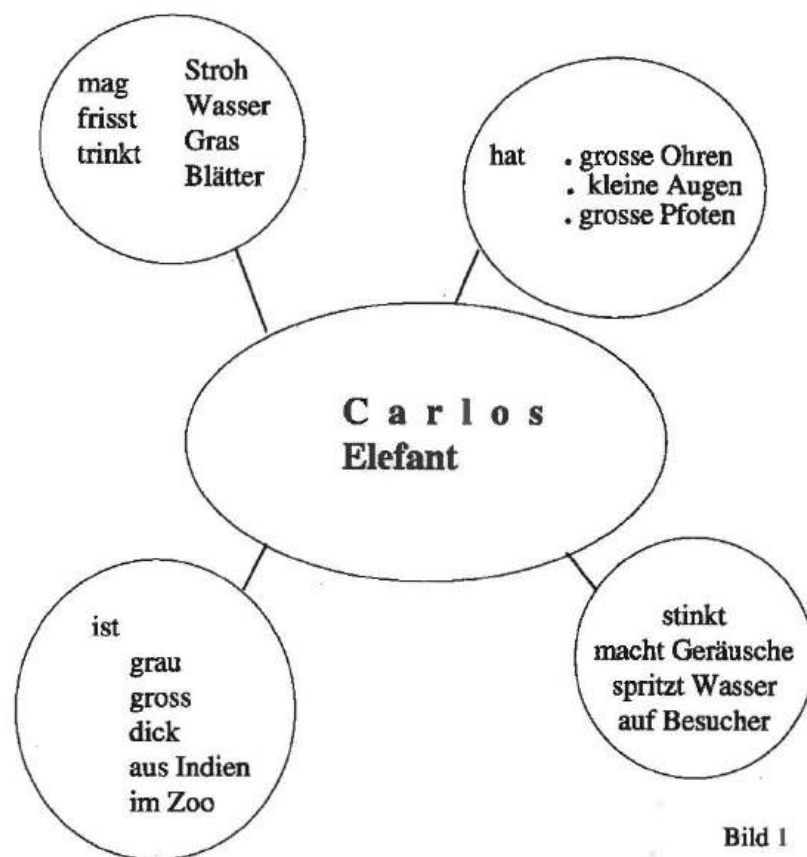
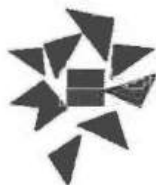


Bild 1

gross. Er ist im Zoo, aber er kommt aus Indien. Er frisst Stroh ...“, übt er grammatische Formen, die er leicht auf sein eigenes Haustier oder Lieblingstier übertragen kann.

Wenn dann in der 1. Klasse der Sekundarstufe I auf eine aus der Primarschule schon bekannte Geschichte über einen Elefanten zurückgegriffen wird, kann man an dieser Stelle - nicht nur mit Carlo - die Vergangenheit geläufig machen, ehe sie in der Lektion des Lehrwerks vorgefunden wird, wo das

Tempus formal behandelt wird. Dieses systematische Arbeiten in konzentrischen Kreisen kommt vor allem einer soliden und Selbstbewusstsein schaffenden Grundlegung zugute, die von der Primarschule bis in die ersten Jahre der „Sekundarstufe I“ unbedingt lustbetont, erfolgreich und erkennbar ausdrucksförderlich sein muss. Was ein Kind jetzt nicht lernt, ist nie nachholbar. Das gilt vor allem anderen im Bereich der affektiven Persönlichkeitsmomente, der Einstellung zu sich selbst, zur Zielsprache und zur Fremdkultur.

Die Erziehung zur unbefangenen Freude an Begegnungen mit Fremden und der Auseinandersetzung mit Fremdem ist gerade bei Kindern aus gestörten Verhältnissen und womöglich mit einer Geschichte von Schulversagen, ein Auftrag der Schule - und in der Schule gibt es besonders im Zusammenhang mit dem Fremdsprachenunterricht viel Gelegenheit, interkulturelles Bewusstsein und Verhalten zu trainieren. Dabei ist immer die Art, wie Lehrerinnen und Lehrer mit Konflikten, mit der Sprache und vor allem mit den Schülerinnen und Schülern umgehen, die am tiefsten wirksame und prägende Erfahrung: Geduld, Freundlichkeit, Höflichkeit und Fairness sind Lehrer-Qualitäten, die auf dieser Stufe als Erziehung zu Toleranz und Frieden, gegen Rücksichtslosigkeit, Gewalt und Grausamkeit von grundlegender Bedeutung sind.

Bibliographie

- Baake, Dieter (1992): *Die 6-12-jährigen*, Beltz Verlag, Weinheim.
- Moscovitch, Gertrud (1978): *Sharing and Caring in the Foreign Language Classroom*, Rowly, Newbury House



Quand la lecture devient un acte gratuit (ou presque!)

Anne-Madeleine Rigolini

Comment résoudre l'éternel problème de la lecture obligatoire en classe qui souvent finit par ennuyer les étudiants et qui, encore plus souvent, leur enlève le goût de lire? C'est la question que je me pose depuis pas mal d'années et que se posent la plupart de mes collègues. C'est après avoir lu "Comme un roman" de Daniel Pennac (Pennac, 1992) qui a eu le génie d'écrire noir sur blanc ce que certains ne savent qu'intuitivement, qu'une inspiration m'est venue: "la lecture doit être un acte gratuit." Voilà la clé du problème! Il suffisait d'y penser!

Anne Madeleine Rigolini enseigne depuis douze ans le français langue étrangère à l'Ecole Cantonale Supérieure de Commerce de Bellinzona, et depuis deux ans la didactique du français à l'Ecole Normale de Locarno.

C'est sur la base de cette idée que j'ai entrepris une expérience dans une classe de quatrième à l'Ecole Supérieure Cantonale de Commerce de Bellinzona. Les réactions et les impressions de mes étudiants se sont avérées si positives qu'il me semble bon d'en parler ici.

Phase d'introduction:

Au début de l'année scolaire j'ai apporté en classe six romans que j'aime particulièrement, tous pour des raisons différentes:

- "Djinn" de A. Robbe-Grillet;
- "Les petits chevaux de Tarquinia" de M. Duras;
- "La fée carabine" de D. Pennac;
- "La rue des boutiques obscures" de P. Modiano;
- "Les noces barbares" de Y. Queffélec;
- "Huis clos" de J.P. Sartre.

Chaque étudiant a choisi l'un des romans selon ses goûts et son intuition. Ils disposaient de trois mois pour le lire (inutile d'ajouter qu'ils l'ont tous lu deux semaines avant

l'échéance prévue!). J'ai bien précisé qu'il n'y aurait aucun contrôle écrit et qu'ils devaient juste faire une lecture globale en essayant d'y prendre plaisir. En outre ils avaient la possibilité de changer de roman en cours de route en cas d'incompatibilité (un seul élève l'a fait). C'est intentionnellement que je n'ai pas mentionné l'exploitation qui suivrait.

Phase d'exploitation:

A la date convenue, les élèves qui avaient lu le même roman se sont réunis en classe par groupes ayant à disposition quatre heures de mes cours pour préparer ensemble la présentation de leur livre. Les consignes étaient les suivantes:

- faire une espèce de "brainstorming" (mise en commun) **en français** dans chaque groupe sur leurs sensations, leurs impressions, la compréhension, etc.;
- négocier la division du travail et préparer l'exposé où il s'agirait de parler (en français bien sûr) pendant cinq minutes devant la classe, cha-



cun exposant un aspect spécifique du roman (personnage, thème, structure, style, etc.).

Les élèves savaient à l'avance que l'exposé serait évalué individuellement selon les critères suivants:

- la prononciation;
- l'intonation, le débit et le rythme;
- la syntaxe et le lexique;
- le contenu;
- les stratégies de communication.

Mon rôle consistait à passer dans les groupes pour les aider. En effet, j'ai constaté qu'ils avaient de la peine à démarrer, à s'orienter dans leur recherche (et c'est en général ce qui se passe). J'ai donc essayé de leur donner des pistes et de leur suggérer des clés d'analyse.

Les quatre heures de cours ne suffisant pas, les étudiants ont mis au point leur présentation en dehors de mes leçons.

Phase de présentation:

Les présentations (26 élèves) ont eu lieu pendant quatre heures de leçons. J'ai observé que chacun écoutait attentivement les autres, que personne n'a été pris par le trac et qu'il y avait une solidarité très forte aussi bien à l'intérieur des groupes qu'entre chaque groupe. Tout s'est passé comme un grand jeu transparent dont les règles étaient claires. Il y a eu, bien sûr, un peu d'émotivité, mais jamais de panique ni de résistance.

Phase d'évaluation:

Lors des présentations, j'ai évalué chaque exposé en utilisant une grille d'évaluation contenant les critères cités ci-dessus. Les résultats de mon évaluation étaient immédiatement

communiqués à l'ensemble de la classe et faisaient l'objet d'une discussion où chacun donnait son avis sur la prestation des autres. Enfin, pour conclure, j'ai demandé aux élèves d'évaluer l'expérience. Je résume ici quelques-uns de leurs commentaires:

"- Le fait de travailler en groupes est positif: on s'entraide, confronte nos idées et on parle plus volontiers devant la classe parce qu'on se sent protégé et soutenu par le groupe.

- C'est une expérience formative pour notre caractère: on est responsabilisé et on a l'impression de se dépasser soi-même.

- On a l'impression de faire quelque chose d'authentique en transmettant un message aux autres.

- On s'est amélioré du point de vue linguistique, culturel et communicatif: le fait de parler cinq minutes, oblige à bien se préparer.

- On a l'impression d'en savoir plus qu'avant.

- Je n'ai pas aimé le livre que j'ai lu mais je l'ai trouvé intéressant."

Quelques remarques :

Je suis sortie très satisfaite de cette expérience, ayant à mon sens "touché" juste. N'étant évidemment qu'un point de départ, elle doit être encore développée, approfondie, améliorée. Je pense en particulier à la possibilité de prolonger, de continuer cette activité par une étude, une recherche plus "scientifique" de la part de chaque groupe.

Je suis fermement convaincue qu'il est essentiel de démarrer, de partir des connaissances des étudiants, même si elles ne sont qu'intuitives.

Ils savent d'ailleurs souvent plus de choses qu'ils n'en ont l'air. S'ils conçoivent au départ des sortes d'hypothèses dans leur approche du roman, ils voudront certainement les vérifier par la suite en consultant des essais critiques ou des articles qui traitent l'oeuvre, son auteur et son contexte. C'est à ce moment-là que l'enseignant pourra intervenir en tant que détenteur de savoir puisqu'il s'agira de partager avec les élèves une période de réflexion, d'analyse. Ce sera aussi surtout une occasion d'échanges enrichissants (à parties égales) entre l'enseignant et les apprenants; en effet l'enseignement n'est intéressant que s'il nous offre aussi la possibilité d'apprendre quelque chose.

Si cette expérience a réussi au départ, c'est que le rythme de lecture n'a pas été imposé (finies les 10 pages de lecture par semaine!) et qu'à aucun moment le plaisir de lire n'a été gâché. Au fond, le fait d'avoir aimé ou non le livre n'importe pas trop; on peut en effet parler avec la même passion d'une lecture qu'on adore ou qu'on déteste.

Les étudiants n'ont jamais eu l'impression d'être évalués ou jugés sur leurs émotions ou leurs sensations (terrain à juste titre intouchable!). Actifs et dynamiques tout au long de cette activité, ils ont réussi à lire et à approfondir une oeuvre littéraire sans trop de souffrances et surtout, ils ont pu en tirer profit pour leur développement personnel. Que pouvais-je vouloir de plus?

Pennac, Daniel (1992): *Comme un roman*, Paris, Gallimard



Fremdsprachenunterricht in der Primarschule: was bringt's?

Gianni Ghisla

Unter Fachleuten ist man sich über Sinn und Wirksamkeit des frühen Fremdsprachenunterrichts weitgehend einig, zumindest wenn man dessen Beginn wirklich früh ansetzt, etwa an den Anfang der Primarschule oder gar früher. Lehrerinnen und Lehrer geben sich diesbezüglich schon skeptischer, was in ihrem Widerstand gegen die Einführung des Französischen, des Deutschen oder des Italienischen in der Primarschule vieler Kantone zum Ausdruck gekommen ist. Der Frage, ob Frühunterricht sich tatsächlich auch in den langfristigen Lernergebnissen der Schüler auswirkt, ist man in der Scuola Media (Sekundarstufe I) im Kanton Tessin mit einer Längsschnittuntersuchung nachgegangen. Dabei wurden auch die pädagogisch-didaktischen Auswirkungen der Reform unter die Lupe genommen.

1. Eine einmalige Gelegenheit

Gianni Ghisla, 1952 in Mergoscia geboren, hat Pädagogik, Ökonomie und Philosophie studiert und am Lehrerseminar in Lugano unterrichtet. Zur Zeit ist er in der pädagogisch-didaktischen Ausbildung der Fremdsprachenlehrer im Sekundarbereich tätig und arbeitet in einem Nationalfondprojekt mit. Er ist Redaktor von *Babylonia* und Sekretär der Stiftung Sprachen und Kulturen.

Ende der 80er Jahre bot sich im Kanton Tessin eine einmalige Gelegenheit, die Wirksamkeit des Französischunterrichtes (FrU) in der Primarschule und dessen Auswirkungen auf die Sekundarstufe I¹ zu untersuchen.

Die Einführung des FrU in der Primarschule hatte bereits in den 70er Jahren einen erfolglosen Anlauf genommen. Deutlich besser verlief die Reform in den 80er Jahren, da man gezielter und auf zwei Ebenen vorgeht: Einerseits führte man den FrU vorerst experimentell in einigen Klassen ab der dritten Primarklasse

ein², andererseits wurde sofort die Vorbereitung der Massnahmen an die Hand genommen³, die den Übergang zur Scuola Media hätten erleichtern sollen.

Die Gelegenheit bestand darin, in einer Längsschnittuntersuchung zwei repräsentative Schülergruppen, eine mit FrU an der Primarschule (FrU-PS), die andere ohne, über 4 Jahre vergleichend zu verfolgen. Zugleich eröffnete sich die Möglichkeit, die Reaktionen der Scuola Media und ihrer Französischlehrer unter die Lupe zu nehmen.

Die hier vorgelegten Daten stam-



men aus einer Untersuchung, die in diesem Zusammenhang vom Regierungsrat mit folgenden Zielsetzungen in Auftrag gegeben wurde:⁴

a) Die Unterrichtsprobleme untersuchen, welche in den ersten zwei Klassen der Scuola Media mit dem Aufwachen der Schüler mit Französischkenntnissen entstanden sind und dabei die Auswirkungen der neuen didaktischen Materialien überprüfen.

b) Die Lernresultate der Schüler untersuchen.

c) Didaktische Massnahmen vorschlagen, die die Kontinuität mit dem in der Primarschule erteilten Unterricht garantieren sollen.

Der Untersuchungsauftrag war absichtlich offen, damit auch qualitative Aspekte mitberücksichtigt werden konnten. Die neue Situation war hauptsächlich durch zwei Faktoren geprägt:

. Die Schüler in der ersten Klasse der Scuola Media waren keine Anfänger mehr und sie verfügten über bestimmte, vor allem mündliche und nicht auf „accuracy“ ausgerichtete Sprachkompetenzen.

. Auf der didaktischen Ebene wurden Materialien eingeführt, die einem offenen, die Reformansprüche der Primarschule fortführenden Ansatz entsprachen (vgl. Anm. 3).

Man wollte mit dem Projekt auch neue Impulse geben, um dem Bedürfnis nach konzeptueller und programmatischer Klarheit in den pädagogischen und didaktischen Orientierungen besser entsprechen zu können.

2. Arbeitshypothesen und Untersuchungsverfahren

Beim ganzen Projekt war eines von Anfang an klar: Das Interesse richtete sich nicht lediglich auf die Lernergebnisse der Schüler und auf die damit verbundene vergleichende Längsschnittuntersuchung, sondern es sollte auch das Gesamt der pädagogisch-didaktischen Situation untersucht werden. Es wurden deshalb folgende, umfassende Arbeitshypothesen bzw. Fragen formuliert:

. Es ist wahrscheinlich, dass die neue Situation bei den Lehrern Unsicherheit verursachen und eine Reihe von pädagogischen und didaktischen Fragen aufwerfen wird.

