

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 emprender
linguatgs

A Journal
of Language
Teaching
and Learning

N3/ 2002



Le competenze linguistiche
Sprachkompetenzen
Les compétences langagières
Cumpetenzas linguisticas

Sprachkompetenzen jenseits ideologischer Belastungen?
Competenze linguistiche al di là delle connotazioni ideologiche?
Les compétences langagières: au delà des connotations idéologiques?

Efficacité et justice sociale: deux critères pour juger l'enseignement des L2
Nachhaltigkeit und soziale Gerechtigkeit: Kriterien zur Beurteilung von L2-Unterricht
Efficacia e giustizia sociale: due criteri per giudicare l'insegnamento delle lingue

Eveil aux langues dans le secondaire I et II?
Begegnung mit Sprachen auf der Sekundarstufe I und II?
Educazione plurilinguistica a livello di scuola secondaria?

La fine dell'italiano nel Canton Uri
Das Ende des Italienischen im Kanton Uri
La fin de l'italien dans le canton d'Uri



Babylonia

**Le competenze linguistiche
Sprachkompetenzen
Les compétences langagières
Cumpetenzas linguisticas**

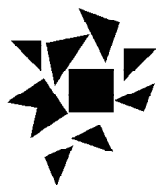
**Responsabili di redazione per il tema:
Gianni Ghisla e Gé Stoks**

Con contributi di
Jean-Paul Bronckart (Carouge)
Jean-François de Pietro (La Chaux-de-Fonds)
François Grin (Genève)
Frank Heyworth (Fribourg)
Ann Humphry Baker (Prahins)
Patricia Pullin (Fribourg)
Daniel Stotz (Winterthur)
Elisabeth Szilagy-Laffay (Fribourg)
Gabriele Thelen (Fribourg)
Lukas Wertenschlag (Middes)

Con un inserto didattico di
Renata Aceto, Ivan Iannotta, Simone Martinoni,
Ivan Milesi, in collaborazione con
Giovanni Mascetti e Gé Stoks

In collaborazione con ISPPF (Lausanne), FPP,
SRFP

Babylonia
Trimestrale plurilingue
edito dalla
Fondazione Lingue e Culture
cp 120, CH-6949 Comano
ISSN 1420-0007
no 3 / anno X / 2002



Babylonia è un'idea:
Una società plurilingue,
multiculturale, aperta e tollerante

Babylonia ist eine Idee:
Eine mehrsprachige und
multikulturelle, offene und tolerante
Gesellschaft

Babylonia est une idée:
Une société plurilingue,
multiculturelle, ouverte et tolérante

Babylonia est ina idea:
Ina societad multiculturala e
plurilingua, averta e toleranta

Babylonia is an idea:
A plurilingual, multicultural, open
and tolerant society

Babylonia gratis

per un anno / für ein Jahr /
pour une année

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

**Stai facendo la formazione come insegnante di lingue?
Bist Du in der Ausbildung als Sprachlehrer/lehrerin?
Est-ce que tu es en formation comme enseignant de langues?**

Invia la tua richiesta con il nome e l'indirizzo della scuola dove sei in formazione e riceverai l'abbonamento a Babylonia gratis per il prossimo anno. *Schicke uns Deine Anfrage mit Name und Adresse der Schule wo Du in der Ausbildung bist und Du wirst ein Jahresabonnement gratis erhalten.*
Envoie-nous ta commande avec nom et adresse de l'école où tu es en formation et tu recevras un abonnement gratuit pour une année.

Abbonatevi ora a Babylonia!

Sottoscrivendo l'abbonamento 2003 riceverete gratuitamente anche i prossimi due numeri 3/2002 e 4/2002.

Abonniere jetzt Babylonia für das Jahr 2003

und du erhältst die beiden Nummer 2002/3 und 2002/4 der Zeitschrift gratis.

Abonnez-vous maintenant à Babylonia!

En souscrivant un abonnement 2003 vous recevrez gratuitement les numéros 3/2002 et 4/2002.

Take a subscription to Babylonia for 2003 now,

and you will receive the issues 2002/3 and 2002/4 for free!

** Costo per 3 numeri regolari e un numero speciale: sfr. 48.- + sfr. 8.- spedizione / Studenti: sfr. 35.- / Estero: sfr. 48.- + sfr. 18.- spedizione. Per il pagamento riceverà una fattura con il primo numero.

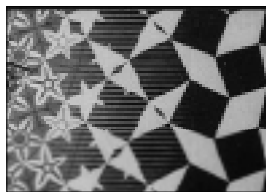
** *Kosten für drei reguläre und eine Sondernummer: SFr. 48.- + 8.- Versandkosten / Studenten: SFr. 35.- / Ausland: SFr. 48.- + 18.- Versandkosten. Für die Einzahlung erhalten Sie eine Rechnung mit der ersten Nummer.*

** Frais pour trois numéros réguliers et un numéro spécial: sfr. 48.- + sfr. 8.- frais de port / Etudiants: sfr. 35.- / Etranger: sfr. 48.- + sfr. 18.- frais de port. Pour le paiement vous recevrez une facture avec le premier numéro.

Sommario
Inhalt
Sommaire
Cuntegn

	4	Editoriale
Tema		Le competenze linguistiche Sprachkompetenzen Les compétences langagières Cumpetenzas linguisticas
	6	Quelques remarques sur la notion de compétence <i>Jean-Paul Bronckart</i>
	11	L'enseignement des langues étrangères: questions d'efficacité et de justice sociale <i>François Grin</i>
	16	The common European framework as a tool for teacher training and development <i>Frank Heyworth</i>
	18	Preparing students for international examinations <i>Ann Humphry-Baker</i>
	21	Sprachkurse oder Kommunikationstraining? <i>Patricia Pullin, Elisabeth Szilagy-Laffay, Gabriele Thelen</i>
	26	Un champ nouveau, des barrières à faire tomber... <i>Jean-François de Pietro</i>
	32	Reformieren mit Profil <i>Daniel Stotz, Lukas Wertenschlag</i>
Ricerca	41	Wie mehrsprachig sind die Studierenden an der Universität Basel? <i>Georges Lüdi, Martina Beranek</i>
Inserto didattico		No. 42 Task-based language learning <i>Giovanni Mascetti, Gé Stoks</i>
Curiosità linguistiche	50	Mots volages <i>Hans Weber</i>
	Finestra I 52	La fine dell'italiano nel canton Uri <i>Peter Hochstrasser</i>
	Finestra II 58	Acquiring cultural knowledge through content-enriched instruction <i>Maria Dueñas</i>
Bloc Notes	63	L'angolo delle recensioni
	68	Programma, autori, impressum

Editorial Editoriale



Chi ha avuto l'occasione di visitare l'Expo02, uno degli eventi nazionali principali di quest'anno, ha potuto arricchirsi di un'esperienza di sorprendente valore estetico. I commentatori critici sono concordi nel merito: le quattro arteplage hanno offerto uno spettacolo e delle immagini architettoniche, ambientali e sociali di eccellente fattura. Chi però aveva altre aspettative e desiderava confrontarsi con i temi importanti del nostro tempo e del nostro paese, ha subito una delusione e ha dovuto accontentarsi di stimoli indiretti, mediati appunto dalla dimensione estetica. In particolare la grande questione della multiculturalità e del plurilinguismo è stata più o meno omessa, nonostante l'ambizione dell'Expo02 di rappresentare l'insieme delle comunità presenti nel nostro paese. Lo dimostrano sia il rapporto sconsiderato che l'Expo02 ha tenuto nei confronti delle minoranze linguistiche, sia la scarsa qualità proprio dei pochi pavillon a tema linguistico. Peccato, perché così si è persa l'occasione di stimolare con l'Expo02 anche un discorso impegnativo su contenuti di vitale importanza per il paese.

Che la questione linguistica non debba però essere negletta lo dimostra la recente conclusione della consultazione sull'avamprogetto per la nuova legge sulle lingue (cfr. *Babylonia* 4/2001). I risultati (www.kultur-schweiz.admin.ch) evidenziano un giudizio complessivamente positivo. Solo i partiti dell'estrema destra non ritengono opportuno legiferare in materia. E' pertanto probabile che il Parlamento cominci ad occuparsene a partire dalla seconda metà del 2003 rilanciando così l'interesse pubblico per la questione linguistica. La Fondazione Lingue e Culture e *Babylonia* faranno il possibile per inserirsi e stimolare il dibattito soprattutto su alcuni temi chiave, quali la necessità di maggiori competenze per la Confederazione in materia di politica linguistica, l'importanza delle "altre" lingue e il ruolo delle organizzazioni culturali.

Questo numero si occupa delle competenze linguistiche nell'ambito della formazione professionale. L'istituto svizzero di pedagogia per la formazione professionale (ISFPF) di Losanna ha organizzato un convegno sul tema e ha invitato *Babylonia* a pubblicarne gli atti. J. P. Bronckart discute nel suo contributo il concetto di competenza, mentre F. Grin affronta la questione del valore economico delle lingue in un'ottica sociale. Altri articoli si occupano dell'influsso dei certificati internazionali, del quadro europeo per le lingue, delle attività di educazione plurilingue a livello di secondario I e II e del ruolo delle lingue nella riforma del settore commerciale. Volentieri segnaliamo poi l'articolo di P. Hochstrasser, che pur documentando un triste capitolo della storia dei rapporti con le lingue minoritarie nel nostro paese e cioè la fine imminente dell'insegnamento dell'italiano nel Canton Uri, non perde la speranza che l'italiano possa continuare a rimanere attrattivo. (red.)

Wer die Expo02 besucht hat, hat den eigenen Erfahrungsschatz mit einem eindrücklichen ästhetischen Erlebnis bereichert. Berichte und Kritik über die Expo sind sich darüber einig: An den vier Arteplagen kam man in den Genuss von hervorragenden landschaftlichen, architektonischen und auch sozialen Bildern. Wer hingegen andere Erwartungen hatte, so etwa die Möglichkeit mit den wichtigen Themen der Zeit und unseres Landes konfrontiert zu werden und darüber gerne nachgedacht hätte, der wurde weitgehend enttäuscht und musste sich mit indirekten, eben ästhetisch vermittelten Anregungen begnügen. Dies galt insbesondere für die Frage der Mehrsprachigkeit und der Multikulturalität, die am Expo-Horizont, trotz dem Anspruch auf nationale Repräsentativität, nicht ersichtlich war. Der leichtfertige Umgang, der mit den sprachlichen Minderheiten gepflegt wurde, ist symptomatisch. Schade, denn damit wurde wohl eine Chance verpasst, um mit der Expo02 auch einen inhaltlich relevanten Diskurs zu fördern.

Dass die Frage der Sprachen uns jedoch nicht in Ruhe lassen kann und darf, erkennen wir u.a. am Umstand, dass inzwischen die Vernehmlassung zum Vorentwurf zum neuen Sprachgesetz (siehe *Babylonia* 4/2001) zu Ende gegangen ist. Die Resultate (www.kultur-schweiz.admin.ch) deuten auf ein allgemein positives Echo, zumal mit Ausnahme der rechts aussen positionierten Parteien, die Schaffung des Gesetzes begrüsst wird. Voraussichtlich wird das Parlament ab 2003 darüber befinden und so dem Thema vermehrte öffentliche Aufmerksamkeit vermitteln. Die Stiftung Sprachen und Kulturen und *Babylonia* werden versuchen, möglichst gezielt und nachhaltig in die Debatte einzugreifen und u.a. die Fragen zur Notwendigkeit von ausreichenden sprachpolitischen Kompetenzen des Bundes, zur Bedeutung der "anderen" Sprachen und zur Rolle der kulturellen Organisationen einen Beitrag leisten.

Die vorliegende Nummer beschäftigt sich mit den Sprachkompetenzen im Berufsbildungssektor. Zum Thema hat das Schw. Institut für Berufsbildungspädagogik (SIBP) eine Tagung in Lausanne durchgeführt und *Babylonia* mit der Veröffentlichung der Beiträge beauftragt. J.-P. Bronckart diskutiert in seinem Beitrag den Kompetenzbegriff, während F. Grin den ökonomischen Wert der Fremdsprachen aus sozialer Perspektive reflektiert. Weitere Artikel befassen sich mit dem Einfluss der internationalen Zertifikate auf den Unterricht, mit dem europäischen Rahmen für Fremdsprachen, mit den Aktivitäten zur "Begegnung mit Sprachen" auf der Sekundarstufe und mit den Sprachen in der Reform der kaufmännischen Ausbildung. Gerne weisen wir auch auf den Artikel von P. Hochstrasser hin, der zwar mit dem nahenden Ende des Italienischunterrichts im Kanton Uri zu einem traurigen Kapitel der Geschichte des Umganges mit den Minderheitensprachen in unserm Lande schreibt, jedoch nicht alle Hoffnungen auf eine attraktive Präsenz des Italienischen aufgibt. (Red.)

Quiconque a eu l'occasion de visiter Expo02, un des principaux événements nationaux de cette année, a certainement pu s'enrichir d'une expérience intense et surprenante sur le plan esthétique. Tous les commentaires critiques se rejoignent à ce sujet: les quatre arte-plages ont en effet offert un spectacle et des images architectoniques, liés à la société et à l'environnement, d'une conception remarquable. Toutefois, ceux qui avaient d'autres attentes, par ex. auraient voulu pouvoir se confronter aux thèmes importants de notre temps et du pays, ont été déçus, devant se contenter de stimulus implicites, véhiculés par la dimension esthétique. En particulier la question de la multiculturalité et du plurilinguisme était pratiquement éludée (alors qu'Expo02 se voulait de représenter l'ensemble des communautés présentes dans notre pays) comme le démontrent tant le rapport inconsidéré que l'Expo02 a assumé envers les minorités linguistiques, que le peu de qualité des rares pavillons à thème linguistique. Dommage, on a ainsi perdu l'occasion de stimuler un discours plus engagé sur des contenus d'importance vitale pour le pays.

La question linguistique, en effet, ne doit et ne peut pas être négligée, comme le démontre la récente conclusion de la consultation sur l'avant-projet pour la nouvelle loi sur les langues (cfr. *Babylonia* 4/2001). Les résultats (www.kulturschweiz.admin.ch) mettent en évidence un jugement globalement positif. Seuls les partis de l'extrême droite ne jugent pas opportun de légiférer en la matière. Il est donc probable que le Parlement commence à s'en occuper dès la seconde moitié de 2003 ravivant ainsi l'intérêt du public pour la question des langues. La Fondation Langues et Cultures et *Babylonia* feront le possible pour s'insérer et stimuler le débat surtout sur des thèmes-clés: la nécessité de compétences majeures pour la Confédération en matière de politique linguistique, l'importance des "autres" langues et le rôle des organisations culturelles.

Ce numéro traite des compétences linguistiques dans la formation professionnelle. L'institut suisse de pédagogie pour la formation professionnelle (ISFPF) de Lausanne a organisé un congrès sur ce thème et a invité *Babylonia* a en publier les actes. J.P. Bronckart traite le concept de compétence et F. Grin aborde la question de la valeur économique des langues dans une optique sociale. D'autres contributions s'occupent de l'influence des certificats internationaux, du cadre européen de référence pour les langues, des activités d'éducation plurilingue au niveau secondaire I et II et du rôle des langues dans la réforme du secteur commercial. Nous tenons à signaler aussi l'article de P. Hochstrasser qui, bien que décrivant un triste chapitre de l'histoire des rapports avec les langues minoritaires de notre pays soit la fin imminente de l'enseignement de l'italien dans le Canton d'Uri, ne perd pas l'espoir que l'italien puisse demeurer attractif. (réd.)

Tgi che ha visità l'Expo02, in dals impurtants eveniments naziunals da quest onn, ha enritgì las atgnas experienzas cun in'experientscha estetica impressiunanta. Rapports e criticas davart l'Expo èn d'accord en ina chaussa: a las quatter arteplages han ins pudì giudair excellents maletgs ambientals, architectonics e socials. Tgi che aveva dentant autras spetgas, sco per exempel la pussaivladad da vegnir confruntà cun ils pli impurtants temas actuals da noss pajais e ch'als avess gugent reflectads, è vegnì dischillusiunà per gronda part ed ha stuì sa cuntentar cun impuls indirects intermediads esteticamain. Quai valiva en spezial per la dumonda da la plurilinguitad e da la multiculturalitad che n'era betg visibla a l'horizont da l'Expo, malgrà la pretaisa da represchentativitad naziunala. L'agir malprecaut ch'è vegnì cun las minoritads linguistics ha valita simptomatiga. Ma er ils paucs pavillons, ch'èn s'occupads insaco dals linguatgs han laschè enavos ina impressiun fitg abivalenta. Donn, pertge uschia han ins pers ina schanza da promover, cun l'Expo02, in discurs impegnativ davart cuntegns d'impurtanza vitala per noss pajais.

Che la dumonda linguistica na po betg e na duess betg vegnir negligida mussa la conclusiun da la consultaziun davart il project preliminar per la nova lescha da linguatgs (cfr. *Babylonia* 4/2001). Ils resultats (www.kulturschweiz.admin.ch) mussan, cun excepziun dals votums da las partidas da l'extrema dretga, in eco generalmain positiv. Igl è probabel ch'il parlament vegnia a s'occupar da la dumonda a partir da la segunda mesadad dal 2003, augmentond uschia l'interess public per la dumonda linguistica.

La Fundaziun Linguas e Culturas e *Babylonia* vegnan a far il pussaivel per s'insérer e stimular la debatta surtut davart insaquants temas da clav, tranter auter dumondas tar la necessitad da cumpetenzas sufficientas da la Confederaziun en la politica da linguas, davart l'impurtanza dals "auters" linguatgs e tar la rolla da las organisaziuns culturalas.

Quest numer s'occupa da las cumpetenzas linguistics en l'ambient da la furmaziun professiunala. L'institut svizzer da pedagogia per la furmaziun professiunala (ISFPF) da Losanna ha organisà ina dieta davart quest tema ed ha dumandà *Babylonia* da publitgar ses acts. J. P. Bronckart discutescha en sia contribuziun il concept da cumpetenza, entant che F. Grin seconfrunta cun la dumonda davart la valur economica dals linguatgs en in'optica sociala. Auters artitgels tractan l'influenza dals certificats internaziunals, il rom europeic per ils linguatgs, las activitads d'educziun plurilingua sin il nivel secundar I e II e la rolla dals linguatgs en la refurma dal sector commercial. Gugent faschain nus er attent a l'artitgel da P. Hochstrasser, che signalescha, er sch'el s'occupa d'in trist chapitel da l'istorgia da las relaziuns cun linguatgs minoritars da noss pajais, numnadamain da la fin imminente da l'instrucziun da talian en il Chantun Uri, ch'el perdia betg la peranza ch'il talian possa cuntinuar a restar attractiv. (red.)

Tema

Le competenze linguistiche
Sprachkompetenzen
Les compétences langagières
Cumpetenzas linguisticas

Jean-Paul Bronckart
Genève

Quelques remarques sur la notion de compétence*

Seit einem Jahrzehnt hat sich der Begriff der Kompetenzen auch im Bildungsbereich immer mehr aufgedrängt. Zuerst geht der Autor auf die Geschichte des Begriffs ein und erörtert vornehmlich dessen sprachwissenschaftliche Herkunft. Chomsky prägte vorerst den Begriff der linguistischen Kompetenz in einem 1955 veröffentlichten Beitrag, worin er die behavioristische Auffassung in Frage stellte und die Existenz einer angeborenen, universellen Disposition zum Sprachenlernen behauptete. Del Hymes führte anschliessend den Begriff der kommunikativen Kompetenz ein. Die linguistische Kompetenz genüge nicht, da für eine funktionsfähige Beherrschung einer Sprache eben auch eine soziale Dimension notwendig ist. Demgegenüber hat sich in der Arbeitswelt während den letzten zwei Jahrzehnten ein Kompetenzbegriff durchgesetzt, der den Begriff der Qualifikationen und deren Praxis in Frage stellt und zu ersetzen versucht. Die herkömmliche, mit staatlich legitimierten Zertifikaten abgestützte Qualifikation erweist sich gegenüber den Anforderungen des Marktes als zu starr. Deshalb zielt der Arbeitsmarkt, nicht zuletzt unter der ideologischen Schirmherrschaft neoliberaler Tendenzen, auf anpassungsfähige und sich ständig erneuernde Kompetenzen. In diesem Diskussionskontext besteht die Gefahr, dass sich ein ausschliesslich auf Effektivität

Depuis une décennie, la *logique des compétences* a envahi le champ éducatif; elle s'y présente comme une tentative de redéfinir et d'organiser, sous un concept à la fois généralisant (la compétence) et susceptible de différenciation (ses multiples domaines de réalisation), les objets et objectifs des démarches de formation, en même temps que les capacités acquises ou requises des apprenants et de leurs formateurs. Cette émergence s'inscrit dans un mouvement de critique de "l'état de la chose éducative", et plus particulièrement de la conception selon laquelle l'éducation/formation vise essentiellement à la transmission de savoirs collectifs formalisés. Si une telle conception existe bien et peut effectivement être discutée, il y a lieu tout autant de s'interroger sur les "réalités" qui se trouvent désignées par les nouveaux concepts promus, ainsi que sur le statut politique, social et épistémologique du mouvement sous-tendant cette promotion. Dans la présente contribution, nous retracerons d'abord l'histoire de l'élaboration du concept de compétence dans le champ scientifique, en rele-

vant les significations diverses qu'il y a prises. Puis nous discuterons d'un ensemble de problèmes que nous paraît poser l'exploitation de ce concept dans le champ éducatif.

1. La ou les compétence(s); origines et statut épistémologique

L'expression de *compétence linguistique* a été introduite par Chomsky dans le cadre d'un article (1955) qui constitue l'un des textes fondateurs de la "révolution cognitive" en sciences humaines. L'objectif de l'auteur était alors de combattre le behaviorisme linguistique, et plus spécifiquement la thèse selon laquelle le langage s'apprend par essais/erreurs, conditionnements, renforcements, etc. Pour lui, l'extrême rapidité de l'acquisition par l'enfant des principales unités et structures linguistiques, tout comme la rapidité de récupération du langage à l'issue de lésions organiques, ne pouvaient s'expliquer en termes d'apprentissage ou de déterminisme du milieu; ces phénomènes attestaient au contraire de l'existence d'une *disposition langagière innée et universelle*.

Les compétences langagières

La plupart des articles proposés dans la partie thématique de ce numéro ont été rédigés sur la base des contributions présentées à l'occasion d'un colloque organisé par l'Institut Suisse de Pédagogie pour la Formation Professionnelle (ISFPF) à Lausanne le 26 septembre 2002, en collaboration avec FPP (Formation, Perfectionnement, Projets) et SRF (Société Suisse pour la recherche appliquée en matière de formation professionnelle).

La synthèse de l'atelier de M. Jean Racine, *Politique(s) des langues en Suisse* est disponible sur notre site internet à l'adresse www.babylonia-ti.ch/BABY302/PDF/racine.pdf

ausgerichteter Kompetenzbegriff durchsetzt und, im Zuge der Deregulierung, auch auf die Schule überschwappt. Um diesem Risiko entgegenzusteuern, plädiert der Autor für eine Aufwertung der Rolle der Kenntnisse, die nicht den Fähigkeiten entgegengesetzt werden dürfen, sondern vielmehr deren notwendige Basis darstellen. Ausgehend von der Notwendigkeit einer intensiven Debatte um den

Kompetenzbegriff, formuliert er schliesslich zwei Forderungen:

1. Die anzustrebenden

Kompetenzen sollten von Bildungsexperten formuliert werden und zwar für ein öffentliches Unterrichtssystem und nicht für private, lokale oder konjunkturell bedingte Interessen und Bedürfnisse.

2. Die zu definierenden

Kompetenzen sollten das kollektive Grundwissen fördern und auf Ressourcen zielen, die die Lernenden befähigen, sich den verändernden Umständen anzupassen, und sie zu grösserer Autonomie führen. (Red.)

La compétence linguistique désigne cette disposition; elle implique qu'existe, au sein des structures de l'esprit/cerveau humain, un "organe mental" qui dote chaque sujet d'une capacité idéale et intrinsèque à produire et comprendre toute langue naturelle. Capacité idéale qui constitue l'"explicans" ultime de tout phénomène langagier, mais qui se réalise néanmoins en *performances* concrètes qui ne présentent pas, elles, ce caractère d'idéalité; parce que ces performances dépendent aussi de la mise en œuvre d'autres organes mentaux (la mémoire notamment), et parce qu'elles sont conditionnées par diverses limitations comportementales ainsi que par des facteurs d'ordre contextuel.

Ce concept de compétence a d'emblée connu un vif succès dans le champ de la psychologie expérimentale. Porteuse de connotations positives et marquant le "retour du sujet" après un demi-siècle de behaviorisme, elle est devenue l'un des termes de combat du rationalisme extrémiste, et en particulier du cognitivisme modulariste. Selon ce courant (cf. Fodor, 1983/1986), toutes les fonctions psychologiques supérieures (attention, perception, mémoire, etc.) sont sous-tendues par un dispositif biologique inné (ou "module") et chaque sujet dispose dès lors, en ces domaines, d'une compétence idéale de même ordre que la compétence linguistique. Dans cette perspective, le terme de compétence finit en réalité par se substituer à celui d'intelligence ou, plus précisément, l'intelligence s'y définit comme la somme des compétences d'un individu.

Parallèlement à ce premier mouvement de propagation, le terme a été repris par divers linguistes centrés à la fois sur les dimensions pragmatiques du langage et sur la problématique de l'enseignement des langues secondes. Dans l'ouvrage fondateur de ce courant, Hymes (1973/1991) soutient notamment que s'il existe peut-être

une compétence syntaxique idéale, celle-ci ne suffit pas pour que se développe une maîtrise fonctionnelle du langage; cette maîtrise implique la capacité d'adapter les productions langagières aux enjeux communicatifs et aux propriétés du contexte, et de telles capacités font nécessairement l'objet d'un apprentissage social. Hymes soutient alors que l'enseignement des langues doit viser à développer ces *compétences de communication*, qui se différencient en compétences narrative, conversationnelle, rhétorique, productive, réceptive, etc. On relèvera que si la psychologie cognitive avait repris tel quel le concept chomskyen, Hymes lui a fait subir par contre une distorsion considérable: désormais la compétence cesse d'être biologiquement fondée; elle devient une capacité adaptative et contextualisée dont le développement requiert une démarche d'apprentissage formel ou informel. Et le seul sème qui subsiste de l'acception chomskyenne originelle est que la compétence s'appréhende au niveau des propriétés d'un individu.

La troisième étape du processus de propagation se caractérise précisément par la perte de cet ultime sème commun. Depuis deux décennies, le terme a ré-émergé dans le champ de l'analyse du travail et de la formation professionnelle, dans le cadre d'un mouvement de contestation de la logique des *qualifications*. Selon cette dernière, la formation dote les apprenants de connaissances dont la nature et le niveau sont *certifiés* par l'Etat, et cette certification qualifie un individu pour l'obtention d'un ensemble prédéterminé de postes de travail. La logique substitutive se fonde sur le fait que le caractère désormais particulièrement flexible des situations de travail requiert une constante adaptation à de nouveaux objectifs et à de nouveaux instruments (informatiques notamment); elle considère qu'en raison de leur caractère statique et

déclaratif, les connaissances certifiées ne suffisent plus à y préparer les futurs professionnels; elle vise alors à doter ces derniers de *capacités plus générales et plus souples* (ou *compétences*) qui leur permettront de faire face à la variété des tâches et de prendre, en temps réel, des décisions d'action adaptées. Dans ce contexte, les compétences s'apprehendent d'abord au niveau des performances requises des agents dans le cadre d'une tâche donnée; et les propriétés d'efficacité dans cette activité collective ciblée se trouvent ensuite, au travers d'un processus d'évaluation sociale, projetées sur (ou imputées à) des agents. Si cette approche peine à fournir une définition stable du concept même, (cf. 2.2., *infra*), elle semble néanmoins poser que les capacités visées relèvent des *savoir-faire* plutôt que des savoirs, et de processus *méta-cognitifs* plutôt que de la maîtrise de savoirs stabilisés.

2. Quelques problèmes posés par l'introduction de la notion de "compétence"

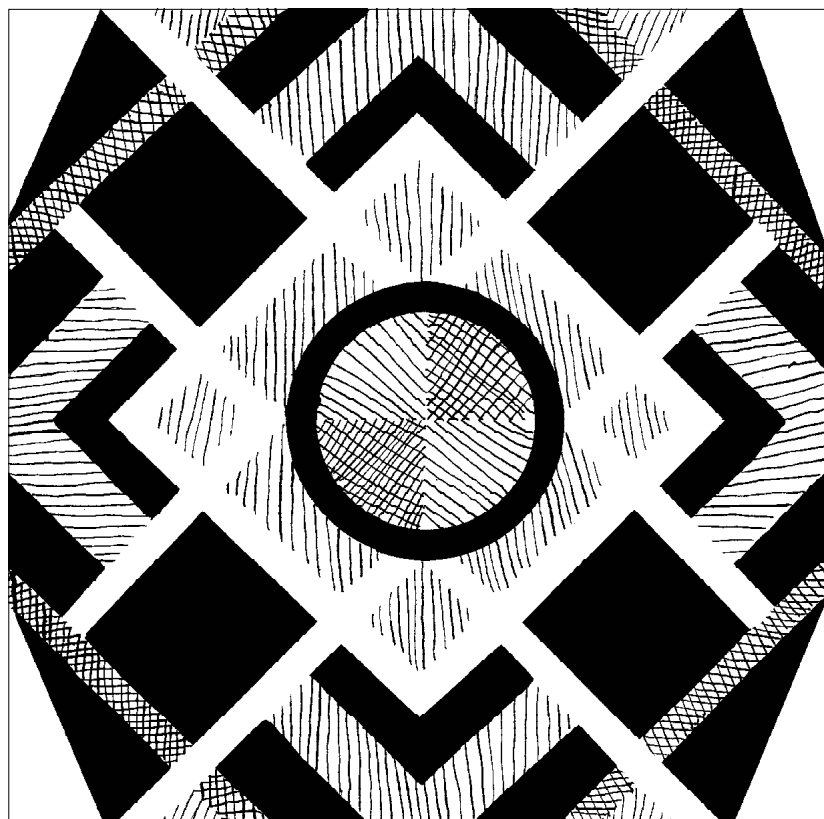
2.1. Deux mouvements opposés

Cette brève histoire du concept met en évidence deux mouvements d'orientation contraire; l'un allant des propriétés du sujet vers l'adaptation au milieu, l'autre allant des exigences du milieu aux capacités requises des sujets. Dans le premier cas, les compétences sont d'abord définies comme des propriétés biologiques de l'organisme humain, absolues ou indépendantes de tout contexte (cf. Chomsky); puis elles s'étendent aux capacités requises pour accéder à la maîtrise de pratiques sociales, capacités déjà disponibles en l'organisme mais devant néanmoins s'ajuster, par apprentissage, à la réalité des modes d'interaction en usage dans un groupe (cf. Hymes). Dans le second cas (les compétences selon l'analyse du travail), on part de l'analyse des tâches ou

activités collectives, on évalue l'efficacité et l'adéquation des performances d'individus confrontés à ces tâches, puis on en déduit les compétences qui seraient requises d'eux pour que les performances soient plus satisfaisantes.

La phase initiale du premier mouvement ne constitue qu'un nième avatar du positivisme psychologique; pour assurer son statut de "science exacte", cette discipline est régulièrement tentée de réduire l'humain à ses seules dimensions biologiques. Outre que son épistémologie est réfutable, ce courant ne présente aucun intérêt pour l'éducation-formation, dans la mesure même où il n'accorde aucun statut aux apprentissages, qu'ils soient naturels ou "scolarisés". La seconde phase de ce même mouvement témoigne d'une saine réaction à cette outrance, émanant tout naturellement de courants sensibles aux problèmes édu-

catifs; mais réaction confuse, dans la mesure où elle tente de combiner deux approches théoriques incompatibles; et réaction peu utile au plan didactique dans la mesure où elle revient à rhabiller en termes de compétences les très classiques "objectifs pédagogiques" (cf. les compétences narratives, argumentatives, poétiques, etc.). Dans son orientation générale, le second mouvement nous paraît plus intéressant: contre l'idéologie du sujet omnipotent issue du vieux fond de pensée rationaliste, il pose en effet comme donnée première l'activité collective humaine (incluant les tâches de travail) et il prend en compte le rôle décisif des évaluations sociales (cf. Stroobants, 1998), sous l'effet desquelles des capacités sont imputées aux agents humains et sont susceptibles d'être intériorisées par ces derniers. Ce courant a en outre le mérite de viser à redéfinir les conte-



Composizione geometrica 1.

nus de formation pour mieux les adapter aux situations de vie effectives, ce qui pourrait contribuer à une atténuation de l'immobilisme social généré par les modes de formation actuels. Mais la "logique" qu'il véhicule nous paraît cependant poser d'importants problèmes, que nous évoquerons dans ce qui suit.

2.2. Quelle(s) définition(s) pour la (les) compétence(s)?

Qu'entend-on aujourd'hui par compétence(s)? Selon Levy-Leboyer (1996), il s'agit de "répertoires de comportements [... rendant efficaces des personnes] dans une situation donnée"; selon Tardiff (1994), il s'agirait d'"un système de connaissances, déclaratives [...] conditionnelles [...] et procédurales [...] organisées en schémas opératoires et permettant la résolution de problèmes"; selon Toupin (1995), elle consisterait en "la capacité de sélectionner et de fédérer en un tout applicable à une situation, des savoirs, des habiletés et des attitudes"; pour d'autres encore, il s'agirait de "schèmes générateurs", de "forces symboliques structurantes", voire d'"habitus".

