

BABYLONIA

Rivista
per l'insegnamento
e l'apprendimento
delle lingue

Zeitschrift
für
Sprachunterricht
und Sprachenlernen

Revue
pour l'enseignement
et l'apprentissage
des langues

Rivista
per instruir
ed emprenher
linguats

A Journal
of Language
Teaching
and Learning

N.I. / 1996



Tema

Le lingue nella maturità professionale
Die Sprachen an der Berufsmaturität
Les langues dans la maturité professionnelle
Las linguas en la maturidad profesiunala

Die Einführung der Berufsmaturität
L'introduction de la maturité professionnelle en Suisse

Sprachen und Sprachunterricht an der Berufsmaturität
L'enseignement des langues en classes de maturité professionnelle

Gli esami di maturità professionale e il problema della valutazione
Prüfungsverfahren an der Berufsmaturität

Die Weiterbildung im Fremdsprachenbereich
L'aggiornamento dei docenti di lingue

Sprachenportfolio und internationale Sprachdiplome
Les diplômes DELF et DALF



Babylonia

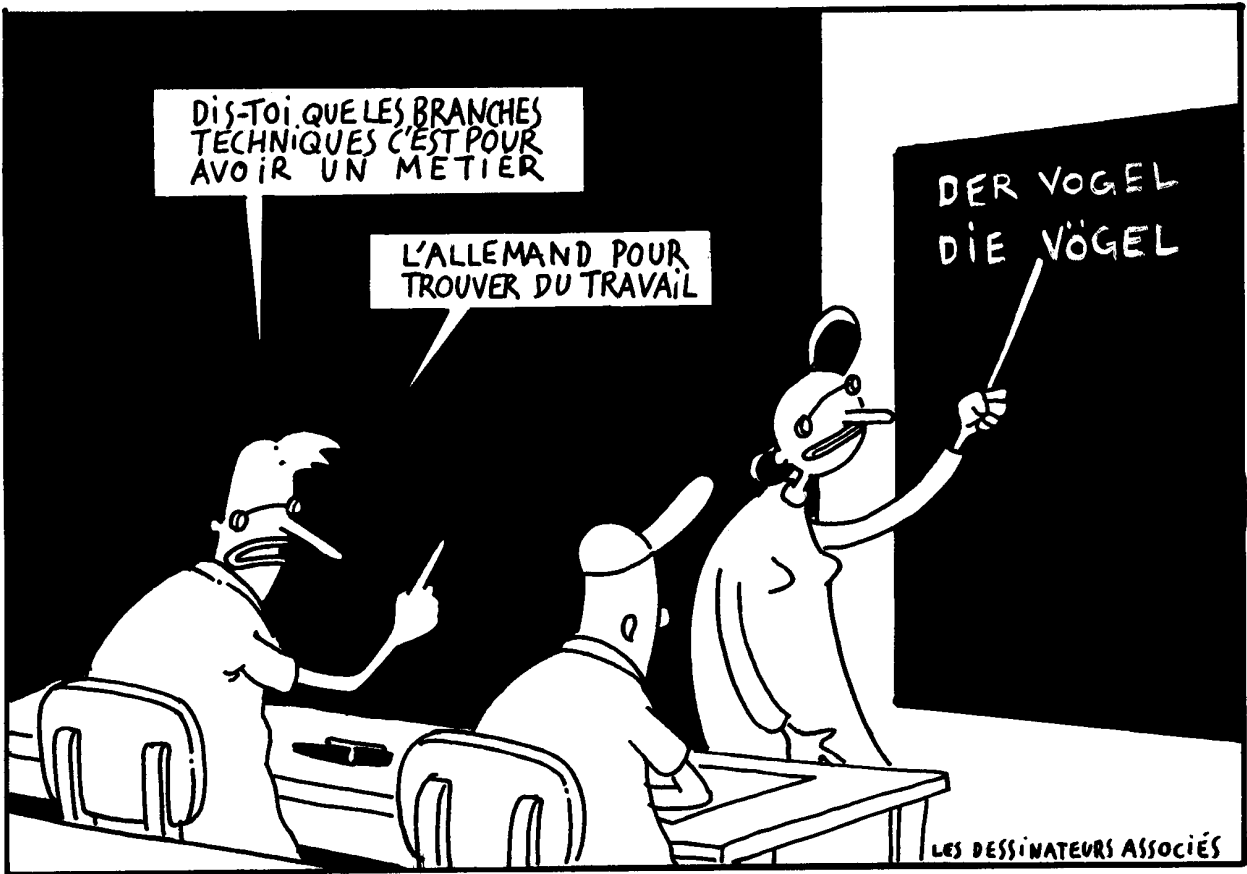
**Le lingue nella maturità professionale
Die Sprachen in der Berufsmaturität
Les langues dans la maturité professionnelle
Las linguas en la maturidad professionala**

**Responsabile di redazione per il tema:
Christoph Flügel**

Con contributi di
Andreas Marti (Berna)
Aldo Widmer (Rorschach)
Georges Vial (Fribourg)
Heinz Weidkuhn (Basel)
Bernard Weber (Samedan)
Claudia Celio (Bellinzona)
Pia Gilardi-Frech e Rolf Züger (Lugano)
Wolfgang Simon (Locarno)
Christoph Flügel (Bellinzona)
Mireille Venturelli (Bellinzona) e
Juliette France (Zürich)

Con due inserti didattici preparati da
Claudia Celio (Bellinzona) e
Chantal Haegeli (Fribourg) e
Mireille Venturelli (Bellinzona)

Babylonia
Trimestrale plurilingue
edito dalla
Fondazione Lingue e Culture
cp 120, CH-6949 Comano
ISSN 1420-0007
no 1 / anno IV / 1996



Sommario
Inhalt
Sommaire
Cuntegn

	4	Editoriale
Tema		Le lingue nella maturità professionale Die Sprachen an der Berufsmaturität Les langues dans la maturité professionnelle Las linguas en la maturidad profesionala
	6	"Es gibt nichts Gutes, es sei denn, man tut es" <i>Christoph Flügel</i>
	8	Die Einführung der Berufsmaturität in der Schweiz <i>Andreas Marti</i>
	12	Sprachen und Sprachenunterricht an der Berufsmaturität <i>Aldo Widmer</i>
	19	Bilinguisme par immersion en classes de maturité professionnelle technique <i>Georges Vial</i>
	24	Der Fremdsprachenunterricht in der kaufmännischen Berufsmaturität <i>Heinz Weidkuhn</i>
	32	Die technische und kaufmännische Berufsmaturität an den Schulen Samedan und Davos <i>Bernard Weber</i>
	35	Gli esami di maturità professionale tecnica e commerciale <i>Claudia Celio</i>
	40	Deutsch und Englisch: Fremdsprachen an der SSQEA <i>Pia Gilardi-Frech / Rolf Züger</i>
	43	Die Weiterbildung im Fremdsprachenbereich <i>Wolfgang Simon</i>
	49	Berufsmaturität, Sprachenportfolio und internationale Sprachdiplome <i>Christoph Flügel</i>
	58	DELF/DALF: modularité des unités capitalisables <i>Mireille Venturelli/ Juliette France</i>
Inserto didattico		No. 17 L'habit fait le moine <i>Chantal Haegeli, Mireille Venturelli</i> No. 18 Il video: una scoperta didattica <i>Claudia Celio</i>
Ricerca	62	Je länger desto besser? <i>Robert Keiser-Stewart</i>
Curiosità linguistiche	68	Enfants au goût de fraise <i>Hans Weber</i>
Finestra	69	Personales Lernen am Computer <i>Andreas Röllinghoff</i>
Bloc Notes	73	L'angolo delle associazioni <ul style="list-style-type: none"> • Association pour la promotion de l'enseignement plurilingue • LEDAFIDS
	75	L'angolo delle recensioni <ul style="list-style-type: none"> • AAVV.: SOWIESO - <i>Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche</i>, Langenscheidt (Hanspeter von Flüe-Fleck)
	77	Attualità linguistiche - Actualités des langues - Sprachen aktuell
	80	La redazione informa <ul style="list-style-type: none"> • "Babylonia: richtungweisend für die europäischen Integrationsbemühungen"
	82	L'angolo delle lettere Agenda Programma, autori, impressum

Editorial Editoriale



Ogni lingua appresa è una nuova libertà e di per sé un cosmo e un mondo. Georg Steiner si esprime così per significare la ricchezza umana e culturale che può scoprire chi ha la fortuna e la possibilità di apprendere una lingua diversa dalla propria. In questa riflessione risiede l'auspicio che Babylonia indirizza con questo numero agli insegnanti e agli studenti delle scuole professionali che, grazie ad una delle più importanti novità del panorama scolastico svizzero degli ultimi decenni, hanno ora la possibilità di approdare alla maturità professionale. Agiamo affinché le lingue nel settore professionale non vengano ridotte ad un mero strumento di comunicazione, da apprendere per fini esclusivamente economici. Nessuno mette in discussione il valore economico e professionale della padronanza delle lingue, ma dovremmo mettere in conto una grave perdita umana e sociale, se il loro insegnamento nelle scuole professionali non potesse contribuire alla conoscenza di gente, di costumi e abitudini, di culture diverse. L'arricchimento culturale in questo senso è una premessa per le attitudini di tolleranza e di comprensione indispensabili già nella società di oggi. E' premessa anche per l'atteggiamento critico e per lo spirito aperto che chiediamo alle giovani generazioni, quell'atteggiamento che si inserisce nella tradizione illuministica della nostra cultura occidentale. Ci riallacciamo a questa tradizione illustrando il numero con alcune tavole della famosa *Encyclopédie, ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers* realizzata nel '700 da Diderot e d'Alembert.

Babylonia si propone ai lettori in veste nuova. Il preannunciato rilancio si esprime anche attraverso alcuni ritocchi nella presentazione: tra l'altro con una copertina che offrendo informazioni mirate sul contenuto del numero riflette lo sforzo di rendere la rivista più agibile per il lettore. Le modifiche sono una diretta conseguenza delle indicazioni raccolte con l'inchiesta svolta alla fine dell'anno scorso. Il dialogo intrapreso con i lettori ci permetterà anche di adattare gradualmente i contenuti senza con ciò mettere in discussione alcune scelte di fondo che caratterizzano l'identità della rivista. Gli orientamenti in tal senso discussi dalla redazione sono contenuti nel contributo redatto da Hanspeter von Flüe-Fleck a p. 80. Il nostro impegno rimane quello di fornire agli insegnanti e a chi si occupa di lingue uno strumento di riflessione e di lavoro valido. Questo numero, realizzato con il sostegno dell'UFIAML e la collaborazione di numerosi insegnanti impegnati nelle scuole professionali, costituisce un passo deciso in questa direzione. Speriamo che venga percepito così anche dai lettori, quelli affezionati e quelli nuovi, ai quali chiediamo di abbonarsi anche per aiutarci a migliorare l'autonomia finanziaria di Babylonia. (red.)

Wer das Glück und die Möglichkeit hat, eine neue Sprache zu lernen, wird entdecken, was für ein ausserordentlicher menschlicher und kultureller Reichtum sich ihm erschliesst. Mit diesem vielversprechenden Ausblick wenden wir uns in dieser Nummer an die Lehrerinnen und Lehrer, Studentinnen und Studenten der Berufsschulen, die dank einer der wichtigsten Neuerungen des schweizerischen Schulangebots der letzten Jahrzehnte nun die Gelegenheit haben, die Berufsmaturität zu erlangen. Wir sollten aber darauf achten, dass die Sprachen im beruflichen Sektor nicht einfach als Mittel der Kommunikation verstanden werden, gelernt aus hauptsächlich praktisch-wirtschaftlichen Ueberlegungen. Niemand zweifelt am ökonomischen und beruflichen Nutzen der Beherrschung der Fremdsprachen, aber wir müssten einen grossen menschlichen und sozialen Verlust in Kauf nehmen, wenn der Sprachenunterricht an den Berufsschulen den Lernenden nicht auch Land und Leute, Sitten und Bräuche, die verschiedenartigen Kulturen näherbringen würde. Die kulturelle Bereicherung ist daher Voraussetzung für mehr Toleranz und Verständnis, für einen kritischen Geist und ein offenes Denken, Haltungen, die wir von der jungen Generation erwarten und die sich bestens in die aufklärerische Tradition unserer westlichen Kultur einfügen. Wir stellen dazu eine Verbindung her, indem wir diese Nummer mit einigen Bildern aus der berühmten *Encyclopédie, ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers* aus dem 18. Jahrhundert, von Diderot und d'Alembert, illustrieren.

Babylonia präsentiert sich den Lesern in neuem Gewand. Der angekündigte Neuanfang drückt sich auch durch einige Veränderungen in der Gestaltung aus: Zum Beispiel eine Titelseite, die unsere Zeitschrift noch zugänglicher machen soll, indem sie bereits präzise Informationen zum Inhalt der Nummer gibt. Die Neuerungen sind eine direkte Folge der Leser-Hinweise, die wir mit unserer Umfrage am Ende des letzten Jahres ermittelt haben. Der Dialog mit den Lesern wird uns auch erlauben, Stück für Stück die Inhalte anzupassen, ohne damit einige Grundprinzipien, die für die Zeitschrift wesentlich sind, in Frage zu stellen. Hanspeter von Flüe-Fleck nimmt diesbezüglich auf S. 80, im Namen der Redaktion, mit seinem Beitrag Stellung. Unser Anliegen bleibt, den Lehrerinnen und Lehrern sowie all jenen, die sich mit Sprachen befassen, ein wertvolles Arbeitsinstrument in die Hand zu geben. Die vorliegende Nummer, entstanden mit der Unterstützung des BIGA und der Mitarbeit der EMBK und zahlreicher Lehrerinnen und Lehrer aus dem Bereich der Berufsschulen, stellt einen wichtigen Schritt in diese Richtung dar. (Red.)

Chaque langue apprise est une nouvelle liberté, et par là-même, tout un univers et tout un monde, disait Georg Steiner pour souligner la richesse humaine et culturelle que découvre celui qui a la chance et l'opportunité d'apprendre une langue autre que la sienne. C'est cette découverte, que Babylonia souhaite aujourd'hui aux enseignants et aux étudiants des écoles professionnelles. En effet, grâce à une nouveauté qui comptera parmi les plus importantes des dernières années, ces derniers bénéficient désormais de l'accès à la maturité professionnelle. Il s'agit dès lors de tout mettre en oeuvre dans ce secteur de la formation, pour que les langues ne soient pas réduites au rôle de simple instrument de communication technique, étudiées à des fins exclusivement économiques. Loin de nous l'idée de remettre en question l'importance économique et professionnelle de la connaissance des langues, mais nous devrions prévoir de graves lacunes en termes humains et sociaux, si leur enseignement dans les écoles professionnelles ne devait pas contribuer à la connaissance des peuples, des moeurs et habitudes, de cultures différentes. En ce sens, l'enrichissement culturel représente une condition nécessaire pour la tolérance et la compréhension réciproque, absolument vitales dans les sociétés actuelles. Cet enrichissement culturel est également la base de l'esprit d'ouverture et du regard critique que nous demandons aux jeunes générations, attitudes mentales propres à la meilleure tradition culturelle de l'Europe, celle qui remonte au siècle des Lumières. C'est donc pour souligner cette filiation que nous avons choisi quelques planches de la célèbre *"Encyclopédie, ou dictionnaire illustré des Arts et des Métiers"* de Diderot et D'Alembert, pour illustrer ce numéro de la revue. Babylonia apparaît sous une forme nouvelle. La relance qui était annoncée s'exprime aussi par quelques retouches améliorant la présentation de la revue: entre autre, la couverture qui renseigne mieux le lecteur sur le contenu du numéro et lui en facilite l'accès. Ces changements font suite à l'enquête réalisée l'année dernière. Le dialogue qui à cette occasion s'était instauré avec nos lecteurs va nous permettre également d'adapter progressivement les contenus, sans mettre en cause les options fondamentales et les objectifs de la publication. Après avoir fait l'objet d'une discussion approfondie au sein de la rédaction, les orientations générales retenues sont présentées dans la contribution de Hans Peter von Flüe-Fleck. Notre engagement vis-à-vis des lecteurs reste celui de fournir aux enseignants, et à tous ceux qui s'intéressent aux langues, un outil valable, pour leur travail et leur réflexion. Réalisé grâce à le soutien de l'OFIAMT et de nombreux enseignants des écoles professionnelles, ce numéro marque un pas dans cette direction. Nous espérons que cette volonté sera comprise par nos lecteurs les plus fidèles et les nouveaux lecteurs, auxquels nous demandons instamment de s'abonner, pour contribuer à l'amélioration de l'autonomie financière de Babylonia. (réd.)

Il numer preschent da la Babylonia che Vus tegnais en man è deditgà ad in'innovaziun scolastica impurtanta. Cun ina speditivitat insolita han ils mulins administrativs e politics adattà l'ordinaziun dal 1983 e realisà il concept per ina scola da maturitad professiunala. Quest nov tip da scolaziun è londervi da far ses emprims pass pli u main en tut ils chantuns. Cun in plaschair spezial pudain nus registrar che quai è er il cas per il chantun Grischun e ch'era ina regiun rumantscha appartegna tar ils pioniers da quest nov tip da scolaziun. L'artitgel da Bernard Weber en quest numer raquinta lasura pli en detgagl. La maturitad professiunala ha in'impurtanza dal tutfatg particulara per la Rumantschia. Igl è in fatg che la gronda part dals absolvents dals gimnasis na turnan suenter lur studis academics betg pli enavos en la patria stretga rumantscha, per motivs enclegieivels - i mancan qua ils posts da lavur. Tut auter sa preschenta la situaziun per las absolventas e per ils absolvents d'emprendissadis: ils mastegners, las vendidras ed ils commerziants furman questa part da la populaziun che resta en val, che gudogna qua il daviver e che maina enavant l'ierta linguistica e culturala indigena. La pussaivladad da sa perfecziunar professiunalmain cun absolver la maturitad professiunala dat qua novas perspectiva. La qualificaziun generala s'augmenta e dat franc era impuls positivs economic e generals per nossas vals. Impurtant ma para che dasper la scolaziun professiunala survegnan era ils roms generals in pais adequat. Jau pens a la conuschientscha da las linguas, en nossas regiuns turisticas in trumf che tira; jau pens era a la tgira da la lingua minoritara, dal rumantsch. Il mantegniment dal rumantsch, la convivenza paschaivla tranter la lingua maioritara, il tudestg, ed il rumantsch è dependenta d'ina populaziun cun l'enclatg vulida e cun conuschientschas generalas che surpassan l'agen piz dal nas.

Romedi Arquint

Tema

Lingue e maturità professionale
Sprachen und Berufsmatura
Langues et maturité professionnelle
Las linguas en la maturidad profesionala

Christoph Flügel
Bellinzona

"Es gibt nichts Gutes, es sei denn, man tut es."

Dans de nombreux cantons et même au niveau fédéral, les premiers examens de maturité professionnelle se dérouleront cette année. Babylonia propose ce numéro juste à temps pour présenter un éventail de réflexions et expériences qui veut démontrer combien le secteur de la formation professionnelle est actif.

La qualité devra certes constituer une des principales préoccupations face à la quantité d'initiatives présentes, afin que peu à peu les lacunes existant dans le secteur de la formation linguistique soient comblées. En effet, après sept ou huit années d'école, bien des étudiants n'atteignent pas un niveau de compétence correspondant, et par conséquent démontrent bien peu de volonté à surmonter les barrières linguistiques et culturelles qui, ces dernières années, tendent à réémerger dans notre pays. Il convient donc de faire place aux innovations, d'accentuer l'importance de l'apprentissage par rapport à l'enseignement, de valoriser l'acquisition de stratégies d'étude et de travail autonomes, d'intensifier la possibilité d'expériences d'apprentissage en immersion, en contact direct avec la langue cible, et à caractériser interdisciplinaire, de favoriser l'utilisation des technologies modernes, etc. Les stimuli ne manquent pas mais il convient de les insérer dans un cadre de référence qui les rende cohérents et efficaces. En ce sens il est indispensable que les expériences faites dans le domaine de la formation professionnelle puissent

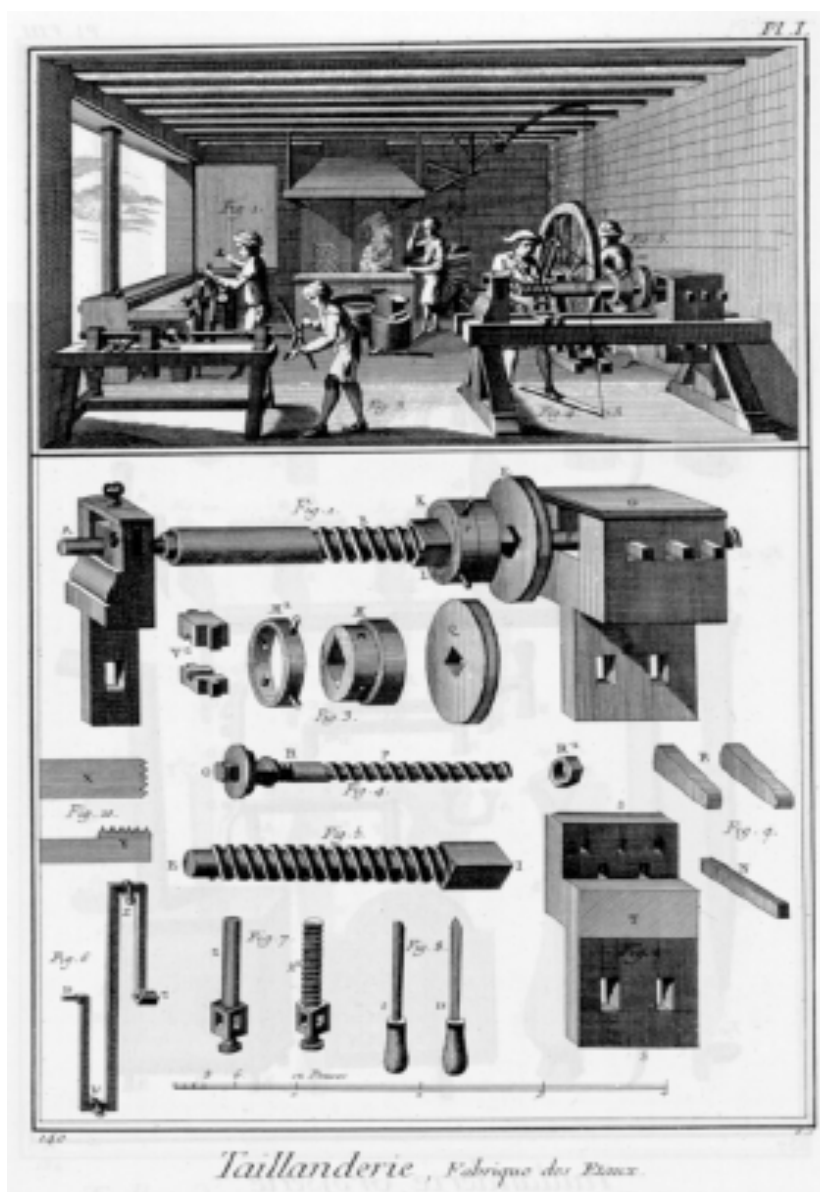
In vielen Kantonen finden in diesem Jahre die ersten Berufsmaturitätsprüfungen statt. Im Herbst dieses Jahres werden erstmals - mit einer allerdings mehr als nur bescheidenen Zahl von Kandidatinnen und Kandidaten - auch die Eidgenössischen (Technischen) Berufsmaturitätsprüfungen durchgeführt.

Diese Nummer von *Babylonia*, die den Fremdsprachen an der Berufsmaturität gewidmet ist, kommt also zur rechten Zeit. Die zahlreichen Beiträge versuchen das Thema von verschiedenen Seiten her anzugehen. Sie alle sind Beweis dafür, dass zur Zeit die Berufsbildung einer der aktivsten Sektoren unseres Bildungssystems ist, dies gilt auch für den Bereich des Fremdsprachenlernens und des Fremdsprachenunterrichts an Berufsschulen und besonders an jenen, die auch auf die Berufsmaturität vorbereiten und damit den Zugang zum Studium an den künftigen Fachhochschulen eröffnen. Mit der Rolle der Fremdsprachen an den künftigen Fachhochschulen wird sich übrigens eine Nummer unserer Zeitschrift im nächsten Jahr beschäftigen. Gerade weil die Berufsmaturität in einem für die Schweiz ungewöhnlich schnellen Tempo eingeführt wurde, muss dem Problem der Qualitätssicherung - auch im Bereich der Fremdsprachen - besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden. Verschiedene Beiträge zeigen hier innovative Möglichkeiten auf, die - so hoffen wir - auch von anderen Sektoren unseres Schul- und Bildungssystem zumindest zur Kenntnis genommen und vielleicht auch erprobt werden. Die sehr anregenden Artikel, die vom Engagement vieler Berufsschulen, ihrer Schulleitungen und der dort Unterrichtenden zeugen, dürfen trotzdem nicht über den alles andere als erfreulichen Zustand der Fremdsprachenkenntnisse, besonders der

Kenntnisse in der zweiten Landessprache unserer Schweizer Schuljugend, hinwegtäuschen. Es darf nicht mehr einfach hingenommen werden, dass viele Schülerinnen und Schüler trotz sieben- oder achtjährigem Bemühen um den Erwerb einer zweiten Landessprache offenbar nicht in der Lage sind, einem Unterricht, der in dieser Sprache erteilt wird, zu folgen und so nicht willens (und vielleicht tatsächlich auch nicht fähig) sind, den Sprung über den Rösti- oder Polentagraben zu wagen. Hier muss etwas geschehen, und zwar sehr bald! Innovative Ansätze sind vorhanden, diese gilt es unter Aufbietung aller Kräfte und ungeachtet der Beschränktheit der Mittel, die zur Zeit zur Verfügung stehen, auszubauen und weiterzuentwickeln, getreu dem Grundsatz "Es gibt nichts Gutes, es sei denn, man tut es". Wir müssen im Unterricht an Berufsschulen, welche auf die Berufsmaturität vorbereiten, den Brennpunkt unseres Interesses vom "Unterricht" auf das "Lernen" verschieben, mehr Strategien des Verstehens entwickeln als nur einfach das "Textverstehen", unsere Maturandinnen und Maturanden auch in den Fremdsprachen besser auf die Aufgaben vorbereiten, die sie in Studium und Beruf erwarten (z.B. auf das Bewältigen und Verarbeiten grösserer Textmengen), den Gebrauch der Fremdsprache intensivieren (durch deren Verwendung in nicht-sprachlichen Fächern und interdisziplinären Projekten), die Arbeitsmethoden diversifizieren (Gruppen- und Partnerarbeit mit Gruppen, die an der Lösung unterschiedlicher Aufgaben arbeiten), die modernen Informationstechnologien besser nutzen, Lernerautonomie, selbstgesteuertes Lernen und Selbstevaluation fördern (z.B. im Rahmen des Sprachenportfolios). Dass dann traditionelle Grammatik- und Wortschatz-

trouver des repères dans les autres secteurs scolaires où sont également en cours d'importantes réformes.

Babylonia se veut d'apporter sa contribution et de proposer des lanceurs qui puissent susciter un débat ouvert et une dialectique productive pour permettre une vérification solide des différentes stratégies innovatives qui sont en train d'éclorre dans l'école. (réd.)



tests nicht mehr genügen können und durch neuere Evaluations- und Prüfungsformen ersetzt werden müssen, liegt auf der Hand. Auch dazu finden sich in diesem Heft zahlreiche Anregungen. Das Lernen ins Zentrum stellen heisst aber auch, die Bedeutung des traditionellen Unterrichts zu relativieren, den Unterricht zu "öffnen" und ihn durch andere Formen des Fremdspracherwerbs zu ergänzen: Durchführung von (interdisziplinären) Projekten im fremden Sprachgebiet, von Austauschaktivitäten und Sprachaufenthalten und von zweisprachigem Unterricht.

Auch andere Sektoren der Sekundarstufe II unseres Bildungssystems sind im Umbruch, allen voran die Gymnasien, aber auch die Diplommittelschulen. Es wäre schön, wenn sich auch diese

Schulformen vom Schwung anstecken liessen, der die Berufsschulen mit ihrer Berufsmaturität zur Zeit beflügelt. Im Bereich der Fremdsprachen können so die Bemühungen um den Aufbau der Berufsmaturität und um die Erneuerung der gymnasialen Maturität Anlass und Anstoss dazu sein, das offene Fachgespräch auch über Kantons- und Sprachgrenzen hinaus zu suchen, um so Brücken zu schlagen zwischen Gymnasium und Berufsbildung, zwischen gymnasialer Maturität und Berufsmaturität. Es können so Synergien geschaffen werden, die zu interessanten und innovativen didaktisch-methodischen Fortschritten führen können. Dazu möchte diese Nummer von *Babylonia* einen Beitrag leisten.

Die Einführung der Berufsmaturität in der Schweiz

Andreas Marti
Bern

Aus der Sicht der Eidgenössischen Berufsmaturitätskommission

Sur la base d'une ordonnance fédérale, c'est dès 1993 que pratiquement tous les cantons ont introduit dans les cours de formation la maturité professionnelle technique. Cette maturité vient en complément du Certificat Fédéral de Capacité (CFC) et donne accès aux Ecoles Professionnelles Universitaires. Andreas Marti est le président de la commission fédérale pour la maturité professionnelle. Il situe ici cette nouvelle certification dans le panorama scolaire, il parle du travail de la commission et passe en revue les problèmes qui risquent de surgir ces prochaines années. Après la reconnaissance de la maturité professionnelle à orientation technique, d'autres orientations vont devoir maintenant être reconnues. Cela pourrait se faire à un rythme rapide, peu habituel en Suisse mais montrant une réelle volonté de faire aboutir cette réforme. Les propositions seront soumises à deux instituts spécialisés. Parmi les problèmes qui ne manqueront pas de se présenter, l'auteur relève la charge de travail importante pour les élèves, qui pourrait amener des échecs, et la question de la concurrence entre le public venant de la nouvelle filière et les porteurs de la maturité traditionnelle. Ces derniers risquent d'être avantagés pour l'entrée à l'université ou aux EPF par rapport à ceux qui après la maturité professionnelle auront passé par une Ecole Professionnelle Universitaire.(réd.)

Das Bundesamt für Industrie, Gewerbe und Arbeit (BIGA) hat zu Beginn des Jahres 1993 in erfreulich unschweizerischem Tempo die Verordnung über die Organisation, die Zulassungsbedingungen, die Promotion und die Abschlussprüfungen der Berufsmittelschule aus dem Jahre 1983 angepasst und damit die Berufsmaturität eingeführt. Die Kantone, die Berufsbildungsämter und die Berufsschulen sind diesem Tempo gefolgt, und bereits im Sommer 1993 haben in praktisch allen Kantonen die Berufsmaturitätslehrgänge technischer Richtung eingesetzt. Die Berufsmaturität ist eine Ergänzung der Berufslehre, die mit dem Eidgenössischen Fähigkeitszeugnis (EFZ) abgeschlossen wird. Eidgenössisches Fähigkeitszeugnis und Berufsmaturitätsabschluss berechtigen zum prüfungsfreien Uebertritt in das 1. Semester eines Fachhochschullehrgangs einer dem EFZ entsprechenden Richtung. Sie bezweckt also die Vermittlung der für das Studium an der Fachhochschule in Ergänzung zu den berufsspezifischen Kenntnissen notwendigen vertieften Allgemeinbildung. Den Inhaberinnen und Inhabern eines Berufsmaturitätszeugnisses wird also die Studierfähigkeit an einer Fachhochschule attestiert. Der Berufsmaturitätslehrgang ist aber auch - ähnlich wie die gymnasiale Maturität - eine gute Vorbereitung für weiterführende Ausbildungen ausserhalb eines Fachhochschullehrgangs.

Im März 1994 hat die vom BIGA eingesetzte Eidgenössische Berufsmaturitätskommission (EBMK) ihre Ar-

beit aufgenommen. Sie hat drei Aufträge erhalten:

1. Durchführung der Anerkennungsverfahren mit den Schulen;
2. Qualitätssicherung: Niveau evaluieren (sofern man das kann), Korrekturvorschläge erarbeiten (sofern nötig);
3. Vorschläge für die weitere Entwicklung der Berufsmaturität und der Berufsmittelschulen ausarbeiten.

Gegenwärtig ist die EBMK mit der Durchführung der Anerkennungsverfahren für die technische Berufsmaturität beschäftigt. Erste Anerkennungen sind für wenige Kantone und Schulen im Herbst 1995 dem BIGA beantragt und vom BIGA zu Beginn des Jahres 1996 vollzogen worden. Der Hauptharst der Anerkennungen wird allerdings erst im Herbst 1996 erfolgen können, weil der grösste Teil der Schulen erst 1996 erste Berufsmaturitätsprüfungen durchführen wird.

Im laufenden Schuljahr 1995/96 ist das Anerkennungsverfahren für die kaufmännischen Berufsmaturitäten aufgenommen worden. Hier rechnen wir mit ersten Anerkennungen im Herbst 1996 und mit dem Schwergewicht im Sommer bzw. im Herbst 1997.

Für die Anerkennung der gewerblichen und gestalterischen Berufsmaturität haben noch keine Vorarbeiten stattgefunden. Da zahlreiche gewerbliche Berufsmaturitätslehrgänge im laufenden Schuljahr eingesetzt haben, wird sich die Kommission beeilen, das Anerkennungsverfahren so rasch wie möglich zu eröffnen. Zu den gestalterischen Berufsmaturitäten

kann zum Zeitplan noch keine Aussage gemacht werden, weil für diese Lehrgänge die Lehrpläne noch nicht bereinigt sind.

Fazit

Aufgrund der nun fast 2-jährigen Tätigkeit der Kommission in allen Kantonen, die Berufsmaturitätslehrgänge anbieten, kann ein erstes Fazit der Beobachtungen gemacht werden:

1. Sämtliche Kantone und alle Schulen haben für die Einführung der Berufsmaturität immense Anstrengungen nicht gescheut, und in sämtlichen besuchten Schulen konnten zeitgerecht Lehrgänge beginnen, die diesen Namen auch verdienen. Aus heutiger Sicht und basierend auf den bisherigen Erfahrungen und Beobachtungen sind kaum gravierende Probleme, die die Anerkennung irgend einer Schule behindern könnten, ersichtlich. Ausnahmen gibt es immer.

2. Die Rekrutierungserfolge in die Berufsmaturitätslehrgänge sind sehr unterschiedlich. Es ist allerdings ganz klar noch zu früh, hier bereits Schlüsse ziehen zu wollen. Eine bildungspolitische Innovation, wie sie die Berufsmaturität darstellt, braucht auch die Verankerung im Bewusstsein der Bevölkerung, der Lehrkräfte und der Auszubildenden; d. h. das Bewusstsein für die neue Möglichkeit muss in der Bevölkerung erst noch reifen.

3. Die Kommission stellt bei ihren Besuchen sehr unterschiedliche Ausfallquoten während des Lehrgangs fest. Ob diese Ausfälle nur auf die sehr grosse Belastung, auf die nachfolgend noch eingegangen wird, zurückzuführen sind, ist vorläufig noch nicht gesichert.

Aufgrund dieser Fazitfeststellungen hat die EBMK in Zusammenarbeit mit dem BIGA eine umfassende

Sämtliche Kantone und alle Schulen haben für die Einführung der Berufsmaturität immense Anstrengungen nicht gescheut, und in sämtlichen besuchten Schulen konnten zeitgerecht Lehrgänge beginnen, die diesen Namen auch verdienen. Aus heutiger Sicht und basierend auf den bisherigen Erfahrungen und Beobachtungen sind kaum gravierende Probleme, die die Anerkennung irgend einer Schule behindern könnten, ersichtlich. Ausnahmen gibt es immer.

Evaluation der Berufsmaturität gestartet, die rasch erste Ergebnisse bringen soll, damit auch allfällige Korrekturmassnahmen zeitgerecht in die Wege geleitet werden können. Mit der Untersuchung sind das Institut für Wirtschaftspädagogik an der Hochschule St. Gallen einerseits und die Schweizerische Gesellschaft für angewandte Berufsbildungsforschung andererseits beauftragt. Es ist heute noch nicht möglich, bereits Aussagen darüber zu machen, wie diese Korrekturmassnahmen aussehen werden.

Hauptprobleme

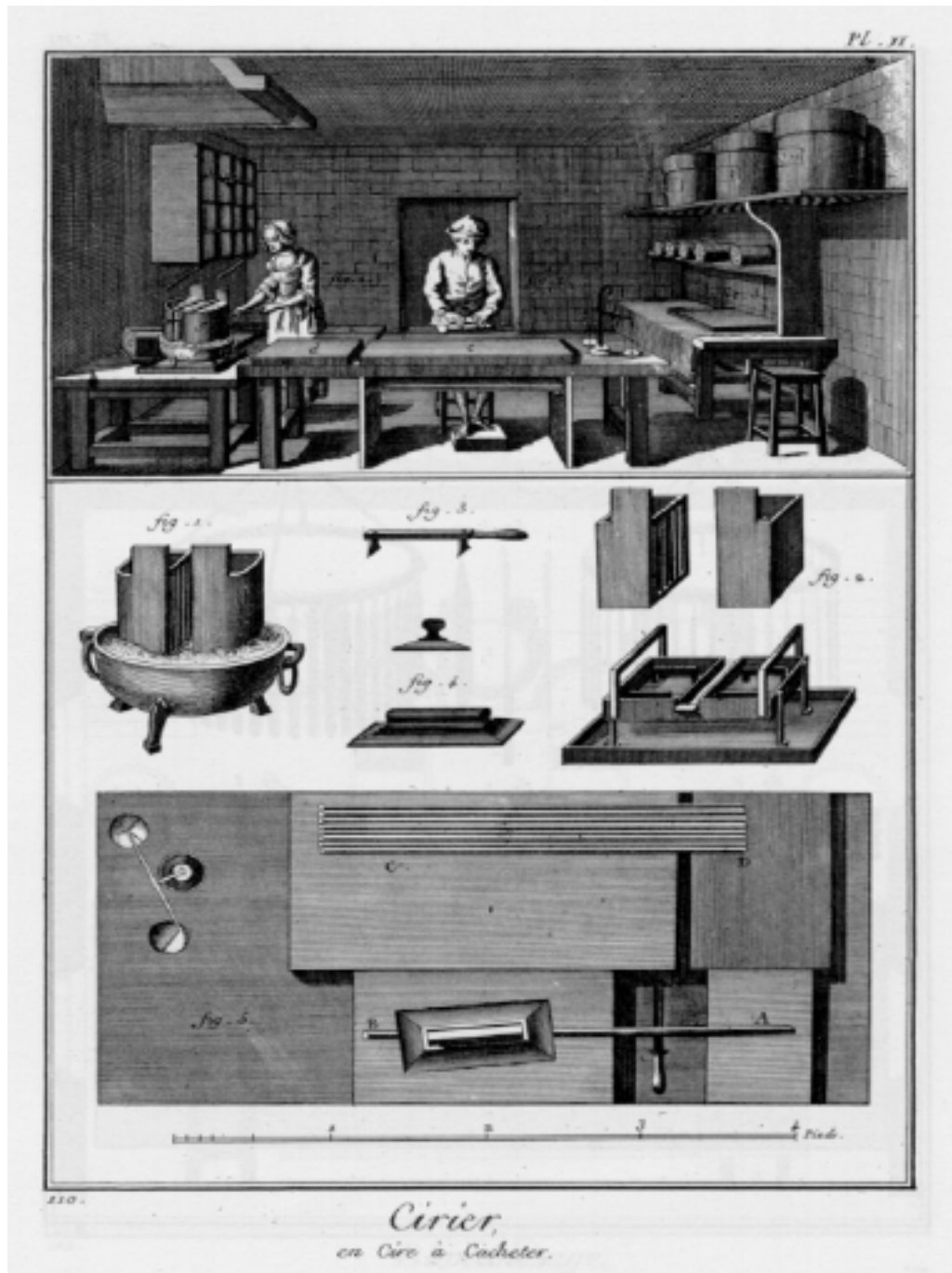
Dennoch muss heute auf einige bereits festgestellte Hauptprobleme hingewiesen werden, die zum Erfolg bzw. Misserfolg der Einführung der Berufsmaturität beitragen könnten, wobei kein Anspruch, diese Probleme abschliessend beurteilen zu können, erhoben wird. Sie sind aber so gestaltet, dass sie uns bei unseren Schulbesuchen immer wieder begegnen.

Erstes Problem

Die Belastung der Schülerinnen und Schüler in der lehrbegleitenden Berufsmittelschule ist ausserordentlich gross. Die bisher festgestellten Ausfallquoten während den Berufsmaturitätslehrgängen sind wahrscheinlich grösstenteils auf diese grosse zeitliche Belastung zurückzuführen. Der vollzeit oder der berufsbegleitende Lehrgang nach Abschluss der Lehre, d. h. nach dem Erlangen des EFZ, erscheint unter diesen Erfahrungen in einem neuen positiven Licht. Zu prüfen wird auch sein, ob nicht Mischformen (ein Teil des Berufsmaturitätslehrgangs während der Lehre, ein Teil nach der Lehre) die Belastung der Schülerinnen und Schüler auf ein vernünftiges Mass reduzieren könnten. Bei allen diesen Reflexionen ist allerdings das Problem der Ausbildungsdauer miteinzubeziehen. Die Berufsmaturität sollte nicht dazu beitragen, dass die gesamte Ausbildungszeit auf der Sekundarstufe II über Gebühr verlängert wird.

Zweites Problem

Die Uebertrittsregelung in die Fachhochschulen ist noch unbefriedigend gelöst. Die heutigen Ingenieurschulen und die Höheren Wirtschafts- und Verwaltungsschulen haben die Tendenz, wegen des Rückgangs von Studienanwärterinnen und -anwärtern in einzelnen Studienrichtungen gymnasiale Maturae und Maturi zu Billigtarifen anzuwerben. Sie tun dies mit dem Angebot eines Praktikums nach der Matur. Hier kann nur mit grösster Deutlichkeit festgehalten werden, dass alle solchen Tendenzen Schritte Richtung Begrabung der Idee der Berufsmaturität sind. Die Berufsmaturität strebt keinen allgemeinen Hochschulzugang an. Es ist aber eine ungerechte Benachteiligung der jungen Berufsleute, wenn die gymnasialen Maturandinnen und Maturanden an den zukünftigen Fach-



hochschulen beim Zugang bevorteilt werden. Nach meiner Auffassung darf eine gymnasiale Matur nur dann zum Fachhochschulzugang führen, wenn durch eine verkürzte Lehre die berufliche und praktische Qualifikation nachgeholt und geprüft worden ist. Leider ist im Grunde in dieser Beziehung auch die Regelung im Bundesgesetz über die Fachhochschulen nicht völlig befriedigend. In Artikel 5 wird dort für die Zulassung verlangt, Inhaberinnen und Inhaber eines eidgenössisch anerkannten Maturitätszeugnisses würden prüfungsfrei aufgenommen, sofern sie über eine mindestens 1jährige **geregelte** Berufserfahrung auf dem Gebiet der gewählten Studienrichtung verfügten. **Geregelt** heisst aber noch nicht qualifiziert. Das BIGA wird gut daran tun, in den Ausführungserlassen zum Bundesgesetz dafür zu sorgen, dass Berufsmaturandinnen und -maturanden nicht benachteiligt werden.

Drittes Problem

Ebenfalls nicht befriedigend geregelt ist bis heute der Uebergang der Fachhochschulabsolventinnen und -absolventen an Universitäten und die Eidgenössischen Technischen Hochschulen. Wenn auch der Uebertritt mit einem Berufsmaturitätszeugnis an die Universität und technische Hochschulen kein Thema ist und kein Thema werden wird, so muss dagegen der Uebertritt nach einem abgeschlossenen Fachhochschulstudium an eine

Universität oder an eine technische Hochschule unbedingt erleichtert werden. Es ist nicht einzusehen und nicht begründbar, weshalb Berufslehre, Berufsmaturität und Fachhochschulabschluss zusammen keinen richtungsspezifischen Hochschulzugang ergeben sollten. Eine Ueberflutung der Eidgenössisch Technischen Hochschulen und der Universitäten durch Fachhochschulabsolvierende ist dabei keineswegs zu erwarten. Hingegen könnten die Hochschulen um einige hochmotivierte und qualifizierte Studierende bereichert werden. Und ausserdem würden die Chancen der Berufsbildung bei den jungen Leuten in der Berufswahl wesentlich gesteigert werden.