. Von den Lerneffekten her sollten die Schüler mit FrU-PS signifikant bessere Resultate als ihre Kameraden erzielen.

. Die Schüler mit FrU-PS verfügen über eine spontane, aber kaum korrekte mündliche Ausdrucksfähigkeit. Phonetische und grammatikalische Fehler können sich durchaus in ihre Sprachbemühungen einschleichen. Wie werden traditionsgemäss auf Korrektheit bedachte Lehrer darauf reagieren?

. In der Primarschule werden schrift-

liche Kompetenzen nur ansatzweise eingeführt. Es ist davon auszugehen, dass gerade das Schriftliche didaktische Schwierigkeiten bei den Unterrichtenden und motivationsmässige Probleme bei den Lernenden verursachen wird.

. Man fragt sich schliesslich, ob die Motivation und das

Interesse der Schüler nicht unter dem neuen Schulklima, das selektiver und kaum auf die spielerische Dimension des Lernens ausgerichtet ist, leiden werden.

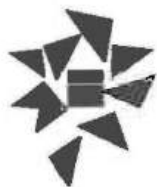
In der Untersuchung kamen folgende drei Verfahren zur Anwendung:

. Eine schriftliche Umfrage bei den Lehrern, die Informationen zu den auftretenden didaktischen und pädagogischen Schwierigkeiten und zu den angewandten Materialien liefern sollte.

. Intensive Arbeitsinterviews mit einer ausgewählten Lehrergruppe. Bei den Interviews ging es darum, qualitative Ergänzungsinformationen zur schriftlichen Umfrage zu erhalten.

. Evaluation der Lernresultate sowohl der mündlichen als auch der schriftlichen Sprachkompetenzen. Schliesslich wurden die Daten in Arbeitsgruppen mit den Lehrern diskutiert und vertieft.

Bei der theoretischen Fundierung der Untersuchung nahm man auf pädagogische und didaktische Kategorien Bezug, in der Absicht, das Wesentliche der Lehr- und Lernprozesse und zugleich auch das Spezifikum des Fremdsprachunterrichtes in den



Blick zu bekommen. Die drei Kategorien

Planung } der Lehr- und
Durchführung } Lernprozesse
Auswertung }

wurden deshalb als theoretisches Grundgerüst verwendet. Die Durchführung der Untersuchung umfasste den Zeitraum von 1987 bis 1992, wobei im Sinne der Handlungsforschung bereits im zweiten Jahr mit den beteiligten Lehrern eine differenzierte Aufarbeitung der vorliegenden Daten eingeleitet wurde, was sich auf die Fortsetzung des gesamten Projektes direkt auswirkte. Entsprechend den verwendeten Verfahren wurden unterschiedliche Informationen erarbeitet: Quantitative Daten aus dem Fragebogen und aus der Evaluation der Lernresultate der Schüler und qualitative Aussagen aus den Interviews und aus den Gruppendiskussionen mit den Lehrern. Diese zweite Gruppe von Aussagen fasst vor allem pädagogisch-didaktische Erkenntnisse zur institutionellen Situation und zum Verhalten und Handeln der Lehrer zusammen.

3. Erkenntnisse auf der pädagogisch-didaktischen Ebene

Mit dem Fragebogen, den Arbeitsinterviews und den Diskussionen in den Arbeitsgruppen wurde intensiv nach den Kategorien der Planung, Durchführung und Auswertung des Unterrichtes geforscht. Mehr als die Hälfte (126) der betroffenen Französischlehrer beantworteten den Fragebogen; mit den Interviews wurde eine Stichprobe von 8 Leh-

Auffallend ist vor allem die Verschiedenartigkeit und die Vielfalt der Meinungen der Lehrerschaft zu den wichtigsten pädagogisch-didaktischen Themen sowie in der Beurteilung der Sprachkompetenzen der Schüler. Es sind dies deutliche Hinweise auf eine schwankende Lehreridentität, die kaum mehr über die notwendigen professionellen Bezugspunkte verfügt.

ren erfasst und sämtliche Lehrer beteiligten sich an den Diskussionen in den Arbeitsgruppen.

3.1. Einstellungen und Erwartungen der Lehrer

Gemäss Arbeitshypothesen erwartete man bei der Lehrerschaft verunsicherte Reaktionen auf die Reform. Im ersten Untersuchungsbericht (Ghisla et al. 1988, 69) wird in der Tat bestätigt, dass die Lehrer der neuen Situation mit unzähligen Fragen und Unsicherheiten gegenüberstehen und dass sie darüber hinaus allen Neuerungen ein kaum verstecktes Misstrauen entgegenbringen. Auffallend ist vor allem die Verschiedenartigkeit und die Vielfalt der Meinungen zu den wichtigsten pädagogisch-didaktischen Themen sowie in der Beurteilung der Sprachkompetenzen der Schüler. Es sind dies deutliche Hinweise auf eine schwankende Lehreridentität, die kaum mehr über die notwendigen professionellen Bezugspunkte verfügt. Begreiflich ist somit auch das sehr starke Bedürfnis nach positiven Impulsen und beruhigenden Bestätigungen, das im direkten Kontakt mit

der Lehrerschaft zum Ausdruck kommt. Unter den Ursachen dieser starken Verunsicherung müssen ohne Zweifel auch die Veränderungen aufgeführt werden, die in den letzten 20 Jahren die pädagogisch-didaktische Diskussion im Fremdsprachenunterricht geprägt haben. Nach Jahren der Dominanz von stark strukturierten und rigiden Methoden, verlangt die Einführung von kommunikativ orientierten und gegenüber kulturellen Ansprüchen offenen Ansätzen von den Lehrern die Übernahme einer viel aktiveren Rolle im didaktischen und im pädagogischen Bereich. In diesem Zusammenhang haben die offenen Materialien, welche für einen kohärenten Übergang von der Primarschule sorgen sollten, offensichtlich Schwierigkeiten bereitet, zumal sie grundsätzliche Neuorientierungen beinhalteten.

Es scheint klar zu sein, dass die Lehrer nur mit effizienten didaktischen und personellen Stützen in eine neue Rolle hineinwachsen können, die für sie eine Anpassung in Richtung auf eine viel selbstständigere Planung und Durchführung des Unterrichtes bedeutet.

Trotz dieser offensichtlichen Schwierigkeiten haben aber die meisten Lehrer in den differenzierten Gesprächen eine deutlich positive Einstellung zur Einführung des FrU in der Primarschule gezeigt. Die meisten beurteilen auch die von den Schülern mitgebrachten Sprachkompetenzen positiv: das Hörverständnis wird als gut und das Leseverständnis als sehr befriedigend be-



funden, während der mündliche Ausdruck noch zu wünschen übrig lässt. Gerade die Beurteilung der mündlichen Kompetenzen hängt stark mit der Schwierigkeit zusammen, eine spontane und häufig von Fehlern geprägte Ausdrucksweise zu akzeptieren. Viele Lehrer erachten in der

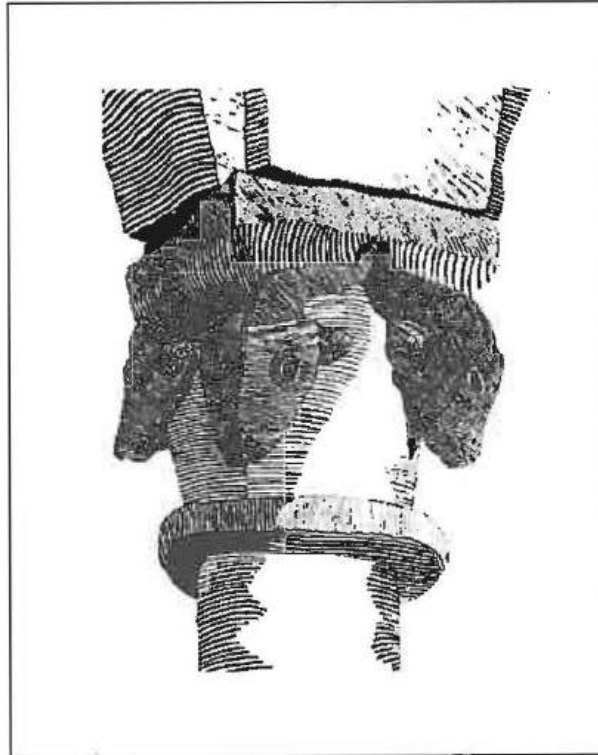
Tat diese Art, spontan und relativ unkontrolliert zu reden, nicht als Ausdruck von Freude an der Sprache, sondern eher als Einbildung und schätzen sie als nachteilig ein: damit würden sich Fehler stark verwurzeln. Es ist anzunehmen, dass diese Erwartungen hemmende Auswirkungen auf die kommunikative Spontaneität vor allem der schwachen Schüler haben.

Etlliche Mühe bereitet auch die bereits erwähnte Heterogenität der Klassen. Die Französischlehrer waren gewöhnt, mit dem Unterricht bei Null anzufangen, müssen nun aber ihre Arbeit Klassen anpassen, deren Schüler unterschiedliche Sprachniveaus aufweisen. Bereits die Evaluation dieser Niveaus stellt eine schwierige Hürde dar.

Insgesamt muss festgehalten werden, dass bei einer durchaus positiven Grundeinstellung die spezifischen Erwartungen der Lehrer noch einer bedeutsamen Anpassung bedürfen, damit das effektive Sprach- und Lernpotential der Schüler ausgeschöpft werden kann.

3.2. Die Einstellung der Schüler

Die Schüler treten mit einer intakten Motivation für den Französisch-



unterricht in die Scuola Media ein. Die diesbezüglichen Aussagen der Lehrer sind eindeutig: 47,8% meinen, dass die meisten und 76,1% dass viele Schüler sehr motiviert seien. Motivationsprobleme tauchen aber bald während des ersten Jahres auf, was vorwiegend auf zwei Faktoren zurückgeführt werden kann, die wesentlich mit der neuen Schulsituation zusammenhängen:

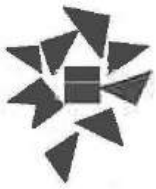
- a) Der Wechsel im didaktischen Ansatz, der trotz der Bemühungen noch ungenügend für Kontinuität sorgt.
- b) Der selektive Druck, der nun auf Lehrern und Schülern lastet und alle didaktischen Aktivitäten mitbeeinflusst.⁵

3.3. Planung, Durchführung und Bewertung des Unterrichtes

Auf die Frage "Wie haben Sie am Anfang des Jahres die Französischkenntnisse Ihrer Schüler evaluiert?", antwortete nur eine kleine Minderheit der Lehrer (8,5%) "systematisch und mit entsprechenden Aufgaben". 61,7% meinen, die Evaluation werde "intuitiv" und 29,8% gar nicht vorgenommen. In den Interviews und in den Gruppendiskussionen wurde dieses Bild voll-

ends bestätigt, was auf die zentrale Problematik einer auch nur ansatzweise zu verwirklichenden Unterrichtsplanung hinweist. So überrascht es nicht, dass Anpassungen der Lernziele und Lernaktivitäten an spezifische Bedürfnisse einzelner Schüler oder Schülergruppen eher Ausnahmereis-

nungen sind. 62,9% der Lehrer bestätigen, bestenfalls zwischendurch derartige Anpassungen vorzunehmen. Die Tradition des Fremdsprachunterrichtes schlägt hier insofern durch, als grundsätzlich gerade jene Inhalte und Aktivitäten "geplant" werden, die gerade vom Buch vorgesehen sind. Als "traditionell" können auch die häufigsten didaktischen Aktivitäten eingestuft werden. So beleben vorwiegend Grammatikübungen, schriftliche Übungen, lautes Vorlesen, Wortschatzübungen und Konversation mit den Schülern den Unterricht, während didaktische Spiele, Simulationen und Rollenspiele, Singen, Briefwechsel oder die Arbeit mit authentischen Materialien nur selten zum Zuge kommen. Interessant ist auch die Feststellung, dass Grammatik gerne *deduktiv* und *explizit* unterrichtet wird. Weniger "in" ist dagegen eine "induktive Didaktik", die von Sprachproblemen und Sprachsituationen ausgeht, um individuell oder gemeinsam die Suche nach grammatikalischen Regelmässigkeiten zu ermöglichen. Dementsprechend gibt es auch nur 11,3% Lehrer, die regelmässig Gruppenarbeit einsetzen, während für 36,3% diese didaktische Form



praktisch nicht zum Repertoire gehört.

Viele Lehrer haben noch Mühe, in der Zielsprache zu unterrichten. Nur 51,3% sprechen nämlich Französisch und nur ausnahmsweise Italienisch in der Klasse. Und dies, obwohl nach ihrer Einschätzung die Schüler über ein gutes Hörverständnis verfügen und sich auch gerne auf französisch ausdrücken.

3.4. Probleme mit der Einführung des schriftlichen Ausdrucks

Es steht der Scuola Media zu, die Schüler in den schriftlichen Ausdruck einzuführen, nachdem sie in der Primarschule erst mit dem Leseverständnis etwas vertraut gemacht wurden. Hievon ausgehend, wurden die Lehrer gefragt, ob ihrer Meinung nach, die Schüler, die ja über mündliche Sprachkompetenzen verfügen, in der Aneignung der schriftlichen Fähigkeiten bevorteilt seien. Die Antworten fielen wie folgt aus:

| | |
|-----------------|-------|
| . ja, sehr | 4,2% |
| . ja, teilweise | 35,4% |
| . nein | 60,4% |

Die Einstellung zum Problem ist ziemlich eindeutig. Die meisten Lehrer glauben nicht, dass Kenntnisse, auch gute Kenntnisse, in einem Teil der Sprache für das Erlernen des anderen Teils nutzbar gemacht werden können. In den Diskussionen haben nicht wenige Lehrer gar die Meinung vertreten, solche mündliche Kompetenzen seien gar kontraproduktiv. Hier wird deutlich, dass die Denkmuster über Sprache und Sprachenlernen vieler Lehrer noch weit von einer ganzheitlichen Konzeption entfernt sind und vor

Die meisten Lehrer glauben nicht, dass Kenntnisse, auch gute Kenntnisse, in der mündlichen Sprache für das Erlernen des Schriftlichen nutzbar gemacht werden können. Nicht wenige Lehrer vertreten gar die Meinung, solche mündliche Kompetenzen seien kontraproduktiv.

allem das didaktische Primat des Schriftlichen eine sehr starke Bedeutung aufweist. Angesichts dieser Erkenntnisse muss die Fremdsprachendidaktik dem Problem der Einführung des Schriftlichen, allenfalls bereits in der Primarschule, besondere Aufmerksamkeit schenken.

4. Die Sprachkompetenzen der Schüler

Die mündlichen Sprachkompetenzen konnten nur in den ersten zwei Klassen (1988 und 1989) evaluiert werden. Hingegen wurden das Leseverstehen und der schriftliche Ausdruck auch nach vier Jahren getestet.

4.1. Die schriftlichen Sprachkompetenzen

Das Testen der schriftlichen Kompetenzen stellt relativ wenig Probleme. Und dennoch war es nicht leicht, Tests herzustellen, die einer sehr vielfältigen didaktischen Wirklichkeit gerecht werden konnten. So wurde

aus der Herstellung ein fruchtbarer Lernprozess, der den Aktionsforschungscharakter des Projektes hervorhebt. Die wichtigsten Merkmale der ziemlich umfassenden Tests können wie folgt zusammengefasst werden:

- . Den Tests lag immer authentisches Material zugrunde;
- . Vom Textverständnis ausgehend, wurde kontinuierlich zu komplexeren Aufgaben fortgeschritten;
- . Es wurde systematisch auf den Zusammenhang mit den von den Programmen vorgesehenen Lernzielen geachtet;
- . Die Beurteilungskriterien wurden so festgelegt, dass neben der Korrektheit auch die kommunikative Kompetenz (Verständlichkeit der Informationen für den Empfänger, gute Ausdrucksfähigkeit) genügend berücksichtigt werden konnte.