Le seul trait commun à toutes ces définitions est d'appréhender la problématique des compétences à partir d'une analyse de l'efficacité d'interventions dans des tâches situées. Sur cette base, sans que ne soit réellement traitée la question des rapports entre le "devoir-être" à la tâche et l'"être" des agents qui y sont impliqués, les compétences sont expliquées soit par des *formats* dont le structurant est d'ordre sociologique ("forces symboliques", "habitus"), soit par des *propriétés psychologiques des sujets*. Dans ce dernier cas, ces propriétés peuvent relever des comportements, des connaissances, des attitudes ou des savoir-faire, et elles peuvent relever aussi de capacités *transversales*, d'ordre *méta-cognitif*. Sans verser dans le purisme conceptuel, il nous

La dérégulation économique [...] se prolonge tout naturellement en objectifs de dérégulation éducative: les projets actuels, en Suisse comme ailleurs, d'intégration des systèmes de formation dans une logique de marché participant de cette entreprise, tout comme la logique des compétences, en tant qu'elle émane (en partie au moins) du patronat.

semble qu'on ne peut raisonnablement "penser" la problématique de la formation en usant d'un terme qui finit par désigner tous les aspects de ce que l'on appelait autrefois les "fonctions psychologiques supérieures", et qui accueille et annule tout à la fois l'ensemble des options épistémologiques relatives au statut de ces fonctions (savoir, savoir-faire, comportement, etc.) et à celui de leurs déterminismes (sociologiques ou bio-psychologiques).

2.3. Et les savoirs?

Sans pouvoir développer cette thèse dans l'espace de cette contribution, nous soutiendrons que, s'il peut se justifier, l'accent porté par la logique des compétences sur les capacités transversales et méta-cognitives ne *doit pas s'inscrire en opposition à la logique de transmission des savoirs, mais doit au contraire nécessairement s'y articuler*. La logique des compétences vise à ce que se développent, chez les apprenants, des pratiques de réflexion, de généralisation et

de créativité; mais ces pratiques ne peuvent être efficaces que si elles portent sur des savoirs solidement construits; et cette construction requiert elle-même, comme Piaget l'a notamment démontré, des démarches de présentation et d'enseignement des notions, concepts et systèmes formels qui organisent les savoirs acquis et stabilisés dans une communauté donnée.

2.4. Des compétences certes, mais pour qui et pour quoi?

La décennie qui s'achève est celle de la consommation de la défaite économique et sociale du socialisme dit "réel", et, en conséquence, celle du capitalisme triomphant. Cette situation a généré une idéologie selon laquelle, les classes sociales ayant "disparu", les lois du marché constituent le fondement ultime de l'ordre social et le commerce mondialisé tient lieu de lien naturel entre les acteurs. La dérégulation économique (destruction des mécanismes de contrôle de l'Etat et de contrepoids des syndicats) s'inscrit dans cette perspective, et elle se prolonge tout naturellement en objectifs de *dérégulation éducative*: les projets actuels, en Suisse comme ailleurs, d'intégration des systèmes de formation dans une logique de marché participant de cette entreprise, tout comme la logique des compétences, en tant qu'elle émane (en partie au moins) du patronat.

Certes, nous l'avons souligné, la problématique visée par cette logique est réelle et importante, et il ne peut donc être question de contester son intérêt intrinsèque. Mais sauf à adhérer au néo-libéralisme brutal, cet intérêt doit s'assortir de la formulation d'un projet politico-éducatif qui définisse des valeurs et des objectifs ne se réduisant pas à ceux qu'induit la seule logique du marché. Plus concrètement, l'introduction de la logique des compétences dans le champ éducatif ne peut être bénéfique qu'à deux conditions:

a) que les compétences visées soient identifiées et définies par les *spécialistes de la formation*, dans le cadre d'un système d'enseignement demeurant "public", non sur la base de demandes privées, locales et conjoncturelles.

b) Que cette définition des compétences d'une part ne conduise pas à négliger la nécessaire démarche de transmission des savoirs collectifs de base, d'autre part et surtout, tende à articuler les capacités d'*adaptation* à des situations concrètes de travail et les capacités plus générales susceptibles de développer l'*autonomie personnelle* des apprenants.

Aucun système d'enseignement ne peut aujourd'hui faire l'économie d'une profonde réflexion sur ces thèmes, et, à nos yeux, il est plus que temps qu'une telle réflexion s'engage.

Jean-Paul Bronckart

ancien collaborateur de Jean Piaget et d'Hermine Sinclair, est professeur de didactique des langues à l'Université de Genève. Ses recherches et ses enseignements portent sur l'analyse des discours, les processus d'acquisition du langage et la didactique des langues. Il est notamment l'auteur de *Genèse et organisation des formes verbales chez l'enfant* (Mardaga, 1976), *Théories du langage. Une introduction critique* (Mardaga, 1977), *Psycholinguistique de l'enfant* (en collaboration - Delachaux & Niestlé, 1983), *Le fonctionnement des discours* (en collaboration - Delachaux & Niestlé, 1985) et *Activités langagières, textes et discours* (Delachaux & Niestlé, 1997).

Note

* Texte de la conférence présentée au colloque de Lausanne "Les compétences langagières" du 26.9.02, organisé par l'Institut de pédagogie pour la formation professionnelle (ISFPF).

Bibliographie

- CHOMSKY, N. (1955): *The logical structure of linguistic theory*, Cambridge (Mass.), M.I.T., miméo.
- FODOR, J. (1986): *La modularité de l'esprit*, Paris, Minuit (Original publié en 1983).
- HYMES, D. H. (1991): *Vers la compétence de communication*, Paris, Crédif-Hatier (Original publié en 1973).
- LEVY-LEBOYER, C. (1996): *La gestion des compétences*, Paris, Editions d'Organisation.
- STROOBANTS, M. (1998): *La production flexible des aptitudes*, Education Permanente, 135, p. 11-21.
- TARDIFF, J. (1994): *Le transfert des compétences analysé à travers la formation de professionnels*, Lyon, Conférence dans le cadre du Colloque international sur le transfert des connaissances.
- TOUPIN, L. (1995): *De la formation au métier, savoir transférer ses connaissances dans l'action*, Paris, ESF.

François Grin
Genève

L'enseignement des langues étrangères: questions d'efficacité et de justice sociale*

Die Idee, dass es sich sowohl für die Individuen als auch für die Gesellschaft lohne, Sprachen zu lernen, geniesst in der Schweiz noch eine breite Zustimmung. Die Gründe dazu haben sich gewandelt, es überwiegen nun eher die ökonomischen. Auch werden sie zunehmend in Frage gestellt, wie auch die Sprachpolitik in unserem Lande grundlegend diskutiert wird. Deshalb ist es notwendig, die empirische Basis der ganzen Diskussion zu überdenken und insbesondere der Fragen der Nachhaltigkeit und der sozialen Gerechtigkeit von Fremdsprachenunterricht nachzugehen: Was haben wir für Daten, die die Überzeugung stützen, dass Fremdsprachlernen sinnvoll sei? Und wenn solche Daten verfügbar sind, können wir davon ausgehen, dass der Nutzen allen Mitgliedern der Gesellschaft zu Gute kommt? Der Autor geht diese Fragen zuerst aus der ökonomischen Perspektive an. Auf u.a. eigene differenzierte Studien zurückgreifend, kommt er zum Schluss, dass das Studium der Fremdsprachen ohne Zweifel eine gute Allokation darstellt, andererseits aber damit auf keinen Fall die Priorität des Englischen legitimiert werden kann. Auch die Antwort auf die zweite Frage fällt im Sinne eines Mehrs an sozialer Gerechtigkeit positiv aus. Im Hinblick auf den schulstrukturellen Kontext und auf die didaktische Dimension, werden am Schluss aber noch einige für die Diskussion und die Forschung grundlegende Fragen gestellt. (Red.)

1. Introduction

Il existe en Suisse un large consensus autour de l'idée que l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères constitue, de la part des individus comme de la société dans son ensemble, un effort pleinement justifié¹. En d'autres termes, on s'accorde à penser que c'est là un usage judicieux des ressources disponibles — qu'il s'agisse des deniers publics ou du temps des grilles horaires des écoliers.

Toutefois, cette perception demeure souvent basée sur des considérations fort générales. Voici quelques décennies, de telles considérations auraient surtout reposé sur l'idée que la maîtrise d'une ou deux autres langues, en plus de sa langue maternelle, fait partie de la culture de l'honnête homme. À l'heure actuelle, ce sont plutôt des préoccupations à caractère marchand qui font mouche: savoir l'anglais et une langue nationale serait une garantie d'emploi et le passeport vers des emplois mieux payés. Enfin, traversant les époques, l'accès aux autres cultures (accès dont la compétence linguistique serait sinon la condition, du moins l'outil privilégié) constitue une autre justification de cet effort d'apprentissage.

Une facette du consensus est aujourd'hui remise en cause: cette remise en cause concerne l'ordre dans lequel deux langues étrangères (langue nationale et anglais) sont enseignées. Derrière cette interrogation s'en profile bien évidemment une autre qu'il serait futile de vouloir escamoter, à savoir la question, autrement plus sérieuse, de la simple légitimité reconnue aux langues nationales dans les grilles horaires (puisque la pré-

sence, sinon la préséance de l'anglais ne semble plus faire de doute pour personne). Ainsi, les contenus de notre politique d'enseignement des langues étrangères sont en discussion, bien que le principe de l'enseignement d'au moins une langue étrangère soit intact. On notera au passage que tel n'est plus le cas dans certains pays anglophones, où se généralise le caractère purement facultatif, dans les systèmes éducatifs, de l'apprentissage de langues autres que l'anglais — et cela, même pour des personnes poursuivant des études longues. C'est là un point sur lequel je reviens à la fin de ce texte.

Ces interrogations interpellent les bases conceptuelles et empiriques du consensus. Elles mettent en évidence la nécessité de le réexaminer au moins sous les deux angles suivants:

- (1) premièrement, sur quels critères et sur quels faits empiriques (cohérents par rapport à ces critères) ce consensus se base-t-il? En d'autres termes, notre perception que l'enseignement des langues étrangères en vaut la peine est-elle fondée? Qu'en savons-nous exactement? Sur quelle base pouvons-nous affirmer que telle ou telle langue mérite d'être enseignée, et quel niveau de compétence devrions-nous viser, sinon atteindre?
- (2) deuxièmement, même si l'on peut établir, en réponse à la question ci-dessus, que l'apprentissage de telle(s) ou telle(s) langue(s) constitue, pour la société dans son ensemble, un usage efficace des ressources, peut-on également être sûr que tous les membres de la société en profitent?

Cet article poursuit donc un but de clarification: clarification de questions qui, dans le débat public (ainsi que, parfois, sous des plumes scientifiques), demeurent parfois insuffisamment spécifiées, ou souffrent d'un mélange entre des niveaux analytiques différents. J'espère ainsi départager les aspects à propos desquels nous disposons d'informations pertinentes — tout en précisant leurs limites — de ceux qui méritent d'être analysés plus à fond, ou de recevoir, pour la formulation d'une politique d'enseignement des langues, une attention toute particulière.

2. Les langues étrangères comme capital humain

Afin d'établir si l'apprentissage des langues étrangères constitue une bonne allocation de nos ressources, nous commencerons par nous placer dans le cadre de la théorie du capital humain. Ce n'est certes pas la seule à laquelle on peut se référer, mais elle permet un accès direct à plusieurs dimensions clefs du problème. Selon la théorie du capital humain, on consent à une certaine période un *investissement* dans l'acquisition de connaissances et de compétences (par exemple: une langue étrangère), dans le but d'en retirer par la suite divers bénéfices.

On s'empressera de souligner que les "bénéfices" en question ne sont pas seulement "marchands", puisque des bénéfices tels que le plaisir d'un accès direct à d'autres cultures constituent, du point de vue de la théorie du capital humain, des retombées parfaitement pertinentes. Ces effets "non-marchands" sont toutefois beaucoup plus difficiles à identifier et à mesurer, aussi sont-ils presque toujours laissés de côté. En pratique, on se concentre donc sur l'évaluation des effets dits "marchands", qui se manifestent pour l'essentiel par des différentiels de revenu que perçoivent les personnes

disposant de compétences plus élevées. Bien entendu, ces différentiels s'entendent "toutes autres choses égales par ailleurs", c'est-à-dire qu'il faut commencer par éliminer statistiquement l'influence d'autres déterminants du revenu, notamment la formation acquise et le nombre d'années d'expérience professionnelle; on peut alors parler de "différentiels nets". Quand on applique cette méthode d'estimation aux langues étrangères vues comme une forme de capital humain, ces différentiels nets indiquent (par exemple sous forme de pourcentages) de combien, *en moyenne*, le revenu du travail d'une personne dotée de compétences linguistiques excède le revenu d'une personne qui n'a pas ces compétences, mais qui est similaire sur d'autres plans (notamment le degré de formation et le nombre d'années d'expérience professionnelle).

De telles estimations de la valeur des compétences en langues autres que sa langue maternelle existent au Canada, grâce à des données de recensement. À ma connaissance, la Suisse reste le seul autre pays pour lequel des estimations de ce type existent², grâce à des données d'enquête portant à la fois sur les compétences en langues étrangères et sur un ensemble de variables socio-économiques indispensables (revenu du travail, formation, etc.). Ces résultats ont fait l'objet de plusieurs publications (*cf.* par ex. Grin, 1999b), y compris dans *Babylonia* (Grin, 1995), aussi n'est-il pas nécessaire de les reproduire ici. Rappelons simplement que ces chiffres révèlent que les compétences en langues étrangères peuvent s'avérer très rémunératrices pour les individus. Cependant, la rentabilité des langues peut varier considérablement: certaines langues "rapportent" plus que d'autres; qui plus est, ces disparités ne sont pas les mêmes partout et pour tout le monde: la rentabilité dépend notamment de la région linguistique où l'on se place, du sexe et de la profession exercée. D'un point de vue de politique publi-

que, la question de l'allocation des ressources ne doit pas être posée qu'au niveau des individus, mais aussi à celui de la société. En effet, l'investissement des individus eux-mêmes ne représente qu'une petite partie de l'ensemble des ressources engagées, puisque l'accès aux compétences linguistiques n'est pas directement lié à une dépense propre: il n'y a pas de relation entre le montant des impôts que l'on paie et la quantité d'instruction que l'on reçoit (ni, du reste, le niveau de compétence que l'on atteint). Il est donc utile de calculer ce que l'on nomme des "taux de rendement sociaux". On les obtient en combinant les "différentiels nets" mentionnés ci-dessus avec une estimation des dépenses consenties par les collectivités publiques pour l'enseignement des différentes langues étrangères.

Ces résultats (Grin, 1999b, Chap. 9) révèlent que l'enseignement des langues étrangères constitue pour la société, avec des taux qui s'échelonnent de 5% à 13% environ, un investissement rentable, dans le sens que ces taux soutiennent avantagement la comparaison avec le rendement d'un placement financier hors-risque. Cependant, cette interprétation est soumise principalement à quatre réserves: premièrement, c'est dans l'idéal avec des taux calculés pour d'autres matières enseignées (les mathématiques, l'histoire, la biologie...) qu'il faudrait comparer ces chiffres; deuxièmement, comme ils sont basés sur les différentiels nets calculés pour les individus, ils restent sujets à la *variabilité* déjà évoquée; troisièmement, ces taux, calculés avec des données de 1995, peuvent évoluer — sinon sur le court terme, du moins à moyen terme (Grin, 1999a), et la rentabilité de différentes langues peut augmenter ou, au contraire, décliner; quatrièmement, on rappellera que ces taux ne tiennent pas compte des bénéfices non-marchands, et représentent sans doute une *sous-évaluation* de la valeur réelle des compétences linguistiques.

En résumé, il ne fait guère de doute que l'enseignement des langues étrangères constitue effectivement une fort bonne allocation des ressources (et à plus forte raison si les bénéfices non-marchands viennent en sus des bénéfices marchands).

Cependant, même si un tel résultat peut contribuer à la prise de décision pour notre politique d'enseignement des langues, cela ne suffit pas à la déterminer: en particulier, les estimations des taux de rendement sociaux

ne suffisent pas à décider quelles langues doivent être enseignées en priorité ni jusqu'à quel niveau. Et puisqu'il est actuellement fréquent d'entendre justifier la primauté de l'anglais à l'école par l'invocation d'une prétendue "rationalité économique", il est utile de souligner ici qu'une analyse *économique* ne fournit nullement la preuve que l'enseignement de l'anglais doit être une priorité: comme on vient de le voir, une telle recommandation ne se base en effet que

sur une partie des effets économiques en présence — et pas forcément, du reste, la partie la plus importante.

3. Langues étrangères et justice sociale

Même si l'on a pu établir que l'enseignement des langues étrangères — quelles que soient celles dont on parle — constitue une judicieuse utilisation des ressources, il convient aussi de savoir qui va en profiter ou, même si tout le monde y gagne, si tout le monde en profite dans la même mesure.

C'est là une question à propos de laquelle on sait fort peu de choses; on rencontre parfois, sur le sujet, des opinions fortement assénées (mais qui s'avèrent souvent faiblement argumentées); par contre, il n'existe pratiquement pas de recherche appliquée sur les conséquences distributives des politiques d'enseignement des langues étrangères. Un certain nombre de travaux théoriques de haute qualité sont disponibles (*cf.* par ex. Van Parijs, 2001), mais il touchent avant tout à des questions de communication dans des structures plurilingues: une minorité doit-elle oui ou non être mise dans l'obligation d'apprendre la langue de la majorité? Faut-il favoriser une *lingua franca* et si oui, laquelle? Un premier point à établir pour évaluer les conséquences distributives des choix de politique publique, dans le domaine linguistique comme dans un autre, c'est l'identification des groupes entre lesquels cette distribution se manifeste. Bien souvent, on s'intéresse à la redistribution entre catégories socio-économiques, habituellement définies sur la base du revenu. Ceci, toutefois, n'est pas le seul (ni toujours le plus pertinent) des découpages à envisager. Ainsi, on peut dire que notre société opère une redistribution considérable depuis les ménages sans enfants vers les ménages avec enfants, car les uns et les autres paient leurs impôts, mais la part des



Ritratto 1.

impôts qui finance l'instruction publique profite de manière beaucoup plus directe aux familles avec enfants³. Dans le domaine linguistique, il existe à l'échelle mondiale un transfert énorme des non-anglophones vers les anglophones, du simple fait que les premiers font l'effort d'apprendre l'anglais et engagent pour cela des dépenses importantes; par contre, cet effort n'est guère réciproque, ce qui constitue en soi une redistribution considérable. En outre, ceci n'empêche pas les anglophones de conserver un avantage stratégique dans toute négociation qui se déroule dans leur langue, donnant naissance à un gain supplémentaire. Toutefois, puisqu'il est ici question de justice sociale, retenons comme critère de classement celui la catégorie socio-professionnelle.

Malgré les incertitudes qui entourent les effets distributifs de l'enseignement des langues étrangères, on peut avancer le raisonnement suivant: premièrement, de ce que l'on sait, la *capacité à valoriser* des compétences linguistiques n'est pas corrélée, ou du moins pas significativement, au milieu socio-économique. Ainsi, les différentiels de revenu mentionnés dans la section précédente peuvent s'observer chez le fils d'un ouvrier immigré aussi bien que chez la fille d'un notaire de lignage patricien. Deuxièmement, l'instruction publique, au moyen de laquelle les compétences en langues étrangères sont acquises — du moins en partie — est financée par l'impôt; comme l'imposition est progressive et que les compétences en langues étrangères sont rémunérées sur le marché du travail, l'enseignement des langues étrangères l'est aussi, c'est-à-dire qu'il tend à réduire plutôt qu'à creuser les inégalités socio-économiques.

Cette validation, sur le plan distributif, de l'enseignement des langues étrangères suppose toutefois que soient vérifiées deux conditions. La première est que l'école soit bien le lieu où l'on

Il ne fait guère de doute que l'enseignement des langues étrangères constitue effectivement une fort bonne allocation des ressources [...] il est utile de souligner ici qu'une analyse économique ne fournit nullement la preuve que l'enseignement de l'anglais doit être une priorité [...]

acquiert les compétences en langues étrangères; le seconde est que l'école présente une efficacité comparable pour les apprenants issus de différentes couches sociales.

En ce qui concerne la première de ces questions, on dispose en Suisse (qui est probablement le seul pays à les avoir; cf. Grin, 1999b, Chap. 6) de données qui permettent d'estimer statistiquement la contribution *relative* de l'école (par opposition à divers canaux extra-scolaires) aux niveaux déclarés de compétence en langues étrangères. Il n'est pas possible, faute de place, de rentrer ici dans le détail, mais les chiffres sont rassurants: la performance de l'école s'avère en général importante, souvent dominante, par rapport à d'autres canaux tels que l'entourage familial, le vécu à l'étranger, les cours du soir, les séjours linguistiques, etc. En d'autres termes, il est faux de prétendre que l'école ne sert à rien⁴.

Passons à la deuxième question: l'école a-t-elle, pour l'enseignement des langues étrangères, la même efficacité pour les enfants de milieux différents? Nous retrouvons là l'une des grandes questions de la sociologie de l'éducation, avec la particularité qu'elle est posée ici par rapport à un ensemble spécifique de matières. Et c'est là, en fin de compte, qu'il faut situer l'un des enjeux majeurs de la politique d'enseignement des langues, vers lequel je me tourne en conclusion de cet article.

4. Conclusion: quelques questions prioritaires

Le survol qui précède nous a permis de débayer le terrain en rapport aux deux questions posées en introduction: (1) oui, l'enseignement des langues étrangères est, en termes d'allocation des ressources, une entreprise socialement *profitable* et nous sommes en mesure d'évaluer une partie de ces bénéfices; (2) oui, l'enseignement des langues étrangères, en termes de distribution des ressources, est en principe socialement *progressif*.

En même temps, notre survol nous a permis de mettre en évidence les conditions nécessaires à ce qu'apparaisse ce résultat encourageant, et de départager celles qui sont *grosso modo* réalisées de celles qui ne le sont pas forcément. En particulier, ce résultat suppose que l'école présente, dans l'enseignement des langues étrangères, une efficacité comparable pour des enfants issus de milieux différents (on notera que cette efficacité doit s'entendre *compte tenu* de mesures d'accompagnement qui pourraient être nécessaires à certains apprenants). Ce dernier point n'a, à ma connaissance, jamais fait l'objet d'une étude quantitative rigoureuse livrant des résultats à portée générale. Une analyse de ce type devrait donc être envisagée; elle soulève trois types de questions:

- relevé de la situation: que sait-on, non pas en termes anecdotiques, mais sous forme de données solides, de l'acquisition des langues étrangères par les élèves de différents milieux? Les acquisitions dépendraient-elles de l'origine sociale à un degré tel que l'efficacité des enseignements doive être foncièrement mise en doute? De tels effets sont-ils différents pour les langues étrangères que pour d'autres matières?
- Méthodologie: d'un point de vue de politique d'enseignement des langues, quels sont les différentiels analytiquement pertinents, et com-

ment les mesurer? Faut-il par exemple comparer les niveaux de compétence atteints en fin de parcours, ou les progrès réalisés pendant le parcours ?

- Intervention: s'il s'avère que l'école est significativement moins efficace pour les enfants de milieux défavorisés dans l'enseignement des langues étrangères, quelles sont les mesures à mettre en place, sur les plans social et pédagogique, pour compenser cette disparité?

Cette dernière interrogation reflète l'hypothèse qu'en général, l'enseignement des langues étrangères est une matière dans laquelle les enfants de toute origine sociale peuvent trouver leur compte — c'est-à-dire prendre un réel plaisir à l'apprentissage et obtenir des résultats; et que si, pour des raisons structurelles (liées par exemple à un contexte migratoire) certains élèves sont confrontés à des obstacles particuliers, il est possible de définir des mesures d'accompagnement permettant de surmonter ces obstacles⁵. Sous réserve de l'étude d'envergure en trois points proposée ci-dessus, c'est sur la définition de ce type de mesures que l'attention devrait être portée.

Il serait sans doute imprudent d'attendre des prodiges de nouvelles avan-

cées sur le plan de la didactique des langues ou de voir dans l'immersion partielle une solution-miracle. Néanmoins, les réussites à mettre à l'actif de l'enseignement bilingue (Grin et Schwob, 2003) donnent à penser que de vastes territoires d'amélioration s'ouvrent devant nous. Dès lors, dans la logique de pesée très générale du pour et du contre adoptée ici, il ne fait guère de doute que l'enseignement des langues secondes est une entreprise à la fois socialement efficace et socialement juste.

Face à l'enseignement des langues, les problèmes de justice sociale les plus difficiles sont ailleurs: ils ont trait aux privilèges considérables (et largement à sens unique) qui échoient aux locuteurs natifs d'une langue — quelle qu'elle soit — à laquelle on accorde le statut privilégié de "langue globale". L'opinion et la classe politique commencent tout juste à prendre conscience de l'ampleur de la redistribution de ressources qui en découle, et donc des problèmes d'équité que cela soulève. La promotion d'un véritable plurilinguisme pour tous (plutôt qu'une formule minimaliste du type "langue maternelle plus anglais") constitue un choix ambitieux, mais c'est assurément aussi, parmi les réponses possibles, le plus motivant.

Notes

* Une version antérieure de ce texte a été présentée lors de la "journée langues" de l'Institut suisse de pédagogie pour la formation professionnelle à Lausanne le 26 septembre 2002.

¹ Cet article concerne un processus qui contient à la fois "l'enseignement" et "l'apprentissage" des langues; afin d'alléger le texte, je prendrai ici la liberté d'utiliser l'un ou l'autre terme pour désigner les deux. Par ailleurs, en référence au contexte suisse, je parlerai de "langue étrangère" pour désigner toute langue autre que la langue officielle de la région considérée; aucune ambiguïté majeure n'en résulte, vu le nombre très restreint de communes ou districts officiellement bilingues. Les langues concernées sont donc principalement les autres langues nationales ainsi que l'anglais, sans exclusion d'autres langues vivantes proposées dans les systèmes d'enseignement (espagnol, russe, etc.).

² Il existe aussi des estimations sur des échan-

tilons de migrants aux Etats-Unis, en Australie et en Allemagne. Toutefois, ces estimations portent sur la valeur, pour les migrants, de la maîtrise de la langue majoritaire (anglais ou allemand), et non pas de langues autres que la langue localement dominante, telles les langues étrangères dont il est question ici.

³ Certes, le financement par l'impôt de l'instruction publique est censé encourager le renouvellement des générations et donc contribuer à garantir les retraites futures des personnes sans enfants aussi bien que des personnes avec enfants. Toutefois, comme ces dernières en bénéficient aussi, l'effet de transfert est incontestable.

⁴ Une éventuelle exception à ce résultat général: lorsque les Alémaniques apprennent l'anglais, la contribution de l'enseignement scolaire à leurs compétences est modeste. C'est du reste aussi le cas pour la plupart des autres canaux d'apprentissage de cette langue (famille, séjours linguistiques, etc.), de sorte que l'essentiel des niveaux de compétence en anglais est attribué à la constante de l'équation de régression. En d'autres termes, c'est surtout ailleurs (dans la rue? Par la publicité?) que les Alémaniques apprennent l'anglais.

⁵ Voir à ce propos le débat entre PERRENOUD et GHISLA dans *Babylonia*, n° 4/2001, pp. 28-37.

Références

- GRIN, F. (1995): *La valeur des compétences linguistiques: vers une perspective économique*, in: *Babylonia* 2/95, p. 59-65.
- , (1999a): *Market forces, language spread and linguistic diversity*, in: KONTRA, M. / PHILLIPSON, R. / SKUTNAB-KANGAS, T. et VARÁDY, T. (dir.): *Language: A Right and a Resource*, Budapest, Central European University Press, p. 9-24.
- , (1999b): *Compétences et récompenses. La valeur des langues en Suisse*, Fribourg, Éditions universitaires de Fribourg.
- et SCHWOB, I. (2003): *Bilingual education and linguistic governance: the Swiss experience*, *Journal of Intercultural Education*, à paraître.
- VAN PARIJS, Ph. (2001): *Linguistic Justice*, in: *Politics, Philosophy & Economics*, 1, p. 59-74.

François Grin

est maître d'enseignement et de recherche à l'École de traduction et d'interprétation (ETI, Université de Genève), et Directeur-adjoint du Service de la recherche en éducation (SRED).



Frank Heyworth
Fribourg

The common European framework as a tool for teacher training and development*

L'autore si riferisce a numerose esperienze nell'uso da parte dei docenti di L2 del quadro europeo di riferimento per le lingue (Cadre européen commun de référence pour les langues) e rileva che questo strumento può essere molto utile, ma la sua applicazione non è facile e i risultati ottenuti non sono univoci. Nell'ambito del lavoro con gli insegnanti è emersa l'eccessiva astrattezza del quadro e, di conseguenza, la difficoltà a stabilire un nesso diretto e spontaneo con la pratica. Di regola a questa difficoltà si è potuto ovviare almeno parzialmente con un lavoro di approfondimento in piccoli gruppi. Produttivo è stato pure un lavoro differenziato sull'errore. Tre sono le conclusioni principali a cui si giunge nell'articolo:

- 1. La descrizione coerente e completa degli argomenti e delle opzioni del quadro di riferimento è necessaria per favorirne l'utilità didattica.*
- 2. Il quadro di riferimento non può essere utilizzato "a freddo" nella formazione dei docenti. Discussioni preliminari e riflessioni sulle proprie esperienze sono necessarie. Inoltre i formatori devono avere una conoscenza approfondita del quadro di riferimento. Docenti con alcuni anni di esperienza hanno più facilità nell'utilizzazione del quadro di riferimento che non i principianti. (Red.)*

Over the last 18 months I have on several occasions presented the Common European Framework in teacher conferences and workshops. On every occasion only a very small minority had read the Framework, even though the first edition was published in 1995. Frequently many of the others present had only vaguely heard of it and often confused the Framework with the Common Scale of Reference; the Common Scale was, equally often, perceived as a bureaucratic instrument devised to impose European standards.

And yet the Framework should, and could, be a key document for teachers – extending their range of knowledge about learning, teaching and assessment and encouraging them to choose among a broad range of methodological options. It is clear, however, that – in addition to the publicity needed to make the Framework better known – some kind of mediation is needed to make it more readily usable. Although one of its aims is to be “user-friendly”, even to language learners, it is in fact difficult of access.

This short article is an account of some attempts – with varying amounts of success – to use Chapter 6, especially section 6.4 – “some methodological options for modern language learning and teaching” with groups of teachers.

The general approach to learning and teaching

The first part of section 6.4 (page 143 in the CUP edition) lists nine options for general approaches to learning /

teaching ranging from “direct exposure to authentic use of the language” .. in a variety of contexts, through structured teaching with “a combination of presentation, practice and drills” and finally including task-based learning, more authentic texts and involving learners in negotiating learning activities.

Readers of the Framework – in one of the boxes which ask readers to reflect on their own experience – are invited as follows:

Users of the Framework may wish to consider and state which approaches, in general, they follow whether one of the above, or some other

I thought the list was thought provoking and a good introduction to thinking about the amount of structure, about the use of authentic texts and about learner autonomy, and used the list and the reflective task as the introduction to the activity at the beginning of a 20 hour training seminar for experienced teachers of French.

Comment – the activity was spectacularly unsuccessful; participants found it hard to process so much information at once and found it hard to relate their own experience to the text, which they found very abstract. We then left the text and divided into three groups which looked at specific questions – exposure to language versus structured teaching; the use of L1 and L2; involving learners in the learning / teaching process. After a feedback session we looked at the text again; participants found it more useful – “now I see what they are getting at.”

Approaches to errors and mistakes

In the same chapter of the Framework, section 6.5 deals with “Errors and Mistakes” (page 155). It distinguishes the two terms – errors being examples of the learner’s interlanguage and demonstrating his present level of competence, whereas mistakes occur when learners, like native speakers sometimes, do not bring their knowledge and competence into their performance – i.e. they know the correct version, but produce something which is wrong. This is followed by a list of possible attitudes to mistakes and errors – e.g. “errors and mistakes are evidence of failure to learn” and “errors are an inevitable, transient product of the learner’s developing interlanguage”. The next section lists possible attitudes to error – among them “all errors and mistakes should be immediately corrected by the

teacher”; “errors should be corrected only where they interfere with communication”; “all errors should be noted and corrected when doing so does not interfere with communication”.

The topic was part of the same seminar for teachers as the first activity. Participants worked in groups and were given samples of spoken and written French to correct and asked to present how they would mark and correct the different samples. In the feedback session there was discussion of general approaches to errors and mistakes and the distinction between the terms was elicited. As a final part of the session we looked at the relevant section of the Framework and the invitation to reflect:

Users of the Framework may wish to consider, and where appropriate state their attitude to and action in response to learner mistakes and

errors and whether the same or different criteria apply to:

- *Phonetic errors and mistakes*
- *Orthographic errors and mistakes*
- *Vocabulary errors and mistakes*
- *Etc with four other categories*

Comment – the activity was much more successful; participants were able to relate to the Framework section without difficulty and found it a useful clarification of their own discussions. The reflection exercise got them to think further about the different categories of error and we returned to the same theme in a further session about grading and assessment.