Und schliesslich ein Nebenproblem, das aber gegenwärtig die Berufsmittelschulen und die Berufsmittelschülerinnen und -schüler sehr beschäftigt: Beim Start der Berufsmaturitätslehrgänge hat man den ersten Kohorten versprochen, sie würden nach Abschluss der Berufsmaturität 1996 in Fachhochschulen übertreten können. Die Verspätung bei der Bundesgesetzgebung oder die Eile bei der Einführung der Berufsmaturitätslehrgänge führen nun dazu, dass die ersten grossen Jahrgänge von Berufsmaturitätsabsolventinnen und -absolventen ihr Berufsmaturitätszeugnis zu einem Zeitpunkt erhalten, an dem die Fachhochschullehrgänge noch nicht aufnahmebereit sein werden. Wenn es darum gehen wird, nach Abschluss der ersten Fachhochschullehrgänge den bisherigen Ingenieur- oder HWV-Absolventinnen und -absolventen auch einen Fachhochschultitel Amnestie zu erteilen, wird das BIGA daran denken müssen, dass es nicht die Schuld der ersten Berufsmaturitätsjahrgänge ist, dass die Fachhochschullehrgänge nicht zeitgerecht begonnen haben. Auf jeden Fall dürfen nicht Unschuldige penalisiert werden.

Ich erlaube mir, zum Schluss im Sinne einer Zusammenfassung einige Massnahmen zu erwähnen, die nach meiner Auffassung in der nächsten Zeit vorbereitet bzw. umgesetzt werden müssen:

1. Das Eidgenössische Fähigkeitszeugnis und die Berufsmaturität müssen grundsätzlich den einzigen Zugang zu Fachhochschulen bilden. Gegenüber den allgemeinbildenden Schulen darf es keine Lockerung geben. Wer eine allgemeinbildende Schule abgeschlossen hat, muss sich zusätzliche Qualifikationen holen. Mit einem Billigpraktikum ist es nicht getan.
2. Berufsmaturitätsschulen nach Abschluss der Berufslehre und der Erlangung des Eidgenössischen Fähigkeitszeugnisses oder allenfalls Mischformen zwischen lehrbegleitender Berufsmittelschule und Berufsmittelschule nach Erlangung des EFZ müssen gefördert werden.
3. Der Uebergang an Universitäten und Eidgenössische Technische Hochschulen, nach Erlangung eines Fachhochschulabschlusses, muss rasch liberalisiert werden.
4. Der Übergangsgeneration ist rasch für die Titelführung eine befriedigende Lösung anzubieten.

Ich bin überzeugt, dass dem BIGA mit der Schaffung der Berufsmaturität eine gute bildungspolitische Innovation geglückt ist. Bei ihrer Einführung gibt es, das war nicht anders zu erwarten, noch Ungereimtheiten. Es braucht nun Unvoreingenommenheit und Flexibilität aller Beteiligten, diese Ungereimtheiten rasch auszuräumen und rasch auf die Bedürfnisse des Marktes zu reagieren. Wenn dies gelingt, dann wird die Berufsmatura ein wichtiger Baustein auf dem Weg zu einem erneuerten Hochschulsystem der Schweiz sein.

Andreas Marti

Gymnasiallehrer für alte Sprachen, Rektor des Deutschen Gymnasium Biel von 1980 bis 1984, seit 1984 Generalsekretär der Erziehungsdirektion des Kantons Bern. Präsident der eidgenössischen Berufsmaturitätskommission.

Aldo Widmer
Rorschach

Sprachen und Sprachenunterricht an der Berufsmaturität

Rolle, Stellung, Zielsetzungen, Inhalte und Prüfungsverfahren der Sprachen im Maturitätscurriculum

L'articolo è suddiviso in due parti ben distinte: una prima argomentativa, tesa a legittimare l'importanza dell'apprendimento delle lingue nella maturità professionale e una seconda informativa che propone i contenuti essenziali del curriculum linguistico.

La maturità professionale richiede l'apprendimento di almeno due lingue seconde di cui una deve essere necessariamente una lingua nazionale. La scelta della seconda cade sovente sull'inglese. Il significato dell'apprendimento linguistico viene messo in particolare rilievo dall'autore che sviluppa una circostanziata riflessione attorno a 4 argomenti chiave:

- *l'apprendimento delle lingue è una componente essenziale della formazione generale dei giovani,*
- *un paese plurilingue come la Svizzera necessita cittadini plurilingui,*
- *la padronanza delle lingue migliora in maniera evidente le chances professionali e*
- *avvicina i giovani all'Europa.*

Questo orizzonte argomentativo si inserisce nel migliore dei modi nel quadro delle tendenze favorite dal Consiglio d'Europa che ha formulato quale obiettivo per ogni cittadino europeo la padronanza, accanto alla propria lingua madre, della lingua "del vicino" e di una lingua di scambio internazionale importante.

La seconda parte è invece dedicata all'informazione sulla struttura del curriculum della maturità professionale che prevede una dotazione oraria variabile in modo abbastanza

In allen Berufsmaturitäten spielt das Lernen von Sprachen eine wichtige Rolle. Je nach Berufsmaturitätsrichtung gehören 36 bis 50 Prozent der Unterrichtszeit dem Sprachenunterricht insgesamt und 20 bis 33 Prozent dem Unterricht von anderen Landes- und Fremdsprachen. Das sind Spitzenwerte: die anderen Fächer und Fächergruppen müssen sich mit weniger Lektionen begnügen; einzig in der Technischen Berufsmaturität steht dem Bereich von Mathematik und Naturwissenschaften ähnlich viel Unterrichtszeit zur Verfügung.

Für alle Richtungen der Berufsmaturität geht es im Sprachenunterricht einerseits darum, Kenntnisse und Fertigkeiten in der Muttersprache zu vertiefen und zu erweitern, andererseits um das Lernen von zwei Fremdsprachen: Eine davon ist unter allen Umständen eine zweite Landessprache, die andere ist entweder eine dritte Landessprache oder – für die Mehrzahl der Berufsmaturitätskandidaten und -kandidatinnen – Englisch als grosse internationale Verkehrssprache. Zum Teil kann noch eine dritte Fremdsprache zugewählt werden.

Zunächst ist darum die Frage zu beantworten, weshalb in der Berufsmaturitätsausbildung der Sprachenunterricht im allgemeinen und der Fremdsprachenunterricht im besonderen so stark betont werden.

Mehrere Begründungen könnten genannt werden; drei scheinen besonders hervorzuheben; sie werden ergänzt durch eine vierte.

• Das Lernen von Sprachen ist wesentlicher Bestandteil einer guten Allgemeinbildung

Eine der Hauptzielsetzungen der Einführung von Berufsmaturitäten ist es, die Allgemeinbildung der Absolventinnen und Absolventen zu verbreiten und zu vertiefen. Alle Lehrpläne, die dieser Zielsetzung verpflichtet sind, räumen dem Lehren und Lernen von Sprachen einen verhältnismässig breiten Raum ein. Nirgends so gut wie im Sprachunterricht können allgemein menschliche Aspekte aufgegriffen und behandelt, können geschichtliche, gesellschaftliche, technologische Entwicklungen sowie philosophische Strömungen, kulturelle Errungenschaften und Möglichkeiten und Grenzen menschlichen Denkens und Handelns erkannt, diskutiert und bedacht werden.

Zum Teil geschieht dies mehr oder weniger unbewusst, weil mit Sprache immer auch kulturelle und soziale Traditionen und Entwicklungen mittransportiert werden; zum Teil – insbesondere im Literaturunterricht und beim Nachdenken über und beim Besprechen von gelesenen Texten – geschieht es sehr bewusst und zielgerichtet. Sprachunterricht ist vor allem auch Unterricht in Kommunikation über Menschliches und Allzumenschliches.

Dies gilt für jeden guten Sprachunterricht. Beim Fremdsprachenunterricht kommt dazu, dass er Einblicke in andere Kulturen und Denkweisen ermöglicht und so den Horizont der Lernenden erweitert und neue Erkenntnisse und Erfahrungen verschafft. Das Lernen und Benutzen von

significativo a seconda del tipo di maturità. In ogni modo la dotazione oraria è predisposta nei programmi quadro emanati dall'UFIAML così come gli obiettivi di apprendimento, i contenuti e le modalità di esame. L'informazione viene completata con la presentazione appunto dei programmi sia della lingua materna che delle lingue seconde, programmi che precisano gli obiettivi generali, gli obiettivi di apprendimento, i contenuti specifici (articolati in termini di competenze) e indicazioni dettagliate per gli esami orali e scritti. (red.)

verschiedenen Sprachen will jungen Menschen die Augen öffnen und ihnen Möglichkeiten zeigen, ein Leben zu leben als Menschen in einem umfassenderen Sinn des Wortes. So gesehen leistet der Sprachunterricht einen wichtigen Beitrag zu dem, was wir als „Apprendre pour la vie d'homme“ bezeichnen können.

• **Ein mehrsprachiges Land braucht mehrsprachige Menschen**

Erziehung und Bildung von aktiven, informierten und motivierten Staatsbürgerinnen und Staatsbürgern ist neben der Verbesserung der Allgemeinbildung eine weitere wichtige Zielsetzung der Berufsmaturitäten. Auch hier übernehmen muttersprachlicher und fremdsprachlicher Unterricht einen grundlegenden Teil der Aufgabe. In ganz besonderem Masse gilt dies in einem Land, das sich als mehrsprachig verstehen will. Kommunikation über sprachliche und kulturelle Grenzen ist entscheidend für das Zusammenleben der Menschen. Kommunikation heisst hier zunächst Verstehen, Begreifen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden, von Traditionen und Chancen, aber auch gemeinsames Erarbeiten und Entwickeln von tragfähigen Lösungen. Deshalb ist es nur logisch, wenn angehenden Berufsmaturandinnen und -maturanden die Möglichkeit geboten und sogar die Pflicht auferlegt werden, mehrere Sprachen zu lernen.

Das Modell hat drei Aspekte: Erstens beherrschen und pflegen alle die eigene Muttersprache sehr gut, um sich allezeit klar und gewandt ausdrücken zu können, und zwar auch im Hinblick darauf, Mitbürgern einer anderen Muttersprache das Verstehen zu erleichtern. Zweitens: Jedermann lernt mindestens eine zweite Landessprache, wobei in erster Linie die Verstehensfertigkeiten und die kommunikative Kompetenz gepflegt werden. Drittens ist es wünschbar, dass sich möglichst viele wenigstens

gewisse Verstehensfähigkeiten in einer dritten Landessprache aneignen. Indem sich der Sprachunterricht im Rahmen der Berufsmaturitätsausbildung diesen Grundsätzen verpflichtet, trägt er massgeblich bei zum „Apprendre pour la vie de citoyen“.

• **Fremdsprachenkenntnisse erhöhen die beruflichen Chancen**

Seine dritte Funktion und Zweckbestimmung findet der Sprachunterricht in der für die Berufsbildung zwar naheliegenden, aber zu Recht in der Berufsmaturitätsausbildung besonders stark betonten praktischen und alltäglichen Nützlichkeit für das berufliche Leben und die berufliche Weiterbildung. Dabei geht es in erster Linie um den Unterricht in anderen Sprachen, in anderen Landessprachen zum einen, vor allem aber auch um Unterricht in Sprachen, die international oder in einem konkreten beruflichen Umfeld besonders bedeutend sind.

Gute und vielseitige sprachliche Kenntnisse und Fertigkeiten sind im Wirtschafts- und Berufsleben mehrfach nützlich und förderlich. Zunächst gilt dies für den Informations-, Gedanken- und Erfahrungsaustausch im allgemeinen; sodann ganz besonders, um Fachliteratur zu lesen, um mit einer internationalen Kundschaft und mit Geschäftspartnern aus aller Welt zu kommunizieren oder gar, weil im eigenen Unternehmen eine „Company-Language“ gepflegt wird, die nicht die Lokalsprache und mithin auch nicht die Muttersprache vieler Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ist. Die Zielsetzung „Studierfähigkeit an Fachhochschulen“ und die Ausrichtung der Berufsmaturitätsausbildung auf eine zukünftige Tätigkeit in anspruchsvolleren Funktionen unterstreichen selbstverständlich das oben Gesagte noch einmal. Zur Studierfähigkeit gehören ohne jeden Zweifel gute Kenntnisse und ausgebaute Fertigkeiten im Umgang im Sprachen.

Deshalb heisst der dritte Bereich, zu dem der Sprachenunterricht seinen Beitrag leistet „Apprendre pour la vie professionnelle“.

• **Fremdsprachenkenntnisse machen junge Schweizerinnen und Schweizer „eurokompatibel“**

Der vierte Grund schliesslich, Fremdsprachen zu lernen, heisst Europa. Die internationale gegenseitige Anerkennung von schulischen Abschlüssen ist ein Ziel, das auf verschiedenen Ebenen angestrebt wird. Auch die Berufsmaturitäten wollen hierzu einen Baustein liefern. Die schweizerischen Diplome und Zeugnisse sollen im Ausland etwas Wert sein; Eurokompatibilität ist gefragt und gefordert, damit künftig unsere Berufsmaturandinnen und Berufsmaturanden, Absolventinnen und Absolventen von Fachhochschulen verbesserte Chancen auf einem mindestens europaweit offeneren Arbeitsmarkt erhalten und ihr berufliches Wissen und Können auch im Ausland unter Beweis stellen oder dort zusätzliche Erfahrungen machen können. Im übrigen sind wir in der Schweiz in allerbesten Gesellschaft, wenn wir – wie es bei den Berufsmaturitäten geschieht – dem Lehren und Lernen von Fremdsprachen Wert und Wichtigkeit beimessen. Der Europarat, wo die Schweiz seit langem Mitglied ist, führt seit mehr als einem Vierteljahrhundert unter dem Titel „Langues vivantes – Modern Languages“ umfangreiche und vielfältige Fremdsprachenprogramme durch, und auch die Europäische Union unternimmt grosse Anstrengungen auf dem Gebiet (Beispiele sind etwa die Programme „Lingua“ oder „Erasmus“). Mögen die Schwerpunkte und die einzelnen Aktivitäten auch unterschiedlich, differenziert und im Verlauf der Jahre mehrfach variiert sein, die Hauptzielsetzung ist gemeinsam und hat sich nicht verändert: Förderung des Sprachenlernens und der Mehrsprachigkeit in Europa zum

Nirgends so gut wie im Sprachunterricht können allgemein menschliche Aspekte aufgegriffen und behandelt, können geschichtliche, gesellschaftliche, technologische Entwicklungen sowie philosophische Strömungen, kulturelle Errungenschaften und Möglichkeiten und Grenzen menschlichen Denkens und Handelns erkannt, diskutiert und bedacht werden.

Zwecke besseren gegenseitigen Verständnisses und besserer internationaler Kommunikation und Zusammenarbeit.

Konkret fordert der Europarat – ganz ähnlich wie oben unter dem schweizerisch-staatspolitischen Gesichtspunkt dargelegt – dass jeder Europäer und jede Europäerin neben der eigenen mindestens die Sprache eines Nachbarn lernen sowie eine grosse internationale Verkehrssprache erwerben sollte.

So werden es schliesslich vier Lernbereiche, zu denen der Sprachenunterricht beitragen kann und beitragen will:

- „*apprendre pour la vie d'homme*“
- „*apprendre pour la vie de citoyen*“
- „*apprendre pour la vie professionnelle*“
- „*apprendre pour un avenir européen*“

Im folgenden soll nun gezeigt werden, wie die Funktion und Aufgabe, welche den Sprachen und dem Sprachunterricht in der Ausbildung zur Berufsmaturität zukommen, konkret erfüllt werden.

Rahmenlehrpläne: Grundlagen und Zielsetzungen

Grundlagen und hauptsächliche Zielsetzungen des Sprachenunterrichts in der Berufsmaturitätsausbildung sind in den Rahmenlehrplänen umschrieben, die vom Bundesamt für Industrie, Gewerbe und Arbeit (BIGA) für jede Berufsmaturitätsrichtung erlassen werden. Bereits eingeführt sind die Technische, die Kaufmännische und die Gewerbliche Berufsmaturität; noch folgen wird die Gestalterische Richtung.

Wie bereits eingangs dargelegt, steht dem Sprachenunterricht relativ viel Unterrichtszeit zur Verfügung. Konkret heisst das:

• **für die Technische und die Gewerbliche Berufsmaturität im dualen System**, d.h. integriert in eine drei- oder vierjährige Berufslehre:

- Muttersprache 240 – 280 Lektionen
- Zweite Landessprache 120 Lektionen
- Dritte Landessprache oder Englisch als Pflichtfach 160 Lektionen
- Dritte Landessprache oder Englisch als Wahlpflichtfach zusätzlich 80 Lektionen

(Dem Berufsmaturitätsunterricht im engeren Sinne und ohne berufskundliche Fächer – mithin also dem allgemeinbildenden Unterricht – stehen insgesamt 1440 Lektionen (entsprechend rund 1,5 Schultagen pro Woche während drei Jahren) zur Verfügung.)

• **für die Kaufmännische Berufsmaturität im dualen System**, integriert in die dreijährige Kaufmännische Lehre:

- Muttersprache 240 Lektionen
 - Zweite und Dritte Landessprache oder Fremdsprache 440 Lektionen
- (Der berufliche Unterricht für angehende Kaufmännische Angestellte umfasst total 2160 Lektionen, wobei hier alle Fächer, auch die eher berufskundlich ausgerichteten, mitgezählt sind.)

• **für die Kaufmännische Berufsmaturität in einer Handelsmittelschule:**

- Muttersprache 480 Lektionen
- Zweite und Dritte Landessprache oder Fremdsprache 400 – 480 Lektionen

(Der Unterricht an einer Handelsmittelschule umfasst total 3440 Lektionen.)

Zu beachten ist ausserdem:

- Im Fach Muttersprache und Zweite Landessprache kann praktisch immer auf Kenntnissen und Fertigkeiten aufgebaut werden, die während der obligatorischen Schulzeit erworben wurden
- Die dritte Sprache ist für viele Berufsmaturandinnen und -maturanden neu, d.h. es handelt sich um Anfängerunterricht; teilweise kann auf Vorkenntnissen aus der Sekundarstufe I aufgebaut werden.
- In Berufsmaturitätslehrgängen, die nicht in eine Lehre integriert, sondern an eine solche angeschlossen sind (vollzeitlich oder berufsbegleitend) kann teilweise auch auf anderen Grundlagen unterrichtet werden. Dennoch muss dem Sprachenunterricht ein entsprechender Anteil der vorgeschriebenen insgesamt mindestens 1200 Lektionen zukommen.

Selbstverständlich entsprechen diese Stundendotationen in keinem Fall den diesbezüglichen Möglichkeiten an einer Vollzeitschule, die zu einer gymnasialen Maturität führt. Selbst die Handelsmittelschulen müssen sich mit deutlich weniger Unterrichtszeit zufrieden geben; in besonderem Masse gilt dies für die Berufsschulen, denen gemäss Berufsbildungsgesetz insgesamt für den allgemeinbildenden und den berufskundlichen Unterricht maximal zwei Tage pro Woche (entsprechend 18 Lektionen) zur Verfügung stehen.

Dementsprechend sind die Ziele etwas anders gesetzt. Der Hauptakzent liegt noch stärker auf den kommunikativen Kompetenzen, insbesondere

bei den Fremdsprachen. Weniger Gewicht gelegt wird gezwungenermassen auf rein sprachlich-linguistische Aspekte. Andererseits gehören Literatur und mit der Sprache verbundene kulturelle und landeskundliche Themen durchaus zum Lehrprogramm.

Nach Möglichkeit wird versucht, das Zeitproblem durch Intensivierung des Unterrichts, durch den Einsatz erweiterter Lehr- und Lernformen sowie durch fächerübergreifende Vernetzung zu entschärfen. Das wird von den Rahmenlehrplänen konkret gefordert; sie liefern allerdings auch verschiedene methodisch-didaktische Hinweise, wie der Unterricht effizienter und interdisziplinär gestaltet werden kann.

Lehr- und Stoffpläne im Detail, Prüfungsanforderungen und -modalitäten, Evaluationskriterien

Eine Schule, die Berufsmaturitätslehrgänge anbietet, hat die Aufgabe, die in den Rahmenlehrplänen festgeschriebenen Grundsätze zu konkretisieren und in schuleigene Lehrpläne und detaillierte Stoffpläne umzusetzen. Stellvertretend für die vielen heute bestehenden Schullehrpläne seien hier die Stoffpläne für die Eidgenössischen Berufsmaturitätsprüfungen auszugsweise abgedruckt. (Siehe S. 16 und 17)

Sie wurden von einer Arbeitsgruppe der Eidgenössischen Berufsmaturitätskommission und mit Unterstützung zahlreicher Lehrkräfte und Experten erarbeitet. Ohne Anspruch auf umfassende Perfektion zu stellen, haben die Autoren versucht, einerseits die Grenzen des Möglichen abzustechen und andererseits innerhalb dieser Grenzen auch neuere Ideen und noch unbekanntere Ansätze und Möglichkeiten aufzuzeigen.

Insbesondere im Bereich der Zielformulierungen und bei den vorgeschlagenen Prüfungsformen scheint dies immerhin zumindest ein Stück weit gut gelungen.

Literaturhinweise

BIGA (1993): *Rahmenlehrplan für die Vorbereitung der technischen Berufsmatura*. Bern, Bundesamt für Industrie, Gewerbe und Arbeit

BIGA (1994): *Prüfungsrichtlinien und Rahmenlehrplan für die Vorbereitung der kaufmännischen Berufsmatura*. Bern: Bundesamt für Industrie, Gewerbe und Arbeit

EBMK (1995): *Stoffpläne für die Technische Berufsmaturität*. Bern: Eidgenössische Berufsmaturitätskommission –

EBMK (1996): *Stoffpläne für die Kaufmännische Berufsmaturität*. Bern: Eidgenössische Berufsmaturitätskommission

EDK (1987): *Herausforderung Schweiz. Materialien zur Förderung des Unterrichts in den Landessprachen*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren

EDI (1989): *Zustand und Zukunft der viersprachigen Schweiz. Abklärungen, Vorschläge und Empfehlungen einer Arbeitsgruppe des Eidgenössischen Departementes des Innern*. Bern: Eidgenössisches Departement des Innern

Aldo Widmer

ist Generalsekretär der Eidgenössischen Berufsmaturitätskommission.

(Adresse: Rosenacker 12 A

9400 Rorschacherberg

Telefon 071 850 01 60 / Fax 071 850 01 61)

Muttersprache

1. Bildungsziel

Die Berufsmaturandin / Der Berufsmaturand

- findet sich in der beruflichen und ausserberuflichen Welt sprachlich zurecht und erkennt die Sprache als Mittel der Kommunikation, des Denkens und der Kunst
- verfügt über
 - angemessene Sicherheit und Gewandtheit in der Anwendung der Muttersprache in Wort und Schrift
 - Fähigkeit zur Auseinandersetzung mit literarischen Werken, mit der persönlichen, beruflichen, gesellschaftlichen und kulturellen Umwelt
 - sprachliche Mittel zur Förderung der Kommunikation im Umgang mit Menschen und Sachen, Situationen und Zusammenhängen.

2. Lernziele

Die Berufsmaturandin / Der Berufsmaturand kann

- gehörte und gelesene Texte aus dem beruflichen und ausserberuflichen Umfeld sowie ausgesuchte Werke der Literatur im literatur- und kulturgeschichtlichen Zusammenhang ihrer Zeit verstehen und interpretieren
- sich mündlich und schriftlich über fachspezifische, literarische und allgemeine Themen gewandt und korrekt ausdrücken
- Sachverhalte und Zusammenhänge erkennen und darstellen, Stimmungen, Bedürfnisse usw. ausdrücken, Stellung beziehen zu persönlichen und zu Sachfragen, zu gelesenen und gehörten Texten, Argumente formulieren, andere überzeugen und dabei mit der Sprache kreativ umgehen, sprachliche Mittel anwenden zur Erzeugung von Spannung, Eindringlichkeit, Veranschaulichung, Zuwendung usw.
- Hilfsmittel gebrauchen wie Wörterbücher, Regelwerke, Lexika.

3. Stoff

3.1. Hören, Lesen und Verstehen

Die Berufsmaturandin / Der Berufsmaturand

- kennt mindestens fünf Werke, davon drei literarische aus zwei verschiedenen Epochen und verschiedenen literarischen Gattungen und zwei Sachbücher von allgemeinbildendem Wert (z.B. Themen aus Kunst, Geschichte, Technik, Gesellschaft, Natur, Umwelt betreffend)
- kennt bildhafte Ausdrücke, gebräuchliche Redewendungen und wichtige Fremdwörter
- kennt Wortarten, Satzglieder, Satzformen, wichtige Satzbaupläne und hauptsächliche Stilschichten der Sprache.

3.2. Sprechen

Die Berufsmaturandin / Der Berufsmaturand

- kennt die wichtigsten Regeln der Vortragstechnik und kann Vorträge, Präsentationen und Reden adressatengerecht gestalten sowie an Diskussionen über Themen aus dem persönlichen, beruflichen oder allgemeinen Umfeld aktiv teilnehmen oder sie leiten
- kann sich zu gehörten oder gelesenen Texten aus dem persönlichen, beruflichen oder allgemeinen Umfeld nach Vorbereitung oder spontan äussern: zusammenfassen, kritisch Stellung nehmen, Zusammenhänge darlegen, sprachliche Merkmale (Textsorten, Sprachniveau, Stilfragen, Wörter, Ausdrücke, Sätze usw.) diskutieren und erklären
- kann standardsprachlich korrekt aussprechen und auch Kommunikationsmittel wie Mimik und Gestik sowie Mittel zur Visualisierung einsetzen.

3.3. Schreiben

Die Berufsmaturandin / Der Berufsmaturand

- kennt die wichtigsten Regeln für den Aufbau eines schriftlichen Textes und die Zusammenhänge zwischen Form und Gehalt in sprachlichen Werken
- kennt die Textsorten "Erzählung", "Bericht", "Beschreibung", "Schilderung", "Erörterung", "Kommentar", "Protokoll", "Brief"
- kann grammatikalisch und orthographisch korrekte Texte verfassen zu Fragen und Themen aus dem persönlichen, beruflichen oder allgemeinen Umfeld sowie zu gehörten oder gelesenen Texten.

4. Prüfung

4.1. Allgemeines

- Die Prüfung besteht aus einem schriftlichen und einem mündlichen Teil, die je zu 50 % für die Berechnung der Endnote beitragen.
- Der Kandidat / Die Kandidatin gibt bei der Anmeldung zur Prüfung die fünf Werke an, mit denen er / sie sich besonders befasst hat.
- Die Evaluation erfolgt nach expliziten Kriterien, die den Kandidatinnen und Kandidaten vor oder bei der Prüfung bekanntgemacht werden.

4.2. Schriftliche Prüfung

- Die schriftliche Prüfung dauert 120 Minuten und besteht aus dem Verfassen eines oder mehrerer Texte.
- Der Kandidat / Die Kandidatin kann aus verschiedenen Themen auswählen.
- Für die Bewertung werden berücksichtigt:
 - Aufbau und Struktur des Textes, Qualität und Dichte der Information, Schreibfähigkeit, Adäquatheit (Stil, Wortschatz, Satzverknüpfung usw.), sprachliche Korrektheit
 - Beweglichkeit im stilsicheren Ausdruck, Wortschatz (inkl. Fremdwörterkenntnisse).
- Die Verwendung von Hilfsmitteln (Wörterbücher, Lexika) ist gestattet.

4.3. Mündliche Prüfung

- Die mündliche Prüfung findet einzeln oder in Gruppen zu 3 bis 5 Kandidatinnen und Kandidaten statt und dauert pro Kandidat / Kandidatin 15 Minuten. Die Bewertung erfolgt individuell für jede Kandidatin und jeden Kandidaten.
- Der Kandidat / Die Kandidatin ist bereit, über jedes der fünf Werke, die er / sie bei der Anmeldung angegeben hat, zu sprechen und diese Präsentation z.B. mit Folien für den Hellraumprojektor zu visualisieren.
- Die mündliche Prüfung umfasst zwei Teile:
 - Präsentation: Der Kandidat / Die Kandidatin stellt ein Thema während 5 bis 7 Minuten in Form eines Kurzreferates mit Visualisierung vor. Die Experten bezeichnen zu Beginn der Prüfung das Thema, über das zu sprechen ist, indem sie aus den fünf vorbereiteten Themen eines auswählen.
 - Diskussion: Der Kandidat / Die Kandidatin leitet eine Diskussion zum vorgestellten Thema, an der sich alle im Raum anwesenden Personen mit Fragen, Stellungnahmen, Kommentaren usw. beteiligen.
- Für die Bewertung der mündlichen Leistungen werden berücksichtigt: Sorgfalt der Vorbereitung und Struktur des Referates, Sprechfähigkeit, Qualität und Dichte der Information, Visualisierung, sprachliche Korrektheit und Adäquatheit (Wortschatz, Satzverknüpfung usw.), Beweglichkeit und Gewandtheit beim Formulieren sowie kommunikatives Verhalten und Fähigkeit zur Gesprächsleitung.

Fremdsprachen

1. Bildungsziel

Die Berufsmaturandin / Der Berufsmaturand kann sich in realen Sprachverwendungssituationen (im Studium, in der beruflichen und ausserberuflichen Welt) den persönlichen sprachlich kommunikativen Bedürfnissen entsprechend in der Zielsprache zurechtfinden und verständigen.

2. Lernziele

Die Berufsmaturandin / Der Berufsmaturand kann

- sich mit Personen, welche die Zielsprache als Muttersprache oder als Verkehrssprache sprechen, in Situationen des Alltags, des Studiums und des Berufslebens mündlich verständigen
- mit Texten unterschiedlicher Art adäquat umgehen, also geschriebene Texte und Medientexte (Radio, Fernsehen) global und in jenen Details verstehen, die für sie/ihn relevant sind
- sich in der Zielsprache auch schriftlich verständlich äussern
- die üblichen Hilfsmittel (ein- und zweisprachige Wörterbücher usw.) in angemessener Weise verwenden.

3. Stoff

3.1. Hörverstehen in Einwegkommunikation

Die Berufsmaturandin / Der Berufsmaturand

- kann authentische Radio- und Fernsehsendungen in der Zielsprache sowohl global als auch in für den Kandidaten / die Kandidatin relevanten Einzelheiten verstehen, vorausgesetzt, der Inhalt trägt dem Erfahrungshorizont der Berufsmaturandin bzw. des Berufsmaturanden Rechnung.

3.2. Mündliche Kommunikation (Hören und Sprechen)

Die Berufsmaturandin / Der Berufsmaturand

- kann in Situationen des Alltags, des Studiums und des Berufs verstehen, was Sprecherinnen und Sprecher der Zielsprache meinen, wenn sie mit dem Kandidaten bzw. der Kandidatin sprechen
- verfügt über geeignete sprachliche Mittel, um in Situationen der oben genannten Bereiche
 - in der Zielsprache über ein dem Kandidaten / der Kandidatin vertrautes Thema frei und für fremdsprachige Zuhörerinnen und Zuhörer verständlich zu sprechen
 - sich mit Personen, welche die Zielsprache als Muttersprache oder als Verkehrssprache sprechen, in einer dem Kandidaten / der Kandidatin bekannten Situation bzw. über ein ihnen vertrautes Thema zu verständigen
- kann dementsprechend in der Zielsprache einen Sachverhalt darstellen, etwas erzählen, beschreiben, erklären, jemanden etwas fragen oder von etwas überzeugen usw.

- ist in der Lage allfällig auftretende Verstehens- und/oder Ausdrucksschwierigkeiten zu überwinden.

3.3. Leseverstehen

Die Berufsmaturandin / Der Berufsmaturand

- versteht authentische fremdsprachige Texte sowohl global als auch in für den Kandidaten / die Kandidatin relevanten Einzelheiten
- kann in angemessener Zeit auch grössere Textmengen (z.B. einen längeren Zeitungs- oder Zeitschriftenartikel) bewältigen
- kann übliche Hilfsmittel (Wörterbücher, Lexika) benutzen.

3.4. Schreiben

Die Berufsmaturandin / Der Berufsmaturand

- kann unter Verwendung von Hilfsmitteln (Wörterbücher usw.) in angemessener Zeit Notizen machen, Briefe und kurze Berichte zu alltäglichen oder berufsbezogenen Themen verfassen, so, dass fremdsprachige Leserinnen und Leser den Text verstehen und nicht durch gehäuftes Auftreten von Fehlern allzusehr irritiert werden.

4. Prüfung

4.1. Allgemeines

- Die Prüfung besteht aus einem schriftlichen und einem mündlichen Teil, die je zu 50 % für die Berechnung der Endnote beitragen.
- Sie orientiert sich an den unter 3. genannten Kenntnissen und Fertigkeiten. Die Aufgabenstellungen richten sich nach den Realitäten, welche die Berufsmaturandinnen und -maturanden später in Alltag, Studium und Beruf erwarten.

- Zur Beachtung: Die Prüfung im Bereich "Hörverstehen" gehört eigentlich zu den mündlichen Fertigkeiten. Aus prüfungspraktischen Gründen wird dieser Bereich jedoch im Rahmen der schriftlichen Prüfung gem Ziff. 4.2 geprüft und bewertet.

4.2. Schriftliche Prüfung

- Die schriftliche Prüfung dauert 120 Minuten und besteht aus den Teilen "Hörverstehen", "Leseverstehen" und "Schreiben".
- Die drei Fertigkeiten können je einzeln oder integriert (z. B. Leseverstehen kombiniert mit Schreiben) geprüft werden; sie werden jedoch einzeln bewertet.
- In den Teilen "Leseverstehen" und "Schreiben" werden den Kandidatinnen und Kandidaten in der Regel Auswahlmöglichkeiten (verschiedene Texte/Textsorten beim Teil "Leseverstehen", unterschiedliche Schreibaufgaben usw.) angeboten.
- Die Verwendung üblicher Hilfsmittel (Wörterbücher usw.) ist gestattet.
- Inhalte:

- Hörverstehen: Die Kandidatinnen und Kandidaten hören authentische Video- oder Tonaufnahmen und müssen ihr Verstehen durch das Lösen entsprechender Aufgaben (z.B. Ausfüllen offener Raster, Beantwortung von Fragen) unter Beweis stellen.
- Leseverstehen: Ausgehend von einem oder mehreren authentischen Texten von ausreichender Länge und angemessenem Schwierigkeitsgrad wird das Leseverstehen mit realitätsbezogenen Aufgaben kontrolliert.
- Schreiben: Es werden realitätsbezogene Schreibaufgaben gestellt (z.B. einen Brief schreiben und darin zu einem gehörten oder gelesenen Text oder zu einem bestimmten Sachverhalt persönlich Stellung nehmen, eine Geschichte weiter erzählen [fortsetzen]).
- Für die Bewertung werden berücksichtigt: Hör- und Leseverstehensfähigkeiten, Qualität und Dichte der Information, Adäquatheit (Wortschatz, Satzverknüpfung), Korrektheit.

4.3. Mündliche Prüfung

- Die mündliche Prüfung umfasst die Teile "Kurzreferat" und "Diskussion" und dauert 15 Minuten.
- Sie findet in Gruppen zu 3 bis 4 Kandidatinnen und Kandidaten statt. Die Bewertung erfolgt individuell für jede Kandidatin und jeden Kandidaten.
- Inhalte:

- Kurzreferat: Der Kandidat / Die Kandidatin stellt ein frei gewähltes Thema vor, das vorgängig selbständig u.a. durch Lektüren vorbereitet worden ist. Dauer des Referates: ca. 5 Minuten. Die Präsentation wird unterstützt mit einer oder mehreren Folien für den Hellraumprojektor, die von den Kandidatinnen und Kandidaten vor der Prüfung selbständig erarbeitet wurden.
- Diskussion: Die Kandidatin / der Kandidat leitet eine Diskussion zum vorgestellten Thema, an der alle im Raum anwesenden Personen teilnehmen.
- Für die Bewertung werden berücksichtigt: Sorgfalt der Vorbereitung und Struktur des Referates, Sprechfähigkeit, Qualität und Dichte der Information, sprachliche Korrektheit und Adäquatheit (Wortschatz, Satzverknüpfung usw.) sowie kommunikatives Verhalten.

Pubblicità Le Robert

Georges Vial
Fribourg

Bilinguisme par immersion en classes de maturité professionnelle technique

Expérience à l'école des métiers de Fribourg

Zweisprachiger Unterricht an den Berufsmaturitätsklassen (Technische Berufsmaturität) der Gewerbeschule Freiburg i.Ue.: Die Gewerbeschule Freiburg führt ihre Lehrlinge auch zur Technischen Berufsmaturität. Die ersten Berufsmaturitätsabschlüsse (4 Klassen) finden im Juni 1996 statt.

Gegenüber Unternehmen der Wirtschaft führt das an der Sprachgrenze gelegene Freiburg oft das Argument der Zweisprachigkeit seiner Bewohner ins Feld. Das Territorialitätsprinzip stellt allerdings die Bestrebungen zur Förderung der Zweisprachigkeit oft vor grosse Hindernisse.

Wer in die Berufsmaturitätsklassen der Gewerbeschule aufgenommen werden will, hat eine Aufnahmeprüfung (Mathematik, Muttersprache, zweite Landessprache, Eignungstest) zu bestehen. Die Gewerbeschule Freiburg wird nur von einer geringen Zahl Deutschsprachiger besucht. Schon seit längerer Zeit fordert die deutschsprachige Minderheit des Kantons, dass die Gewerbeschule auch Ausbildungsgänge auf Deutsch anbiete; diese kamen aber wegen der geringen Zahl Deutschsprachiger meist nicht zustande.

Die Einführung der Berufsmaturität hat dazu geführt, dass der Unterricht in der zweiten

Le rôle de l'école des métiers de Fribourg (EMF): Amener des jeunes vers les études supérieures ETS/HES

L'école des métiers de Fribourg est une institution publique cantonale issue du Technicum de Fribourg. Elle est restée école affiliée à l'école d'ingénieurs de Fribourg jusqu'en 1989. Elle était initialement une voie d'apport uniquement orientée dans le but d'amener des apprentis vers les études d'ingénieurs. Actuellement, cet objectif n'est plus unique, mais il reste un des objectifs prioritaires et plus de 65% des apprentis accèdent aux formations ETS/HES.

Le virage de la maturité professionnelle technique (MPT)

L'EMF a donc tout naturellement pris le "train de la MPT" dans le premier wagon et en juin 1996, la première volée de candidats se présentera aux épreuves finales MPT, soit :

- 1 classe rapide intégrée en 3 ans
- 3 classes CFC+1 sur 1 an.

Offrir de "vraies" formations professionnelles

L'EMF s'efforce d'avoir une réelle activité industrielle. Pour ce faire, elle dispose d'un bureau de développement où deux ingénieurs développent les produits réalisés par les apprentis. Elle est également un sous-traitant pour nombre d'entreprises de la région.

L'offre de formation de l'EMF est essentiellement technique:

- Electronicien, Options a,b,c

- Mécanicien-électricien dès 96-97 :
- Informaticien
- Automaticien.

Pour ces deux nouvelles formations, des échanges mutuels d'apprentis sont prévus en 3e et 4e années d'apprentissage avec des entreprises.

La politique et les langues

Situé sur la frontière des langues, Fribourg argumente souvent son attrait pour les entreprises par le bilinguisme de ses habitants. La réalité est un peu différente et les nombreuses tentatives pour mettre en oeuvre des projets de scolarisation bilingue se font contrer par des opérations politiques basées sur le principe de "territorialité des langues". Fribourg est le premier canton à s'être doté d'une base légale à ce sujet et les effets pervers de celle-ci bloquent très souvent l'idée généreuse d'une scolarisation mixte F/D, "car ici, on parle français (ou allemand) "...

Le recrutement des élèves à l'EMF

Un nombre important de candidats se présente à l'examen d'admission qui a lieu en janvier pour une admission en août. Il s'agit d'un concours d'admission basé sur les mathématiques et la langue maternelle. L'accès en classe MPT fait l'objet d'un test de 2e langue et de tests psychotechniques. Un entretien a lieu ensuite avec chaque candidat admissible pour décider de l'admission en classes MPT.

L'EMF accueille un nombre restreint

Landessprache auf die ersten beiden Lehrjahre konzentriert wurde (es wäre unvernünftig gewesen, die geringe Zahl an zur Verfügung stehenden Lektionen gleichmässig auf die vier Lehrjahre zu verteilen). Zudem findet die Grundausbildung für alle vier angebotenen Berufe im ersten Jahr vollständig, im zweiten Jahr zumindest teilweise gemeinsam statt.

Nach ersten Versuchen mit einer "Totalimmersion" frankophoner Lehrlinge im ersten der 4 Ausbildungsjahre nimmt im hier vorgestellten Modell die Immersion auf Deutsch im 1. Lehrjahr 80 % der Unterrichtszeit, im 2. Jahr deren 50 % in Anspruch. Zur Zeit befindet sich die Schule im eidg. Anerkennungsverfahren. Die Experten der EBMK sind über das Projekt einer zweisprachigen Maturität informiert. Die bis anhin erzielten Ergebnisse sind sehr ermutigend, die Lehrpersonen der Schule sind sehr engagiert. Bereits hat die Schule an die kantonalen Behörden ein Gesuch zur externen Evaluation dieses Versuchs gerichtet.

Erste Ergebnisse:

Rückstände in den in der Fremdsprache besuchten Sachfächern konnten entgegen unseren Befürchtungen bisher nicht festgestellt werden.

Anspruchsniveau in der 2.

Landessprache Deutsch:

a) einerseits muss das Anspruchsniveau in der zweiten Landessprache hoch gehalten werden, um den Vermerk "zweisprachige Maturität" im

Berufsmaturitätsausweis zu rechtfertigen;

b) andererseits muss das Anspruchsniveau in der zweiten Landessprache für alle gleich sein, um jene Schülerinnen und Schüler zu belohnen, welche die

d'élèves de langue allemande, ceci s'expliquant par le relativement petit bassin de recrutement. Celui-ci se résume au district de la Singine, car le district du Lac a des voies de communications plus efficaces vers Berne. La minorité alémanique du canton revendique depuis de nombreuses années que l'EMF offre une formation en langue allemande alors que les effectifs d'élèves n'ont jamais permis de la réaliser. Seule la 1ère année de cette voie alémanique pouvait se concrétiser et, à plusieurs reprises, cette classe fut fermée puis rouverte en fonction des effectifs admis.

Les éléments déclencheurs du bilinguisme à l'EMF

Une décision politique en "faveur" des alémaniques

Une décision "politique" a tranché cette situation en proposant que les cours de branches de culture générale puissent être suivis par les alémaniques en langue allemande à l'école professionnelle avec d'autres professionnels alors que les autres cours professionnels seraient suivis en langue française à l'EMF. Cette décision a été mal acceptée car les deux écoles sont distantes de 2,5 km et qu'alors les cours MPT ne pouvaient plus être suivis. Il s'en est suivi une désaffectation presque totale des candidatures alémaniques.

Des modalités "spéciales" dans la mise en oeuvre de la MPT

Dès la mise en place du programme d'enseignement cadre (PEC) de la MPT et après analyse des bases légales y relatives, notamment l'Ordonnance fédérale sur l'EPS, nous avons pris le parti de traiter l'enseignement de la deuxième langue nationale sous une forme concentrée sur les deux premières années d'apprentissage. Il nous semblait en effet irréaliste d'atteindre les objectifs décrits en étalant

sur quatre années les 120 périodes prévues par le PEC. Pour bénéficier des acquis du niveau II de scolarisation, nous avons prévu 160 périodes sur les deux premières années, dont 120 en 1ère année.

D'autre part, les deux, respectivement quatre formations offertes sont organisées sur la base d'un tronc commun, total en 1ère et partiel en 2e année. Cette démarche va dans le sens du projet de réforme de la formation professionnelle que la Fédération suisse des Ecoles Techniques et de métiers (FET) a déposé en 1995 à l'OFIAMT et qu'elle soutient auprès de tous les milieux concernés.

Le déclin

Ces modalités spéciales (trunks communs et concentration de la 2e langue en 1ère et 2e années) ainsi que l'absence quasi totale de candidats alémaniques à l'automne 1995 ont été le déclencheur du lancement du bilinguisme à l'EMF. En effet, en réaction à l'absence d'un nombre suffisant de candidats alémaniques, j'ai proposé aux élèves francophones d'effectuer leur première année en langue allemande et "oh!" surprise, six élèves s'y sont intéressés et ont accepté une immersion totale en langue allemande avec un élève alémanique.