Die empirische Basis der Tests ist durchaus zuverlässig, denn im 1987/88 in die Scuola Media eintretenden Jahrgang waren die Schüler mit FrU-PS und ohne FrU-PS in zwei ähnlich grosse Gruppen geteilt. Dieser Jahrgang wurde in der ersten, in der zweiten und in der vierten Klasse getestet. Es ist zu bedenken, dass in vielen Klassen die Schüler heterogen zusammengesetzt waren, da sie aus organisatorischen Gründen nicht immer getrennt unterrichtet werden konnten.

Tabelle 1 stellt eine Synthese der Daten mit folgenden Parametern vor: N = Anzahl Schüler, S = Standardabweichung, M = durchschnittliches Punkteresultat in %, p = Signifikanzniveau⁶



Tabelle 1: Schriftliche Sprachkompetenzen

| | 1. Klasse 1988 1) | | | 2. Klasse 1988 2) | | | 2. Klasse 1989 3) | | | 4. Klasse 1991 Niveau I 4) | | | 4. Klasse 1991 Niveau II 5) | | |
|-------------|-------------------|-----------|------|-------------------|-----------|------|-------------------|------|------|----------------------------|-----------|-----|-----------------------------|----------|-----|
| | N | M % | S | N | M % | S | N | M % | S | N | M % | S | N | M % | S |
| Mit FrU-PS | 869 | 65.0 | 45.2 | 675 | 70.7 | 14.3 | 1117 | 69.2 | 12.4 | 645 | 80.2 | 6.0 | 341 | 77.1 | 5.7 |
| Ohne FrU-PS | 849 | 55.3 | 48.6 | 2374 | 62.1 | 14.4 | 1335 | 62.7 | 12.7 | 1111 | 77.1 | 6.6 | 675 | 74.4 | 5.7 |
| Unterschied | | 9.7 | | | 8.6 | | | 6.5 | | | 3.1 | | | 2.7 | |
| p | | p < 0.001 | | | p < 0.001 | | | 6) | | | p < 0.001 | | | p < 0.01 | |

1) Punktemaximum: 241 Punkte 2) 76 P. 3) 73 P. 4) 56 P. 5) 42 P. 6) Nicht verfügbar.

Bei der Lektüre der Daten drängen sich zwei Feststellungen auf:

. Die Schüler mit FrU-PS erreichen gesamthaft signifikant bessere Resultate als ihre Kameraden.

. Der Unterschied zwischen den beiden Schülergruppen ist bis am Ende der zweiten Klasse auch quantitativ deutlich, nimmt aber kontinuierlich bis auf ca. 3% in der 4. Klasse ab.

Die schriftlichen Sprachkompetenzen, wie sie von den Lernzielen am Ende der obligatorischen Schulzeit verlangt werden, können als durchschnittlich gut bezeichnet werden. Die Leistungen nähern sich der 80%-Grenze mit Ausnahme der Niveau 2-Schüler ohne FrU-PS (74,4%). Der in der 4. Klasse verwendete Test evaluierte die allgemeinen Sprachkompetenzen am Schluss der obligatorischen Schulzeit und zielte insofern nicht auf die Diskriminierung der zwei Schülergruppen⁷.

Zwar bleiben die Resultate der Schüler mit FrU-PS auch nach 4 Jahren signifikant besser, aber die deutliche Abnahme ihres "Vorsprunges" muss zu Diskussion Anlass geben. Einer-

seits interessieren die Ursachen des Phänomens, andererseits muss nach den qualitativen Merkmalen der Sprachkompetenzen der Schüler mit FrU-PS gefragt werden. Man wird am Schluss des Beitrages darauf zurückkommen. Eine detaillierte Analyse der Daten hat ergeben, dass vor allem die "sehr schlechten" und die "sehr guten" Schüler vom Unterricht in der Primarschule profitieren (vgl. Ghisla, 1992).

Das Leseverstehen (LV)

Das LV wurde vorwiegend mit "multiple-choice"-Aufgaben gete-

Tabelle 2: Leseverstehen

| | 1. Klasse 1988 1) | | | 2. Klasse 1988 2) | | | 2. Klasse 1989 3) | | | 4. Klasse 1991 Niveau I 4) | | | 4. Klasse 1991 Niveau II 5) | | |
|-------------|-------------------|-----------|-----|-------------------|-----------|-----|-------------------|------|-----|----------------------------|----------|-----|-----------------------------|-----------|-----|
| | N | M % | S | N | M % | S | N | M % | S | N | M % | S | N | M % | S |
| Mit FrU-PS | 869 | 90.5 | 0.7 | 675 | 80.6 | 5.9 | 1117 | 69.5 | 4.9 | 645 | 87.5 | 2.4 | 341 | 77.9 | 3.5 |
| Ohne FrU-PS | 849 | 83.0 | 1.0 | 2374 | 72.8 | 6.2 | 1335 | 65.0 | 4.7 | 1111 | 86.4 | 2.7 | 675 | 74.9 | 3.4 |
| Unterschied | | 7.5 | | | 7.8 | | | 4.5 | | | 1.1 | | | 3.0 | |
| p | | p < 0.001 | | | p < 0.001 | | | 6) | | | p < 0.04 | | | p < 0.001 | |

1) Punktemaximum: 4 Punkte 2) 34 P. 3) 24 P. 4) 24 P. 5) 24 P. 6) Nicht verfügbar.

stet. Die durchschnittlichen Resultate liegen zum Teil deutlich über 80% bei sehr niedriger Standardabweichung. Die Schüler bekundeten also in der Regel wenig bis keine Mühe, authentische Texte zu verstehen, die für gleichaltrige Muttersprachige bestimmt sind. In Tabelle 2 sind die Unterschiede zwischen den beiden Gruppen ersichtlich. Die LV-Kompetenz ist im Vergleich zum schriftlichen Ausdruck (SA) wenig anspruchsvoll, was die geringen, allerdings signifikant bleibenden Unterschiede teilweise erklärt.

Der schriftliche Ausdruck (SA)

Wie aus Tabelle 3 ersichtlich, fallen diesmal die Unterschiede deutlich höher aus und sind hoch signifikant mit Ausnahme der Niveau 2-Gruppe. Der SA hat erwartungsgemäss den Schülern Schwierigkeiten bereitet, wobei die Aufgaben zum Teil auch anspruchsvoll waren.

Es ist sehr interessant zu beobachten, dass die Schüler mit FrU-PS diese Resultate trotz der insgesamt negativen Erwartungen erreichen.



Tabelle 3: Schriftlicher Ausdruck

| | 1. Klasse 1988 1) | | | 2. Klasse 1988 2) | | | 2. Klasse 1989 3) | | | 4. Klasse 1991 Niveau I 4) | | | 4. Klasse 1991 Niveau II 5) | | |
|-------------|-------------------|-----------|------|-------------------|-----------|-----|-------------------|------|-----|----------------------------|-----------|-----|-----------------------------|----------|-----|
| | N | M % | S | N | M % | S | N | M % | S | N | M % | S | N | M % | S |
| Mit FrU-PS | 869 | 64.6 | 14.0 | 675 | 62.8 | 5.9 | 1117 | 67.7 | 6.0 | 645 | 74.8 | 4.9 | 341 | 65.3 | 2.1 |
| Ohne FrU-PS | 849 | 50.3 | 17.3 | 2374 | 50.7 | 6.2 | 1335 | 61.3 | 6.4 | 1111 | 70.2 | 5.3 | 675 | 62.9 | 2.1 |
| Unterschied | | 14.3 | | | 12.1 | | | 6.4 | | | 4.6 | | | 2.4 | |
| p | | p < 0.001 | | | p < 0.001 | | 6) | | | | p < 0.001 | | | p < 0.77 | |

1) Punktemaximum: 60 Punkte 2) 22 P. 3) 30 P. 4) 32 P. 5) 8 P. 6) Nicht verfügbar.

Tabelle 4: Schriftlicher Ausdruck / Beurteilungskriterium: Syntax und Orthographie

| | 1988 1. Klasse | 1989 2. Klasse | 1991 4. Klasse Niveau I | 1991 4. Klasse Niveau II |
|---|----------------|----------------|-------------------------|--------------------------|
| Unterschied zugunsten der Schülerinnen und Schüler mit FrU-PS | 15.0% | 10.3% | 5.5% | 5.4% |

Tabelle 5: Mündlicher Ausdruck

| | 1988 1. Klasse | | | 1989 2. Klasse | | |
|-------------|----------------|---------------|------------------|----------------|---------------|------------------|
| | N | Antworten M % | Beschreibung M % | N | Antworten M % | Beschreibung M % |
| Mit FrU-PS | 33 | 75.6 | 72.4 | 31 | 69.0 | 67.0 |
| Ohne FrU-PS | 27 | 55.6 | 55.2 | 38 | 57.9 | 58.0 |
| Unterschied | | 20.1 | 17.2 | | 11.1 | 9.0 |

Die Lehrer befürchteten besondere Probleme im Bereich der Syntax und der Orthographie. Gerade in diesen bekanntlich anspruchsvollen Bereichen zeigten aber die Schüler mit FrU-PS die besten Resultate, wie aus Tabelle 4 hervorgeht.

Fazit: je schwieriger die sprachliche

Aufgabe, desto besser schneiden jene Schüler ab, die den Französischunterricht bereits in der Primarschule begonnen haben. In der Tat wird diese Hypothese auch dann bestätigt, wenn die gestellte Aufgabe in kognitiver (z.B. kausale Zusammenhänge darstellen) oder in kultureller Hinsicht schwieriger ist. Insbeson-

dere für die guten Schüler zeigt sich, dass die über mehrere Jahre hinweg erworbene Sicherheit und Vertrautheit im Umgang mit der Sprache die erfolgreiche Bewältigung von anspruchsvollen Sprachaufgaben entscheidend begünstigt. Bei schwächeren Schülern hingegen bringt die Erhöhung der Schwierigkeiten tendenziell eine Homogenisierung nach unten mit sich. Allerdings muss hierzu angemerkt werden, dass gerade der Erwerb einer Kompetenz im SA für die Niveau II-Schüler nicht prioritär ist.

4.2. Die mündlichen Sprachkompetenzen

Der mündliche Ausdruck wurde anhand zweier Aufgaben getestet, die mit einer Stichprobe von Schülern durchgespielt wurden. Die erste Aufgabe bestand aus einer Serie Fragen zur persönlichen Sphäre und zum Alltag, während mit der zweiten die Schüler aufgefordert waren, ein Bild (erste Klasse) bzw. eine Bildserie (zweite Klasse) zu beschreiben. Leider konnte der mündliche Ausdruck aufgrund fehlender Mittel nur in den ersten zwei Klassen getestet werden. Tabelle 5 fasst die Ergebnisse zusammen.

Der beträchtliche Unterschied aus der ersten Klasse (beinahe 20%, wenn beide Aufgaben miteinbezogen werden) schrumpft nach zwei Jahren auf die Hälfte zusammen (ca. 10%). Aufgrund der bereits erwähnten Schwierigkeiten der Lehrer, den Unterricht systematisch auf französisch zu halten, ist anzunehmen, dass die Schüler mit FrU-PS deutlich unterfordert wurden.



5. Was wurde unternommen?

Verschiedene Begleitmassnahmen haben die Reform gestützt. Zum Teil wurden sie aufgrund der Projektergebnisse laufend angepasst. Hier die wichtigsten:

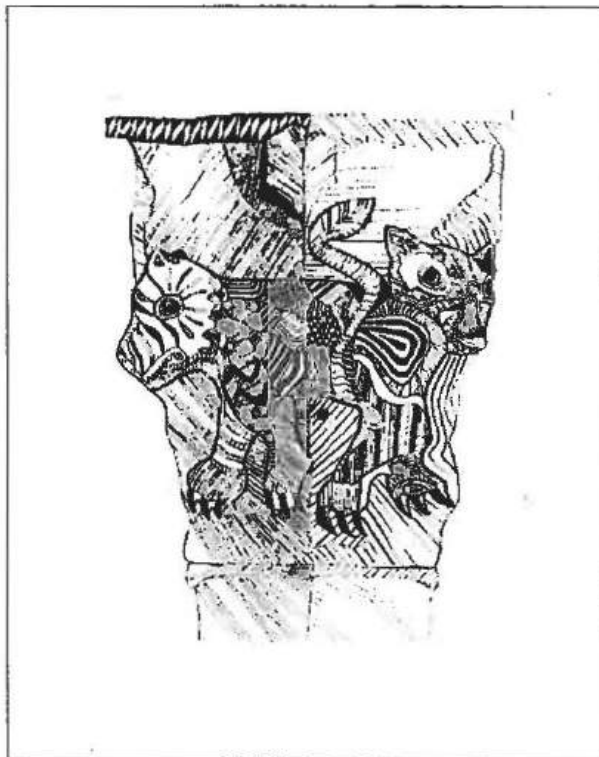
• Während der ersten drei Jahre wurden die Lehrer, die zum ersten Mal Klassen mit Schülern mit FrU-PS erhielten, regelmässig begleitet.

• Der *“Cours de français pour la première année de scuola media”* (vgl. Anm. 3), auch *“Materiale ponte”* genannt, wurde angepasst und mit folgenden Dossiers ergänzt: *“Chansons”*, *“Introduction à l’écrit”*, *“Lecture”* und mit Materialien für die Schülerbeurteilung. Ebenfalls ist ein Dossier für den Unterricht mit Niveau II-Schülern in Vorbereitung.

• Im Rahmen der Fortbildung wurden verschiedene Seminare angeboten, darunter ein umfangreiches Projekt, das für eine Gruppe von 15 Lehrern auch einen Auslandsaufenthalt vorsah.

6. Frühfranzösisch: Probleme und Perspektiven

Das in Teamarbeit durchgeführte Projekt lieferte umfangreiches Datenmaterial und erlaubte intensive Erfahrungen in direktem Kontakt mit den Lehrern. Mit den daraus gewonnenen aufschlussreichen Erkenntnissen kann die Diskussion auf einer weniger emotionalen Basis einen Schritt weiter gebracht werden. Wenn die quantitative Dimension



der Problematik näher betrachtet wird, lässt sich durchaus fragen, ob sich der Aufwand von 3 Jahren Französischunterricht an der Primarschule tatsächlich lohnt. Reicht der minimale Vorteil der Schüler mit FrU-PS aus, um diesen Aufwand zu rechtfertigen? Erinnern wir uns: Nach einem Jahr in der Scuola Media ist der Vorteil jener Schüler noch beträchtlich, je nach Sprachkompetenz schwankt er zwischen 10% und 20% der durchschnittlichen Leistungen. Dieser Vorteil schrumpft dann zwar auf rund 3% zusammen, bleibt aber für sämtliche Sprachkompetenzen bestehen und ist statistisch signifikant. Man weiss, dass die Schule anfängliche Wissensunterschiede dieser Art tendenziell ausglättet und dennoch stellen wir fest, dass nach 4-jährigem, gemeinsamem Unterricht der Vorteil der Schüler mit FrU-PS nicht dem Zufall zuzuschreiben ist. Dies verweist auf die Bedeutung von qualitativen Aspekten der Diskussion.