Conclusions

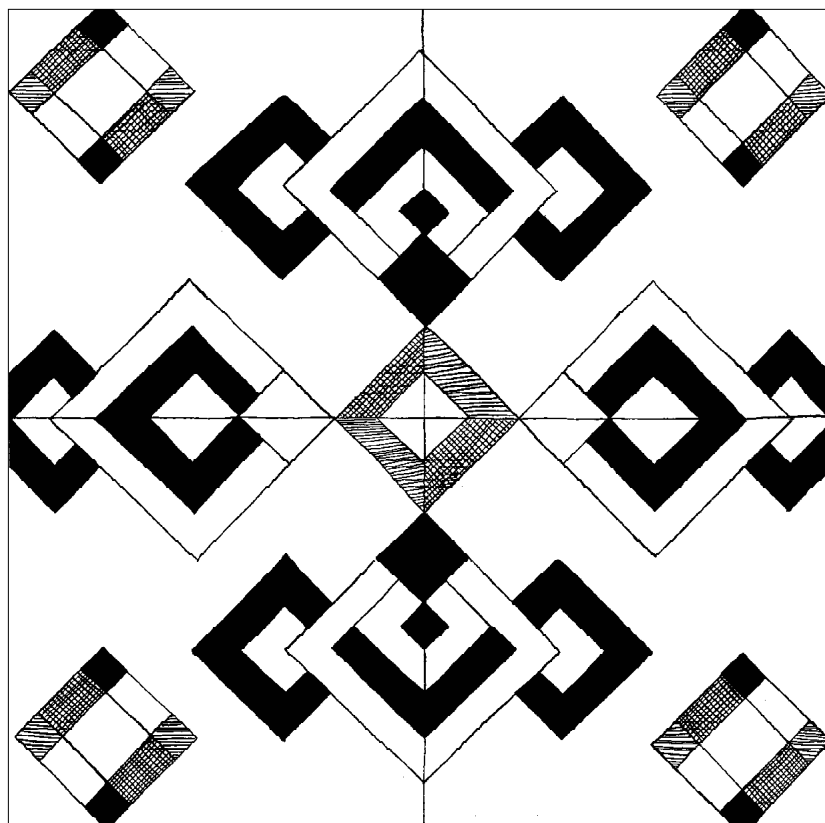
1. The Framework’s coherent and comprehensive description of methodological issues and options contains much that is useful for teachers and can extend their knowledge and teaching range.
2. It cannot be used “raw” in teacher development activities, but needs pre-discussion, reflection on the teacher’s own experience. Trainers will need to integrate it into other development materials, especially those which provide authentic teaching data. It probably also needs the mediation of trainers with a thorough knowledge of the Framework.
3. It is probably more suitable for experienced teachers, than teachers in initial training.

Note

* The text is based on a presentation held at the conference “Les compétences langagières” held at the Institute for Vocational Training (ISFPF) at Lausanne, 26 September 2002.

Frank Heyworth

is secretary of EAQUALS, the European Association of Quality Language Services. He has worked in a number of Council of Europe projects and is at present co-ordinating projects on the future of teacher education and on innovations in the organisation of language education.



Composizione geometrica 2.

Ann Humphry-Baker
Lausanne

Preparing students for international examinations*

The implications for the classroom, with particular reference to speaking tests

In diesem Beitrag werden die Auswirkungen internationaler Prüfungen für den Unterricht besprochen, wobei es sich insbesondere um die mündlichen Prüfungen handelt. Prüfungen können eine motivierende Wirkung haben. Es wird darauf hingewiesen, dass das Zertifikat zwar als Belohnung lockt, und die Lernende damit extrinsisch motiviert werden, die Lehrenden jedoch die Verantwortung haben, die Lernenden längerfristig auch intrinsisch zu motivieren. Lernenden sollten mit dem Testtyp vertraut gemacht werden, aber für den Unterricht empfiehlt es sich ein Lehrwerk oder andere Materialien zu benutzen, damit die Lernenden Kompetenzen erwerben, die nicht nur prüfungsbezogen sind. Bei internationalen mündlichen Prüfungen werden immer häufiger zwei Examinatoren eingesetzt und die Kandidaten in Kleingruppen (2 bis 3 Kandidaten) geprüft. Mündliche Prüfungen werden wohl immer zu Stress führen, aber sie sind im letzten Jahrzehnt immer humaner geworden. Wichtig ist, dass die Kandidaten bei der Vorbereitung auf die Prüfung Erfahrung mit Gruppenarbeit haben und auch lernen, sich zu Themen zu äussern, die ihnen nicht geläufig sind. (Red.)

Background

An increasing number of schools and institutions in Switzerland are entering their students for international examinations, either as an option, or integrated into the final certificate. Preparing students for these examinations can influence strongly what happens in the classroom.

Why test?

Perhaps the most potent stimulus for orienting both students and teachers towards acquisition is the test. (...) the students will study for the test, the teacher will teach to the test, and nothing will change this. If preparation for the test results in more comprehensible input for students, tests are effective –test such as reading comprehension and conversation, with the emphasis on exchange of information, not on grammatical accuracy, meet this requirement. To study for a reading comprehension test, students will read. To prepare for a conversation test, students will engage in conversation. Both of these activities will mean more comprehensible input and more acquisition of grammar. (Krashen:1985:58)

Tests are also the simplest and most effective form of extrinsic motivation, of imposing discipline on the most unruly class, and of ensuring attention as well as regular attendance. (Prodromou 1995:14)

Tests as motivation

Whatever the reasons for taking an examination, there are, according to Krashen, benefits for the learners in the shape of increased acquisition. Preparing for an examination can, according to Prodromou, result in increased motivation and an easier class for the teacher to deal with. However, a course which focuses exclusively on the examination will not necessarily be one that serves the learners' long-term interests or goals. The teacher has a responsibility to the learners to give them the best possible chance of passing the examination, but not at the expense of neglecting such areas as differences in learning styles, strategy use, learner autonomy and learning beyond the classroom. The "carrot" of a certificate at the end of a course may act as extrinsic motivation, but the course has to meet the wider needs of the learner in order to turn extrinsic motivation, which may be eroded by uninteresting lessons, into intrinsic motivation which, it is hoped, will last longer. It could appear logical to use mainly books of practice tests when preparing learners for examinations. While it is beneficial for the test taker to be familiar with the test format, an unadulterated diet of tests can be very dry, and, in the long run, may even be harmful. Learners may become adept at performing test-related tasks, but be unable to transfer this language use to real world tasks. It would be preferable for the class to use a more general coursebook, examination related or not.

This preoccupation with the format of the test is indicative of one of the paradoxes in testing. Those most closely concerned with testing - the learners and the teachers - may know the least about testing. In the case of Cambridge ESOL examinations and other public examinations a tremendous amount of time is spent on research into test development, questions of validity and reliability, but most learners are ignorant of the theory underpinning the test they will spend so much time and effort preparing for. Thus, teachers and students may concentrate too much on, for example, strategies for dealing with multiple choice questions or practicing talking about pictures without being aware of what skills are being tested. In speaking tests, these can include describing and comparing but also agreeing, disagreeing, persuading, ranking, turn-taking and so on. Avoidance of error may be seen as primordial, at the expense of effective communication.

How are speaking skills tested?

The way that speaking skills are tested in many international examinations may be quite different to the way in which oral tests have been carried out in the schools concerned. Cambridge ESOL speaking tests now have two examiners, one acting as interlocutor, one as assessor, and two or three candidates. The examiners must not know the candidates and what is assessed is the candidates' actual performance in the test, without reference to how they may perform in class.

What is a speaking test?

A chair outside the interview room and a nervous victim waiting with rehearsed phrases to be called into an inquisitorial conversation with the examiners. (McNamara 2000:3)

(...) an oral interview examination is uncannily like a boxing match, except that your opponent is also the referee and the three judges rolled into one. (Pollitt 1991:56)

These images of speaking tests conjure up impressions of inadequacy, pain, confrontation and even humiliation and may seem familiar to those involved in oral assessment in the past, as victim or perpetrator. However, in the last ten years, there has been a shift in language testing towards a more humanistic approach. Instead of a test being an ordeal where what candidates do not know assumes greater importance than what they do know, a test now, ideally, provides an opportunity for them to demonstrate what they can do. More importantly, perhaps, to show that they can use the knowledge they have acquired to communicate in tasks that reflect language use in the real world.

The speaking test from the learners' point of view

A survey I undertook of learners' attitudes to the speaking test revealed that the learners' main preoccupations were with the choice of partner; the time available; their ability to develop their ideas; retrieval of language, especially vocabulary; and stress and anxiety.

The choice of partner

Most of the learners in the survey who already knew their partner commented on the fact that this helped them relax. Not being sure of having a partner at the same level created anxiety, so it seems that students should be encouraged to choose their partner, where this is possible. The implication for the classroom is that learners should be encouraged to carry out pair work and group activities with a variety of partners. In this way, they will be

more accustomed to interacting with people of different characters, and at a variety of levels. In the world beyond the classroom, people do not only interact with people known to them, so learners should be encouraged to seize any opportunity of speaking to others in the target language.

The time available

For reasons of practicality and reliability, speaking tests have a time limit that is the same for each candidate. However, some students are much better at using the time available to them.

While it is the role of the interlocutor, where necessary to manage or direct the interaction, ensuring that both candidates are given an equal opportunity to speak, it is also the responsibility of the candidates to maintain the interaction as much as possible. Candidates who are able to balance their turns in the interchange will utilize to best effect the amount of time available, and so provide the oral examiners with an adequate amount of language to assess. (Saville and Hargreaves 1999:48)

It is clear from the above that learners should be given the opportunity in the classroom to practise features of spoken interaction such as giving opinions, agreeing, disagreeing, interrupting, turn-taking and so on. In the examination a candidate who dominates the interaction will be penalised but the candidate who allows the other to dominate will not have as much time to speak. Therefore, it is useful to simulate such problem situations in the classroom so that the students can learn how to deal with them. While tasks in the test are carried out under time constraints, it is not always appropriate to recreate these conditions, since it is clear that the resulting stress can prevent students from performing well. Having the time to prepare and



Ritratto 2.

process the language they need to do the task can give the students the confidence necessary to perform well. Therefore, in the speaking test, they will approach similar tasks not with anxiety, but with confidence.

The learners' ability to develop ideas and find language

Some students claimed that they could not develop their ideas, for a variety of reasons. Some did not know what to say on a particular subject, others felt they did not have the time to think what to say and others could not find the necessary language.

Not having thought about a subject, or not having an opinion on a subject can be a real problem for some candidates. It must be remembered that world knowledge is not being tested, but the dilemma remains. The candidate has nothing to say, so there is no language output to be assessed, or the candidate speaks hesitatingly, without the fluency a more familiar topic could have elicited. However, in the real world people talk about more topics than the weather, so students

have to learn how to deal with topics outside their immediate sphere.

The problem of language and having something to say can perhaps be addressed in the classroom with theme or topic-based lessons, where the skills of listening, reading, speaking and writing can be integrated, thus combining increasing world knowledge with learning the language that goes with the topic. The fact that the skills are not integrated in the examination does not mean that they should not be integrated in the classroom. Moreover, there is not usually enough time in an examination course to study skills in isolation.

Purpura (1999:186) recommends that students should be made aware of the strategies they use, both in learning and in test taking, and the relationship between strategy use and information processing. He suggests that a theme-based lesson on "learning and the brain" would be a useful way to do this, by introducing new information and new language. He also suggests that teachers should gather information on the kind of strategies their learners are using (or think they are using) by means of questionnaires. By recognising which strategies are appropriate to which situation, and changing their strategy use where necessary, learners may less often find themselves in situations where they have nothing to say.

Stress and anxiety

It would be impossible to remove all the stress and anxiety from the testing situation. Disabling anxiety is undesirable, since it prevents the learner from showing what he can do, but a certain amount of stress can be beneficial. If candidates do not think the test is important, either for themselves as an outside indicator of their language achievement, or to a third party such as an employer, they may not take the test seriously enough to make

the effort to perform well.

Knowing what to expect in the examination, having confidence in one's abilities, and knowing that one is well prepared can also reduce anxiety.

Conclusion

Preparing learners for an international examination may require a change in what is taught in the classroom, but this preparation should not dictate the whole syllabus, but should rather be integrated into a wider programme of teaching and learning.

Note

* The text is based on a presentation held at the conference "Les compétences langagières" held at the Institute for Vocational Training (ISPPF) at Lausanne, 26 September 2002.

Bibliography

- MCNAMARA T.F. (2000): *Language testing*, Oxford, OUP.
POLLITT A. (1991): *Giving Students a Sporting Chance: Assessment by Counting and by Judging*, in: ALDERSON C. / NORTH B. (eds. 1991).
PRODROMOU L. (1995): *The Backwash effect: from testing to teaching*, *ELT Journal* Volume 49 No. 1, OUP.
PURPURA J. E. (1999): *Learner Strategy Use and Performance on language tests: A structural equation modeling approach*, CUP.
SAVILLE N. / HARGREAVES P. (1999): *Assessing speaking in the revised FCE*, in: *ELT Journal* Vol. 53 No. 1, OUP, p. 42-51.

Ann Humphry-Baker

B.A., MEd.ELT, teaches English at the HES-SO, Yverdon, Centre de Langues de l'Université de lausanne and is responsible for training Cambridge EFL examiners in Vaud and Valais.

Patricia Pullin
Elisabeth Szilagyi – Laffay
Gabriele Thelen
Freiburg

Sprachkurse oder Kommunikationstraining?

Fachsprache Wirtschaftsdeutsch, English for Professional Purposes et
Français des affaires et de l'économie an der Universität Freiburg

Der Beitrag stellt ein Projekt vom Zentrum für Fremdsprachenunterricht der Universität Freiburg/CH dar, in dem Sprachkurse für Deutsch, Französisch und Englisch an der Wirtschaftsfakultät entwickelt werden. Die Sprachkurse sollten auf die Bedürfnisse der Kursteilnehmer abgestimmt werden, wobei es sich vor allem um praktische Übungen, wie Simulationen von Sitzungen, Präsentationen und Analysen von wirtschaftsbezogenen Texten handelt. Die Studenten erfahren die Inhalte als motivierend, weil sie einen Bezug zu ihrem Hauptstudium haben. Sie haben auch die Möglichkeit, da in multikulturellen Gruppen arbeitend, die Bedeutung interkultureller Aspekte der Kommunikation im Wirtschaftsbereich wahrzunehmen. Die Studenten überprüfen ihre Sprachkompetenz mit den Skalen des europäischen Portfolios und beteiligen sich an TANDEM-Projekten. Ihnen soll ein Gefühl für interkulturell relevante Gesprächsstile vermittelt werden, wobei hierzu ein Bedürfnis nach adäquaten Materialien besteht. Demnächst soll ein Examen entwickelt werden. (Red.)

Contexte et origine du projet

L'Université de Fribourg est l'une des rares universités européennes à avoir plus d'une langue d'enseignement. Elle est même la seule université complète à utiliser de façon consécutive deux langues, aussi bien dans l'enseignement que dans l'administration.

En fait, l'Université de Fribourg a été bilingue dès ses débuts, dans le sens où on y étudie depuis toujours aussi bien en allemand qu'en français. Dans la vie quotidienne de l'Université, les deux langues se sont toujours côtoyées de manière régulière (Brohy et Langner, 1993/94: 35-36).

Le concept d'études bilingues est en revanche nettement plus récent. Il convient de distinguer deux cas:

1. Le bilinguisme actif signifie non seulement que l'on étudie, mais également que l'on passe les examens dans les deux langues; le but étant d'obtenir un diplôme ou une licence bilingue: cela concerne environ 9% des étudiant(e)s.
2. Le bilinguisme passif suppose des études dans les deux langues, les examens ne se faisant par contre que dans une langue. (Langner et Imbach, 1997: 18–23)

Aujourd'hui, la Faculté de Droit et celle des Sciences économiques et sociales proposent une licence bilingue, ainsi que deux branches de la Faculté des Lettres: histoire et philosophie.

L'Université compte environ 9000 étudiant(e)s, parmi lesquelles 15% d'étudiant(e)s étranger(ère)s qui proviennent pour deux tiers d'Europe (à

travers, en particulier les programmes de mobilité tels Erasmus.)

Le cursus de la Faculté des Sciences Economiques et Sociales se subdivise en deux parties échelonnées chacune sur quatre semestres: les études de base (les deux premières années) comprennent la base commune en sciences économiques et sociales; au cours des études principales (les deux dernières années), les étudiant(e)s reçoivent une formation approfondie dans l'une des trois orientations: économie politique, économie de l'entreprise, informatique appliquée à l'économie. Ces études bilingues ne sont pas seulement destinées à des étudiant(e)s déjà bilingues, mais à des étudiant(e)s qui vont s'efforcer de le devenir au cours de leurs études. Ils doivent dans la première partie de leurs études améliorer leurs connaissances linguistiques. A cet effet, l'Université propose des cours de langue générale (français – allemand – anglais) dispensés par le CERLE (Centre d'Enseignement et de Recherche en Langues Etrangères, Université de Fribourg).

Pour offrir une formation plus adaptée, la faculté des Sciences économiques a décidé de mettre en place des cours de langue sur objectifs spécifiques en français, anglais et allemand à partir d'octobre 2000 et a chargé le CERLE de la mise en place de ce programme (en premier lieu pour une "phase pilote" en 2000-2001 où les cours seront encore facultatifs) et du recrutement de trois enseignant(e)s (un(e) pour chaque langue) pour assurer ces nouveaux cours.

Le CERLE et la Faculté des sciences économiques, après une enquête auprès des enseignant(e)s pour définir les besoins et les priorités, ont ainsi défini les bases du programme:

- Cours de français et d'allemand pour les étudiant(e)s de 1^{ère} année (études de base) avec deux heures hebdomadaires sur deux semestres pour deux groupes.
- Cours d'anglais en 2^{ème} année (études principales, phase de spécialisation) avec deux heures hebdomadaires sur deux semestres pour 6 groupes).
- Mise en place d'un examen interne en fin d'année universitaire et possibilité pour les étudiants de se présenter à un examen international externe.

Approach to Learning and Teaching

In language courses for specific purposes, in particular, curriculum design and materials development need to be carefully tailored to the learners' needs in the specific context.

Concern with effective communication is at the heart of the language courses designed by CERLE for the Faculty of Economics at the University of Fribourg. Language and communication training is based on 'hands-on' learning activities such as case studies, simulations of meetings or activities involved in start-ups, and training in making professional presentations. The syllabus is organised around themes such as management, companies and the economy or ethics. The students are able to relate what they do in the language classes to their core studies and find this motivating. In addition, they are encouraged to draw on their theoretical knowledge of management and economics, particularly when discussing case studies or taking part in simulations. Again, this raises motivation and hence leads to increased learning.

Underpinning the task-based approach (Breen 1987; Ellis 2000; Long 1989; Nunan 2001; Prabhu 1987) is a concern for language knowledge and skills development. Work on the productive and receptive skills: speaking, writing, listening and reading, is integrated in the overall approach, through the use of authentic materials. These are drawn from the business press, the internet, television broadcasts, company documents, and management textbooks and training materials. The students are given exposure to a wide range of varieties of the three languages and care is taken to avoid stereotypical views of language and cultures. Alongside work on the four skills, there is systematic language input, i.e. selective study of grammatical structures that tend to cause problems for students at the target levels and considerable work on the extension of specialist lexis. In addition, detailed analysis of written and spoken language is encouraged with a view to raising students' awareness of different registers and the need to adapt to varying professional contexts

Interpersonal and Intercultural Communication

The multi-cultural nature of the classroom in Fribourg means that real communication problems can and do occur in class. The importance of clear pronunciation is often a point in case, as are pragmatic differences in communicative styles, for example concerning degrees of directness and indirectness. In simulations of meetings, for example, students are able to see, in practical terms, how important such aspects of language and communication are, if they are to 'do business' effectively.

Effective and Autonomous Learning

In line with the Council of Europe's aims for modern languages, at CERLE, there is a concern for the development of plurilingualism as a life-long process and the development of the capacity for independent language learning (Ellis and Sinclair 1989; Griffiths and Parr 2001; McClure 2001; O'Malley and Chamot 1990). Whilst the three languages studied at Fribourg are all major languages in the field of business, it is quite likely in today's and indeed tomorrow's global world of business that managers will be posted to key-management positions where they have to learn still more languages, to be able to deal with both global and local issues effectively. Thus, an effective approach to language learning is increasingly a key skill for future managers and economists.

Students are encouraged to assess their current levels, through the use of the *European Language Portfolio*, to identify their strengths and weaknesses and set individual learning objectives. A systematic approach to language learning is encouraged, with emphasis on learning strategies and individual learning plans. The students have the advantage of access to a well-equipped *Médiathèque*, which has a wide range of print and multi-media materials for autonomous learning, with individual guidance at hand. In addition, students are encouraged to work with TANDEM (www.unifr.ch/unitandem) partners, i.e. native speakers of the target language, whom they meet regularly to discuss matters of mutual interest. This has proved particularly fruitful in terms of progress for those students in the Faculty of Economics who have taken advantage of the opportunity.

Examinations

Whilst internal examinations are organised at the end of the academic

year for the three languages, students are also prepared for and encouraged to take external examinations. These are the *Diplôme de français des affaires* of the Paris Chamber of Commerce and Industry, die *Prüfung Wirtschaftsdeutsch International* (PWD) des Goethe-Instituts Inter Nationes, München, and the *University of Cambridge Business English Examinations*. These examinations have worldwide recognition and focus on the application of language in dealing with real-world business situations. Hence there is considerable interest in the examinations and many of the students have underlined the motivating aspect of this opportunity.

Aspekte interkultureller Kooperation: Unternehmenspräsentationen als Lernziel

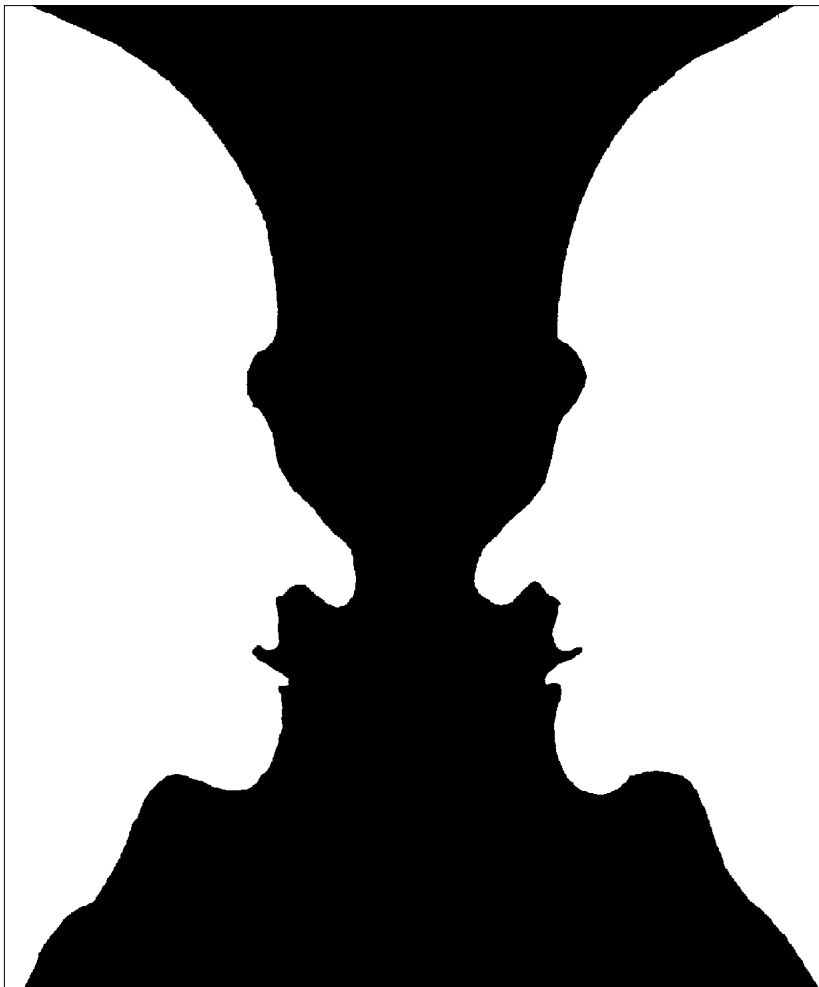
Ein wichtiger Bestandteil des Fachsprachenunterrichts war der Auftrag, Unternehmen in einem professionellen Kontext vorstellen zu können. Bei der Unterrichtsvorbereitung erwies es sich als interessant zwischen den Sprachen zu vergleichen, wie auf dieses Lernziel hingearbeitet werden kann. Ein grundsätzliches Problem stellt sich für den Fachsprachenunterricht durch die derzeitige Materiallage. Es gibt nur wenig Unterrichtsmaterial für die Vorbereitung auf Unternehmenspräsentationen, das für die Zielgruppe Studierende und zukünftige Wirt-

schaftswissenschaftler einsetzbar ist. Daher müssen Materialien aus anderen Kontexten für den Unterricht aufbereitet und adaptiert werden. Wir bemühen uns, mehr und mehr in Kontakt mit Unternehmen zu kommen und greifen jetzt schon auf Material zurück, das in professionellen Kontexten zum Managementtraining eingesetzt wird.¹

Was unter einer erfolgreichen Präsentation verstanden wird, ist in allen drei Sprachen ähnlich: Die Studierenden müssen in sprachlich angemessener Form komplexe Sachverhalte anschaulich darstellen. Hierbei müssen sie in der Lage sein, mit den von ihnen gewählten Medien souverän umzugehen und gleichzeitig als Person überzeugend aufzutreten. Für die Präsentation in einer Fremdsprache stellen sich für den Lerner viele zusätzliche schwierige Fragen: Wie leite ich in der Fremdsprache die Präsentation ein? Welche Redemittel sind angemessen? Welche Überleitung finde ich? Welche sprachlichen und pragmatischen Entsprechungen gibt es in der Muttersprache und der jeweiligen Fremdsprache und welche Unterschiede? Passen die von mir gewählten Redemittel wirklich zu mir?²

Indem wir als Lehrpersonen diese Fragen bereits zum Teil schon im Vorfeld zu den jeweiligen Unterrichtsvorbereitungen gemeinsam diskutieren, ergeben sich interessante Rückschlüsse für die jeweilige Unterrichtsvorbereitung. Gerade die Frage, welche der verwendeten Überleitungen in der Muttersprache den Überleitungen in der Fremdsprache entsprechen, regt einen Reflexionsprozess über den Zusammenhang von Redemitteln in komplexeren Kontexten an, der unserer Meinung nach in den Lehrwerken zum Fachsprachenunterricht in allen drei Sprachen zu wenig berücksichtigt wird.

Die gemeinsame Absprache und Vorbereitung sensibilisierte uns Lehrpersonen für interkulturelle Gesprächsabläufe und schafft konkrete Einsich-



Variatione sul tema della Coppa reversibile di Rubin 1.

ten, die sich auf die Unterrichtsqualität auswirken. Für die Studierenden entstehen folgende Hilfen: Da das Unterrichtsmaterial in ähnlicher Weise angeordnet und aufgebaut wird, werden die Studierenden für unterschiedliche pragmatische Situationen zunächst in der ersten Fremdsprache sensibilisiert, in der sie am Fachsprachenunterricht teilnehmen. Nachdem sie Sicherheit in komplexen Situationen in der ersten Fremdsprache (bei uns in Deutsch oder Französisch) angeeignet haben, ist es für sie leichter, im folgenden Jahr in der zweiten Fremd- und Fachsprache die gleichen Kompetenzen zu erwerben und auszubauen. Der Unterricht ist folgendermassen aufgebaut: Die Studierenden mussten in Gruppenarbeit die Präsentation eines Unternehmens ihrer Wahl vorbereiten. Dazu gehörte 1. eine gelenkte Recherche im Internet, 2. Aufteilung der Materialien in der Gruppe, 3. Auswertung der Materialien, Aufbereitung für eine Präsentation (Folien und Thesenblätter erstellen, Grafiken aufgrund von Texten erstellen), 4. Präsentation im Plenum und Aufnahme auf Video, Gespräch mit Lehrperson, 5. zweite Präsentation mit erneuter Aufnahme und 6. Nachgespräch in der Gruppe mit der Lehrperson.

Interkulturelle Handlungskompetenz: Fernes Lernziel?

Interkulturelle Handlungskompetenz setzt auch voraus, dass die Studierenden interkulturelle Unterschiede in Sprachhandlungen erkennen können und sich unterschiedlicher Gesprächskulturen in den Fremdsprachen bewusst sind. Als Lernziel ist daher zu formulieren, dass sie in interkulturellen Situationen aufgrund ihrer grundsätzlichen Sensibilisierung für Schwierigkeiten und Missverständnisse Situationen positiv beeinflussen können. Es muss angemerkt werden,

dass die interkulturelle Wirtschaftskommunikation ein Zweig ist, der sich immer weiter entwickelt und in dem immer mehr Ansätze vertreten werden, die versuchen diese Schwierigkeiten im Vorfeld auszuräumen.³ Aber bisher ist nur wenig für den Fachsprachenunterricht operationalisierbares Material vorhanden. Dabei besteht ein steigender Bedarf für eine Mehrheit der qualifizierten Berufsgruppen, strukturelle Probleme in beruflicher Kommunikation hinreichend zu erkennen und zu analysieren. Nach Rosenstiel (1994:17) beträgt die kommunikationsfreie Zeit von qualifizierten Fachkräften weniger als 10%. Diese Angaben werden in Bezug auf die Kommunikationsfähigkeit in der Muttersprache gemacht.⁴ Viel schwieriger ist die Wirtschaftskommunikation in der Fremdsprache und muss daher um so dringender gefördert werden.⁵ Hierzu bedarf es Materialien, die auf zuverlässigen Diagnosen von "critical incidents" beruhen. Jedoch sind die Ressourcen, die bei der Erstellung dieser Materialien verwendet wurden, häufig nicht überzeugend. Ausserdem ist in allen drei Fremdsprachen kaum einsetzbares Material vorhanden, das explizit für den Fremdsprachenunterricht entwickelt wurde. Erst Materialien, die auf der Basis diskursanalytischer, korpusbezogener Untersuchungen entwickelt wurden, können einen wirklichen Einblick in die Schwierigkeiten der interkulturellen Kommunikation geben.

Ein Beispiel für ein solches gelungenes Material ist eine Videoproduktion vom BFZ über interkulturelle Kommunikation/internationales Teambuilding, in der Sprachhandlungen aus der Wirtschaftskommunikation zwar nur nachgestellt sind, aber aufgrund von komplexer Datenauswertung authentischer Situationen ist hier ein Material entstanden, das für den Unterricht mit dem Ziel der Sensibilisierung für interkulturelle Gesprächsabläufe einsetzbar ist.⁶ Hier werden erfreulicherweise keine Stereotypen

aufgebaut, sondern unter dem Stichwort "internationales Teambuilding" wird auf grundsätzlich verschiedene Gesprächskulturen hingewiesen, die in der interkulturellen Situation zu Problemen führen können.

Wir gehen davon aus, dass Kommunikation zunächst interpersonelle Kommunikation ist. In dem Masse, in dem ich mich auf die fremde Person einlasse, lasse ich mich auf die Situation ein. Als interkulturelle Problematik darf nicht all das bezeichnet werden, was an Unterschieden und Missverständnissen in einer interpersonellen Kommunikation auftreten kann. Daher erscheint es ein wichtiger Schritt zu sein, besonders in dem Moment, in dem die Studierenden über ein hohes Niveau in der Fremdsprache verfügen, ganz gezielt Unterschiede der verschiedenen Diskurstypen so konkret wie möglich anzusprechen. Durch die Bewusstmachung verschiedener - variierender und sich wiederholender Elemente - spezifischer Diskurstypen können die Studierenden sich komplexen Situationen nähern. Aufgabe der Studierenden ist es nicht, linguistische Analysen vorzunehmen, sondern sie sollen aufgrund von Transkriptionen und Videoaufzeichnungen von Präsentationen und Verhandlungen aus dem professionellen Kontext eine Vorstellung von der Komplexität der Sprachhandlungen bekommen. Ihre Aufgabe ist es, mit Hilfe der Lehrpersonen, Unterschiede zwischen Muttersprache, L2 und L3 herauszufinden, ein Gefühl für verschiedene Gesprächsstile zu entwickeln und dabei Redemittel zu identifizieren und einzuüben, die für die jeweilige Diskurstypen relevant sind.

Schlussfolgerungen für die weitere Unterrichtsplanung

La phase-pilote a permis de mettre en place des programmes de cours, de définir des objectifs, d'adapter les

contenus aux besoins des apprenant(e)s; l'étape suivante, à court – terme, est de créer un examen final pour permettre la validation de ce cours et son insertion dans le cursus de l'étudiant(e) en sciences économiques. Enfin, à plus long – terme, un travail commun permettra de créer un référentiel pour l'étudiant dans les trois langues: il semble, en effet, important de créer une passerelle entre les différentes langues apprises afin de donner à l'apprenant(e), en vue de sa profession future, des compétences plurilingues.

Anmerkungen

¹ Als ein Beispiel kann HPS (Presentation Services GmbH) (<http://hps.co.at>) genannt werden, das Trainings anbietet, dessen Materialgrundlage für Präsentationen für Fachsprachstudierende als Anregung dienen kann.

² Die Frage des persönlichen Stils stellt sich unserer Meinung nach auch schon in diesem Stadium der Fremdsprachenbeherrschung. Das Bewusstsein, einen persönlichen Stil zu haben, ist wichtige Grundlage für gelungene interpersonelle, und noch mehr für interkulturelle Kommunikation.

³ Eine kurze aber klare Übersicht über verschiedene Trainingsansätze der interkulturellen Kommunikation mit ausführlichen Literaturhinweisen zu den verschiedenen Ansätzen sind bei Denise DaRin/ Claudio Nodari (2000) zu finden.

⁴ Brünner (2000: 257-258) gibt einen Literaturüberblick zu diskursanalytisch fundierter Beratung und Trainingskonzeptionen. Transkripte als Lehr- und Lernmaterial sind bei Becker-Mrotzek/Brünner (1999) zu finden.

⁵ Rehbein (1995:67-103) legt in überzeugender Weise durch die Untersuchung eines Verkaufsgesprächs zwischen einem französischem Käufer und einem holländischen Verkäufer dar, wie wichtig Fremdsprachenkenntnisse und das Wissen der Spezifika von Diskurstypen für erfolgreiche Verhandlungen sind: Anhand der Analyse dieses Gesprächs wird deutlich, dass unzureichende Fremdsprachenkenntnisse und das damit verbundene mangelnde Wissen über diskursanalytische Probleme zum Scheitern von Verhandlungen führen könne. Demnach sind Gesprächspartner in der Fremdsprache erst dann voll handlungsfähig, wenn sie Diskurstypen in ihren Besonderheiten erkennen und flexibel darauf reagieren können.

⁶ Dieses Material (BFZ (2000) "Interkulturelle Kommunikation", Video-Produktion: TMT Film-Fernseh-Multimedia GmbH; Siegfriedstrasse 1a, D- 95444 Bayreuth; E-Mail: info@tmt.de) kann mit Studierenden bearbeitet werden, die über B1+ Niveau in Deutsch

verfügen. Mit dem Ziel der interkulturellen Sensibilisierung bietet es sich an, es als Diskussionsgrundlage in Fachsprachkursen für Deutsch oder anderer Fachsprachen einzusetzen. Am interessantesten ist es, verschiedene Muttersprachler, auch solche mit Muttersprache Deutsch, zu einer Diskussion zusammen zu bringen.