La réponse des élèves

La réaction de ces élèves nous a encouragés, car on a pu mesurer un réel engagement et constater que ceux-ci "portaient réellement" leur décision. Tous ont d'ailleurs accepté de commencer deux semaines plus tôt les cours en août 1995, en suivant un cours intensif d'allemand.

La mise en application

Une fois cette décision prise, nous nous sommes approchés de personnes à même de nous conseiller pour améliorer les chances de réussite de cette offre de formation. Une séance

zusätzlichen Anstrengungen zweisprachigen Unterrichts auf sich genommen haben.

Was nun ?

Für das im Herbst 1996 beginnende Schuljahr haben sich 36 % der neuen Lehrlinge für den zweisprachigen Zug eingeschrieben. Von vielen frankophonen Lehrlingen wird der zweisprachige Unterricht als eine seltene Gelegenheit begrüsst, effizient Deutsch zu lernen. Wesentlich zurückhaltender sind demgegenüber die deutschsprachigen Lehrlinge.

Zum Schluss erwähnt Vial drei Bedingungen, deren Erfüllung nach Ansicht dieses Schulleiters eine "conditio sine qua non" für das Gelingen dieses Projekts und dessen Übertragbarkeit auf andere Sprachen, Berufe und Schulorte darstellen:

1. Die Immersion in der zweiten Landessprache muss einen beträchtlichen Teil der Unterrichtszeit ausmachen.

2. Die Lehrpersonen müssen im Rahmen eines gemeinsamen Schulprojekts mobilisiert werden; sie müssen Gelegenheit haben, auch ihre eigenen persönlichen Projekte einzubringen.

3. Es braucht ein persönliches vertragsgebundenes Engagement des Schülers bzw. der Schülerin. Dieser Vertrag wird erst nach Abschluss der dreimonatigen Probezeit abgeschlossen. (Red.)

eut lieu avec Mmes Claudine Brohy et Michèle Bovet. Immédiatement nous avons alors retouché notre projet en réduisant le pourcentage d'immersion en 1ère année mais en prolongeant celle-ci jusqu'en fin de 2e année. Le plan d'enseignement ainsi élaboré prévoit des cours de branches générales et scientifiques de la MPT, ainsi que des branches professionnelles. L'immersion en allemand représente ainsi 80% en 1ère année et 50% en 2e année. La partie commune du plan d'enseignement se présente donc comme indiqué au tableau 1.

Une première expérience avait été tentée auparavant sur un an pour l'enseignement de la physique en allemand. L'immersion était alors trop faible pour assurer un résultat probant. Les élèves avaient toutefois regretté l'arrêt de cette expérience.

La "règle du jeu" de la pratique d'un enseignement en "Hochdeutsch" obligea à retoucher les cours anciennement orientés vers l'intégration d'élèves alémaniques dans des classes francophones. Il fut décidé que chaque élève bénéficierait des supports de cours dans chacune des deux langues.

Vers une reconnaissance de la MPT bilingue

La démarche de reconnaissance de l'EMF pour la MPT étant en cours, les experts de la Commission fédérale sont informés et tiennent compte dans leur rapport de cette demande de reconnaissance du bilinguisme.

Il est à l'heure actuelle très difficile de situer un niveau particulier d'exigence pour les élèves suivant cette voie, c'est lors de la comparaison dans les épreuves MPT en juin que l'on aura la mesure du niveau atteint. Pour l'instant on peut observer que leurs compétences sont sans communes mesures avec les classes francophones parallèles.

Un engagement des enseignants

La décision de lancer le bilinguisme

est intervenu à un moment où, justement, l'ensemble du personnel de l'école travaillait sur un projet d'établissement dans lequel un des objectifs partagé par l'ensemble était de développer cette dimension dans le futur. Les choses se sont précipitées, mais la cohésion du corps enseignant était alors engagée. Cela constitue sans doute un préalable très favorable à sa mise en oeuvre dans de bonnes conditions.

Un accompagnement externe

Il nous semble important que cette expérience d'immersion puisse servir à d'autres. Une demande a été faite à l'autorité cantonale afin qu'un mandat d'évaluation soit donné à un groupe d'accompagnement externe à l'école. Ce groupe serait composé de personnes provenant d'Universités et de l'Institut suisse de pédagogie pour la formation professionnelle (ISPPF). Conseils et évaluation de l'expérience feraient partie du mandat donné à deux sous-groupes. La décision est attendue.

Les résultats des élèves ? Retard, quel retard ?

La grande crainte que nous avons en lançant cette classe bilingue était que les élèves allaient progressivement être en retard sur l'avancement des programmes en raison des difficultés liées à la 2e langue.

Après trois mois, il s'avère que cette crainte n'était plus fondée dans le contexte donné et à l'heure actuelle (mars 1996) cette classe a de très bons résultats. Le petit effectif (aucun élève n'a quitté cette classe) et la motivation de ces élèves font apparemment des miracles!... Si le bilinguisme était obligatoire pour tous les élèves, nous ne serions certainement pas dans cette position.

Le niveau d'exigence

Deux logiques contradictoires s'affrontent encore :

PLAN D'ENSEIGNEMENT PARTIEL	Voie bilingue		Voie normale en 4 années			
	2 ans		CFC+MPT4			
BGS: BRANCHES GENERALES + SCIENTIFIQUES MPT	1	2	1	2	3	4
FRANCAIS, LITTERATURE	2	1	2	1	2	2
ALLEMAND	3	1	3	1		
ANGLAIS	1	1	1	1	1	1
HISTOIRE ET CIVISME					2	2
ECONOMIE ET DROIT		1		1	2	2
OPT: HISTOIRE DE L'ART					1	1
OPT: PHYSIQUE PROFESSIONNELLE						
Séminaire de méthodologie &	1.3		1.3			
MATHEMATIQUES	3	2	3	2	2	2
PHYSIQUE	1	2	1	2		
CHIMIE		2		2		
Laboratoire de branche scientifique : physique &	1.3	1.3	1.3	1.3		
Laboratoire de branche scientifique : chimie &		1.3		1.3		
GYMNASTIQUE	1	1	1	1	1	1
selon rotation 4 périodes hebdo. 1 sem/3 &	13.6	13.6	13.6	13.6	11	11
FORMATION DE BASE MECATRONIQUE	1	2	1	2	3	4
MATH. APPLIQUEES, STRUCTURES	1		1			
CONNAISSANCES DES MATERIAUX	1		1			
DESSIN, CONSTRUCTION D'APPAREILS	2	1	2	1		
ELECTROTECHNIQUE	4	2	4	2		
ELECTRONIQUE 1	1	2	1	2		
& Laboratoires de branches électrotechniques	1.4	1.4	1.4	1.4		
& selon rotation 4 périodes hebdo. 1 semaine sur 3	10.4	6.4	10.4	6.4		

Tableau 1

a) Le niveau doit être élevé pour les épreuves finales de la 2e langue pour justifier de la mention bilingue qui figurerait sur le certificat MPT.

b) Le niveau d'exigence devrait être le même pour gratifier ces élèves de notes élevées en 2e langue et pour tenir compte des difficultés supplémentaires qu'ils rencontreront dans les autres épreuves examinées en 2e langue.

Cette contradiction méritera encore bien des discussions. Pour 1996, c'est l'option (b) que je défendrai devant les commissions d'examens. Il sera ainsi plus aisé de vérifier par comparaison les effets positifs du bilinguisme et de les quantifier.

Et la suite ?

Pour l'automne 1996, nous devons constater que par une information, même réduite, un écho très favorable nous est apporté par les nouveaux candidats.

Il semble qu'une conscience collective s'oriente nettement en faveur du bilinguisme par immersion.

Les engagements nous révèlent que 36% des nouveaux apprentis le seront en classes bilingues, soit environ 20 apprentis. Nous dédoublons donc cette voie de formation en automne.

L'enthousiasme des francophones

Lors des entretiens individuels préparatoires à la signature des contrats d'apprentissage, le bilinguisme par immersion est salué par tous comme une rare occasion d'apprendre la 2e langue autrement et de manière efficace.

Pour les francophones, une désinhibition est toutefois nécessaire pour oser s'y lancer. Les parents poussent, l'élève hésite. Il est toutefois primordial de clarifier le fait que le "faire plaisir à ses parents" n'est pas une condition de réussite. C'est l'élève et lui seul qui compte.

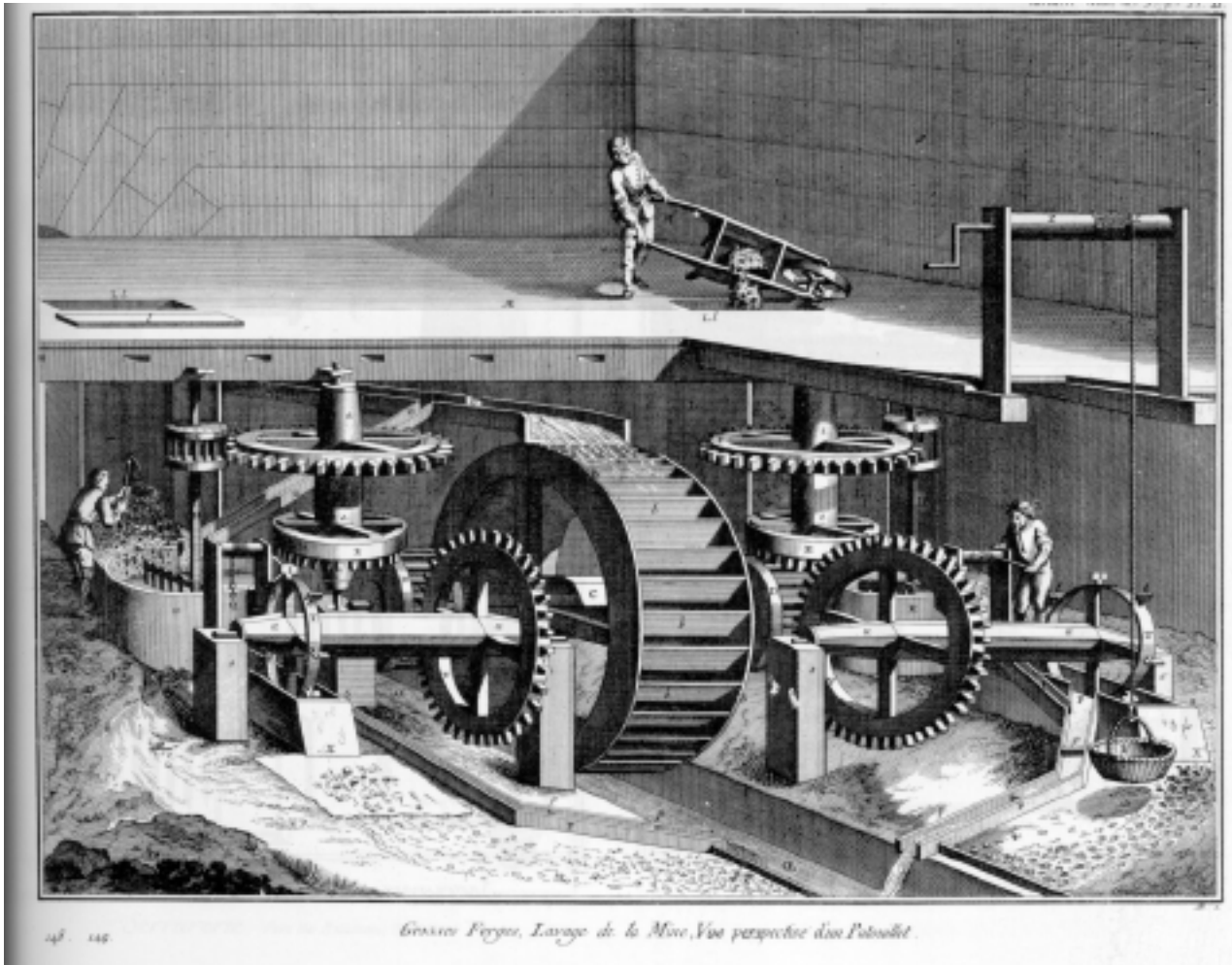
Le paradoxe des alémaniques

Bien que le bilinguisme par immersion (80% en allemand en 1ère, 50% en 2e) efface toute revendication d'une autre solution, le paradoxe subsiste que nous n'arrivons pas à attirer plus de trois candidats alémaniques sur les huit qui ont été admis. Les désistements sont venus au fil des jours, en fonction des réponses attendues pour d'autres places d'apprentissages. Les candidats sont peu nombreux et semblent attractifs pour les maîtres d'apprentissages chez qui ils se présentent, ceci sûrement en raison de leur capacité à communiquer en allemand. Un des autres paramètres de leur choix est que l'EMF ne salarie pas ses apprentis.

La transférabilité ?

Cette situation d'enseignement bilingue par immersion est-elle transférable?

- ailleurs ?



- dans d'autres professions ?
- avec d'autres langues ?
- etc...

J'ose répondre, en m'avancat, par l'affirmative. Quelques conditions sine qua non doivent toutefois être réunies, soit :

- 1) l'immersion en 2e langue doit être importante.
- 2) le corps enseignant doit être mobilisé par un projet collectif dans lequel il s'insère avec son propre projet personnel de manière cohérente.
- 3) l'engagement pris par l'élève est contractuel, et ce contrat ne sera pas revu avant la fin du temps d'essai (3 mois). Cette première phase est la plus difficile et il est nécessaire de la passer avant de tirer des conclusions hâtives pour revendiquer d'en sortir.

Georges Vial,

ingénieur ETS + EPFL diplômé, directeur de l'EMF.

Der Fremdsprachenunterricht in der kaufmännischen Berufsmaturität

Erfahrungen an den Schulen beider Basel

Au mois de juin 1996, un projet pilote de Bâle-Ville et Bâle-Campagne est arrivé à terme. Une première volée d'élèves des écoles commerciales et professionnelles de Bâle et Liestal a reçu la maturité professionnelle. Sur le plan de l'apprentissage des langues, les élèves disposeront en fait de trois certificats reconnus internationalement: le Cambridge First Certificate, le Certificat de Français du Secrétariat (CFS) de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris et le DELF niveau 1.

Heinz Weidkuhn donne de nombreuses informations sur l'enseignement des langues dans les classes pilotes. Il faut relever deux points importants et novateurs. D'abord le fait qu'un enseignement interdisciplinaire et "par projets" a relevé l'intérêt des élèves et a donné un sens concret aux cours de langues. Leur participation active a même parfois surpris les enseignants. Ensuite, l'organisation de deux séjours à l'étranger -en France et en Angleterre- juste avant les examens, qui a eu des répercussions sur la motivation et sur les résultats des élèves.

L'article se termine par l'évocation des problèmes que l'intégration des diplômes internationaux pose et va poser: ils coûtent parfois cher, leur système d'évaluation doit être adapté, etc. (réd.)

Im Juni 1996 endet das Pilotprojekt beider Basel. An den Handelsschulen KV Basel und Baselland in Liestal können die ersten Absolventen* der neuen BMS ihre Berufsmaturitätsausweise in Empfang nehmen. Neben dem eidgenössischen Ausweis tragen sie aber auch drei international anerkannte Sprachdiplome nach Hause, das *Cambridge First Certificate (FC oder First)* und das *Certificat de Français du Secrétariat (CFS)* der *Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris (CCIP)*. Sozusagen unterwegs haben sie die vier *DELF*-Abschlüsse A1 bis A4 (Niveau 1)¹ gesammelt.

In diesem Artikel soll einerseits über Erfahrungen im Fremdsprachenunterricht mit den Pilotklassen berichtet werden, andererseits werden einige mehr allgemeine Probleme besprochen, beides namentlich im Hinblick auf die internationalen Sprachdiplome.

1. Wege zur Berufsmatur

Es gibt drei Wege, die zur Berufsmatur führen:

a. Die BMS-Lehre

(Berufsmittelschule): dreijährige Lehre (Basel und Liestal) im Durchschnitt zwei Schultage pro Woche

b. Die BMZ

(Berufsmittelschulzusatzjahr): in Anschluss an eine erfolgreich absolvierte kaufmännische Lehre

a) als einjähriges Vollschuljahr (Basel)

b) als zweijährige berufsbegleitende

Ausbildung (Liestal)

c. Die HMS

(Handelsmittelschule): dreijährige Vollzeitschule mit eidgenössischem Handelsdiplom plus 39 Wochen Praxis und PAK-Prüfung (Liestal)

1.1. Sprachunterricht und Sprachprüfungen

Die Verteilung der Lektionen für Englisch und Französisch ist aus Tab. 1 ersichtlich.

Bei der Auswahl der internationalen Sprachdiplome waren folgende Überlegungen wegweisend:

- Verbreitung/Bekanntheitsgrad; Qualität/Niveau; Zeitgemässheit
- Zubringer- und Fortsetzungsdiplome
- Nützlichkeit in Bezug auf Fachhochschul-Anforderungen und im Hinblick auf die spätere Berufspraxis
- Einbaumöglichkeiten ins Lehrprogramm.

DELTA, CFS und *Cambridge First* haben die Kriterien am besten erfüllt. Sie erweisen sich als ausgezeichnetes Werbemittel für die BMS und helfen so mit, eine Alternative zur gymnasialen Ausbildung zu fördern. Für die Lehrerschaft bedeuten die Prüfungen eine Herausforderung im positiven Sinn, aber auch Mehrarbeit, namentlich in Bezug auf die Expertentätigkeit an den modularen Französischprüfungen. Die Vorverlegung der Schlussprüfungen in den Sprachen - zum Beispiel findet das *CF* im Dezember statt - hat sich auf den Gesamtabschluss positiv ausge-

*Auf eine separate Nennung der Geschlechter wird verzichtet.

Englisch Schultyp	Total Lekt.	1. Jahr	2. Jahr	3. Jahr	Besonderes
Handelsmittelschule	440	120	160	120/FC	40 St. nach FC für Business Englisch
BMS, Lehre	220	74	72	74 ² /FC	FC 5. Semester
BMZ, 2 Jahre	120	80	40/FC		FC 3. Semester
BMZ, 1 Jahr	160	160/FC nur 1 Sem.			FC nach 4 Monaten, anschliessend Englisch Projektarbeit

Französisch¹ Schultyp	Total Lekt.	1. Jahr	2. Jahr	3. Jahr	Besonderes
HMS	440	160	160	120	
BMS	220	74/A1+2	114/A3+4	32 ² /CFS	CFS 5. Semester
BMZ, 2 Jahre	120	80/DELF	40/CFS		CFS 3. Semester
BMZ, 1 Jahr	160	160/DELF			A1 +A2 1. Semester A3 + A4 2. Semester

Tabelle 1

1) Im Fach Französisch ist die Stundentafel ähnlich, aber etwas komplexer bezüglich der Prüfungen. BMS und BMZ führen durch die vier ersten Stufen des DELF (A1 bis A4), nur die BMS dagegen zusätzlich zum CFS. 2) In einem der Klassenzüge effektiv gehaltene Lektionen (Liestal)

wirkt, so ist doch für eine vernünftige zeitliche Streuung der Maturitätsprüfungen gesorgt. Das trägt einerseits dazu bei, eine übermässige Spitzenbelastung der Kandidaten zu vermeiden und erlaubt andererseits anspruchsvollere Prüfungen.

2. Wo liegt der Unterschied zwischen BMS und KL?

Das zentrale Problem der BMS-Lehre ist die kleine Zahl von Unterrichtsstunden im Verhältnis zum angestrebten Ziel. Im Fremdsprachenunterricht ist die Lektionenzahl nicht höher als in der kaufmännischen Lehre, nämlich je zwei Wochenstunden. Theoretisch ergibt dies 3x80 Lektionen, in der Praxis waren es zwischen 72 und 74 pro Jahr². Eigentlich ist das eine Inkonsequenz des Gesetzgebers: Wie soll man bei gleicher Stundenzahl ein höheres Niveau erreichen? Auch wenn

man annehmen darf, dass BMS-Schüler lernwilliger und begabter sind als kaufmännische Lehrlinge und Lehrtöchter, kann das Ziel nur erreicht werden, wenn man verschiedene Massnahmen kombiniert. Solche Massnahmen sind:

- neue Lehr- und Lernformen wie fächerübergreifender Unterricht und Projektunterricht
- weitere Motivationsauslöser wie Aufenthalte im Sprachgebiet und international anerkannte Diplome
- anerkannte und standardisierte Prüfungsformen
- hohe Anforderungen beim Eintritt. Leider ist eine hohe Eintrittsschwelle unumgänglich, denn Wunder können keine erwartet werden - wer hoch hinaus will, muss auch hoch einsteigen. Der Zeitdruck während der Lehre lässt kein Nachholen in grösserem Rahmen zu. Einige BMS-Schüler in

Basel haben das schmerzlich erfahren müssen³.

3. BMZ und Handelsmittelschule

Bei der Handelsmittelschule sind die Stundenzahlen geradezu komfortabel, am schwächsten dotiert sind sie bei der berufsbegleitenden BMZ: Wer eine kaufmännische Lehrabschlussprüfung besitzt und nach 120 Lektionen das *Cambridge First* machen will, muss einiges an Zusatzstudium (lies: Hausaufgaben) investieren. Bei der einjährigen BMZ, die bis zum Ablegen der Prüfung auch nur auf rund 130 Englischstunden kommt, liegt das Hauptproblem in der Konzentration des Studiums: Nicht weniger als 8 Englischlektionen fallen pro Woche an. Das führt einerseits zu einem erfreulich intensiven Unterricht, andererseits hat es sich gezeigt, dass

einzelne BMZ-Absolventen in der Flut der Informationen einfach schwimmen - oder beinahe ertrinken. Doch Hut ab - 80% der Kandidaten haben das *First* geschafft! Das ist besser als der schweizerische Durchschnitt. Offenbar liegen System und Lektionenzahl richtig.

4. Neue Lehr- und Lernformen an der BMS...

Im Zentrum der Neuerungen stehen der *fächerübergreifende Unterricht* und der *Projektunterricht*; die beiden lassen sich gut kombinieren. In einer der beiden Basler Pilotklassen stand ganz am Anfang das Thema *Wald*, das in den kaufmännischen Fächern und im Klassenlager, aber auch in den Sprachfächern ausgewertet wurde, im Englischunterricht zum Beispiel mit Lektüre aus der Mythologie. In einem späteren Semester stand während einer Phase (siehe unten) das Thema *Recht/Vertrag* im Vordergrund; es wurde im Französischunterricht begleitet durch das Thema *Strassenverkehr* (Verkehrsgesetz) und im Englischunterricht durch die Lektüre von J. Steinbeck's *Of Mice and Men* (Strafrecht, Arbeitsrecht u.a.). Es versteht sich, dass zwischenmenschliche Beziehungen, und damit ein wesentliches Element der Sozialkompetenz, in diesem Themenkreis eingeschlossen waren. Ein anderes Beispiel: Eine letztjährige Klasse im 2. Semester hat mit viel Geschick eine Zeitung gestaltet, in der die Schüler in Gruppen verschiedene wirtschaftliche Themen besprochen haben. Die gleichen Schülergruppen haben aber auch auf der *English page* englische Zeitungsartikel zusammengefasst und kommentiert. Der Sprachunterricht ist also keineswegs auf eine eindimensionale Büffelei im Hinblick auf die Sprachdiplome beschränkt.

Alle diese Tätigkeiten lassen sich schwer in einen fixen Stundenplan integrieren. Als Rahmen für die neu-

en Unterrichtsformen ist an den Pilot-schulen Basel und Liestal folgendes Konzept ausprobiert worden:

- 1 fester Schultag pro Woche während der ganzen Lehrzeit
- 2 jährliche Vollschulphasen von bis zu 6 oder 7 Wochen Dauer, welche den zweiten wöchentlichen Schultag abgelenken. Der Projektunterricht ist praktisch auf diese Phasen beschränkt. Innerhalb der Phasen wird gern in Halbtagesblöcken gearbeitet. Grundsätzlich hat sich die Abwechslung zwischen "Schule als Zusatz" (1 Tag pro Woche) und "Schule als Zentrum" (Vollschulphase) bewährt; die neuen Lehr- und Lernformen wären ohne Vollschulphasen kaum realisierbar gewesen. Auch erleichtern sie die Organisation der Auslandsaufenthalte. Im Nachhinein lässt sich sagen, dass etwas kürzere Phasen möglicherweise noch vorteilhafter wären, denn nach ungefähr vier Wochen Vollschulzeit lässt der anfängliche Schwung doch etwas nach.

5. ...und an der BMZ

Im August 1995 begann das erste Semester der einjährigen BMZ, im Dezember fand die *First* Prüfung statt. Das bedeutete von Anfang an ein zielgerichtetes Unterrichten und Lernen. (Die Projektarbeit wurde nach dem *First* durchgeführt.) Ursprünglich war in Basel nur eine Klasse vorgesehen, die Nachfrage war jedoch so gross, dass man eine zweite führte. Das bewirkte im ersten Jahr gewisse Stundenplanschwierigkeiten, namentlich eine Massierung der Fremdsprachlektionen. Ein neugeschaffenes *Self-Access Center* mit Sprachlaborplätzen und Computern half wesentlich mit, diese Situation zu entschärfen. Die Schüler verbrachten dort zwei wöchentliche Sprachstunden. Sie konnten nach ihren Bedürfnissen zwischen Hörübungen, nach Schwerpunkten gegliederten Sprachübungen, kommentierten Prüfungsaufgaben

usw. wählen. Dieser Werkstattunterricht mit elektronischen Medien fand guten Anklang und trug zu einer effizienten und persönlich ausgerichteten Prüfungsvorbereitung bei.⁴

6. Sprachaufenthalte und Projekte

Als Höhepunkte der BMS-Ausbildung dürfen die je zweiwöchigen Sprachaufenthalte in Frankreich und England gelten. Mit den ausländischen Sprachschulen waren enge Absprachen zu Unterricht und Methode getroffen worden. Beide Aufenthalte fanden kurz vor einer Sprachprüfung statt (Französisch: A3/A4, Englisch: *First*) und führten zu einem wahren Motivationsstoss. Beim Frankreichaufenthalt in Tours wohnten die Schüler bei Gastfamilien, wurden von einheimischen Lehrkräften an einer relativ kleinen Schule unterrichtet und vom eigenen Sprachlehrer des KV begleitet und unterstützt. Bei den englischen Sprachaufenthalten waren die Liestaler an der *Bell School* in Norwich, während die Basler am *College of St Mark and St John* in Plymouth, einem internationalen Bildungszentrum, unter vielen Europäern und Asiaten eine schweizerische Minderheit bildeten. Am Morgen besuchten sie einen auf das *First Certificate* ausgerichteten Unterricht, am Nachmittag arbeiteten sie in Kleingruppen unter der Leitung ihres Schweizer Sprachlehrers an einem Projekt. Es ist immer wieder erfrischend zu sehen, wie sich die Schüler freuen, wenn es ihnen gelingt, ihre Ideen in der Fremdsprache zu formulieren, sei es, dass sie ein Interview mit einem Fischer, einem Bankmanager, einem *Navy Commander* oder einem *Green Beret* vorbereiten und niederschreiben, oder Informationen aus Literatur und Zeitungen verarbeiten. Mehr als einmal sassen einzelne Gruppen noch nach 9 Uhr abends mit kleinen Äuglein in den

Computerräumen des *College* hinter den Bildschirmen! Die abgegebenen Arbeiten dürfen sich sehen lassen. Sie sind - unter anderem aus Zeitgründen - nicht in jeder Beziehung perfekt, zeugen aber von einer beachtlichen Reife ihrer Verfasser. Besonders positiv bei den Sprachaufenthalten ist der Umstand, dass sich die Schüler auf ein einziges Fach konzentrieren können. Das gibt ihnen, zusammen mit der neuen Umgebung, eine gewisse Unbeschwertheit im Denken und Sein, aber auch ein Ausmass von Selbstverantwortung, das sie während der ganzen übrigen Lehrzeit kaum je erleben können.

Auch in der einjährigen BMZ, deren Absolventen ihr Englischprojekt mangels Sprachaufenthalt nach dem *First* in Basel schreiben mussten, war die Motivation ausserordentlich hoch und das Ergebnis über Erwarten gut. Es brauchte schon einiges Engagement, den scheidenden Trainer Roy Hodgson zu einem telephonischen Interview zu bewegen und den neuen Basler Trainer gleich vor die Videokamera und das Mikrofon zu bringen und ihn auf Englisch auszufragen!

Als Note für die Projektarbeit zählte der Durchschnitt der Gesamtnote (Gruppennote) und der Einzelnote jedes Schülers für seinen persönlichen *Report* über das Projekt.

7. Internationale Sprachdiplome

In allen Ausbildungsgängen, die zur kaufmännischen Berufsmaturität führen, ist an den Handelsschulen KV Basel und Baselland das Ablegen internationaler Sprachdiplome obligatorisch. Sie sind sowohl in die Ausbildung als auch in den BM-Abschluss integriert worden.

7.1. Allgemeine Bemerkungen

In Zusammenhang mit der Zeitknappheit und Niveausicherung ist die Einführung internationaler Sprachdiplome von überragender Bedeutung.

Sie sind gegebene Grössen; ihr Schwierigkeitsgrad kann nicht, wie das bei den kaufmännischen Lehrabschlussprüfungen leider geschieht, schleichend den ständig schwächer werdenden Lehrlingsleistungen angepasst werden. Unter anderem aus dieser Erfahrung heraus werden sich die Fachhochschulen sträuben, interne BMS-Sprachabschlüsse anzuerkennen. Auch sie haben nicht unbeschränkt Unterrichtszeit zu vergeben und müssen auf dem *Cambridge First* oder einer ähnlichem Prüfung aufbauen können, damit sie ihr Ziel (in Basel: *Cambridge Advanced*) erreichen können.

Der Schwachpunkt des Systems liegt bei der Nahtstelle zwischen der schulischen Ausbildung und den weiterführenden Schulen. Mit Recht plädiert Professor G. Lüdi⁵ für einen nahtlosen Übergang von den binnenschulischen zu den internationalen Sprachprüfungen, und mit Recht stellt R. Keiser⁶ fest, dass im Französischunterricht die Reibungsverluste bei den Übergängen von einer Schulstufe zur andern enorm hoch sein können. In diesem Bereich liegt ein grosses Rationalisierungspotential: Weniger Unterricht, aber besser gesteuertes Unterrichten kann zu besseren Ergebnissen führen. Ein Beispiel: Die französischen DELF-Prüfungen, die lückenlos abgelegt werden müssen, beginnen auf einem tiefen Niveau (A1 und A2), sodass hier eher Doppelspurigkeiten als Einstiegprobleme zu melden sind. In diesem Zusammenhang ist die Idee aufgetaucht, man könnte A1 und A2 als Voraussetzung für den BMS-Eintritt verlangen. Bei A3 und A4 steigt die Progression recht steil, und das ganz auf die Praxis ausgerichteten *Certificat de Français du Secrétariat* ist noch anspruchsvoller. Würden also A1 und A2 vorausgesetzt, liesse sich die Progressionskurve in vernünftigem Rahmen abflachen und einen ausgeglicheneren Unterricht ermöglichen. Für die vorbereitenden Schulen

dagegen wäre wohl mit einem willkommenen Motivationsschub zu rechnen!⁷

Eine Schule wie die dreijährige BMS, die zu dem hochgesteckten Ziel der Berufsmaturität mit freiem Zugang zu den Fachhochschulen führt, wird auf die Dauer Mühe haben, ohne klar definierte Eintrittsbedingungen auszukommen, falls sie ihr Niveau halten will.

7.2. Vorzüge der internationalen Sprachdiplome⁸

Die internationalen Sprachdiplome dienen nicht nur der Qualitäts- und Niveausicherung, sondern haben noch zahlreiche andere Funktionen:

1. Sie helfen mit, den *prüfungsfreien Einstieg in die Fachhochschulen* problemlos zu gestalten und zu garantieren.

2. Sie lösen einen wesentlichen *Motivationsschub* bei den Lehrlingen und Schülern aus (ein internationales Diplom zählt bei vielen Jungen mehr als ein eidgenössisches Papier.)

3. Die Neugestaltung der Fachhochschulen wird ja nicht zuletzt im Hinblick auf die europäische Integration im Sinne der *gegenseitig anerkannten Ausbildungswege* vorangetrieben. International anerkannte Sprachausweise machen deshalb Sinn.

4. Die internationalen Prüfungen sind der *internationalen Anerkennung* des BMS-Abschlusses förderlich.⁹

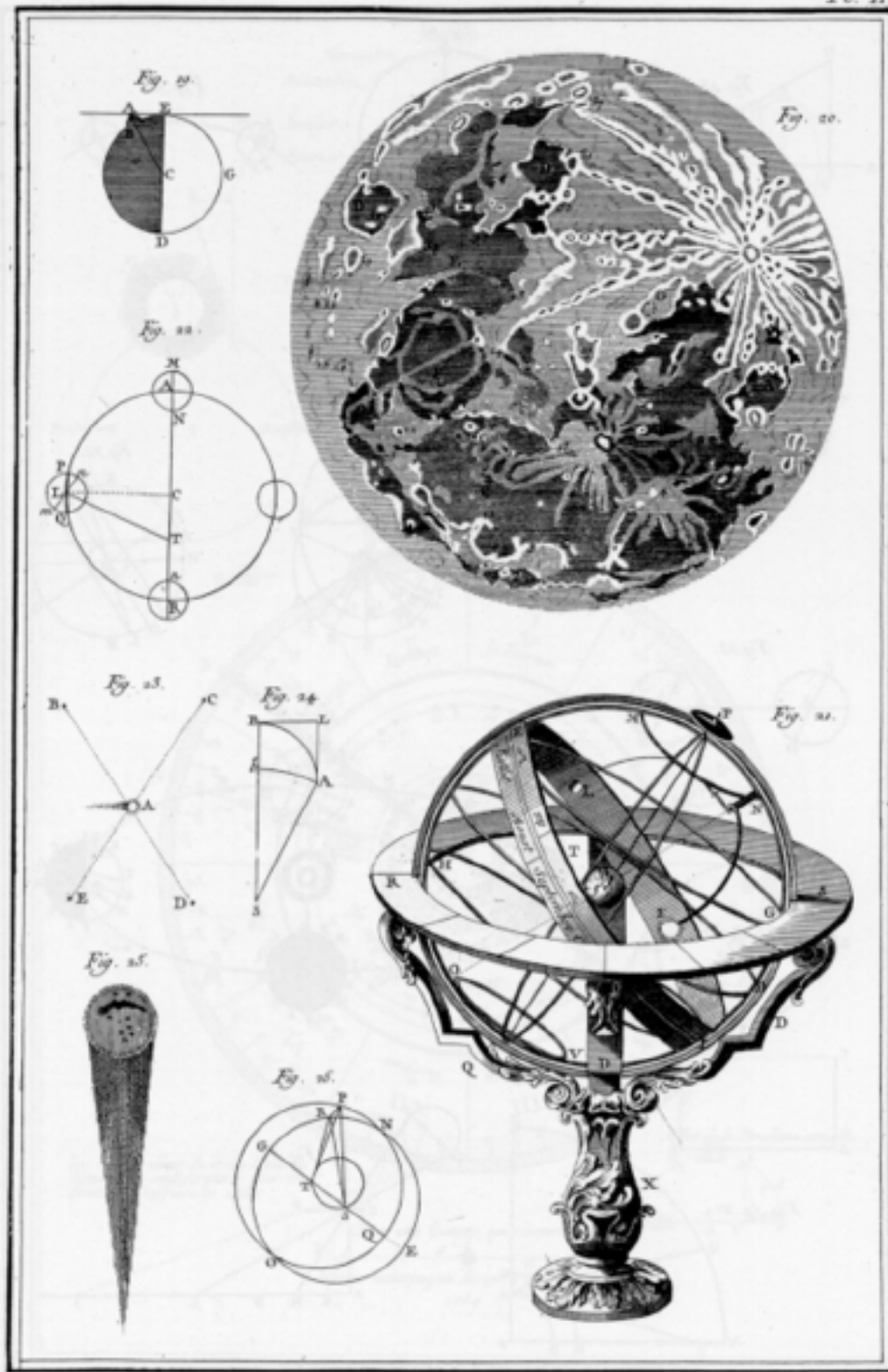
5. Die *berufliche Mobilität* der BMS-Absolventen wird national und international gesteigert.

6. Die *Aufstiegsmöglichkeiten* im Beruf sind besser. So ist in manchen Banken der Besitz des *Cambridge First Certificate* eine unerlässliche Voraussetzung für eine Karriere.

7. Der *Aufbau einer höheren Qualifikation* wird vereinfacht, da die Vorkenntnisse klar definiert sind.

8. Die Prüfungsergebnisse erlauben eine *Validierung des eigenen Unterrichts* und einen gültigen *Quervergleich* mit anderen Schulen.¹⁰

9. Der Abschluss des Unterrichts mit



Astronomie.

internationalen Sprachdiplomen garantiert die von allen Seiten verlangte *Qualitätssicherung des Unterrichts*.

10. Viele internationale Ausbildungsstätten verlangen als *Eintrittsbedingung* Fremdsprachenkenntnisse, die über *internationalen Zertifikate* definiert werden.

11. Die Prüfungen DELF, CFS und FC sind *pädagogisch, sprachkompetenzmässig und prüfungsmethodisch abgesichert*. Sie werden laufend *aktualisiert*. (Beispiel: FCE *new format* ab Dezember 1996).

In diesem Zusammenhang ist es interessant zu erfahren, dass die Schweizer Absolventen des *Cambridge First* deutlich älter sind als der internationale Durchschnitt aller Geprüften, und es scheint, dass unsere Schüler selber etwas gegen diesen Zustand tun wollen. Eine Befragung von drei BMS-Klassen, was sie zu einer BMS mit interner Abschlussprüfung meinten, wobei die internationalen Diplome freiwillig (oder später) erworben werden könnten, hat zu einer geschlossenen und einmütigen Reaktion geführt. "Geht's denen noch?" war etwas vom mildesten, was zu hören war. "Ohne die Sprachdiplome wären wir sicher nicht hier!" rief ein Mädchen aus und stiess damit auf allgemeine Zustimmung. Auch schwächere Schüler, die wissen, dass sie das *CFS* und das *First* nicht sicher im Sack haben, und diejenigen, die kein Weiterstudium an der Fachhochschule beabsichtigen, reagierten unmissverständlich auf ähnliche Art.

8. Problematik der internationalen Sprachdiplome

Alle auftauchenden Probleme dürfen nicht isoliert betrachtet werden, sondern sind in Relation zum Mehrwert zu setzen, der durch diese Diplome geschaffen wird.

8.1. Kosten

Die Kosten von ca. Fr. 110.- pro Ein-

heit beim DELF (4x), von ca. 125.- für das CFS und Fr. 275.- für das *First* werden auf verschiedene Weise verteilt, ohne dass sie den Schüler stark (oder überhaupt) belasten. Die offiziellen Prüfungsgebühren werden durch Eigenleistungen der Schule (Mitwirkung der eigenen Lehrkräfte und des Prüfungssekretariates) "subventioniert", die Restkosten in der Regel zu 50% von den Lehrfirmen übernommen (DELF). In Basel wurde die Prüfungsgebühr für das externe *First* den Schülern in Rechnung gestellt. Einige Lehrgeschäfte haben ihnen die halbe (50%), andere die ganze Gebühr vergütet. Die Formel 50%:50% hat sich auch für die Aufenthalte in den Sprachgebieten bewährt. Weder von Schülern noch von Lehrgeschäften sind Beanstandungen eingegangen. Ist dies nicht ein deutlicher Hinweis für den Stellenwert der Sprachdiplome in der Praxis?

8.2. Noten

Die Notenfrage konnte mit allen drei Organisationen befriedigend gelöst werden. Klare Umrechnungstabellen erlauben eine Übernahme der erzielten Diplomnoten in die übliche Skala der kaufmännischen Schulen. Beim Vergleich zwischen den in den internationalen Diplomen erzielten Noten und den schulinternen Erfahrungsnoten hat sich eine verblüffend hohe Übereinstimmung ergeben. Hier liegen ebenfalls keine Probleme vor. Als Beispiel sei der BMS-Klassenzug aus Liestal erwähnt: Durchschnitt Erfahrungsnote Englisch: 4,65, Diplomnote *First*: 4,58. Die Erfolgsquote aller BM-Absolventen in Basel und Liestal beim *First* liegt ziemlich genau im schweizerischen Durchschnitt von 76,5 %. Die Erfolgsquoten bei den DELF-Prüfungen A1 bis A4 liegen im Schnitt bei weit über 90 %.

8.3. Rekursmöglichkeiten

Ein offenes Wort zuvor: Was heute vielfach unter "Rekurs" läuft, hat oft nichts mehr mit einem begründeten

Rekurs zu tun, sondern ist häufig ein sachlich unhaltbarer Versuch des gescheiterten Kandidaten, "es" doch noch zu probieren. In diesem Sinn schadet es nichts, wenn die Rekursmöglichkeiten etwas zurückhaltender angeboten werden. Selbstverständlich müssen sie grundsätzlich vorhanden sein, und das sind sie auch. Zum Beispiel wird ein Rekurs gegen eine CFS-Bewertung von der Berufsmaturitätskommission und der Rekurskommission CFS des schweizerischen Prüfungszentrums beurteilt. Bei den DELF-Prüfungen ist es ähnlich. Der in der Diskussion um die Anerkennung internationaler Sprachdiplome immer wieder gehörte Einwand, es stünden keine Rekursmöglichkeiten offen, trifft also nicht zu. In der *Form* des Rekurses muss allerdings auf die Prüfungsbehörde Rücksicht genommen werden. Eine weltweite Organisation wie diejenige, die hinter den *Cambridge*-Prüfungen mit einer sechsstelligen Zahl von Kandidaten pro Prüfung steht, kann nicht in jedem Detail auf binnenschweizerische Gepflogenheiten Rücksicht nehmen. So ist *Cambridge* zur Zeit nicht in der Lage, den Schülern oder Lehrern direkten Zugriff auf die schriftlichen Arbeiten zu gewähren. Die Bereitschaft für ein sehr grosszügiges Entgegenkommen ist aber beeindruckend. Bereits zeichnet sich eine Mitwirkung der eigenen Lehrkräfte bei den Prüfungen ab, und über eine Verfeinerung des bestehenden Rekursverfahrens und eine Ermöglichung der Einsichtnahme wird verhandelt. Es braucht schon die Spitzfindigkeit von Formaljuristen, um hier noch ernstzunehmende Hindernisse für eine offizielle Anerkennung dieser Diplome zu finden. Man darf die Bewertung unserer Schüler durch international anerkannte Institutionen nicht als Einmischung fremder Richter empfinden, sondern sollte sie als Chance zur internationalen Zusammenarbeit werten. Das entspricht ja auch der Idee, die hinter der

Publicità Clé 1

Schaffung der Fachhochschulen steht. Wenn wir schon einen neuen Schultyp schaffen, der deutlich (und offiziell!) eine Komponente der Angleichung an europäische Verhältnisse enthält, so wäre es unlogisch und kontraproduktiv, sich bei der Maturitätsprüfung einzuigeln. Wir können uns nicht gleichzeitig international öffnen wollen und uns ins *Réduit* verkriechen.

9. Zusammenfassung und Ausblick

Die Erfahrungen mit den Pilotklassen haben gezeigt, dass die Akzeptanz der neuen BMS bei allen Beteiligten hoch ist. Das gilt für die Schüler, die Lehrer und die Lehrgeschäfte. Die in den Lehrgang eingebauten Auslandsaufenthalte und Sprachdiplome tragen wesentlich zur Attraktivität der BMS und BMZ bei, bei manchen Interessenten waren und sind sie der eigentliche Magnet. Die Befürchtung, das Arbeiten auf die Diplome hin dominiere übermässig stark, ist durch die Erfahrung abgebaut worden.

Um die definitive Gestaltung der BMS werden noch einige Auseinandersetzungen stattfinden. Auf der einen Seite werden namentlich die kleineren KV-Schulen, die unbedingt auch eine BMS führen wollen, Probleme mit dem Niveau haben, andererseits werden die Fachhochschulen wegen des prüfungsfreien Übertritts aus der BMS mit guten Gründen auf einer hochstehenden Grundausbildung bestehen. Hier ist ein Konsens zu finden¹¹. Wir müssen es klar sehen: Die gewünschte Niveausicherung ist nicht garantiert, wenn jede BMS ihre eigenen Sprachprüfungen aufsetzt. Ohne objektive, d.h. von aussen organisierte Prüfungen ist die Idee einer BMS mit prüfungsfreiem Übertritt in die Fachhochschulen mit einer schweren Hypothek belastet. Zusammen mit dem Verzicht auf diese Prüfungen ginge dem Unterricht zusätzlich ein grosses

Motivationspotential verloren; Attraktivität und Qualität der Schule würden sinken. Überdies würde eine "billige" BMS der kaufmännischen Lehre schaden.