Wie gesagt, Schüler mit FrU-PS erweisen sich in allen vier Sprachkompetenzen und bei allen Beurteilungskriterien als besser, und dies trotz teilweise negativen Erwartungen der Lehrerschaft. Von Be-

deutung sind aber auch einige andere Feststellungen. Erhöhte Anforderungen heben die besseren sprachlichen Ressourcen der guten Schüler hervor, die früher mit dem FrU beginnen konnten. Dies lässt zumindest hypothetisch die Behauptung zu, dass bei günstigen Bedingungen auch

die übrigen Schüler aus ihren früher erlernten Kenntnissen besser Kapital schlagen könnten. Immerhin haben wir gesehen, wie die Motivation in der Scuola Media früh unter den schulischen Bedingungen leidet, und die Leidtragende sind dabei notorisch nicht die besseren Schüler. Ferner konnte auch die Hypothese erhärtet werden, wonach vor allem die schwachen Schüler gesamthaft vom Frühunterricht profitieren und dies, obwohl gerade diese Schüler im schriftlichen Ausdruck in der Regel einen verhältnismässigen Leistungsabfall mit zunehmendem Schulalter verzeichnen. Man darf nicht vergessen, dass die Didaktik des Französischunterrichts trotz intensiver Bemühungen nach wie vor auf dem Primat des Schriftlichen aufbaut, was sich deutlich in der Schülerbeurteilung zeigt, denn Noten werden weitgehend aufgrund von schriftlichen Leistungen erteilt. Ganz allgemein richtet sich die schulische Selektion nach schriftlichen Leistungen. Sprache ist aber ein komplexes Phänomen, das nicht auf schriftliche Komponenten reduziert werden kann, schon gar nicht, wenn es um die Beurteilung von Leistungen geht. Man hat aber gesehen, wie generell



auf der Sekundarstufe I eine Anpassung sowohl in den Erwartungen als auch in der pädagogisch-didaktischen Orientierung notwendig. Klar ist indes eins: Französischunterricht an der Primarschule allein bringt langfristig keine überwältigenden Vorteile für die Lernergebnisse der Schüler. Nur wenn die Sekundarstufe I pädagogisch und didaktisch mitzieht, kann die Reform Früchte tragen. Kann sich die Sekundarstufe I jener Neuerungen verwehren, die den Fremdsprachenunterricht ohne Wenn und Aber auf offenere, die kommunikative und kulturelle Ganzheitlichkeit der Sprachen erfassende Formen des Lehren und Lernens zusteuern lassen? Wohl kaum. Dabei wäre doch schon vieles erreicht, wenn ein wenig jener Motivation und Spontaneität der Primarschüler bis ins Jugendalter hinübergerettet werden könnte. Was zweifelsohne auch ein Mehr an Offenheit und Toleranz gegenüber der französischsprachigen Kultur bedeuten würde.

Anmerkungen

¹ Die Sekundarstufe I im Kanton Tessin heisst Scuola Media und weist Gesamtschulcharakter auf. Sie besteht aus einer zweijährigen Beobachtungsstufe und einer ebenfalls zweijährigen Orientierungsstufe, die zwei unterschiedliche Niveaue für die Fächer Mathematik, Deutsch und Französisch beinhaltet. Sämtliche Schüler aus der Primarschule treten prüfungsfrei in die erste Klasse der Scuola Media. Für eine kurze Darstellung der Tessiner Schule vgl. z.B.: Brunner, J. und Ghisla, G.: Die Volksschule des Kantons Tessin, "schweizer schule", 3/1992

² Die Grundlagen der Reform sind von einer Kommission erarbeitet worden: COMETLI, 1981, *L'insegnamento del francese, seconda lingua nella scuola elementare del Canton Ticino*, Bellinzona e Neuchâtel.

Eine Arbeitsgruppe unter der Leitung von Clelia Paccagnino hatte didaktische Materialien erarbeitet, die 1992 unter dem Titel *La grande roue neu* aufgelegt wurden.

³ *Il coordinamento del francese tra la scuola elementare e la scuola media*, Bellinzona, 1985

Unter der Leitung von Giovanni Mascetti wurden didaktische Materialien erstellt: *Cours de français pour la 1ère année de la Scuola Media*. Sie wurden erstmals 1986 aufgelegt und enthalten: le fichier de l'élève, le carnet du professeur, une cassette d'accompagnement et du matériel d'accompagnement. Eine zweite Auflage erfolgte 1988 und die dritte ist ebenfalls vorgesehen.

⁴ Beschluss des Regierungsrates Nr. 6949 vom 10. November 1987. Zum Projekt wurden 4 umfassende Berichte veröffentlicht (vgl. Bibliographie).

⁵ Nach der Mathematik ist in der Scuola Media das Französische das selektivste Fach. So waren z.B. im Schuljahr 1990/91 gesamthaft 17,8% der SchülerInnen im Französischen ungenügend. (Mathematik: 19,5%)

⁶ Der Wert „p“ sagt aus, ob der Zusammenhang zwischen den untersuchten Variablen *statistisch gesichert* ist. Dies ist in der Regel dann der Fall, wenn „p“ gleich 0,05 oder tiefer ist. In unserem Falle bedeutet dies konkret, dass der Unterschied zwischen den zwei untersuchten Schülergruppen nicht zufällig ist (mit einer Ausnahme beim schriftlichen Ausdruck, Tabelle 3, wo der Wert $p=0,77$ ist).

⁷ Ein Test, der 1989 in der 4. Klasse durchgeführt wurde, war schwieriger und führte auch zu deutlicheren Unterschieden zwischen den Schülergruppen.:

- Niveau I mit FU-PS: $M = 71,3\%$ ($N = 392$)

- Niveau II ohne FU-PS: $M = 65,5\%$ ($N = 1067$) (Unterschied: 5,8%, $p < 0,001$)

- Niveau II mit FU-PS: $M = 67,3\%$ ($N = 160$)

- Niveau II ohne FU-PS: $M = 63,6\%$ ($N = 618$) (Unterschied: 3,7%, $p < 0,36$)

Die Niveau II-Gruppe mit FU-PS ($N=160$) war nicht repräsentativ. Deswegen wurden

diese Daten in der Gesamtanalyse nicht berücksichtigt.

Bibliographie

- Baiano, Paolo et al. (1992): *Francese ,91*, Ufficio dell'Insegnamento Medio, Bellinzona, 1992

- Baiano, Paolo et al. (1992): *Francese ,90*, Ufficio dell'Insegnamento Medio, Bellinzona, 1992-COMETLI: *L'insegnamento del francese, seconda lingua nella scuola elementare del Canton Ticino*, rapporto della commissione speciale, Bellinzona e Neuchâtel

- Ghisla, Gianni et al. (1989): *Francese ,89*, Ufficio dell'Insegnamento Medio, Bellinzona

- Ghisla, Gianni et al. (1988): *Francese ,88*, Ufficio dell'Insegnamento Medio, Bellinzona

- Ghisla, Gianni (1992): *L'insegnamento di una lingua seconda alla scuola elementare e conseguenze sulla scuola media*, in: M. Rainoldi e S. Soldini: *La lingua straniera nella scuola elementare*, La Nuova Italia, Firenze



Education à la paix

Une brochure sur l'évaluation de moyens d'enseignement du "Forum école pour un seul monde"

Le phénomène des migrations est en constante progression et implique toujours plus le monde scolaire. La salle de classe devient alors un véritable creuset dans lequel affluent des races et des cultures différentes avec tout ce que cette vie en commun peut comporter d'enrichissant mais aussi de conflictuel. Il est intéressant de remarquer, à cet égard, combien de pédagogues se sont interrogés ces dernières années sur l'importance d'une éducation à la paix, c'est-à-dire d'une éducation qui n'étudie pas les problèmes concrets et les conflits qui surgissent inévitablement dans les rapports entre les êtres humains mais, par contre, les assume et cherche à les résoudre de manière non-violente. Il s'agit donc, d'une part, de faciliter l'intégration de l'élève étranger dans la classe; de l'autre, de sensibiliser les élèves autochtones afin qu'ils accueillent avec bienveillance et avec intérêt, leurs nouveaux camarades.

C'est dans cet esprit que le Forum "Ecole pour un seul monde" a établi ses objectifs: proposer aux jeunes une vision globale du monde dans lequel nous vivons, une perspective qui les rende conscientes de l'interdépendance existant entre les peuples donc de la nécessité d'interagir de façon positive; leur faire prendre conscience du fait que les ressources de la terre sont limitées et qu'il est par conséquent urgent d'en faire un usage respectueux.

Dans ce contexte, le Forum "Ecole pour un seul monde", a pris l'initiative d'évaluer un choix de moyens

didactiques susceptibles de donner un soutien aux professeurs devant affronter des situations problématiques liées à la différence culturelle entre ses élèves, à tous les niveaux scolaires. Ces évaluations viennent d'être publiées sous forme de brochure en français, en allemand et en italien.

Les critères utilisés pour l'évaluation des moyens d'enseignement sont:

a) Critères thématiques.

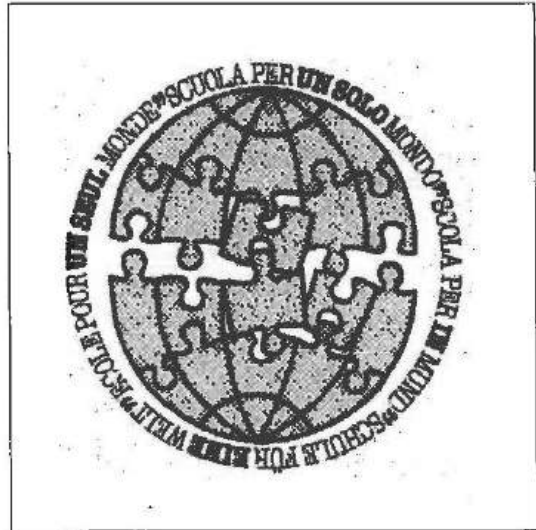
La dimension globale du thème du moyen d'enseignement (ME) apparaît-elle? Le ME met-il en évidence des rapports et les (inter) dépendances au niveau mondial, ainsi que les origines des conflits? Encourage-t-il à l'ouverture à l'égard d'autres cultures, d'autres modes de vie et d'autres humains?

Le ME sensibilise-t-il à des stéréotypes, à des préjugés et à des comportements discriminatoires à l'égard d'autres cultures?

Le ME suscite-t-il une réflexion sur sa propre culture? Présente-t-il des évolutions possibles pour l'avenir?

b) Critères didactiques.

Le thème et la façon dont il est abordé correspondent-ils à l'âge des élèves? Le ME établit-il un lien entre des comportements des élèves au niveau local et leurs répercussions au niveau global? Les élèves ont-ils un rôle actif en utilisant ce ME? Le ME favorise-t-il chez les élèves un apprentissage autonome et concret? Favorise-t-il l'imagination et la



créativité? Permet-il la collaboration et l'apprentissage "social"? Interpelle-t-il les élèves sur les plans cognitif et émotionnel?

c) Critères de présentation

Les textes sont-ils bien lisibles et les illustrations faciles à comprendre? Le ME engage-t-il à penser en termes d'interdépendance et de coopération?

Unterrichtsmittel für globales Lernen, Evaluationsliste 8, Folge 1993.

Forum "Schule für eine Welt", Sekretariat Schweiz, Aubrigstr. 23 8645 Jona; Tel. / Fax 055 284082

Liste d'évaluation de matériel éducatif, avril 1993. "Forum école pour un seul monde", Coordination pour la Suisse romande, ch. Vert 52, 2502 Bienne, tél. 032 412821

Valutazione di sussidi didattici, 1.a ed. 1993. Forum "Scuola per un solo mondo", M. Trevisani, Via C. Maraini 9, 6900 Lugano, tel. 091 235966.



Nuove pubblicazioni

Auguri! Pronto! I nuovi manuali per l'insegnamento dell'italiano di Rolf Mäder e Bernard Moritz (Verlag P. Haupt, Berna, 1993)

Auguri!

Libro di testo 1-3

Esercizi scritti 1-3

Guida - chiave 1-3

varie cassette per la comprensione auditiva

varie cassette con esercizi strutturali

1 video

1 grammatica per germanofoni e per francofoni

Pronto!

Libro di testo 1-2

Esercizi scritti 1-2

Guida - chiave 1-2

1. Il materiale

L'ordine delle lezioni, dei paragrafi dei testi e degli esercizi è identico nelle due versioni: eccetto qualche paragrafo della grammatica che riguarda problemi di traduzione e pochi testi facoltativi omessi nel secondo volume di „Pronto!“, anche i contenuti sono gli stessi. In tal modo si possono utilizzare parallelamente, per esempio in classi linguisticamente miste (germanofoni e francofoni). Il materiale audio-visivo, monolingue, conviene ugualmente ai due gruppi.

2. Destinatari e obiettivi

Auguri!/Pronto! è concepito per discenti adulti che studiano l'italiano per la comunicazione a livello pratico o a livello professionale (commercio, lavoro) e culturale (ma non necessariamente „letterario“). Il metodo è dunque adatto

- a corsi di lingua postscolastici
- a classi di lingua della scuola media superiore
- a corsi d'italiano di scuole professionali e commerciali
- allo studio individuale.

Il **volume 1** prepara al livello elementare, il cosiddetto Grund-

baustein (International Certificate Conference). Esso permette la comunicazione nelle „survival situations“, pur presentando aspetti e problemi non esclusivamente „turistic“.

Auguri 2 e Pronto 2, lezioni 18-31 conducono il discente al livello del Certificato Firenze AIL e cioè alla competenza orale e scritta delle strutture e del vocabolario della lingua parlata nell'ambito delle situazioni professionali. Riguardo alla grammatica questo livello non corrisponde completamente alle esigenze del Certificato ICC (il cosiddetto Certificato dell'Università popolare), ma ne supera di gran lunga il codice lessicale.

Auguri 3 e Pronto 2, lezioni 32-40 permettono al discente di presentarsi all'esame del Certificato ICC (corrispondente al livello 1 definito dal Consiglio Culturale Europeo), ma anche, con la dovuta revisione della grammatica e una certa prassi orale, a quello del Diploma Firenze AIL e cioè del livello 2 (corrispondente al Diplôme de langue de l'Alliance française e al First Certificate di Cambridge).

3. Il metodo

Il metodo è impostato secondo i seguenti orientamenti:

- *approccio funzionale con testi situazionali (non letterari)*
- *elaborazione cognitiva delle strutture linguistiche*
- *esercizi situazionali basati esclusivamente su micro-dialoghi*
- *esercizi di transfer concludenti ogni fase del programma.*

Vengono rispettati i criteri seguenti:

- il discente studia attraverso esercizi che progrediscono secondo lo schema <riproduzione - sostituzione - variazione - transfer>.
 - il discente "crea" la sua lingua: molti esercizi e attività ludiche si appellano alla sua creatività.
 - il discente impara con ritmo individuale sulla base di esercizi scritti predisposti nel quaderno di esercizi.
 - il partecipante ai corsi serali vuole però incontrarsi con chi condivide i suoi interessi: tutti gli esercizi orali sono concepiti come esercizi da farsi in tandem.
 - I testi sono stati scelti secondo criteri socio-culturali e sono particolarmente adatti per gli adulti.
- Fra le caratteristiche didattiche si possono citare:
- l'uso dei sussidi audio-visivi (audio, video) per la memorizzazione
 - la maschera di lettura per la riproduzione dei dialoghi
 - i microdialoghi e gli esercizi di drill, in forme situazionali
 - gli esercizi per il laboratorio o il walk-man, per la resipiscenza cognitiva
 - la spiegazione grammaticale nel corpus della lezione
 - gli esercizi scritti (in gran numero in forma di programmi), per l'espressione creativa



- gli esercizi di transfer
- le attività ludiche, per la ricapitolazione
- il riciclaggio sistematico del vocabolario e delle strutture attraverso la ripresa tematica negli esercizi secondo un ritmo che tiene conto dei perimetri della memoria.
La struttura-base di ogni unità didattica è la seguente:

A Approccio tematico mediante micro-dialoghi (spesso attraverso la comprensione auditiva), variati in forma di dialoghi guidati.

B Testo di base per la tematizzazione della grammatica e del vocabolario. Spiegazione grammaticale ed esercizi orali.

Automatizzazione mediante gli eser-

cizi orali registrati (sia nel laboratorio linguistico sia con il walk-man). Analisi negli esercizi scritti. Transfer e conversione nell'ambito dell'argomento tematico.

C Estensione e illustrazione del tema con testi di altre categorie: interviste, documenti, „realia“ (orari, statistiche, tabelle, pubblicità).

4. Contenuti

Se è vero che i dialoghi d'approccio e anche quelli che servono ad approfondire l'argomento corrispondono a quanto si dice nelle situazioni comunicative tematizzate, bisogna pur sottolineare l'autenticità di non pochi testi B come „Trovare casa a Milano“ (lez. 16), „Interviste con due

giovani“ (17). „Quanti stranieri vivono in Svizzera?“ (21), „Economia e lavoro“ (28), ecc. e di tutti i testi, documentari, della parte C: „La popolazione ticinese“ (12), „Di dove sono i turisti nel Ticino?“ (3), „Berna-Lugano: 270 km“ (9), ecc., per citarne alcuni.

La scelta dei temi è abbinata a quella degli argomenti grammaticali: per esempio:

- la vita in un convitto fiorentino con i verbi riflessivi (17)

- l'oroscopo e le previsioni del tempo con il futuro (26/27)

- un'inchiesta (ticinese) sul tempo libero dei giovani con gli avverbi di maniera (33)

(Paolo Martini, Urdorf)

Der neue Italienisch-Lehrgang für Erwachsene und Berufsschüler!