Bibliographie

- BECKER - MROTZEK, M. / BRÜNNER, G. (1999): *Diskursanalytische Fortbildungskonzepte*, in: BRÜNNER, G. / FIEHLER, R. / KINDT, W. (Hgg.), Bd. 2, p. 72-80.
- BREEN, M. (1987): *Contemporary Paradigms in Syllabus Design*, *Language Teaching* 20.2 and 3.
- BROHY C. / LANGNER M. (1993/94): *Zweisprachiges Lernen in Freiburg/Fribourg: Geschichte, Realität, Perspektiven*, in: *Zweisprachigkeit – Bilinguisme*. Universitas Friburgensis 4, p. 35-36.
- BRÜNNER, G. / FIEHLER, R. / KINDT, W. (Hgg.) (1999): *Angewandte Diskursforschung, Bd.2: Methoden und Anwendungsbereiche*, Opladen / Wiesbaden.
- BRÜNNER, G. (2000): *Wirtschaftskommunikation*, Tübingen, Max Niemeyer.
- DA RIN, D. / NODARI, C. (2000): *Interkulturelle Kommunikation - wozu? Theoretische Grundlagen und Bestandsaufnahme von Kursangeboten*, Nationale Schweizerische Unesco - Kommission (=NSUK; Bezug: NSUK, Sekretariat, Bundesgasse 32, 3003 Bern
- EHLICH, K. / WAGNER, J. (Hgg.) (1995): *The Discourse of Business Negotiation*, Berlin, New York, De Gryter.
- ELLIS, G. and SINCLAIR, B. (1989): *Learning to Learn English: a Course in Learner Training*, Cambridge, Cambridge University Press.
- ELLIS, R. (2000): *Task-based research and language pedagogy*. *Language Teaching Research* 4,3 193-220.
- GRIFFITHS, C. / PARR, J. (2001): *Language-learning strategies: theory and perception*, *ELTJ* p. 247-254.
- HOFMANN, L. M. / REGENT, E. (Hgg.) (1994): *Innovative Weiterbildungskonzepte. Trends, Inhalt und Methoden der Personalentwicklung in Unternehmen*, Göttingen.
- LANGNER M.(1997): *Zweisprachiges Studieren an der Universität Freiburg*, in: *Babylonia* 4/1997, p. 18-23.
- LONG, M. (1989): *Task, group, and task-group interaction*. *University of Hawaii Working Papers*. in: *ESL* 8, p. 1-26.
- McCLURE, J (2001): *Developing language skills and learner autonomy in international postgraduates*, *ELTJ* p. 142-148.
- NUNAN, D. (2001): *Aspects of Task-Based Syllabus Design*, <http://www3.bc.sympatico.ca/linguisticsissues/syllabusdesign.html>
- O'MALLEY, J. / CHAMOT, A. (1990): *Learning Strategies and Second Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.

PRABHU, N. (1987): *Second Language Pedagogy*, Oxford, Oxford University Press.

REHBEIN, J. (1995): *International Sales talks*, in: EHLICH/WAGNER (Hgg.), p. 67 – 103.

ROSENSTIEL, L. von (1994): *Training der kommunikativen Kompetenz*, in: HOFMANN / REGENT (Hgg.), p. 115 – 126.
<http://www.unifr.ch/cerle/portfollio>
www.unifr.ch/unitandem

Patricia Pullin (MA)

is a Lecturer at CERLE at the University of Fribourg, where she teaches English Language and Communication Skills; she is interested in interpersonal and intercultural communication in the workplace and discourse analysis. She is currently working towards a PhD in Applied Linguistics, focusing on Linguistic Strategies relating to Solidarity and Social Cohesion in the Workplace.

Elisabeth Szilagy – Laffay

est lectrice au CERLE à l'Université de Fribourg, chargée des cours de Français de l'économie et des affaires; spécialisée en français sur objectifs spécifiques (et plus particulièrement affaires et économie, tourisme, droit), elle est l'auteur de *Affaires à faire, pratique de la négociation commerciale en Fle* (éd. PUG, 1996), coauteur de *La Messagerie, pratique de la communication commerciale en Fle* (PUG, 1996), *La Voyageur, pratique du français du tourisme en Fle* (PUG, 1997) et *Service compris, pratique du français de l'hôtellerie et de la restauration* (PUG, 1998).

Gabriele Thelen (Dr. des.)

ist Lektorin am CERLE an der Universität Freiburg; Spezialkurse (v.a. Fachsprache Wirtschaftsdeutsch) und allgemeine Sprachkurse in Deutsch auf verschiedenen Niveaus; Forschungsschwerpunkt im Bereich der Didaktik, insbesondere der Fremdsprachendidaktik in China und der Didaktik der interkulturellen Wirtschaftskommunikation; Mitarbeit in einem Projekt zur Erstellung von Lehrmitteln für das Internet zur Vorbereitung auf Test-DaF und DSH im Auftrag der Universität München

Jean-François de Pietro
Neuchâtel

Un champ nouveau, des barrières à faire tomber...*

Quel statut pour les démarches d'éveil aux langues dans l'enseignement secondaire?

Nach einer kurzen Vorstellung des Ansatzes "Begegnung mit Sprachen" (language awareness), so wie er im Rahmen mehrerer Erfahrungen an der Primarschule zur Anwendung kommt, werden einige Probleme diskutiert, die dessen Einführung auf der Sekundarstufe I und II erschweren und zugleich auch die möglichen Vorteile für diese Altersstufen dargestellt. Einige praxisorientierte Beispiele sowie eine curriculare Skizze bilden im Weiteren die Voraussetzung für die Analyse der Herausforderungen, welche dem Ansatz "Begegnung mit Sprachen" zugrunde liegen: Den Fremdsprachenunterricht entlang der ganzen schulischen Laufbahn begleiten, um die Lernwiderstände zu brechen, die nach wie vor gegenüber den Sprachen bestehen.

A la différence de ce que j'ai fait lors du colloque dont ce numéro se fait l'écho, je ne présenterai ici que très succinctement le type de démarches qu'on dénomme habituellement *éveil aux langues*, dans la mesure où ce courant a déjà fait l'objet de nombreux articles, dans *Babylonia* (2/1995, 2/1999, 3/2000) ou ailleurs (cf. bibliographie). J'ai choisi en effet de centrer mon texte sur une question plus précise, liée à la manière dont s'est déroulée mon intervention: les démarches d'"éveil" aux langues ont-elles encore un sens au secondaire, alors que les élèves sont déjà engagés dans l'apprentissage de deux (ou plus) langues étrangères?

Des barrières à surmonter

Comme les démarches d'éveil aux langues ne visent pas à développer les compétences langagières des élèves dans une langue x ou y, mais – en travaillant avec/sur plusieurs langues – à développer leurs aptitudes, attitudes et connaissances relatives aux langues *dans leur diversité*, je me suis demandé ce qu'on devait attendre de ma contribution — dans le cadre d'un séminaire consacré à l'apprentissage des langues. L'intérêt porté aujourd'hui à l'éveil aux langues représente d'abord, me semble-t-il, l'expression d'une reconnaissance croissante accordée à la question de la diversité linguistique dans le contexte d'enseignements qui favorisent traditionnellement quelques langues seulement (l'allemand / le français et, de plus en plus, l'anglais) au détriment d'une diversité linguistique à laquelle nous

sommes nombreux à être attachés; mais cet intérêt constitue aussi, et surtout, une exhortation à ouvrir quelques pistes pour répondre aux questions mentionnées dans le sous-titre du séminaire, à savoir "Comment surmonter les barrières, établir des ponts et créer des tremplins?"; on sait en effet que l'enseignement actuel bute sur des obstacles récurrents bien exprimés par l'image de la barrière:

- des barrières psychiques, chez les apprenants, qui s'expriment dans leurs difficultés à "sortir de leur L1", entrer dans les autres langues et en reconnaître les différences (dans le double sens de repérage et d'acceptation; par exemple le problème posé par les mots qui changent de genre d'une langue à l'autre... cf. de Pietro 1999);
- des barrières psychosociales, chez les apprenants encore, mais aussi parfois chez les enseignants, qui émergent bien souvent quand on fait apparaître leurs représentations des langues et des locuteurs qui les parlent, leurs stéréotypes et idées préconçues, etc.
- des barrières didactiques, inscrites quant à elles dans le système scolaire et chez les enseignants, qui sont posées entre les différents enseignements de langues, isolés les uns des autres sans "intégration" ou presque dans une perspective langagière plus générale (cf. Roulet 1980).

Or, les démarches d'éveil aux langues, telles que nous les concevons, me paraissent précisément répondre à la nécessité de briser ces barrières.

Travailler avec la diversité des langues

De manière générale et succincte, on peut considérer en effet que les démarches proposées aujourd’hui sous les différentes dénominations “éveil aux langues”, “éducation et ouverture aux langues à l’école (EOLE)”, “language awareness”, etc., partagent toutes les caractéristiques suivantes:

- Elles abordent divers aspects du langage et des langues en fondant systématiquement (ou presque) les activités d’apprentissage sur une pluralité de langues (ou dialectes) enseignées ou non dans l’institution (langues des élèves, langues présentes sur le territoire, autres langues du monde).
- Elles concernent à la fois les aptitudes langagières (discrimination auditive et visuelle, etc.) et métalangagières, les représentations et attitudes envers les langues et les savoirs à leur propos, et visent à développer l’ouverture à la diversité linguistique et culturelle, la motivation à apprendre des langues ainsi que les savoir-faire qui favorisent les apprentissages linguistiques, y compris dans la langue de l’école.
- Elles s’adressent à l’ensemble des élèves: ceux qui possèdent dans leur répertoire une (ou plusieurs) langue(s) autre(s) que celle(s) de l’école en donnant à ces langues un véritable statut dans le travail de la classe, et ceux qui ne connaissent que la langue locale et qui, grâce aux activités proposées, vont en découvrir d’autres et par là même se décentrer par rapport à leur L1.
- Elles ne prétendent pas se substituer à un enseignement des langues, mais représentent un accompagnement aux différents enseignements (L1, L2), un cadre qui permet leur mise en relation dans un processus d’intégration (Roulet 1980).

Elles nous semblent par conséquent de nature à aider les élèves à surmonter leurs difficultés à entrer dans d’autres langues (barrières psychi-

ques), à dépasser certains préjugés (barrières psychosociales) et à mettre en relation les divers enseignements auxquels ils sont confrontés (barrières didactiques).

Propédeutique ou accompagnement: quel statut pour EOLE?

C’est donc dans cet esprit que j’ai présenté les démarches d’éveil aux langues dans le cadre d’un atelier intitulé “Travailler en classe avec la diversité des langues”, en tentant de montrer en quoi elles ouvrent des portes (vers les langues), jettent des ponts (entre les langues), créent des tremplins (pour les apprentissages de langues), en quoi elles sont aujourd’hui nécessaires et urgentes – tout au long de la scolarité – dans un contexte de plus en plus plurilingue, pluriculturel, dans lequel pourtant la diversité est trop souvent encore occultée voire déniée...



Pourtant, malgré l’intérêt manifesté par les participants à l’atelier, leurs commentaires ont mis en évidence une réelle divergence à propos de la place et du statut à accorder aux démarches que je venais de présenter: alors qu’elles constituent pour moi – et de nombreux autres – une sorte de cadre général pour l’enseignement des langues et un *accompagnement* tout au long des apprentissages linguistiques à l’école, une partie du public (je ne saurais faire ici d’estimation plus précise) les considère uniquement comme une *préparation* à l’ap-

prentissage des langues, un préalable certes utile – surtout pour les jeunes élèves – mais qui doit faire place progressivement à un enseignement exclusivement centré sur le travail dans l’une ou l’autre langue enseignée...

Autrement dit, pour diverses raisons qu’il s’agissait d’abord pour moi de comprendre, j’avais d’une certaine manière échoué à convaincre de l’intérêt d’un tel travail avec la diversité langagière *tout au long de la scolarité*, ce qui me paraissait d’autant plus regrettable que le public était essentiellement formé d’enseignants des degrés supérieurs.

Des barrières... pour l’introduction de l’éveil aux langues au secondaire

a) Des activités concrètes, pertinentes et applicables?

Parmi ces raisons, l’une était vraisemblablement liée à ma présentation et à la situation actuelle du domaine: engagé actuellement dans l’édition des moyens d’enseignement EOLE pour les degrés 1^E à 6^{ème}, qui sont sur le point de paraître et seront diffusés dans l’ensemble de la Suisse romande (Perregaux *et al.* [Dir] 2003), j’ai probablement trop axé ma présentation sur des exemples d’activités destinées plutôt aux degrés primaires.

Il apparaît par conséquent nécessaire, et urgent, de montrer concrètement, par l’exemple, que des activités d’éveil aux langues (1) peuvent s’avérer pertinentes pour le secondaire également, et (2) sont réalisables. Certains projets sont actuellement développés dans ce sens, dans le cadre du projet européen JA-LING par exemple (*cf.* jaling.ecml.at).

Voici donc, à titre d’exemples, quelques pistes pour de telles activités, élaborées dans le cadre d’un groupe de réflexion pour une poursuite du projet EOLE au secondaire I (*cf. infra*, point c):

1^{er} exemple: Fonctions, cas et ordre des mots

- Visée prioritaire: prise de conscience de fonctionnements différents, capacités d'analyse et de décentration.
- Entrées disciplinaires: L1 ou L2, latin.
- Module central: partir d'un enseignement disciplinaire (L2, latin) où l'ordre des mots peut poser problème, paraître "bizarre". En retirer un questionnement sur la raison d'être de l'ordre des mots, sa relativité, etc.
- Module transversal: étude comparative de l'ordre des mots dans différentes langues (travail sur un corpus construit, d'où ébauche de classement: langues à ordre fixe, sans déclinaisons; langues à ordre libre avec déclinaisons et /ou prépositions ou postpositions; etc.); ouverture sur les autres langues de la classe.
- Module "français" ("Pourquoi l'ordre des mots n'est-il pas libre en français?"); faire apparaître l'opposition entre ordre et flexion; remonter à l'ancien français; rechercher des "traces" de cas en français moderne; "D'amour belle marquise..."; etc.

2^{ème} exemple: l'intercompréhension entre langues voisines

- Visée prioritaire: stratégies d'apprentissage et de compréhension.
- Entrées disciplinaires: allemand, anglais (L2).
- Module central: intercompréhension entre langues germaniques car c'est là, entre allemand et anglais, que se situe l'enjeu principal!¹
- Autres modules:
 - intercompréhension entre langues latines (français, italien et romanche — langues nationales — en priorité);
 - découverte de la famille des langues germaniques (l'intercompréhension est largement fondée sur l'appartenance à une même famille);
 - intercompréhension entre allemand et dialectes alémaniques; etc.

3^{ème} exemple: les formes de salutation à travers les langues

- Visée prioritaire: à la fois sociale, culturelle et linguistique en raison des implications évidentes de la problématique à ces différents niveaux.
- Entrées disciplinaires: (a) allemand, français ou italien (L2); (b) éduca-

tion citoyenne (L1).

- Module central: deux possibilités:
 - a) partir d'un "problème" d'apprentissage: l'expression de la politesse en allemand, en français ou en italien (*Sie, vous, lei*) puis comparer avec d'autres langues;
 - b) partir de la problématique générale de la politesse (dans la langue) et aborder une langue "exotique" où le système de la politesse est particulièrement marqué.
- Autres modules:
 - module linguistique: étude des différentes marques de la politesse en français (conditionnel, imparfait, modalisateurs, euphémismes, tutoiement / vousoiement, etc.) et/ou dans d'autres langues étudiées ou connues par les élèves;
 - module culturel: étude de quelques langues "intéressantes" (*japonais, thaï*, etc.);
 - module "social": la signification sociale de la politesse linguistique; etc.

De très nombreuses autres activités sont également possibles, autour de l'orthographe (son histoire, sa raison d'être, les perspectives de réforme...; Matthey 1998), des locutions et expressions dans diverses langues, du genre (grammatical vs extralinguistique), de la composition nominale, de l'expression de la temporalité, des systèmes d'écriture (Chignier *et al.* 1990), des accents et formes diverses de variation, des "mélanges" de langues, des représentations et attitudes envers les langues (Muller et de Pietro 2001), des biographies langagières, etc.

b) La dénomination

Le terme même d'"éveil" aux langues suscite lui aussi la confusion. Après avoir rendu d'appréciables services, il doit à présent être remplacé par une dénomination qui exprime mieux le rôle effectif de telles approches dans l'économie générale des enseignements langagières. Les ambiguïtés que recèle cette dénomination ont en effet été relevées à de nombreuses reprises (en particulier Candelier [Dir] 2003). La difficulté consiste toutefois à trou-

ver une autre dénomination qui soit suffisamment explicite et "parlante" sans être elle aussi ambiguë. L'anglais parle de "conscience du langage / de la langue" (*awareness of language*), l'italien d'"éducation plurilinguistique" (*educazione plurilinguistica*), on trouve "Begegnung mit Sprachen" en allemand (Schader 1999), "Education aux langues et aux cultures" chez certains auteurs francophones.

L'idée d'"éducation" nous paraît ici pertinente dans la mesure où notre projet n'est pas sans liens avec l'éducation à la citoyenneté par exemple; mais on sait aussi que le terme même – qui suppose une éthique, et qu'on oppose souvent à "instruction" – suscite des réticences... C'est ce terme néanmoins que nous avons choisi pour les moyens romands EOLE ("Education et ouverture aux langues à l'école"). On doit en outre se demander également si l'on veut se retreindre aux langues – dans l'intitulé s'entend – ou élargir aux cultures, avec le risque, toutefois, d'une dispersion trop grande et peu opératoire didactiquement... La question de la dénomination, on le voit, n'est pas innocente. Elle exprime la nature d'une chose, mais également le statut qu'on va lui accorder dans l'institution scolaire. Il serait temps certainement – dans le cadre d'une réflexion sur un curriculum à venir – d'y réfléchir!

c) Les résistances et lenteurs institutionnelles

D'autres raisons aux divergences de conception révélées lors de l'atelier doivent vraisemblablement aussi être recherchées dans les spécificités de l'enseignement secondaire. Le découpage de l'enseignement en disciplines enseignées par des personnes différentes, spécialistes d'un domaine particulier, rend particulièrement difficile, en effet, l'intégration de démarches qui ne s'inscrivent pas spécifiquement dans les programmes – déjà surchargés – des

différents enseignements de langues. Ce problème est clairement apparu dans le cadre du projet EOLE: le projet initial portait en effet sur des moyens d'enseignement pour les degrés 2^E à 9^{ème}, intégrant donc le secondaire I. Cependant, pour les raisons mentionnées ici, la consultation organisée dans les différents cantons romands a fait émerger diverses réticences des responsables et enseignants des degrés secondaires et conduit à une fragmentation du projet: alors que décision était prise de produire des moyens pour les degrés 2^E à 6^{ème}, un groupe de travail a été mandaté afin de poursuivre la réflexion pour les degrés secondaires et faire de nouvelles propositions. Ce groupe a rendu son rapport – qui propose lui aussi la production de supports didactiques, mais sous une forme quelque peu différente des activités du primaire: pour être applicables au secondaire, les activités devraient être organisées en différents modules, chacun ancré prioritairement dans une discipline et relevant par conséquent de la responsabilité du titulaire; ces modules, relativement autonomes, constitueraient alors une sorte d'entrée dans le pro-

blème, tout en invitant les enseignants à approfondir le travail dans le cadre de "modules transversaux", d'enseignements décloisonnés impliquant d'autres enseignants (cf. exemples ci-avant).

Cette proposition, toutefois, n'a pas suffi à convaincre les responsables cantonaux. Une nouvelle proposition, plus modeste, a donc été formulée dans l'idée d'élaborer quelques activités et les tester dans des classes afin d'évaluer clairement leurs perspectives d'intégration et de mise en oeuvre. C'est tout prochainement qu'une décision définitive sera prise à ce propos... Malgré les obstacles rencontrés, l'intérêt des démarches EOLE pour les degrés secondaires I et II, qu'il s'agisse d'orientations gymnasiales ou professionnelles, me paraît indéniable. Pour l'illustrer, je présenterai d'abord une esquisse de curriculum couvrant l'ensemble de la scolarité obligatoire et post-obligatoire. Je conclurai ensuite, sur cette base, en présentant quelques perspectives que pourraient ouvrir les démarches d'"éveil" aux langues dans ces différents ordres d'enseignement.

Un curriculum d'éveil aux langues comme cadre général pour l'enseignement des langues

Ce curriculum, ou plutôt cette esquisse de curriculum, a été élaboré par M. Matthey, M. Nicolet, Chr. Perregaux, V. Saudan et moi-même dans le cadre d'un groupe de travail mis sur pied par la CDIP pour donner suite aux propositions figurant dans la "Conception générale de l'enseignement des langues" (CGEL). Il ne reprend bien sûr que les orientations fondamentales qui pourraient être assignées aux démarches d'éveil aux langues, sans entrer dans le détail des objectifs d'apprentissage qui devraient toutefois être définis à différents moments du cursus. Il est organisé selon les différents ordres d'enseignement d'une part, selon les trois composantes des compétences langagières que sont les savoirs, les savoir-faire et les attitudes d'autre part; nous avons ajouté en outre une entrée "enjeux" qui résume en quelque sorte ce que sont, aux différents moments de la scolarité, les finalités prioritaires des démarches et, en note, quelques remarques complémentaires.

Voici donc cette esquisse de curriculum, élaborée, en mai 2000:

Les points de rencontre du domaine "Eveil au langage"

	Ecole enfantine	1 ^{ère} - 2 ^e	Ecole primaire	3 ^e - 4 ^e	5 ^e - 6 ^e	Sec. I	Sec. II		
Savoir	Diversité ling. et culturelle dans l'environnement proche	idem	Diversité ling. et culturelle en Suisse	Relations entre langues (emprunts, familles)	Fonctionnement des langues	Modèles culturels de communication	Usages sociaux et culturels		
Savoir-faire	Reconnaissance des langues de l'environnement	Observation/reperage	Comparaison	Reconnaître ressemblance/différences entre langues	Analyse de données linguistiques non familières	Intercompréhension entre langues	Stratégies	Compétences socioling. de communication et d'action dans des contextes plurilingues	
Attitude	Ouverture	Curiosité	Décentration	Relativisation	Combattre des préjugés	Confiance, responsabilité			
Enjeux	Socialisation	Accueil	Construction d'un "espace plurilingue"	Entrée dans l'écrit	Entrée dans l'apprentissage d'une L2 (Lnat. ou anglais)	Entrée dans l'apprentissage d'une L3 (Lnat. 2 ou anglais)	Mise en place de relations entre apprentissages linguistiques	Langage et société	Construction identitaire

Construction d'une culture pluri-langagière

Remarques:

1. Les langues concernées sont: langues nationales, anglais, langues de la migration, langues du monde et langues anciennes
2. La dimension culturelle est systématiquement prise en compte dans la mesure où elle est en relation avec du langagier (ex: formes culturelles de salutation)
3. Les objectifs mentionnés ne sont pas exclusifs mais représentent des priorités.

Surmonter les barrières, établir des ponts, créer des tremplins

Les quelques exemples que nous avons présentés précédemment donnent une idée des activités qui peuvent – concrètement – être conduites avec des élèves de 13-14 ans voire de 16-17 ans. En guise de conclusion, nous allons maintenant reprendre quelques-unes des catégories figurant dans notre esquisse de curriculum, afin de mettre en évidence les enjeux qui sont derrière de telles activités et qui, au-delà des inévitables obstacles rencontrés pour l'introduction d'une innovation, justifient selon nous l'introduction de l'éveil aux langues en tant que cadre général accompagnant les enseignements spécifiques de langues, non seulement dans les premiers degrés de la scolarité mais durant l'ensemble de la formation.

1. L'intercompréhension entre langues et le développement de stratégies

Il s'agit là, bien sûr, d'un savoir-faire, extrêmement utile dans l'abord de quelque langue étrangère que ce soit. La contribution de L. Dabène, dans le dernier numéro de *Babylonia*, en illustre les fondements.

Travailler avec la diversité des langues dans cette perspective suppose entre autres d'organiser cette diversité, pour y découvrir des "familles" de langues à l'intérieur desquelles les stratégies d'intercompréhension peuvent être activées, mais aussi le développement de stratégies interlinguistiques telles que

- repérage de mots translinguistiques, qu'on retrouve le plus souvent d'une langue à l'autre (*taxi* par exemple) et qui peuvent servir de point d'entrée dans la langue,
- repérage de mots empruntés d'une langue à l'autre,
- repérage de caractéristiques textuelles, largement partagées d'une langue à l'autre, qui permettent de situer un texte et de créer un "horizon

d'attente" à son égard, etc.

Ce faisant, il s'agit donc bien de casser certaines barrières qui nous feraient aborder chaque langue comme quelque chose d'irréductiblement différent, de jeter des ponts – via les emprunts par exemple – et de créer des tremplins par le développement de stratégies générales, en quelque sorte translinguistiques bien que toujours ancrées dans des matérialités linguistiques.

2. Combattre les préjugés

Par rapport aux élèves plus jeunes, les élèves du secondaire ont un âge qui apparaît tout à la fois propice à des réflexions sur les langues mais "difficile"! Propice, car les élèves ont acquis à cet âge des capacités cognitives et discursives qui rendent possibles des réflexions plus approfondies, plus riches. Mais difficile aussi, car les adolescents tendent souvent à se replier sur le groupe, à rechercher la conformité plutôt que la diversité et,



Ritratto 3.

trop souvent, à développer des préjugés et stéréotypes négatifs envers les langues et/ou les locuteurs qui les parlent.

Par ailleurs, ces élèves se trouvent à un âge où ils devront faire des choix, par exemple quant aux langues qu'ils choisiront éventuellement d'apprendre; et il paraît par conséquent opportun, à ce moment-là, de tenter de les (re)motiver pour l'apprentissage des langues, tout en contribuant éventuellement à une diversification de leurs choix (entre autres pour les élèves possédant dans leur répertoire une langue liée à la migration).

La question de la prise en compte des langues liées à la migration reste d'ailleurs particulièrement d'actualité au secondaire! Peut-être même plus qu'au primaire dans la mesure où — il suffit de lire la presse quotidienne — des problèmes d'intégration, des signes d'exclusion, voire de racisme et de violence, l'émergence de préjugés ont davantage tendance à s'y manifester.

Il apparaît par conséquent important de mettre en place tous les moyens possibles pour prévenir ces phénomènes. Les démarches d'éveil aux langues ne peuvent bien sûr, à elles seules, y parvenir mais elles constituent certainement un moyen parmi d'autres. Le travail avec la diversité des langues, opérationnalisé dans des démarches didactiques, permet en effet de donner à chaque langue rencontrée un statut, une place au sein de la diversité; il permet de faire ressortir les représentations et d'en parler, de comprendre certains conflits (entre élèves de langues différentes ou, chez un même élève, entre des langues différentes!).

3. L'éveil aux langues comme ouverture vers les langues anciennes

Dans une perspective différente, centrée sur l'histoire et l'identité historique, le latin et le grec peuvent faire l'objet d'un travail orienté vers la

Le travail avec la diversité des langues, opérationnalisé dans des démarches didactiques, permet en effet de donner à chaque langue rencontrée un statut, une place au sein de la diversité; il permet de faire ressortir les représentations et d'en parler, de comprendre certains conflits (entre élèves de langues différentes ou, chez un même élève, entre des langues différentes!).

diversité des langues. Là encore, la découverte des familles de langues, la recherche des origines étymologiques voire l'analyse de certains aspects de leur fonctionnement pour mieux comprendre le fonctionnement du français, de l'italien ou d'autres langues enseignées (le latin possédait un troisième genre... comme l'allemand) constituent des activités possibles. Cependant, le mécanisme du détournement mis en oeuvre dans de telles activités (de Pietro 1999; Perregaux *et al.* 2003) ne doit pas s'arrêter à ces langues certes de grande culture mais qui s'inscrivent dans une histoire plus large — dans laquelle les Romains ont emprunté aux Grecs qui ont emprunté aux Phéniciens qui ont emprunté aux Sumériens (*cf.* histoire des alphabets)... C'est ainsi qu'on passe des langues indo-européennes aux langues sémitiques, voire à d'autres encore, sans en occulter aucune et en permettant à chaque élève d'y retrouver lui aussi des racines.

4. Vers une citoyenneté linguistique

La réflexion sur les langues conduite avec des élèves plus âgés permet

d'aborder des questions "sociolinguistiques", en prise avec l'intégration sociale et la construction d'une conscience citoyenne, qui sont à la fois pertinentes, intéressantes et stimulantes pour les élèves. Les langues sont trop souvent réduites à un ensemble de techniques, comme si elles n'étaient qu'un outil de communication...

Par des activités incluant la diversité des langues et portant sur des thèmes aussi chauds que la féminisation du langage (CREOLE 2,2000), l'exclusion par le langage, la signification des normes (voir par exemple les débats autour des récentes propositions de rectifications des orthographes allemande et française), il s'agit bien de mettre la réflexion au service d'une composante sociale des compétences langagières, souvent négligée par ailleurs: la *citoyenneté linguistique* — qui consiste à donner progressivement aux membres d'une communauté langagière les "outils" qui leur permettent, en tant que citoyens, de participer pleinement à la fois aux diverses formes de communication dans leur(s) langue(s) et à la gestion démocratique du fonctionnement de celle(s)-ci: à qui appartient la langue? faut-il simplifier l'orthographe? féminiser le discours? accepter les anglicismes? enseigner une seule langue pour tous?...

Il paraît du devoir de l'école de préparer les élèves à cette citoyenneté en abordant de telles questions. C'est en tout cas ce qui a été affirmé récemment dans la *Déclaration de la Conférence intercantonale de l'Instruction publique de la Suisse romande et du Tessin* (CIIP) du 18 novembre 1999, dont voici un extrait: "Les valeurs éducatives essentielles dont l'Ecole publique a charge de promotion: (...) vi. La mission d'intégration dans le respect des autres langues et cultures. (...) Les lignes d'action à promouvoir: (...) 5. Prendre en compte et rendre accessible la connaissance des fondements culturels, historiques et sociaux, y compris des cultures religieuses,

afin de permettre à l'élève de comprendre sa propre origine et celle des autres, de saisir et d'apprécier la signification des traditions et le sens des valeurs diverses cohabitant dans la société dans laquelle il vit".

Pour atteindre ces objectifs, de nombreuses barrières devront encore tomber. L'enseignement des langues a un rôle important à jouer. Mais une éducation à la diversité des langues doit aussi y contribuer, *tout au long de la scolarité*, si l'on veut éviter que l'intégration ne se fasse finalement que dans une ou deux langues, au détriment de toutes les autres... et des locuteurs qui les parlent.

Notes

* Texte inspiré de l'atelier présenté au colloque de Lausanne "Les compétences langagières" du 26.9.02, organisé par l'Institut de pédagogie pour la formation professionnelle (ISPFP).

¹ Une activité des moyens d'enseignement EOLE porte sur l'intercompréhension entre langues germaniques.

Bibliographie

BABYLONIA 2/1995: *Il rapporto tra lingua materna (L1) e lingue seconde (L2)*.
BABYLONIA 2/1999: *S'ouvrir aux langues / Educazione plurilinguistica / Begegnung mit Sprachen / Educaziun plurilingua* (numéro thématique consacré aux démarches d'éveil aux langues).
CANDELIER, M. [Dir.](2003): *Evlang – L'éveil aux langues à l'école primaire. Bilan d'une innovation*. Bruxelles, DeBoeck.
CHIGNIER, J. / HAAS, G. / LORROT, D. / MOREAU, P. & MOUREY, J. (1990). *Les systèmes d'écriture, un savoir sur le monde, un savoir sur la langue*, Dijon, CRDP.
CREOLE 2, 2000 (Numéro consacré à la féminisation du langage dans une perspective d'éveil aux langues).
DABÈNE, L. (2002): *Comprendre les langues voisines: pour une didactique de l'intercompréhension*, *Babylonia* 2/2002, p.14-16.
DE PIETRO J.-F. (1999): *La diversité des langues, un outil pour mieux comprendre la grammaire?* *TRANSEL* 31, p. 179-202.
DE PIETRO, J.-F. (2000): *EOLE, des outils didactiques pour un éveil aux langues, ou: les moyens d'enseignement ont-ils une âme?...*

Babylonia 3/2000, p. 22-25.

GOUMOËNS DE, C. / DE PIETRO, J.-F. & JEANNOT, D. (1999): *Des activités d'éveil au langage et d'ouverture aux langues à l'école: vers une prise en compte des langues minoritaires*, *Bulletin VALS/ASLA* 69/2, p.7-30.

HAWKINS, E. (1987): *Awareness of Language: an introduction*, Cambridge, Cambridge University Press.

HAWKINS, E. (1992): *La réflexion sur le langage comme "matière-pont" dans le programme scolaire*, *Repères* 6, p. 41-56.

MATTHEY, M. (1998): *Eveil au langage et politique linguistique: l'exemple des rectifications orthographiques de 1990 en Suisse romande*, in: BILLIEZ, J. [Ed.]: *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme, Hommage à Louise Dabène*, Grenoble, CDL-Lidilem, p. 335-340.

MOORE, D. (1995): *Eduquer au langage pour mieux apprendre les langues*, *Babylonia* 2/1995, p. 26-31.

MULLER, N. / DE PIETRO, J.-F. (2001): *Que faire de la notion de représentation? Que faire des représentations? Questions méthodologiques et didactiques à partir de travaux sur le rôle des représentations dans l'apprentissage d'une langue*, in MOORE, D. [Coord.], *Les représentations des langues et de leur apprentissage*, Paris, Didier, p. 51-64.

PERREGAUX, Chr. / DE GOUMOËNS, Cl. / JEANNOT, D. & DE PIETRO, J.-F. [Dir.] (2003): *EOLE – Education et ouverture aux langues à l'école*, Neuchâtel, CIIP, 2 volumes.