Die Gründe, die für eine Weiterführung der BMS und BMZ mit integrierten internationalen Sprachdiplomen sprechen, sind überwältigend. Es bleibt zu hoffen, dass die jungen Schultypen ihre Attraktivität in diesem Sinn beibehalten und sich auf dem eingeschlagenen Weg weiter fortbewegen und entwickeln können.

Dem Rektor der Handelsschule KV Baselland in Liestal, Werner Widmer, sei für die Lieferung von Zahlenmaterial und für inhaltliche Anregungen zu diesem Artikel herzlich gedankt!

Anmerkungen

- 1) DELF: Diplôme élémentaire de langue française. Eine Serie kommunikativer Französischttests, vom französischen Staat unterstützt und anerkannt.
- 2) Entfällt.
- 3) Die kantonale Basler Regelung erlaubt manchen Schülern den prüfungsfreien Eintritt in die BMS- leider auch solchen Schülern, die nicht dorthin gehören.
- 4) Für BMS und BMZ ist ein Unterricht ohne elektronische Geräte kaum mehr vorstellbar, namentlich auch im Hinblick auf die Projektarbeiten. Die Liestaler BMS war aus diesem Grund mit persönlichen Laptops ausgerüstet.
- 5) An einem Referat in der Berner Schulwarte vom 25. April 1996.
- 6) Schweizerische Zeitschrift für kaufmännisches Bildungswesen, Nr. 1/1996
- 7) Man könnte sich auch überlegen, ob im Englischunterricht nicht ähnlich vorgegangen werden soll; beispielsweise würde ein Bestehen des PET-Tests (Preliminary English Test) vor dem Eintritt in die BMS manche Schwierigkeit aus dem Weg räumen.
- 8) Die hier vorgelegte Liste gründet zur Hauptsache auf einer Zusammenstellung von Werner Widmer, Rektor der Handelsschule KV Baselland in Liestal.
- 9) In der Regio Basiliensis ist das Thema sehr aktuell.
- 10) Im Zusammenhang mit Punkt 8 (und anderen) muss man sich auch die Frage stellen, was geschähe, wenn es der BMS nur interne Prüfungen gäbe. Jede Schule würde wohl ihre eigenen Prüfungen zusammenbasteln - welche Verschwendung von human resources für etwas, das qualitativ kaum zu überzeugen vermag! Überdies würden die Fachhochschulen mit Sicherheit einen Weg finden, Berufsmaturanden ohne genügende Fremdsprachenkenntnisse

abzuschrecken.

11) Es gibt zahlreiche Möglichkeiten für Berufsmaturanwärter, die den notwendigen Kenntnisstand für eine anspruchsvolle BMS nicht haben. Eine davon ist die Formel "KL+BMZ", eine andere wäre beispielsweise die Schaffung von Vorkurse für die BMS, die auch von mehreren kleineren Schulen zusammen geführt werden könnten.

Heinz Weidkuhn

Studien in Basel und Zürich; 14 Jahre als Sprachlehrer in Chur tätig; 1988 Zusatzstudium in England, seither Sprachlehrer in Basel (KV, BMS, BMZ, Abendkurse).

Bernard Weber
Samedan

Die technische und kaufmännische Berufsmaturität an den Schulen Samedan und Davos

Fin hoz daiva que be la pussibilted dad absolver la maturited professiunela a Cuira. A s'ho pero vis bain svelto cha que nu po esser e cuntanter ils students da las vals dal Grischun dal süd e Tavo. Per pudair offrirlas glistessas pussibilteds eir a students da la periferia scu a quels da l'agglomeraziun da la chapitela s'haun ils rectuors da las scoulas professiunelas da Samedan e Tavo miss insembel per elavurer un concept chi fognr attractiv eir la scoulaziun in nossas vals.

Previs es il seguaint:

La pussibilted per la maturited vain offerta ad absolvents giuvens da giarsunedi scu eir a persunas chi haun gliro lur giarsunedi gia daspö divers ans. Il cuors düra ün an, instrucziun düraunt 1200 lecziuns. Da quellas lecziuns vegnan instruidas 600 lecziuns als absolvents da la maturited commerciela e tecnica al glistess mumaint. L'otra mited da l'instrucziun es specificamaing instruida tenor direcziun tschernida. Previs sun eir cuors preparatorics in linguas per absolvents da la matura tecnica. Quels cuors haun lö gia düraunt il giarsunedi, causa cha's vuol ün nivel eguel in linguas estras e maternas tar tuottas duos professiuns..

Ulteriuras infurmaziuns as po retrer dal model allego in quista giazetta u directamaing tar üna da las duos scoulas commercielas.

1. Ausgangslage

Nachdem in Chur die BMS sowohl an der kaufmännischen, wie auch an der gewerblichen Berufsschule angeboten wird, und praktisch keine Lehrlinge aus den Talschaften diesen Lehrgang besuchen, haben die Schulleiter von Samedan und Davos beschlossen, ein Konzept zur Realisierung einer BMS in den Berufsschulen Samedan und Davos zu entwickeln. Sie waren sich bewusst, dass die getrennte Führung einer Berufsmaturitätsklasse für technische und kaufmännische Berufe die notwendige Mindestschülerzahl nicht erreichen würde. Im weiteren erschienen folgende Gründe massgebend, das Konzept eines dezentralen BMS-Lehrgangs weiter zu verfolgen:

- Rückgang der Lehrlinge und Lehrtöchter in den letzten Jahren
 - Erhöhung der Attraktivität des Ausbildungsangebots der Berufsschulen
 - Verhinderung einer Abwanderung an die Handelsmittelschulen
 - Gewährung einer Chancengleichheit für Jugendliche aus Randregionen
 - Reduktion von Reisezeiten auf ein vertretbares Mass für Lehrlinge, Lehrtöchter und Lehrgeschäfte
- Aus diesen Überlegungen sind die Schulleiter überzeugt, dass die Realisierung eines BMS-Lehrgangs in Samedan und Davos eine Attraktivitätssteigerung des Berufsbildungsangebots darstellen wird.

2. Rahmenbedingungen

Aufgrund der beschriebenen Ausgangslage wurden folgende Prämissen für die Ausgestaltung des Konzeptes festgelegt:

a. Der Lehrgang wird berufsbegeleitend nach der Lehre angeboten

Dieser Entscheid basiert auf zwei Überlegungen:

- Bereits ausgebildete Berufsleute haben die Möglichkeit diesen Lehrgang zu absolvieren, und
- durch diese Öffnung wird ein zusätzliches Potential an Interessenten geworben und hilft dadurch die Mindestschülerzahl zu erreichen.

b. Der Lehrgang wird als Vollzeitkurs in 2 Semestern angeboten

Erfahrungsgemäss ist der Faktor Zeit für den Kursteilnehmer eine wichtige Grösse für den Entscheid ob ein Lehrgang in Angriff genommen werden soll oder nicht. Zudem muss die gesamte Ausbildungszeit bis zur Maturitätsprüfung eines Berufsschülers in einem vernünftigen Verhältnis zur gymnasialen Ausbildung stehen.

a. Identische Lehrinhalte beider Ausbildungsrichtungen sollen gemeinsam beschult werden

Durch den Vergleich der Rahmenlehrpläne für technische und kaufmännische Berufsmittelschulen sollen, sofern pädagogisch vertretbar, einzelne Fächer gemeinsam beschult werden. Die gemeinsame Beschulung beider Maturitätstypen gibt kleineren Schulen die Möglichkeit, mit geringerem Zusatzaufwand ein breiteres Angebot an Schulungsmöglichkeiten anzubieten. Zudem bietet diese gemeinsame Beschulung noch folgende Vorteile:

- Angleich an die gymnasiale Ausbildung mit Einheitstypus und Wahlfachmöglichkeiten.
- Finanzielle Einsparungen der öffentlichen Hand gegenüber der Führung zweier völlig getrennter Maturitätstypen.
- Bessere Auslastung der BMS-Klassen an kleinen Schulen.

Bei der Erarbeitung des vorliegenden Konzeptes wurde versucht, das oben beschriebene Vorgehen umzusetzen.

3. Konzept

Das ausgearbeitete Konzept ist in 2 Phasen gegliedert: ein Vorkurs für technische Berufe während der Lehrzeit und ein berufsbegleitender Lehrgang von 2 Semestern.

a) Vorkurs

Lehrtöchter und Lehrlinge besuchen den Muttersprach- und Fremdsprachenunterricht in regulären Lehrlingsklassen der kaufmännischen Angestellten an einem zusätzlichen Halbtage. Damit erreichen Sie am Ende der Lehrzeit dieselbe Sprachkompetenz in Muttersprache, sowie in der 1. und 2. Fremdsprache wie die kaufmännischen Angestellten. Die Synchronisation der Ausbildung im Sprachbereich ermöglicht die gemein-

same Beschulung in Phase 2.

b) Berufsbegleitender Lehrgang

1. Gemeinsame Beschulung.

Von den insgesamt zu erteilenden 1200 Lektionen werden ca. 600 Lektionen gemeinsam beschult, d.h. Studenten der kaufmännischen BM besuchen den Unterricht zusammen mit Studenten der technischen BM. Der gemeinsame Unterricht erstreckt sich auf folgende Fächer: Muttersprache, 1. und 2. Fremdsprache, Geschichte, Algebra, Volkswirtschaft

2. Getrennte Beschulung beider Maturatypen.

Die restlichen 600 Lektionen werden typusgetreu separat beschult. Dies umfasst die Wirtschaftswissenschaften für kaufmännische Berufsmaturanden und die Naturwissenschaften für technische Berufsmaturanden.

Die Studententafel im Anhang gibt Aufschluss über die Wahlfach-

möglichkeiten beider Ausbildungsrichtungen.

3. Berücksichtigung der Muttersprache

An der Berufsschule in Samedan werden Lehrtöchter und Lehrlinge aus drei verschiedenen Sprachregionen beschult (Deutsch, Romanisch und Italienisch). Der Sprachunterricht findet entsprechend in der jeweiligen Muttersprache statt. Diese unterschiedliche Vorschulung musste zudem im BMS-Konzept berücksichtigt werden. So belegen italienischsprachige BMS-Schüler den Muttersprachenunterricht in Italienisch und den Unterricht in der 1. Fremdsprache Deutsch, währenddessen, die Deutschsprachigen die obenstehenden Sprachfächer in umgekehrter Reihenfolge besuchen.

Modell nach der Lehre

		Gewerbeschule Technische Berufe			Kaufmännische Schule Kaufm. Angestellte/r		
		(Freifach)					
Normallehre		Muttersprache	1. Fremdsprache	2. Fremdsprache			Mathe. (Freifach)
	1. Lehrjahr						
	2. Lehrjahr	40	80	80	→ mit KV-Klasse →	1. Lehrjahr	
	3. Lehrjahr	40	80	80	→ mit KV-Klasse →	2. Lehrjahr	
	4. Lehrjahr	40	80	80	→ mit KV-Klasse →	3. Lehrjahr	80

EIDGENÖSSISCHES FÄHIGKEITSSZEUGNIS

BMS Unterricht	3 Wochen Blockunterricht à je 40 Lektionen =	120 Lektionen
	40 Wochen à 9 Lektionen / Tag verteilt auf 3 Tage (z.B. Mo, Di, Fr) =	1080 Lektionen
Technische Berufsmaturität	Naturwissenschaften	ca. 480 Lektionen
	Sprachen / Allgemeinbildung = gemeinsame Beschulung	ca. 720 Lektionen
Kaufmännische Berufsmaturität	Wirtschaftswissenschaften	ca. 480 Lektionen

4. Ausblick

Im Schuljahr 1995/96 wurde mit dem Vorkurs im Bereiche der Sprachen begonnen. Somit können die Schulen Davos und Samedan mit Beginn des Schuljahres 96/97 den ersten Berufsmaturitätslehrgang für technische und kaufmännische Berufsleute anbieten. Bis zur definitiven Einführung des zusätzlichen Sprachunterrichts an der Gewerbeschule über alle Lehrjahre sind Abweichungen des vorliegenden Konzeptes unabdingbar. Trotzdem sind die Schulleiter von Davos und Samedan der Überzeugung, mit diesem Konzept eine Möglichkeit für kleinere Schulen gefunden zu haben, eine Berufsmittelschule mit 2 Typen realisieren zu können. Die Zukunft wird zeigen, ob von diesem zusätzlichen Angebot Gebrauch gemacht wird.

Berufsmittelschule Stundentafel

Fächer	K-BMS*	Jahreslektionen	
		K+T-BMS	T-BMS*
Sprachen			
Muttersprache		120	
1. Fremdsprache (Dt, F, It.)		120	
2. Fremdsprache (F, It., E)		120	
Wirtschaftswissenschaften			
Rechnungswesen	80		
Betriebs- und Rechtskunde	80		40
Volkswirtschaft		40	
Informatik (SIZ)	120		
Gesellschaft und Kultur			
Geschichte und Gegenwartskunde		120	
Naturwissenschaften			
Algebra	80 1)	80 2)	
Geometrie, Trigonometrie			200
Physik			120
Chemie			120
Total Pflichtfächer	360	600	480
Wahlpflichtfach (je 120)	240		120
	2 von 3		1 von 3
3. Fremdsprache	mit T-BMS		mit K-BMS
Informatik (SIZ)			mit K-BMS
Physik oder Chemie	mit T-BMS		
Kultur- und Kunstgeschichte	mit T-BMS		mit K-BMS
Total Wahlpflichtfächer	240		120
Total Lektionen	600	600	600
Total Lektionen K-BMS			
	1200		
Total Lektionen T-BMS			
			1200
Vorkurs während der Lehre			
Mathematik	80		
Muttersprache und Fremdsprachen			600

1) 1. Semester / 2) 2. Semester / *K-BMS = Kaufmännische BMS / *T-BMS = Technische BMS

Claudia Celio
Pianezzo

Gli esami di maturità professionale tecnica e commerciale

Esempi e materiali ricavati dai primi esami scritti e orali

Die 1994 und 1995 im Tessin erstmals durchgeführten Prüfungen der Technischen Berufsmaturität bilden den Ausgangspunkt für den vorliegenden Beitrag. Die Autorin hat als DaF-Lehrerin selber im Team mitgewirkt, das die schriftlichen und die mündlichen Prüfungen vorbereitete. Im schriftlichen Bereich werden die beiden Kompetenzen des Verstehens (Hör-Sehr-Verstehen und Leseverstehen) und des schriftlichen Ausdrucks evaluiert, wobei authentische Texte das Rückgrat der Prüfung bilden. Die mündliche Prüfung findet als Gruppenprüfung statt (Kurzvortrag zu einem frei gewählten Thema und Diskussion in der Gruppe). Bei beiden Prüfungen wird Wert darauf gelegt, inhaltlich und didaktisch eine enge Verbindung zum tatsächlich realisierten Unterricht herzustellen. Die Darstellung der Beurteilungskriterien und einiger Empfehlungen, die sich aus den gemachten Erfahrungen ergeben, schliessen den Beitrag ab. (Red.)

1. I primi passi sono fatti

Prima dell'introduzione della maturità professionale, oltre alle poche indicazioni dei programmi federali dell'UFIAML, non c'erano linee direttrici che coordinassero l'insegnamento delle lingue seconde nelle scuole professionali. Nelle spesso poche ore a disposizione ogni docente cercava di rispondere alle esigenze dei suoi apprendisti.

L'introduzione della maturità professionale ha sicuramente il pregio di aver riunito tutti i docenti di una stessa materia a riflettere sugli obiettivi principali dell'insegnamento delle lingue seconde nelle scuole professionali del Cantone. Sulla base delle indicazioni del programma quadro d'insegnamento per la preparazione alla maturità professionale emanato dall'UFIAML, ogni scuola ha elaborato una sua pianificazione semestrale, i cui contenuti e obiettivi sono ora comuni a tutte le scuole professionali. Da allora tutti i maturandi e le maturande del Cantone svolgono lo stesso esame di maturità, preparato dai docenti che insegnano nelle classi di maturità. I contenuti e gli obiettivi degli esami di maturità rispettano naturalmente gli obiettivi del programma quadro, fra cui spicca l'importanza della comunicazione, ovvero della capacità di esprimersi su contenuti vicini alla propria realtà scolastica e professionale.

Le pagine seguenti presentano la struttura dell'esame di maturità professionale, che si divide in esame scritto e orale. I docenti di tedesco delle scuole professionali, che da qualche anno svolgono queste attività (compren-

sione di testi autentici scritti e di registrazioni audio e/o video), le conoscono molto bene. Credo però che ancora molti docenti non siano sufficientemente informati sugli obiettivi e sulla struttura (descritta anche nella Guida agli esami federali di maturità professionale) di questo esame cantonale di maturità professionale. Ecco l'occasione quindi per conoscerlo più da vicino e, perchè no, per sperimentare anche nelle vostre classi qualche nuova attività, che vi incuriosirà!

In Ticino si sono svolti finora due esami di maturità professionale tecnica (1994, 1995) e un esame di maturità professionale commerciale (1995). Nel mio articolo farò riferimento in particolare agli esami di maturità professionale tecnica e commerciale dello scorso anno, di cui troverete anche in parte copia.

2. La preparazione: un lavoro d'équipe

La preparazione di un esame di maturità è un lavoro di squadra, che riunisce tutti i docenti interessati del Cantone, ai quali sono associati gli insegnanti delle scuole superiori professionali (SSQEA, STS). La prima fase di questo lavoro comporta la ricerca di testi adatti alle conoscenze linguistiche dei maturandi e legati ai loro interessi. Una volta trovati testi (scritti e parlati) adatti, si preparano insieme esercizi volti alla comprensione globale e/o precisa dei testi. In particolare nel capitolo riguardante l'esame scritto illustrerò quali tipi di eser-



TEIL 2
LESEVERSTEHEN - 60 Minuten
(60 Punkte)

Aufgaben zum Text: Unter Strom

Übung 1: Der Text ist in 10 Abschnitte unterteilt (von A bis J). Welcher der folgenden Titel passt zu welchem Abschnitt? (10 X 3 = 30 Punkte)

1. Das Elektroauto als Zweitwagen: keine Lösung
2. Komfort verbraucht viel Energie
3. Kostenfaktoren
4. Elektroauto und Werbeaspekte
5. Vorteile der konventionellen Autos
6. Elektroauto: ein teurer Spass
7. Privatverkehr: ein internationales Problem der Zukunft
8. Batterie: immer noch ein Problem
9. Heutige Ansprüche an das Auto
10. Stromversorgung

Abschnitt

_____ /30 p

Übung 2: Sind folgende Sätze richtig oder falsch? Wenn der Satz richtig ist, geben Sie die Zellen an. (5 X 4 = 20 Punkte)

1. Seit dem letzten Jahrhundert sind die Elektroautos nicht viel besser geworden.
2. Die Käufer werden wahrscheinlich nicht auf eine Klimaanlage im Auto verzichten.
3. Ein Elektroauto wird doppelt so viel kosten wie ein normales Fahrzeug.
4. In der Vergangenheit war die Sicherheit das wichtigste Verkaufsargument.
5. Die Leute werden ermutigt, mehr als ein Auto zu kaufen.

R/F Zellen

R/F	Zellen

_____ /20 p

Übung 3: Wer sagt das? Cruden (C), Barske (B), Krämer (K) oder sieht das nicht im Text (X)? (5 X 2 = 10 Punkte)

1. Wer wenig Geld hat, kann kein Elektroauto kaufen.
2. In den Städten braucht man neue Verkehrschilder für Elektroautos.
3. Die Technik der Batterien muss unbedingt revolutioniert werden.
4. Alle Elektroautos müssen Airbags haben.
5. Die Batterien müssen alle 2 bis 3 Jahre ausgewechselt werden.

_____ /10 p



TEIL 3
SCHREIBEN - 40 Minuten
(30 Punkte)

Sie haben den Artikel 'Unter Strom' gelesen, der in der Fachzeitschrift 'Autotechnik' (11-12/94) erschienen ist. Da Ihre Klasse großes Interesse an Elektrofahrzeugen hat, beschließen Sie, in Ihrer Schule ein Projekt zu organisieren. Schreiben Sie einen Brief an die Redaktion der Zeitschrift und gehen Sie mit 2-3 Sätzen auf jeden der folgenden Punkte ein.

1. Stellen Sie sich und Ihre Klasse vor. _____ /5 p
2. Zeigen Sie Ihr Interesse und erklären Sie, warum Sie ein Projekt in Ihrer Schule organisieren möchten. _____ /5 p
3. Erklären Sie, wie das Projekt aussehen wird (Ausstellung mit Videos und Vorträgen ...). _____ /5 p
4. Bitten Sie die Redaktion um Adressen von Institutionen und Firmen, die Material schicken könnten. _____ /5 p
5. Fragen Sie nach der Möglichkeit eines Besuchs bei einem Elektrofahrzeugkonstrukteur. _____ /5 p

Vergessen Sie die Briefformalen nicht! _____ /5 p

Herra Stephan Hauri AT Zeitschriftenverlag Autotechnik Bahnhofstrasse 39-43 5001 - Aarau	
--	--

giovane ragazza, vittima di un incidente e paralizzata a causa del sedile posteriore dell'auto, che in seguito a un violento urto non è rimasto fermo ma sganciandosi ha permesso al bagaglio di colpire la ragazza. Il video presenta inoltre i risultati di diversi crashtest e dimostra quanto poco basti per rendere più sicuro il bagaglio e quali piccole modifiche bisognerebbe apporre ai sedili per renderli più sicuri.

Il testo per la comprensione alla lettura ha per tema l'automobile elettrica (problema della batteria, costi, comfort, futuro, ...).

Nella terza parte dell'esame vien chiesto all'allievo di scrivere una lettera ad un ingegnere, per ottenere informazioni e consigli. La sua classe vuole infatti organizzare una mostra sul-

l'auto elettrica a scuola e invita l'ingegnere, a tenere nella sua scuola una conferenza sul tema. Il maturando deve far riferimento nella sua lettera a 5 punti dati, scrivendo per ciascun punto 2-3 frasi.

E' molto importante che l'allievo possa immedesimarsi in una situazione concreta, vicina alla sua realtà scolastica e/o professionale.

La tipologia degli esercizi

Gli esercizi proposti nelle due parti dell'esame sono volti alla comprensione a volte globale a volte precisa delle informazioni contenute nei testi. Nel nostro caso specifico si tratta di:

- domande a risposta chiusa (sì/no)
- domande a risposta multipla
- domande aperte, che richiedono una risposta in forma di appunti (parole

chiave e non frasi complete)

• attribuire a una persona un'affermazione. A dipendenza dei testi scelti possono essere proposti molti altri tipi di esercizi, quali ad esempio:

- tabelle o griglie da completare
- combinare parti di frasi
- ordinare e riconoscere tematiche presenti nel testo
- ...

Per quanto riguarda la produzione scritta è possibile far scrivere una lettera a un amico, o a un giornale,

Durante la preparazione di un esame di maturità professionale è importante considerare sempre e comunque gli interessi dei maturandi e il grado di autenticità e concretezza degli esercizi proposti, per evitare di proporre compiti troppo lontani dalla realtà

Sexuelle Belästigung am Arbeitsplatz/Schule

Warum dieses Thema?

- aktuelles Thema auf Grund neuem Bundesgesetz
- jeder von uns kann einmal in so eine Situation kommen

Wen betrifft dieses Gesetz?

- Arbeitnehmer/gelber, Lehrlinge, Lehrer, Schüler

Konsequenzen

- Respekt wird mehr Beachtung geschenkt
- mehr Schutz Privatsphäre
- zwischenmenschliche Beziehungen kühlen ab
- sehr hohe Entschädigungen (bis zu sechs Monatslöhne)

Was kann ich tun?

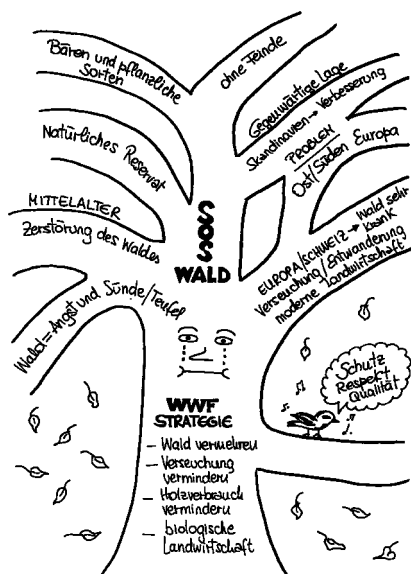
- aufmerksam sein

Brauchen wir ein solches Gesetz?

- gemäss diesem Artikel: ja
- Armutszeugnis für die Gesellschaft, in der wir leben

Persönliche Meinung

- keine Erfahrungen dieser Art
- grosse Schwäche unserer heutigen Gesellschaft
- ein solches Gesetz bringt auch Gefahren des Missbrauchs mit sich



scolastica e professionale dei maturandi.

5. Struttura dell'esame orale

L'esame orale di maturità professionale tecnica e commerciale ha luogo in gruppo. Ogni gruppo si compone di 3-4 maturandi e di due esperti. I maturandi stessi formano i gruppi (3-4 persone) ovvero decidono in base alle loro simpatie o alla tematica che presenteranno in quale gruppo stare.

L'esame orale di maturità professionale commerciale dura 15 minuti, quello di maturità professionale tecnica 20 minuti per persona. Ciò significa per esempio che l'esame di un gruppo di 3 persone durerà 45 minuti.

Ogni partecipante ha a disposizione 5-7 minuti per la sua relazione. In questa parte iniziale il maturando presenta al gruppo con l'aiuto di uno o più lucidi la tematica che ha scelto e preparato. Conclusa la sua presentazione apre e dirige la discussione che nascerà nel gruppo, grazie anche alle domande degli altri maturandi. La buona riuscita dell'esame dipende naturalmente dalla tematica scelta e dalla capacità del maturando di rispondere e animare la discussione. Gli esperti sono presenti ma hanno una funzione passiva, ovvero osservano come i maturandi si esprimono e comunicano e li valutano infine individualmente.

Durante la presentazione del tema scelto è importante che il maturando dimostri di

- avere buona conoscenza della tematica,
- saper usare un vocabolario adeguato e preciso,
- saper interessare il suo pubblico e mantenere viva la sua attenzione,
- saper guidare una discussione.

Ecco perchè è importante che i maturandi scelgano una tematica, che li interessi, ma che altrettanto interessi gli altri maturandi presenti all'esame.

E' evidente che in 5 minuti non si può trattare una tematica troppo vasta. Sta quindi anche al maturando avere la capacità di decidere cosa vale la pena di essere detto durante la presentazione e cosa invece vada riservato per la discussione. Se ci fosse del materiale inerente la tematica (fotografie, libri, video, oggetti, ...), è possibile portarlo con sè e mostrarlo al gruppo. Tutto ciò rende più viva la discussione.

Criteri di valutazione

Ogni maturando viene valutato individualmente tenendo conto della sua relazione e della sua competenza comunicativa durante la discussione. Ci si basa su 4 criteri:

- il suo grado di preparazione (relazione e lucido),
- la quantità e la qualità delle informazioni che trasmette,
- il grado di adeguatezza rispetto alla struttura della presentazione, al vocabolario usato, alla sua competenza comunicativa,
- il grado di correttezza formale.

Osservando il punteggio assegnato ai criteri si nota che vien dato maggior peso al contenuto e alla forma della presentazione. La correttezza linguistica ha un peso minore, essendo subordinata alla comprensibilità del messaggio: ovvero leggeri errori di grammatica, che non pregiudicano la comunicazione e la comprensione non devono influire sulla valutazione complessiva dell'esame.

E' importante però che il lucido sia corretto, che abbia una struttura chiara e che sia originale, che attiri in altre parole l'attenzione del pubblico.

Durante questo anno scolastico i maturandi hanno esercitato la loro competenza comunicativa, imparando a presentare una relazione e a preparare un buon lucido. I seguenti due lucidi sono stati preparati da un maturando (Markus, Sexuelle Belästigung am Arbeitsplatz) e una maturanda (Sara, WWF) in classe post tirocinio. A mio avviso rappresentano molto bene due caratteristiche di un buon lucido: una chiara struttura e l'originalità.

6. Che cosa evitare?

Una presentazione è ben fatta se l'oratore parla spontaneamente al suo pubblico, guardando tutti negli occhi, se il suo linguaggio è chiaro e comprensibile, se la relazione presenta un' introduzione e una conclusione e se all'in-

**Maturità Professionale Tecnica
Maturità Professionale Commerciale
Esame di tedesco 1995**

Mündliche Prüfung: Bewertung

Name:

Vorname:

Thema des Vortrages:

<i>Bewertungskriterien</i>	<i>max. Punkte</i>	<i>Punkte</i>
1 Vorbereitung	10	
2 Informationsdichte - Inhalt	20	
3 Adäquatheit - Struktur - Wortschatz - kommunikatives Verhalten	20	
4 Korrektheit	10	
Total Punkte	60	

Sara:
"Il vantaggio è che lavorando in gruppo ci si sente più sicuri, ci si aiuta a vicenda e si hanno delle idee migliori. Uno svantaggio potrebbe essere il fatto che in un gruppo ci sia un allievo molto bravo che lascia poco spazio ad un altro."

MATTEO:
«DAL MIO PUNTO DI VISTA QUESTO È UN METODO DI VALUTAZIONE PIÙ REALISTICO, IN QUANTO IL FATTO DI PREPARARE UN ARGOMENTO A PROPRIA SCELTA, PRESENTARLO DAVANTI AI COMPAGNI E AGLI ESPERTI E DISCUTERLO INSIEME INDICA MEGLIO CHE IN UN ESAME TRADIZIONALE IL LIVELLO DI NATURALITÀ DEL CANDIDATO.»

Sara: "Inoltre la discussione può diventare più interessante, dare nuovi spunti, che possono essere utili a tutti i componenti del gruppo. La discussione tra 3-4 persone è sicuramente più spontanea e realistica, sarebbe assurdo riuscire a programmare prima una discussione di gruppo."

terno della presentazione traspare anche l'opinione dell'oratore, che non può limitarsi a esporre dei dati oggettivi. Anche la scelta delle cose da dire è determinante. Si deve curare la quantità ma soprattutto la qualità delle informazioni che si vogliono trasmettere, considerando il tempo a disposizione.

Se per relazione riuscita si intende tutto questo, è chiaro che i maturandi dovranno evitare di:

- leggere o recitare a memoria la loro presentazione,
- usare un linguaggio troppo specialistico o tecnico, che il pubblico non conosce, anche se si chiede che conoscano il lessico inerente all'argomento scelto,
- parlare di un tema troppo vasto o troppo banale, che non si presta ad una discussione,
- leggere esclusivamente le troppe informazioni scritte sul lucido.

Credo sia importante sentire la voce anche degli interessati. Ho raccolto nella classe di maturità professionale commerciale post tirocinio alla scuola professionale commerciale di Bellinzona i commenti dei maturandi, che si stanno preparando all'esame orale di gruppo. Eccone alcuni:

Claudia Celio

ha studiato all'Università di Zurigo (Lehramt) ed è insegnante di tedesco presso la scuola professionale commerciale di Bellinzona e la Scuola dei Tecnici e d'Arti e Mestieri di Bellinzona.

Deutsch und Englisch: Fremdsprachen an der SSQEA

Die Berufsmatura aus der Sicht einer abnehmenden Schule: die HWV

Che competenze linguistiche vengono richieste oggi ai quadri dell'economia? Dopo aver descritto la struttura della SSQEA, l'articolo cerca di dare una risposta a questo interrogativo, sottolineando come una serie di competenze sociali, metodologiche e culturali (autonomia, capacità di lavoro in gruppo, di contrattare e moderare, conoscenza della cultura dell'interlocutore, ecc.) facciano da corollario alle risorse prettamente linguistiche. Gli autori rilevano che la strada che porta a queste competenze è anche una strada verso l'autonomia degli studenti. Dal punto di vista didattico l'insegnamento del tedesco e dell'inglese alla SSQEA opera soprattutto con materiali autentici e con un coinvolgimento attivo degli studenti che regolarmente devono presentare delle relazioni, moderare discussioni, realizzare progetti. Altre forme innovative dovrebbero comunque essere sperimentate, ad es. gli scambi, soggiorni all'estero, l'insegnamento immersivo, ecc. Sulla scorta di queste premesse e con l'indicazione che la SSQEA verrà trasformata in una Scuola universitaria professionale (SUP), gli autori formulano due richieste all'indirizzo della maturità:

- gli studenti dovrebbero avere un livello di competenza corrispondente almeno alla "Zentrale Mittelstufen-Prüfung",
- è necessario che fra scuole di maturità professionale e SSQEA (risp. SUP) vi sia un'unità di dottrina didattica nell'insegnamento delle lingue. (red.)

1. SSQEA Ticino

Die "Scuola superiore per i quadri dell'economia e dell'amministrazione" (HWV), bestehend seit 1987, bietet Inhabern einer gymnasialen oder beruflichen Matur, die auch über eine Berufspraxis von mindestens einem Jahr im kaufmännischen Bereich verfügen, die Möglichkeit, die Ausbildung zum eidgenössisch anerkannten Betriebsökonom HWV zu absolvieren. Es werden zwei Möglichkeiten angeboten: die berufsbegleitende Ausbildung umfasst 8 Semester und das Vollzeitstudium 6 Semester. Zurzeit sind ungefähr 150 Studierende eingeschrieben.

Deutsch und Englisch werden im berufsbegleitenden Studium während 6 Semestern mit 2 Wochenstunden belegt, im Vollzeitkurs hingegen im ersten Jahr mit 3 Wochenstunden, im zweiten und dritten mit je 2. Die Klasse wird in zwei "livelli" aufgeteilt: "livello 1" Schulkenntnisse, "livello 2" weit Fortgeschrittene oder Zweisprachige. Nach 3 bzw. 2 Semestern findet ein "Esame propedeutico" (mündlich und schriftlich) statt, nach 6 bzw. 4 Semestern ein "Esame finale" (mündlich und schriftlich). Die schriftliche Prüfung umfasst die Teile Seh-/Hörverstehen (Video), Leseverstehen und Schreiben, während die mündliche aus einer Gruppenprüfung (Referat und anschließende Diskussionsleitung) besteht.

Mit der Berufsmatura haben wir wenig Erfahrung, weil die ersten Studierenden mit einer kaufmännischen Berufsmatura erst im Schuljahr 1995/96 begonnen haben. Deswegen können wir nur Eindrücke vermitteln.

2. Anforderungen der Wirtschaft/ Berufswelt an den Fremdsprachenunterricht

Von Kaderleuten (und solche bildet die SSQEA ja aus) werden heute immer bessere Fremdsprachenkenntnisse verlangt; das betrifft im Tessin neben Englisch vor allem Deutsch. Die Anforderungen sind heute so, dass von einer Kaderperson Teamfähigkeit, Autonomie und Einsatz verlangt wird, sie muss sich kommunikativ verhalten, sich autonom weiterbilden und positiv auf die Mitarbeiter einwirken. Das alles sind nicht unbedingt Forderungen, die mit den eigentlichen Berufskenntnissen zu tun haben, sondern es sind auch Fähigkeiten gefragt, die sich ganz konkret auf der kommunikativen Ebene zeigen. Eine solche Person muss, vor allem auch als Angehörige einer sprachlichen Minderheit, fähig sein, auf Deutsch und Englisch Diskussionen und Verhandlungen zu führen und zu moderieren, Referate zu halten, lange und schwierige Texte in begrenzter Zeit zu lesen und dabei Wichtiges vom Unwichtigen zu trennen und dem deutschsprachigen Kulturraum einiges Verständnis entgegenzubringen. Die Aufgabe des Fremdsprachenunterrichtes an der SSQEA ist es vor allem, darauf vorzubereiten.

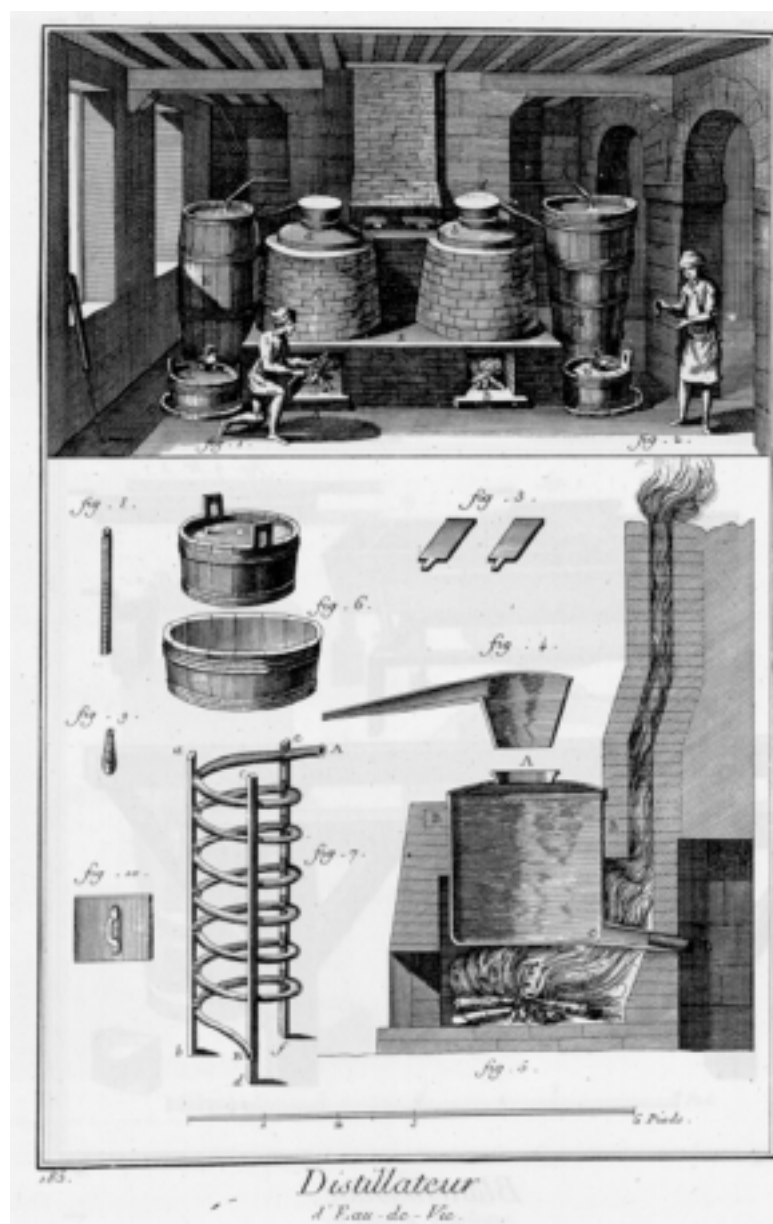
3. Deutsch- und Englisch- unterricht an der SSQEA heute: Autonomie in Sicht

Der DaF-Unterricht an der SSQEA, wie auch der Englisch-Unterricht, versucht dem Rechnung zu tragen. Wir arbeiten prinzipiell ohne Lehr-

buch, ausschliesslich mit authentischem, möglichst aktuellem Material aus Presse, Radio, Fernsehen, und bieten realitätsnahe Aktivitäten an. Hörverstehen wird grundsätzlich als Seh-/Hörverstehen mit dem Fernsehen gemacht; regelmässig werden längere und schwierigere Texte gelesen und besprochen; Referate werden begleitet von computergeschriebenen und korrigierten Folien; Diskussionen werden moderiert; das Material ist immer authentisch, d.h. nicht für einen spezifisch didaktischen Gebrauch konzipiert, und ungekürzt, nicht vereinfacht. Grammatik wird als Reaktion auf irritierende Fehler hin erklärt und geübt.

Wesentlicher Faktor des Unterrichts muss demnach die Autonomie der Studierenden sein.

Die besondere Lage des Englischen im Tessin besteht darin, dass Englisch erst als dritte Fremdsprache gelernt wird, nach Französisch und Deutsch, und dass daher bis anhin viele kaufmännisch Ausgebildete Englisch nicht als obligatorische Zweitsprache lernen mussten, sondern nur als Wahlfach. Dies wiederum hat Auswirkungen auf den Englischunterricht an der SSQEA, weil viele Studierende erst hier beginnen, Englisch zu lernen, und andere aber schon, z.T. grosse, Erfahrung haben. Dass der Druck der Wirtschaft, Englisch zu beherrschen, gerade im Gebiet einer sprachlichen Minderheit wie dem Tessin immer mehr wächst, ist nachzuvollziehen. Aber gerade hier zeigt sich die spezielle Situation des Tessiner Studierenden, der obligatorisch drei Fremdsprachen lernen muss. Der Druck auf die Schule ist dementsprechend gross: gerade deswegen sollten neue Ansätze des Zweitsprachenunterrichts geprüft werden (Immersion, Austausch, Gastsemester usw.).



4. Probleme der Studierenden im Fach Deutsch

Da die SSQEA-Absolventinnen und Absolventen des berufsbegleitenden Studiums die unterschiedlichsten schulischen und beruflichen Laufbahnen hinter sich haben, sind ihre sprachlichen Kompetenzen auch sehr heterogen, je nach dem, ob sie auf der Arbeit regelmässig Deutsch sprechen, ob sie schon in der Deutschschweiz oder in Deutschland gearbeitet haben, welches Alter sie haben, welche schu-

lischen Vorkenntnisse sie mitbringen und nicht zuletzt auch, welchen kulturellen Hintergrund sie haben. Bei den Vollzeitstudierenden hingegen sind - soweit wir überhaupt imstande sind, das nach wenigen Monaten zu erkennen - andere Voraussetzungen festzustellen. Zum Beispiel sind sie jünger als die Studierenden des berufsbegleitenden Studiums, und vertiefte Auslandsfahrung fehlt meist. Was die sprachliche Kompetenz betrifft, sehen wir vor allem Probleme beim

Sprechen und beim autonomen Arbeiten. Oft haben die Studentinnen und Studenten grosse Mühe, ein Gespräch auf Deutsch zu führen bzw. eine Diskussion zu moderieren, das Wesentliche eines Radio- oder Fernsehbeitrages zu erfassen und längere und anspruchsvollere Texte in begrenzter Zeit global zu verstehen. Diese Probleme - die Unterschiedlichkeit der Fähigkeiten und die Defizite - führen uns dazu, ein höheres Mindestniveau zu verlangen.

Nach dem, was die Wirtschaft/Berufswelt von den Kaderleuten erwartet (vgl. Punkt 2.) kann das nur bedeuten: das Eintrittsniveau muss mindestens ZMP (Zentrale Mittelstufen-Prüfung)-Niveau sein, wobei nicht die Prüfung als solche gemeint ist, sondern ein diesem internationalen Zertifikat vergleichbarer Kompetenzstand.

5. Deutsch an der geplanten "Scuola universitaria professionale" (SUP)

Die SSQEA wird voraussichtlich 1997 in die neue SUP übergehen, was sicherlich in allen Bereichen grosse Veränderungen mit sich bringen wird.

Die Entwicklung des Arbeitsmarktes und die immer grösser werdende internationale Verflechtung, die sich auch in dem Bestreben zeigt, die internationalen Sprachdiplome zu vereinheitlichen, werden zwangsläufig dazu führen, dass die Anforderungen an die Fremdsprachenkompetenzen der Fachhochschulabsolventinnen und -absolventen grösser sein werden. Möglicherweise wird der Unterricht in einem "Fremdspracheninstitut" stattfinden, das für alle Fachrichtungen der geplanten Fachhochschule gemeinsam geführt würde. Mögliche Aufgaben werden sein: Unterricht; Selbstlernzentren; Vorbereitung auf (internationale) Prüfungen; Beratung bei Studiensemestern an den Fachhochschulen in der Deutschschweiz, der Suisse romande und des Auslan-

des; Beratung auswärtiger Studierender; Kooperation mit anderen Disziplinen der Fachhochschule; Kooperation mit Fachhochschulen der Deutschschweiz, der Suisse romande und des Auslandes; Erbringung von Dienstleistungen für Dritte; Aufgaben im Bereiche der angewandten Forschung usw. Um diesen gestiegenen Anforderungen in der neuen Fachhochschule gerecht zu werden, wird von den Studierenden noch mehr Autonomie verlangt werden müssen.