Rolf Mäder

Auguri!



Versión per germanofoni

Das Programm

| | |
|----------------|--------------------------|
| Lehrbuch | Band 1 – 3 |
| Übungsbuch | Band 1 – 3 |
| Lehrerhandbuch | Band 1 – 3 |
| Grammatik | ein Band |
| Kassetten | Hörtexte / Sprechübungen |

Wir senden Ihnen gerne den ausführlichen Prospekt zu **Auguri!** und **Pronto**.

Rolf Mäder / Bernard Moritz

Pronto



Versión per francofoni

Das Programm

| | |
|----------------|--------------------------|
| Lehrbuch | Band 1 – 2 |
| Übungsbuch | Band 1 – 2 |
| Lehrerhandbuch | Band 1 – 2 |
| Grammatik | ein Band |
| Kassetten | Hörtexte / Sprechübungen |

Verlag Paul Haupt Bern Falkenplatz 14, 3001 Bern



Zeitschriften - Riviste - Revues - Revistas

In questa rubrica proponiamo l'elenco di alcune riviste uscite di recente e specializzate nell'ambito delle lingue.

ABC

Zeitung für Jugendlichen im Ausland (Terndrup Skole, att. tysklærerne i 9. klasse, 9575 Terndrup, Dänemark).

Angewandte Linguistik 1992. Schwerpunktthema: Nachbarsprachen in Europa

23. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik (GAL), Universität des Saarlandes, Saarbrücken 30.09.-02.10.1992. Zur Reihe: Saarbrücker Schriften zur Angewandten Linguistik und Sprachlehrforschung Band II. (ISSN 0935-8544, Universität des Saarlandes, Rom. Institut, Prof. Dr. A. Raasch, D-6600 Saarbrücken).

Arbeitskreis DaF in der Schweiz

Rundbrief 20/1993. (Arbeitskreis DaF in der Schweiz, Postfach 317, CH-8026 Zürich).

ATEE News

Association for Teacher Education in Europe. Secrétariat: Rue de la Concorde 10, B-1050 Brussels.

Austria Today

Österreichs internationales Magazin. Nr. 2/1992 - 3/1993. (ISSN 0304-8713, Redaktion: Austria Today, Hofburg - Schweizertor, Postfach 47, A-1014 Wien).

Bildung und Wissenschaft

Nr. 3-4-5-6/1993. (ISSN 0172-0171, Hrsg.: InterNationen e.V., Kennedyallee 91-103, D-53175 Bonn).

BDV Info

Mitteilungen des Bulgarischen Deutschlehrerverbandes, Nr. 4/1992. (Bulgarischer Deutschlehrerverband, BUL-1756 Sofia).

Begegnung - Deutsche Schulen im Ausland

Zum Thema: Das Deutsche Sprachdiplom, Nr. 1/1992. (ISSN 0940-3132, Hrsg.: Auswärtiges Amt, Bonn, und Bundesverwaltungsamt - Zentral-

stelle für das Auslandsschulwesen - Köln. Redaktion: Am Wolfshof 21, D-53604 Bad Honnef).

Begegnungen

Zeitschrift des Slowakischen Deutschlehrerverbandes. Heft 1-2/1992. (ISBN 80-218-0153-0, Vojtech Varga, J. Fucika 20, CSFR-93401 Levice).

Bulletin C.I.L.A.

Organe de la Commission Interuniversitaire Suisse de Linguistique Appliquée. Approches linguistiques de l'interaction: Contribution aux 4e Rencontres Régionales de Linguistique, Bâle 14-16 sept. 1992. No. 57/avril 1993. (ISSN 0251-7256, Rédaction: Institut de Linguistique, Université, Espace Louis-Agassiz 1, CH-2000 Neuchâtel).

Der fremdsprachliche Unterricht

Grundlagen, Unterrichtsvorschläge, Materialien.

Heft 9 (Englisch): New Horizons; Heft 9 (Französisch): Bilingualer Unterricht; Heft 10 (Englisch): Kreativität im Unterricht; Heft 10 (Französisch): Sonderheft Video; Heft 11 (Englisch und Französisch). Heft 9-10-11/1993. (ISSN 0340-2207, Erhard Friedrich Verlag, Postfach 100150, D-3016 Seelze 6).

Der Klapphut

Zeitung für Jugendlichen im Ausland. (Terndrup Skole, att. tysklærerne i 9. klasse, 9575 Terndrup, Dänemark).

Deutsch aktuell

Aus der Praxis des Deutschunterrichts in Rumänien. Nr. 1/1993. (Hrsg.: Deutschlehrerverband Rumäniens im Verlag Anima, Bukarest. Redaktion: I.C. Frimu 22, Bukarest).

Deutsch als Fremdsprache

Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer. Heft 1-2/1993. (Langenscheidt Verlag, München)

Deutsch lernen

Zeitschrift für den Sprachunterricht mit ausländischen Arbeitnehmern. Nr. 1/1992 - 1/1993. (ISSN 0341-3675. Red.: Raimundstraße 2, D-55118 Mainz).

Deutsch Unterricht

Heft 12/1992 - Heft 3/1993 (Pädagogischer Zeitschriftenverlag, Berlin).

DUFU - Deutschunterricht für Ungarn *Ungarischer Deutschlehrerverband.* Nr. 2/1992. (Dr. Manherz Károly igazgató, ELTE Germanisztikai Intézet, Ajtósi Dürer sor 19-21, UN-1146 Budapest).

Eccetera - Das Italienmagazin

Kulturmagazin der Vereinigung Deutsch-Italienischer Gesellschaften e.V. Nr. 1/1993. (ISSN 0944-4319, Redaktion: Am Küchenbusch 4a, D-48161 Münster).

EG-Informationen

Nr. 2 (Sonderheft): Studieren in Europa. Nr. 1-2/1993. (Hrsg.: Vertretung der Kommission der Europäischen Gemeinschaften in der Bundesrepublik Deutschland, Zitelmannstraße 22, D-53113 Bonn).

Estudios de Lingüística Aplicada

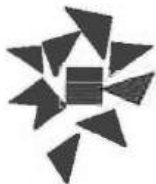
Año 10, Edición Especial. N. 15-16/1991. (Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, Universidad Nacional Autónoma de México, C.U., Delegación Coyoacán, México, D.F. 04510).

Europäische Integration

Auswahlbibliographie (Bearb. von Petra Zeschke-Buchrucker). Nr. 77/1993. (Hrsg. von der Kommission der Europäischen Gemeinschaften in Zusammenarbeit mit der Europäischen Akademie Berlin; Zitelmannstraße 22, D-53113 Bonn 1).

Fachdienst Germanistik

Sprache und Literatur in der Kritik deutschsprachiger Zeitungen Nr. 1-2-3-4-5-6-8-9/1993. (ISSN 0175-



2200, Judicium Verlag, Waldfriedhofstraße 89, D-81377 München).

Reihe: SALUS - Saarbrücker Schriften zur Angewandten Linguistik und Sprachlehrforschung.

Fachverband Moderne Fremdsprachen: Fremdsprachen für die Zukunft - Nachbarsprachen und Mehrsprachigkeit. Beiträge zum Bundeskongress in Freiburg (1992) des FMF. (ISSN 0935-8544, Saarbrücken 1993).

Reihe: SALUS - Saarbrücker Schriften zur Angewandten Linguistik und Sprachlehrforschung.

Fachverband Moderne Fremdsprachen: Language Teaching in a World Without Peace - L'enseignement des langues dans un monde sans paix - Der Fremdsprachenunterricht in einer Welt ohne Frieden. (ISSN 0935-8544, Saarbrücken 1993).

Forum DaF

Frühjahr 1993. (Hueber-Le Monnier, Valentina Giuliani, Redaktion Forum DaF, Via Meucci 2, 50015 Grassano (FI)).

Info DaF - Informationen Deutsch als Fremdsprache

Hrsg. vom Deutschen Akademischen Austauschdienst in Zusammenarbeit mit dem Fachverband Deutsch als Fremdsprache. Nr. 1-2/1992. (ISSN 0724-9616. Redaktion: Deutscher Akademischer Austauschdienst, Referat 225, Kennedyallee 50, D-53175 Bonn).

INFO KDV

Zeitschrift des Kroatischen Deutschlehrerverbandes. Nr. 1-2/1992. (KDV - Kroatischer Deutschlehrerverband, Zagreb).

I.R.R.S.A.E. Lombardia - Bollettino

Dossier aggiornamento 1992/1993: Piani provinciali e offerta I.R.R.S.A.E. N. 40/1992. (Direzione e redazione: Via Leone XIII 10, 20145 Milano).

JUMA

Das Jugendmagazin. Dazu: TIP (Theorie, Information, Praxis) Nr. 1-2/

1993. (ISSN 0935-8927, Redaktion: Frankfurter Straße 128, D-51065 Köln).

Konturen

Magazin für Sprache, Literatur und Wissenschaft. Nr. 3/1992. (ISSN 0941-5173, Max Hueber Verlag, Ismaning). 5, A-1010 Wien).

Kultur-Chronik

Nachrichten und Berichte aus der Bundesrepublik Deutschland Nr. 1-2-3-4/1993. (ISSN 0724-343 X, Inter Nationes, Kennedyallee 91-103, W-53175 Bonn - Bad Godesberg).

L'Esperanto

N. 6/1993. (Fed. Esperantista Italiana, via Villorosi 38, I-20143 Milano).

La Rivista della Lingua

Nr. 3/1993 con supplemento redazionale: *Studiare le lingue in Europa 1993*. (Edizioni Linguistiche Club, via Principe Amedeo 15, 00044 Frascati - Roma).

Lebende Sprachen

Zeitschrift für fremde Sprachen in Wissenschaft und Praxis - Fachblatt des Bundesverbandes der Dolmetscher und Übersetzer e.V. (BDÜ). Heft 1-2-3/1993. (ISSN 0023-9909, Langenscheidt, Berlin).

lendl

lingua e nuova didattica. 2, settembre 1993. Quadrimestrale di linguistica applicata e di glottodidattica. Editrice Marietti Scuola S.p.A., via Adam 19, 15033 Casale Monferrato.

Lernen in Deutschland

Zeitschrift für interkulturelle Erziehung / Journal of Intercultural Education. Blickpunkt: Interkultureller Deutsch-

unterricht. Heft 1/1993. (ISSN 0173-0614. Schneider Verlag, Kiel).

Mücke

Die Kinder-Zeitschrift für Schule und Freizeit. Nr. 3/1993. (ISSN 0930-7818, Universum Verlagsanstalt Wiesbaden).

NM

Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis. Heft 1-2/1993. (ISSN 0028-3983, München).

Nouvelles de la F.I.T. - Newsletter

Revue trimestrielle publiée par la Fédération Internationale des Traducteurs (F.I.T.). No. 1-2/1992. (Rédaction et éditeur responsable: Dr. R. Haeseryn, Secrétaire-général, Heiveldstraat 245, B-9040 Sint-Amandsberg).

ÖDaF Mitteilungen

Informationen des Vereins "Österreichischer Lehrerverband Deutsch als Fremdsprache. Heft 1/1993 - Sonderheft August 1993 zur X. Internationalen Deutschlehrertagung in Leipzig: Einblicke. (ÖDaF, L. Hartmannplatz 7, A-1160 Wien).

Plurilinguisme et identité culturelle

Organisateurs: Le Ministère de l'Éducation Nationale de Luxembourg et l'association internationale Le Monde Bilingue. (La Commission des Communautés Européennes, L-2985 Luxembourg).

PRIMAR

Zeitschrift für Deutsch als Fremdsprache im Primarschulbereich. Heft 3/1993. ISSN 0942-0533. (Hrsg.: GoetheInstitut, Verlag Dürr und Kessler; München).

Magazin

für Schule und Kindergarten. Nr. 83, 1993

Diese Nummer des Magazins ist speziell der Sprachenproblematik und der Revision des Sprachenartikels 116 der Bundesverfassung. Herausgeber: Verein Lehrermagazin, Zürich. Redaktion: Lachen 769, 9428 Lachen AR



PRISMA

aus der Arbeit des Goethe-Instituts
(Nr. 1-2/1992 - 1/1993, Goethe-Institut,
Referat 04, Balanstraße 57, D-81541
München).

Rassegna Italiana di Linguistica Applicata

N. 3/1992 - 1/1993. (Bulzoni Editore,
via dei Liburni 14, 00185 Roma).

Schratsch

Zeitung für Jugendlichen im Ausland
(Terndrup Skole, att. tysklærerne i 9.
klasse, 9575 Terndrup, Dänemark).

SeLM - Scuola e Lingue Moderne -
Rivista mensile organo ufficiale
dell'A.N.I.L.S. N. 3-4-5/1993. (Direzio-
ne e redazione: Via Allegri 140, 41100
Modena).

Schweizer Monatshefte

für Politik, Wirtschaft, Kultur

Heft 7/8, Juli/August 1993 (Herausgeber: Gesellschaft Schweizer
Monatshefte, Vogelsangstrasse 52, 8006 Zürich)

Thema des Heftes: **Mehrsprachigkeit**

mit Beiträgen von François Grin, Paolo Barblan, Pavlos Tzermias,
Georgi Verbeeck, Herman Hagspiel.

Sonnenberg

Internationale Briefe / International
Journal / Revue Internationale Nr. 117/
1993. (Internationaler Arbeitskreis
Sonnenberg, Postfach 2654, Bankplatz
8, D-38016 Braunschweig).

Zeitschrift für Kulturaustausch
Weltethos, Kultur und Entwicklung. Heft

1/1992. ISSN 0044-2976. (Redaktion:
Institut für Auslandsbeziehungen,
Charlottenplatz 17, D-70173 Stuttgart).

Zielsprache Deutsch

Zeitschrift für Unterrichtsmethodik und
angewandte Sprachwissenschaft

Nr. 1/1993. ISSN 0341-5864. (Max
Hueber Verlag, Ismaning).

Un libro in Italiano?

Librerie Alternative

Via al colle 2
6900 Lugano
tel. 091 / 56 42 41
fax 091 / 56 42 41

"La Libreria

*con il meglio e il più attuale
dei libri in ogni lingua"*

melisa



Via Vegezzi 4, 6901 Lugano
Tel. 091 / 23 83 41
Fax 091 / 23 73 04



Libri - Bücher - livres - cudeschs

AAVV (1993): *ALLONS BAMBINI, l'enseignement de la langue française à l'école élémentaire italienne. Actes du Congrès/Fiuggi 1992*. Edizioni Anlisi.

Ahrenholz, Bernt (1993): *Grammatica tedesca per principianti*, Schema Edizioni.

Apelt, Mary L. / Apelt, Hans-Peter / Wagner, Margot (1992): *Grammatik à la carte!*, Band I: Grundstufe. Mit Zeichnungen von Marlene Pohle. Verlag Moritz Diesterweg - Verlag Sauerländer.

Arnsdorf, Dieter / Eisenberg, Ulrich (1993): *Deutsch sprechen - Deutsch verstehen. Ein Lernprogramm für Fortgeschrittene auf Tonbandkassetten*. Julius Groos Verlag.

Auer, Martin (1992): *Die seltsamen Leute vom Planeten Hortus. Zur Reihe: Geschichten vom Frieden*. Verlag Moritz Diesterweg.

Barnickel, Klaus-Dieter (1992): *Falsche Freunde. Ein vergleichendes Wörterbuch Deutsch-Englisch*. Julius Groos Verlag.

Baur, Siegfried (a cura di Hrsg.): *Corso di formazione: Culture in contatto - Lehrgang: Kulturen in Kontakt. Un modello per la formazione degli insegnanti di lingua seconda - Ein Modell für die Ausbildung von Zweitsprachenlehrern*. Weintraubengasse 32, 39100 Bolzano-Bozen.

Bianchi, Mary / Busch, Brita / Sommet, Pierre (1987): *Partnerschaftliches Lernen im Fremdsprachenunterricht*.