ROULET E. (1980): *Langue maternelle et langues secondes: vers une pédagogie intégrée*, Paris, Hatier/CREDIF.

SCHADER, B. (1999): *Begegnung mit Sprachen auf der Unterstufe*, Zürich, Orell Füssli.

Jean-François de Pietro

est collaborateur scientifique de l'IRDP (Neuchâtel) et membre du comité de rédaction de *Babylonia*.

Daniel Stotz
Lukas Wertenschlag
Winterthur/Freiburg

Reformieren mit Profil

Fremdsprachen in der neu gestalteten kaufmännischen Grundbildung

L'articolo discute il ruolo delle lingue nel contesto della riforma della formazione commerciale di base nel settore professionale. Ricostruendo l'itinerario e l'impostazione seguita nell'ambito della riforma che si è sviluppata a partire dal 1998 e che sta entrando nella sua fase conclusiva, gli autori ne tracciano dapprima la struttura globale con i tre percorsi possibili (B = base, S = sviluppo e M = maturità professionale) per poi approfondire gli aspetti relativi all'impostazione dei programmi per le L2. In particolare si approfondisce la tecnica utilizzata per la formulazione degli obiettivi e si illustra il tentativo di conciliare tale tecnica con il "quadro europeo di riferimento per le lingue". Proprio la formulazione estremamente differenziata degli obiettivi viene poi messa in relazione con il problema della valutazione che si ispira complessivamente ad un modello centralista e standardizzato. Le riflessioni conclusive sono dedicate ai problemi dell'implementazione della riforma. (Red.)

Zwei Blicke: Ein Ein- und ein Ausblick

Die folgenden Bemerkungen zu der Problematik des Lernen, Lehrens und Prüfens der Fremdsprachen im Rahmen der Reform der kaufmännischen Grundausbildung (RKG) sind subjektiv und sicher auch teilweise "ungerecht", weil der hier vorgegebene Rahmen nicht ausreicht, die Problematik in all ihrer Feinheit und Differenziertheit aufzuzeigen. Es geht uns eher darum, Prozesse und Lösungsversuche zu beschreiben, die wir als externe Begleiter ab einem bestimmten Zeitpunkt der Reform erlebt haben. In einem ersten Teil umreissen wir den Reformauftrag und die unterschiedlichen "Vorgaben", was die Fremdsprachen in der kaufmännischen Grundausbildung betrifft. Im zweiten Teil sollen anhand von Thesen Fragen aufgeworfen werden, die mit einer solchen und ähnlichen tief greifenden Reformen verbunden sind.

1. Eine Reform rollt an oder: die Grenzen des Milizsystems

Reformen sind ein schwieriges Unterfangen, Reformen innerhalb der schweizerischen Bildungslandschaft noch viel schwieriger. Bei der Reform der kaufmännischen Grundausbildung,¹ die seit mehreren Jahren im Gang ist und im Jahre 2003 mit der Generalisierung zu einem vorläufigen Ende bzw. flächendeckend zum Tragen kommt, waren und sind viele Mitspieler und Mitspielerinnen beteiligt:

Der Bundesrat mit dem Entwurf zum Berufsbildungsgesetz, das Parlament

mit seinen Änderungsanträgen auch bezüglich der Fremdsprachen,² das zuständige Bundesamt für Berufsbildung und Technologie,³ die Kantone, die Berufsbildungsämter, die Berufsverbände, die Vertreter und Vertreterinnen der verschiedenen Branchen, die Rektoren und Rektorinnen der kaufmännischen Schulen, die Lehrer und Lehrerinnen – und last but not least die Auszubildenden. Herausgekommen ist dabei folgendes Modell für die Fremdsprachen (siehe Tab. I).

Zu den anzustrebenden Niveaus ist festzuhalten, dass im sog. B-Strang und E-Strang explizit festgehalten wird, dass es sprachregionale Abweichungen zum Zielniveau geben kann, je nach Vorkenntnissen der Auszubildenden. Die Realität hat auch den M-Strang eingeholt, auch hier gibt es tatsächlich Abweichungen nach unten, je nach Fremdsprache und Sprachregion.

Allen Ausbildungen ist gemeinsam, dass die Schlussprüfung durch ein internationales Sprachzertifikat ersetzt werden kann. Verschiedene Dokumente regeln, welche Zertifikate als Ersatz anerkannt werden und wie die Umrechnung der Punktzahlen aus den Zertifikaten in schulische Schlussnoten erfolgen soll.

Das Umfeld

Die RKG muss einerseits im Rahmen des neuen Berufsbildungsgesetzes gesehen werden und andererseits im Zusammenhang der sich langsam etablierenden Berufsmatur. In der Botenschaft zum Gesetzesentwurf zum neuen Berufsbildungsgesetz schreibt der

Tab. I

Art der Ausbildung	Basisbildung Kaufmann/Kauffrau	Erweiterte Grundbildung Kaufmann/Kauffrau	Kaufmännische Berufsmatur
Bezeichnung	B-Strang	E-Strang	M-Strang
Anzahl Fremdsprachen obligatorisch	1 = 2. Landessprache oder Englisch	2 = 2. Landessprache und Englisch	2 = 2. Landessprache und Englisch
Anzustrebendes Niveau nach Referenzrahmen	A2	B1	B2
Lernzielkatalog	Leistungszielkatalog	Leistungszielkatalog	Rahmenlehrplan
Art der Sprachprüfung	Mündliche und schriftliche Lehrabschlussprüfung (LAP) oder von der gesamtschweizerischen Prüfungskommission und dem BBT akkreditiertes Internationales Sprachenzertifikat	Mündliche und schriftliche Lehrabschlussprüfung (LAP) oder von der gesamtschweizerischen Prüfungskommission und dem BBT akkreditiertes Internationales Sprachenzertifikat	Mündliche und schriftliche Maturitätsprüfung oder von der EBMK und dem BBT anerkanntes Sprachenzertifikat
Verantwortlichkeit für die Prüfungs- entwicklung	Regional oder Schule	Regional oder Schule	Schule; teilweise Koordination für eine Sprache auf kantonaler Ebene

Bundesrat:

Die Umwälzungen in der Arbeitswelt und in der Gesellschaft rufen nach differenzierten Ausbildungsangeboten auf verschiedenen Qualifikationsstufen. Änderungen im Anforderungsprofil, wie sie der Arbeitsmarkt diktiert, sind flexibler als bisher aufzunehmen und umzusetzen:

- *Im Hinblick auf ein sich ständig erneuerndes Wissen und auf die zunehmenden Betriebs-, Branchen- und Berufswechsel ist die berufliche Grundbildung mit dem lebenslangen Lernen zu verzahnen. Berufstheoretische, berufsübergreifende und allgemein bildende Lehrinhalte gewinnen ebenso an Bedeutung wie die lebenslange Erneuerung der Kenntnisse.*
- *Berufsbildung ist anspruchsvoller geworden. Die didaktischen Fähigkeiten der Bildungsverantwortlichen zum Erfassen und Vermitteln der Sachverhalte*

*in Betrieb und Schule sind systematisch zu fördern und insbesondere an die Erfordernisse der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien anzupassen).*⁴

In einer Pressemitteilung schreibt das BBT dazu:

*Die Reform der kaufmännischen Grundbildung verfolgt zwei Hauptziele: Sie will den Lehrlingen ermöglichen, sich Lernmethoden anzueignen, mit denen diese sich während ihres ganzen Berufslebens an den wirtschaftlichen und sozialen Wandel anpassen können. Gleichzeitig soll sie Selbstständigkeit, Eigeninitiative, soziale und sprachliche Fähigkeiten der angehenden kaufmännischen Angestellten fördern (Teamarbeit, Kontakte mit Kunden und Kollegen). Die RKG wurde im Sinne des neuen Berufsbildungsgesetzes (nBBG) entwickelt.*⁵

Die Ausgangslage

Um den oben aufgeführten Faktoren und Bedingungen gerecht zu werden, mussten entsprechende Kompetenzen und anzueignende Wissensbestände für die Gesamtausbildung und für die einzelnen Fächer und Fächergruppen formuliert werden. Diese Leistungszielkataloge, eine Auflistung der Ziele, die bis zum Ende der Grundausbildung erreicht werden sollten, wurden in einer ersten Phase von ganz unterschiedlichen Personen ausformuliert. Diese ersten ungenügenden Entwürfe wurden ab 1999 von Fachpersonen intensiv überarbeitet.

In der Arbeitsgruppe "Fremdsprachen" waren 10 Lehrer und Lehrerinnen für Englisch, Französisch und Deutsch aus der Deutschschweiz, der Westschweiz und dem Tessin vertreten, begleitet von zwei externen Experten.⁶ Leider nahmen an diesen Arbeitssitzungen keine Repräsentanten der betrieblichen Seite teil – im Gegensatz zu anderen Arbeitsgruppen.

Alle Arbeitsgruppen hatten von Professor Frey und der Frey Akademie die Vorgabe, die Kataloge nach der Triplex-Methode⁷ zu entwickeln. In der Gruppe "Fremdsprachen" ging es darum, dieses Konzept mit dem Ansatz des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens zu verbinden.

2. Fremdsprachen, die ungeliebten Stiefkinder

Anhand von zwei Beispielen möchten wir kurz den Stellenwert und die Einschätzung der Fremdsprachen im Rahmen der Gesamtreform illustrieren:

Ursprünglich sollten – wohl zwecks Stärkung der kaufmännischen Fachkompetenzen – die beiden Fremdsprachen bei der Endabrechnung im Fähigkeitsausweis zu einer Note verschmolzen werden und zusammen ein Siebtel der Gesamtschlussnote zählen. Nach verschiedenen Interven-

tionen wurde dieser Vorentscheid rückgängig gemacht, so dass jede Fremdsprache nun immerhin mit einem Achtel gewichtet ist.

Ein Spezifikum der Reform ist die Verstärkung und Koordination des dualen Ausbildungskonzepts von Berufsschule und Betrieb. Entsprechend wurden bei der Formulierung der Ausbildungsziele jeweils darauf geachtet, wer – Schule oder Betrieb – die Aufgabe hat, Inhalte und Kompetenzen zu vermitteln und auch zu überprüfen. Es ist auffallend, dass die Vermittlung der Fremdsprachen und die Überprüfung der Ziele allein der Schule überlassen werden, obwohl von betrieblicher Seite immer wieder Sprachkenntnisse bei den Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen eingefordert werden.

Ein Ergebnis der Reform scheint uns, dass durch die Gespräche zwischen Vertretern der betrieblichen und der schulischen Seite hier zumindest Klarheit über die Aufgabenverteilung besteht: die Schule ist allein zuständig für den Erwerb von fremdsprachlichen Kompetenzen, die Betriebe können und wollen sich hier nicht engagieren. Andererseits war der Druck gerade von den Betrieben zu spüren, was die Anerkennung von so genannten internationalen Standards – gemeint sind Zertifikatsprüfungen – angeht.

3. Der Weg ist nicht das Ziel: Leistungen, Kompetenzen und Prüfungen

Im Laufe der Reform wurde ein langer Weg zurückgelegt, bis das Ziel, das heisst, ein aktueller, an den Bedürfnissen der Arbeitswelt orientierter Lernzielkatalog und die dazu passenden Prüfungsinhalte und -formen, erarbeitet war. Die inhaltliche Aufgabe der Arbeitsgruppe bestand zuerst darin, einen Lernzielkatalog für die erweiterte Grundausbildung (E-Strang) zu überarbeiten, der sich von der Systematik und den Inhalten sehr

eng an die Ziele des Unterrichts in der lokalen Sprache anlehnte und somit dem Fremdsprachenunterricht mit seinen spezifischen Lehr- und Lernbedingungen und –zielen keine Rechnung trug. Das Postulat, sich am Ansatz des europäischen Referenzrahmens und dem Europäischen Sprachenportfolios mit den Kannbeschreibungen und den sechs Niveaus zu orientieren, musste ebenfalls eingelöst werden. Klar war, dass die berufsorientierte Sprachverwendung einen wichtigen Stellenwert haben sollte. Methodisch stellte sich die Herausforderung, die Triplex-Methode und den handlungsorientierten Ansatz des europäischen Referenzrahmens unter einen Hut zu bekommen. Einleitend zum Leistungszielkatalog wird entsprechend festgehalten:

Die Leistungsziele orientieren sich am "Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen", weshalb auch die entsprechende Terminologie übernommen wird.

Interaktion(5.1): Informationen werden zwischen zwei oder mehr Personen mündlich oder schriftlich ausgetauscht.

Rezeption (5.2): Mündlich oder schriftlich gegebene Informationen werden verstanden.

Produktion(5.3): Informationen werden mündlich oder schriftlich gegeben.

Mediation (5.4): Die Mediation, oder auch Sprachmittlung, beinhaltet das Weiterleiten von mündlichen oder schriftlichen Informationen. Dabei sind mindestens zwei Sprachen involviert.

Die einzelnen Leistungsziele werden dann folgendermassen mit der Triplex-Methode dargestellt. Zuerst wird die Kernkompetenz genannt:

Kernkompetenz

5.1 Interaktion: mündliche und schriftliche Informationen austauschen

Anschliessend wird dieser Kernkompetenz eine Leitidee zugeordnet, die sozusagen die Begründung für die Relevanz der Kernkompetenz liefert.

Leitidee

Gespräche und Schriftverkehr sind für die betrieblichen Abläufe von entscheidender Bedeutung. Im Kontakt mit Geschäftspartnern geht es darum, kundenbezogen und zielorientiert zu handeln. Auch im privaten Umfeld spielt der mündliche und schriftliche Austausch eine wichtige Rolle. Kaufleute können mit einfachen Mitteln im privaten und beruflichen Umfeld erfolgreich kommunizieren.

Das Dispositionsziel beschreibt die erwartbaren Haltungen und Werteinstellungen und ist das inhaltliche und methodische Verbindungsglied zwischen der Leitidee und dem Leistungsziel.

Dispositionsziel

5.1.1 Kaufleute zeigen Bereitschaft, kurze einfache Gespräche über ihnen vertraute Themen aus dem engeren beruflichen und dem privaten Bereich aufzunehmen und zu führen.

Das Leistungsziel ist als can-do-Statement/Kannbeschreibung formuliert in Anlehnung an den Referenzrahmen und das Europäische Sprachenportfolio. Jedes Leistungsziel hat einen Kurztitel, in dem die Domänen und die sprachlichen Aktivitäten kurz beschrieben sind (Im Berufsbereich mündlich kommunizieren). Entsprechend dem Kompetenzwürfel der Triplex-Methode sind die einzelnen Leistungsziele mit Zielen im Bereich der Methoden- und Sozialkompetenz verknüpft.⁸ (siehe Tab. II)

Für die Entwicklung der Leistungszielkataloge wurden folgende Instrumente beigezogen:

- Europäisches Sprachenportfolio⁹
- Europäischer Referenzrahmen¹⁰
- Profile deutsch¹¹
- OPEN SESAME¹²

Dank diesen Instrumenten wurde die Arbeit stark objektiviert und die Diskussionen in der Arbeitsgruppe ver-

Tab. II

	Leistungsziel	Trägt bei zu Methodenkompetenz	Trägt bei zu Sozialkompetenz
Im Privatbereich mündlich kommunizieren	5.1.1.1 Ich unterhalte mich spontan im direkten Kontakt, beim Telefonieren, auf Reisen und im Umgang mit Besuchern. Dazu gehören: Leute begrüßen; mich und andere vorstellen; Abmachungen treffen; über Erfahrungen, Pläne und Vorlieben reden, eigene Hobbys und Interessen diskutieren.		1.1 Situationsgerechtes Auftreten 1.5 Flexibilität 1.6 Kommunikationsfähigkeit 1.14 Angepasste Umgangsformen 1.16 Eigene Werthaltungen kommunizieren
Im Berufsbereich mündlich Informationen austauschen	5.1.1.2 Ich nehme Anrufe entgegen und leite die Informationen sinngemäss weiter. Ich vereinbare, bestätige und verschiebe Termine verständlich und korrekt.	2.1 Analytisches und geplantes Vorgehen 2.3 Entscheidungstechniken	1.3 Diskretion 1.6 Kommunikationsfähigkeit 1.14 Angepasste Umgangsformen
Im Berufsbereich mündlich kommunizieren	5.1.1.3 Ich gebe einfache Informationen aus meinem Arbeitsbereich an Kunden oder Arbeitskollegen weiter. Ich äussere meine Meinung zu alltäglichen Problemen bei der Arbeit oder zu den Vorzügen von Produkten und gehe auf die Meinung des Gesprächspartners ein.	2.1 Analytisches und geplantes Vorgehen 2.3 Entscheidungstechniken	1.3 Diskretion 1.6 Kommunikationsfähigkeit 1.14 Angepasste Umgangsformen

einfach und versachlicht. Die anzustrebenden Kompetenzen konnten so unabhängig von bestehenden Prüfungsinhalten und -formaten festgelegt werden. An vier zweitägigen Treffen der Arbeitsgruppe wurde auf der Grundlage der ersten Entwürfe, die sich am Unterricht in der lokalen Sprache und nicht am Referenzrahmen orientierten, versucht, relevante Lernziele im beruflichen Bereich in Anlehnung an die Vorarbeiten des Europarates zu umschreiben und diese auch niveaüadäquat zu formulieren. Methodisch wurde folgendermassen vorgegangen:
Zuerst wurden das zu erreichende Niveau bzw. Profil festgelegt in den verschiedenen sprachlichen Aktivitäten; anschliessend wurden die konkreten Kannbeschreibungen formuliert und durch Zusätze oder Strei-

chungen qualifizierter Ausdrücke dem vorgegebenen Niveau angepasst. An einem nächsten Treffen der Arbeitsgruppe kam es zu einer "zweiten Lesung" der Leistungsziele, um so aus Distanz nachzuprüfen, ob Relevanz und Niveau der geforderten sprachlichen Aktivitäten stimmten. Die Vorschläge der Arbeitsgruppe wurden von Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen der Frey-Akademie auf ihre Kompatibilität mit der Triplex-Methode abgecheckt. Die operative Projektleitung und die interimistische Prüfungskommission verabschiedeten anschliessend für die verschiedenen Pilotphasen der Reform die Leistungszielkataloge.
In der Folge leitete die gleiche Arbeitsgruppe auf der Basis des E-Strangs den Leistungszielkatalog für den B-Strang ab. Um die Reform auch mit

dem M-Strang abzustimmen wurde kurzfristig eine gemischte Arbeitsgruppe mit Vertretern und Vertreterinnen aus dem technisch-gewerblichen und dem kaufmännischen Zug einberufen, die leider keine grundsätzlichen Änderungen am bestehenden Rahmenlehrplan der Berufsmatur vornehmen konnte und durfte. Die Vergleichbarkeit und Transparenz der Lern- und Lehrziele in den verschiedenen Strängen leidet unserer Meinung nach darunter.

Abschliessend lässt sich sagen, dass das gewählte Verfahren Vor- und Nachteile hatte: Der Einbezug der Lehrkräfte bei der Ausarbeitung der Lernziele war wichtig als Korrektiv aus der Praxis, gleichzeitig wurden auch Partikularinteressen vertreten, die den Blick auf die gesamtschweizerische Perspektive teilweise verstellten. Der Referenzrahmen und andere Grundlagen wie das schweizerische Portfolio waren vor ein paar Jahren noch wenig bekannt, so dass eine aktive Mitarbeit aller Mitglieder der Arbeitsgruppe bei der Entwicklung nicht immer leicht war. Die Mitarbeit der Lehrpersonen, die oft in Pilotklassen auch unterrichteten, verstärkte den Bezug zur Wirklichkeit im Klassenzimmer und erleichterte die Kommunikation unter Kollegen und Kolleginnen über die Neuerungen und Veränderungen im Fach. Dies war umso dringender als die Fremdsprachen bei der Reform keine anderen Lobbyisten und Lobbyistinnen hatten. Die Mitarbeit der externen Experten hat die Aussenperspektive mit in die Reformbestrebungen gebracht, was zum Überdenken gewisser Positionen und zu neuen Ideen geführt hat.
Nach unserer Auffassung ist bei dieser Entwicklungsarbeit das Milizsystem an seine Grenzen gestossen. Wenn nicht entsprechende Massnahmen ergriffen werden, könnte es bei der Umsetzung ähnlich gehen, werden doch die Fremdsprachen im Umsetzungsbericht¹³ nur im Abkürzungsverzeichnis erwähnt!

4. Wer zuletzt prüft, prüft am besten

Bei manchen Reformvorhaben bestimmt eine vorgegebene Prüfungsform den Rahmen der zu erreichenden Lernziele. Für die RKG sollte ein anderer Pfad eingeschlagen werden – dies war in den Fremdsprachen dringend nötig, bestand doch bis anhin der schriftliche Prüfungsteil im Wesentlichen aus einem Diktat. In der Botschaft zum Berufsbildungsgesetz heisst es dazu:

Abschlussprüfungen sind eines der wesentlichsten Steuerungselemente der Berufsbildung. Sie wirken mittelbar und unmittelbar bis in die tägliche Vermittlung des Wissens hinein. Nicht nur der Stoff, auch die Lehrmittel sind häufig auf die Prüfungen ausgerichtet. Veränderte Anforderungen an die berufliche Bildung verlangen deshalb nach neuen Prüfungsverfahren. Qualifikationsverfahren, die Fach-, Sozial- und Methodenkompetenzen berücksichtigen, sehen anders aus, als wenn es nur um das Abfragen von Fachwissen geht.

Das neue Berufsbildungsgesetz spricht nicht mehr nur von Prüfungen, sondern von Qualifikationsverfahren. Dadurch wird der Einsatz unterschiedlicher Methoden und Instrumente ermöglicht. Es erlaubt den Branchen und Schulen, die für sie passenden Modelle selbst zu bestimmen. Indem Entscheide über Form und Inhalt der Verfahren beim Bund liegen, ist es trotzdem möglich, mit unterschiedlichen Bildungsgängen zu gleichen Abschlüssen zu kommen. S. 51

Die Fremdsprachen spielten in der RKG eine Pionierrolle, indem erstmals Prüfungen an externe Organe ausgelagert werden sollten. Das parallel zum Reformprozess ausgearbeitete Akkreditierungskonzept sieht vor, dass ausgewählte internationale Sprachzertifikate als Ergänzung oder Ersatz der Lehrabschlussprüfung anerkannt werden können. Voraussetzung ist immer, dass das evaluierte Zertifikat die Leistungsziele auf dem gegebenen Niveau abdeckt und dass die Wertungen der Prüfungsbehörde fair in Schulnoten umgerechnet werden können.

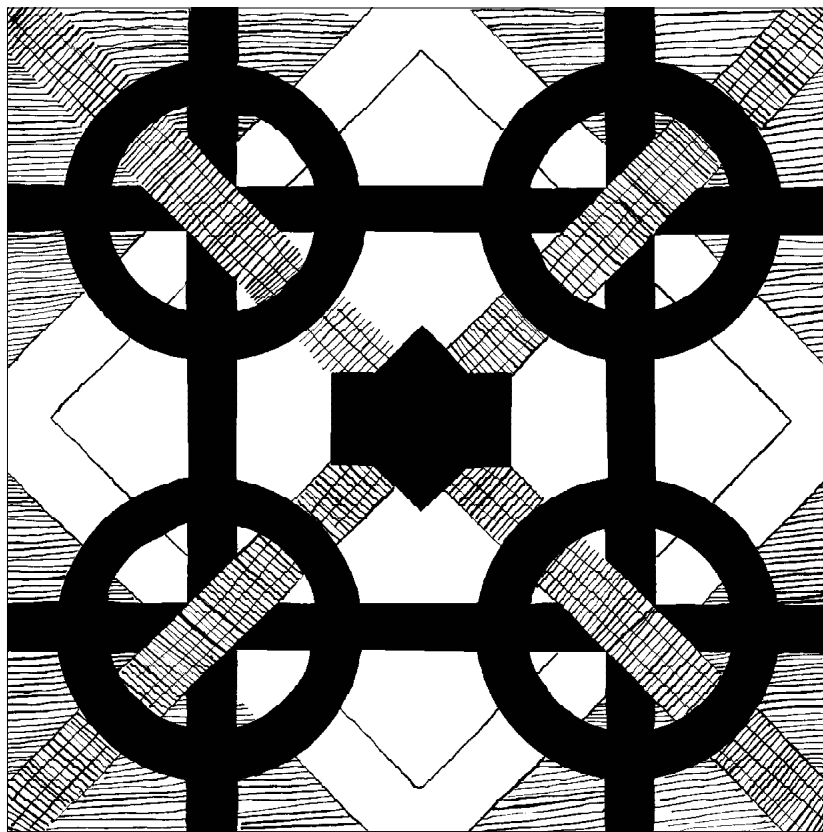
Das Verfahren für die Bestimmung der akkreditierbaren Diplome erwies sich als dornenvoll, da unter anderem in manchen Sprachen auf den gegebenen Niveaus keine berufsorientierten Zertifikatsprüfungen angeboten werden. Ausserdem sind nicht alle Prüfungsgremien bereit, das System des Referenzrahmens zu übernehmen. Wenig transparente und modular aufgebaute Prüfungen erfüllen die Anforderungen kaum. In einem Kompromiss beschloss die Prüfungskommission auch allgemeinsprachliche Zertifikate zu anerkennen unter der Bedingung, dass eine berufsorientierte mündliche Schlussprüfung abgelegt wird, die einen Teil der Leistungsziele abdeckt.

Es war zu erwarten, dass trotz vermeintlicher Attraktivität der internationalen Zertifikate ein beträchtlicher Anteil der Schulen bzw. Prüflinge sich

für eine Sprachprüfung im Rahmen der Lehrabschlussprüfung, d.h. für eine “hausgemachte” Prüfung entscheiden würde. Die Anforderungen an solche Abschlussprüfungen sind hoch: Sie müssen

- eine grösstmögliche Menge von Leistungszielen überprüfen
- landesweit anwendbar sein (nationale Regelungskompetenz in der Berufsbildung)
- modernen praxisorientierten Prüfungsformen genügen
- sich gegenüber den internationalen Zertifikaten abgrenzen und auch lokale und berufsbildungsspezifische Bedürfnisse abdecken
- haushälterisch mit den Ressourcen der Schulen umgehen.

Exemplarisch soll anhand des Formats und der Vorgaben der mündlichen Schlussprüfung aufgezeigt werden, wie solche Ziele verwirklicht



Composizione geometrica 3.

werden können. Ohne auf die bisherige Prüfung näher einzutreten, wurde der Entwurf einer 20-minütigen Prüfung erstellt und in eine Vernehmlassungsrunde bei den Pilotschulen geschickt. Sie wies drei Neuerungen auf, von denen zwei zum Teil auf Widerstand stiessen: erstens agieren jeweils zwei Kandidierende in einer Partnerprüfung, zweitens dient als Ausgangspunkt im mittleren Prüfungsteil ein Dokument in der lokalen Standardsprache, dessen Inhalt den Zuhörerinnen

und Zuhörern in der Fremdsprache vermittelt werden sollte. Drittens, und dieses Merkmal wurde überwiegend begrüsst, wurde schon bei der Konzeption der Prüfung ein Satz von detaillierten Bewertungskriterien entwickelt, die sich an den Referenzrahmen anlehnten. (siehe Tab. III)

Die Partnerprüfung hat den Vorteil, dass ein Dialog in Gang kommt zwischen denjenigen Personen in der Prüfungssituation, von denen man sprach-

liche Produktion und Interaktion erwartet. Dies erlaubt den Prüfenden, sich der sorgfältigen Anwendung der Bewertungskriterien zu widmen. In zwei von drei Phasen der Prüfung werden die Kandidierenden einzeln beurteilt. Die Mediation oder Sprachmittlungsaufgabe reflektiert die Situation, in der die angehende Kaufrau einer der lokalen Sprache nicht kundigen Person wichtige Informationen weitergeben soll, eine Schlüsselfunktion sozusagen, die zudem den Vorzug mit sich bringt, dass die fremdsprachlichen Leistungen der Absolventen eine Eigenleistung sind und nicht den Vorgaben entnommen werden. Bei der Mediation geht es nicht um Übersetzung, sondern um sinngemässe Zusammenfassung. Wie in der beruflichen Praxis steht den Kandidierenden eine kurze Vorbereitungszeit zur Verfügung, und natürlich wird jedem Partner ein unterschiedlicher Text vorgelegt. Die Aufmerksamkeit des zuhörenden Partners wird erheischt, indem er am Ende eine Frage stellen muss. Trotzdem bleibt ein Rest von Künstlichkeit, wenn die geprüfte Sprache quasi als lingua franca zwischen zwei Personen eingesetzt wird, die eine Erstsprache teilen. Die Anzahl der Bewertungskriterien wurde auf Grund des Feedbacks reduziert; die Anwendung der Kriterien ist auch in der gültigen Form eine anspruchsvolle Aufgabe, die ein gewisses Training voraussetzt. Dies verhält sich aber bei den besten internationalen Zertifikatsprüfungen nicht anders. Die neu konzipierte mündliche Lehrabschlussprüfung ist gegenüber den Zertifikatsprüfungen sicher keine weiche Lösung und leistet der Aufforderung der Botschaft zum Berufsbildungsgesetz Genüge, die nach "praxisnahen Verfahren, die zudem in der Lage sind, auch Methoden- und Sozialkompetenzen zu erfassen" (S. 51), ruft. Zwischen den internationalen Zertifikaten, von denen bisher zwei als vollwertiger Ersatz für die LAP im E-Strang akkreditiert worden sind,¹⁴ und

Tab. III

	Aufgabe	Form und Bewertung
Teil 1 monologisches Sprechen	<p>Über die eigene Person und den eigenen Arbeitsbereich Auskunft geben.</p> <p>Beispiel für Aufgaben: über eigene Berufserfahrungen berichteten Prüfende/r stellt mindestens eine Frage.</p>	<p>Sprechzeit pro Kandidat: ca. 3 Min.</p> <p>Beide Kandidat/innen werden einzeln beurteilt</p> <p>Beurteilungskriterien: Kohärenz, Flüssigkeit, Wortschatz, Korrektheit</p>
Teil 2 monologisches Sprechen, Mediation (Sprachmittlung)	<p>Inhalte vermitteln, präsentieren und dazu Stellung nehmen</p> <p>Ziel: Strukturierte Zusammenfassung des Inhalts auf Grund von selbst angefertigten Notizen in der Fremdsprache sowie Formulieren der eigenen Meinung.</p> <p>Mögliche Aufgabe: Hausmitteilung eines Unternehmens oder einer Schule an die Mitarbeitenden bzw. SchülerInnen</p> <p>Partner stellt mindestens eine Frage zur Präsentation.</p>	<p>Sprechzeit pro Kandidat: ca. 3 - 4 Min.</p> <p>Input in Form eines Dokumentes in der lokalen Unterrichtssprache</p> <p>Eine Arbeitsanweisung für die Präsentation wird zusammen mit dem Text abgegeben.</p> <p>Ein (zweisprachiges) Wörterbuch kann für die Vorbereitung benützt werden.</p> <p>Beide Kandidat/innen werden einzeln beurteilt.</p> <p>Beurteilungskriterien: Thematische Entwicklung, Aussprache, Flüssigkeit, Wortschatz, Korrektheit</p>
Teil 3 dialogisches Sprechen	<p>Entscheidfindung in einer Simulation</p> <p>Ausgangspunkt ist ein Problem oder eine Situation aus dem Berufsalltag</p> <p>Mögliche Aufgabe: Diskutieren Sie die folgende Fragestellung und entscheiden Sie:</p> <p>Form und Inhalt einer Mitteilung an einen Kunden wegen einer Lieferungsverzögerung von Seiten des Betriebs; wer schreibt die Antwort?</p>	<p>Sprechzeit für beide Kandidierenden: 5-6 Min.</p> <p>Die Aufgabe mit Rollenverteilung wird in der Vorbereitungszeit abgegeben; sie kann thematisch an Teil 2 anschliessen.</p> <p>Beurteilungskriterien: Kooperation (inkl. turn-taking), Flüssigkeit, Wortschatz, Korrektheit</p>

der neuen LAP könnte durchaus etwas wie gesunde Konkurrenz eintreten. Es wäre interessant und wünschenswert, mehr zu erfahren über die Bedingungen, unter denen dieser Wettbewerb spielt. So ist zum Beispiel nach wie vor nicht klar, wer zu welchen Teilen die Prüfungsgebühren übernehmen soll, die sich bei zwei Sprachen auf happige 700 Franken belaufen können. Eine Teilung der Bürde zwischen Absolvent oder Absolventin, Schule, Kanton und Betrieb scheint wünschenswert.

Zudem sind die Prüfungsbehörden gefordert, ihre Produkte, mit denen sie um Kundinnen und Kunden buhlen, den Erfordernissen anzupassen, ohne Qualitätsstandards aufzugeben. So wurde zum Beispiel die BEC Preliminary-Prüfung gegenüber dem alten BEC 1 auch auf Grund der Kritik aus den Reihen der RKG neu auf das Niveau B1 ausgerichtet; für Absolventinnen und Absolventen aus der kaufmännischen Berufsbildung liefert UCLES, die Prüfungsbehörde, zudem verfeinerte Wertungen, die in Schweizer Schulnoten umgerechnet werden können. Nur durch diese komplizierte Prozedur kann sichergestellt werden, dass das Zertifikat in den

Fähigkeitsausweis einfließt und nicht doppelt geprüft wird. Ähnliches gilt für das Certificat de français professionnel, das von der Chambre de Commerce et de l'Industrie de Paris auch mit einem Auge auf die neue kaufmännische Ausbildung entwickelt wurde.