6. Erwartungen an die Berufsmatura

Es wäre vermessen, von der Berufsmatura etwas zu verlangen, das sie kaum erreichen kann in der kurzen Zeit, die dafür zur Verfügung steht, d.h. die Schülerinnen und Schüler auf das verlangte Niveau zu bringen. Andererseits ist der Druck der Wirtschaft und die Hoffnung, die sie sich aufgrund der Reform der Berufsbildung macht, gross. Umso wichtiger ist, dass es zwischen der Berufsmatura und der SSQEA eine "unité de doctrine" gibt: die Schülerinnen und Schüler sollten auf das Studium an einer Fachhochschule entsprechend vorbereitet werden und wissen, was sie erwartet. Wünschenswert ist eine vertiefte Zusammenarbeit zwischen der Berufsmaturitätsschule und der Abnehmerschule: Lehrer und Lehrerinnen an der SSQEA übernehmen die Funktion des Experten an den Handelsmittelschulen; Zusammenarbeit beim Erstellen von Prüfungen (analoges Prüfungsformat in DaF an der Berufsmaturität und an den SSQEA-Prüfungen); Unterrichtsbesuche von BerufsschullehrerInnen an der SSQEA usw.

7. Lösungsansätze

Um die Vorbereitung auf die vorgesehene Fachhochschule zu erleichtern und um allgemein die sprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu verbessern, scheinen uns

zwei Lösungsansätze von grösster Wichtigkeit zu sein: Immersion und Austausch.

Es wäre zweifellos von Vorteil, wenn an der Berufsmaturitätsschule bestimmte Fächer in der Zielsprache unterrichtet würden.

Zusätzlich sollte der Austausch mit der deutschen Schweiz oder mit Deutschland zum integrierten Bestandteil des DaF-Unterrichts werden. Schon in der Lehre sollten Austausche zwischen den Sprachregionen ganz gezielt gefördert werden: jeder Lehrling sollte mindestens einen Monat in der deutschen Schweiz oder in Deutschland arbeiten müssen. So würden - neben andern positiven Konsequenzen - in relativ kurzer Zeit die sprachlichen Kompetenzen verbessert werden.

Pia Gilardi-Frech

lic. phil. I, ist Deutschlehrerin an der HWV und Mitglied der Kommission URI-Tessin für die Einführung des Italienischen im Kanton Uri.

Rolf Züger

lic. phil. I, Deutschlehrer an der HWV.

Wolfgang Simon
Locarno

Die Weiterbildung im Fremdsprachenbereich

Bericht über einen Weiterbildungskurs zu den didaktischen und methodologischen Aspekten des DAF-Unterrichts

Con dovizia di particolari, soprattutto didattici, W. Simon descrive il percorso formativo di un gruppo di docenti di tedesco che si stanno preparando ad insegnare nell'ambito della maturità professionale. Il corso di aggiornamento, organizzato dall'Istituto svizzero di pedagogia per la formazione professionale di Lugano, è imperniato su due pilastri: 30 ore di corso, suddivise in 10 pomeriggi, e l'assistenza personale agli insegnanti coinvolti. Il taglio dato dall'animatore al corso porta all'accentuazione di alcuni temi didattici di ampio respiro: l'utilizzazione di testi autentici, un'attività didattica proiettata verso la realizzazione di prodotti concreti (ad es. produzioni video) e la valorizzazione dell'autonomia degli studenti.

Come appare da alcuni commenti dei partecipanti, elementi significativi del corso sono stati tra l'altro la possibilità di un'applicazione e di una verifica diretta delle proposte didattiche e l'occasione di uno scambio reciproco fra gli insegnanti coinvolti. (red.)

Da der Kanton Tessin einer der ersten Kantone war, der die Berufsmaturität im technischen und kaufmännischen Sektor einführte, war es dringend notwendig, umgehend mit der Weiterbildung der Lehrpersonen zu beginnen, die solche Maturitätsklassen übernehmen werden. Zuständig für die Weiterbildung ist im Tessin das dem BIGA unterstellte Schweizerische Institut für Berufspädagogik in Lugano - Massagno. Das grosse Angebot an Aus- und Weiterbildungskursen hier aufzuzählen, würde den Rahmen dieses Berichtes sprengen; deshalb möchte ich mich nur auf die Kurse beschränken, die für die Berufsmaturität vorgesehen sind. Für das Schuljahr 1995/96 bot das Institut diesbezüglich Kurse in folgenden Disziplinen an: zwei Kurse in Wirtschaftslehre (40h bzw. 20h), Französisch als Fremdsprache (2 Tage), Italienisch (3h), Mathematik (30h), Pädagogik (30h) und Deutsch als Fremdsprache (30h).* Bei der Ausschreibung des Kurses wurde besonders unterstrichen, dass der Kurs den Lehrpersonen, die nicht Deutsch als Muttersprache sprechen, die Möglichkeit gibt, ihre Sprachkenntnisse zu vertiefen, da die Kurssprache natürlich Deutsch war.

Sehr erfreulich war die unerwartet hohe Anzahl von Einschreibungen für diesen Kurs: 16 Kolleginnen und Kollegen. Die meisten unterrichteten schon viele Jahre an Berufsschulen, aber es gab auch einige, die noch über wenig Unterrichtserfahrung verfügten. Diese Mischung von älteren und jüngeren Kursteilnehmenden und zudem auch noch aus verschiedenen

Berufsschulen (KV, Kunstgewerbeschulen, kaufmännischen und technischen Berufsschulen) bot interessante Vergleichsmöglichkeiten. Gesteigert wurde das Interesse auch dadurch, dass sich im Kurs auch Lehrpersonen befanden, die schon ganz konkrete Erfahrungen mit Berufsmaturitätsklassen und Berufsmaturitätsprüfungen hatten, sowohl im kaufmännischen als auch im technischen Sektor. Denn schon 1994 gab es im Tessin die erste technische Berufsmaturität, die kaufmännische folgte ein Jahr später und ab dem laufenden Jahr 1996 ist die gestalterische Berufsmaturität vorgesehen. Obwohl der Kurs eigentlich nur für solche Lehrpersonen ausgeschrieben war, die Maturitätsklassen haben, haben sich auch andere Kolleginnen und Kollegen eingeschrieben. Das starke Interesse, sich im didaktischen Bereich weiterzubilden und Diskussionsmöglichkeiten mit anderen Lehrpersonen (nicht nur mit dem Kursleiter) zu finden, spiegelte sich in einer sehr engagierten Beteiligung bei den einzelnen Treffen wieder.

Das Konzept

Das Konzept des Kurses besteht aus zwei miteinander verbundenen und sich ergänzenden Vorgehensweisen: Erstens die eigentlichen Kursstunden mit einem *thematischen Schwerpunkt* (Es sind 10 Nachmittage à drei Stunden, verteilt über das ganze Schuljahr.), und zweitens eine individuelle Betreuung der Kursteilnehmenden, d.h. gegenseitige Stundenbesuche mit einem sich daran anschliessenden

Gespräch und gemeinsame Ausarbeitung von Unterrichtsprojekten. Dieses Konzept drängt sich deshalb auf, weil zwischen dem, was in Fortbildungskursen zur Sprache kommt, und dem, was dann tatsächlich davon umgesetzt wird, immer noch eine grosse Lücke klafft. Auch wenn es das Hauptanliegen des Kurses ist, den Unterricht der Teilnehmenden durch praktische Anregungen zu bereichern, darf die *Theorie* nicht vernachlässigt werden. Deshalb besteht ein Teil des Materials, das den Teilnehmenden ausgehändigt wird, auch aus Zeitschriftenartikeln oder Texten, in denen methodische Grundlagen angesprochen werden. (z.B. Sheils, Joe (1994): Kommunikation im Fremdsprachenunterricht, Council of Europe Press) Eine manchmal zu beobachtende Theoriefeindlichkeit soll dadurch erst gar nicht aufkommen. Um aber so anschaulich wie möglich zu bleiben, eignen sich vor allem sehr prägnante Darstellungen, wie sie oft in Fachzeitschriften zu finden sind. (siehe z.B. Eva-Maria Jenkins (1990): Schaltplan zum "Knacken" deutscher Texte, in: Fremdsprache *Deutsch*, Heft 2, Arbeit mit Texten, Klett Edition Deutsch) Damit möglichst viele Kursteilnehmende auch von der *Möglichkeit eines Meinungs- und Erfahrungsaustausches* untereinander profitieren können, wird in Gruppen gearbeitet. Es geht dabei natürlich immer ganz konkret um die *Ausarbeitung von Unterrichtsmaterialien und/oder Planung von Vorgehensweisen beim Unterrichten*. Anspruchsvolles Fernziel des Kurses ist, dass die Kursteilnehmenden lernen, das Lernenlernen zu lehren. Da aber dieses ein langwieriger Prozess ist, sollten den Teilnehmenden auch weitere Kurse angeboten werden, in denen Einzelaspekte der Fremdsprachendidaktik aufgegriffen und vertieft werden. Im nächsten Jahr ist ein Kurs am Schweizerischen Institut für Berufspädagogik in Lugano dem Thema "Erstellen von Berufsmaturitätsprü-

fungen" gewidmet, d.h. konkret, es wird um das immer wieder heisse Thema "Testen" gehen. (Siehe den Beitrag von Claudia Celio in diesem Heft)

Der Inhalt der Kursstunden

Einen breiten Raum nahm in den ersten Kursstunden das Thema *Arbeit mit authentischen Texten* ein. Es ging sowohl darum, den Verstehensprozess als solchen zu erklären, als auch darum, geeigneten, realitätsbezogenen Umgang mit solchen Texten zu besprechen. Hilfreich waren, und nicht nur bei diesem Thema, m.E. Tips und Hinweise, regelrechte Faustregeln im Umgang mit authentischen Materialien: Was muss ich als Lehrperson tun, um die Verstehensfertigkeiten der Lernenden zu entwickeln? Dabei kam natürlich auch die Materialfrage zur Sprache, aber in einem mehrsprachigen Land, wie der Schweiz, liegt einem das Material sozusagen vor den Füßen. Und das nicht nur in gedruckter Form. Interessanter waren da schon Fragen, die Kriterien der Textauswahl betrafen. Welche Texte eignen sich? Welche sind thematisch interessant und für die Lernenden einer gewissen Altersgruppe relevant? Wie leicht, wie schwierig ist ein Text? Wie leicht, wie schwierig ist die Aufgabe, die ich damit verbinde? Es gibt eben nicht nur leichte und schwierige Texte, sondern auch leichte und schwierige Aufgaben. Aber ich versuchte auch, einen Schritt weiterzugehen und das Thema *Autonomie* in die Thematik einfließen zu lassen. Die Kursteilnehmenden entwickelten z.B. zu gewissen Textsorten Standardarbeitsblätter, die Lernende immer wieder einsetzen können, wenn sie das Verstehen trainieren wollen. Besonderen Anklang fanden Arbeitsblätter zu *Hörtexten*, an die die Lernenden sehr leicht gelangen können: z.B. Telefondurchsagen zum Strassenzustand oder zum Thema Sport (siehe Arbeitsblatt "Tele-

fonnummer 164"). Dem Thema Hörverstehen versuchte ich nicht nur mit besonderen Arbeitsblättern gerecht zu werden, sondern auch dadurch, dass ich das Thema ausweitete, auf *Video*, den Umgang mit diesem den Lernenden näherliegenden Medium. Für mich erfreulich war es, festzustellen, dass doch einige der Kursteilnehmenden bereits mit diesem Medium arbeiteten. Auch während eines Klassenbesuches wurde ich selbst Zeuge einer solchen Lektion. (siehe Arbeitsblatt "Von 10 vor 10 porträtiert") Auch der Einsatz von kürzeren, aber auch längeren *Spielfilmen* war Gegenstand der Diskussion. Zwei Kursteilnehmenden, die mich in meinen Schulstunden besuchten, konnte ich in einer Realsituation zeigen, wie ich mit *Kurzkrimis* arbeite. Da beide anschliessend den Wunsch äusserten, auch mit Kurzkrimis zu arbeiten, stellte ich ihnen gerne die Videokassette zur Verfügung. Aber sie wurde nicht nur von ihnen kopiert, sondern auch von anderen Kursteilnehmenden. Das *Interesse an unterrichtserprobtem Material* war gross. Aber das Selbermachen wurde nicht vernachlässigt. Es wurden auch zum Medium Video mehrmals einsetzbare Arbeitsblätter zu einigen Textsorten, z.B. zu Nachrichten und Interviews entworfen und im Kurs besprochen. (siehe Arbeitsblatt "Hörsehverstehen - Werbung"). Ein anderer, nicht weniger wichtiger Themenkomplex beschäftigte sich mit der Forderung der mündlichen Kompetenz der Lernenden, d.h. *dem Sprechen*. Was muss ich tun, um aktivere, an mündlichen Produktionen interessierte Schülerinnen und Schüler zu bekommen? Dazu mussten wir uns auch intensiver um die strategische Kompetenz beim Sprechen einer Fremdsprache kümmern, d.h. welche Strategien können Lernende anwenden, um sich trotz aller Schwierigkeiten verständlich zu machen. (siehe "Strategische Kompetenz beim Sprechen in der Fremdsprache") Das setzt

HÖRSEHVERSTEHEN - WERBUNG

1. Zu welcher Kategorie gehört das Produkt? Kreuzen Sie an!

Lebensmittel	1	2	3	4	5
Schönheitsprodukte					
Versicherungen					
Autos					
Spirituosen					
Arzneimittel					

2. Wie heisst das Produkt?

1	
2	
3	
4	
5	

3. Wie ist das Produkt? Wie beschreibt man das Produkt?

1	
2	
3	
4	
5	

4. Wie heisst der Slogan?

1	
2	
3	
4	
5	

5. Zielpublikum

Kinder		Jugendliche	
Hausfrauen		Familien	
Geschäftsleute		Tiere	
Raucher		andere:	

natürlich bei den Lehrenden eine gewisse Toleranz voraus, die dadurch zu fördern ist, dass die Lernenden sich auf einem bestimmten Interims-sprachenniveau (d.i. eine Art Annäherung an die Zielsprache) befinden, und sogenannte Fehler nicht absichtlich machen. Erst als dieses den Kursteilnehmenden klar war, waren sie auch bereit, einen kommunikationsorientierten Fremdsprachenunterricht in seiner Tragweite zu akzeptieren. Eine Fremdsprache lernt man eben dann (einige Fremdsprachendidaktiker meinen sogar nebenbei), wenn man etwas in und mit der Fremdsprache tut. Wichtig ist, dass man, d.h. Lehrende und Lernende gemeinsam, etwas erstellen, bei dem alle sprachlichen Fertigkeiten einbezogen werden. Die Kursteilnehmenden konnten die Bedeutung *dieses produktorientierten Vorgehens* erkennen. Damit meine ich, um es noch einmal zu betonen, einen Unterricht, in dem Materialien von den Lernenden, mit Hilfe der Lehrpersonen, selbst erstellt werden, z.B. Videos mit Interviews oder Gesprächen, Kurzreferate über ein sie interessierendes Thema, Rollenspiele usw. Konkrete Beispiele auf Video machten den Kursteilnehmenden klar, dass bei einem solchen Vorgehen, auch Sprache gelernt wird. Sie konnten auch erkennen, dass die Motivation gesteigert werden kann, wenn Aufgabenstellungen reale Kommunikationssituationen aufgreifen. Die sich damit auch verändernde *Rolle der Lehrperson* kam ebenfalls zur Sprache: man hilft den Lernenden bei dem Erstellen eines Produkts, indem man nicht nur sprachlich eingreift, sondern auch mit dem Wissen, wie man z.B. ein Interview führt oder ein Kurzreferat hält. Die ganz konkrete Aufgabe der Kursteilnehmenden war es dann, ein solches Produkt ihrer Schülerinnen und Schüler in dem Kurs vorzustellen. Zur Zeit sind wir daran, diese Produkte zu besprechen.

Telefonnummer

164

Sportresultate, Sport-Toto und Zahlenlotto

Sportarten?	Mannschaften? Wer?	Wo?	Was?	Resultate?

Ein ganzer Nachmittag war auch dem Thema *Wortschatz* gewidmet. Themenblöcke waren dabei: Wortschatz einführen, Wortschatz erweitern, der Verstehens- und der Mitteilungswortschatz, Lernertypen und die Benutzung von Wörterbüchern. Zu einem fertigungsorientierten Unterricht gehört es eben, dass Lernende auch Wörterbücher zu benutzen wissen, sodass sie sich auch in einem Test dieses Hilfsmittels kompetent bedienen können. Gerade in diesem Zusammenhang war auch von Lernertypen die Rede, die sich aber nicht nur auf Wortschatz beschränken (wie lernt man Wörter und erweitert damit seinen Wortschatz), sondern auch die Fertigkeiten mit einbezogen. Um die Kursteilnehmenden an die Bedeutung dieses Teils von Unterricht zu erinnern, stützte ich mich wieder auf Tips, die ich der Fachliteratur entnahm. (siehe Rampillon, Ute (1991): Fremdsprachen lernen - gewusst wie, in *Der fremdsprachliche Unterricht - Englisch*, Heft 2: Lernertypen, S.8) Desertieren wird es auch *um Schreiben und Grammatik* gehen, aber auch um die *Bewertung* von Schülertexten, sowohl der *mündlichen* als auch der *schriftlichen*.

Im Vorfeld des Kurses versuchte ich zwar, konkret Ziele zu formulieren: Was sollen die Kursteilnehmenden nach Abschluss des Kurses besser wissen und können? Darunter fielen etwa Ziele wie: *Die KT wissen wie man mit Texten umgeht. Sie können den Schwierigkeitsgrad von Texten bestimmen. Sie erkennen die Bedeutung von Verstehensstrategien. Sie können valide Tests erstellen. Sie können mündliche Sprachleistungen ihrer Schülerinnen und Schüler evaluieren. usw. usw.*

Aber die Praxis im Kurs hat gezeigt, dass es unmöglich ist, jedem einzelnen Ziel getrennt gerecht zu werden, weil alles ineinander übergeht. Das Unterrichten ist ebenso wie das Lernen eine höchst komplexe Angelegenheit. Also zurück zur Praxis!

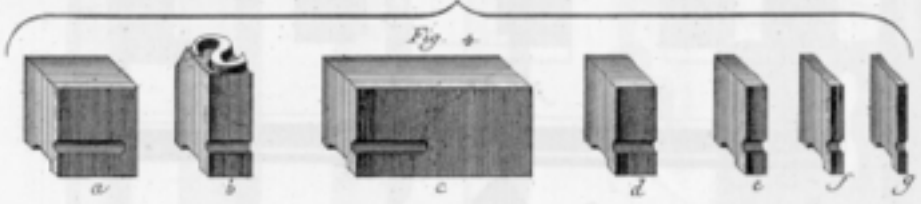
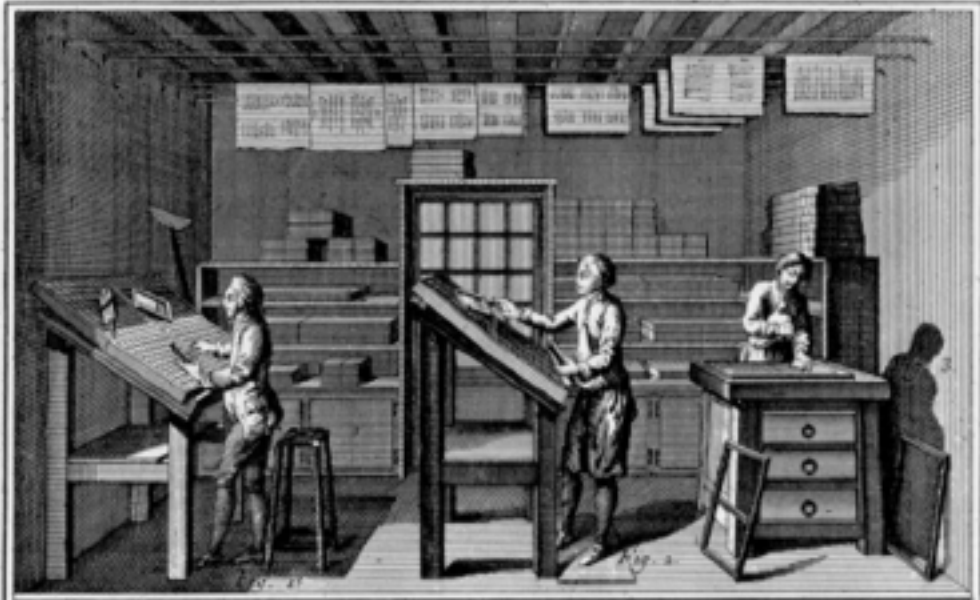
Die Struktur der Kursstunden

Nach einem kurzen allgemeinen Einstieg in das jeweilige Thema berichteten die Kursteilnehmenden von ihrem Umgang mit dem Thema, d.h. wie sie konkret arbeiten, wo sie Probleme festgestellt haben und welche Lösungen sie für geeignet halten. Dabei versuchte ich, und es wird mir sicher nicht immer gelungen sein, methodisch kohärentes Vorgehen zu verstärken und methodisch eher Fragwürdiges auch tatsächlich zu hinterfragen, ohne dabei den ohnehin falschen Eindruck zu erwecken, ich wäre im Besitz der richtigen Methode. Es ging also immer wieder um das WIE des Unterrichts. Dann wurden konkrete Übungsideen besprochen, wobei ich Material vorlegte, das sich in meinem Unterricht bewährt hat. Grossen Anklang fanden Video- und Audioaufnahmen, die ich von meinen Schülerinnen und Schülern gemacht hatte, aber auch solche, die sie selber machten (zu einem Projekt, z.B. Klassenaustausch), oder auch Beispiele von Lektionen, die einige von ihnen selbst gestaltet und gehalten hatten (entsprechend der Idee "Schüler unterrichten Schüler"). Es ging mir dabei darum, den Kursteilnehmenden eine Menge von didaktischen Anregungen für ihren Unterricht zu geben und sie zu ermutigen, Ähnliches zu wagen. Manchmal liess ich auch die Beispiele einfließen, die ich in meinem kleinen Büchlein "Mitschnitte, Anregungen zur Arbeit mit Lese-, Hör- und Videotexten im DaF-Unterricht", Klett, Edition Deutsch, 1994 beschrieben habe. In Gruppen wurden dann diese Anregungen besprochen, verändert, d.h. der eigenen Praxis angepasst, oder auch vertieft. Auch ich als Kursleiter war immer bereit, gute Ideen und Vorschläge der Gruppen aufzunehmen. Die Entscheidung, was man davon im eigenen Unterricht ausprobieren möchte, blieb jedem einzelnen überlassen. Dass jedoch etwas umgesetzt worden ist, zeigt die grosse Menge von Arbeitsblättern, Video-

und Audiokassetten, die die Kursteilnehmenden in den Kurs zurückbrachten. So wurde auch ich einmal Ziel eines kleinen Unterrichtsprojektes. Die Klasse einer Kollegin schickte mir eine kleine Vampirgeschichte auf Video, in der ich, d.h. mein Name als Vampir vorkam. Dieses Video liess ich nicht unbeantwortet. Ich setzte mich also vor die Videokamera und schickte als Vampir der Klasse einen kurzen Gruss. Dieses kleine Projekt wurde dann wieder im Kurs selbst als Beispiel für echte Kommunikation diskutiert. Es kam also immer wieder zu einem regen Austausch von Ideen, anhand von konkret durchgeführten Unterrichtsprojekten. Ich versuchte auch darauf zu achten, dass die Gruppenzusammensetzung wechselte, sodass nicht immer dieselben Kursteilnehmenden miteinander arbeiteten. Aber meistens fanden sich die zusammen, die an denselben Schulen oder Schultypen unterrichteten. Sie fanden das positiv, weil sie im Schulalltag aus Zeitgründen kaum die Möglichkeit haben, miteinander über Unterricht zu reden oder gar gemeinsame Projekte zu planen.

Die Betreuungsarbeit

Neben der eigentlichen didaktischen Weiterbildung während der Kursstunden kam es in der mir zur Verfügung stehenden Zeit auch zu individueller Betreuung der Kursteilnehmenden. Sie bestand aus gegenseitigen Unterrichtsbesuchen, d.h. Kursteilnehmende kamen in meine Klassen und ich in ihre, und in einem anschliessenden Kolloquium, in dem diskutiert wurde, was in den Lektionen gut oder auch nicht so gut gelaufen ist. Dabei kamen sowohl allgemeine Probleme zur Sprache, z.B. Gestaltung des Klassenzimmers (vor allem Anordnung der Bänke) oder lernerzentrierter Unterricht (Organisation von Gruppenarbeit), als auch spezifischere, wie z.B. Gestaltung eines konkreten Rollenspiels (ein Vor-



Imprimerie en Lettres, L'Opération de la Casse.

stellungsgespräch) oder Durchführung eines Vortrages (Kurzreferat). Das Wichtigste war mir dabei, in ein offenes Gespräch über didaktische Fragen einzutreten. In diesem Zusammenhang ist auch hervorzuheben, dass nicht nur ich in den Stunden anwesend war, sondern in der Regel auch andere Kursteilnehmende (bis jetzt immer nur eine/einer), die an derselben Schule unterrichten. Dadurch, so meine Absicht, sollte eine konkrete Zusammenarbeit auf Schulebene wenigstens ansatzweise möglich werden. Man sollte sich eben nicht nur bei gemeinsamen Schlussprüfungen zusammensetzen, sondern sich gegenseitig in den Lektionen besuchen. Dieser Teil der Betreuung hat sicher einen hohen Stellenwert, denn es ist leider noch gar nicht üblich, in seinen Stunden Besuch zu haben. Als sehr effektiv hat sich auch die Zusammenarbeit mit der Gruppe von Kursteilnehmenden herausgestellt, die konkrete Berufsmaturitätsprüfung erstellen musste. Ich konnte dabei sowohl Material beisteuern, als auch bei der Erstellung der Testaufgaben mitarbeiten, wobei ich mich nicht etwa als Experte sah, sondern als einer, der einfach mitdachte, um die Validität der Prüfung zu erhöhen. Auf diesem sehr praktischen Wege ist es mir hoffentlich gelungen, ein weiteres Ziel des Kurses anzugehen, nämlich die Fähigkeit der Kursteilnehmenden, Tests zu erstellen, weiterzuentwickeln. Dort, wo es mir aus zeitlichen oder stundenplantechnischen Gründen nicht möglich war, einen Stundenbesuch durchzuführen, erarbeitete ich mit den betreffenden Kursteilnehmenden eine Didaktisierung von Unterrichtsmaterialien zu einem Thema, das sie ausgewählt hatten. Mit anderen Worten, wir bereiteten gemeinsam ihren Unterricht vor.

Das Schlusswort zu diesem Bericht sollen aber die Kursteilnehmenden selber bekommen, denn sie standen im Mittelpunkt des Kurses.

Kommentare der Kursteilnehmenden

Der Kurs vermittelt viele Anregungen und den Mut, Neues in den Unterricht einzubringen. Eine sehr positive Erfahrung war z.B. das Erstellen eines Videos mit meiner Klasse.

Der Kurs ist wirklich interessant. Die Themen, über die wir diskutieren sind stimulierend und realitätsbezogen.

Wir Lehrerinnen und Lehrer aus den verschiedenen Berufsschulen lernten uns endlich untereinander kennen - und schätzen. Wir lernen von Wolfgang und voneinander. Gute Atmosphäre, viele Eindrücke, Ideen und gutes Material.

Ich würde gern noch ein Hörspiel mit meiner Klasse aufnehmen; den Mut und Anregungen habe ich im Kurs in Hülle und Fülle bekommen.

Der Kurs bietet Arbeitsmethoden und -unterlagen, die direkt und praktisch im Unterricht angewandt werden können. Das schätze ich sehr. Gruppenarbeit und Austausch von Erfahrungen sind wirklich sehr nützlich. Manchmal wird der Stoff sehr konzentriert. Was mir bis jetzt fehlt, ist eine Bearbeitung und Beurteilung von vorhandenen Lehrmitteln.

Der Erfahrungsaustausch unter uns Kollegen hat mit dazu beigetragen, Unterrichtsgestaltung aus der Kurs-theorie auch "lustvoll" in Unterrichtswirklichkeit umzusetzen.

Ein beruflicher Er- und Auffrischungskurs, witzig und ironisch dargeboten, was ansteckend bis in die Schulklassen der Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer weiterwirkt.

Questo corso e stato da noi apprezzato per i sequenti motivi 1. ha dato la possibilita, per i non madrelingua, di potersi immergere totalmente nella lingua tedesca. 2. l'aggiornamento

proposto da questo corso é di indubbio interesse e va ben oltre al semplice ottenimento di un attestato. 3. ci ha incoraggiato a provare nuove strategie per la trasmissione di questa lingua.

*Das Institut glaubte, in mir einen für Deutsch als Fremdsprache geeigneten Kursleiter gefunden zu haben, da ich über eine dreijährige ähnliche Erfahrung bei der Ausbildung von Junglehrerinnen und Junglehrern im gymnasialen Bereich verfügte. Federführend für die Ausschreibung des jetzigen Kurses war der Fremdsprachenexperte im hiesigen Erziehungsdepartement, Prof. Christoph Flügel, mit dem ich die didaktischen Schwerpunkte festlegte.

Wolfgang Simon

1951, ist Deutschlehrer am Liceo in Locarno und in der Erwachsenenbildung tätig. Er arbeitet in der Lehreraus- und fortbildung 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

Christoph Flügel
Bellinzona

Christoph Flügel présente, par de nombreux exemples concrets, les six niveaux de compétence” du projet d’un “Cadre européen commun de référence pour l’apprentissage et l’enseignement des langues” (projet du Conseil de l’Europe); ces niveaux de compétence feront partie du projet d’un “Portfolio de langues” qui est aussi présenté dans ses grandes lignes. Deux exemples de “diplômes internationaux de langues”, ZMP pour l’allemand et FCE pour l’anglais, sont traités au chapitre 3 de l’article. Les possibilités d’intégrer des diplômes internationaux de langues au curriculum préparant à la maturité professionnelle (commerciale) et les exigences qu’on doit poser aux examens de langues à la maturité professionnelle font l’objet du dernier chapitre. (réd.)

Berufsmaturität, Sprachenportfolio und internationale Sprachdiplome

In letzter Zeit wird in der Schweiz in vermehrter Masse an öffentlichen Schulen der Sekundarstufe II (besonders auch an Schulen, die auf die Berufsmaturität vorbereiten) und an Institutionen der nicht-universitären Tertiärstufe die Möglichkeit angeboten, internationale bekannte Sprachdiplome (z.B. “Diplome d’Etudes de Langue Française” DELF und “Diplôme Approfondi de Langue Française” DALF für Französisch, “Zentrale Mittelstufenprüfung” ZMP und andere Diplome des Goethe-Instituts für Deutsch, das “First Certificate in English” FCE und andere Zertifikate der Universität Cambridge sowie Sprachdiplome weiterer Prüfungsinstitutionen für Englisch) zu erwerben.

1. Cadre européen de référence pour l’apprentissage et l’enseignement des langues - Common European Framework of reference for language learning and teaching

Nicht nur werden vermehrt internationale Sprachdiplome erworben, gleichzeitig wird auf Initiative des Europarates in Europa zur Zeit daran gearbeitet, ein “Europäisches Rahmensystem für das Sprachenlernen in Europa” (“Cadre européen commun de référence pour l’apprentissage et l’enseignement des langues”) zu entwickeln. Dieses Rahmensystem sieht u.a. eine Skala von 6 unterschiedlichen Niveaus fremdsprachlicher Kompetenzen vor:

Basic User:

1. Breakthrough (“Compétence introductive”)

Kann vertraute, alltägliche Ausdrük-

ke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden. die auf die Befriedigung einfacher, konkreter Bedürfnisse zielen. Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen - z.B. Name, Wohnort, Bekannte, Dinge, die sie besitzen usw. - und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.

2. Waystage (“Compétence de survie”)

Kann einzelne Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke im Zusammenhang mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung verstehen (z.B. Informationen zur Person, Einkauf, Arbeit, nähere Umgebung). Kann sich in einfachen, routinemässigen Situationen verständigen, in denen es um einen unkomplizierten und direkten Austausch von Informationen und um vertraute Themen und Tätigkeiten geht. Kann mit einfachen Mitteln Personen, Orte, Dinge, die eigene Ausbildung und seine/ihre Umwelt beschreiben.

Independent User:

2.. Threshold (“Niveau-seuil”, “Compétence autonome opérationnelle”)

Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äussern. Kann über Erfahrungen und Ereignisse berich-

ten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Absichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben.

4. Vantage (“Competence operationnelle adequate”)

Kann die Hauptpunkte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen; versteht im eigenen Spezialgebiet auch Fachdiskussionen. Kann sich so spontan und fliessend verständigen, dass ein normales Gespräch mit einem Muttersprachler ohne Belastung für beide Gesprächspartner möglich ist. Kann sich zu einem breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken, einen Standpunkt zu einem Problem erklären und die Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.

Proficient User:

5. Effectiveness (“Compétence opérationnelle effective”)

Kann ein breites Spektrum anspruchsvoller, auch längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen. Kann sich beinahe mühelos spontan und fliessend ausdrücken, ohne öfter offensichtlich nach Worten suchen zu müssen. Kann die Sprache wirksam und flexibel im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium gebrauchen. Kann sich klar und gut strukturiert zu komplexen Sachverhalten äussern, etwas ausführlich beschreiben oder berichten und seine Aussagen inhaltlich und sprachlich verknüpfen.

6. Mastery (“Maîtrise” oder “Compétence opérationnelle complète”)

Kann praktisch alles, was er/sie liest oder hört, mühelos verstehen. Kann Sachverhalte und Argumente aus verschiedenen schriftlichen und mündlichen Quellen wiedergeben und in einer kohärenten Darstellung zusammenfassen. Kann sich spontan, sehr fliessend und differenziert ausdrücken und auch bei komplexeren Sach-

verhalten feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen.”

(Vgl. “Language Portfolio - Portfolio Langues - Sprachenportfolio - Portfolio linguistico”, Entwurf hrsg von der Arbeitsgruppe “Cadre de référence pour l'évaluation en langues étrangères en Suisse” in Zusammenarbeit mit dem im Rahmen des NFP 33 durchgeführten Projekt “Evaluation und Selbstevaluation der Fremdsprachenkompetenz an Schnittstellen des schweizerischen Bildungssystems”, Freiburg/Bern/Zürich/Bellinzona 1996)

Damit sich die Leserinnen und Leser von *Babylonia* ein genaueres Bild von den einzelnen Niveaus zugeordneten Kompetenzen machen können, seien hier (aus dem oben erwähnten Entwurf eines Sprachenportfolios) im Sinne eines Beispiels die “Checklisten zur Selbsteinschätzung” für die Bereiche “Hören” und “Zusammenhängendes Sprechen” im Kasten auf S. 51 angeführt.

2. Sprachenportfolio - Portfolio de langues - Portfolio linguistico Language Portfolio

Diese oben erwähnte Kompetenzskala soll Bestandteil eines europäischen Sprachenportfolios werden. Das **Sprachenportfolio** ist ein Projekt des Europarates, das am Europarats-Symposium von Rüşchlikon “Transparence et cohérence dans l'apprentissage des langues en Europe: Objectifs, évaluation, certification” (10.-16.11.1991) lanciert wurde. Im Symposiumsbericht heisst es dazu unter Punkt 4 der “Conclusions et Recommandations”:

“Le Symposium estime aussi que, une fois le Cadre commun élaboré, devrait être conçu et mis au point, au niveau européen, un instrument commun permettant aux individus qui le souhaitent d'enregistrer et de tenir à jour les différentes composantes des

résultats acquis et de leur expérience langagière, que cette dernière ait donné lieu ou non à reconnaissance formelle; un tel document (“Portfolio européen de langues”) mettrait en évidence de façon positive les acquis de nature diverse dont peut faire état l'apprenant à un point donné de son parcours. Il reste à définir la forme précise que prendrait ce document, qui devrait servir à accroître la motivation des apprenants et à faciliter leur mobilité en traduisant leur compétence langagière d'une manière compréhensible au-delà des frontières.” (page 32)

Die Schweiz hat sich im Rahmen dieses Europaratsprojekts aktiv an der Erarbeitung eines Sprachenportfolios und des damit verbundenen ‘Rahmensystems für das Sprachenlernen in Europa’ (“Cadre Européen Commun de référence pour l'apprentissage des langues à tous les niveaux”) beteiligt. In der Einleitung der von der Schweiz erarbeiteten Entwurfsfassung heisst es u.a.

“Das Sprachenportfolio gibt Auskunft über die eigenen Kenntnisse in verschiedenen Sprachen und über Erfahrungen, die man beim Lernen dieser Sprachen gemacht hat. Um zu wissen, auf welchem Niveau man eine Sprache verstehen und auf welchem Niveau man sie mündlich und schriftlich verwenden kann, aber auch um zu erfahren, welchem Niveau schulische Abschlüsse (z.B. die Berufsmaturität, Chr. F.) oder Sprachdiplome und Sprachzertifikate (z.B. das “Diplôme d'Etudes de Langue Française” DELF, das “First Certificate in English” FCE der Universität Cambridge oder die “Zentrale Mittelsufenprüfung” ZMP des Goethe-Instituts, Chr. F.), die man erworben hat, entsprechen, braucht es international vergleichbare Beschreibungen der Sprachenkenntnisse, wie sie im Sprachenportfolio zu finden sind.”

Sprachenportfolio: Beispiele von Check-Listen zur Selbsteinschätzung

“Hören”

“Breakthrough”

- Ich kann verstehen, wenn jemand sehr langsam spricht, wenn die Aussprache sehr deutlich ist und wenn lange Pausen mir Zeit lassen, den Sinn zu erfassen.

- Ich kann einfache Erklärungen, wie man zu Fuss oder mit einem öffentlichen Verkehrsmittel von A nach B kommt, verstehen.

- Ich kann Fragen und Aufforderungen verstehen, mit denen man sich langsam und sorgfältig an mich wendet, und ich kann kurzen einfachen Anleitungen folgen.

- Ich kann Zahlen, Preisangaben und Uhrzeiten verstehen. (...)

“Waystage”

- Ich kann verstehen, was man in einfachen Alltagsgesprächen langsam und deutlich zu mir sagt; es ist möglich, sich mir verständlich zu machen, wenn der Gesprächspartner sich die nötige Mühe nehmen kann.

- Ich kann Sätze, Ausdrücke und Wörter verstehen, wenn es um Dinge von ganz unmittelbarer Bedeutung geht (z.B. ganz grundlegende Informationen zu Person, Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung).

- Ich kann die Hauptpunkte von dem, was in kurzen, einfachen und klaren Durchsagen und Mitteilungen gesagt wird, mitbekommen. (...)

“Threshold”

- Ich kann verstehen, was man in einem Alltagsgespräch zu mir sagt, falls deutlich gesprochen wird; ich muss aber manchmal darum bitten, bestimmte Wörter und Wendungen zu wiederholen.

- Ich kann im allgemeinen bei längeren Gesprächen, die in meiner Gegenwart geführt werden, den Hauptpunkten folgen, sofern deutlich gesprochen und die Standardsprache verwendet wird.

- Ich kann kurzen Erzählungen zuhören und Hypothesen dazu bilden, was als nächstes geschehen wird. (...)

“Vantage”

- Ich kann im Detail verstehen, was man mir in der Standardsprache sagt - auch wenn es in der Umgebung störende Geräusche gibt.

- Ich kann Vorlesungen oder Reden in meinem Fach- oder Interessengebiet verstehen, wenn mir die Thematik nicht ganz neu und wenn der Aufbau klar ist.

- Ich kann am Fernsehen Reportagen, Live-Interviews, Talk-Shows, Fernsehspiele und auch die meisten Filme verstehen, sofern Standardsprache und nicht Dialekt gesprochen wird.

- Ich kann die Hauptpunkte von inhaltlich komplexen Redebeiträgen zu konkreten und abstrakten Themen verstehen, wenn in der Standardsprache gesprochen wird; ich verstehe auch Fachdiskussionen in meinem Spezialgebiet.

- Ich kann verschiedene geeignete Strategien anwenden, um zu verstehen, z.B. auf die Hauptpunkte hören oder Hinweise aus dem Kontext nutzen, um mein Verstehen zu überprüfen. (...)

“Effectiveness”

- Ich kann längeren Reden und Gesprächen folgen, auch wenn sie nicht klar strukturiert sind und wenn Zusammenhänge mitgemeint sind, nicht aber ausdrücklich dargestellt werden.

- Ich kann ein breites Spektrum von Redewendungen und umgangssprachlichen Ausdrucksweisen verstehen und Stilwechsel richtig beurteilen.

- Ich kann auch bei schlechter Übertragungsqualität aus öffentlichen Durchsagen - z.B. am Bahnhof oder an Sportversammlungen - Einzelinformationen heraushören.

- Ich kann komplexe technische Informationen verstehen, z.B. Bedienungsanleitungen oder genaue Angaben zu Produkten und Dienstleistungen, die mir vertraut sind.

- Ich kann Vorlesungen, Reden und Berichte im Rahmen meines Berufs, meiner Ausbildung oder meines Studiums verstehen, auch wenn sie inhaltlich und sprachlich komplex sind.

- Ich kann Spielfilme ohne allzu grosse Mühe verstehen, auch wenn darin viel saloppe Umgangssprache und viele Redewendungen vorkommen. (...)

“Mastery”

- Ich habe keinerlei Schwierigkeit, gesprochene Sprache zu verstehen, gleichgültig ob “live” oder in den Medien, und zwar auch, wenn schnell gesprochen wird. Ich brauche nur etwas Zeit, mich an einen besonderen Akzent zu gewöhnen. (...)

“Zusammenhängendes Sprechen”

“Breakthrough”

- Ich kann beschreiben, wo ich wohne.

(...)

“Waystage”

- Ich kann mich selbst, meine Familie und andere Personen beschreiben. - Ich kann beschreiben, wo ich wohne.

- Ich kann meine Ausbildung und meine gegenwärtige oder letzte berufliche Tätigkeit beschreiben. (...)

“Threshold”

- Ich kann eine Geschichte erzählen.

- Ich kann detailliert über Erfahrungen und Ereignisse berichten.

- Ich kann Träume, Hoffnungen, Ziele beschreiben.

- Ich kann meine Absichten, Pläne oder Handlungen kurz begründen oder erklären.

- Ich kann in bezug auf verschiedene mir vertraute Themen meines Interessensbereichs unkomplizierte Beschreibungen und Schilderungen geben.

- Ich kann die Handlung eines Films oder Buchs wiedergeben und meine Reaktionen beschreiben.

- Ich kann einigermaßen flüssig unkomplizierte Geschichten oder Beschreibungen wiedergeben, indem ich die einzelnen Punkte aneinanderreihe.

- Ich kann kurze Passagen aus schriftlichen Texten auf einfache Art und Weise mündlich wiedergeben, indem ich den Wortlaut und die Anordnung des Originaltextes benutze. (...)

“Vantage”

- Ich kann zu sehr vielen Themen meines Interessengebietes klare und detaillierte Beschreibungen und Berichte geben.

- Ich kann kurze Auszüge aus Nachrichten, Interviews oder Reportagen, welche Stellungnahmen, Erörterungen und Diskussionen enthalten, verstehen und mündlich zusammenfassen.

- Ich kann die Handlung und die Abfolge von Ereignissen in einem Auszug aus einem Film oder Theaterstück verstehen und mündlich zusammenfassen.

- Ich kann einen Gedankengang logisch aufbauen und meine Gedanken verknüpfen.

- Ich kann einen Standpunkt zu einem Problem erklären und Vor- und Nachteile zu verschiedenen Möglichkeiten angeben.

- Ich kann Vermutungen anstellen über Ursachen, Konsequenzen und hypothetische Situationen. (...)

“Effectiveness”

- Ich kann komplexe Sachverhalte klar und detailliert darstellen.

- Ich kann lange, anspruchsvolle Texte mündlich zusammenfassen.

- Ich kann mündlich etwas ausführlich darstellen oder berichten, dabei Themenpunkte miteinander verbinden, einzelne Aspekte besonders ausführen und meinen Beitrag angemessen abschliessen.

- Ich kann in meinem Fach- und Interessengebiet einen klar gegliederten Vortrag halten, dabei wenn nötig vom vorbereiteten Text abweichen und spontan auf Zuhörerfragen eingehen. (...)

“Mastery”

- Ich kann Informationen aus verschiedenen Quellen verstehen, die enthaltenen Argumente und Sachverhalte wiedergeben und in einer klaren zusammenhängenden Darstellung mündlich zusammenfassen. (...)