EDK/CDIP/CDPE/CDEP: *Analyse von Evaluationsmodellen für Deutsch und Französisch L2 am Ende der obligatorischen Schulzeit, Teil 1 und Teil 2.*

Analyse des tests utilisés pour évaluer les performances des élèves en allemand et en français L2 à la fin de la scolarité obligatoire, 1ère et 2ème partie, Dossier 23/1 - 23/2, Bern 1993

Zu beziehen bei/Commandes:

Sekretariat der EDK/Secrétariat de la CDIP, Sulgeneckstrasse 70, 3005 Bern

Einführung für Kursleiter an Volkshochschulen. Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e.V. (Holzhausenstraße 21, D-60322 Frankfurt am Main).

Bork, Iris (1985): *Deutsche Kurzprosa in China. Eine didaktisch-analytische Studie ausgehend von Unterrichtserfahrungen an einer chinesischen Fremdsprachenhochschule.* iudicium verlag GmbH.

Brender, Irmela (1992): *Finkengasse gegen Starenweg. Zur Reihe: Geschichten vom Frieden*. Verlag Moritz Diesterweg.

Cannillo, Luigi / Nasoni, Roberta (1993): *Grammatica tedesca con esercizi*. Ed. Scol. Bruno Mondadori. Carli, Augusto / Amendola, Marzia/

De Meo, Daniela / Rossetto, Adriana / Sanna, Gabriella (1992/1993): *Progetto di formazione linguistica di base per l'insegnamento/apprendimento dell'italiano come lingua seconda. Materiali Didattici per Adulti.*

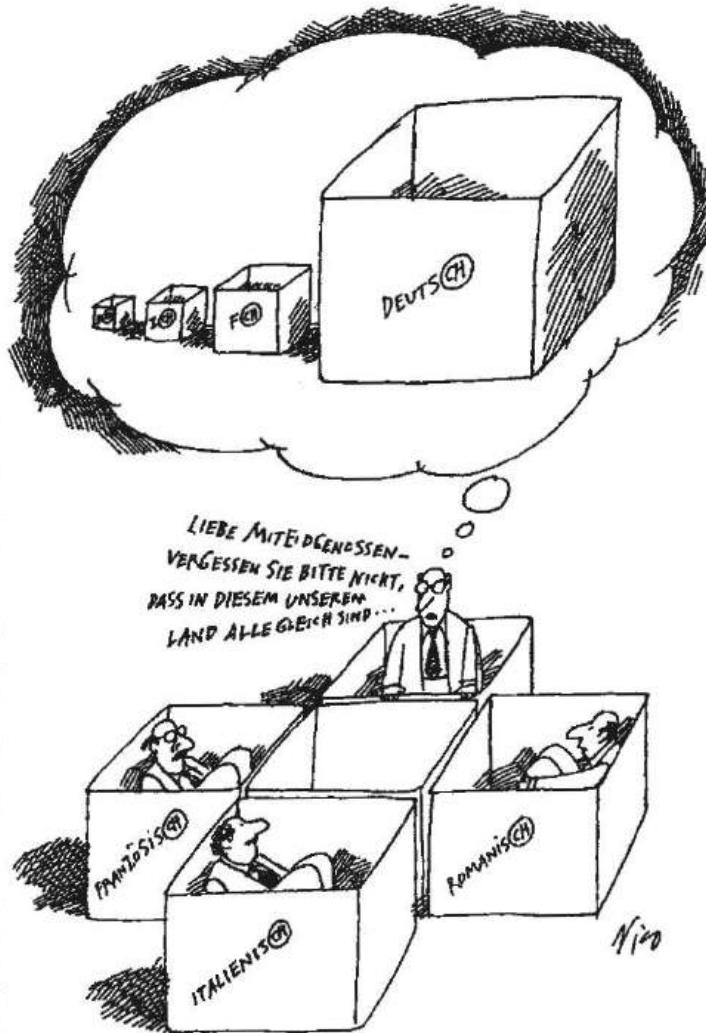
Università degli Studi di Trento - Centro Interfacoltà per l'Apprendimento delle Lingue, (Via Bomporto 1, 38100 Trento).

Douvitsas-Gamst, Jutta / Xanthos, Eleftherios / Xanthos-Kretzschmer, Sigrid (1992): *Das Deutschmobil - Deutsch als Fremdsprache für Kinder. Lehrbuch und Arbeitsbuch 3*. Verlag Klett Edition.

Edmonson, Willis / House, Juliane, (1993): *Einführung in die Sprachlehrforschung*. UTB, Francke Verlag

Eco, Umberto (1993): *La ricerca della lingua perfetta*. Editori Laterza.

Questo libro è stato pubblicato nella collana "Fare l'Europa", diretta da Jacques Le Goff, contemporaneamente in francese da Editions Seuil, in tedesco presso l'editore C.H. Beck, in inglese da Basil Blackwell e in spagnolo presso Editorial Critica



Aus: *Fondue und Röschi* von Marcel Schwander (Vontobel Holding, Zürich)

Ehlers, Svantje (1992): *Literarische Texte lesen lernen. Zur Kleinen Reihe DaF* - hrsg. von Gerhard Neuner. Verlag Klett Edition.

Felix & Theo (1993): *Bild ohne Rahmen. Zur Reihe: Leichte Lektüren - Deutsch als Fremdsprache in drei Stufen. Stufe 2.* Langenscheidt.

Fingerhut, Karlheinz (1992): *Heinrich Heine: Deutschland. Ein Wintermärchen. Zur Reihe: Grundlagen und Gedanken zum Verständnis erzählender Literatur.* Verlag Moritz Diesterweg.

Frank, Karlhans (1992): *Die Breitschwanzkatze. Zur Reihe: Geschichten vom Frieden.* Verlag Moritz Diesterweg.

Frank, Karlhans (1992): *Wenn Streithähne tanzen. Zur Reihe: Geschichten vom Frieden.* Verlag Moritz Diesterweg.

Friedenthal-Haase, Martha (Hrsg.) (1992): *Erwachsenenbildung interkulturell. Zur Reihe: Berichte,*

Schule und Forschung. Verlag Moritz Diesterweg.

Goethe-Institut - Sprachverband - DVV Pädagogische Arbeitsstelle: *Heimat in Deutschland? Bilder, Texte, Informationen. Nicht nur für den Unterricht* Best.-Nr. 3-468-99099.

Grebing, Renate (Hrsg.) (1991): *Grenzenloses Sprachenlernen - Festschrift für Reinhold Freudenstein.* Cornelsen & Oxford University Press.

Materialien, Planungshilfen.
Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes e.V. (Holzhausenstraße 21, D-60322 Frankfurt am Main).
German, Claude (1993): *Évolution del l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire.* CLE international

Gnutzmann, Claus / Königs, Frank G. / Pfeiffer, Waldemar (Hrsg.) (1992): *Fremdsprachenunterricht im internationalen Vergleich: Perspektive 2000. Zur Reihe:*

Hericson, Sven-Eric / Schenkel, Wolfgang (1993): *Deutsch als Fremdsprache in Schweden - Fortbildung für schwedische Deutschlehrer. 20 Jahre Zusammenarbeit zwischen dem Herder-Institut in Leipzig und der Fortbildungsarbeit der Universität Uppsala.* (ISBN 91-7680-871-7) ORD & FORM (Uppsala).

Homberger, Dietrich (1992): *InForm 1 - Übungen zur deutschen Schulgrammatik. Für die Klassen 5 und 6.* Verlag Moritz Diesterweg.

Jung, Lothar (1993): *Betriebswirtschaft - Lese- und Arbeitsbuch. Zur Reihe: Fachsprache Deutsch.* Max Hueber Verlag.
Kaiser, Herbert / Köpf, Gerhard (Hrsg.) (1992): *Erzählen - Erinnern. Deutsche Prosa der Gegenwart: Interpretationen.* Verlag Moritz Diesterweg.

Schwander, Marcel (1993): *Fondue und Röschi.* Grenzgänge zwischen Deutsch- und Welschschweiz, Vontobel Holding AG, Tödistrasse 27, 8022 Zürich
Eine interessante und dokumentierte Publikation mit Zeichnungen von Nico. Kann beim Herausgeber gratis bezogen werden.



Karbe, Ursula / Steinberg-Rahal, Kerstin (Hrsg.) (1992): *Kreativität im Fremdsprachenunterricht?. Eine Sammlung von Tagungsbeiträgen anlässlich der 400. Wiederkehr des Geburtstages von Johann Amos Comenius.* Leipziger Universitätsverlag.

Kirckhoff, Mogens (1992): *Mind Mapping - Einführung in eine kreative Arbeitsmethode. Die Synthese von sprachlichem und bildhaftem Denken.* PLS Verlag.

Krumm, Hans-Jürgen/Wilms, Heinz (Hrsg.) (1992): *Das Haus der Maus - Lese-Lern-Heft Deutsch für Kinder mit anderer Muttersprache. Primarstufe: 2.-4. Schuljahr. Zur Reihe: Stundenblätter Deutsch als Fremdsprache.* Verlag Klett Edition.

Kürsat-Ahlers, H. Elçin (Hrsg.) (1992): *Die multikulturelle Gesellschaft: Der Weg zur Gleichstellung?.* IKO - Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

Lang, Thomas / de Quintero, Edda (1991): *Achtung! Fertig! Los! Unterrichtsprogramm für DaF im 1. und 2. Schuljahr. Heft 1a, Heft 1b, Block 1, Wortschatzkartei mit Bild- und Symbolkärtchen.* Verlag Moritz Diesterweg.

Larsen-Freeman / Long, Michael H. (1991): *An introduction to second language acquisition research.* Longman

Leibold, E. / Häussler, B. / Campolongo, F. / Balmer, R. (1993): *Arbeits- und Übungsbuch zur deutschen Grammatik - Esercizi-*

zioni e grammatica di base della lingua tedesca. Dazu: Lösungen. Petrini Editore.

Luc, Christiane / Bailly, Danielle (1992): *Approche d'une langue étrangère à l'école. Vol 1: Perspectives sur l'apprentissage. Vol. 2: Étude psycholinguistique et aspects didactiques.* INRP

Mai, Manfred (1992): *Ein guter Trick. Zur Reihe: Geschichten vom Frieden.* Verlag Moritz Diesterweg.

Mermet, Gérard (1993): *Die Europäer: Länder, Leute, Leidenschaften. Deutsche Erstausgabe mit zahlreichen Karten, Tabellen und Abbildungen.* dtv Deutscher Taschenbuch Verlag.

Montali, Gabriella / Motta, Giorgio / Dughiero, Alessandra / Mandelli, Daniela (1992): *Deutschstunde 1 e 2. All.: Guida dell'insegnante.* Loescher Editore.

Mulhaupt, Uwe / Wolff, Dieter (Hrsg.) (1992): *Prozessorientierung in der Fremdsprachendidaktik. Zur Reihe: Schule und Forschung.* Verlag Moritz Diesterweg.

Nunan, David (ed.) (1992): *Collaborative Language Learning and Teaching.* Cambridge University Press

Rainoldi, Mariella / Sodini, Silvana (cur.) (1992): *La lingua straniera nella scuola elementare.* La Nuova Italia

Simon, Wolfgang (1993): *Mitschnitte - Anregungen zur Arbeit mit Lese-, Hör- und Videotexten im*

DaF-Unterricht. Zur Kleinen Reihe DaF - hrsg. von Gerhard Neuner. Verlag Klett Edition Deutsch.

Steinig, Wolfgang (Hrsg.) (1990): *Zwischen den Stühlen - Schüler in ihrer fremden Heimat. Sprachliche, schulische und psychische Probleme remigrierter Kinder und Jugendlicher in den Herkunftsländern ausländischer Arbeitnehmer.* Attikon Verlag.

Stöckle, Frieder (1992): *Ratatata - tshuch-tshuch, jetzt bist du Staub! Zur Reihe: Geschichte vom Frieden.* Verlag Moritz Diesterweg.
Taylor, Linda (1992): *Vocabulary in action.* Prentice Hall

Wicke, Rainer E. (1993): *Aktive Schüler lernen besser. Ein Handbuch aus der Praxis für die Praxis.* Verlag Klett Edition Deutsch.

Wotjak, Barbara / Richter, Manfred (1993): *Sage und schreibe. Deutsche Phraseologismen in Theorie und Praxis.* Langenscheidt, Verlag Enzyklopädie, 2. Auflage.



Agenda

1993

05.-10.12.1993 Sonnenberg**Fachtagung**

Thema: *Eurasien und EG-Europa - Ansprüche, Erwartungen, Perspektiven*
Auskunft: Internationaler Arbeitskreis Sonnenberg, Bankplatz 8 / Postfach 2654, D-38100 Braunschweig. Tel.: 0049-531-49242, fax: 0049-531-42512.

12.-17.12.1993 Sonnenberg**Fachtagung**

Thema: *Europa 1993 - Schulbibliothek international*

Auskunft: Internationaler Arbeitskreis Sonnenberg, Bankplatz 8 / Postfach 2654, D-38100 Braunschweig. Tel.: 0049-531-49242, fax: 0049-531-42512.

27.-30.12.1993 Toronto, Canada**Conference of the Modern Language Association of America (MLA)**

Auskunft: MLA, 10 Astor Place, New York 10003-6981, U.S.A.

1994

1994 Schloss Münchenwiler**Dozententagungen (Sprachen) des Verbandes der Schweizerischen Volkshochschulen (VSV)**

• Italienisch (5./6. März)
• Französisch (12./13. März)
• Spanisch (11./12. Juni)
• Englisch (3./4., 10./11., 14./15. Sept.)
• DaF (24./25. September)
Auskunft: Sekretariat VSV, Hallerstr. 58, CH-3000 Bern, Te. 031/683 82 09

25.-26.02.1994 Humboldt-Universität Berlin**18. Arbeitstag AKS**

Thema: *Interkulturelle Dimensionen der Fremdsprachenkompetenz*
Auskunft: Clearingsstelle AKS, Ruhr-

27.-29.9.1994 Bern**Schweizerische Tage der Angewandten Linguistik**

Thema: *Angewandte Linguistik in der Schweiz: Themen, Tendenzen, Perspektiven*

Organisation: Vereinigung für Angewandte Linguistik in der Schweiz

Vorträge und Posters sind erwünscht. Unterlagen und Anmeldeformulare zu beziehen bei:

Prof. Dr. R. Watts, Institut für englische Sprachen und Literaturen, Länggass-Strasse 49, 3000 Bern 9, Fax 031 / 631 36 36
Anmeldetermin: 15. Februar 1994

Universität Bochum, Postfach 102148, D-44780 Bochum.

28.02.-25.03.1994 Freiburg**Frühjahrskurs 1994 ITTI (International Teacher Training Institute)**

Thema: *Lehrerausbildung DaF*

Auskunft: International House - International Teacher Training Institute, Werderring 18, D-79098 Freiburg. Tel.: 0049-761-34751.

08.-12.03.1994 Baltimore, Maryland U.S.A.**Annual Meeting of Teachers of English to Speakers of Other Languages (TESOL)**

Auskunft: TESOL, 1600 Cameron Street, Suite 300, Alexandria, Virginia 22314-2751 U.S.A.

09.-11.03.1994 Münster**16. Jahrestagung der DGfS**

Thema: *Sprachkontakte, Mehrsprachigkeit, Übersetzung*

Auskunft: Sekretariat der 16. DGfS-Jahrestagung, Germ. Inst., Johannisstr. 1-4, D-48143 Münster

21.-25.03.1994 Dortmund**13th International Fair "Interschul"**

Auskunft: Verband der Schulbuchverlage, Zeppelinallee 33, D-60325 Frankfurt/M.

28.03.-01.04.1994 Hamburg**18. FIPLV-Kongress mit FMF-Kongress**

Thema: *Lust auf Sprachen - Schlüssel zu Europa, Tor zur Welt*

Auskunft: FIPLV Head Office, Seestraße 247, CH-8038 Zürich.

III Incontro di Ascona sul plurilinguismo
Ascona Centro Monte Verità, 29 settembre - 1 ottobre 1994

Lingue minoritarie non nazionali in Svizzera

Organizzazione: Osservatorio linguistico della Svizzera Italiana, c/o Biblioteca Cantonale, 6600 Locarno, Tel. 093/35 91 72, Fax 093/35 56 55



Frühling 1994 (2 Tage) Poznan
1. Internationale Deutscholympiade
Veranstaltet vom *Polnischen Neuphilologenverband* und dem *IDV*
Auskunft: Waldemar Pfeiffer, Präsident des IDV, Urozska 41, PL-60-660 Poznan. Tel.: 61232583.