5. Umsetzen heisst umdenken heisst umschulen

In der Reform der kaufmännischen Grundbildung kommt eine Entwicklung zum Ausdruck, die sich generell in der Kultur und Bildung auszubreiten scheint: eine Hinwendung auf empirisch überprüfbare und praktisch verwertbare Kompetenzen. In den Sprachen entsteht zwangsläufig die Debatte, wie weit allgemeinsprachliche Kompetenzen gefestigt und ausgebaut werden müssen, bevor berufsbezogene Aktivitäten darauf aufgebaut werden können. Häufig erwächst Opposition gegen eine stärker kaufmännisch ausgerichtete Zielsetzung aus dem Lager derjenigen, die um eine fundierte Allgemeinbildung bangen und den Sprachunterricht als offenes Spielfeld für den Ausdruck der

heranwachsenden Persönlichkeit sehen. Dem lässt sich entgegen, dass ein berufliches Umfeld viele Möglichkeiten lässt für einen konkreten handlungsorientierten Unterricht, der durchaus Freiraum lässt für spannende Fragen und Debatten. Die Aufgabe, einen PR-Text der Coop über Max-Havelaar-Produkte zusammenfassend in der Fremdsprache zu erklären und dazu eine Meinung abzugeben, stellt eine Herausforderung an den angehenden Kaufmann wie auch an den Konsumenten und den jungen Rebellen in derselben Person. Eine Herausforderung entsteht natürlich auch für die Autorinnen und Autoren von Lernmaterial und Übungsaufgaben. Die Welt eines Lehrlings auf einer kleinen Gemeindeganzlei in einem Seitental in den Alpen ist nicht leicht unter einen Hut zu bringen mit derjenigen einer Auszubildenden im Backoffice der Grossbank in Genf oder Zürich.

Die sprachregionalen Unterschiede, die aus den heterogenen Voraussetzungen der zuführenden Schulen entstehen, wollen auch mit Sorgfalt angepackt werden. Wenn Ziele und Niveaus in den gesetzten Fristen von einem Grossteil der Lernenden nicht erreicht werden können, ist Klarheit und Ehrlichkeit angesagt. Die Leistungsziele werden alle drei Jahre revidiert. Das Gesamtsprachenkonzept hin oder her, eine Herunterstufung oder auch eine Heraufstufung (nach erfolgreicher Einführung der ersten Fremdsprache in der dritten Klasse der Primarschule) muss ein Thema bleiben, aber nur wenn die entsprechenden empirischen Befunde erbracht worden sind.

Uns scheint auch sinnvoll, die wenigen Unterrichtsstunden, die während der Ausbildungszeit zur Verfügung stehen, gezielt zu nutzen.

Weitere wichtige Postulate sind die Kommunikation mit den Auszubildenden und die Weiterbildung der Lehrkräfte. In beiden Bereiche sind ermutigende erste Schrittmchen unter-



Ritratto 4.

nommen worden. Im ganzen Papierwust der Reform wurde immer wieder an das Prinzip appelliert, dass die Leistungszielkataloge und die Prüfungsbestimmungen mitsamt allen Kriterien für die angehenden Kaufleute les- und nachvollziehbar sein müssen. Auf Grund der Erfahrungen mit dem Sprachenportfolio waren die Fremdsprachen von Anfang an in einer guten Ausgangsposition, wenn auch die Bezeichnungen für die Sprachaktivitäten (Produktion, Rezeption, Mediation etc.) nicht immer auf Verständnis trafen.

Mit dem Ziel der angemessenen Weiterbildung ist ein vom BBT unterstützter Einführungskurs "Fremdsprachen in der RKG: Leistungsziele, Zertifikate und Prüfungen" acht Mal an fünf verschiedenen Orten durchgeführt worden. Als nützlich erwies sich dabei eine auf Video aufgenommene mündliche Probeprüfung, und die Teilnehmenden nahmen den Vorschlag auf, an ihren Schulen selbst solche Entwicklungsarbeit zu leisten. Der Drang zu einer von allen mitgetragenen Standardisierung war gerade dann zu spüren, als die Wertungen der Kandidierenden in der Probeprüfung zum Teil beträchtlich auseinanderklafften. Mit verantwortlich war aus unserer Sicht die Übergewichtung des Kriteriums Korrektheit, das manchmal in andere Kriterienbereiche "verschmiert" wurde. Die Arbeit mit bis zu acht Bewertungskriterien in einer Partnerprüfung mit einem Mediationselement ist anspruchsvoll, doch ergibt das vorgegebene Drehbuch gute Gelegenheiten, die Prüflinge bei der kommunikativen Arbeit zu beobachten. Klar ist, dass ein einziger Fortbildungskurs nicht genügt.

Somit kann gesagt werden, dass es bei der Umsetzung auch einer neuen Art von Aufmerksamkeitsschulung bedarf, sowohl was das Verhältnis zwischen Lernzielen und der erkennbaren Wirklichkeit der Sprach- und Kommunikationskompetenz im Klassenzimmer betrifft als auch die Entwick-

lungen im Fachgebiet Sprachdidaktik und Lernforschung.

Zum Abschluss seien einige Thesen und Wünsche für die Zukunft formuliert:

- Topoi und Volksweisheiten über Fremdsprachen, Fremdsprachenkenntnisse und Diplome reichen nicht aus, um eine inhaltliche und politische Diskussion über den Stellenwert von Fremdsprachen in der beruflichen Ausbildung zu führen. Eine vertiefte Auseinandersetzung aller Anspruchsgruppen (neudeutsch stakeholders) ist notwendig.
- Es braucht dringend hochqualifizierte Lehrpersonen, die die Umsetzung und Generalisierung der Konzepte des berufsorientierten Fremdsprachenlernens im eigenen Unterricht realisieren und Kollegen und Kolleginnen weitergeben können. Die Weiterbildungsinstitutionen, die kantonalen Träger, das SIBP, die Fachhochschulen und die Universitäten sind dringend gefragt.
- Die gesetzlichen Bestimmungen ermöglichen eine Adaptation der Leistungsziele im B- und E-Strang – nicht nur im Fremdsprachenunterricht. Es müssen Instrumente und Strukturen geschaffen werden, damit diese Überarbeitung auf empirischen Grundlagen und Erfahrungen erfolgen kann.
- Praktische, bildungspolitische und ökonomische Konsequenzen des Outsourcings von Abschlussprüfungen müssen studiert und überprüft werden.

Die Forderung nach einem professionellen Qualitätsmonitoring erklingt hier nicht als modischer basso continuo, sondern als Aufruf zur permanenten Entwicklung, zum "life-long institutional learning", umso mehr als die Reform der kaufmännischen Grundausbildung ein wichtiger Neuerungs-schub in der Schweizer Bildungslandschaft bedeutet, der nicht einfach so verschenkt werden sollte.

Anmerkungen

¹ Hintergrundinformationen unter www.rkg.ch

² vgl. http://www.parlament.ch/ab/frameset/d/n/4615/64720/d_n_4615_64720_64721.htm?DisplayTextOid=64722

³ vgl. <http://www.bbt.admin.ch/dossiers/nbb/d/main.htm>

⁴ Botschaft zum neuen Bundesgesetz über die Berufsbildung (Berufsbildungsgesetz, BBG) vom 6. September 2000, S.8

⁵ http://www.rkg.ch/Data/Upload/Docs/D/01_Allgemein/01_Aktuell/d_MM_04102002.pdf (besucht: Oktober 2002)

⁶ Mitglieder der Arbeitsgruppe waren: A. Anthamatten, C. Beyeler, G. Curtet, C. Fleischner, M. Hak, S. Lemp, V. Pequignot, D. Stotz, F. Stürner, S. Vaucher, M. Walter-Wettstein, L. Wertenschlag

⁷ Vgl. RKG Zeitung Ausgabe August 1998

⁸ Die vollständige Liste der Leistungsziele ist unter www.rkg.ch abrufbar.

⁹ <http://culture2.coe.int/portfolio/> oder <http://www.sprachenportfolio.ch/>

¹⁰ <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/deindex.htm>

¹¹ <http://www.langenscheidt.de/profile/index.html>

¹² Vgl. <http://www.portfolingua.com>

¹³ vgl. Einführung Reform der kaufmännischen Grundbildung. Konzept und Umsetzungsplanung (www.rkg.ch)

¹⁴ Konkret für Französisch das Certificat de français professionnel und für Englisch das BEC Preliminary

Daniel Stotz

koordiniert die anwendungsorientierte Forschung und Entwicklung im Departement Angewandte Linguistik und Kulturwissenschaften der Zürcher Hochschule Winterthur. Neben anderen Projekten war er als Experte für Fremdsprachen an der Reform der kaufmännischen Grundbildung beteiligt. Er unterrichtet Englisch in den Studiengängen Betriebsökonomie sowie Fachjournalismus und Unternehmenskommunikation der ZHW. Er ist Mitglied der Redaktion von *Babylonia*.

Lukas Wertenschlag

ist Mitinhaber der Firma CLAC und unterrichtet an der Universität Freiburg Fachsprache „Recht“. Zusammen mit Daniel Stotz war er als externer Experte für Fremdsprachen bei der Reform der kaufmännischen Grundausbildung tätig. Er ist Co-Projektleiter und Mitautor von *Profile deutsch* und in der Lehrpersonen-Fortbildung im In- und Ausland und in der Lehr-/Lernmittel-Entwicklung engagiert.

Georges Lüdi
Martina Beranek
Basel

Wie mehrsprachig sind die Studierenden an der Universität Basel?

Eine Untersuchung bei den Erstsemestrigen im WS 1999/2000

Nel corso dell'autunno 1999 all'università di Basilea sono state verificate le conoscenze linguistiche delle matricole con un dettagliato questionario autovalutativo. I risultati fanno emergere un repertorio linguistico molto variegato. Dal punto di vista della capacità di affrontare uno studio accademico, in generale le competenze in tedesco sono da considerarsi molto buone, quelle in inglese sufficienti e quelle in francese leggermente insufficienti. Evidenti sono inoltre le differenze tra una facoltà e l'altra. In ogni caso le competenze in inglese e in francese non possono essere considerate adeguate alle esigenze del mondo del lavoro con cui si troveranno confrontati gli studenti in futuro. Una delle ragioni di questa carenza è il fatto che gli aspetti linguistici hanno solo un ruolo secondario e passivo per gli studi universitari (salvo quelli linguistici) e non tendono a migliorare nel corso della formazione. Per questa ragione, ma anche per favorire l'attuale tendenza verso una maggiore mobilità degli studenti attraverso le università europee, sono previsti adattamenti curriculari e in particolare anche la creazione di un centro per l'apprendimento delle lingue dell'università di Basilea. Il successo di queste misure dipende però anche dal coordinamento che si riuscirà ad instaurare tra la maturità e la formazione accademica. (Red.)

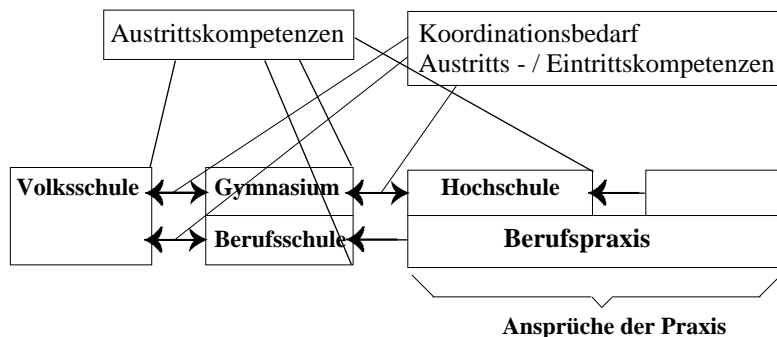
Zusammenfassung der Studie

Im Herbst 1999 wurden die Fremdsprachenkenntnisse der Basler Studienanfängerinnen und -anfänger mit Selbstevaluationsfragebögen detailliert getestet. Die Ergebnisse belegen zunächst eine grosse Vielfalt in den sprachlichen Repertoires der Studierenden. Generell sind im Sinne der Studierfähigkeit¹ die Deutschkenntnisse als sehr gut, die Englischkenntnisse als ausreichend, die Französischkenntnisse als im Durchschnitt knapp ungenügend zu beurteilen. Eine detailliertere Analyse deckt zudem auffällige Unterschiede zwischen den Fakultäten auf.

Jedoch weder in Englisch noch in Französisch würden die Maturitätskenntnisse den Anforderungen der zukünftigen Berufswelt genügen. Dies unter anderem deshalb, weil sprachliche Aspekte in sehr vielen Fächern (Sprachstudien ausgenommen) bisher einen passiven Stellenwert eingenommen haben und sich deshalb im Laufe des Studiums nur wenig weiterentwickeln konnten. Besonders für nicht-philologische Fächer spielen aus diesem Grund die Formulierung sprachlicher Lernziele sowie die Aufnahme der benötigten Kreditpunkte in die Curricula eine ausserordentlich wichtige Rolle. In sprachintensiven Berufen ist gar die Bedeutung von Deutschkenntnissen nicht zu unterschätzen, so dass auch für diesen Bereich entsprechende Lernangebote geplant und bereitgestellt werden müssen. Auf dem Hintergrund grenzübergreifender Koordination und Mobilität zwischen den tertiären Bildungsstätten Euro-

pas (Sorbonne 1998 / Bologna 1999) wächst zudem im Rahmen der Anwerbung von anderssprachigen Studierenden auch die Bedeutung von Kursen „Deutsch als Fremdsprache“. Im Hinblick auf die erwähnten Ziele werden in Zusammenarbeit mit den Fakultäten und dem Ressort Lehre Neuerungen auf curricularer Seite vorgenommen. Eine Sprachenlernzentrum für alle Studierenden der Universität Basel wurde im WS 2002/03 eröffnet und erste Pilotprojekte für Lehrangebote sind durchgeführt worden.

Ein weiterer, entscheidender Schritt trägt zum Erfolg der erwähnten Massnahmen bei, bildet sozusagen deren Grundlage: Ziel ist es, die Koordination zwischen Lernzielen auf der Gymnasialstufe, d.h. den Austrittskompetenzen, und den Eintrittskompetenzen einzelner Studiengänge in die Hand zu nehmen. Transparenz und Abstimmung der erwähnten Kompetenzen sorgen für einen kohärenten Übergang zwischen den beiden Stufen und erleichtern somit den Einstieg ins Studium. Die Bedeutung dieser Transparenz ist nicht zu unterschätzen, ist doch das Wissen um die Art und Menge des nötigen Wissens ein entscheidender Faktor für ein erfolgreiches Studium. Die Verantwortung zur Realisierung dieses Schrittes liegt nicht nur bei der Hochschule: auch Rektoren und Lehrer/innen der Gymnasien können einen wichtigen Beitrag zur Umsetzung leisten.



1. Einleitung

In der von Mobilität und Globalisierung geprägten modernen Welt haben Sprachkenntnisse immer mehr an Bedeutung gewonnen. Einsprachige, die nur eine Lokalvarietät beherrschen, sind in der Berufswelt zunehmend benachteiligt. Aber auch das Erlernen der Weltsprache Englisch allein reicht nicht aus und wird in Zukunft immer weniger genügen. Wenn man davon ausgeht, dass die Beherrschung der Ortssprache und befriedigende Kompetenzen in der neuen lingua franca Englisch in der Berufswelt zukünftig von allen Arbeitnehmern erwartet werden², dann bringen die Kenntnisse dieser Sprachen in der Zukunft im Gegensatz zu heute keinen Wettbewerbsvorteil mehr mit sich.³ Erst weitere Sprachen tragen dann als "linguistisches Kapital" zur Erhöhung der Wettbewerbsfähigkeit eines Individuums, eines Unternehmens und einer Region bei. Europa ist sich dieser Tatsache zunehmend bewusst, wie ein Weissbuch der Europäischen Union von 1997, die Empfehlungen des Europarates von 1998 sowie des Schweizerischen Gesamtsprachkonzepts von 1998 beweisen: Alle verlangen von jedem neu auszubildenden jungen Menschen gute Kenntnisse in mindestens zwei Fremdsprachen.

Diese Forderung hat auch Konsequenzen für die Institutionen der tertiären Ausbildungsstufe und namentlich für

die Universitäten. Ihre Verantwortung für die berufliche Laufbahnbereitung der Studierenden beschränkt sich nicht mehr auf die Vermittlung von fachlichem Wissen und entsprechenden Fähigkeiten und Fertigkeiten. Bereits deren Aneignung und umso mehr deren spätere Umsetzung in der Berufs- und Lebenswelt hängt entscheidend von den vorhandenen Sprachkenntnissen ab.

Sprachenkenntnisse werden in der Regel auf der Grundlage von Aufgaben beschrieben, die eine Person in der Fremdsprache zu bewältigen in der Lage ist. Diese Beschreibung erfolgt auf einer mehrstufigen Skala (A1 bis C2), die vom Europarat (unter massgeblicher Mitwirkung des Schweizerischen Nationalfonds) ausgearbeitet und inzwischen nicht zuletzt von der Europäischen Union und von der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), sowie von den meisten Sprachzertifizierungsinstanzen übernommen wurde (vgl. Babylonia 1/1999 oder <http://culture2.coe.int/portfolio/> oder <http://www.sprachenportfolio.ch/>).

Im Rahmen der erwähnten Überlegungen wurde am 21.6.99 an der Basler Universität zur Förderung der Sprachkenntnisse der Studierenden das sogenannte "Sprachenkonzept" durch Planungskommission, Rektorat und Universitätsrat verabschiedet und die erste Phase des Projekts eingeleitet.

2. Die Untersuchung vom Herbst 1999

Gemäss diesem Konzept ging es in einem ersten Schritt darum, die aktuellen Sprachkenntnisse der Erstsemesterigen zu ermitteln. Dazu wurde im Wintersemester 1999/2000 eine Evaluation der Sprachkenntnisse aller StudienanfängerInnen durchgeführt. Da die handelsüblichen Sprachtests nur (und dies auch nur in einem beschränkten Masse) die grammatikalisch-lexikalischen Kenntnisse messen und andererseits eine eigentliche Fremdevaluation aller Probanden nach der Art von Spracheinstufungsprüfungen viel zu aufwendig gewesen wäre, wurde der anderenorts bereits erprobte Weg der Selbstevaluation gewählt. Selbst wenn es sich um eine Methode handelt, deren Validität des öfteren angezweifelt wird, zeigen zahlreiche Studien der letzten zehn Jahre das Gegenteil. So hat man wiederholt beim Vergleich der Resultate von Selbsteinschätzungen und den entsprechenden Fremdevaluationen vergleichbare Werte nachweisen können. "Die Ergebnisse der verfügbaren Experimente weisen nicht alle in dieselbe Richtung, aber viele Wissenschaftler haben herausgefunden, dass Selbsteurteilungen in der Tat zuverlässiger sind als man oft denken mag."⁴ Der an der Basler Universität verwendete Selbstevaluationsbogen stützte sich auf das Evaluationsraster des Europarates und das in den Schweizer Schulen erprobte Europäische Sprachenportfolio, wurde aber mit Unterstützung von Dr. Brian North⁵, einem anerkannten europäischen Experten auf diesem Gebiet, an die universitären Bedürfnisse angepasst. Im Rahmen von Interviews mit Dozierenden und Studierenden wurden zunächst deren Vorstellungen von Sprachbedürfnissen im Studium ermittelt, um die bisherigen allgemeinen Aufgabenraster spezifischer auf die Studierfähigkeit hin auszurichten. Dabei konnte auch auf Umfrageergebnisse an der Juristischen und Wirtschaftswissenschaftlichen

Fakultät bei ehemaligen Studierenden, Dozierenden und Arbeitgebern aus den Jahren 1997/98 zurückgegriffen werden.⁶ Ein erster Entwurf des Fragebogens wurde im Sommer 1999 am Pädagogischen Institut mit SLA-Studierenden getestet (Beranek 1999).

Das fertige Instrument (abrufbar auf [www. babylonia-ti.ch/BABY302/baby302de.htm](http://www.babylonia-ti.ch/BABY302/baby302de.htm)) zur Selbsteinschätzung sprachlicher Studierfertigkeiten oder "Studyskills" setzte sich aus zwei Teilen zusammen:

- Im ersten ging es um die Sprachbiographie der einzelnen Studierenden. Neben den üblichen statistischen Werten (Geschlecht, Geburtsjahr, Fakultät und Studienfächer) wurde nach dem sprachlichen Repertoire ("Welche Sprachen?") und nach deren Erwerb ("Wo und wie gelernt?") gefragt. Dabei wurden nicht nur in der Schule erlernte Sprachen berücksichtigt, sondern auch in der Familie oder im übrigen sozialen Umfeld spontan angeeignete.⁷ Anschliessend wurden die Studierenden aufgefordert, ihre Sprachkenntnisse in allen von ihnen erwähnten Sprachen anhand eines Evaluationsrasters einzuschätzen. Verlangt wurde eine sogenannte Globaleinschätzung, die nicht auf einzelne Fertigkeiten eingeht, sondern das allgemeine Sprachniveau summarisch zu erfassen versucht.⁸
- Im zweiten Teil wurden die Studierenden gebeten, ihre Fähigkeit zur Bewältigung einer Reihe präziser Aufgaben im Bereich der folgenden fünf Fertigkeiten zu bewerten: Hörverständnis (HV), Leseverständnis (LV), Sprechen (SP), Schreiben (SCH), Interaktive Fertigkeiten (INT) sowie Sprachliche Kenntnisse (KENN). Dabei handelt es sich um Aktivitäten, die allgemein für das Studium relevant sind⁹. Diese Beurteilung wurde jeweils für Deutsch, Englisch und Französisch sowie für allfällige Studiersprachen verlangt.

Total nahmen folgende Studierende an der Untersuchung teil¹⁰:

	Theologie	Med.	Phil. I	Phil. II	Jurisprudenz	Wirtschaft	total
AnfängerInnen	38	151	443	193	157	178	1160
Abgegebene Fragebögen	13	102	279	177	88	158	817
Auswertbare Fragebögen	13	98	263	173	86	157	790
Auswertbare Fragebögen (in % der Anfänger)	34.21	64.90	59.37	89.64	54.78	88.20	68.10

Die Datenerfassung wurde einem sechsköpfigen Team aufgetragen. Die in Excel-Dateien erfassten Werte wurden anschliessend von B.North mathematisch-statistisch ausgewertet (North 1999) und im Verlaufe des Jahres 2000 in Basel interpretiert.

3. Resultate

Die Untersuchung erlaubt Auswertungen in viele verschiedene Richtungen und mit einem unterschiedlichen Vertiefungsgrad. Im Rahmen

dieses Berichtes wollen wir uns auf folgende Fragen beschränken:

- Welches sind die Kenntnisse der Studierenden in der lokalen Standardsprache Deutsch?
- Welches sind die Kenntnisse der Studierenden in der lingua franca Englisch?
- Welches sind die Kenntnisse der Studierenden in der Landessprache/Oberrheinischen Nachbarsprache Französisch?
- Wie breit sind generell die Sprachrepertoires der Basler Studierenden?

3.1. Die Deutschkenntnisse der StudienanfängerInnen

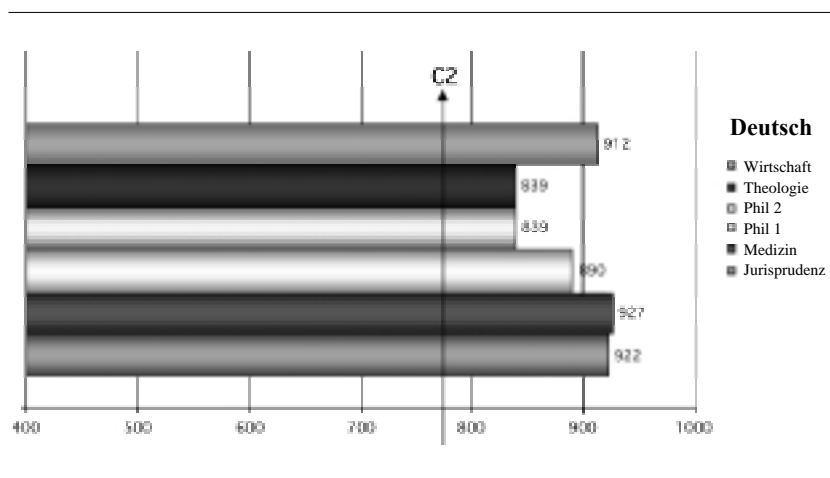


Tabelle 1: Mittelwerte der selbstevaluierten Globalkompetenz der StudienanfängerInnen in Standarddeutsch auf einer Skala von 1 - 1000, nach Fakultäten

Es schreiben sich immer wieder Studierende mit Standarddeutsch als Erstsprache in Basel ein. Im WS 99/00 wiesen 25 Befragte Deutsch ohne Schweizerdeutsch auf, weitere 38 hatten später schulisch und/oder spontan Schweizerdeutsch gelernt. Diese "Muttersprachler" schätzen ihre Kenntnisse in Standarddeutsch denn auch mit einem höheren Niveau (950 Punkte auf einer Skala 1-1000 und damit ein hohes C2) ein als die restlichen Erstsemestrigen. Generell stufen sich aber auch die übrigen StudienanfängerInnen in Deutsch durchaus sehr gut ein (Mittelwert: 888 auf einer Skala von 1 - 1000). Dies entspricht einem C2 Niveau und damit den Anforderungen, die der europäische Referenzrahmen an den erfahrenen Anwender einer Sprache stellt. Wer eine Sprache auf dem Niveau C2 ("Mastery") beherrscht, "kann praktisch alles, was er/sie liest oder hört, mühelos verstehen. [Er/Sie] kann Sachverhalte und Argumente aus verschiedenen schriftlichen und mündlichen Quellen wiedergeben und in einer kohärenten Darstellung zusammenfassen. [Er/Sie] kann sich spontan, sehr fließend und differenziert ausdrücken und auch bei komplexeren Sachverhalten feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen."¹¹

Freilich gilt es zu berücksichtigen, dass ein C2 Niveau zwar dem höchsten Niveau an Fremdsprachenkenntnissen entspricht, aber eigentlich nicht "muttersprachlichen" Kompetenzen. In diesem Zusammenhang sind folgende Punkte erwähnenswert:

- Die AG Gesamtsprachenkonzept der EDK hat sich zur Aufgabe gesetzt, entsprechende Kompetenzskalen für die Erstsprache zu erarbeiten. Zweifellos werden sich diese am oberen Ende der Skala am wenigsten von jenen für Zweit-/Fremdsprachen unterscheiden. Entsprechend erfolgte die Beurteilung der Kenntnisse der Basler Studierenden durch Brian North: Kennt-

nisse über der Schwelle von 932/1000 Punkt wurden als Niveau "D = muttersprachlich" beurteilt.

- Fast alle Befragten (729) haben den Schweizer Dialekt in ihrem Repertoire. Die Mehrheit davon (84 %) gibt an, Schweizerdeutsch zu Hause erlernt zu haben, 14,8 % spontan ausserhalb des Elternhauses (viele davon mit Sicherheit als Zweitsprache in Krippe, Hort, Kindergarten etc.), der Rest kreuzt ausschliesslich "schulisch" an (was wiederum auf eine Einschulung in der Deutschschweiz hinweist, da Schweizerdeutsch zwar oft Unterrichtssprache ist, aber kaum als Zielsprache unterrichtet wird). Dies bedeutet, dass für die überwältigende Mehrheit der StudienanfängerInnen Standarddeutsch im Sinne der "Zweitsprachigkeit in der eigenen Sprache" (Hugo Lötscher 1998) erworben und ausgebaut wurde. Wie steht es mit der Hypothese, dass auch der intensive Gebrauch der deutschen Sprache in den Schulen der Nordwestschweiz wohl nicht ganz zu "muttersprachlichen" Kenntnissen führt? Nach Häcki Buhofer / Burger (1998) handelt es sich beim Erlernen des Hochdeutschen in der Schweiz um einen sogenannten erweiterten Erstspracherwerb mit Zügen eines Zweitspracherwerbs. Dabei zeigen die Ergebnisse der Studie von Schmidlin (1999), dass sich die Aspekte des Zweitspracherwerbs nach den ersten Primarschuljahren verlieren: der intensive Gebrauch des Hochdeutschen in den Schweizer Schulen führt somit zu einer erstsprachlichen Kompetenz mit national-spezifischen Charakteristika.
- Die Mittelwerte an den sechs Basler Fakultäten der Universität liegen zwar alle in etwa auf demselben Niveau, aber mit auffälligen kleinen Unterschieden:
 1. Die Studierenden der Juristischen, Medizinischen und Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultäten

schätzen sich in Deutsch am besten, die StudienanfängerInnen der Phil.-Hist. Richtungen hingegen etwas weniger gut ein. Dieser Unterschied überrascht im ersten Moment, sind doch viele der Phil.-Hist. Studierenden sprachlich orientiert, und man würde gerade von ihnen das beste Resultat erwarten. Die Differenz kann in erster Linie auf die Verteilung der fremdsprachigen Studierenden auf die einzelnen Fakultäten zurückzuführen sein. Tatsächlich waren im Wintersemester 99/00 an der Phil.-Hist. Fakultät mehr Studierende mit Wohnsitz im Ausland eingeschrieben als an der Juristischen und Medizinischen Fakultät (Phil.1: 5.5%; Jurisprudenz: 3%; Medizin: 4%; in Personen, Phil.1: 24; Jurisprudenz: 5; Medizin: 6). Oft werden zudem Fremdsprachenstudien gerade von Personen gewählt, für welche die betreffende Studiersprache, z.B. Französisch, bereits ihre Erstsprache ist. Diese anderssprachigen Studierenden verfügen häufig über geringere Kenntnisse in Deutsch. Abgesehen von dieser ersten Begründung kann für das etwas niedrigere Niveau der Phil.-Hist. Fakultät in Deutsch aber wohl gerade die erwähnte sprachliche Orientierung verantwortlich sein, die häufig zu einer kritischeren Selbstbeurteilung führt.

2. Mit dem niedrigsten Wert innerhalb des C2 Niveaus bewerten sich die StudienanfängerInnen der Theologischen und Phil.-Nat. Fakultät. Obwohl bei der Umfrage nur 13 Theologiestudierende den Bogen ausgefüllt haben, darf angesichts der niedrigen Gesamtanzahl der Studierenden an dieser Fakultät von einem repräsentativen Resultat gesprochen werden. Die Niveaudifferenz erklärt sich wohl auch in diesem Fall teilweise durch das Verhältnis

zwischen deutschsprachigen und fremdsprachigen Studierenden. Das ebenfalls verhältnismässig niedrige Niveau der Studierenden der Phil.-Nat. Fakultät hingegen dürfte nicht zuletzt auf — berechnete oder unberechnete — Vorstellungen über die Bedeutung von Hochdeutschkenntnissen in den betreffenden Studiengängen sowie auf die allgemeine Spracheinstellung der "Naturwissenschaftler" zurückgeführt werden (inklusive Präferenzen und Leistungen am Gymnasium).

- Trotz der im allgemeinen guten Deutschkenntnisse der StudienanfängerInnen lassen sich zwei Bereiche ermitteln, in welchen Handlungsbedarf besteht:

1. Fakultätsbezogen geht es generell darum, die spezifischen Bedürfnisse an Kenntnissen in Standarddeutsch bei Studienabschluss für alle Studierenden, aber namentlich für die Deutschsprachigen, zu ermitteln. Im Anschluss müssen Möglichkeiten aufgezeigt oder Angebote bereitgestellt werden, um diese Kenntnisse auch zu erreichen.

2. Ein spezifisches Problem stellen die Deutschkompetenzen anderssprachiger Studierender dar. Im November 1999 stammten 470 (6%) aller Immatrikulierten aus einem nicht deutschsprachigen Land und zahlreiche aus anderssprachigen Regionen der Schweiz (2,8% aus dem Tessin)², d. h. es gab mindestens 690 Studierende, für welche Deutsch eine Fremdsprache war. Die Aufnahmeprüfungen für Anderssprachige können nur Minimalanforderungen überprüfen; anderssprachige Studierende mit einer Schweizer Maturität sind davon sogar befreit. Für all diese Studierenden, darunter zahlreiche aus dem Tessin, der Westschweiz und dem Ausland, sollten zusätzliche Deutschangebote zur Verfügung

stehen, mit Schwerpunkt auf komplexen diskursiven Kompetenzen (vgl. Pekarek 1999) und der Spezifität der deutschen Wissenschaftssprache. Der im Sinne eines Pilotprojekts vom Universitätsrat finanzierte Intensivdeutschkurs für jurassische und andere westschweizerische und Tessiner Studierende im Herbst 2001 und 2002 war ein erster Schritt in diese Richtung.

Wer weiss, welche bedeutende Rolle sprachliche Aktivitäten, namentlich in der Studiersprache Deutsch, bei der Erarbeitung und Weitervermittlung akademischen Wissens spielen, kann nur die gemeinsame Verantwortung aller Lehrenden und Lernenden für die Pflege der Unterrichtssprache Deutsch unterstreichen, mit unmittelbaren Konsequenzen für Erfolg und Dauer des Studiums.

3.2. Sprachkenntnisse der StudienanfängerInnen in Englisch und Französisch

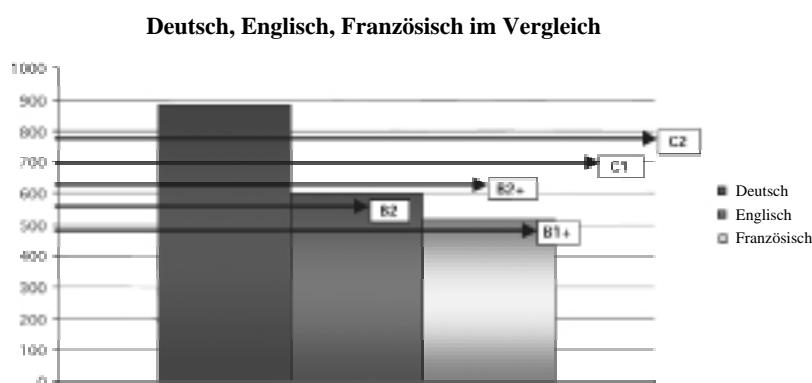


Tabelle 2: Mittelwerte der selbstevaluierten Globalkompetenz der StudienanfängerInnen in Standarddeutsch, Englisch und Französisch auf einer Skala von 1 - 1000.

Die im Herbst 1999 befragten Studierenden beurteilen ihre Kenntnisse in Englisch (B2) deutlich besser als jene in Französisch (B1+). Dieser Niveaunterschied ist nur insofern überraschend, als die Befragten deutlich mehr Französischunterricht als Englischunterricht genossen haben. Er bestätigt aber die in der Öffentlichkeit vorherrschende Meinung. Die Weltsprache Englisch ist bei den Jugendlichen offensichtlich beliebter als Französisch und wird deswegen auch öfter praktiziert. Französisch wird zudem häufig als schwieriger beurteilt und seine Bedeutung im Berufsalltag gleichzeitig unterschätzt (vgl. Lüdi/Werlen/Franceschini et al. 1997).