(vgl. die oben erwähnte Entwurfsfassung des Sprachenportfolios)

Die Schweizer Entwurfsfassung des Sprachenportfolios umfasst die folgenden Teile:

"A Uebersicht

Die Uebersicht zeigt "auf einen Blick", welchen Stand man in verschiedenen Sprachen erreicht, für welche Niveaus man Diplome erworben und welche ausserschulischen Erfahrungen man beim Sprachenlernen gemacht hat. Wer die "Uebersicht" ausfüllt, sollte den gegenwärtigen Stand seiner Sprachenkenntnisse zuerster eingeschätzt haben und muss wissen, welchen Niveaus die unter Umständen bereits erworbenen Diplome entsprechen. (Die Schulen und Institutionen, welche diese Diplome abgeben, müssen diese also einstufen). Zur Selbsteinschätzung der eigenen Sprachenkenntnisse dienen a) der Raster mit kurzen zusammenfassenden Beschreibungen für sechs Hauptniveaus, der zur Uebersicht gehört, und b) die ausführlicheren Checklisten für die verschiedenen Niveaus aus dem An-

hang C1-6 (vgl. dazu die oben angeführten Beispiele, Chr. F.)

B Sprachenpass

B 1 Der Sprachenpass enthält erstens ein Verzeichnis der im Portfolio gesammelten Diplome (also z.B. Kaufmännische Maturitätsprüfung, FCE usw., Chr. F.). Dabei wird angegeben, wann man welche Diplome für welche Sprache erworben hat, welchem Niveau diese Abschlüsse und Diplome entsprechen (vgl. dazu die oben angeführten Kurzbeschreibungen der sechs Niveaus, Chr. F.) und auf welcher Grundlage diese Zuordnung der Diplome zu einem bestimmten Niveau erfolgt ist (die Zuordnung kann dabei auf folgender Basis erfolgen: * "Gemeinsame Beurteilung durch die Lehrenden der Institution", ** "Ueberprüfung der Zuordnung durch Vergleich von Lernerarbeiten mit den offiziellen Beispielen für die Niveaus", *** "Vergleichende Untersuchung zum Erfolg von Lernenden mit

dem Ergebnis von Prüfungen, deren Zuordnung zur Skala bekannt ist" und **** "Wissenschaftliche Untersuchung mit statistischen Vergleichen", Chr.F.). Diese Angaben sollen durch Informationen über die Art der Sprachprüfung ergänzt werden. (vgl. Kasten S. 53) (...)

B2 In einem zweiten Verzeichnis des Sprachenpasses werden zusätzlich weitere Bestätigungen aufgeführt, die von Schulen, Institutionen usw. gegeben werden. Bestätigungen dieser Art (vgl. Kasten S. 54) geben Aufschluss über wichtige Erfahrungen, die man beim Sprachenlernen gemacht hat: Zum Beispiel Teilnahme an zweisprachigem Unterricht (vgl. den Beitrag von G. Vial in dieser Nummer von *Baybylonia*), an Austauschaktivitäten, Sprachaufenthalte (vgl. den Beitrag von H. Weidkuhn in dieser Nummer von *Baylonia*) usw. (...)

**Language Competence
Sprachkompetenz**

**An Overview
Übersicht**

LANGUAGE / SPRACHE								
Self-evaluation / Selbstbeurteilung			Breakthrough	Waystage	Threshold	Vantage	Effectiveness	Mastery
UNDERSTANDING / VERSTEHEN	Listening	Hören						
	Reading	Lesen						
SPEAKING / SPRECHEN	Interaction	Gespräch						
	Production	zusammenhängend Sprechen						
WRITING / SCHREIBEN	Writing	Schreiben						
Certificate(s) / Diplom(e)								
Other language learning/ Sprachkontakte								

LANGUAGE / SPRACHE								
Self-evaluation / Selbstbeurteilung			Breakthrough	Waystage	Threshold	Vantage	Effectiveness	Mastery
UNDERSTANDING / VERSTEHEN	Listening	Hören						
	Reading	Lesen						
SPEAKING / SPRECHEN	Interaction	Gespräch						
	Production	zusammenhängend Sprechen						
WRITING / SCHREIBEN	Writing	Schreiben						
Certificate(s) / Diplom(e)								
Other language learning/ Sprachkontakte								

C Sprachlernbiographie

Der Teil "Sprachlernbiographie" enthält: C1 in Stichworten die eigene Geschichte des Sprachenlernens; C2 Check-Listen mit Selbsteinschätzung für verschiedene Sprachen (...); C3 Angaben zu den Zielen und Plänen, die man sich für das weitere Lernen verschiedener Sprachen vorgenommen hat; C4 in diesen Teil können auch Informationen über Lernziele und Lernprogramme von Schulen und Kursen, die man besucht hat, aufgenommen werden.

D Dossier

Das "Dossier" enthält eine Liste und eine Zusammenstellung von persönlichen Arbeiten (...), die anschaulich dokumentieren, welche Leistungen man in verschiedenen Sprachen erbracht hat.

E Anhang

Im Anhang zum Sprachenportfolio finden sich Kopiervorlagen für die verschiedenen Formulare, Raster und Checklisten und einzelne Beispiele dafür wie die Blätter ausgefüllt werden können."

3. Internationale Sprachdiplome - Zwei Beispiele

3.1 Zentrale Mittelstufenprüfung (ZMP) (vgl. Kasten S. 55)

Die ZMP des Goethe-Instituts ist ein Deutschdiplom von weltweit hohem Bekanntheitsgrad. Wer die ZMP bestanden hat weist nach, "dass ihm/ihr die überregionale deutsche Standardsprache geläufig ist" und dass er/sie in der Lage ist, "grössere Mengen von sprachliche komplexen und thematisch anspruchsvollen authentischen Texten rezeptiv zu verarbeiten bzw. schriftlich zu produzieren" und sich in mündlicher Kommunikation "korrekt, situationsadäquat und differenziert" zu äussern. Die ZMP wird zur Zeit im Rahmen einer trinationalen Kooperation (Deutschland, Oesterreich, Schweiz)

Beschreibung der Prüfung

(Als Zertifikate im Sinne des Portfolios gelten nur Ausweise, die auf Grund einer Prüfung ausgestellt werden)

Bezeichnung des Zertifikats:
Sprache:
Institution, die das Zertifikat ausstellt:
Ort und Datum der Ausstellung des Zertifikats:

(Bitte ankreuzen, Mehrfachnennungen sind möglich, gegebenenfalls nähere Angaben machen)

Art des Zertifikats:	<input type="checkbox"/> Sprach(en)zertifikat (z.B. FCE, DELF/DALF, ICC usw.) <input type="checkbox"/> Sprachprüfung bildet nur einen Teil des Zertifikats (z.B. Maturitätsausweis, Beruflicher Fähigkeitsausweis, Universitätsdiplom usw.)
Prüfungsteile:	<input type="checkbox"/> Mündliche Prüfung (Dauer: _____) <input type="checkbox"/> Schriftliche Prüfung (Dauer: _____)
Mündliche Prüfung:	<input type="checkbox"/> Einzelprüfung <input type="checkbox"/> Gruppenprüfung
Mündliche Prüfung umfasst	<input type="checkbox"/> Kurzreferat und Diskussion <input type="checkbox"/> Diskussion über eines oder mehrere Themen <input type="checkbox"/> Beantwortung von Fragen <input type="checkbox"/> Anderes
Schriftliche Prüfung umfasst	<input type="checkbox"/> Hörverstehen mit authentischem(n) Tondokument(en) <input type="checkbox"/> Hörverstehen mit authentischem(n) Videodokument(en) <input type="checkbox"/> Hörverstehen mit: _____ <input type="checkbox"/> Leseverstehen mit literarischem Text <input type="checkbox"/> Leseverstehen mit Sachtext <input type="checkbox"/> Schreiben <input type="checkbox"/> "Aufsatz" <input type="checkbox"/> Textkommentar, Stellungnahme <input type="checkbox"/> Anderes: _____ <input type="checkbox"/> Weitere Teile der schriftlichen Prüfung <input type="checkbox"/> Grammatikaufgaben <input type="checkbox"/> Wortschatzaufgaben <input type="checkbox"/> Uebersetzung in die Zielsprache <input type="checkbox"/> Anderes: _____
Hilfsmittel bei der schriftlichen Prüfung	<input type="checkbox"/> Gebrauch eines Wörterbuches erlaubt <input type="checkbox"/> Gebrauch eines Wörterbuches nicht erlaubt
Zusätzliche Informationen zur Prüfung	<input type="checkbox"/> Modelltests erhältlich <input type="checkbox"/> Merkblätter, Informationsbroschüre erhältlich <input type="checkbox"/> Weitere Informationen bei folgender Adresse: _____

Zentrale Mittelstufenprüfung (ZMP)

Die dreistündige schriftliche Prüfung umfasst die folgenden Teile. Die Ziele der schriftlichen Prüfung werden durch unterschiedliche Textsorten und Aufgabentypen kontrolliert:

1. Hörverstehen (max. 30 Punkte): a) selektive Informationsentnahme. Textsorte: Gespräch (dialogisch); Aufgabentyp: Notizen machen; b) Entnahme von Hauptaussagen und Einzelheiten. Textsorte: Radiosendung (z.T. monologisch); Aufgabentyp: Mehrfachwahlantworten;

2. Leseverstehen (max. 30 Punkte): Zur Kontrolle werden unterschiedliche Textsorten und Aufgabentypen verwendet: a) selektive Informationsentnahme aus Kurztexten. Textsorte: Anzeige, Katalog o.ä.; Aufgabentyp: Zuordnungsaufgaben, b) Entnahme von Hauptaussagen und Einzelheiten. Textsorte: Reportage, Sachbuchtext o.ä.; Aufgabentyp: Mehrfachwahlaufgaben, c) Rekonstruktion einer Textzusammenfassung. Textsorte: Kommentar, Rezension o.ä.; Aufgabentyp: Lückentext, d) Erkennen von Standpunkten. Textsorte: Kommentar, Rezension o.ä.; Aufgabentyp: Mehrfachwahlaufgaben, e) syntaktisch/semantisch korrekte Textergänzung. Textsorte: Bericht o.ä.; Aufgabentyp: Lückentext mit Auswahlantworten.

3. Schriftlicher Ausdruck (max. 30 Punkte): a) etwas erzählen/berichten, Informationen referieren, Meinung äussern. Textsorte: persönlicher Brief, Leserbrief, Referat o.ä.; Aufgabentyp: freies Schreiben nach Vorgabe von 5 Leitpunkten; b) Umformung eines Briefes. Textsorte:

fommeller Brief; Aufgabentyp: Lückentext.

Evaluationskriterien beim Prüfungsteil "Schriftlicher Ausdruck" sind mit jeweils max. 5 Punkten "inhaltliche Vollständigkeit" (angemessene Darstellung der Inhaltspunkte), "Textaufbau" (Klarheit und Uebersichtlichkeit des Textes, angemessene Verknüpfung der einzelnen Inhaltspunkte bzw. Sätze), "Ausdruck" (Angemessenheit des Wortschatzes) und "Korrektheit in Morphologie, Syntax, Orthographie und Interpunktion"

4. Mündliche Prüfung (max. 30 Punkte):Die mündliche Prüfung hat eine Dauer von 15 Minuten und findet als Einzelprüfung statt. Es werden dabei die Fähigkeiten geprüft,

a) anhand von Fotos monologisch über ein Thema zu sprechen und b) aufgrund eines verbalen oder visuellen Sprechanlasses dialogisch in einer Diskussion etwas auszuhandeln (Formulierung von Vorschlägen, Begründungen usw.).

Die Leistungen bei der mündlichen Prüfung werden anhand folgender Kriterien evaluiert: "Erfüllung der Aufgabe und interaktives Verhalten", "Flüssigkeit" (zusammenhängende Äusserung und Natürlichkeit des Sprechtempo), "Ausdruck" (Verwendung situationstypischer Redemittel), "Korrektheit in Morphologie und Syntax", "Aussprache und Intonation".

Die einzelnen Teile der schriftlichen Prüfung und die mündliche Prüfung werden mit jeweils max. 30 Punkten gleich gewichtet (aus Goethe-Institut: ZMP 27.04.95).

schon Berufsmaturität anzustrebende Niveau in Französisch, Englisch bzw. Deutsch dar. Diese oder ähnliche vergleichbare Prüfungen können in das offizielle Curriculum der Vorbereitung auf die Kaufmännische Berufsmaturität integriert werden, wie dies die KV-Handelsschulen beider Basel gemacht haben, wo DELF I (unités 1-4), das Certificat de Français du Secrétariat (CFS) der Chambre de Commerce et de l'Industrie de Paris (CCIP) sowie das Cambridge First

Certificate in English Bestandteil der Kaufmännischen Berufsmaturität sind (vgl. dazu den Beitrag von H. Weidkuhn in dieser Nummer von *Babylonia*). Es liegt auf der Hand, dass eine solche Integration nicht gegen den Willen der betroffenen Sprachlehrerinnen und Sprachlehrer vorgenommen werden kann und dass schon wegen ihrer finanziellen Beteiligung auch das Einverständnis der Lehrbetriebe, der Schülerinnen und Schüler sowie deren Familien vorlie-

gen muss. Abzuklären sind weiterhin die Rekursmöglichkeiten.

Eine andere Frage, der ich hier nicht nachgehe, ist jedoch ob DELF 1 (unités 1-4) - in Basel und Liestal wird DELF ja auch durch das CFS ergänzt - dem Niveau jener Französischkompetenz entspricht, die nach sieben-, achtjährigem Französischunterricht an einer Kaufmännischen Berufsmaturität verlangt werden kann und muss. Aber auch jenen Berufsschulen, die eine solche Integration internationaler Sprachdiplome nicht vorsehen, ist zu empfehlen, an der Kaufmännischen Berufsmaturität in den Fremdsprachen ein Kompetenzniveau anzustreben, das diesen Prüfungen entspricht, und den Berufsmaturandinnen und Berufsmaturanden geeignete Möglichkeiten anzubieten, sich zusätzlich zur Berufsmaturität auch auf Prüfungen zur Erlangung internationaler Sprachdiplome vorzubereiten, sodass sie diese (oder andere analoge) Diplome erwerben können.

Unabhängig davon, ob nun internationale Sprachdiplome in die Curricula der Berufsmaturität integriert werden oder nicht, sind die folgenden Wünsche und **Anforderungen an Fremdsprachenprüfungen der Berufsmaturität** zu richten (vgl. dazu auch den Beitrag von C. Celio in dieser Nummer von *Babylonia*):

Fremdsprachenprüfungen der Berufsmaturität sollten

1. einen hohen Grad an **Gültigkeit** (Validität) anstreben, das heisst - sie müssen sich nach den Lernzielen im Lehrplan richten,
 - dem Anspruchsniveau einer Berufsmaturitätsprüfung genügen,
 - alle im Lehrplan vorgesehenen Kompetenzbereiche erfassen, woraus sich die Forderung nach einem starken Fertigungsbezug ableiten lässt;
 - einen möglichst direkten Bezug zu den Anforderungen der Realität aufweisen, wofür sie die Kandidatinnen und Kandidaten qualifizieren. Die

Berufsmaturität qualifiziert für das Studium an einer (künftigen) Fachhochschule. An der Berufsmaturität ist deshalb auch in den Fremdsprachen den Bedürfnissen eines Fachhochschulstudiums Rechnung zu tragen. In einem mehrsprachigen Lande sollte zudem in der ersten Fremdsprache (= zweite Landessprache) ein Kompetenzstand erreicht werden, der es erlaubt, zumindest einen Teil dieses Studiums an einer Fachhochschule in einem anderen Sprachgebiet zu absolvieren.

Fremdsprachenprüfungen der Berufsmaturität sollten

2. einen hohen Grad an **Transparenz** anstreben, was erreicht werden kann, wenn

a) das in den einzelnen Fremdsprachen jeweils erwartete Kompetenzniveau

- in verständlicher Form beschrieben wird,

- in Bezug gesetzt werden kann zu bestehenden Kompetenzskalen, z.B. zum "Cadre européen commun de référence" (s.o.) des Europarates, das im Sprachenportfolio verwendet wird, - in Bezug gesetzt werden kann zu internationalen Sprachdiplomen, z.B. zum oben beschriebenen "First Certificate in English";

b) die Struktur der Prüfung, die verwendeten Evaluationskriterien und die Durchführungsmodalitäten beschrieben und in geeigneter Form allen an der Prüfung Beteiligten (also auch den Kandidatinnen und Kandidaten!) bekanntgegeben werden, wie dies bei den oben angeführten internationalen Sprachdiplomen, aber auch in vorbildlicher Weise bei den im Herbst 1996 erstmals durchgeführten Eidgenössischen Berufsmaturitätsprüfungen der Fall ist;

c) die Kandidatinnen und Kandidaten dazu angeleitet worden sind, ihre Fremdsprachenkenntnisse selbst einzuschätzen (vgl. Sprachenportfolio) und zu den Ansprüchen der Prüfung in Bezug zu setzen.

First Certificate in English (UCLES)

1. Leseverstehen (max. 40 Punkte)

Dieser Teil umfasst 4 längere oder 3 längere und zwei kürzere Texte mit einem Textvolumen von 1'900-2'300 Wörtern. Als mögliche Texttypen werden genannt: "advertisements, correspondence, fiction, informational material (e.g. brochures, guides, manuals, etc.), messages, newspaper and magazine articles, reports". Ziel dieses Prüfungsteils ist es, die Fähigkeit zu überprüfen, "to understand gist, main points, detail, text structure or specific information, or deduce meaning in written texts". Zur Kontrolle dieser Fähigkeiten werden die folgenden Aufgabentypen verwendet: "Gapped text, multiple matching, multiple choice".

2. Schreiben (max. 40 Punkte)

Der Teil "Writing" besteht aus zwei Schreibaufgaben (eine Schreibaufgabe ist obligatorisch und bei der zweiten stehen vier Aufgaben zur Auswahl zur Verfügung). Ziel dieses Prüfungsteils ist es, die Fähigkeit zu überprüfen, "to write specified text types for a specified audience and purpose: Erwartete Texttypen: "letters, articles, reports or compositions". Der erwartete Textumfang der beiden Schreibaufgaben umfasst 240-360 Wörter. Evaluationskriterien: "range of vocabulary and structure; accuracy of vocabulary, structures, spelling and punctuation; appropriacy; organisation and cohesion".

3. Use of English (max. 40 Punkte)

In diesem Testteil wird die Fähigkeit überprüft, "to demonstrate knowledge of lexical and grammatical systems". Zur Kontrolle dieser Fähigkeit werden die folgenden Aufgabentypen verwendet: "Multiple choice cloze, open cloze, "key" word transformations, error correction, word formation".

4. Hörverstehen (max. 40 Punkte)

Der Hörverstehensteil des FCE umfasst zwei längere Tonaufnahmen und zwei Reihen kürzerer Ausschnitte. Alle Aufnahmen werden zweimal vorgespielt. Ziel dieses Teils ist es, die Fähigkeit zu überprüfen, "to understand gist, main points, detail or specific information, or deduce meaning in spoken texts". Es werden monologische und dialogische Texte verwendet. Verwendete monologische Texttypen: "answerphone/free phone messages, commen-

taries, documentaries/ features, instructions, lectures, news, public announcements, publicity/advertisements, reports, speeches, stories/ anecdotes, talks"; dialogische Texttypen: "chats, conversations, discussions, interviews, quizzes, radio plays, transactions". Mögliche Aufgabentypen: "multiple choice, note taking, blank filling, multiple matching, selection from 2 or 3 possible answers".

5. Mündliche Prüfung (max. 40 Punkte)

An der mündlichen Prüfung nehmen jeweils 2 Kandidatinnen/Kandidaten und 2 Prüfende teil; eine/r der beiden Prüfenden beteiligt sich auch am Prüfungsgespräch, der/die andere beschränkt sich ganz auf die Evaluation. Es werden dabei die Fähigkeiten überprüft, "to exchange personal and factual information, express and find out about opinions and attitudes". Es wird sowohl monologisches als auch dialogisches Sprechen evaluiert.

Die mündliche Prüfung besteht aus vier Phasen:

Phase 1 (monologisches Sprechen): "The interlocutor encourages the candidates to give information about themselves"

Phase 2 (monologisches Sprechen): "The candidates are in turn given visual prompts (two colour photographs) which they talk about for approximately a minute. They are also asked to comment briefly on each others photographs".

Phase 3 (dialogisches Sprechen): "The candidates are given visual prompts (photographs, line drawings, diagrams, etc.) which generate a discussion through engaging in tasks such as planning, problem solving, decision making, prioritising, speculating, etc."

Phase 4 (dialogisches Sprechen): "The interlocutor encourages discussion of matters related to the theme of Part 3".

Bei der mündlichen Prüfung werden die folgenden vier Evaluationskriterien verwendet: "use of grammar; use of vocabulary; pronunciation; interactive communication". Alle Teile (1-5) der Prüfung werden mit jeweils 40 Punkten gleich gewichtet. (aus: Cambridge Examinations, Certificates & Diplomas: First Certificate in English. Specifications and Sample Papers for the REVISED FCE examination. 2nd edition 1995. Cambridge (UCLES) June 1995).

Fremdsprachenprüfungen der Berufsmaturität sollten

3. sich nicht nur auf eine künftige Realität beziehen (s. P. 1), sondern sollten selbst schon realitätsbezogen sein. Daraus ergeben sich die Forderungen nach

- realitätsbezogenen Aufgaben (mit Wahlmöglichkeiten),
- der Verwendung ausschliesslich authentischer Texte bei der Kontrolle des Hör- und Leseverstehens,
- der Zulassung all jener Hilfsmittel bei der schriftlichen Prüfung, die im ausserschulischen Kontext für analoge Aufgaben üblicherweise verwendet werden (ein- und zweisprachige Wörterbücher u.ä.m.),
- der Verwendung realitätsbezogener Evaluationskriterien.

Zweierlei ist zu diesem Forderungskatalog zu bemerken:

1. Dieser Katalog enthält längst nicht alle Ansprüche, die an gute Fremdsprachenprüfungen zu stellen sind (nicht erwähnt sind darin die deshalb nicht weniger wichtigen Forderungen nach Reliabilität, nach Ökonomie, nach Chancengleichheit und Fairness).

2. Die internationalen Sprachdiplome vermögen nicht allen Ansprüchen dieses Forderungskataloges zu genügen, woraus aber nicht abgeleitet werden darf, dass Berufsmaturitätsprüfungen einem internationalen Vergleich nicht standhalten sollen (vgl. Sprachenportfolio) und dass der Erwerb internationaler Sprachdiplome Berufsmaturandinnen und Berufsmaturanden nicht ermöglicht werden soll. Gerade die Berufsmaturität muss - auch im Bereich der Fremdsprachenkenntnisse - einem solchen internationalen Vergleich standhalten, und nicht nur aus Gründen der "Eurokompatibilität" !

Christoph Flügel

Dr. phil. war 1966-1969 Deutschlehrer am Wirtschaftsgymnasium der Schweizerschule in Rom und 1969-1972 am Liceo in Lugano. Seit 1972 Berater des Erziehungsdepartements des Kantons Tessin für Fragen des Fremdsprachenunterrichts.

Pubblicità UBS

Tema

Mireille Venturelli
Bellinzona
Juliette France
Zürich

DELFLDALF: modularité des unités capitalisables

Un système particulier de certification

Le diplôme d'études en langue française (DELF) et le diplôme approfondi de langue française (DALF), officiellement délivrés par le ministère de l'Education nationale français créés en 1985 et adoptés par près de quatre-vingts pays, ont l'originalité et l'avantage de se présenter en un système modulaire d'unités capitalisables.

Ces unités peuvent être présentées et obtenues, indépendamment l'une de l'autre dans le ou les pays, au choix et au rythme du candidat. Chacune d'entre elles correspond à une centaine d'heures d'apprentissage et vérifie l'acquisition d'un certain type de compétence sanctionnée par une attestation de réussite, capitalisable. Ce système souple permet au candidat d'obtenir un diplôme au gré de sa stratégie de formation: intensive, extensive ou auto-formation.

L'obtention de plusieurs unités permet la délivrance du diplôme correspondant.

Trois niveaux de compétences en français langue étrangère

Le DELF premier degré correspond à l'acquisition des compétences fondamentales en français: aptitude à communiquer en français dans toutes les situations courantes de la vie quotidienne.

Le DELF second degré correspond à un approfondissement de ces compétences; il inclut une connaissance générale de la civilisation française et une première approche du français spécialisé dans la discipline choisie par le candidat.

Le DALF correspond à un perfec-

tionnement en vue d'études universitaires: l'étudiant possédant le DALF est capable de suivre efficacement les cours d'une université française dans la spécialité qu'il a choisie. A ce titre, son obtention dispense des tests linguistiques d'entrée dans toutes les universités françaises (décret du 21 décembre 1988).

Il faut avoir obtenu le DELF 1er degré pour s'inscrire au DELF 2°. Pour s'inscrire au DALF il faut **soit** être titulaire des deux degrés du DELF, **soit** présenter un test de contrôle **EAD** (examen d'accès direct) qui n'est pas un diplôme mais une attestation de niveau qui vérifie les connaissances requises aux unités A5 et A6 ainsi que le fonctionnement de la langue (grammaire de texte, aspects grammaticaux).

Les unités du DELF et du DALF

DELF 1er degré > 4 unités

- A1 Expression générale
- A2 Expression des idées et sentiments
- A3 Compréhension et expression écrites
- A4 Pratique du fonctionnement de la langue

DELF 2d degré > 2 unités

- A5 Culture et civilisation
- A6 Expression spécialisée

DALF > 4 unités

- B1 Compréhension et expression écrites
- B2 Compréhension et expression orales
- B3 Compréhension et expression écrites en langue spécialisée
- B4 Compréhension et expression orales en langue spécialisée

Un passeport pour travailler en Europe

Les titulaires d'unités du DELF 1° ou du DALF complet peuvent demander, par équivalence, l'un des 4 niveaux du *Certificat de compétences en langues modernes* destiné principalement aux employeurs et délivré par le Consortium européen (Secrétariat de Londres) selon les correspondances suivantes:

DELF unité A1	niveau A
DELF unité A2	niveau B
DELF unités A3+A4	niveau C
DALF (B1+B2+B3+B4)	niveau D

Exclusivité suisse ... à l'essai: ECO 4

(première session mars 1997)
ECO signifie examen de contrôle. L'ECO 4 teste la maîtrise du contenu des unités 1 à 4 du DELF. Il s'adresse aux adultes et aux étudiants qui n'ont pas eu la possibilité de faire le DELF en cours de formation et qui désirent accéder au DELF niveau 2 (unité 5 et 6);

L'ECO 4 *n'est pas un diplôme*. Il constitue uniquement une attestation du niveau des candidats en français en vue de leur permettre de se préparer directement au DELF niveau 2. *Il a été créé uniquement pour la Suisse, à titre expérimental pour une durée de*

trois ans.

Il ne s'adresse pas aux écoles qui ont, elles, l'avantage de la modularité motivante.

Pourtant, la nouveauté introduite dans cet examen, la compréhension iconique, demande une solide préparation des enseignants qui le proposent, et c'est à ce titre que cet examen est doublement intéressant puisqu'il devrait porter, dans le scolaire, à une réelle considération de la "grammaire" de l'image ainsi qu'à un changement des pratiques d'enseignement et d'évaluation, et faire passer le FLE langue 2 en Suisse à une culture francophone.

Compétences requises

- Savoir s'exprimer correctement en français, tant à l'oral qu'à l'écrit
- Savoir donner son avis, argumenter et défendre un point de vue
- Etre apte à comprendre, sans dictionnaire, un texte authentique, tiré de la presse, à en identifier les idées principales et à le commenter de manière pertinente
- Etre apte à comprendre un extrait de document filmé et à l'analyser
- Maîtriser la grammaire française de base

Exemples de grilles d'évaluation

A3: écrit

Exercice 1 compréhension écrite

Analyse du contenu d'un texte: identifier et caractériser, extraire les informations essentielles, reformuler, reconnaître la position du locuteur

total 20 points

Exercice 2 expression écrite

Lettre: demande d'informations sur un sujet simple de la vie courante

- respect des consignes	5 points
- rituel épistolaire	5 points
- réalisation des actes langagiers	10 points
- correction syntaxique	10 points
- adéquation du vocabulaire	10 points

total 40 points

Note finale

60 points

EAD: oral

L'épreuve orale (20 min. de préparation sur un texte d'un des 4 thèmes proposés) se déroule en deux parties:

1. résumé oral du texte

notation: compréhension (globale et détaillée) du texte	5 points
capacité de synthèse (idées principales, plan)	5 points

2. **entretien:** réponses aux questions du jury, portant sur: la présentation du document, les informations qu'il contient, opinion personnelle sur le sujet

notation: forme (prononciation, rythme, intonation)	5 points
aptitude à communiquer (réaction aux questions)	5 points

total 20 points

Les différentes épreuves du DELF /DALF évaluent des compétences communicatives, stratégiques et socio-culturelles.

Le DELF et la maturité

professionnelle commerciale

L'introduction de la maturité professionnelle s'est faite en deux temps: en 1994 dans les écoles professionnelles commerciales des cantons de Bâle-Ville et Bâle-Campagne et en 1995 dans les autres cantons.

Dès 1994, les deux cantons de BS et BL ont introduit le DELF Niveau 1, à titre obligatoire, dans le cursus scolaire de la maturité professionnelle commerciale. A la fin de la première année, les élèves passent les unités A1 et A2, à la fin de la deuxième année, les unités A3 et A4. Les notes obtenues au DELF comptent à raison de 50% dans la note semestrielle qui figure dans le bulletin. En troisième

année, les élèves peuvent se préparer au DELF Niveau 2, mais à titre facultatif. Ces notes n'interviennent donc pas dans le calcul de la moyenne semestrielle.

A l'exemple des cantons bâlois, de nombreuses autres écoles ont intégré le DELF Niveau 1 à la maturité professionnelle commerciale en 1995, soit à titre obligatoire, soit à titre facultatif.

Il en est ainsi dans les cantons suivants: Berne, Zurich, St-Gall, Lucerne, Schaffhouse, entre autres. Au sein d'autres cantons, un certain nombre d'établissements ont adopté la même voie. En ce qui concerne la part réservée aux notes du DELF, les pratiques sont très variables et ne s'expriment pas forcément au niveau cantonal: elles peuvent varier d'un établissement à

l'autre. Les uns en tiennent compte, dans des proportions variables, pour le calcul de la note semestrielle. D'autres ne les incluent pas dans la moyenne des notes, mais impriment les notes obtenues au DELF dans le bulletin. D'autres encore souhaitent que les notes du DELF soient prises en compte pour la maturité professionnelle commerciale elle-même et attendent actuellement la décision de leur autorité de tutelle. Enfin, certains offrent tout simplement la possibilité à leurs élèves de passer le DELF sans que les notes n'entrent ni dans le calcul de la note de semestre, ni dans l'examen même de la maturité professionnelle commerciale et sans qu'elles ne figurent dans le bulletin semestriel. Il est évident que le DELF rencontre un écho extrêmement favorable dans le

cadre de la maturité professionnelle commerciale comme dans d'autres formations où il est proposé à titre uniquement facultatif.

Alors qu'il était relativement nouveau en Suisse, il est intéressant de constater qu'il ait pu être déclaré OBLIGATOIRE dans le cadre d'une formation suisse. Le succès du DELF n'a pas encore atteint sa vitesse de croisière. Dans les années qui viennent, l'intérêt qui commence à se manifester du côté des lycées devrait se concrétiser par de nouveaux candidats. Pour ce qui est du DALF, certaines universités s'y intéressent sérieusement et il est permis de penser que son succès, actuellement relatif, va s'amplifier.

Contenu des épreuves

Épreuves écrites

Écrit 1: épreuve de compréhension écrite - durée 30 minutes

Objectifs: Comprendre et expliciter le contenu d'un document authentique simple.

Savoir-faire requis: Identifier et caractériser la nature et la fonction du document

Dégager le thème principal et l'organisation d'ensemble (compréhension globale)

- Extraire les informations essentielles à l'aide d'un questionnement (compréhension sélective)
- Reformuler certains contenus de manière personnelle

• Mettre (sommairement) le document en relation avec des pratiques culturelles

Écrit 2: exercices structuraux - durée 45 minutes
Objectif: Faire fonctionner à l'écrit le système linguistique du français, à travers des tâches diversifiées

Savoir-faire requis: Les différents types de phrases

- Les éléments du groupe nominal (déterminants, adjectifs, compléments de nom, relatives)

- Le système des pronoms

- Les temps les plus courants

- Les constructions du verbe et de l'adjectif

- La détermination spatio-temporelle

- Les structures les plus courantes permettant d'exprimer la cause, la concession, la comparaison, la condition, l'opposition

Écrit 3: compréhension iconique - durée (avec visionnement) 50 minutes

Objectifs: Comprendre et expliciter un document bi-canal: l'image et le son

Exercices-Compréhension lexicale

- Compréhension spécifique

- Compréhension globale

Savoir-faire requis: Cibler son écoute

- Cibler son regard par rapport à un questionnaire

- Première approche des niveaux de langue (faux oral)

- Grammaire (bases) de la phrase, textuelle et de l'image

Durée totale des épreuves écrites 125 minutes, soit 2.05h

Épreuves orales

Oral 1: image(s) à commenter- durée 5 minutes
Objectifs: Décrire et interpréter oralement un document; exprimer un

sentiment, une opinion, un point de vue

Savoir-faire requis:

- commenter et décrire un document
- formuler/ défendre une interprétation
- poser un problème, délimiter l'objet d'un débat
- exposer/défendre une opinion, argumenter de manière simple mais cohérente
- réagir aux sollicitations de l'interlocuteur, échanger des points de vue

Oral 2: jeu de rôle- durée 5 minutes

Objectif: Dialoguer dans une situation courante de la vie quotidienne

Savoir-faire requis: Tous les actes de paroles exigés dans le DELF Niveau 1 (unités 1 à 4)

Oral 3: épreuve de compréhension écrite et d'expression orale - durée 10 minutes

Objectifs: Présenter et commenter oralement un document écrit authentique

Savoir-faire requis: Identifier et caractériser oralement la nature et la fonction du document, la position du scripteur, le thème principal et l'organisation d'ensemble (compréhension globale).

Extraire les informations essentielles

- Reformuler oralement ces informations
- Mettre (sommairement) le document en relation avec des pratiques culturelles
- Exprimer une opinion personnelle à son sujet

Durée totale des épreuves orales 20 minutes

Résultats du DELFet du DALF en Suisse pour l'année 1995

	Reçus en %
DELFL Niveau 1 Unités A1 à A4 Nombre de candidats: 6715	95%
DELFL Niveau 2 Unités A5 et A6 Nombre de candidats: 424	83%
Accès direct au DALF Nombre de candidats: 155	83%
DALF Unités B1 à B4 Nombre de candidats: 255	86%

Ces résultats s'entendent sur l'ensemble de la Suisse, sans tenir compte de la diversité des établissements qui préparent des candidats à ces certifications ou des candidats libres qui se présentent sans avoir suivi de formation spécifique.

Publicità 62

Robert Keiser-Stewart
St. Niklausen

Je länger, desto besser ?

Eine vertikale Analyse des Französischunterrichts an den Schnittstellen

In questo contributo sulla situazione dell'insegnamento del francese attraverso i vari ordini di scuola nella Svizzera tedesca, R. Keiser-Stewart ricorda dapprima che l'intensificarsi dell'interesse per l'insegnamento del francese ebbe inizio nel 1969 con un'iniziativa dell'Associazione svizzera degli insegnanti. Ne seguì una serie di operazioni tese ad introdurre il francese già nei programmi della scuola elementare, riforma ormai realizzata in diversi cantoni e destinata a concludersi verso la fine del secolo. Il "problema francese" rimane comunque tale anche a seguito delle titubanze delle istanze federali incapaci di adottare una politica chiara con misure di coordinamento e sostegno del francese quale importante lingua nazionale. L'analisi verte sulla percezione che gli allievi hanno dell'insegnamento ai nodi di transizione tra i vari ordini di scuola: scuola elementare-secondario I-scuole professionali-alte scuole di commercio. A mente dell'autore una buona parte dei problemi emersi (motivazione degli allievi, intensità e ritmi d'insegnamento, ruolo degli insegnanti, ecc.) dovrebbe poter essere affrontati nell'ambito della formazione continua degli insegnanti, soprattutto a livello regionale. D'altro canto però ritiene che, con riferimento alla Svizzera tedesca, l'insegnamento del francese duri troppo a lungo, sia insufficientemente strutturato, manchi d'incentivi e non si ponga adeguatamente in alternativa con

Gegen Ende des Jahrhunderts dürften alle Kantone der Deutschschweiz das Fach Französisch ab spätestens dem 5. Schuljahr eingeführt haben. Damit wird ein 30-jähriger Prozess abgeschlossen, der 1969 mit der Initiative der „Studiengruppe Französischunterricht“ des Schweizerischen Lehrervereins begann, 1975 einen Expertenbericht an die Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK) zeitigte, dessen Empfehlungen von den Kantonen mit unterschiedlicher Begeisterung und Geschwindigkeit in die Praxis umgesetzt wurden. Das Projekt und das „Problem Frühfranzösisch“ war ein politischer und pädagogischer Dauerbrenner und dürfte es auch bleiben, zur Zeit betreut vom 15-köpfigen EDK-Ausschuss der „Commission Langue 2“, der 1996 leider aufgehoben statt zu einer „Kommission der nationalen Sprachenpolitik“ umstrukturiert wird. Politisch unterstützt im 1995 verabschiedeten Sprachartikel der Bundesverfassung hätte man meinen können, ein Problem der schweizerischen Bildungspolitik sei ein für allemal gelöst.

Wer mit Lehrkräften und vor allem Schülern (die weibliche Form ist impliziert) spricht, wird da gewisse Zweifel anmelden, denn die Motivation für die französische Sprache mag wohl in der Einführungsphase gross sein, sinkt aber in der Folge ständig ab. Das wundert einen nicht, wenn man sich vergegenwärtigt, dass z.B. in der kaufmännischen Berufsbildung 9-11 Jahre lang Schulfranzösisch unterrichtet wird, nämlich:

- Frühfranzösisch 2 Jahre
- Sekundarstufe 3 Jahre
- KBS/ BMS 3 Jahre
- HWV 1 - 3 Jahre

Dabei glaubt man, dass eine endlose

„Tröpfchenmethode“ die Sprachkompetenz steigert. Das Gegenteil ist eher der Fall: Mit Diagnostiktests kann man feststellen, dass ab 4 Jahren schulischem Sprachunterricht (nicht nur französischem) keine wesentliche Erhöhung der Leistung mehr erreicht wird: Die Motivation für das Fach hingegen fällt, je länger und unkoordinierter man es unterrichtet. Obwohl viele Befragungen durch die Medien und durch wissenschaftliche Untersuchungen über den Sprachbedarf in Beruf (vgl. ausgewählte Bibliographie) und Freizeit zeigen, dass die Konsumenten lieber dem Englischen Priorität oder zum mindesten mehr Gewicht geben möchten, soll hier diese Problematik ausgeklammert werden, denn sogar als Anglist ist der Autor der Auffassung, dass Französisch für den binnenschweizerischen und europäischen Gebrauch unterrichtet werden muss. Die Frage ist nur, ob Konzept und Koordination stimmen.

Die Schnittstellen im Französischunterricht

Die Fragen zu Konzept, Koordination und Motivation haben zwei Arbeiten ausgelöst: Eine Vorstudie von Julien Keller, Französischlehrer an der KBS Biel und die Diplomarbeit von Jacqueline Gisler, Betr.oek. HWV: „Grundlagen, Konzept und Entwürfe zu einer vertikalen Analyse des Französischunterrichts in der deutschsprachigen Schweiz auf den Ausbildungsstufen, die zu einem kaufmännischen/wirtschaftlichen Abschluss führen“ (Luzern 1994). Dabei ging es vor allem um die Schnittstellen zwischen

- *Primar- und Sekundarstufe*

le altre lingue. Molto diversificate sono le proposte sviluppate per far fronte a questa situazione: riguardano la scuola dell'obbligo (ad es. conclusione dell'insegnamento del francese obbligatorio dopo 9 anni di scolarità, inserimento di un soggiorno in Romania), le scuole professionali (ad es. obbligatorietà dell'inglese con un'altra lingua in opzione), le scuole universitarie professionali (ad es. insegnamento per moduli e per immersione) e la formazione degli insegnanti (ad es. completamento della formazione con moduli per chi insegna nelle scuole professionali). Si tratta di proposte stimolanti e innovative, sicuramente utili per sbloccare una situazione, quella del francese, attualmente piuttosto insabbiata. (red.)

- Sekundarstufe und KBS/BMS

- KBS/BMS und HWV,

und zwar in den drei EDK-Regionen der Nordwestschweiz (NW-EDK), der Zentralschweiz (IEDK) und der Ostschweiz (EDK Ost).

Es sollten „Übertrittsprobleme“ der Schülerschaft identifiziert werden, die möglicherweise Leistung und Motivation im Französischunterricht beeinflussen.

In einer ersten Phase wurden regionale Beauftragte und Praktiker der drei Schulstufen persönlich befragt und eine Fachfrau für psychologische Marktforschung beigezogen. Tabelle 1 zeigt die Schnittstellenprobleme aus der Sicht dieser Experten. (Tab. 1)

Damit war das Feld für eine qualitative Befragung der Schüler abgesteckt. Total 21 Klassen auf zwei Stufen in den drei Regionen und eine HWV-Klasse wurden nicht mit einem Fragebogen, sondern anhand eines Leitfadens mit vielen offenen Fragen und Einsatz von visuellen Mitteln im Klassenzimmer in einem persönlichen Gespräch über ihre Erfahrungen beim Übertritt in die nächst höhere Schulstufe angegangen. Nach den Erfahrungen der Marktforschung genügen 15-20 derartige Befragungen für ein aussagekräftige qualitatives Erfassen der Problematik.

Der Übergang von Primar- zur Sekundarschule aus der Sicht der Schüler

Bei den nachfolgenden Darstellungen handelt es sich vorerst um identifizierte Schnittstellenprobleme, die in weiteren Untersuchungen quantifiziert werden müssen. Darum die vorsichtigen Formulierungen.

Zusammenfassend scheint folgendes den Schülern beim Übertritt eher negativ als positiv aufzufallen:

1. Lernintensität

Es wird empfunden, dass Französisch in der Sekundarschule Hauptfach mit erhöhtem Lerntempo, mit Hausaufgaben, Prüfungen und Noten wird.

2. Medien

Verminderter oder fehlender Medieneinsatz wird genannt. Man glaubt, Medien seien für langsamere oder gehemmte Lernende hilfreich.

3. Unterrichtsformen

Die Schüler sind der Ansicht, sie hätten in der Primarschule mit Sprachspielen und Realien leichter Vokabular gelernt. Sie haben auch eine gewisse Angst, sich in Spielen zu blamieren. Wenn weniger oder keine Gruppenarbeiten gemacht werden, wird das bedauert, weil das gegenseitige Helfen und Korrigieren von den Schülern geschätzt wird.

4. Unterrichtssprache

Mühe bereitet, wenn von deutschsprachiger Theorie zu rein französischer gewechselt wird.

PRIM/SEK

- Niveauunterschiede
- Klassenlehrer/Fachlehrer
- Lernintensität
- Gewichtung der Fertigkeiten
- Vernetzung mit anderen Fächern
- Lernsituation
- Lehrmittel
- Medieneinsatz
- Unterrichtsformen
- ausserschulischer Spracherwerb

SEK/KBS

- Herkunft der Schüler
- Gewichtung der Fertigkeiten
- Lehrmittel
- Motivation
- Niveauunterschiede
- Lernintensität
- Rahmenbedingungen

KBS/HWV

- Praktikumszeit
- Niveauunterschiede
- Motivation
- Wirtschaftsfranzösisch
- Lernintensität
- Lehrmittel
- Selbständigkeit
- Eigenverantwortung
- Frankophone Kontakte
- Image der Sprachfächer

Tab 1: Schnittstellen-Probleme aus der Sicht der Experten

5. Weitere Probleme

sind

- Lehrbuchwechsel
- Klassengrösse
- Offener Unterricht
- Niveauunterschiede
- „Belohnungen“
- Leistungsforderung der Lehrperson.

Im grossen und ganzen scheint der Übergang vom Französischunterricht der Primarschule zu dem der Sekundarschule Probleme aufzuwerfen, die in regionalen Weiterbildungskursen unter der Lehrerschaft gelöst werden können.

Der Übergang von der Sekundarschule zur kaufmännischen Berufsschule/ Berufsmaturitätsschule

1. Niveauunterschiede

Sie scheinen in der gleichen Klasse die Motivation der Fortgeschrittenen wie auch der „Schwachen“ zu hemmen.