10.-14.04.1994 Zürich
Symposium Deutschdidaktik 1994
Thema: *Konzepte des Lernens - Bilder von Lernenden in Literatur- und Sprachdidaktik* (Anmeldung bis 15.02.1994)
Auskunft: Symposium Deutschdidaktik, Universität Zürich, Deutsches Seminar, Rämistrasse 74/76, CH-8001 Zürich

21.-24.04.1994 Bochum
Jahrestagung der Deutschen Shakespeare-Gesellschaft
Auskunft: Deutsche Shakespeare-Gesellschaft, Rathaus, D-5300 Weimar.

16.-18.05.1994 Schwarzmeerküste
3. Kongreß Rumänischer Germanisten
Auskunft: Gesellschaft der Germanisten Rumäniens, Str. Pitar Mos 7-11, RO-70151 Bucuresti 1.

11.-12.06.1994 Zürich
Sprache als Instrument des Denkens
Seminar mit Vera F. Birkenbil
Auskunft: SAL (Schule für Angewandte Linguistik), Sonneggstraße 82, CH-8006 Zürich.

19.-23.07.1994 Düsseldorf
3. Internat. Kongreß der Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik
Thema: *Blickwinkel*
Auskunft: Prof. Dr. G. Stötzel, Germanistisches Seminar, Universität, Universitätsstraße 1, D-40225 Düsseldorf.

24.-28.10.1994 México
VIII. Lateinamerikanischer Germanistenkongreß
Thema: *So nah - so fern. Sprach-, Literatur- und Kulturkontakte zwischen Lateinamerika und dem deutschsprachigen Europa.* Veranstaltet vom *Lateinamerikanischen Germanistenverband (ALEG)*
Auskunft: Prof. Dietrich Rall - Secretaría de la ALEG, Departamento de Alemán CELE-UNAM, Ciudad Universitaria, Apdo. Postal 70-442, 04510 México, D.F. MEXICO. Tel.: 548-09-44, 550-53-22; fax: 548-78-32.

18.-20.11.1994 Atlanta, Georgia U.S.A.
Conference of the American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTLF) jointly with the American Association of Teachers of German (AATG)
Auskunft: ACTLF, 6 Executive Plaza, Yonkers, New York, 10003-6801, U.S.A.

1995

02.-04.03.1995 Göttingen
6. Göttinger Fachtagung "Fremdsprachenausbildung an der Universität"
Thema: *"Der Text im Fremdsprachenunterricht"*
Auskunft: Klaus Vogel, Univ. Göttingen, Sprachlehrzentrum, Weender Landstr. 2, 3400 Göttingen

20.-23.04.1995 Weimar
Jahrestagung der Deutschen Shakespeare-Gesellschaft

Auskunft: Deutsche Shakespeare-Gesellschaft, Rathaus, D-5300 Weimar.

05.-07.08.1995 Stanford (California)
IDV-Regionaltagung - Jahrestagung der AATG
Thema: *Deutsche Kultur und Sprache auf dem amerikanischen Kontinent: Vergangenheit - Gegenwart - Zukunft*
Veranstaltet vom *AATG (American Association Teachers of German)*
Auskunft: AATG Administrative Office, 112 Haddontowne Court # 104, Cherry Hill, NJ 08034 (tel.: 609/795-5553, fax: 609/795-9398) oder Claus Ohrt, Generalsekretär des IDV, Ängen, S-560 34 Visingsö. Tel.: 390 406 04.

13.-19.08.1995 Vancouver
IX. Weltkongreß der Internationalen Vereinigung für Germanische Sprach- und Literaturwissenschaft
Thema: *Alte Welten - Neue Welten*
Auskunft: IVG-Sekretariat, 8415 Granville St. Dept. 33, Vancouver BC, Canada V6P 4Z9.

18.-20.11.1994 Anaheim, California U.S.A.
Conference of the American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTLF) jointly with the American Association of Teachers of German (AATG)
Auskunft: ACTLF, 6 Executive Plaza, Yonkers, New York, 10003-6801, U.S.A.

27.-30.12.1995 location to be announced
Conference of the Modern Language Association of America (MLA)
Auskunft: MLA, 10 Astor Place, New York 10003-6981, U.S.A.



Informazioni

| | |
|-------------|---|
| VALS | Vereinigung für Angewandte Linguistik in der Schweiz |
| ASLA | Association Suisse de Linguistique Appliquée |
| ASLA | Associazione Svizzera di Linguistica Applicata |
| ASLA | Associazioni Svizra da Linguistica Appligada |

Am 13 November 1993 wurde auf Schloss Waldegg bei Solothurn die VALS gegründet. Die VALS tritt das Erbe der CILA (Commission Interuniversitaire Suisse de Linguistique Appliquée) an und möchte ein Forum für möglichst alle an der Angewandten Linguistik interessierten Kreise sein. Der neuen Vereinigung können dementsprechend alle im Bereich der angewandten Linguistik wissenschaftlich Tätigen beitreten, ebenso Personen, die sich für die wissenschaftlichen Resultate der angewandten Linguistik und Fragen ihrer Umsetzung interessieren. Folgende Aktivitäten sind bereits in Angriff ge-

nommen worden:

- Erstellung einer Übersicht über in der Schweiz laufende Forschungsprojekte auf dem Gebiet der angewandten Linguistik. Alle universitäre und ausseruniversitäre Institutionen und Einrichtungen sind gebeten, ihre Projekte bekannt zu machen;
 - Organisation der Schweizerischen Tage der Angewandten Linguistik, die in Bern (27.-29. September) stattfinden werden. (s. Agenda)
- Sämtliche Unterlagen, zur Vereinigung und zu den erwähnten Aktivitäten, können beim Präsidenten bezogen werden:

**Dr. P.R. Portmann, Freienstrasse 21, Ch-8032 Zürich,
Tel. 01/262 30 05, Fax 01/262 02 50**

Il 13 novembre 1993 è stata fondata al Castello di Waldegg presso Soletta la nuova Associazione Svizzera di Linguistica Applicata che assume l'eredità della CILA (Commissione interuniversitaria svizzera di linguistica applicata). L'ASLA vuole diventare un foro di discussione e di scambio per tutti gli interessati ai problemi della linguistica applicata, sia che operino nell'ambito scientifico sia in altri ambiti come ad es. la scuola. Le seguenti attività sono già state avviate:

- *allestimento di un compendio dei progetti di ricerca che attualmente vengono realizzati nel campo della linguistica applicata;*
- *organizzazione delle giornate svizzere di linguistica applicata a Berna (27.-29. settembre 1994)*

La documentazione può essere richiesta a:

Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache in der Schweiz: Koordination der Aus- und Weiterbildungsgänge für DaF-LehrerInnen

Wie wird man Lehrerin oder Lehrer für Deutsch als Fremdsprache? Gibt es eine anerkannte Ausbildung? Wie lange dauert sie? Wie bildet man sich weiter? Wie und wo erhält man Auskunft darüber? Solche Fragen werden uns immer wieder gestellt. Da die Förderung der Aus- und Weiterbildung im DaF-Bereich zu unseren Hauptanliegen gehört, hat der Arbeitskreis DaF die Initiative ergriffen, staatliche und private Institutionen, die solche Lehrgänge anbieten, anzuschreiben und zu ei-

nem Treffen einzuladen. Ziel war es, eine Bestandesaufnahme zu machen, Parallelitäten und Lücken aufzuzeigen, ganz allgemein mehr Transparenz zu schaffen.

An bisher zwei Sitzungen im November 1992 und April 1993 wurden verschiedene Bildungsangebote vorgestellt.

Für die Präsentation wurde ein Raster entworfen, der gerne allen zur Verfügung gestellt wird. Wir würden uns freuen, wenn uns möglichst viele interessierte Institutionen ihre

Bildungsangebote bekannt machen könnten. Sie werden dann auch zu nachfolgenden Sitzungen eingeladen. Wenden Sie sich an

**DaF-Arbeitskreis in der Schweiz,
Marianne Roka,
in Böden 169, 8046 Zürich,
Tel. 01/371 97 59, Fax 01/371 66 11**

Das Ziel der Planung ist ein gemeinsamer Aus- und Weiterbildungsgang im Modularsystem, der zu einem staatlich anerkannten Diplom führen soll und dessen einzelne Kurse von verschiedenen Institutionen angeboten werden.



Informazioni

Moskau: Eröffnung des Lev -Tolstoi-Institut

Im Oktober 1993 wurde in Moskau das L.Tolstoi-Institut, eine gemeinnützige Privatinstitution eröffnet. Präsident wird Prof.Dr. Nikita I.Tolstoi, Mitglied der russischen Akademie der Wissenschaften, Urenkel von L. Tolstoi, und Rektor wird Prof.Dr. A.A. Leontiev, Mitglied der russischen Akademie der Bildung. Das Institut wird folgende Abteilungen führen:

1. **Lehrerabteilung (College) für Fremdsprachen** (Deutsch, Englisch, Französisch, Spanisch, Russisch als Fremdsprache) und Russisch als Muttersprache.

2. **Abteilung "Russisch/Deutsch (bzw. Englisch oder Französisch) für Unternehmer"** mit den Fächern Praktisches Russisch, Landeskunde, Politik, Gesetzgebung, Finanzgeschichte, geistige Kultur Russlands (bzw. eines westeuropäischen Landes). Die Kurse kön-

nen in Deutschland oder in Moskau besucht werden (Dauer: 2 Monate);

3. **Abteilung "Fremdsprachen für staatliche Angestellte"**;

4. **Abteilung "Fremdsprache als zweiter Beruf für diplomierte Fachleute"**;

5. **Abteilung "Fortbildung für Fremdsprachenlehrer"** (für Englisch- und Französischlehrer);

6. **Abteilung "Russisch und russische Kultur für Ausländer"** mit zwei Studienrichtungen für a) Philologen, Historiker, Theologen, Journalisten, Diplomaten (Dauer: 3 Mal 2 Monate), b) für die junge Generation der russischen Emigranten;

7. **Propädeutikum für junge Ausländer**, die ein Studium an einer russischen Hochschule beginnen (6 Monate);

8. **Abteilung "Deutsch und deutsche Kultur für Russlanddeutsche"**.

Es ist die Eröffnung einer Filiale des



Tolstoi-Institutes in Deutschland geplant. Anmeldung und Auskunft: Russische Abteilung, Universität des Saarlandes, Fachrichtung 8.6., Postfach 1150, D-66041 Saarbrücken.

Art. 116 sulle lingue

Nella sessione tenuta a Ginevra nel mese di settembre il Consiglio nazionale ha discusso il nuovo articolo costituzionale sulle lingue e votato una nuova variante che si scosta sia dalla formulazione del Consiglio agli Stati sia dalla proposta originaria del Consiglio Federale. Nel nuovo testo non si menzionano più né il diritto alla libertà linguistica, né il principio di territorialità. La Confederazione e i Cantoni ricevono il mandato di incoraggiare la comprensione e gli scambi tra le comunità linguistiche. In uno dei prossimi numeri **Babylonia** approfondirà il tema.

Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen

Anlässlich des Gipfeltreffens der europäischen Staats- und Regierungschefs in Wien hat die Schweiz am 8. Oktober 1993 die Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen unterzeichnet. Im Hinblick auf die Ratifizierung der Charta durch die eidgenössischen Räte hat das Eidgenössische Departement des Innern die Kantonsregierungen zur Vernehmlassung aufgefordert.

Babylonia wird in einer der nächsten Nummern auf Inhalt und Be-

deutung dieser wichtigen europäischen Konvention eingehen, die bisher von 12 Mitgliedstaaten des Europarates - Dänemark, Deutschland, Finnland, Liechtenstein, Luxemburg, Niederlande, Norwegen, Malta, Österreich, Spanien, Ungarn und Zypern - unterzeichnet worden ist.



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

Sede ufficiale:

Centro seminariale Monte Verità ad Ascona.

Recapito:

C.P. 120

6949 Comano

Tel /Fax 091 51 48 65

Presidente della Fondazione:

Michelle Bovet, Rue Morat 59, 1700 Friburgo

Segretario:

Gianni Ghisla, Via Vescampo 21, 6949 Comano

Membri del Consiglio di Fondazione:

Romedi Arquint, lic. theol., Chapella, 7526 Cinuos-chel

Michelle Bovet, prof. sec., Rue de Morat 59, 1700 Fribourg
(presidente)

Giuseppe Buffi, Consigliere di Stato, Via Belsoggiorno 20, 6500
Bellinzona

Christoph Flügel, Dr. phil., Via ai Prati 4, 6503 Bellinzona

Gianni Ghisla, lic. phil., Via Vescampo 21, 6949 Comano
(segretario)