Im Rahmen der Arbeiten für ein Gesamtsprachenkonzept für alle Schulstufen in der Schweiz wurde in Anlehnung an Überlegungen im Umfeld des Europäischen Sprachenportfolios das Lernziel für die Maturitätsschulen in Englisch und der 2. Landessprache mit B2 beziffert. In Zukunft soll es gar auf B2+ festgelegt werden¹³. Als Eintrittskompetenz für die Fremdsprachenlehrerausbildung wird entsprechend von minimal B2+ ausgegangen (vgl. Studienordnung Französisch an der Universität Basel vom 15.8.2000). Im Vergleich mit diesen Anforderungen hätten die Basler StudienanfängerInnen das Lernziel in Englisch im Durchschnitt knapp

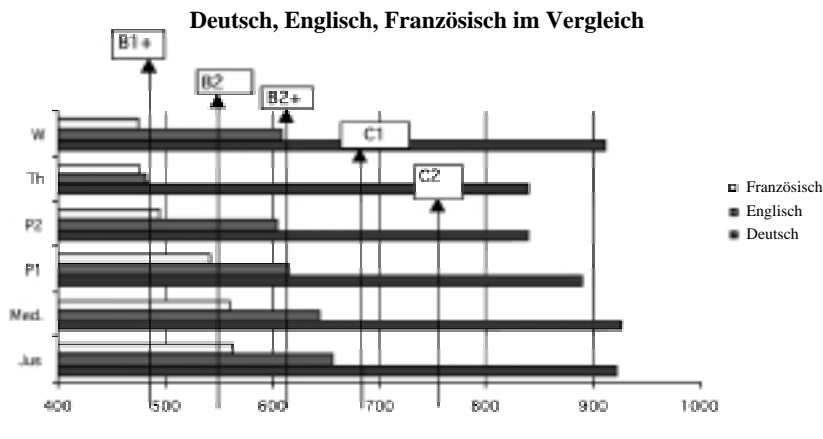


Table 3: Mittelwerte der selbstevaluierten Globalkompetenz der StudienanfängerInnen in Englisch und Französisch auf einer Skala von 1 - 1000, nach Fakultäten

erreicht, in Französisch verfehlt.

Vergleicht man die Niveaueangaben der StudienanfängerInnen für Englisch und Französisch nach Fakultäten, so sind die Werte zwar niedriger als jene für Deutsch, die Profile aber vergleichbar.

- Für Englisch machen die Studierenden der Juristischen, Medizinischen und Phil.-Hist. Fakultät die höchsten Niveaueangaben (alle B2+), gefolgt von der Wirtschaftswissenschaftlichen und der Phil.-Nat. Fakultät (B2), während die Theologiestudierenden, wie schon bei den Angaben für Deutsch, erneut die niedrigsten Werte verzeichnen.
- Die Kenntnisse in Französisch schätzen die Juristen und Mediziner mit einem B2 am höchsten ein, während die Geisteswissenschaftler einen sehr hohen B1+ Wert (fast B2) und die Naturwissenschaftler durchschnittlich ein eher niedriges B1+ Niveau angeben. Die mit einem B1 Niveau geschätzten Sprachkenntnisse der Studierenden der theologischen und wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät liegen deutlich unter dem an der Maturität angestrebten Niveau. Es ist schwer

zu sagen, inwiefern diese Unterschiede echte Unterschiede in den Sprachkompetenzen oder eher solche in den Sprachwertvorstellungen reflektieren. Die langjährigen Erfahrungen des Erstautors als Maturitätsexperte lassen eher auf die erste Erklärung tippen.

Aus diesen Überlegungen ergibt sich ein doppelter Handlungsbedarf:

1. Wenn Studierfähigkeit in Englisch als internationale Wissenschaftssprache und Französisch als 2. Landessprache und Partnersprache im EUCOR-Verbund generell mit Niveau B2+ festgeschrieben werden soll, ist dies den Maturitätsschulen bzw. den StudienanfängerInnen entsprechend zu kommunizieren. Die Anstrengungen, um Defizite bezüglich dieses Niveaus auszugleichen, müssten dementsprechend vor Studienbeginn oder jedenfalls ausserhalb des Curriculums geleistet werden (keine Kreditpunkte).
2. Es ist eine Binsenwahrheit, dass Englischkenntnisse für Studierende aller Fakultäten an Bedeutung gewonnen haben und weiterhin gewinnen. Diese Anforderung muss in den Gymnasien klar kommuniziert werden, damit sich die

Schüler/innen entsprechend vorbereiten können.

3. Im Gegensatz zur landläufigen Annahme, dass Französisch nur für Studierende der Romanistik relevant ist, zeigen Umfragen, dass es z.B. auch für die Juristen eine entscheidende Rolle spielt. Immer wieder wird auf französische Texte zurückgegriffen; und auch die berufliche Praxis nach dem Studium verlangt entsprechende Kenntnisse: "Französisch spielt vorwiegend bei den Anwaltskanzleien, der öffentlichen Verwaltung sowie bei den Industrie- und Dienstleistungsbetrieben eine wichtige Rolle."¹⁴ Sogar in den Wirtschaftswissenschaften, die sich zwar deutlicher nach dem Englischen hin orientieren, sind Sprachkenntnisse in der zweiten Landessprache nicht zu vernachlässigen. Die im Jahr 1998 gemachte Umfrage zeigt, dass Französischkenntnisse nicht nur von den Arbeitgebern, sondern auch von den ehemaligen Studierenden für wichtig gehalten werden.¹⁵ Die Gymnasien tragen dazu bei, den zukünftigen Studierenden die Relevanz von Französisch für „nicht-sprachliche“ Studiengänge nahe zu bringen.
4. In jenen Studiengängen und Skills (die Resultate liegen pro Fakultät für Lesen/Schreiben/Hörverstehen/monologale, mündliche Produktion und für mündliche Interaktion einzeln vor), die über das Niveau B2+ hinausgehen, müssen die Lernziele im Curriculum festgehalten werden (z. B. im Hauptfach Französisch C2, im Nebenfach Französisch C1+, im Hauptfach Biologie Englisch C1 etc.) und für das Erarbeiten dieser Fertigkeiten Kreditpunkte vergeben werden.
5. Sowohl für das Ausmerzen von Defiziten wie auch für das Erreichen der Lernziele sind adäquate Lernangebote zu empfehlen bzw. bereitzustellen. Die Koordination zwischen Gymnasien und Hochschulen einerseits sowie die Auf-

klärung der Gymnasien über konkrete, sprachliche Ansprüche der einzelnen Studiengänge andererseits können für bessere Transparenz und damit für klarere Studienanforderungen sorgen.

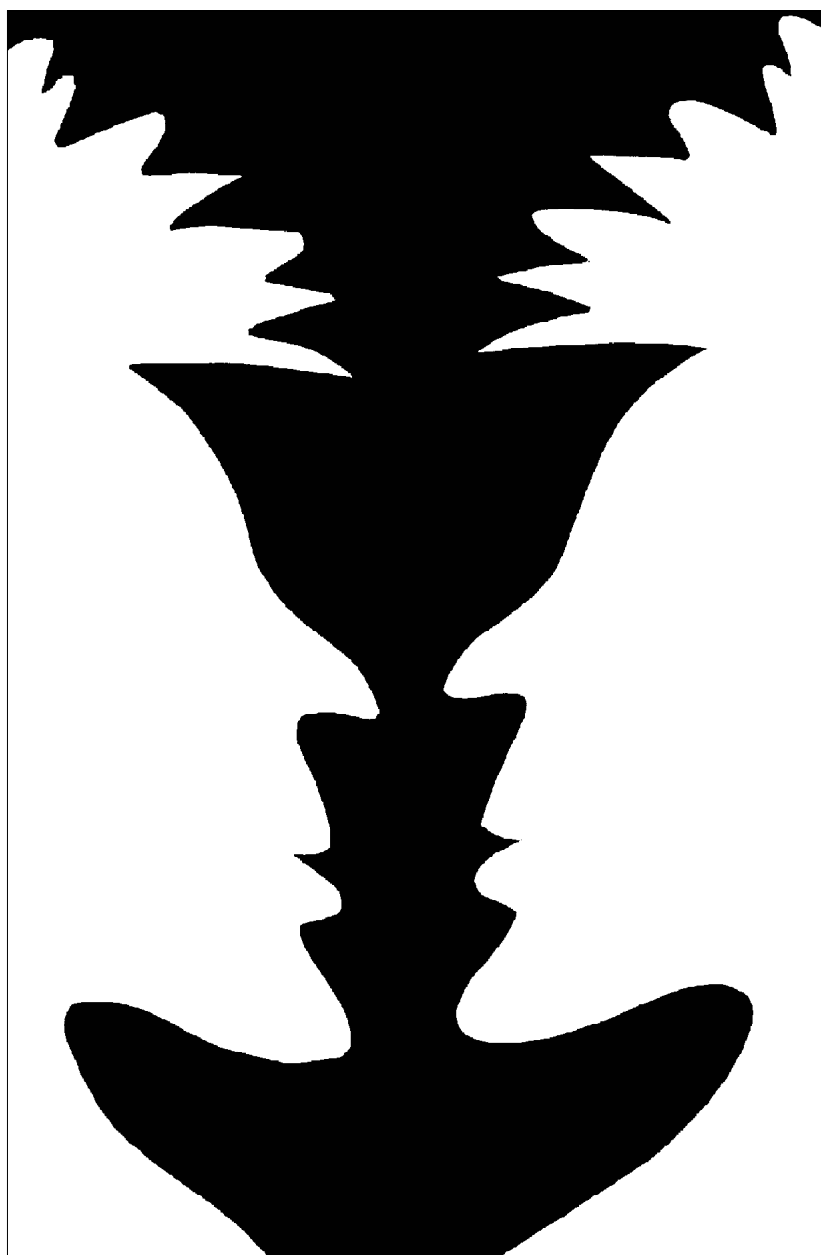
Zusammenfassend ist zu sagen, dass im allgemeinen die Fremdsprachkenntnisse der Basler Studierenden gut sind, jedoch nicht in allen Punkten den Anforderungen entsprechen, namentlich in Französisch.

3.3. Sprachenvielfalt an der Universität Basel

Wie einleitend vermerkt, galt unser hauptsächlichliches Interesse Deutsch, Englisch und Französisch. Zusätzlich ging es aber auch darum, die anderen Sprachen zu erfassen, die in den Repertoires der Studierenden vorhanden sind. Generell ist die Vielzahl der vorhandenen Sprachen beeindruckend: Nebst den drei Hauptsprachen werden Italienisch, die iberoromanischen, die slawischen und die nordischen Sprachen am häufigsten erwähnt, doch ist die Präsenz zahlreicher Migrations-, aber auch anderer Herkunftssprachen aus aller Welt auffällig¹⁶. In den meisten Fällen handelt es sich dabei um Sprachen, die zu Hause oder spontan erlernt wurden, sei es als Erst- oder Zweitsprachen. Die Verteilung auf die Fakultäten folgt offensichtlich keinem bestimmten Prinzip, sondern ist individuell biographisch bedingt.

Hier einige Detailbemerkungen:

- Etwa 90 Befragte haben Lateinkenntnisse erwähnt. Mehr als die Hälfte von ihnen studiert ein Fach an der Phil.-Hist. Fakultät. Dies sind nur 20% der StudienanfängerInnen an dieser Fakultät, die für viele Fächer noch immer das Lateinobligatorium kennt. Hier schimmert auf dem Hintergrund der mit dem Maturitätsausweis auszuweisenden allgemeinen Studierfähigkeit sowie der zunehmenden Diversifizierung



Variatione sul tema della Coppa reversibile di Rubin 2.

der Lehrgänge an den Gymnasien ein Problem durch, mit dem sich die Universität auch in anderen Fächern auseinandersetzen muss: die Frage nach der spezifischen Studierfähigkeit in einzelnen Studiengängen.

- Die Kenntnisse in Italienisch wurden insgesamt von 253 Personen bewertet. Die Mehrzahl der Befrag-

ten evaluierte sich allerdings nur global, d.h. ohne auf einzelne Skills einzugehen. Durchschnittlich schätzen die Befragten ihre Kenntnisse mit B1, dem sogenannten “Threshold” Niveau ein, das einfache Kommunikation ermöglicht. Das angegebene Niveau der Studierenden in Italienisch ist durchaus ausreichend

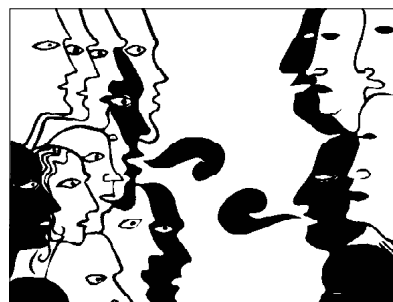
für die meisten Fächer. Denn in der Praxis tritt diese Sprache vermehrt ihren Platz an andere ab. Italienischkenntnisse sind aus diesem Grund in erster Linie für Studierende der betreffenden Fremdsprachenphilologie relevant. Das Niveau derjenigen, die Italienisch im Wintersemester als Studienfach gewählt haben, hebt sich denn auch von demjenigen der übrigen Studierenden ab: B2+ kann als gute Eintrittskompetenz für ein Studium der italienischen Philologie gelten. Vor allem für Studierende, die beabsichtigen, später im Lehrberuf tätig zu sein, müssen die Kompetenzen beim Austritt aus der Universität aber mindestens noch um ein Niveau höher angesetzt werden.

- Die Spanischkenntnisse der StudienanfängerInnen¹⁷ sind mit einem durchschnittlichen Niveau von A2+ etwas niedriger als die Kenntnisse der Befragten in Italienisch bewertet worden. Das genannte Niveau ermöglicht dem Benutzer nur einfachste Kommunikation, die sich in erster Linie auf deskriptive Fertigkeiten beschränkt. Spanisch wird aber in der heutigen Welt mit der Erschliessung lateinamerikanischer Länder in der Berufswelt immer wichtiger, was unter anderem auch die erwähnte Umfrage an der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät unterstreicht. Deshalb besteht nicht nur für Studierende der betreffenden Fremdsprachenphilologie (Durchschnittsniveau bei B2), sondern auch für jene anderer Studienrichtungen ein Bedarf, die spanische Sprache vermehrt zu pflegen.
- Innerhalb der slawischen Sprachen wird mit grösster Häufigkeit Russisch genannt. Es handelt sich in den meisten Fällen jedoch nicht um eine Erstsprache: fast alle Befragten haben angegeben, Russisch schulisch erlernt zu haben. Das durchschnittliche Niveau liegt bei A2+: “[Er/Sie] Kann einzelne Sätze und häufig gebrauchte Ausdrük-

ke im Zusammenhang mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung verstehen (z.B. Informationen zur Person, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). [Er/Sie] 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. [Er/Sie] Kann mit einfachen Mitteln Personen, Orte, Dinge, die eigene Ausbildung und seine/ihre Umwelt beschreiben.” Aus diesen Angaben lässt sich folgern, dass StudienanfängerInnen der Slawistik oder Russistik z.T. bereits Anfangskenntnisse zu haben scheinen, auch wenn diese nicht zwingend verlangt werden, dass aber anders als bei den oben genannten Philologien nicht von “Studierfähigkeit” in Russisch als Eintrittskompetenz gesprochen werden kann. Hohe Austrittskompetenzen zu erreichen — die zumindest für Lehrer gesamtschweizerisch einheitlich festgelegt werden sollen —, stellt in den slawischen Sprachen eine schwierig zu lösende Herausforderung dar.

4. Perspektive

Eine der im Gesamtsprachenkonzept von 1998 formulierten Thesen verlangt den Respekt und die Förderung der in der Schulbevölkerung vorhandenen Sprachen. Dieses Vorhaben sollte gerade in einer vielsprachigen Universität wie jener Basels umgesetzt werden, tragen doch diese “Sprachkenntnisse [...] zur Bereicherung der schweizerischen Sprach-, Kultur- und Wissenschaftslandschaft bei.”¹⁸ Dies bedingt eine auf sprachliche Diversität ausgerichtete universitäre Sprachenpolitik, die Lernangebote in einer Vielzahl von Sprachen vorsieht und entsprechende Lernleistungen auch honoriert. In enger



Parole, parole, parole...

Zusammenarbeit mit den Fakultäten und Departementen einerseits, mit Fremdsprachvermittlungsspezialisten andererseits eine solche Politik zu entwickeln und umzusetzen ist als nächste Etappe im Sprachenkonzept für die Universität Basel vorgesehen. Ein wichtiger Schnitt in diese Richtung wird in WS 2002/2003 mit der Eröffnung des Sprachenlernzentrum getan. Nicht zu vergessen ist die Verantwortung der Lehrpersonen an den Gymnasien: in Zusammenarbeit mit den Angestellten des tertiären Bildungssektors können sie mit transparenten Anforderungen an Maturanden und Studienanfänger/innen einen entscheidenden Beitrag zu besseren Studienbedingungen an den Schweizer Universitäten und somit zu einer verbesserten Wettbewerbsfähigkeit dieser im europäischen Raum beitragen.

Anmerkungen

¹ Der Begriff der „Studierfähigkeit“ ist nach wie vor umstritten, da er nicht klar von anderen Termini abgrenzbar ist. Zusammenfassend lässt er sich aber ungefähr wie folgt definieren: eine Summe von Qualifikationen und Leistungsdispositionen wie z.B. Ausdrucksvermögen, Arbeitsqualität, Ausdauer, Motivation, Präsenz des Wissens, Mut zu eigenen Versuchen, etc. Vergleiche auch bei Finkenstaedt / Heldmann (1989).

² Arbeitsgruppe Gesamtsprachenkonzept (2000).

³ Heute sind Englischkenntnisse noch eindeutig salärrelevant (vgl. Grin 1997).

⁴ Vgl. Oscarson, Mats (2000). Positive Ergebnisse in Bezug auf die Validität von Selbstevaluationen haben ebenfalls die Pilotprojekte geliefert, die in den letzten beiden Jahren (1998-2000) zur Erprobung des Europäischen Spra-

chenportfolios (ESP) in unterschiedlichen Ländern Europas durchgeführt wurden. Grundsätzlich werden die Erfahrungen mit der Selbstevaluation positiv beurteilt. Darüber hinaus lieferte eine Erprobung des ESP mit Studierenden verschiedener Universitäten ebenfalls gute Rückmeldungen (vgl. Forster Vosicki, Brigitte, 2000) 60% der befragten Lehrpersonen halten die Jugendlichen für fähig, sich korrekt einzuschätzen.

⁵ Vgl. North / Schneider (1999). Wir möchten die Gelegenheit benutzen, um Brian North für die uneigennützig Unterstützung während der ganzen Projektzeit zu danken.

⁶ Universität Basel (1998a). Universität Basel (1998b).

⁷ Es ergaben sich sieben verschiedene Lernarten (s. Fragebogen), die in der Auswertung der Endresultate z.B. auch Aufschluss darüber geben, ob sehr gute Kenntnisse auf einen entsprechenden Erstspracherwerb ("Muttersprache") oder auf Zweit- bzw. Fremdsprachenvermittlung zurückzuführen sind.

⁸ Verwendet wurde das Raster des Europäischen Sprachenportfolio (EDK 1999).

⁹ Die Vorarbeiten zur Entwicklung des Evaluationsinstrumentes hatten zwar gezeigt, dass es auch fachspezifische Fertigkeiten gibt, dass es aber äusserst schwierig ist, sie von jenen anderer Fächer abzugrenzen. Erst detaillierte Abklärungen in den einzelnen Fakultäten werden es allenfalls erlauben, diese Skills klar abzugrenzen und individuelle Anforderungen in einzelnen Fächern zu formulieren.

¹⁰ Diese Zahlen entstammen der provisorischen Anmeldestatistik des Büro Informatik (Stand: 6.10.99). Die definitive Zahl der Studienanfänger betrug laut Jahresbericht 1999 der Universität Basel 1016, d.h. rund 12.5% weniger.

¹¹ EDK (1999).

¹² Alle Angaben in: Universität Basel (1999), 32-33.

¹³ Arbeitsgruppe Gesamtsprachenkonzept (Juni 2000), S.3.

¹⁴ Universität Basel (1998a).

¹⁵ Universität Basel (1998b), 66-67.

¹⁶ Liste der erwähnten Sprachen: Albanisch, Alemannisch, Altnordisch, Arabisch, Chinesisch, Dänisch, Estnisch, Finnisch, Griechisch, Hebräisch, Holländisch, Indisch, Indonesisch, Isländisch, Japanisch, Koreanisch, Kurdisch, Matayalam, Norwegisch, Persisch, Rätoromanisch, Rumänisch, Schwedisch, Tamilisch, Türkisch, Ungarisch, Urdu, Vietnamesisch, Zaza

¹⁷ Vereinzelt wird auch Portugiesisch genannt.

¹⁸ Online: <http://www.romsem.unibas.ch/sprachenkonzept>.

5. Bibliographie

ARBEITSGRUPPE GESAMTSPRACHENKONZEPT (2000): *Grundlagen für die Empfehlungen an die EDK zur Umsetzung des Gesamtsprachenkonzeptes*, Entwurf.

BERANEK, M. (1999): *Travaux préliminaires pour un Concept Général des Langues pour l'Université de Bâle*, Lizentiatsarbeit.

EDK (1999): *Europäisches Sprachenportfolio, Schweizer Version*, Bern, Arbeitsgruppe Portfolio.

FORSTER VOSICKI, B. (2000): *Expérimentation du Portfolio européen des Langues (CEL/ELC), Année académique 1999/2000, Rapport final – juillet 2000*, Lausanne, Université de Lausanne.

GRIN, F. (1997): *Langue et différentiels de statut socio-économique en Suisse*, Bern, Bundesamt für Statistik.

HÄCKI BUHOFFER, A. / BURGER, H. (1998): *Wie Deutschschweizer Kinder Hochdeutsch lernen: der ungesteuerte Erwerb des gesprochenen Hochdeutschen durch Deutschschweizer Kinder zwischen 6 und 8 Jahren*, Stuttgart, Franz Steiner Verlag.

LÖTSCHER, H. (1986): *Für eine Literatur deutscher Ausdrucksweise*, in: LÖFFLER, H. (1986): *Das Deutsch der Schweizer. Zur Sprach- und Literatursituation in der deutschen Schweiz. Vorträge eines Kolloquiums anlässlich des 100-jährigen Bestehens des Deutschen Seminars der Universität Basel*, Aarau, Sauerländer.

LÜDI, G. / WERLEN, I. / FRANCESCHINI, R. et al. (1997): *Die Sprachenlandschaft Schweiz*, Bern, Bundesamt für Statistik.

NORTH, B. / SCHNEIDER, G. (1999): *"In anderen Sprachen kann ich..." Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit*. Umsetzungsbericht, Bern und Aarau, SKBF.

NORTH, B. (1999): *Basel Language Self-Assessment Questionnaire: Analysis Report. Manuscript*.

OSCARSON, M. (2000): *Selbstbeurteilung im Fremdsprachenunterricht – eine Utopie?*, in: *Babylonia*, 1/2000, p. 19-22.

PEKAREK, S. (1999): *Leçons de conversation: dynamiques de l'interaction et acquisition de compétences discursives en classe de langue seconde*, Fribourg, Editions Universitaires.

PLANUNGSKOMMISSION der Universität Basel (1998): *Ein Sprachenkonzept für die Universität Basel*.

SCHMIDLIN, R. (1999): *Wie Deutschschweizer Kinder schreiben und erzählen lernen: Textstruktur und Lexik von Kindertexten aus der Deutschschweiz und aus Deutschland*, Tübingen, A.Francke.

UNIVERSITÄT BASEL (1998a): *Anforderungen an das juristische Studium an der Juristischen Fakultät der Universität Basel. Ergebnisse der Erhebung vom September 1997 bei ArbeitgeberInnen, ehemaligen Studierenden sowie beim Lehrkörper*, Juristische Fakultät.

UNIVERSITÄT BASEL (1998b): *Das Ökonomiestudium am WWZ der Universität Basel aus der Sicht der Praxis. Ergebnisse einer Erhebung im August 1998 bei ehemaligen Studierenden, ArbeitgeberInnen und ProfessorInnen*, Rektorat Ressort Lehre, Basel.

UNIVERSITÄT BASEL (1999): *Jahresbericht*

1999, Basel, Universität Basel.

Georges Lüdi

ist ordentlicher Professor für französische Sprachwissenschaft an der Universität Basel und Autor zahlreicher wissenschaftlicher Publikationen über verschiedene Aspekte des Fremdspracherwerbs, der Mehrsprachigkeit und zur sprachlichen Dimension von Migrationen. Als Präsident der Planungskommission der Universität Basel war er von 1996 bis 2002 verantwortlich für die Erarbeitung und Implementierung eines Sprachenkonzepts für die Universität Basel.

Martina Beranek

studierte von 1994 bis Juni 2000 an der Universität Basel Russistik und französische Sprach- und Literaturwissenschaft. Im Rahmen des Projektes „Ein Sprachenkonzept für die Universität Basel“ arbeitete sie als Projektassistentin und leitete die damit verbundene Umfrage bei den Studierenden des ersten Semesters.



Hans Weber
Solothurn

Mots volages

La trajectoire du signe *bureau* est bien connue. Tout d'abord ce mot désigne une étoffe de laine brune grossière, puis le tapis d'une table où on effectuait les comptes et où on délibérait. Et ensuite la pièce dans laquelle est installée cette table de travail, puis l'établissement tout entier où travaillent des employés et le service qui y est assuré (*bureau de renseignements*). Et enfin, collectivement, le personnel travaillant dans un bureau ou le comité d'une assemblée.

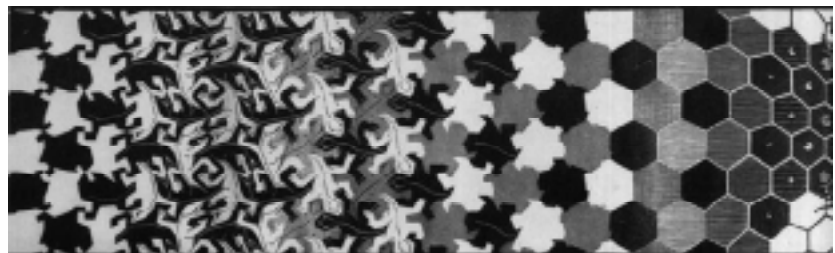
Le signe linguistique (le "signifiant"), étiquette d'un objet, peut donc se détacher de cet objet au cours de l'évolution, puis se poser sur un nouvel objet, plus ou moins proche du premier.

Prenons justement ce mot *étiquette*. Ce mot a d'abord désigné un poteau fiché en terre et servant de but dans certains jeux. Ces poteaux pouvaient porter une inscription, d'où la signification actuelle "petit morceau de papier fixé à un objet, pour en indiquer la nature, le prix, etc.". Autre route de ce signe: A la cour de Bourgogne, *étiquette* désignait un formulaire contenant l'emploi du temps du duc et de sa cour. Le mot et la chose passent à d'autres cours et viennent à désigner le cérémonial en usage dans une cour, et finalement s'appliquent aux formes cérémonieuses entre particuliers, d'où la locution, bizarre à première

vue, *être à cheval sur l'étiquette*.

Marmite est la substantivation inattendue de l'ancien adjectif *marmite* "hypocrite", de formation intéressante: *marm-* exprime un murmure, le ronronnement du chat, et *mite* est le nom de la chatte dans le *Roman de Renart*. Hypothèses: le chat, qui cache ses griffes, paraît parfois hypocrite, et la marmite, profonde et fermée par un couvercle, cache son contenu au curieux, par opposition à la poêle, plate et découverte – et ce contenu peut nous surprendre:

A l'origine, *haricot* désignait un "ragoût de mouton" (d'un mot francique correspondant à l'allemand actuel *verheeren*, donc un morceau de viande "ravagé, déchiré"). Ce ragoût était généralement accompagné de fèves, et il a attiré à lui leur signe linguistique. – Mais qu'étaient ces fèves au moment de cette transmission? La réponse n'est pas facile, car à l'époque, on confondait tous ces légumes. On croyait par exemple que les "haricots" provenant des Indes occidentales provenaient des Indes orientales (le fameux "effet Colomb"). Certains Français pensaient aussi que les haricots étaient autochtones et nommaient *pois* les haricots en provenance des Antilles. On en arrive à *la fin des haricots* (la fin de tout, mais pas la fin de ces curiosités.)



Escher, *Metamorphose...*

Il fallait bien trouver une autre étiquette pour cette “viande déchirée”. On lui a donné le nom de *ragoût* (dérivé de *goût*), nom qu’on a détaché de son signifié “mets qui excite l’appétit”, qui lui a été forcé de trouver un nouveau signe, *apéritif*.

Mais c’est bien au *timbre* que revient le prix. Voyez plutôt: Le mot grec byzantin *timbanon*, d’origine orientale, désignait le tambourin. En ancien français le timbre était tout d’abord le “tambour de basque”, puis la cloche immobile qu’on frappait avec un marteau (de nos jours la calotte de métal de la sonnette). Par métonymie, le mot désigne la sonorité d’un instrument, ou d’une voyelle. – Mais revenons au tambour ou à la cloche. Le mot a désigné le casque et toutes sortes d’objets de cette forme. En héraldique, timbre est employé à propos d’un casque placé au-dessus de l’écu (*armoiries*); en conséquence ce mot a pris le sens de “marque imprimée sur le papier que l’état rend obligatoire pour la validité de certains actes”. De là, timbre se dit de la marque qu’une administration, une entreprise appose sur un document. En particulier, le timbre était un cachet indiquant le bureau d’origine d’une lettre et certifiant le paiement du port. Et actuellement le mot timbre s’applique plutôt à cette fameuse petite vignette qui fait la joie des philatélistes. Du tambour et de la cloche au timbre-poste, quelle odyssée!

Und im Deutschen?

Im Deutschen verläuft der Weg von *Marke* gerade umgekehrt. Die *Marke* war ursprünglich ein Zeichen, dann der behördliche Stempel auf einem Metallbarren. Das Wort sprang auf diesen Barren über und bedeutete Silberbarren von bestimmtem Gewicht (festgelegt auf ein halbes Pfund). Wie das französische *livre*, das englische *pound* wurde daraus eine Silbermünze, die in ihrem Wert ständig gesunken und nun gar verschwunden ist.

Der Fall von *Frauenzimmer* ist eigentlich sonderbar; denn anders als bei den bisherigen Beispielen liegt die Bedeutung dieses Zeichens auf der Hand. Und trotzdem wurde es von “Frauengemach” auf die Gesamtheit der Frauen im Gemach und schliesslich gar auf eine einzelne Person übertragen.

Gehört ein Ausdruck wie *Haudegen* hieher? Ursprünglich eine Hiebwaffe (im Gegensatz zum Stossdegen), und später ein “Draufgänger”. Oder handelt es sich eher um einen *pars pro toto*-Vorgang?

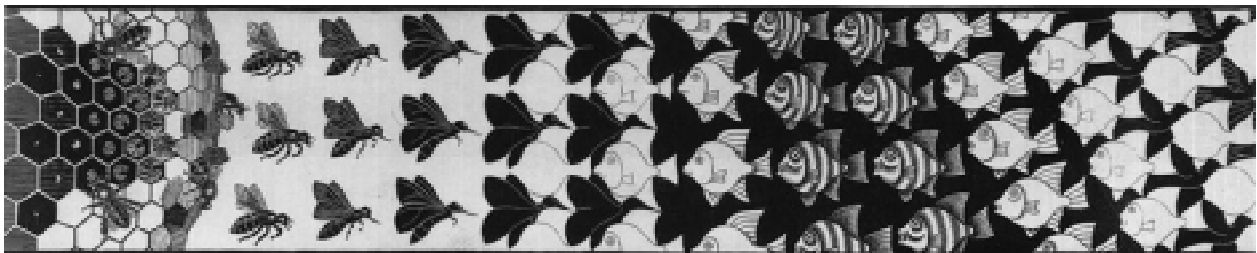
English examples

English *pedigree* is Anglo-Norman *pe de gru* (Old French *pié de grue*) ‘crane’s foot’. The English, great hunters and bird-watchers, noticed the peculiar foot-prints of that bird: /\.

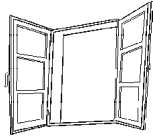
This looks similar to the constituting part of a genealogic tree, doesn’t it? (An ancestor with three children.) As a result, a noble dog, sworn enemy of the crane, can boast of a fine pedigree! The *club* is originally something like a heavy stick. This word was transported to an ‘association of persons’. Are we to believe a club was sent round to summon members to a meeting? Or is the etymologist right who speaks of pressing the individuals into ‘a club-like mass’?

I am afraid the English and German examples lack the beauty of the French ones. However, the English pit their sense of humour against Gallic perfection.

First the English constructed an object for an unattached label: One of Edward Lear’s nonsense words was *runcible* (runcible cat, runcible hat, etc.). Well, somebody subsequently created a real *runcible spoon*, a kind of fork for pickles curved like a spoon and having three strong prongs. And then there is that word which owes its existence to very strange circumstances. It appears there was a file in the materials of the compiler of a dictionary with the entry ‘D or d’ as abbreviation for the word ‘density’. This made its way (c. 1930) into the dictionary as ‘*Dord* = density’! A non-word had become a ‘signifiant’ and been given a ‘signifié’ to attach itself to...