2. Lernintensität

An einen intensiveren Unterricht scheint man sich gewöhnt zu haben. Das Unterrichtstempo löst Verständnisschwierigkeiten aus und verringert wiederum die Motivation, besonders im Grammatikunterricht. Hausaufgaben werden bei 8-9 Stunden beruflicher Tätigkeit zu einer neuen Erfahrung. Prüfungen sind das grösste Problem. Lernkontrolle wird akzeptiert, wenn weniger als Macht- und Druckmittel, aber mit mehr Stoffrelevanz und Objektivität.

3. Fertigkeiten und Lernziel

Die Schüler glauben, das Schriftliche werde zu stark gewichtet. Authentische Übungen im Hörverständnis könnten zu stark vom Schulfranzösischen abweichen. Wirtschaftsfranzösisch scheint dem Alltagsfranzösisch bevorzugt zu werden.

Auf Grund der Vorstudie kann jetzt schon gesagt werden, dass der Französischunterricht zu lange dauert, zu wenig strukturiert ist, wenig Leistungsanreize bietet und zu wenig Flexibilität im Landes- und Fremdsprachenunterricht der Deutschschweiz zulässt.

4. Unterrichtsformen

Gruppenarbeiten werden vermisst, weil ohne Hemmungen gesprochen werden könnte. Dem sprachlichen Niveau angepasste Rollenspiele brächten Abwechslung und bessere Sozialkompetenz. Zum Sprachlabor ist man geteilter Meinung: Das Aktivieren der ganzen Klasse, individuelles Lerntempo und eigene Lernkontrolle werden geschätzt, das Unpersönliche bedauert.

5. Lehrpersonen

Die Funktion der Lehrer wird unterschiedlich gesehen: Kontrolleur oder Helfer?

6. Medien

Gut strukturierte Lehrmittel mit integriertem Grammatikteil sind gefragt. Vermehrter Einsatz von aktuellen Fernsehausschnitten und Zeitungsartikeln würde begrüsst.

7. Weitere Probleme,

die genannt wurden, könnten bei einer quantitativen Befragung grösseres Gewicht bekommen, nämlich

- Zielvorgaben
- Kompetenz der Lehrperson
- Stützkurse
- fachspezifischer Unterricht
- Dt./frz. Erklärungen
- Computergestützter Unterricht
- Autonomes Lernen.

Die Zusammenstellung zeigt, dass beim Übergang zu KBS/BMS einige Probleme entstehen, die grundlegend angegangen werden müssen, und zwar als Weiterbildung in BIGA-Kursen und in der romanistischen Grundaus-

bildung an den Hochschulen. Themen wie die der Rolle des Lehrers im Sprachunterricht auf der „Fast-Erwachsenenstufe“, Classroom Management bei Gruppenarbeiten, Aktualität des Unterrichtsmaterials, Einsatz von Medien in schulischer Infrastruktur, Zielvorgaben und Prüfungen seien hier genannt.

Der Übergang von der KBS/BMS zur HWV

Die Autorin der Studie, selber HWV-Studentin, schreibt:

“Bei der Schnittstelle KBS/HWV handelt es sich nicht um einen direkten Übergang von einer Schulstufe auf die nächstfolgende. Von den StudentInnen wird eine zweijährige Berufspraxis verlangt. Diese Praxiszeit wird unterschiedlich für die Weiterbildung der Französischkenntnisse genutzt. Es gibt StudentInnen, die während dieser Zeit eine Tätigkeit in der Westschweiz ausüben oder einen Sprachaufenthalt in einem französischsprachigen Gebiet absolvieren. Diese Unterschiede in der Vorbildung führen zu erheblichen Niveauunterschieden in der Klasse, was von den Studentinnen als eines der grössten Schnittstellen-Probleme betrachtet wird. Während in der KBS diese Unterschiede weniger gravierend waren, sind sie an der HWV so gross, dass sie die Motivation für den Französischunterricht erheblich verringern. Begabte StudentInnen fühlen sich unterfordert und schwächere StudentInnen überfordert. Die Bildung von Leistungsklassen kann diesem Problem nicht genügend Rechnung tragen.”

Im einzelnen müssten folgende Probleme näher untersucht werden:

1. Motivation

Französisch ist in der Wirtschaft weniger wichtig als Englisch. Das Image der Sprachfächer an der HWV ist zu gering. Ein Auslandsaufenthalt würde innert kürzerer Zeit mehr bringen als



Schulunterricht.

2. Unterrichtsformen

Uebergang von Lehrmitteln zu Dossiers. Grössere Gewichtung von Französisch als Wirtschaftssprache. Medieneinsatz mit Erarbeitung der Mediensprache.

3. Rahmenbedingungen

Klassengrösse, Randlektionen, „Zweistünder“ versus „Einstünder“, Lernzielvorgaben, Druck der Wirtschaftsfächer.

Das Zitat und die Liste zeigen, dass Motivation und Image auf der HWV-Stufe grösste Probleme sein könnten. An den zukünftigen Fachhochschulen müsste Französisch einerseits als Unterrichtssprache für Wirtschafts- und allgemeinbildende Fächer (Immersion), andererseits französische Wirtschaftsdossiers und Sprachzertifikate als Ausbildungsformen und -ziele ernsthaft diskutiert werden.

Grossräumige Ergebnisse fehlen noch. Die bis jetzt identifizierten und hier kurz charakterisierten Schnittstellenprobleme müssen in den verschiedenen EDK-Regionen in grösseren Befragungen verifiziert und möglicherweise mit weiteren Problemen ergänzt werden. Die entsprechenden Fragebogen sind bereits entworfen. Diese weiteren Projektarbeiten sind durch Romanistikstudenten oder auch HWV-Diplomanden durchführbar und mit EDK- und BIGA-Geldern finanzierbar. Das Projekt wurde der Commission Langue 2 vorgestellt.

Eine Strukturierung und Liberalisierung des Französischunterrichts ist nötig

Auf Grund der Vorstudie kann jetzt schon gesagt werden, dass der Französischunterricht zu lange dauert, zu wenig strukturiert ist, wenig Leistungsanreize bietet und zu wenig Flexibilität im Landes- und Fremdsprachenunterricht der Deutsch-

schweiz zulässt.

Folgende Konzeptvorschläge sind zu prüfen:

A. Obligatorische Schulzeit

1. Die Grundausbildung im Französischen wird nach 5 Jahren, d.h. im neunten Schuljahr abgeschlossen.

2. Während dieser Zeit ist ein Sprachaufenthalt in der Romandie zu Fach- und Sozialkompetenz vorzusehen und/oder das „lokale Französischpotential“ (Frz.sprechende Einwohner einer Gemeinde) einzubeziehen.

3. Für Primar- und Sekundarschulfranzösisch muss es klare Ziele geben, die aufeinander abgestimmt sind und mit denen ein positives Image des Erreichten vermittelt und die Motivation erhöht wird.

4. Zum Abschluss der zweijährigen resp. fünfjährigen Ausbildung ist auf freiwilliger Basis ein Zertifikat als Anreiz für ein persönliches Sprachportfolio und als Entscheidungshilfe für die weitere Sprachausbildung anzubieten. Die Zertifikate sind in den EDK-Regionen zu entwickeln, damit regionale Besonderheiten berücksichtigt werden können und die Auszubildenden direkte Rückmeldungen zu ihrem Unterricht erhalten.

5. Werden kommerzielle Prüfungen eingesetzt (z.B. DELF A1 - A4), so ist ein Mitgestaltungs- und Beurteilungsrecht zu sichern.

6. Fakultativer Englisch- und Italienischunterricht in der obligatorischen Schulzeit hat nur einen Sinn, wenn eine gesicherte Grundausbildung von mindestens zwei Jahren angestrebt wird und wenn regional ein aufbauender Anschlussunterricht in der Berufsschule gesichert ist (Sprüche wie „Was ihr in der Sek. gemacht habt, könnt ihr gleich vergessen - wir beginnen von vorne.“, sind „Motivationskiller“ und letzten Endes Energie- und Geldverschwendung).

B. Kaufmännische Berufsschule

1. An KBS/BMS muss heutzutage Englisch obligatorisch sein. Aus der

Palette Berufsschule von Französisch, Italienisch und Spanisch soll eine weitere Sprache gewählt werden (Italienisch und Spanisch auch als Anfängerunterricht).

2. Die Abschlussprüfungen (LAP) müssen den Lernzielen besser entsprechen. (vgl. Metzger et al.)

3. Auslandsaufenthalte mit entsprechenden international anerkannten Zertifikaten müssen mit der kaufmännischen Abschlussprüfung verrechnet werden können.

4. Werden kommerzielle Abschlussprüfungen als LAP eingesetzt (z.B. Certificat de Français du Secrétariat de la CCIP), so ist ein Mitgestaltungs- und Beurteilungsrecht zu sichern.

5. Während der Berufsausbildung ist ein zweiter Aufenthalt im Gebiet der Zielsprache einzuplanen.

6. An BMS ist in geeigneten Fächern Immersion anzustreben.

C. Gewerbeschule

1. Eine Fachsprache muss obligatorisch werden.

2. Die Lektionszahl darf nicht mit einer Lektion pro Woche auf 3-4 Jahre atomisiert werden.

3. Auch an den Gewerbeschulen sind Zertifikate zur Portfoliobildung anzubieten.

D. Höhere Fach- und Hochschulen

1. Vorlesungen und Übungen in den verschiedenen Landes- und Fremdsprachen (Integrierte Immersion).

2. Wirtschafts- und kulturbezogene Module als Wahlpflichtfächer.

3. Vorbereitung auf ausländische Zertifikate mit hohen Ansprüchen (z.B. Certificat Pratique de Français Commerciale et Economique de la CCIP, DALF B1 - B4 oder sogar das Diplôme Supérieur de Français des Affaires de la CCIP).

4. Auslandsemester.

E. Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte

1. Die seminaristische und universitäre Grundausbildung von Sprachlehrern

ist mit speziellen Modulen für die Berufsbildung zu ergänzen oder es sind dafür neue Nachdiplomstudien mit Zertifikat und Diplom einzurichten.

2. Zusatzausbildung soll für Primarlehrer finanziell attraktiv gemacht werden, für die übrigen Stufen Wahlvoraussetzung sein.

3. Für Unterrichtende von Landes- und Fremdsprachen an Berufsschulen sind Fach- und Info-Gruppen im Rahmen schon bestehender Vereine und Verbände zu bilden oder entsprechenden Fachgruppen neueinzu-richten.

4. Eine schweiz. Fachzeitschrift für Sprachenlehren und -lernen - zur Zeit von der Zeitschrift „Babylonia“ wahrgenommen - muss zur nationalen Plattform entwickelt werden.

5. Sprachaufenthalte sind feste Bestandteile der Lehrerweiterbildung.

6. EDK und BIGA bezeichnen einen Sachbearbeiter für Landes- und Fremdsprachen im schweizerischen Bildungswesen, unterstützt von einer Expertenkommission.

Bis die „Frühfranzosen von 1995“ die Berufsschulstufe erreichen, wird es knapp fünf Jahre dauern. Diese Zeit ist zu nutzen, um das nicht enden wollende Schulfranzösisch so zu strukturieren, dass

- keine Uebertrittsverluste entstehen und
- mit Anreizen und Erfolgserlebnissen die Motivation erhalten bleibt und
- eine flexiblere Sprachenpolitik möglich wird.

Es wäre falsch zu glauben, das alles sei im Milizsystem zu lösen. Es braucht dazu ein professionelles „Sprachenmarketing“. Dabei ist auch das Englische einzubeziehen, denn was heute dem Französischunterricht fehlt, kann leicht auch das Problem des Englischen von morgen werden, wenn dessen Anzahl der Unterrichtsjahre unkoordiniert verlängert wird. Nur so kann das Französische seine Stellung einer Kultur- und Wirt-

schaftssprache retten und nicht etwa mit staatspolitischen Entscheiden und emotionalen Appellen an gesamt-schweizerische Solidarität.

Ausgewählte Bibliographie

BUEHLER, U. (1994): *Französischunterricht an der Primarschule und an der Sekundarstufe*, Babylonia 3/1994

FLEISCHMANN, U. (1990): *Sprachen - Schlüssel zur Wirtschaft Weiterbildungskonzept für an Berufsschulen kaufmännischer Richtung HMS und HWVs*, Diplomarbeit HWV Luzern 1990

GHISLA, G. (1993): *Fremdsprachen in der Primarschule: was bringt's?*, Babylonia 2/ 1993

GISLER, J. (1994): *Grundlagen, Konzept und Entwürfe zu einer vertikalen Analyse des Französischunterrichts in der deutschsprachigen Schweiz auf den Ausbildungsstufen, die zu einem kaufmännisch-wirtschaftlichen Abschluss führen*, Diplomarbeit HWV Luzern

KEISER, R. (1993): *Englisch - Schreckgespenst schweizerischer Sprachenpolitik*, SZfKB 1/ 1993;

KEISER, R. (1994): *Zur Ausbildung der Sprachlehrkräfte an Wirtschaftsschulen*, Schweizerischen Zeitschrift für kaufmännisches Bildungswesen 3/1994

KEISER, R. (1995): *Landes- und Fremdsprachen in der schweizerischen Berufsbildung*, in: DUBS, R. / DOERIG, R.: *Dialog Wissenschaft und Praxis*, IWP an HSG St. Gallen

KELLER, J. (1994): *Grundlagen und Konzept für eine vertikale Analyse des Französischunterrichts in der deutschsprachigen Schweiz*, Unveröffentlichtes MS, Biel

KOCH/WELTI, (1989, 1990): *Landes- und Fremdsprachen in der schweizerischen Wirtschaft: Bedarfanalyse für Betriebsoekonomen* HWV, NZZ

KUEBLER, S. (1995): *Fremdsprachen in der Lehre, Blätter*, Zeitschrift für Berufsbildung

METZGER, Ch. (1993): *Anspruchsniveau von Lernzielen und Prüfungen im kognitiven Bereich et al. Studien und Bericht des IWP*, Heft 10, 1, St. Gallen 1993

TWERENBOLD, B./ WEY, L. (1983): *Fremdsprachen in schweizerischen Unternehmen: Anforderungen an die kaufmännischen Angestellten in der Deutschschweiz und in der Romandie*, SZfKB 1/1983

WUERSCH, M. / JOST, A. (1991): *Landes- und Fremdsprachen in der schweizerischen Wirtschaft: Bedarfanalyse für Betr.oek.* HWV, Diplomarbeit Luzern

Dieser Beitrag erscheint gleichzeitig in der Schweizerischen Zeitschrift für kaufmännisches Bildungswesen.



LIBRERIA MELISA - LUGANO

6901 Lugano, Via Vegezzi 4, Tel. 091/9238341 - Fax 091/9236515



Curiosità linguistica

Hans Weber
Solothurn

Enfants au goût de fraise

Un souvenir: Brosser les dents, c'est plutôt ennuyant pour un enfant: Alors, soir après soir, pendant que je maniais la petite brosse, je m'efforçais de déchiffrer les étiquettes de tous ces flacons posés sur l'étagère en face. Un soir, je fus frappé par les mots «Baume pour pieds liquide» (veuillez excuser l'enfant de son ignorance de la valeur du signes) et j'éclatai de rire en m'imaginant ces *pieds liquides*, et ce fut probablement là ma première analyse linguistique, donc mon premier contact avec l'univers de la langue (ou de la parole?).

Depuis lors, j'ai rencontré des *enfants au goût de fraise* («Pâte dentifrice pour enfants au goût de fraise»), des *piétons successifs* («Passages pour piétons successifs») et autres créatures bizarres.

Le problème, c'est que la parole avance sur la ligne du temps, elle est donc à une seule dimension. A, B, C équivaut donc à A, (B, C) ou (A, B), C. Dans la langue parlée, rien à faire, mais même dans la langue écrite on n'a jamais pensé à marquer les relations entre les unités. Pourquoi? Eh bien, il semble que cela ne soit pas nécessaire: à part de rares exceptions, le lecteur (qui peut naturellement revenir en arrière) et même l'écouteur n'éprouvent aucune difficulté. Les francophones ont tellement l'habitude de groupes tels que «Beurre de cuisine de première qualité», «Chef d'orchestre italien» qu'ils les analysent et comprennent dans le sens voulu par celui qui les forme. Ce phénomène prouve que *pâte dentifrice*, *passage pour piétons*, *chef d'orchestre*, etc. sont bel et bien des composés, et l'at-

tribut prend tout naturellement sa place après le nom composé.

Je parie qu'en cinq minutes vous trouverez une centaine de tels composés – et il y a des personnes qui affirment que l'allemand se distingue justement du français par le nombre de ses composés!

Le phénomène que nous sommes en train d'observer nous livre par ailleurs un critère pour déterminer si un groupe de noms est composé ou non: On dit et écrit «Lait frais de la ferme»; donc *lait de la ferme* n'est pas un composé en français (en allemand *frische Dorfmilch* [sic]).

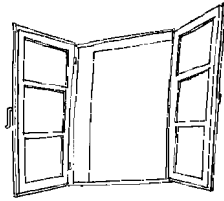
Il y a des cas où on hésite: *couteau inoxydable de cuisine* (destiné à la cuisine) ou *couteau de cuisine inoxydable*?

Toutes ces réflexions savantes montrent que l'enfant avait tort de se moquer des *pieds liquides*... mais je garde mon sourire devant des agglomérations comme «Machine à écrire à marguerite portable», bien que la marguerite soit portable, en effet.

Malgré une position différente de l'attribut dans leur langue, les Anglais ont parfois le même problème que les Français. Une école se présente: «Independent Girls' Boarding School»; école idéale pour une jeune fille désirant garder son indépendance? Ce serait trop beau; c'est l'école qui est indépendante de l'état. Quant à l'annonce suivante, elle est vraiment un peu ambiguë: «London's leading contemporary bookshop»; qu'est-ce qui est contemporain, la librairie ou les livres?

La langue allemande connaissait des «composés mal composés» du type «Reitende Artilleriekaserne» (Kaserne der reitenden Artillerie), mais on s'en est tant moqué qu'ils ont disparu, heureusement. D'autre part la tendance allemande de rassembler toujours plus de signifiés en un seul composé n'est pas sans risque: Lorsque j'ai lu «14. Oktober 1995 – Welttierschutztag», j'ai spontanément imaginé un *Welttier*, créature qui pourrait compléter la ménagerie signalée plus haut...

Et je ne peux m'empêcher de plaindre (ou d'envier) le président d'un jour qui figure si souvent en titre des p.-v.s.: «Ansprache des Präsidenten vom 29. Februar 1996».



Personales Lernen am Computer

Andreas Röllinghoff
Lausanne

Erfahrungen aus der Projektarbeit in der Lehrerfortbildung

Dass der Computer sich für den Einsatz im Rahmen von kognitiven Aufgaben eignet, hat sich inzwischen herumgesprochen. Dass emotionelles Erleben dabei nicht zu kurz kommen muss, weniger.

Anlässlich der Herbsttagung für Fremdsprachenlehrer (1994) auf dem Sonnenberg im Harz¹, die von Boris Menrath und Hans-Gerd Baltes geleitet wurde, haben sich fünf Teilnehmer für die Arbeitsgruppe: "Computerunterstützte Photoprojekte im Unterricht" entschieden. Drei von ihnen hatten noch nie mit einem Computer gearbeitet, einer war einen anderen Computertyp gewohnt. Keiner hatte Erfahrung mit CALL, also mit dem Lernen von Sprachen mit Computern. Die technischen Bedingungen waren für eine Gruppenarbeit eigentlich ungeeignet, da nur 4 Macintoshe für 5 Personen zur Verfügung standen: Zwei davon waren veraltete Mac SEs, die nur für reine Schreibarbeiten eingesetzt werden konnten, da sie es nicht erlauben, komprimierte Farbfotos zu zeigen. Trotzdem gelang es allen Teilnehmenden innerhalb von nur 4 Tagen, ein eigenes Projekt mit dem Programm Fotoprojekt² fertig zu stellen, das dem Plenum der Tagung vorgestellt wurde³.

Chaotische Geschäftigkeit

Mit dem Anfang der Arbeit zeigten sich sofort einige für Projektarbeit typische Symptome. Eine sonderbare Art von chaotischer Geschäftigkeit machte sich breit, in der zwar der Gruppenleiter den genauen Einblick in den Stand der Entwicklung bei einzelnen verlor, die Teilnehmenden aber

keinesfalls verloren wirkten. Im Gegenteil verfolgten sie ihre Projekte mit auffallendem Einsatz. In den folgenden Tagen wurden Pausen systematisch von ihnen 'vergessen'. Zum Essen erschien man zu spät. Nachmittags-spaziergänge wurden umfunktioniert in Materialsuche und Fotosafaries⁴. Für die Gemeinschaftssitzungen im Plenum musste der Leiter die Gruppenmitglieder entschieden aus dem Arbeitsraum rauskomplimentieren. Für Lehrer, die selbst Erfahrungen mit Projektarbeit haben, wird dies keine Überraschung sein: Projektarbeit mobilisiert Lernende kolossal.

Die emotionale Komponente

Schon am zweiten Tag zeigte sich auch ein Element, das nicht auf allen Lehrerfortbildungstagungen so üblich ist: die Gespräche der Teilnehmenden wurden zunehmend persönlicher und emotioneller. Wörter wie: 'spüren', 'fühlen', 'konfrontiert mit sich selbst', 'allein gelassen', 'auf sich selbst gestellt sein' und ähnliches charakterisieren den Gesprächsrahmen. Mit einer gewissen Überraschung entdeckten Teilnehmende und Gruppenleiter, dass sich für alle Beteiligten sehr viel mehr ereignete, als sie erwartet hatten. Eine für alle spürbare Mobilisierung hatte sich nicht auf den intellektuellen und praktischen Teil der Arbeit beschränkt, sondern wurde auf positive Weise als Erweiterung der persönlichen Erfahrung erlebt. Unter anderem fielen folgende Bemerkungen während Feedbacksitzungen:

• "Ich habe Schwierigkeiten, andere um Hilfe zu bitten. Die Schwierigkeiten, die ich am Computer hatte, zwan-

gen mich, auf andere Gruppenmitglieder zuzugehen.“

• *”Beim Schreiben wird mir bewusst, wie sehr ich zwischen zwei Sprachkulturen, dem Deutschen und dem Französischen lebe.“*

• *”Bei der Arbeit mit ‘PhotoProjekt’ ist das Produkt eigentlich weniger wichtig als der Weg dahin. Die ganzen Apparaturen und das, was man da am Ende vorzeigt, treten angesichts der stattfindenden Lernprozesse komplett in den Hintergrund.“*

Vorteil der Projektarbeit

Und hier noch einige der Reflexionen, die in der abschliessenden Besprechung von den teilnehmenden Lehrern zusammengetragen wurden:

• Projektarbeit scheint die Annäherung an die Welt der Computer, die manchen so ganz fremd ist, zu erleichtern.

• Lernende, denen Computer unbekannt sind, nähern sich diesem mit einer Mischung von Angst und Neugier. Angesichts der unendlichen Anwendungsmöglichkeiten und -bereiche fürchten sie zuerst einmal, der Komplexität der Sache nie Herr werden zu können. Gute Lernprogramme zielen deshalb darauf ab,

die Komplexität der Anforderungen zu reduzieren.

• Die Qualität eines solchen Programmes zeigt sich dann in der Beschränkung auf wenige didaktisch gut ausgewählte Elemente, (Menüs, Untermenüs und Tastenfunktionen, sowie eine spartanisch gestaltete Benutzeroberfläche). Dadurch wird die Phantasie der Lernenden entlastet, so dass sie sich auf das Inhaltliche ihrer Projekte konzentrieren können.

• Dem Arbeitsauftrag oder der Themenstellung müssen, wie bei jeder anderen Projektarbeit auch, besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden, damit sichergestellt wird, dass alle Lernenden “ihr” Thema finden.

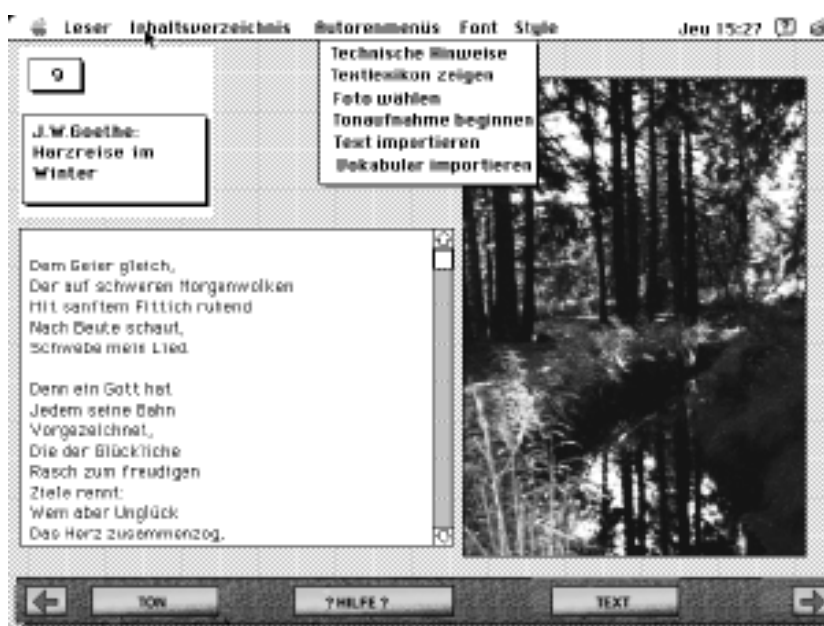
• Da die meisten Lernenden keine oder wenig Erfahrung mit Projekten am Computer haben, muß der Lehrer ihnen bei der Zeitplanung helfen, damit sie in der vorhandenen Zeit zu einem fertigen Produkt kommen.

Es ist leicht zu sehen, dass einige der Ausführungen ohne weiteres aus irgendeiner Projektarbeit stammen könnten und nicht direkt mit der Arbeit am Computer zusammenhängen. Andererseits belegen sie gerade, dass auch am Computer der typische Erlebnisreichtum der Projektarbeit zu

finden ist. So lassen sich auch an den Teilnehmeräusserungen eine Vielzahl an unterschiedlichen Beurteilungen der Projektarbeit am Computer finden. In den Briefen, in den die Teilnehmer, einige Wochen nach der Tagung, ihre Erfahrungen und Reflexionen formulieren, lassen sich denn also sowohl äusserst positive, als auch äusserst kritische Stellungnahmen finden. Dass allerdings alle Teilnehmer noch Wochen nach der Tagung bereit waren, über mehrere Seiten hinweg Stellung zu nehmen und den Gedankenaustausch aufrecht zu erhalten, spricht meiner Ansicht nach für sich selbst.

Auch der Mythos von der ‘Vereinzlung’ oder ‘Isolierung’ am Computer lässt sich nach solchen Erfahrungen immer schlechter aufrecht erhalten. Das emotionelle ‘Wir’-gefühl, die Notwendigkeit sich gegenseitig zu helfen, und das Lernen von den Problemen der anderen Gruppenmitglieder stellt sich natürlich bei Projekten am Computer genauso ein wie bei jeder anderen Projektarbeit.

Dass Projektarbeit auch die Bedingungen für den Lehrer verändert, gilt vielleicht bei der Arbeit mit Computern noch mehr als sonst. In der Projektarbeit kann man als Lehrer seine Befriedigung nicht mehr in der erfolgreichen Vermittlung von Wissen suchen. Wer hingegen die Rolle des Geburtshelfers oder Lernhelfers aufregend und valorisierend findet, wird mit der Projektarbeit auch am Computer erfolgreich unterrichten. Auf dieser Sonnenbergtagung war es übrigens so, dass für den Gruppenleiter kein Computer übrigblieb, mit dem er ein eigenes Projekt hätte machen können. Er war also plötzlich mit dem Problem konfrontiert, dass er, abgesehen von gelegentlichen technischen und praktischen Ratschlägen, nur noch einmal pro Tag für Feedbackgespräche gebraucht wurde. Den Rest der Zeit musste er sich mit seinem Gefühl der Überflüssigkeit auseinan-



dersetzen und sich ein eigenes Programm gestalten.

Abschliessend und zusammenfassend kann man sagen: *Unter der entsprechenden didaktischen Anleitung und mit den richtigen Programmen eingesetzt, ist in der Projektarbeit mit Computer engagiertes und 'personales' Lernen, also Lernen, das die ganze Person des Lernenden einbezieht, genauso möglich wie in jeder anderen Projektarbeit.*⁵ Anders ausgedrückt: In der Arbeit mit und an Computern ist personales, emotionelles, erfahrendes Lernen von Individuen oder von Gruppe nicht nur möglich, sondern sehr viel häufiger, als es der computerunerfahrene Lehrer so meint⁶.

Anmerkungen

(1) "Aufgaben und Übungstypen in modernen Medien und Lehrwerken und ihre Auswirkungen auf den Lernprozess" vom 18.9. - 24.9 in St. Andreasberg (Harz).

(2) FotoProjekt © Moyon Didactiques 1994 wird auf der CD-ROM **Fotoprojekt Author** in Autoren- und Lernversionen vertrieben. Siehe auch den nebenstehenden Kasten.

(3) Die Präsentation erfolgte an einem PowerMac 7100, dessen Ton mit Hilfe eines Kassettenradios verstärkt wurde. Der Bildschirm wurde mit einem Sharp LCD Projection Panel auf eine weisse Leinwand projiziert.

(4) Zur Digitalisierung der Photos stand ein Scanner: HP ScanJet II zur Verfügung. Die Photos, zum Teil Polaroids, wurden mit 'Photoshop' nachgebessert.

(5) Der Begriff des personalen Lernens wurde von D. Boueke und N. Hopster 1985 in "Schreiben - schreiben lernen" Tübingen, Narr; in die pädagogische Diskussion eingeführt. Siehe auch F. Hermanns, 1989, in dem Aufsatz "Schreiben als Lernen" in "Die Rolle des Schreibens im Unterricht DaF", Iudicum, München.

(6) Genaueres über das Sprachenlernen mit 'FotoProjekt' finden Sie in dem Artikel "Sprachenlernen mit Photo-Projekten" in der Juli 1966 Ausgabe von TELL & CALL/Wien.

Andreas Röllinghoff

verantwortlich für die Deutschabteilung und den Bereich Informatik im Centre de Langues der Ecole Polytechnique Fédérale de Lausanne (E-Mail: andreas.rollinghoff, @ cl.adm.epfl.ch)

FOTOPROJEKT

Ausgehend von der Erfahrung, dass man am intensivsten lernt, wenn man selbst kreativ und produktiv wird, wurde ein Autorenprogramm entwickelt, von dem es bislang Versionen in 6 Sprachen, nämlich für Lernende von Deutsch, Englisch, Französisch, Italienisch, Spanisch und Schweizerdeutsch gibt. In FOTOPROJEKT können digitalisierte Photos mit selbstverfassten Texten und Tonaufnahmen - in der Zielsprache - auf einfache Weise zu einem höchst präsentablen Produkt integriert werden. Die Lernenden/Projekt Autoren legen auch ein kleines Lexikon an, das ihrem Produkt die Fähigkeit zu 'hot text' gibt. Wörter im Text sind dann klickbar und liefern Erklärungen. Multiple-choice Fragen aus diesem Lexikon werden von FOTOPROJEKT automatisch generiert und geben so den späteren Lesern des fertigen Projekts kleine Aufgaben, die sie zum Wörterlernen anregen.

Die Programme sind auf CD-ROM erhältlich. Dort findet man neben dem Autorenprogramm in jeder Sprache ein fertiges Projekt als Anschauungsmaterial. Voraussetzungen: Macintosh, Prozessor 68020 oder neuer, System 7#, 5MB RAM, Farbbildschirm 14'.

Name der CD-ROM: FOTOPROJECT AUTHOR

Vertrieb: LCC Logics, rue du Théâtre 7, CH-1005 Lausanne.

E-Mail: andreas.rollinghoff@cl.adm.epfl.ch

Pubblicità

Bloc Notes

L'angolo delle associazioni



Associazione per la promozione dell'insegnamento plurilingue Association pour la promotion de l'enseignement plurilingue Arbeitsgemeinschaft zur Förderung des mehrsprachigen Unterrichts

An ihrer Generalversammlung am 13. Dezember 1995 im Liceo artistico in Zürich hat die Arbeitsgemeinschaft für die Förderung des mehrsprachigen Unterrichts in der Schweiz schwerpunktmässig das Thema der Italianità in der Schweiz ausgeleuchtet. Die Beiträge zum Thema erscheinen in der nächsten Nummer als Zusammenfassungen. Die Mitglieder der Arbeitsgemeinschaft werden in nächster Zeit die von Claudine Brohy verfasste Zusammenstellung über immersive Realisationen in der Schweiz erhalten, die als eine vorläufige Bestandesaufnahme gelten soll und die in regelmässigen Abständen um weitere immersive Projekte ergänzt werden wird. Nichtmitglieder

können die Zusammenstellung schriftlich bestellen.

Die nächste Generalversammlung der Arbeitsgemeinschaft für die Förderung des mehrsprachigen Unterrichts in der Schweiz wird am 6. und 7. Dezember 1996 in Chur stattfinden und wird die Mehrsprachigkeit und bilinguale Unterrichtsformen im Kanton Graubünden zum Thema haben. Unter anderem wird auch das Schulprojekt Samedan vorgestellt werden, dessen Zielsetzungen hier ebenfalls abgedruckt werden.

A. Jean Racine, Präsident der Arbeitsgemeinschaft zur Förderung des mehrsprachigen Unterrichts in der Schweiz, Barfüssergasse 28, 4500 Solothurn
Tel. 065/21 29 29 Fax 065/22 56 13

Mehrsprachiger Unterricht an der Sekundarstufe 2

Informations- und Arbeitstagung in Freiburg

Freitag, 29. November (10.00-19.30) u Samstag, 30. November 1996 (8.30-13.00)
Parc Hotel, 1700 Fribourg

Kosten: Fr. 370.- für Seminar, Unterkunft und Verpflegung.

Anmeldung und Information:

Sekretariat, Arbeitsgruppe Fremdsprachen NW EDK
Barfüssergasse 28, 4500 Solothurn

Adressaten und Adressatinnen: Rektorinnen und Direktoren der Gymnasien und der Lehrerinnen- und Lehrerbildungsanstalten der Nordwestschweiz begleitet durch eine Fachvertreterin oder einen Fachvertreter pro Schule.

Zielsetzungen:

- Zweisprachigkeit, immersive Unterrichtsrealisationen erleben (Unterrichtsbesuche) und befragen
- Informationen über mehrsprachige Unterrichtsanlagen, Forschungs- und Unterrichtsergebnisse
- Diskussion und Erörterung von konkreten Umsetzungsmöglichkeiten in Gymnasien und Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten

Referentinnen und Referenten: Staatsrat Prof. Dr. Augustin Macheret, Fribourg, Regierungsrat Peter Wertli, Präsident NW EDK, Prof. Dr. H. Wode, Englisch Seminar, Universität Kiel, Dr. Claudine Brohy, Präsidentin GREB, Freiburg, Dr. Otto Stern (NFP 33), Christine Le Pape (NFP 33), Brigitte Eriksson (NFP 33), Gabriela Fuchs, Universitäres Forschungszentrum für Mehrsprachigkeit (I. Werlen), Brig/Bern, Werner Kull, Präsident der kantonalen Direktorenkonferenz, Freiburg, Dr. Jean Racine, Präsident Arbeitsgruppe Fremdsprachen NW EDK, Mitglieder der Regionalen Arbeitsgruppe Immersion der NW EDK (RAGI)

Bloc Notes

L'angolo delle associazioni

LEDAFIDS: Verein der Lektoren und Lektorinnen Deutsch als Fremdsprache in der Schweiz

Jahrestagung 96

Am 29./30. März 1996 fand in Cartigny (GE) die Jahrestagung des Vereins der Lektorinnen und Lektoren Deutsch als Fremdsprache in der Schweiz (LEDAFIDS) statt. Schwerpunkt des thematischen Teils war die Wortschatzarbeit mit Beiträgen von Martin Müller, Universität Freiburg (Tips zur individuellen Arbeit mit MEMO: Lernwortschatz), Sigrid Andenmatten, Universität Lausanne (Wortschatzarbeit: praktische Übungen) und Brigitte Forster Vosicki, Universität Lausanne (Verben mit Präpositionen - kommunikativ). Weiter stellte Edith Slembek, Universität Lausanne, Übungen zum Hörverstehen vor (HV im Gespräch). Erika Diehl und Thérèse Studer, Universität Genf, berichteten über erste Ergebnisse aus den laufenden Forschungsarbeiten beim Genfer DiGS-Projekt (Deutsch in Genfer Schulen).

Jahresversammlung 96

An der Jahresversammlung des Vereins mussten der als Präsident zurückgetretene Michael Langner (Universität Freiburg) und der als Vizepräsident ebenfalls zurückgetretene Peter Lenz (Universität Freiburg) ersetzt werden. Neu setzt sich der Vereinsvorstand wie folgt zusammen:

- Präsidentin: Dr. Edith Slembek (Universität Lausanne)
- Vizepräsident: Dr. Thomas Breyman (Universität Lausanne)
- Kassier: Dr. Hanspeter von Flüe (Universität Freiburg).

Weiter hat sich Sigrid Andenmatten, Universität Lausanne, bereit erklärt, als LEDAFIDS-Delegierte in der Schweizerischen Koordinationsgruppe DaF-Diplome (EDK, BIGA, BBW) mitzuarbeiten.

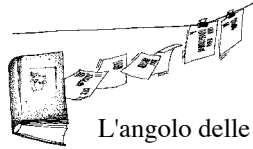
Die Mitgliederversammlung hat beschlossen, BABYLONIA weiterhin als offizielles Vereinsorgan zu benutzen und die Abonnementkosten für

alle Mitglieder aus dem gleichbleibenden LEDAFIDS-Jahresbeitrag von Fr. 50.- zu bezahlen.

Jahrestagung 97

Die Jahrestagung 1997 (Jubiläumstagung: 10 Jahre LEDAFIDS) findet am 25./26.4.97 in Montezillon (NE) statt und wird organisatorisch von Catherine Bieri (Universität Neuenburg) und Hanspeter von Flüe (Universität Freiburg) betreut. Die Mitglieder werden weitere Informationen im Verlaufe des Sommers zugestellt erhalten.

Im Namen des Vorstandes:
Hanspeter von Flüe-Fleck



L'angolo delle recensioni

In questa rubrica proponiamo sia recensioni che presentazioni di nuovi libri. Queste ultime sono contraddistinte da un asterisco.

SOWIESO Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche. Berlin u.a.: Langenscheidt 1994f.

Das Deutschlehrwerk *sowieso* ist für den Deutschunterricht (erste oder zweite Fremdsprache) mit Jugendlichen ohne Vorkenntnissen konzipiert und besteht aus folgenden Teilen:

- **Kursbuch 1 und 2** mit Glossaren, Kassetten und Folien
- **Arbeitsbuch 1 und 2** mit Kassetten
- **Lehrerhandbuch 1 und 2**
Neu stehen für den Unterricht für italienisch Muttersprachige auf Stufe 1 speziell adaptierte Materialien bereit:
- *Eserciziario 1* (von Susy Keller und Maruska Mariotta)
- *Note integrative per l'insegnante* (von Susy Keller und Maruska Mariotta)
- *Glossario Tedesco-Italiano 1*



Die Originalfassung stammt aus der lehrwerkerprobten Langenscheidt-Werkstatt um Gerd Neuner und Theo Scherling. So sehr man sich auf die soliden, sorgfältigen und qualitativ guten Produkte von diesem Team – seit Jahren Garanten für deutsche Lehrwerkqualitätsarbeit – verlassen

kann, so wenig wird man mit *sowieso* Gefahr laufen, sich völlig experimentellen, revolutionär neuen oder bewährte Unterrichtsstrukturen aufbrechenden Lehr- und Lernformen auszuliefern. Deshalb soll es in der vorliegenden Besprechung in erster Linie darum gehen, die adaptierten Materialien etwas eingehender zu betrachten – Materialien, die eigentlich von der Ausrichtung her für den Einsatz im Tessin geeignet sein müssten.

Lernen

Das *Eserciziario* beginnt mit einem 16-seitigen, italienischen Kapitel zum systematischen Lernen lernen (S. 4-19), das in der deutschen Originalfassung nur im Lehrerhandbuch 1 (S. 176-191) zu finden ist. Diese Tips, Strategien und Techniken zum autonomen Lernen sind am Anfang des Arbeitsbuches absolut am richtigen Ort. Folgende neun Themenbereiche werden besprochen: Lernen zu lernen, Lerntypen, Lernrhythmus, Wortschatz lernen, Texte lesen, Texte hören, Sprechen und Schreiben, Grammatik und Lernen mit *sowieso*. Das Kapitel ist ausserordentlich gut gelungen und dürfte in Zukunft für diesen Bereich wohl als Massstab für neue Lehrwerke dienen. Ebenfalls vorbildlich sind die in der Originalversion (deutsch) und in der Adaptation (italienisch) nach dem Übungsteil im Arbeitsbuch folgenden, an die Lernenden gerichteten Ausführungen und Übungen zum systematischen Lesen und Hören.

Trotz dieser vorbildlichen Ansätze hat es das Autorenteam verpasst, schon im ersten Band des Lehrwerks dem Aspekt des wirklich autonomen Lernens z.B. durch Einschaltung explizit autonomer Sequenzen (mit Lösungen und Selbstevaluation) den Platz einzuräumen, der ihm eigentlich gebührt. So ist es nicht weiter erstaunlich, dass in *sowieso* – wie in

fast allen anderen Lehrwerken davor auch – beispielsweise die Lösungen der Übungen für die Lernenden vorerst nicht zugänglich sind, weil sie nur im Lehrerhandbuch abgedruckt sind. Im zweiten Band (noch keine italienische Bearbeitung erhältlich) sind erfreuliche Umsetzungsversuche in Richtung erhöhter Lernerautonomie zu finden.

Übungsteil

Der Übungsteil im *Eserciziario* ist eine wahre Adaptation und nicht einfach eine Übersetzung. Das Konzept der Übungen und ein Grossteil der Übungen selbst werden zwar aus dem Original übernommen, thematisch und hinsichtlich des Wortschatzes wurden aber Anpassungen vorgenommen. Grundsätzlich wird vom ganzen italienischen Sprachraum als Zielpublikum (Markt) ausgegangen. Es handelt sich also nicht etwa um eine Tessiner Variante von *sowieso*.

Die Adaptation ist vor diesem Hintergrund gut gelungen, wenn man von kleinen Schönheitsfehlern absieht. Ein solcher Lapsus ist den Bearbeiterinnen zum Beispiel in Lektion 4 passiert (S. 29), wo ein italienischsprachiges Mädchen aus dem Tessin auf deutsch den ebenfalls italienischsprachigen Lernenden einen Brief schreibt. Die Situation wäre jedoch sicher realitätsnaher, wenn der Brief aus dem deutschsprachigen Raum käme. Tessiner schreiben wohl kaum auf deutsch nach Italien ...

Ein wichtiger Unterschied zwischen dem Original und der Adaptation findet sich im Bereich der Arbeitsanweisungen. In der Adaptation sind sie zuerst rein italienisch gehalten, dann treten die italienischen Anweisungen von Lektion zu Lektion (auch grafisch durch kleinere Schrift) immer mehr in den Hintergrund und die deutschen beginnen wichtiger zu werden, zuerst nur als Einschübe, dann als Übersetzungen und schliesslich als zuneh-

mend eigenständige Aufgabenstellungen. Allerdings kommen bis zum Ende des ersten Arbeitsbuches noch keine rein deutschen Arbeitsanleitungen vor.

Wortschatz

In der Originalversion findet sich am Ende des Kursbuches ein alphabetisches Wörterverzeichnis. Dieses wurde für die Adaptation durch ein eigenständiges, zweisprachiges und nach Lektionen geordnetes Glossar ergänzt. Der Umfang des Wortschatzes in diesem Glossar richtet sich logischerweise nach den Vorgaben im Kursbuch. Dass in diesem Wortschatz die nationalen Varietäten gar keine Berücksichtigung gefunden haben, kann demnach nicht den Autorinnen der Adaptation angelastet werden – bedauerlich ist es allemal. Gerade vor dem Hintergrund, dass man sich überlegen könnte, *sowieso* im DaF-Unterricht in der Schweiz einzusetzen, ist es besonders schade, dass dem schweizerhochdeutschen (und – z.B. für das Tessin weniger relevant – natürlich auch dem spezifisch österreichischen) Wortschatz keinerlei Bedeutung zugemessen wurde. So figurieren beispielsweise nicht einmal die gängigsten Helvetismen wie *Velo, Glacé, Parterre, parkieren* oder *Lichtsignal* im *Glossario*, wohl aber *Fahrrad, Eis, Erdgeschoss, parken* und *Ampel*.