Georges Lüdi, Prof. Dr. phil., Engalgasse 106, 4052 Basel

Francesca Negroni, lic. phil., Via Carcale 19, 6596 Gordola

Horst Sitta, Prof. Dr. phil., Fueederholzstr. 27, 8704 Herrliberg

Jacques-André Tschoumy, Directeur, Fbg. de l'Hôpital 43, 2007
Nauchâtel

Flavio Zanetti, Dr. phil., Via Orbisana 30, 6932 Breganzona

Aderenti / Mitglieder / Adhérents / Commembers

Agustoni Carla, Deputata Gran Consiglio (TI), 6512 Giubiasco

Allemann-Ghionda Cristina, Ricercatrice, Uni Berna, 4058 Basilea

Andereggen Yves, Insp. DIP (VS), 3960 Sierre

Arquint Romedi, Theologe, 7526 Cinuos-chel

Bacciarini Alma, già Consigliera nazionale, 6932 Breganzona

Baiano Paolo, Esperto francese SME, 6600 Locarno

Barella Lucia, Docente, 6904 Lugano

Beerli Christine, Ständerätin, 2502 Biel

Berthoud Anne-Claude, Prof. UNI Lausanne, 1015 Dorigny

Beyeler-Baeriswyl Thomas + Danielle, Prés. SPASRI, 1700 Fribourg

Bobbià Sergio, Esperto inglese SME, 6854 San Pietro Stabio

Boffa Carlo, Esperto francese SME, 6616 Losone

Bonvin Pierre-Pil, Resp. d'allemand au CO, 3962 Montana-Village

Bovet Michelle, Prés. de la commission L2 - CDIP, 1700 Fribourg

Brunet Peggy + Guy, Ecole Forum Alpazur, 1938 Champex/VS

Brüschweiler Annamaria, Bezirksschulpflegerin, 8037 Zürich

Buffi Giuseppe, Consigliere di Stato, 6500 Bellinzona

Bühlmann Cécile, Nationalrätin, 6005 Luzern

Bürgi Thomas, Vorsteher Amt für Kultur und Sport, 4500 Solothurn

Caccia Fulvio, Consigliere nazionale, 6501 Bellinzona

Carandente Elena, Docente, 6830 Chiasso

Camponovo Geo, Consigliere nazionale, 6830 Chiasso

Carlevaro Tazio, Dr. med., 6500 Bellinzona

Cattori Luciano, tecnico, 6648 Minusio

Cavadini Adriano, Consigliere nazionale, 6901 Lugano

Corti Guido, Cons. giuridico CDS (TI), 6648 Minusio

Danioth Hans, Ständerat, 6460 Altdorf

Darbellay Vital, Conseiller national, 1920 Martigny

Deldon-Bondolfi Orlando, Dr. med., 6503 Bellinzona

Delucchi Mario, Dir. UIP, DIC (TI), 6964 Davesco-Soragno

Dousse Michel, Directeur, 1782 Belfaux

Dudli Urs, Docente, 6500 Bellinzona

Erba Diego, Dir. Div. Scuola, DIC (TI), 6604 Solduno

Flügel Christoph, Consulente DIC (TI), 6501 Bellinzona

Franceschini Rita, Ricercatrice, Uni Basilea, 8037 Zürich

Frick Bruno, Ständerat, 8840 Einsiedeln

Früh Hans Rudolf, Nationalrat, 9055 Bühler AR

Gardiol Irene, Cons. nationale, 1009 Pully

Ghisla Gianni, Esperto lingue SME, 6949 Comano

Ghisla Linda, Docente, 8274 Tägerwilen

Gianinazzi Bruno, Docente, 6943 Vezia

Gilardi-Frech Pia, Docente, 6977 Ruvigliana

Graf Hansjörg, ED Zürich, Abt.leitung Volksschule, 8038 Zürich

Guex André, Prof. hon. UNI Lausanne, 1095 Lutry

Haas, Walter, Prof. UNI Freiburg, 170 Freiburg

Henzen Danusia, Docente, 6500 Bellinzona

Kälin Jean-Pierre, Docente, 6430 Schwyz

Keel Magdalena, Lehrerin, 9014 St. Gallen

Keiser-Stewart Robert, HWV-Dozent, 6048 Horw-St. Niklausen

Keller Hans, Industriale, 6942 Savosa

Keller Julien, Kaufm. Berufsschule Biel, 2555 Brugg / BE

Keller Susy, Esperta tedesco SME, 6942 Savosa

Kind Albana, Docente, 6949 Comano

Koch Leo, Docente, 6806 Sigrino

Langner Michael, Lektor UNI Fribourg, 1700 Fribourg

Leimgruber Walter + Veronica, Prof. UNI Freiburg, Villars-sur-Glâne

Lepori Franco, Capo UIM, DIC (TI), 6929 Gravesano

Lepori Bonetti Mimi, Deputata Gran Consiglio, 6900 Lugano

Lienhard Esther, Capogruppo SSP (TI), 6963 Cureggia

Lischer Joseph, Projektleiter Französisch, 8090 Zürich

Loeb François, Nationalrat, 3001 Bern

Luban-Plozza Boris, Prof., Féd. int. Balint, 6612 Ascona

Lüdi Georges, Prof. UNI Basel, 4052 Basel

Mäder Rolf, Docente, 3097 Liebefeld

Mani Martin, Docente, 6654 Cavigliano

Mariotta Maruska, Esperta tedesco SME, 6597 Agarone



Martinelli Pietro, Consigliere di Stato (TI), 6945 Origgio
Martinoni Mauro, Capo UES, DIC (TI), 6807 Taveme
Mascetti Giovanni, Esperto francese SME, 6500 Bellinzona
Mauriac Paul, Leiter des Sprachlabors, Uni Zürich, 8001 Zürich
Meier Markus, Docente, 6500 Bellinzona
Meier Samuel, Nationalrat, 5723 Teufenthal
Merkt Gérard, Collaborateur scientifique IRDP, 2000 Neuchâtel
Monighetti Ivo, Dir. Scuola Magistrale, 6653 Verscio
Moses Brian, Esperto inglese SME, 6592 St. Antonino
Mottet Tristan, Enseignant C.O., 1870 Monthey
Nay Giuseppe, Derschader federal, Tribunal fed. svizzer, 1012 Lausanne
Nebiker Hans R., Präs. Nationalrat (1992), 4457 Diegten
Negrone Francesca, Agg. UIM, DIC (TI), 6596 Gordola
Niederhauser Jürg, Sprachwissenschaftler, Uni Bern, 3007 Bern
Nodari Claudio, Dozent ETH Z, 8006 Zürich
Nosedà John, Dep. Gran Consiglio (TI), 6962 Viganello
Paccagnino Clelia, Docente, 6903 Lugano-Besso
Pezzati Fulvio, Dep. Gran Consiglio (TI), 6903 Lugano-Besso
Plattner Gian-Reto, Ständerat, 4056 Basel
Portmann Paul, PD UNI Zürich, 8032 Zürich
Racine A. Jean, Präs. FSU-Komm. NW-EDK, 4583 Mühledorf
Rebeaud Laurent, Conseiller national, 1232 Conignon
Rhinow René, Prof., Ständerat (Basel-Land), 4056 Basel
Richterich René, Prof. Uni Lausanne, 2000 Neuchâtel
Righinetti Tullio, Dep. Gran Consiglio (TI), 6988 Ponte Tresa
Rigolini Anne-M., Docente, 6987 Casiano
Rigonalli Michèle, Esperta francese SME, 6944 Cureglia
Rodoni Eliodoro, Docente, 6500 Bellinzona
Rogna Anita, Docente, 6906 Cassarate
Rossi Paolo, Dep. Gran Consiglio (TI), 6982 Agno
Rusca Reto, Direttore Scuola Media, 6900 Lugano

Rüsch Peter, Dr. phil. Insegnante, 8353 Elgg
Sala Giancarlo, Insegnante, 7000 Coira
Salmina Edy, Dep. Gran Consiglio (TI), 6900 Lugano
Salvioni Sergio, Consigliere agli Stati, 6600 Locarno
Savary-Borioli Martine e Sepp, Dr. med., 6611 Russo
Schlüpfer Robert, Prof. em., 4452 Itingen BL
Schneggeburger Xaver, Sekundarlehrer, 9470 Buchs/SG
Schneider Günther, Dir. Inst. f. dt. Sprache UNI Freiburg, 1700 Fribourg
Signorotti Massimo, Docente, 6516 Cugnasco
Simmen Rosemarie, Ständerätin, 4500 Solothurn
Simoneschi-Cortesi Chiara, Dep. Gran Consiglio (TI), 6949 Comano
Sitta Horst, Prof. UNI Zürich, 8704 Herrliberg
Schwarz Alexander, Prof. Uni Lausanne, 1015 Lausanne
Stadler Hansruedi, Regierungsrat, 6460 Altdorf
Storelli Cristiana, Dep. Gran Consiglio (TI), 6500 Bellinzona
Studer Flückiger Thérèse, Chargé d'ens. Uni Genève, 3074 Muri
Suter Marc F., Nationalrat, 2505 Biel
Tschoumy Jacques-André, IRDP, 2007 Neuchâtel
Uhlmann Hans, Ständerat, 8554 Bonau/TG
Vanetta Francesco, Dir. Uff. studi e ric., DIC (TI), 6500 Bellinzona
Venturelli Elio, Dir. Uff. cant. statistica (TI), 6500 Bellinzona
Verda Carlo, Dep. Gran Consiglio (TI), 6962 Viganello
von Flüe-Fleck Hanspeter, Dozent UNI Freiburg, 3184 Wünnewil
Watts Richard, Prof., Universität Bern, 3000 Bern 9
Werlen Iwar, Prof. Dir. Inst. f. Sprachwiss. UNI Bern, 3012 Bern
Wiederrecht Peter H., Dipl. El. Ing. HTL, 5400 Ennetbaden
Wood Adrienne, 6949 Comano
Zanetti Flavio, RTSI, 6900 Lugano
Zbinden Ernst, Projektleiter Franz. Primarschule, 4102 Binningen
Ziegler Oswald, Ständerat, 6466 Bauen
Zölch-Balmer Elisabeth, Nationalrätin, 3001 Bern

Istituzioni / Institutionen / Institutions / Instituziuns

- *Centre Informatique Pédagogique (CIP)*, M. Raymond Morel, 1211 Genève
- *ch Stiftung für eidgenössische Zusammenarbeit*, 4501 Solothurn
- *CLAC, Corporate Language and Communication*, Lukas Wertenschlag, 1700 Freiburg
- *Département de l'instruction publique du Canton du Valais*, 1950 Sion
- *Dir. générale du cycle d'orientation*, M. Bettens, 1211 Genève 28
- *Divisione della formazione professionale, DIC*, 6932 Breganzona
- *Divisione scuola, Dipartimento Istruzione e Cultura*, 6501 Bellinzona
- *Erziehungsdirektion Uri/Amt für Volksschulen*, Peter Aschwanden, 6460 Altdorf
- *Ecole normale*, 2000 Neuchâtel
- *Erziehungs-, Kultur- und Umweltschutzdepartement Graubünden*, 7000 Chur
- *Erziehungs- und Kulturdirektion Appenzell A.RH.*, 9102 Herisau
- *Erziehungs-Departement des Kantons Solothurn*, 4500 Solothurn
- *Erziehungs- und Kulturdirektion Kanton Basel-Landschaft*, 4410 Liestal

- *Erziehungsdepartement Obwalden*, Kant. Schulinspektor Hans Schürmann, 6060 Sarnen
- *Erziehungsdirektion, Kanton Zürich, Franz. an der Primars.*, Dr. U. Bühler, 8020 Zürich
- *Kant. Erziehungsdirektion, Kanton Bern*, Amt. f. Kindergarten, Volks- u. Mittelsch., 3005 Bern
- *Lia Rumanitscha*, 7000 Cuiria
- *Migros Genossenschafts-Bund*, Koordinationsstelle der Klubschulen, 8031 Zürich
- *Päd. Arbeitsstelle, Erziehungsdirektion Kanton St. Gallen*, H.U. Bosshard, 9400 Rorschach
- *Stiftung für Angewandte Linguistik*, 8006 Zürich
- *Stiftung für Europäische Sprach- und Bildungszentren - EUROCENTRES*, 8038 Zürich
- *Tecnocopia SA*, 6814 Lamone
- *Unione di Banche Svizzere*, 6901 Lugano
- *Verband Schw. Gymnasiallehrer (VSG / SSISS)*, 8057 Zürich
- *Zentrale Kaufm. Berufsschule*, Aldo Widmer, 8570 Weinfelden



Autori di questo numero

Arquint Romedi, Chapela, 7526 Cinuos-chel
Bovet Michelle, Rue de Morat 59, 1700 Fribourg
Ghisla Gianni, Via Vescampo, 6949 Comano
Keller Julien, Ahornweg 24, 2555 Brügg b/Biel
Koch Leo, 6806 Sigirino
Lüdi Georges, Engelgasse 106, 4052 Basel
Mani Martin, Casa Selna, 6654 Cavigliano
Moresi Gianni, Via S. Nicolao 6, 6816 Bissone
Piepho Hans Eberhard, Lörenskogstr. 5, D-85748 Garching
Poletti Marie Laure, C.I.E.P. Av. Léon Journault, 92311 Sèvres-Cedex
Rigolini Anne Madeleine, Via Valcaldana, 6987 Caslano
Roche Sylviane, Av. de Rumine 53, 1005 Lausanne
Rodoni Eliodoro, Via Ghiringhelli 6A, 6500 Bellinzona
Serena Silvia, Fermoposta, 6855 Stabio
Simon Wolfgang, Via Barchee 12c, 6616 Losone

Impressum Babylonian 2 - 1993

Editore

Fondazione Lingue e Culture
CP 120, CH-6949 COMANO

Redazione

Coordinatore:

Gianni Ghisla, Via Vescampo, 6949 Comano

Membri:

Jean-François De Pietro, Rue du Nord 149, 2300 La Chaux de Fonds

Urs Dudli, Via Pratocarasso 30 e, 6500 Bellinzona

Christoph Flügel, Via ai Prati, 6500 Bellinzona

Claude Gauthier, A. Baselstr. 266, 4125 Riehen

Giovanni Mascetti, Via Pedotti 1, 6500 Bellinzona

Eliodoro Rodoni, Via Ghiringhelli 6a, 6500

Bellinzona

Silvia Serena, Via Giuseppe Verdi 18, I-21100 Varese

Mireille Venturelli, Scalinata ad Artore 4a, 6500

Bellinzona

Hanspeter von Flüe-Fleck, Steinackerstrasse 17,

3184 Wännewil

Indirizzo

Babylonia, CP 120, CH-6949 COMANO
Tel./Fax 091/51 48 65
PCC 69-40263-5

Consulenza grafica

Studio grafico Agustoni e Snozzi, Giubiasco

Manoscritti

I manoscritti sono da inviare alla redazione, possibilmente su dischetto, senza formattazione e con una copia del testo.

Tiratura/abbonamento

Tiratura di questo numero 2/1993: 3000 copie.

Abbonamento annuale: fr. 48.- più costi spedizione.

Costo del numero singolo: fr. 16.50.

Inserzioni

Direttamente presso la redazione.

Illustrazioni

Si ringraziano gli allievi della prima media di Bedigliora (prof. Demetrio Delorenzi) e della seconda media di Agno (prof. Pierluigi Poretti) per la creazione delle immagini di questo numero. *Wir danken den Schülern der 1. Klasse der Scuola Media in Bedigliora (prof. Demetrio Delorenzi) und der 2. Klasse der Scuola Media in Agno (prof. Pierluigi Poretti) für die Gestaltung der Bilder zu dieser Nummer.*

Copyright presso la redazione

Questo numero di Babylonian ha potuto essere pubblicato grazie ai contributi
- del Dipartimento Istruzione e Cultura del Canton Ticino
- delle Cooperative Migros.



***Aderite
alla
Fondazione
Lingue e Culture***

***Abbonatevi
a
Babylonia***

Utilizzate la cartolina allegata a questo numero della rivista. Avrete diritto ad un prezzo speciale. Oppure scrivete semplicemente alla redazione e indicate anche i numeri arretrati che desiderate.

**Indice dei numeri 0/91 - 00/92 - 1/93**

- Almansi, Claude: *Plaidoyer pour un usage non didactique des documents audiovisuels* 00/92
Anders, Franz: *Preventing a Babel of Tongues: Issues of Languages Choice in Bilingual Education?* 1/93
Baiano, Paolo/Moses, Brian L.: *Didattica L2: centralità del docente/centralità dell'allievo* 0/91
Besse, Henri: *Les langues sont-elles des disciplines scolaires comme les autres?* 00/92
Bianconi, Sandro: *Per un territorio metaforico* 00/92
Bobbià, Sergio/Moses, Brian L.: *Riflessione sull'insegnamento dell'inglese nella scuola media* 0/91
Borghi, Marco: *Per un diritto sociale alla lingua* 1/93
Bovet, Michelle/Brohy, Claudine: *L'immersion - ou plonger sans couler* 1/93
Bühler, Urs/Büchi, Hans: *Vom Hörverstehen zum Sprechen* 1/93
Cavadini, Jean: *Intervista* 00/92
Cotti, Alberto: *Lingue straniere come fattore produttivo?* 00/92
Cotti, Flavio: *Intervista* 00/92
Debyser, François: *Intervista* 0/91
Dudli, Urs: *Die Stellung der Sprachen in der neuen MAV* 1/93
Flügel, Christoph: *Fremdsprachenunterricht im Tessin und in der Schweiz: small is beautiful* 00/92
Forni, Mario: *Educazione linguistica nella scuola obbligatoria del Ticino 2000* 00/92
Franceschini, Rita: *Repertori linguistici: il caso dei migranti interni in Svizzera* 1/93
Ghisla, Gianni: *Welche Fremdsprachen sollen wann unterrichtet werden?* 00/92
Gilardi-Frech, Pia/Müller, Leo: *L'insegnamento dell'italiano nel Canton Uri* 00/92
Mariotta, Maruska/Keller, Susy: *Vedere per imparare* 00/92
Meroni, Daniela/Tadini Alfredo: *Un étranger à Chiasso* 0/91
Mitteregger, Silvia/Racine, Jean: *Echange - Scambio - Austausch* 1/93
Moretti, Bruno: *Scenari alternativi: il caso dell'italiano nella Svizzera tedesca* 1/93
Neuner, Gerhard: *Neuere Entwicklungen in der Fremdsprachendidaktik* 0/91
Paccagnino, Clelia: *La lecture: modèles et pratiques* 1/93
Pult, Chasper: *Zweisprachigkeit in der Schule als pädagogische Herausforderung* 1/93
Putzer, Oskar: *Prüfen und Bewerten im Fremdsprachenunterricht* 0/91
Rodoni, Eliodoro: *Literature Review: English as a World Language* 00/92
Sarah e Giulia: *Homicide au Château des fleurs Rouges à Grenoble* 00/92
Trim, John L.M.: *The contribution of the Council of Europe to the development of language teaching in Europe 1962 - 1992* 00/92
Tschoumy, Jacques: *Politiques linguistiques de la Suisse et perspectives à partir du cas "Europe"* 00/92
Tschoumy, Jacques: *Vers un enseignement/apprentissage des langues partenaires* 1/93
Venturelli, Mireille: *Les Chemins de Goufrantale* 1/93
Windisch, Uli: *Les modalités du pragmatisme helvétique en situation de contact des langues* 1/93

AAVV: 9 Contributi didattici/Didaktische Beiträge /Encarts didactiques