Die Behandlung der nationalen Varietäten kann auch als Spiegelbild der Einstellung gegenüber landeskundlichen Themen genommen werden. Landeskunde wird in *sowieso* vorwiegend aus touristischer Sicht aufbereitet: das ist ein Punkt, dem man bei einem Einsatz dieses Lehrwerks in der Schweiz sicher durch die Erarbeitung von Zusatzmaterialien die nötige Beachtung schenken müsste. Gerade beispielsweise für das Tessin ist die Sicht der Auslandsgermanistik auf die deutschsprachigen Länder wahrscheinlich nicht die geeignetste. Ein landeskundlicher Hinweis sei noch

angebracht: Die Karte der deutschsprachigen Länder im Kursbuch 2 (S. 3) ist bezüglich der Schweiz mangelhaft ausgefallen. Das Problem ist – einmal mehr – dass in der Schweiz die politischen Kantons Grenzen nicht mit den Sprachgrenzen übereinstimmen. Vor dem Hintergrund eines möglichen Einsatzes von *sowieso* in der Schweiz ist es ärgerlich, wenn die zweisprachigen Kantone Freiburg und Wallis ebenso dem französischsprachigen Gebiet zugeschlagen werden, wie der Kanton Graubünden selbstverständlich als (ausschliesslich) deutschsprachig gilt.

Lehrerhandbuch

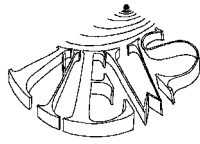
Die Adaptation hat ein eigenes Lehrerhandbuch erhalten, das im wesentlichen aus drei Teilen besteht: Überblick über *sowieso* (S. 1-6; italienische Zusammenfassung von “*sowieso* auf einen Blick” der Originalfassung), methodische Hinweise (S. 7-10; italienische Zusammenfassung von “Allgemeine didaktische Hinweise zur Arbeit mit *sowieso*” der Originalfassung) und Lösungen zum Übungsteil im Arbeitsbuch der Adaptation (S. 11-24).

Die Broschüre mit den *Note integrative per l'insegnante* der Adaptation ersetzt das Lehrerhandbuch des Originals nicht, was wohl auch nicht die Absicht der Autorinnen war. Vielmehr liefern sie den italienischsprachigen Lehrpersonen dienstbereit eine italienische Zusammenfassung des wichtigsten aus dem Lehrerhandbuch des Originals und die Lösungen für die Übungen. Weiterhin dem Lehrerhandbuch des Originals zu entnehmen sind die sehr ausführlichen, hilfreichen und beispielhaft gut aufgemachten didaktischen Hinweise zu jeder Lehrbuchseite, das alphabetische Wörterverzeichnis sowie die nützlichen Transskripte der Hörtexte auf den Kassetten und die Kopiervorlagen.

Gesamturteil

sowieso ist ein ausserordentlich gelungenes Lehrwerk. Die Adaptation für den italienischsprachigen Raum kann, soweit sie bisher vorliegt, den Standard der Originalversion halten. Für einen Einsatz im Tessin ist *sowieso* zweifellos geeignet, allerdings müssten z.B. bezüglich Landeskunde und Wortschatz noch einige wenige Zusatzmaterialien geschaffen werden. Die Einführung von *sowieso* in den *Cycles d'orientation* der Westschweiz würde ich für sehr ungeschickt halten – dies nicht wegen Bedenken in qualitativer sondern in konzeptueller Hinsicht. *sowieso* ist für den Anfängerunterricht mit Jugendlichen konzipiert – die Schüler der *CO* sind aber keine Anfänger mehr und für den Einsatz auf der Primarstufe ist *sowieso* weder gedacht noch geeignet.

Hanspeter von Flüe-Fleck
Universität Freiburg / CH



Bloc Notes

Attualità linguistica - Actualités des langues - Sprachen aktuell

Jean-François De Pietro

Neuchâtel

Après le 10 mars... Un nouvel article constitutionnel sur les langues, enfin! Et massivement accepté par le peuple! Les raisons d'être optimistes sont nombreuses: l'enseignement bilingue gagne du terrain, diverses initiatives sont prises pour améliorer l'enseignement des langues, pour promouvoir l'italien, pour accroître les échanges entre élèves, apprentis, enseignants.

Mais n'est-ce pas le moment, en fonction du vote positif du peuple suisse, d'aller vers une politique globale plus cohérente, plus ambitieuse, qui permette aux multiples initiatives développées ci et là de réellement profiter les unes des autres? En effet, les demandes sont nombreuses, les attentes sont grandes... et les moyens encore bien insuffisants. Ainsi, à Fribourg, c'est un député qui a interpellé le Conseil d'Etat afin de connaître les mesures que celui-ci comptait prendre, suite à l'acceptation du nouvel article constitutionnel, pour développer la compréhension entre les communautés linguistiques. A Sierre, ce sont des parents d'élèves qui s'inquiètent de ne plus pouvoir inscrire leur enfant en classe enfantine bilingue du fait que l'expérience en cours ne prévoyait que deux volées d'élèves pour l'établissement des comparaisons entre modèles... Le travail à faire est énorme. Il faut de l'énergie, de la bonne volonté. Mais il faut aussi que, sur la base du nouvel article constitutionnel, la Suisse se donne les moyens d'une politique linguistique volontaire, ouverte, qui renforce la cohésion entre les communautés linguistiques du pays. Les quelques exemples



• Après Sierre, Sion, Villars-sur-Glâne, Monthey, et d'autres, c'est Morges — par son Centre d'enseignement secondaire supérieur — qui se lance et qui va, dès la rentrée d'automne, proposer une maturité bilingue dans une classe scientifique, pour autant qu'un nombre suffisant d'élèves choisissent cette option. Plus de la moitié de l'enseignement sera dispensé en allemand et divers aménagements ont été prévus (par exemple de laisser le libre choix de la langue, au cours de la première année, dans les travaux écrits). Outre l'ouverture ainsi créée, cette initiative — qui s'inscrit bien sûr dans les prolongements de la reconnaissance par la Confédération, il y a une année, d'une «mention bilingue» au diplôme de maturité fédérale — devrait permettre de surmonter les difficultés particulières qu'éprouvent les élèves des classes scientifiques à aborder l'apprentissage de l'allemand positivement...



• A Genève, c'est le parti radical qui vient de déposer une motion au Grand Conseil. Il s'agirait de dispenser, dès le début de l'Ecole primaire, une partie de l'enseignement dans une deuxième langue, l'allemand... ou l'anglais: le choix n'est pas encore défini! Pour les très nombreux enfants dont le français n'est pas la langue maternelle, on imagine même un enseignement dans leur langue d'origine. Le débat est ainsi ouvert, dans une région plus éloignée de la frontière linguistique que Fribourg ou le Valais. Mais les problèmes sont nombreux (choix des langues enseignées, recrutement des maîtres, etc.) et les résistances risquent d'être fortes...



• Les écoles professionnelles fribourgeoises sont également en train de mettre en place un ensemble de mesures destinées à développer le bilinguisme dans le cadre de l'introduction des maturités professionnelles et commerciales. Les apprentis germanophones des «kaufmännische Schulen» pourront désormais

effectuer une année "à plein temps" en français, à Bulle; d'autres options seront offertes pour les maturités technique, commerciale et professionnelle: enseignement bilingue, méthode tandem, etc.



• A Bienne, la plus grande ville bilingue de Suisse, l'exécutif s'engage également, suite à une motion, à encourager le bilinguisme dans les jardins d'enfants et les écoles. A la suite d'un examen des modèles mis en oeuvre en d'autres lieux, mais aussi pour prévenir les résistances de la minorité francophone qui pourrait craindre une germanisation, les autorités ont renoncé à créer des classes mixtes et choisi d'avancer à petits pas en misant sur un modèle d'apprentissage, non obligatoire, par immersion. De plus, les 22 écoles de la ville devront nommer des responsables chargés de l'encouragement du bilinguisme. On notera encore que diverses expériences d'enseignement bilingue sont déjà en cours dans certaines écoles supérieures de la ville, telles le Gymnase économique, l'école cantonale d'ingénieurs et d'autres écoles professionnelles.



• Le Conseil d'Etat valaisan a été invité, en février, à examiner un postulat de M. Hans Hallenbarter, député de Conches, relatif à la promotion de la langue italienne dans ce canton qui partage une centaine de kilomètres de frontière avec l'Italie. Cette promotion pourrait passer par une intensification de l'enseignement de l'italien à l'école secondaire et au collège, par un développement des cours de langue pour adultes. Le postulat semble bien accueilli par les autorités.



• Création d'un "Conseil Européen des Langues"

Une centaine de spécialistes de l'éducation bilingue et du plurilinguisme venant de divers pays européens (Allemagne, Belgique, Bulgarie, Irlande, Italie, France, Luxembourg, Pays-Bas, Suisse) ont participé aux Pays-Bas à Bergen et Amsterdam,

mentionnés ici, puisés dans la presse de ces derniers mois, montrent que nous devons être optimistes. Mais le combat — pacifique — sera long car les résistances sont fortes et durables, comme le montre cette autre interpellation d'un député du Jura bernois, qui s'irritait d'avoir pu lire, à l'occasion d'élections fédérales récentes, de la propagande et des affiches rédigées en français et en allemand, et qui s'inquiétait du respect du principe de la territorialité des langues. Heureusement, la réponse du Conseil exécutif fut cinglante: n'étant pas des autorités et n'étant pas soumis au respect de la langue officielle qui régit les rapports entre les autorités et la population, les partis politiques jouissent de toute liberté en ce domaine; et c'est celle-ci qui serait menacée si l'Etat se mettait à édicter des règles qui violent le principe de la liberté de la langue. Le Ministre Toubon — parfois aussi appelé Allgood — qui ne s'était pas gêné de menacer les citoyens qui ne s'exprimeraient pas dans un français purifié, l'avait appris à ses dépens lorsque la Cour constitutionnelle avait rejeté certaines des lois qu'il avait édictées pour la défense de la langue...

La rubrique *Actualités linguistiques / Sprachen aktuell / Attualità delle lingue* est nouvelle. Basée sur la lecture d'informations puisées ci et là, dans les quotidiens en particulier, elle vise à fournir de manière succincte quelques éléments des débats en cours sur les questions linguistiques.

Afin que cette rubrique soit nourrie de données de toutes provenances, vous êtes cordialement invité(e) à nous envoyer toute information qui vous paraît mériter d'être signalée. Merci d'avance de votre précieuse collaboration.

respectivement les 12 et 13 avril 96, à un séminaire sur le thème de "La diversité linguistique en Europe", pour étudier les moyens de mettre en œuvre une politique linguistique commune pour l'Europe.

Ce séminaire était organisé à l'initiative de l'Ambassade de France aux Pays-Bas et de l'Association "Le Monde Bilingue", avec la participation de l'École Européenne de Bergen et de l'Agence nationale pour l'éducation bilingue du Ministère néerlandais de l'Éducation, de la Culture et des Sciences.

Confirmant leur attachement aux principes et objectifs de la "Charte Européenne de l'Éducation Plurilingue", les participants ont préconisé la généralisation d'une éducation bilingue pour tous, poursuivie tout au long du cursus scolaire, de la maternelle à l'université, dans le cadre d'un enseignement plurilingue.

C'est de la "Maison Descartes" d'Amsterdam, qu'ils ont tenu, pour s'associer aux manifestations du 400^{ème} anniversaire du philosophe qui traça le chemin de l'Europe des Lumières, à lancer un appel solennel - "L'Appel d'Amsterdam" - aux institutions européennes et aux gouvernements pour leur demander de mettre en place une politique des langues en Europe dans tous les domaines d'activité.

"L'Appel" insiste

- sur la nécessité de l'acquisition précoce d'une seconde langue,

- sur l'apprentissage continu, intensif et transdisciplinaire de cette seconde langue au primaire et d'une troisième langue au secondaire,

- sur l'échange massif d'enseignants tant du primaire que du secondaire, venant enseigner leurs disciplines dans leurs langues respectives, ce système permettant d'éviter l'écueil du "tout anglais" qui risque, à la longue, de marginaliser les langues nationales et régionales.

Une Assemblée générale constitutive d'un "Conseil Européen des Langues" (CEDL) s'est tenue en clôture; elle a élu à la présidence collégiale les personnes suivantes:

- Madame Andrée Tabouret-Keller, professeur à l'Université Louis Pasteur, de Strasbourg, les professeurs Claude Hagège, du Collège de France, Albert Raasch, de l'Université de Sarrebruck, Renzo Titone, des Universités de Rome et de Toronto ainsi que l'ancien sénateur et

linguiste Jacques Golliet, délégué général de l'Institut Robert Schumann, qui assumera les fonctions de président exécutif. L'écrivain et linguiste italien Umberto Eco, absent, a été également élu à la présidence sous réserve de confirmation de sa part.

Le linguiste Gilbert Dalgalian, ancien directeur pédagogique à l'Alliance Française, a été élu délégué général, avec comme adjoint Michel Monsauret, attaché linguistique à l'ambassade de France aux Pays-Bas.

Parmi d'autres personnalités, deux députés européens ont donné leur accord pour faire partie du Comité de patronage du CEDL: Madame Catherine Lalumière, ancien secrétaire général du Conseil de l'Europe et Bernard Stasi, ancien ministre, qui a déposé un projet de résolution sur le plurilinguisme au Parlement Européen.

Dans son message aux congressistes, le secrétaire général du Conseil de l'Europe, Monsieur Daniel Tarschys (Suède), écrit: " ... Entrer dans une nouvelle langue, c'est entrer dans le monde d'autrui avec ses modes de pensée et d'expression, ses valeurs et ses traditions. C'est pourquoi, le Conseil de l'Europe attache une grande importance à l'apprentissage précoce des langues et à l'éducation bilingue. Je me réjouis de votre initiative en faveur de la promotion du plurilinguisme en Europe qui s'accorde parfaitement avec les travaux du Conseil de l'Europe et à l'occasion de la clôture de ce séminaire, je vous adresse tous mes vœux de succès pour la création d'un Conseil Européen des Langues."

Une assemblée générale extraordinaire réunira, à Paris, les fondateurs du "Conseil Européen des Langues" et tous ceux et celles qui se joindront à eux d'ici là, le samedi 6 juillet 1996, au Palais du Luxembourg (Sénat), pour doter l'association de statuts, d'un siège et d'un budget.



•European Centre for Modern Languages (Graz-Austria) Centre européen pour les langues vivantes

Le Centre européen pour les langues vivantes est une institution non résidentielle du Conseil de l'Europe qui a été créé en 1994 sous la forme d'un "Accord partiel élargi" du Conseil de l'Europe. La Suisse est parmi les huit pays fondateurs du Centre (Autriche, France, Grèce, Liechtenstein, Malte, Pays-Bas, Slovénie, Suisse). Entretiens le groupe des pays fondateurs a été rejoint par la Norvège, la Croatie, l'Estonie, le Luxembourg, la République tchèque, la Bulgarie, la Hongrie, la République slovaque, la Principauté d'Andorre et Chypre, ce qui porte le nombre d'Etats membres à 18.

Le but du Centre de Graz est d'offrir - sous la forme d'ateliers ou de séminaires intentionaux - une plate-forme et un lieu de rencontre pour les responsables de politique linguistique, les spécialistes de didactique, les formateurs d'enseignants, les auteurs de manuels et d'autres démultiplicateurs dans le domaine des langues vivantes.

Le Centre entend donc promouvoir la diffusion de bonnes pratiques dans le domaine de l'apprentissage et de l'enseignement des langues, et contribuer au respect et au renforcement de la diversité linguistique dans une Europe plurilingue, multiculturelle, démocratique et tolérante. Les activités du Centre couvrent tous les secteurs de l'éducation, de l'enseignement primaire jusqu'à l'enseignement supérieur. Le Centre de Graz a une vocation paneuropéenne, mais, dans un premier temps, il accorde une attention particulière aux besoins des pays de l'Europe centrale et orientale.

En avenir, et déjà en 1996, le Centre consacrera son activité et ses moyens surtout aux cinq thèmes suivants:

1. l'autonomisation de l'apprentissage et de la formation appliquée au domaine des langues vivantes, qui s'accompagne de la prise en compte individuelle des besoins des apprenants;
2. la mise en oeuvre des nouvelles technologies de l'information et de la communication qui probablement vont révolutionner l'enseignement et la formation dans le domaine des langues vivantes;

3. l'interculturalité qui s'impose dans une institution dont l'une des ambitions est de rapprocher les Européens, et de favoriser la compréhension mutuelle, et le respect de toutes les langues et de toutes les cultures dans leur diversité;

4. l'authenticité: l'authenticité de la communication, des supports, l'authenticité dans le domaine de l'échange intereuropéen et de la coopération;

5. aspects de politique linguistique en Europe (éducation bilingue ou multilingue, dialogue polyglotte, diversité linguistique, compétences partielles, langues moins répandues, etc.).

Das Europäische Fremdsprachenzentrum Graz hat bisher die folgenden Ateliers durchgeführt (in Klammern die Vertretung der Schweiz am jeweiligen Atelier):

1/1995 (14.-18.3.95): "Integrated Spoken Skills in the Foreign Language Classroom" (Jacqueline Gottschalk, Englischlehrerin, Bern)

2/1995 (22.-29.4.95): "Formation des enseignants à une Europe multiculturelle" (Charles Muller, Ecole normale, Neuchâtel)

3/1995 (7.-11.5.95): "Evaluation, adaptation et production de manuels de langues vivantes pour le 1er cycle du secondaire" (Francesca Roncoroni-Waser, Inst. f. Sprachwissenschaft, Uni Bern)

4/1995 (16.-20.5.95): "Les écoles bilingues en Europe" (Pia Effront, Ecole bilingue, Genève)

5/1995 (4.-8.7.95): "Création d'associations d'enseignants: leurs fonctions et leurs possibilités" (Mary Ries, English teacher, SSQEA Morbio Inferiore)

6/1995 (24.-28.10.95): "Comprendre le développement de l'enseignant (pour les établissements primaires, 6-10 ans)" (-)

7/1995 (19.-21.11.95): "Définition de programmes et évaluation des compétences à la fin du second cycle de l'enseignement secondaire" (Wolfgang Simon, Deutschdidaktiker, Gymnasiallehrer, Liceo Locarno)

8/1995 (28.11.-2.12.95): "Apprentissage interculturel et transfrontalier des langues pour jeunes et adultes" (Beda Künzle, CLAC Fribourg)

9/1995 (13.-17.12.95): "Contenus et objectifs de l'enseignement des langues à l'université" (Sabine Houda, wiss. Assistentin, Uni Lausanne)

1/1996 (23.-27.1.96): "Audiovisuel et

enseignement des langues: Stratégies, pratiques de lecture, d'exploitation et de production de vidéogrammes" (Paul Klee, Sekundarlehrer, Fachbereiter Französisch, Speicher AR)

2/1996 (20.-24.2.96): "L'informatique dans la classe de langue étrangère" (Ursula Raffi, Bereichsleiterin PC im Fremdsprachunterricht an Berufsschulen, Zürich)

3/1996 (5.-8.3.96): "L'efficacité de l'enseignement et de l'apprentissage des langues" (Anne Claude Berthoud, Prof. Uni Lausanne)

4/1996 (19.-23.3.96): "L'enseignement des langues vivantes sur objectifs spécifiques" (Ann Beylard, Ecole de Traduction et d'Interprétation, Genève)

5/1996 (30.3.-4.4.96): "Learner Types and Learning Strategies in Modern Language Teaching" (Karl Schmid, Schulberater, Herisau)

6/1996 (16.-20.4.96) "Effective trainer training: Strategies and techniques" (Simon Hicks, Lehrerweiterbildung Kanton Bern)

7/1996 (30.4.-4.5.96): "Models for In-service Modern Language Teacher Training" (Christine Brun, méthodologue, Etudes pédagogiques, Genève)

8/1996 (21.-25.5.96): "Language Learning and Teaching for Non-Specialists at University Level" (Richard Wilson, English teacher, Université Neuchâtel / Ecole Sup. de Commerce Neuchâtel)

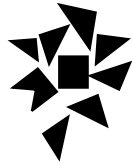
9/1996 (4.-8.6.96): "L'utilisation de la vidéo dans le cadre de la formation des enseignants" (Christine Bucher, Vizedirektorin Lehrerseminar Chur)

10/1996 (15.-19.6.96): "Multimedia in Foreign Language Learning and Teaching" (Peter Lenz, Informatikbeauftragter DaF, Uni Fribourg)

Babylonia wird regelmässig - im Sinne einer Dienstleistung für seine Leserinnen und Leser - auf die durchgeführten Ateliers hinweisen.

Die Berichte der Schweizer Delegierten aller angeführten Ateliers können kostenlos bei folgender Adresse bezogen werden:

Cornelia Oertle Bürki, Generalsekretariat EDK, Zähringerstrasse 25 - Postfach 5975, 3001 Bern (Tel. 031 309 51 12)



Hanspeter von Flüe-Fleck
Freiburg

“Babylonia: richtungweisend für die europäischen Integrationsbemühungen!”

Zur Auswertung der Publikumsbefragung in Nr. 3/95

Non tutte le reazioni dei nostri lettori sono state così positive ed entusiaste come quella contenuta nel titolo: “Babylonia: esemplare per gli sforzi d’integrazione europea”. Eppure dall’inchiesta fatta presso i nostri lettori sono emersi molti apprezzamenti e numerosi elementi di critica costruttiva. Non potendo entrare in modo differenziato nel merito delle risposte, la redazione, per la penna di Hanspeter von Flüe-Fleck, sintetizza le indicazioni essenziali. Rileviamo tra l’altro che l’85% dei lettori che hanno risposto apprezza l’orientamento della rivista, il 70% ritiene equilibrato il rapporto tra teoria e pratica e l’80% ca. si esprime positivamente sulla qualità dei contributi. Tuttavia, accanto all’adattamento di diverse rubriche e del layout, fra gli sforzi di miglioramento ci sarà pure la ricerca di un rapporto qualitativamente migliore tra teoria e pratica. La redazione cercherà in ogni caso di dare concretezza al principio di una rivista che vuole essere strumento di raccordo e fungere da ponte fra teoria e pratica, fra le diverse lingue, fra i settori scolastici e fra le varie culture. Se potremo fornire degli stimoli affinché si sviluppino delle sinergie in questi ambiti avremo assolto a buona parte del nostro compito.(red.)

Natürlich waren nicht alle Bemerkungen unserer Leserinnen und Leser so uneingeschränkt enthusiastisch und positiv wie das Zitat im Titel. Die Publikumsbefragung hat der Redaktion aber viel Lob, viel aufbauende Kritik und zahlreiche interessante Anregungen gebracht: ein herzliches Dankeschön an alle Leserinnen und Leser, die sich die Mühe gemacht haben, auf unsere Fragen zu antworten! – der Rücklauf unserer Fragebogenaktion war mit 10% durchaus erfreulich. Wir können hier aber selbstverständlich nicht alle Antworten und Bemerkungen auflisten, wir wollen aber versuchen, die wichtigsten Tendenzen aufzuzeigen, die sich ergeben haben und die Folgerungen darlegen, die wir seitens der Redaktion aus der Auswertung der Antworten ziehen wollen.

Ausrichtung der Zeitschrift

Gefreut hat uns die Tatsache, dass 85% der Antwortenden die Ausrichtung unserer Zeitschrift, die sich an alle Sprachenlehrerinnen und -lehrer richtet, gut finden. Wir scheinen uns da auf dem richtigen Weg zu befinden und wollen diesen auch weiter beschreiten. Hingegen haben wir in der Redaktion lange diskutiert, warum wohl zahlreiche Antwortende finden, es sei problematisch, dass sich Babylonia an Lehrpersonen sämtlicher Schultypen und -stufen richtet. Gerade in diesem Bereich sehen wir jedoch eine der Hauptaufgaben unserer Zeitschrift: Babylonia will Brücken schaffen zwischen den Kulturen, den Sprachen, den Schultypen und den Schulstufen in der Schweiz. Wir wollen Gemeinsamkeiten und Unterschiede zeigen, wir wol-

len Synergiepotential ausmachen und Nutzungsmöglichkeiten vorstellen. Offenbar haben wir bis jetzt diese Idee noch nicht ausreichend im Bewusstsein unserer Leserschaft verankern können. Wir werden uns bemühen, in Zukunft diese Brückenfunktion von Babylonia deutlicher erkennbar zu machen.

Inhalt und Themen

Rund 70% der Antwortenden beurteilen das Bemühen von Babylonia, theoretische und Beiträge aus der Praxis gleichermaßen zu berücksichtigen, als recht gut gelungen. Grundsätzlich können wir in der Redaktion also davon ausgehen, dass das Verhältnis Theorie – Praxis so beibehalten werden kann, wie es sich in den letzten Nummern der Zeitschrift präsentierte. Erfreulich ist in diesem Zusammenhang die Tatsache, dass die Qualität der Beiträge je nach Rubrik von rund 80-90% der Antwortenden als gut bis sehr gut beurteilt wird.

Knapp 30% der Antwortenden sind jedoch mit dem Theorie-Praxis-Verhältnis nicht zufrieden. Die Mehrzahl von ihnen bemängelt die ihrer Ansicht nach unzureichende Anzahl von Beiträgen aus der Unterrichtspraxis. Die Redaktion nimmt diese Kritik sehr ernst. Wir haben beschlossen, künftig zwar am quantitativen Verhältnis zwischen Theorie und Praxis nichts zu ändern, jedoch in qualitativer Hinsicht etwas zu unternehmen. Wir werden versuchen, die Theoriebeiträge besser mit der Unterrichtspraxis zu verbinden. Die Autorinnen und Autoren dieser Beiträge werden in Zukunft noch klarer über ihr Zielpublikum orientiert und werden auch gebeten, ihre wissenschaftlichen

Ausführungen zu einem Thema vermehrt vor dem Hintergrund der Unterrichtspraxis zu konzipieren. Um dieses Anliegen wird sich ab der Nummer 1/96 ein Redaktionsmitglied speziell kümmern. Natürlich hängt die Möglichkeit der Realisierung dieses Vorhabens wesentlich auch vom Schwerpunktthema der Nummer ab: nicht jedes Thema eignet sich gleich gut für praxisorientierte Beiträge, aber wir werden uns bemühen. Noch ein letztes Wort zu diesem Thema: Lernen ist nicht ein isolierter Prozess, sondern erfolgt in einem kulturellen, sprachlichen, politischen, sozialen und wirtschaftlichen Kontext. Diesem Kontext wollen wir in unserer Zeitschrift für Sprachunterricht und Sprachenlernen auch den ihm gebührenden Platz einräumen. Deshalb werden auch in Zukunft Artikel Aufnahme finden, die vielleicht nur indirekt oder auf dem Umweg über die Theorie mit unserem Kernanliegen in Beziehung stehen.

Im Zeichen einer für die Leserschaft transparenteren Themenplanung werden wir ab der Nummer 1/96 jeweils die Schwerpunktthemen der folgenden Nummern veröffentlichen. Das erleichtert den Leserinnen und Lesern auch den Dialog mit *Babylonia*. Immerhin haben sich über 70% der Antwortenden bereit erklärt, unter Umständen zu einzelnen Nummern beizutragen. Reichen Sie uns Ihre Beiträge zu den verschiedenen Themen der nächsten beiden Jahre ein. Wir sind an Ihren Überlegungen, Erfahrungen, didaktischen Materialien und auch an Ihren Leserbriefen sehr interessiert. Mit unserer Fragebogenaktion haben wir nicht zuletzt auch einen Prozess des Dialogs zwischen Redaktion und Leserschaft initiieren wollen.

Rubriken

Unter den bestehenden Rubriken wurde die *Agenda* am meisten kritisiert. Die Redaktion hat sich aber entschieden, diese Rubrik beizubehalten. Um diese Seite aktuell, informativ und sprachlich ausgewogen gestalten zu

Babylonia will Brücken schaffen zwischen den Kulturen, den Sprachen, den Schultypen und den Schulstufen in der Schweiz. Wir wollen Gemeinsamkeiten und Unterschiede zeigen, wir wollen Synergiepotential ausmachen und Nutzungsmöglichkeiten vorstellen.

können, sind wir auch auf Ihre Mithilfe angewiesen. Wenn Sie von interessanten Veranstaltungen zum Sprachenlernen und zum Sprachunterricht hören, die auch andere Leserinnen und Leser interessieren könnten, schicken Sie uns die nötigen Angaben für unsere *Agenda*-Seite. Ein spezielles Anliegen ist es uns, diese Rubrik auch nach Sprachen ausgewogener zu gestalten. Wir wollen uns bemühen, in der Schweiz sowie ganz wichtige im erreichbaren Ausland stattfindende Veranstaltungen zu den Landessprachen sowie zum Englischen in der *Agenda* zu berücksichtigen. Aber wie gesagt: wir zählen auf Ihre Mitarbeit!

Babylonia war von Beginn weg ein Forum für die Sprachendiskussion in der Schweiz (man erinnere sich, wie wir uns u.a. in der Diskussion um den Sprachenartikel engagiert haben). Auf Anregung aus unserer Leserschaft hin wollen wir diese Funktion künftig expliziter wahrnehmen. Ein Mitglied der Redaktion wird sich für die nächsten Nummern speziell der neuen Rubrik *attualità linguistiche* annehmen. Im weiteren werden sich in den kommenden zwei Jahren insgesamt vier Nummern schwerpunktmässig mit dem Thema der Sprachen an Schulen und Institutionen beschäftigen (vgl. Themenplanung).

Verschiedentlich wurde auch gewünscht, dass das leserfreundliche Interview wieder vermehrt zur Informationsvermittlung bzw. als Einstieg in ein Thema verwendet werden soll. Die Redaktion ist diesem Leser-

wunsch gegenüber durchaus positiv eingestellt und wird versuchen, in den nächsten Nummern gelegentlich wieder dieses offensichtlich beliebte journalistische Instrument einzusetzen.

Layout

Seit der ersten Nummer von *Babylonia* sind wir bemüht, das Layout zu optimieren. Aus Gründen, die mit der *Corporate Identity* zusammenhängen, können wir nicht von Nummer zu Nummer das Erscheinungsbild der Zeitschrift verändern. Dennoch haben wir uns entschlossen, ab der Nummer 1/96 als Reaktion auf die Ergebnisse der Publikumsbefragung zwei wichtige Veränderungen vorzunehmen. Als erstes soll in Zukunft das Schwerpunktthema der Nummer deutlich auf dem Titelblatt erkennbar sein. Und als zweites haben wir uns – etwas schweren Herzens zwar – entschlossen, künftig auf der ersten Seite jedes Artikels ein kurzes *Abstract* in einer anderen Landessprache oder in Englisch anzubieten. So können z.B. bei diesem Beitrag zur Auswertung der Publikumsbefragung Leserinnen und Leser, die das Deutsche nicht so gut beherrschen, dass sie es mühelos lesen könnten, wenigstens in einer anderen Sprache eine kurze Inhaltsangabe (hier auf Italienisch) lesen und dann entscheiden, ob sie durch den Inhalt motiviert genug sind, sich auf einen Artikel in einer unvertrauteren Sprache einzulassen.

Es bleibt mir zum Schluss, nochmals allen, die auf unsere Fragen so bereitwillig und zum Teil auch sehr ausführlich geantwortet haben, auch im Namen der ganzen Redaktion herzlich für ihre Mitarbeit zu danken. Es ist mir wichtig festzuhalten, dass uns die Meinung unserer Leserschaft zu unserer Zeitschrift, zu einzelnen Themen oder Artikeln auch in Zukunft sehr interessiert. *Babylonia* will eine offene Plattform für Leute sein, denen die Kulturen und Sprachen in unserem Land am Herzen liegen.

¹ Besonderer Dank gebührt Tito Schumacher, Luzern, der die Redaktion bei der qualitativen Auswertung der Antworten unterstützt und die Ergebnisse aus der Lesersicht analysiert hat.



Bloc Notes

Angolo delle lettere

In questa rubrica pubblichiamo le lettere inviateci dai lettori.

Seit Beginn des Erscheinens bin ich Abonnent der Fachzeitschrift *Babylonia*. Ich habe mich ursprünglich aus Interesse und Sympathie für die Unterstützung dieser Publikation entschlossen. Bald einmal habe ich dann festgestellt, dass ich offenbar nicht zum Zielpublikum gehöre. Die Zeitschrift richtet sich zu Recht an die Sprachlehrer aller Stufen. Sie enthält viele wissenschaftliche Beiträge, die, so interessant sie sind, mir als Kaufmann wenig bringen. Aus diesem Grunde möchte ich auf die weitere Zustellung von *Babylonia* verzichten.

Da ich schon am Schreiben bin, möchte ich Ihrer Redaktion einige Gedanken übermitteln. Meine Frau und ich sind beide sprachlich interessierte Leute. Den heute erteilten Französischunterricht haben wir über unsere vier Kinder mitverfolgen können und zwar wie er an der thurgauischen Sekundarschule Affeltrangen mit dem Lehrmittel "On y va" erteilt wird. Diese Methode mag unter gewissen Voraussetzungen Vorteile bieten, enthält aber nach unserer Meinung schwere Mängel bei der Grundlagenvermittlung. Die 600 Französischlektionen, welche im Verlaufe der 6 Semester erteilt werden, könnten besser genutzt werden. Die früher sorgfältig eingeübten Ausspracheregeln sind selbst bei den Schulabgängern noch nicht bekannt. Kaufmännische Lehrlinge haben daher grösste Mühe, einfache Sätze nach Diktat zu schreiben. Die Vermittlung der Grammatik erfolgt nicht systematisch sondern spielerisch mit

dem Resultat, dass nichts richtig sitzt. Ein weiterer Punkt, der mir verbesserungswürdig scheint, ist der Fremdsprachenunterricht an den Berufsschulen. Meines Wissens ist in der Deutschschweiz Französisch nur an den kaufmännischen Berufsschulen Pflichtfach. Sonst wird es als Freifach angeboten. Nur, welcher 16 - 20jährige geht schon freiwillig in die Franzlektion? Also sind die 600 Lektionen Französisch an den Thurgauer Volksschule mehrheitlich eine schlechte Investition. Trotzdem werden Politiker nicht müde, die Vielsprachigkeit unseres Landes zu rühmen und die Oeffnung gegenüber Europa zu predigen.

Das früher verbreitete Welschlandjahr der jungen Deutschschweizer, ich meine den Aufenthalt in einer Familie, ist aus der Mode gekommen. Im Hinblick auf das gute Verhältnis zwischen deutsch und welsch, spielten aber diese Kontakte eine nicht zu unterschätzende Rolle. Heute werden die Medien nicht müde, Gräben aufzuwerfen, Unterschiede zu suchen und das sogenannte Malaise zu fördern. Es liegt im Interesse des gegenseitigen Verstehens, wenn für die Kontakte unter den Sprachgruppen neue Wege gefunden werden. Vor allem müsste der Fremdsprachenunterricht nach der Volksschule bei den Berufsschülern gefördert und nicht vernachlässigt werden.

Mit freundlichen Grüssen
Hans Jordi-Hartmann, Braunau

Mehrsprachige Schulen - eine Chance in der Migrationsgesellschaft

Multikulturelle Bildung und die Zukunft der Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur

Organisation: VPOD, CGL, Fed. Colonie Libere Italiane, ECAP, Pagina Italiana, Stiftung Sprachen und Kulturen, Pestalozzidorf Trogen und andere Organisationen.

Sprachen: deutsch, französisch, italienisch **Datum:** Dienstag, 22. Oktober 1966 **Ort:** Bern, Zentrum Egghölzli

Provisorisches Programm

Vormittag (9.00-12.00)

- Begrüssungsansprachen
- Von der Lust an der Vielsprachigkeit
- Wieviele Sprachen spricht die Schweiz? (Rita Franceschini)
- Wie geht das Bildungswesen mit der Vielsprachigkeit um - verschiedene Ansätze in Europa (Hans Reich)

Nachmittag (14.00-17.00)

- Arbeitsgruppen zu verschiedenen Themen
- Schlusspodium: Welche Konsequenzen ergeben sich für das Bildungswesen in der Schweiz?

Mit: Edo Poglià, Cécile Bühlmann, Cesisio Celidonio, Christiane Perregaux, Monique R. Siegel, u.a.

Informationen: VPOD-Verbandssekretariat, Postfach, 8030 Zürich Tel. 01/2665252, Fax 01/2665253



Bloc Notes
Agenda

8.-12.7.96 / 15.-19.7.96	La Tour- de-Pelz	Comprendre et parler le français (<i>Un bain de français</i>)	Chantal Grigis, cp 24, 1038 Bercher 021 / 8877019
8.-12.7.96	Lac Léman	Apprendre le français en navigant sur le Lac Léman	Antoine Dubois, Av. de France 5, 1004 Lausanne 021 / 624 23 50
8.-12.7.96	Bellinzona	In Ticino per ... capire e parlare meglio l'italiano	Monica Tinetti, Via Pioda 54, 6710 Biasca 091 / 8622459
8.-19.7.96	Lugano	Corsi di lingua e di cultura italiana	F. e P. Gilardi, Vicolo Ombroso 3, 6977 Ruvigliana 091 / 9727526
4.-9.8.96	Jyväskylä	11. Weltkongress der Association International de Linguistique Appliquée, AILA: "Applied Linguistics Across Disciplines"	Kary Sajavaara, University of Jyväskylä, English Departement, SF-40100 Jyväskylä
12.-14. 9.96	Bern	31. Linguistisches Kolloquium	Jürg Strässler, Inst. für englische Sprachen und Literaturen, Länggassstrasse 49, 3000 Bern
23.-25.-9.96	Lausanne	Schweizerische Tage der Angewandten Linguistik: <i>Cross-cultural communication and cross-cultural pragmatics</i>	E. Jansen O'Dwyer, Holzwiesweg 43, 8047 Zürich Tel./Fax: 01/4934497
3.-4.10.96	Neuchâtel	4ème Colloque d'orthophonie /Logopedie: <i>Discours oraux / discours écrits: Quelle relations?</i>	Cours pour la formation d'Orthophonistes, Fac. des Lettres, Esp. Louis-Agassiz 1, 2000 Neuchâtel
6.11.96 u. 7.-9.5.96	Luzern	Bilingualer Sachunterricht	WBZ/CPS Jules Zehnder, Mariazellweg 3B, 6210 Sursee
11.-12.10.96	Locarno	L'impiego delle lingue ufficiali in Svizzera a livello federale e cantonale	Oss. linguistico della Svizzera italiana. CH - 6600 Locarno Tel. 004191/7519171 Fax 004191/7519174
24.-26.4.97	Tramelan	Comment décoder et "faire parler" un document télévisé?	WBZ/CPS Deta Hadorn-Planta, rue Mon-Foyer 14, 2503 Bienne
1996-1998	Zu bestimmen:	Weiterbildung für Fremdsprachenlehr - personen: Deutsch, englisch und Französisch als Fremdsprache (Ein lang - fristiges Weiterbildungsprojekt in Modulen)	WBZ/CPS Beda Künzle, CLAC, Passage du Cardinal 2D, 1700 Fribourg

Vorschau 1996/1997- Programmazione 1996/1997

Il prossimo numero 2/96 uscirà a ottobre e sarà dedicato soprattutto al tema dell'**apprendimento del lessico** che verrà discusso dai punti di vista culturale, cognitivo e didattico. Inoltre non mancheranno numerosi materiali didattici.

*Die nächste Nummer 2/96 wird dem Thema **Wortschatzlernen** gewidmet sein. Die Thematik wird aus kultureller, kognitiver und didaktischer Sicht angegangen werden und mit zahlreichen Materialien vervollständigt.*

Le prochain numéro 2/96 paraîtra en octobre et aura pour thème principal l'**apprentissage du lexique**, abordé sous les angles culturel, cognitif et didactique. Il sera enrichi d'un consistant dossier de matériel didactique.

3/96 Dezember 1996: Die Rolle der Sprachen im Rahmen der gymnasialen Matura (Informationen zur Reform, Erfahrungsberichte, didaktisches know how, Stimme der Abnehmer, usw.)

4/96 Januar 1996: Sondernummer: Die Amtssprachen in der Schweiz (Akten der Asconatagungen zur Mehrsprachigkeit)

1/97 April 1997: Authentische Texte

2/97 Juni 1997: Die Rolle der Sprachen im Rahmen der Fachhochschulen

3/97 September 1997: Sprachaustausche

4/97 Dezember 1997: Die Rolle der Sprachen an den Universitäten

Autori di questo numero

Claudia Celio, Via alle Piazze, 6582 Pianezzo

Christoph Flügel, ai Prati 4, 6500 Bellinzona

Juliette France, Handelsschule KV, Weiterbildung, Postfach, 8037 Zürich

Pia Gilardi-Frech, Vic. Ombroso 3, 6977 Ruvigliana

Chantal Haegeli, en Charmont, 1644 Aury-Devant-Pont

Robert Keiser-Stewart, Sassella, 6048 Horw/St. Niklausen

Andreas Marti, ED Bern, Sulgeneckstrasse 70, 3005 Bern

Andreas Röllinghoff, Centre de langue, EPFL, 1015 Lausanne

Wolfgang Simon, Via Barchee 12, 6616 Losone

Mireille Venturelli, Scalinata ad Artore 4a, 6500 Bellinzona

Georges Vial, Ecole des métiers, Chemin du Musée 2, 1700 Fribourg

Hans Weber, Kreuzenstr. 36, 4500 Solothurn

Bernard Weber, K B Oberengadin, Suot Staziun 3, 7503 Samedan

Heinz Weidkuhn, Kannenfeldstrasse 34 A, 4056 Basel

Aldo Widmer, Rosenacker 12A, 9400 Rorschacherberg

Rolf Züger, Vic. Piazzetta 1, 6979 Bré sopra Lugano

Manoscritti

I manoscritti sono da inviare alla redazione su dischetto senza formattazioni con una copia stampata corredata delle indicazioni per il layout. Aggiungere alcune righe di presentazione biografica.

Esempio per i riferimenti bibliografici nel testo: (Rossi, 1989, 88)

Esempio per la bibliografia:

HOLEC, Henry (1987): *The Learner as Manager: Managing Learning or Managing to Learn?*, in: WENDEB, A. / RUBIN, J.: *Learner Strategies in Language Learning*, Cambridge, University Press

Si ringraziano il Dipartimento Istruzione e Cultura del Canton Ticino, l'UFIAML, la CDPE e l'UES per il sostegno.

Impressum

Editore

Fondazione Lingue e Culture

CP 120, CH-6949 COMANO

Redazione

Gianni Ghisla, Via Vescampo, 6949 Comano (coordinazione)

Jean-François de Pietro, Rue du Nord 149, 2300 La Chaux-de-Fonds (attualità linguistiche)

Urs Dudli, Via PratoCarasso 30 e, 6500 Bellinzona

Christoph Flügel, Via ai Prati 4, 6503 Bellinzona (recensioni in italiano - Ti)

Jean-Marc Lüscher, Rue du Prince, 1204 Genève (recensioni in francese)

Giovanni Mascetti, Via Pedotti 1, 6500 Bellinzona

Silvia Serena, Via Giuseppe Verdi 18, I-21100 Varese (recensioni in italiano - I)

Mireille Venturelli, Scalinata ad Artore 4a, 6500 Bellinzona (antenna esigenze insegnanti)

Hanspeter von Flüe-Fleck, Steinackerstr. 17, 3184 Wünnewil (recensioni in tedesco)

Organo d'informazione di:

- **LEDAFIDS** (Lettori e Lektorinnen Deutsch als Fremdsprache in der Schweiz)
- **Arbeitsgemeinschaft zur Förderung des mehrsprachigen Unterrichts in der Schweiz**

Indirizzo

Babylonia, CP 120, CH-6949 COMANO

Tel./Fax 0041/91/941 48 65

PCC 69-40263-5

Consulenza grafica

Studio grafico Agustoni e Snozzi, Giubiasco

Tiratura/abbonamento

Tiratura di questo numero 1/1996:

2100 copie.

Abbonamento annuale: fr. 48.- più costi di spedizione. Studenti: fr. 35.-

Costo del numero singolo: fr. 16.-.

L'abbonamento non disdetto entro un mese prima della fine dell'anno si rinnova automaticamente.

Tipografia

Fröhlich Druck AG - Electronic Publishing, Dachslerstrasse 3, CH-8702 Zollikon

Inserzioni

Kretz AG - Verlag und Annoncen, General Wille-Str. 147, CH-8706 Feldmeilen

Tel. 0041/1/9237656

Fax 0041/1/9237657

Elenco degli inserzionisti

Apple CH, Clé International, Hachette, Klett, Langenscheidt, Le Robert, Libreria Melisa, Unione delle Banche Svizzere
Copyright presso la redazione