Escher, *Metamorphose...*



Peter Hochstrasser
Attinghausen

La fine dell'italiano nel canton Uri*

Das traurige Ende einer Vision

Questa è la storia della triste fine di una visione. Il Canton Uri prese la decisione di far apprendere ai giovani l'italiano quale lingua del vicino il 2 maggio 1990. Era una decisione coraggiosa e controcorrente che voleva sottolineare la volontà di apertura verso sud per rinnovare antichi legami culturali ed economici. L'idea venne integrata in un concetto che considerava l'insieme dell'offerta linguistica nella scuola dell'obbligo. Il progetto poté prendere avvio grazie in particolare anche al sostegno finanziario e agli esperti messi a disposizione da parte del Canton Ticino. I primi due obiettivi: creare un libro di testo intitolato "VersoSud" e formare gli insegnanti. In appositi corsi e attraverso soggiorni linguistici in Ticino e in Italia tutti i docenti della scuola elementare e parte dei docenti del secondario I poterono acquisire le competenze linguistiche e didattiche di base. L'italiano veniva così introdotto nel 1994 a partire dalla quinta elementare, con una dotazione di due ore, un taglio didattico prevalentemente comunicativo e senza l'attribuzione di una valutazione finale. L'esperienza, non priva di problemi, soprattutto al riguardo della competenza linguistica degli insegnanti, incontrò i favori dei docenti di scuola elementare. Più difficoltoso fu l'avvio nel secondario I. Infatti fra i docenti non regnava consenso sia sul principio sia sull'approccio metodologico: la direzione del progetto, intimorita da certe resistenze, cercò di

Wiedereroberung

Vor Jahrhunderten waren die Urner ein kriegerisches Volk. Sie stiegen über den Gotthard und unterwarfen Teile des Tessins. Für lange Zeit waren sie die Herren, bis Napoleon die Dinge wieder richtete und die Tessiner vom Joch der Vögte befreite.

1990 sind die Urner wieder Richtung Süden aufgebrochen, diesmal in friedlicher Absicht und als Partner. Sie haben entschieden, die *lingua del vicino* zu lernen und mit den Menschen im Tessin als Partner Kontakte zu knüpfen: Italienisch wurde als Frühsprache an den Urner Schulen eingeführt.

Wie kam es dazu? An der Oberstufe (OST) unseres Kantons wurde, wie überall in der Deutschschweiz, auf eher behäbige Art und Weise Französisch gelehrt und gelernt, Englisch oder Italienisch konnten, wenn überhaupt, freiwillig im 9. Schuljahr belegt werden. Wie in andern Kantonen begann man auch hier über das Thema "Frühfranzösisch" nachzudenken. Doch da tauchte plötzlich eine neue Idee auf, welche die Diskussion schlagartig belebte: Warum nicht zuerst Italienisch statt Französisch lernen? "Lerne die Sprache des Nachbarn!" fordert der Europarat. Am 2. Mai 1990 geschah das Unerwartete: Der Erziehungsrat beschloss, Italienisch als erste Fremdsprache an den Urner Schulen einzuführen.

Gesamtsprachenkonzept 1990

Italienisch wurde aber nicht isoliert in die Schullandschaft gestellt, sondern wurde eingebettet in ein Gesamtsprachenkonzept, das in unserem Land seinesgleichen suchte. Die Jugendli-

chen bekamen die Möglichkeit, die beiden Landessprachen wie auch Englisch als obligatorische Fächer zu besuchen.

Gesamtsprachenkonzept Uri 1990

1. Klasse Deutsch (Muttersprache)
5. Klasse Italienisch
7. Klasse Französisch (nur Sek und Gym)
9. Klasse Englisch

Die ersten vier Schuljahre sollten der Pflege der Muttersprache vorbehalten sein. Im fünften Jahr setzte Italienisch mit zwei Wochenlektionen ein. Ab der 7. Klasse wurde dann Französisch unterrichtet (4 Lektionen), Italienisch blieb obligatorisches Fach (2 Lektionen). Dass Französisch an der Sekundarschule Hauptfremdsprache blieb, war eine Konzession an die Bildungsregion Zentralschweiz, wo Französisch in allen Kantonen weiterhin einzige obligatorische Fremdsprache war. Die Urner SchülerInnen hatten so allerdings zwei Fliegen auf einen Schlag: Mit Französisch blieben sie gegenüber Jugendlichen aus andern Kantonen konkurrenzfähig, darüber hinaus hatten sie noch als Mehrwert Italienisch.

Doch die Urner SchülerInnen kamen noch in den Genuss eines weiteren Privilegs: auch Englisch wurde mit dem 90er Konzept obligatorisch, zwar nur für ein Jahr (3 Lektionen), aber für alle SchülerInnen der Oberstufe!

Dieses weitsichtige Konzept und der Erfolg des Projekts sind eng mit dem Namen eines Mannes verbunden, der mit der politischen Vision angetreten war, ein festes Band von menschlichen und kulturellen Kontakten über den Gotthard zu knüpfen: Dr. Hansruedi Stadler, Regierungsrat und Erziehungsdirektor des Kantons Uri von 1988 - 2000.

giocare al ribasso per evitare di inimicarsi gli insegnanti relegando l'italiano in una posizione marginale (solo 2 ore rispetto alle 4 del francese e la valutazione non determinante ai fini della promozione). Ben presto la realtà cominciò a presentare un'immagine a macchie di leopardo, con scuole molto attive e motivate affiancate ad altre dove l'italiano veniva ampiamente trascurato. Grazie all'interesse di numerose scuole partner ticinesi, in questi anni a partire dal 1994 si è potuto sviluppare un intenso scambio che ha dato risultati notevoli sia in termini di motivazione degli allievi, sia in termini di reciproco arricchimento linguistico e culturale. Nel 2000 ben 20 classi di scuola elementare e 30 del secondario I hanno avuto un contatto con una classe partner in Ticino.

Ma ecco che in modo assai subitaneo il vento cambia: non più un caldo föhn da sud, ma una fredda bise da nord. E il tarlo comincia lavorare nella struttura del progetto. Nel 2000 il consiglio dell'educazione adatta il concetto per le lingue alle "nuove esigenze", attribuendo maggior presenza all'inglese, ma il mutamento di rotta arriva con il cambio ai vertici del Dipartimento educazione: Hansruedi Stadler, sin dall'inizio promotore del progetto, lascia il posto a Josef Arnold, un insegnante (!) che non si è mai occupato dell'italiano. E' l'inizio della fine. Le pressioni di alcune cerchie economiche e politiche vicine agli interessi zurighesi si intensificano e hanno ben presto il sopravvento sulle simpatie per l'italiano che continuano a caratterizzare gli atteggiamenti di allievi e genitori. La mancanza di una lobby a favore dell'italiano è evidente e le

Das Projekt

Italienisch – wie geht das?

Uri hatte einen mutigen Schritt getan. Ein Wagnis vielleicht, denn weit und breit war (damals noch) kein Kanton in Sicht, der in der gleichen Situation gewesen wäre. Unter der Lehrerschaft war kaum jemand, der mehr als ein bisschen Pizza-Italienisch sprach. Und womit sollte im Unterricht gearbeitet werden? Es gab nichts Geeignetes für die Zielstufen, gar nichts.

Man musste also fast überall bei Null beginnen. Würde der kleine Kanton einen solchen Kraftakt personell und finanziell schaffen? Ein Glücksfall war, dass der Kanton Tessin die Absichten des kleinen Bruders oltre Gottardo mit grossem Wohlwollen und zunehmendem Interesse zur Kenntnis nahm. Er unterstützte Uri mit einer grosszügigen Finanzspritze und stellte Fachleute für die Projektorganisation, die Ausbildung und die Ausarbeitung des Primarschullehrmittels VersoSud zur Verfügung.

Lehrpersonen ausbildung: Von 0 auf 100 in 6 Jahren

Bei der Ausbildung galt der Grundsatz: Alle Primar- und die Hälfte aller Oberstufenlehrpersonen sollten fähig sein, Italienisch erteilen zu können. Diese ehrgeizige Vorgabe löste ein wahres Italienisch-Fieber in der Lehrerschaft aus. Kaum je waren so viele Lehrpersonen gleichzeitig und über längere Zeit in Ausbildung. Italienisch war omnipräsent, war Teil der Lehrerzimmergespräche, der Stufentreffen, der Freizeit- und Ferienaktivitäten. Lehrer lernten wieder lernen!

Wie erteilt man überhaupt Sprachunterricht? Sämtliche Primar- und ein Teil der Oberstufenlehrpersonen hatten noch nie in ihrem Leben eine Fremdsprache unterrichtet. So galt es, die künftigen Italienischlehrpersonen von Grund auf sprachdidaktisch zu schulen. Dies geschah in einem 9-tägigen Didaktikkurs. In so genannten Proberlektionen konnten sie das

Gelernte anwenden. Ausserdem wurden die ersten zwei Unterrichtsjahre durch periodische Treffen fachlich begleitet.

VersoSud: ein Lehrmittel im Eigenbau

Weder für die Primarschule (PS) noch für die OST waren zu jener Zeit geeignete Lehrmittel vorhanden. Die Projektleitung beauftragte ein Autorenteam (eine Urnerin und zwei Tessiner) mit der Herstellung eines Lehrmittels für die 5./6. Klasse. Nach drei Jahren lag es vor: VersoSud, ein Lehrerordner mit Kopiervorlagen als Basislehrmittel für einen kommunikativen Unterricht auf der Zielstufe. Doch wie weiter auf der Oberstufe? Die Mittel fehlten, um ein Anschlusslehrmittel für das 7. bis 9. Schuljahr selber herzustellen. Auf dem Markt waren zwar bewährte Italienischlehrmittel zu finden (Buongiorno, Uno, Corso Italia), welche aber nicht stufengerecht sind und deshalb nicht in Frage kamen. Als Rettungsanker tauchte das Projekt Orizzonti auf, ein Lehrwerk, das sich an Jugendliche genau dieser Alterstufe richtete. Der Kanton Uri, hochinteressiert an diesem Projekt, beteiligte sich in beratender Funk-



resistenze all'English only" svaniscono. Addirittura, chi cerca di difendere l'italiano viene tacciato di passatista e conservatore.

A posteriori è incredibile dover constatare il dilettantismo che ha caratterizzato la decisione a favore dell'inglese e contro l'italiano: il tutto è avvenuto in tempi brevissimi, senza la benché minima analisi dell'esperienza svolta e degli effetti culturali, politici ed economici che l'italiano avrebbe potuto avere. Un patrimonio già notevole di scambi con il Ticino, una chance, anche economica, di apertura verso sud, la valorizzazione di una dimensione culturale facente parte del retaggio storico del Canton Uri, ecco: tutto questo è stato più o meno cancellato con un colpo di spugna. A favore di che cosa? A favore di un'improbabile modernità e di una pesante sudditanza verso la centrale zurighese del potere economico.

Per intanto restano 3 ore di italiano nelle ultime due classi della scuola elementare, ma non hanno sbocchi nel secondario I e inoltre è già prevista l'introduzione dell'inglese a partire dalla terza elementare. Paradossalmente proprio questa prospettiva potrebbe aprire nuovi orizzonti per l'italiano: in futuro, una certa saturazione per l'inglese, potrebbe favorire un cambiamento nel secondario I a favore dell'italiano. Ma questa è musica del futuro. Intanto restano i cocci di una visione che aveva mosso i primi passi con successo e la speranza che il pendolo della storia non tardi a tornare indietro a far spirare di nuovo un vento caldo da sud. In fondo il seme è stato gettato e potrebbe di nuovo germogliare. (Gianni Ghisla)

tion an der Ausarbeitung. Rechtzeitig zum Start von Italienisch auf der Oberstufe lag das Lehrmittel Orizzonti vor.

Die Praxis

Nach einer dreijährigen Pilotphase galt es im August 1994 ernst. "Come ti chiami? Mi chiamo Max." So tönte es jetzt aus den Schulzimmern der 5. Klassen im ganzen Kanton. Im September war Volksfest in Göschenen. An der Festa Ponte trafen sich UrnerInnen und TessinerInnen, um den Start von Italiano nel canton Uri zu feiern. Die Teilnahme von Bundesrat Flavio Cotti unterstrich die Bedeutung dieses Schrittes.

Finita la festa! Jetzt begann der Alltag. Wie würde sich Italienisch im Unterricht bewähren?

Erfahrungen in der Primarschule

Italienisch wurde in der 5. und 6. Klassen mit je zwei Lektionen in die Stundentafel eingebaut. Das Fach wurde nicht benotet und war nicht promotionswirksam. Hauptgewicht wurde auf die Fertigkeiten Hören und Sprechen gelegt.

In der Praxis hat sich gezeigt, dass die Lehrpersonen mit VersoSud ein unkompliziertes, übersichtliches Lehrmittel mit direkten Bezügen zur Welt der Zielgruppe zur Hand haben. Der beste Beweis für dessen Brauchbarkeit ist wohl die Tatsache, dass die meisten Lehrpersonen VersoSud auch nach mehreren Durchgängen ziemlich "treu" geblieben sind.

Kritisch ist die teilweise bescheidene Sprachkompetenz der Lehrpersonen zu beurteilen. Grund dieses Problems ist die (zu) kurze sprachliche Ausbildung bzw. die mangelhafte Pflege und fehlende Auffrischung des sprachlichen Könnens.

Italienisch fand von Beginn an bei der Schüler- wie bei der Lehrerschaft dieser Stufe eine hohe Akzeptanz. Nach nunmehr acht Jahren Praxis hat sich

das Fach etabliert, Italienisch ist auf der Primarstufe zum Normalfall geworden.

Erfahrungen an der Oberstufe und am Gymnasium

Der Start an der Oberstufe war weniger harmonisch. Das Küken namens Italienisch, das sich hier einnistete, war für viele Lehrkräfte ein befremdlicher Vogel, der die sorgfältig abgesteckten Machtbereiche der verschiedenen Fachgruppen durcheinander brachte. Vielleicht hat die offene Feindseligkeit gewisser Lehrerkreise die Projektleitung unbewusst dazu verleitet, Italienisch mit fragwürdigen Rahmenbedingungen von Anfang an zu marginalisieren und damit den Kern des Scheiterns zu legen.

- Italienisch wurde mit einer minimalen Wochenlektionenzahl von 2 dotiert (Französisch 4). Ein nachhaltiger Sprachunterricht, vor allem für die schwächeren SchülerInnen (Real), war so nicht möglich.
- Italienisch wurde zwar benotet, war aber (mit Ausnahme des Untergymnasiums) nicht promotionswirksam, für die SchülerInnen (und für die Lehrpersonen!) somit ein "Nebenfach".
- Ein grosser Teil der Reallehrerschaft entzog sich der Italienisch-Ausbildung. An dieser Stufe unterrichteten folglich vorwiegend Fachlehrpersonen (meist in Randstunden) in teilweise schwierigen Klassen, deren Hauptlehrer das Fach vielleicht ablehnten.... Das Scheitern war programmiert!
- Eine weitere Schwierigkeit ergab sich (eher unerwartet) durch den Einsatz des Lehrmittels Orizzonti. Mangels Alternativen wurde es auf drei verschiedenen Niveaus (Real, Sek, Gym) eingesetzt. Klar, dass es nicht gleichzeitig allen Ansprüchen genügen konnte. Schwierigkeiten gab es vor allem bei schwächeren SchülerInnen. Hauptproblem war aber der Umgang der Lehrpersonen

mit Orizzonti. Einige waren nicht bereit, sich auf den ungewohnten didaktischen Ansatz des Lehrwerkes einzulassen. Sie wollten ein rezeptbuchartiges, stark führendes Lehrmittel, wie sie es aus dem Französischunterricht gewohnt waren (in Uri Découvertes).

So ergab sich ein durchzogenes Fazit an der Oberstufe. Es gab Klassen und Schulorte, wo Lehrkräfte motiviert und überzeugend Italienisch unterrichteten und damit grossen Erfolg hatten. An andern Orten wurde das Fach lustlos und lieblos an die Lernenden verabreicht. Die SchülerInnen merkten schnell, was davon zu halten war. Demotivation und Ablehnung waren die logische Folge.

So hatte sich in fünf Jahren Italienisch auf der Oberstufe die Schere zwischen Erfolg und Flop gewaltig geöffnet. Diese Diskrepanz war auf die Dauer ungesund.

Austauschaktivitäten, der grosse Renner

Im Schulunterricht verkommt Sprachen Lernen oft zum Selbstzweck. Schön wäre doch, wenn man das Gelernte ab und zu auch anwenden könnte. Doch meist verhindert die Distanz oder fehlende Kontakte zum andern Sprachraum, dass Jugendliche sich direkt sehen können. Im Kanton Uri fallen beide Hindernisse weg. Eine kurze Fahrt durch den Gotthardtunnel, schon wird Italienisch gesprochen. Und im Tessin fanden wir sehr interessierte PartnerInnen in der Lehrerschaft. Entscheidend war dann noch die Schaffung einer Kontaktstelle für Austauschaktivitäten, die geeignete Partnerklassen vermittelte und damit die Schwelle einer mühsamen Kontaktsuche durch die Lehrpersonen selbst überwand.

All diese günstigen Umstände führten dazu, dass das Projekt Austausch ein voller Erfolg wurde. Mitgespielt hat sicher auch, dass die KollegInnen

schnell gemerkt haben, dass die Motivation der SchülerInnen enorm ansteigt, wenn für sie die Aussicht besteht, Jugendliche im andern Sprachraum in direkter Begegnung kennen zu lernen. In wenigen Jahren wurden auf dem Gebiet des Austausches tolle Ideen in fantasievollen Projekten realisiert. Verschiedenste Formen wurden gepflegt: Korrespondenz in Schrift, Bild und Ton, Rollender Austausch (SchülerInnen besuchen für einige Tage den Unterricht an der Partnerschule), Eintagestreffen, gemeinsame Schulverlegungen. Die Austauschaktivitäten waren der absolute Renner, wahrscheinlich weil sie die Jugendlichen am entscheidenden Punkt packten: bei ihrer natürlichen Neugierde und Offenheit dem "Andern" gegenüber, und vielleicht nicht zuletzt auch, weil ihnen so die Schule "logisch" vorkommt: Man lernt etwas und kann es nachher auch wirklich brauchen.

Noch ein paar Zahlen zum Austausch: Im Schuljahr 1999/2000 hatten 20 Klassen der Primarstufe Kontakt mit einer Tessiner Klasse. Auf der Oberstufe waren es 30 Klassen. Das waren immerhin mehr als die Hälfte aller Klassen des 7. und 8. Schuljahres.

Der Niedergang Der Wurm im Gebälk

Wir Urner sind uns gewohnt, dass der Föhn, von Süden über den Alpenkamm fallend, durch unser Tal fegt und an unseren Häusern rüttelt. Der neue Sturmwind jedoch, der das Urner Sprachengebäude erschütterte, kam von Norden. Es war die Forderung nach Englisch. Das italienische Haus trug zwar ein goldenes Dach, die erfolgreichen Austauschaktivitäten, doch in seinem Gebälk hockte der Wurm. Die schlechten Rahmenbedingungen hatten es morsch und schwach gemacht. Würde es den Sturm überleben?



Ma papà, non volevi che imparassi l'italiano?

Neue Köpfe, neue Politik

Der Wandel begann kontrolliert und gemässigt. Im Februar 2000 beschloss der Erziehungsrat die Anpassung des Sprachenkonzepts an die neuen Bedürfnisse. Englisch bekam mehr Gewicht, Italienisch musste an der Oberstufe etwas Federn lassen (Wahlfach statt Obligatorium an der Sek). Immerhin wurde dafür in der 5./6. Klasse die Lektionenzahl von 2 auf 3 erhöht. Der eigentliche Absturz begann mit einem personellen Wechsel. Erziehungsdirektor Hansruedi Stadler trat im Juni zurück. Mit ihm verlor Italienisch seinen grossen Mentor und Förderer. An seine Stelle trat Josef Arnold, ein ehemaliger Sekundarlehrer phil II, der in seiner Unterrichtspraxis naturgemäss keine besondere Beziehung zu Italienisch hatte. Gezielt bearbeiteten nun Gruppierungen aus Schule, Wirtschaft und Politik den neuen Bildungsdirektor und den neugewählten Erziehungsrat mit Anträgen und Vorschlägen, die unter anderen auf die Abschaffung von Italienisch ausgerichtet waren.

Das Resultat war verheerend. Am 6. Dezember 2000 revidierte der Erziehungsrat das Sprachenkonzept erneut. An der Primarschule wird Italie-

nisch zwar für einige Jahre weiter unterrichtet, aber vermutlich 2007 durch Englisch abgelöst. An der Oberstufe hingegen wurde Italienisch praktisch aus der Stundentafel gestrichen. Konkret: Am Untergymnasium und an der Sek ist Italienisch nur noch Freifach, an der Real Wahlpflichtfach, wobei es in Konkurrenz zu Französisch und einem dritten Fach steht. Auch in der Primarlehrerausbildung wurde Italienisch aus den laufenden Ausbildungsgängen gekippt.

Der Entscheid gegen Italienisch war vor allem ein politischer Entscheid. In der Entscheidungsphase der Diskussion um das neue Sprachenkonzept wurde mit verschiedenen Interessengruppen diskutiert. Fachgremien wie die kantonale Sprachenkommission wurden aber nicht mehr konsultiert. Ausserdem fehlte eine schlagkräftige politische Lobby für Italienisch. Zwar genossen Italienisch und die Italianità bei der Schüler- und Lehrerschaft sowie in der Bevölkerung viel Sympathie, doch der Zeitgeist schreckte viele davon ab, sich dazu zu bekennen. "English only" war der Trend, und wer sich für Italienisch engagierte, riskierte, als rückständig und weltfremd verlacht zu werden.

Traurige Bilanz

Je grösser die Distanz zu jenen hektischen Wochen im Jahr 2000 wird, desto seltsamer und unverständlicher kommen dem kritischen Beobachter gewisse Vorgehensweisen und Massnahmen vor, und desto mehr wird klar, welche Ressourcen und welches Potential leichtfertig verschleudert wurden.

- Die erwähnten Prozesse und Entscheidungen standen im Zeichen grosser Eile und der Angst, man könnte Massnahmen zu spät oder anders als die tonangebenden Kantone treffen.
- Diese anbietende Haltung des vorseilenden Gehorsams verhinder-

te offenbar eine sorgfältige Analyse des Erreichten: Für das Italienischprojekt, immerhin einer der grössten Innovationsschritte in der Urner Schulgeschichte, fand nie eine Evaluation statt, die eine seriöse Basis für die Beurteilung und Optimierung des Fremdsprachenkonzepts gewesen wäre.

- Welche Logik steckt hinter dem momentanen System, mit einer Frühsprache anzufangen und nach zwei Jahren mit einer andern Sprache weiterzufahren? Für einige Jahre noch versuchen die Lehrpersonen der 5./6. Klasse tapfer, sich und ihre Kinder für eine Sprache zu motivieren, die an unseren Schulen keine Zukunft hat.
- Der Austausch Uri - Ticino war ein Musterbeispiel, wie Schülerkontakte zwischen den Landesteilen nicht als Ausnahme, sondern als Regelfall funktionieren können. Diese wegweisende Praxis wurde leichtfertig und kommentarlos auf den Abfallhaufen geworfen. Über Jahre aufgebaute und gepflegte Partnerschaften zwischen Schulen, Klassen und Lehrpersonen wurden abrupt beendet.
- Der Kanton Tessin hat über all die Jahre reges Interesse am Italienischprojekt gezeigt und den Kanton Uri, wie erwähnt, auch finanziell namhaft unterstützt. Mit seinen Entscheidungen brüskierte Uri einen Partner, der grosse Hoffnungen ins Urner Projekt gesetzt hatte, weil hier ein Deutschschweizer Kanton nicht nur verbal, sondern ganz substantiell und tatkräftig am Zusammengehen mit dem Südkanton gearbeitet hat. Nun dreht Uri dem Tessin den Rücken zu. Dort herrscht wenig Verständnis für diesen Schritt, die Enttäuschung ist gross.
- Nach dem Entscheid des Kantons Graubünden, Italienisch als erste Landessprache auch auf der Oberstufe zu führen, hätte unbedingt eine Neubeurteilung der Urner Situation mit Einbezug der Bündner Über-

legungen vorgenommen werden müssen.

- Während andernorts Appelle an die Pflege und Erhaltung der mehrsprachigen Schweiz zu hören waren, schritt Uri 1990 zur Tat. Der Kanton realisierte die Zusammenarbeit mit der anderssprachigen Nachbarregion. Das war ein Tatbeweis für das Funktionieren der multikulturellen Schweiz. Vielleicht ist nun mit dem Scheitern des Projektes auch ein kleines Stück Schweiz verloren gegangen.
- Wir Urner kennen die gängigen Klischees über unseren Kanton: Bärtige Bergbauern fahren ihr Wildheu ein, während unten im Tal der Schwerverkehr lärmt. Und die Urner seien konservativ und sowieso gegen alles, was neu und fortschrittlich ist. Gross war deshalb das Stauen und die Anerkennung, als Uri mit seinem zukunftsweisenden Gesamtsprachenkonzept und mit einem flächendeckenden Netz von Austauschaktivitäten bewies, dass es im Bereich Sprachenpolitik und Sprachen Lernen ein Stück weit die Nase vorn hatte. Nun ist der Traum geplatzt. Uri hat sein altes Image wieder...
- Uri, Land am Gotthard, hat durch seine geografische Lage sozusagen die "Pole Position" inne beim Zugang zum Wirtschaftsraum Tessin/Lombardei. Durch die Abqualifizierung von Italienisch hat Uri die Chance vertan, seiner Jugend einen Vorteil beim Zugang zu dieser ökonomisch und kulturell so wichtigen Region zu verschaffen.

Hoffnung für den Italienischunterricht?

Was bleibt an Positivem? Düster wie die obige Bestandesaufnahme sehen auch die Zukunftsperspektiven aus. Wenn auch dünn gesät sind einige Lichtblicke auszumachen:

- Erfreulich ist sicher die (vorüber-

gehende) Aufwertung von Italienisch an der Primarschule (neu 3 statt 2 Lektionen). Doch der Weg führt in die Sackgasse. Auf der Oberstufe wird ja mit zwei neuen Sprachen (Französisch und Englisch) begonnen.

- Auf der Oberstufe ist Italienisch ein Nischenprodukt geworden. Hier unterrichten jetzt engagierte Lehrkräfte motivierte SchülerInnen. Diese Klassen sind lebendige Beispiele für den möglichen Erfolg eines Fremdsprachenkonzeptes mit Italienischunterricht. Diese kleine "Schülerelite" wird in privaten und beruflichen Situationen Vorteile haben.
- Italienisch hat in den letzten Jahren am Gymnasium einen grossartigen Aufschwung erlebt. Von Jahr zu Jahr hat sich die Zahl der SchülerInnen, die ab dem 3. Gymnasium das Fach freiwillig weiter belegten, stark zugenommen. Bereits zum zweiten Mal ist eine Klasse zustande gekommen, die Italienisch als Schwerpunktfach mit der Matura abschliessen wird.
- Eine neue Chance für das Fach Italienisch könnte, auch wenn das vorerst widersprüchlich scheint, die Einführung von Englisch ab der 3. Klasse sein. Die zu erwartende Übersättigung nach jahrelangem Englischunterricht wird nach alternativen Lernformen an der OST rufen (z.B. bilingualer Unterricht). Damit würde in der Stundentafel Platz geschaffen – zum Beispiel für Italienisch!
- Wie weiland das kleine gallische Dorf stellte sich die Schule Flüelen bei der Abschaffung von Italienisch quer und war nicht bereit, ihre Errungenschaften im Bereich Italienisch kampflos aufzugeben. Seit Anbeginn war die Lehrerschaft im Projekt stark engagiert, an der Schule herrscht eine eigentliche Kultur der Italianità, und seit Jahren besteht eine intensive Partnerschaft zwischen der Oberstufe Flüelen und der Scuola media di Castione.

So entschied sich Flüelen als einzige Oberstufenschule im Kanton für das vom Erziehungsrat als Alternative bewilligte Mehrsprachenmodell. Deshalb fahren nun alle Flüeler SchülerInnen nach der 6. Klasse mit Italienisch weiter. Alle lernen ausserdem ab der 7. Klasse Englisch. Gute SprachschülerInnen haben dazu die Möglichkeit, Französisch zu wählen. Sprachbegabte lernen also bis zu drei Fremdsprachen gleichzeitig. Wichtig ist dabei zu wissen, dass nicht alle Sprachen über den gleichen Leisten geschlagen werden. Jede Sprache hat ihre Nische, ihre eigene Funktion, entsprechend wird der Unterricht gestaltet. Italienisch wird klar als Begegnungssprache gelehrt. Konkret heisst das u.a.: Jeder Flüeler Schüler, jede Schülerin hat einen Partner oder eine Partnerin in Castione.

Grundlage für das "Mehrsprachenmodell Flüelen" ist die Einbettung in den organisatorischen Rahmen der Integrierten Oberstufe. Es läuft nun im zweiten Jahr und wurde im letzten Frühling von Dr. Urs Moser wissenschaftlich evaluiert. Aufgrund der positiven Resultate setzte der Schulrat Flüelen das Mehrsprachenmodell definitiv in Kraft.

Woher der Wind weht....

In Uri herrscht häufig Wind, auch im Schulwesen. Im Moment bläst eine kühle Bise aus Norden. Doch der nächste warme Föhnstoss kommt bestimmt! Er wird den Duft des Südens durch die Urner (Schul-) Stuben wehen. So wird Uri vielleicht eines Tages erkennen, dass das abrupte Ende der zweiten Wiedereroberung des Tessins ein grosser Fehler war.

Anmerkung

*Versione riveduta di un articolo apparso sul Bulletin vals-asla, No. 73, 2001, p. 155-162,

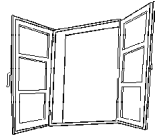
con il titolo "Chronologie eines Experimentes - L'italiano nel canton Uri"

Peter Hochstrasser

ist Oberstufenlehrer an der Integrierten Oberstufe Flüelen mit Schwergewicht Sprachen (Italienisch, Englisch, Deutsch).

Tätigkeit im Projekt "Italiano nel canton Uri", Ausbildungsleiter im Bereich sprachdidaktische Ausbildung (Didaktikkurse, Unterrichtseinführung).

Ab 1996 bis 2000 Kantonaler Fachberater Italienisch, dazu bis 2001 Kantonaler Koordinator für Austauschaktivitäten.



Maria Dueñas
Murcia (E)

Acquiring cultural knowledge through content-enriched instruction

La CEI (content-enriched instruction) est une approche méthodologique qui centre l'apprentissage d'une langue sur l'acquisition de connaissances de la culture et de la vie réelle plutôt que sur l'apprentissage de la langue per se. Cette approche est une variante de la CBI (content-based instruction: enseignement d'autres contenus dans la classe de langue); c'est un paradigme méthodologique visant à amalgamer les besoins d'apprenants tant en compétences langagières qu'en contenus académiques. CBI et CEI sont généralement utilisés dans des cours de langue qui n'ont pas d'objectifs spécifiques hors l'amélioration de la qualité de l'enseignement. Cet article propose de prendre la culture comme contenu dans l'enseignement de l'anglais pour aider les étudiants à augmenter leurs connaissances culturelles en développant un bagage langagier (fonctionnement de la langue) tout en se familiarisant avec le langage formel et les modalités discursives. Dans ce but l'auteur décrit les bases de CBI et CEI et les modalités de choix du contenu. Pour illustrer ce modèle, une section de la procédure de CEI est exposée.

The role of culture in ELT

The transmission of cultural information by means of language teaching practices and materials is an issue of wide interest among theorists and practitioners in the field of English language teaching. This concern with the conveyance of cultural dimensions along with the language teaching and learning processes has generated some debates so as to establish 'what kind of English' and 'whose English' should be taught internationally, depending on the learners' particular socio-cultural contexts and circumstances. One of the tendencies has been a proposal to 'de-culture' teaching practices and materials in order to deprive the language taught from any cultural or ideological implications that may transfer 'alien' or 'inappropriate' cultural references which could be perceived as potentially dangerous for the cultural integrity of the learners. For this purpose, International English has emerged as a 'sterilized' alternative in order to avoid the exclusive Anglo-American perspective which is perceived in some contexts as an ethnocentric and elitist imposition when established –consciously or unconsciously— as the only pattern for valid linguistic and cultural standards. A number of concepts associated with the threats of Anglo-American cultural dominance such as 'ideological colonization', 'cultural alienation', 'linguistic imperialism', and 'cultural indoctrination' have been defined. These definitions seem to agree with the ideas of Modiano, for whom

graphically, politically, and culturally 'neutral' form of English, which is perceived as language of wider communication and not as the possession of native speakers, is one of the few options we have at hand if we want to continue to promote English language learning while at the same time attempting to somehow 'neutralize' the impact which the spread of English has on the cultural integrity of the learner'. Modiano (2001: 344)

An international language is thought to be one that is used by people of different nations to communicate with one another. Moreover, as McKay points out referring to some approaches to EIL, 'If an international language, by definition, means that such language belongs to no single culture, then it would seem that it is not necessary for language learners to acquire knowledge about the culture of those who speak it as a native language' (McKay 2000:7).

There are, however, other contrasting opinions that consider culture learning as an optimal tool for promoting cultural awareness and intercultural understanding rather than a potential danger for the learners' cultural integrity (Barrow 1990, Clarke & Clarke 1990, McKay 2000). According to these postulates, by excluding references to real domains of language use in ELT practices and materials, we are doing a disservice to the students, as their knowledge about the actual dimension of the English language and its speakers in the world is openly distorted. Contrarily, by offering language instruction consistently inter-

'The teaching and learning of a geo-

woven with a variety of cultural references, we would provide learners with a most valuable and rational approach for their intellectual and cognitive development without risking their language acquisition. The introduction of culture in foreign language practice can provide an accurate framework of information and knowledge about the different English-speaking communities in the world and about the role of culture in communication. Hence 're-culturing' teaching materials in a consistent, balanced and significant manner, instead of 'de-culturing' them intentionally, would have positive implications on the students' academic and personal achievements, for this will assist them in increasing their literacy and promoting their cultural understanding.

Providing cultural information in the context of the language classroom may consequently assist students in developing cultural awareness and abilities for understanding foreign cultures, and diminish the possibilities of getting involved in cultural misunderstandings when interacting with members of other cultures. For this purpose, a careful selection of cultural information should be carried out and organized so as to avoid restricted, mono-cultural perspectives. The desirable condition would therefore be based on the achievement of a comprehensive, balanced organization of the cultural connotations focused on a distribution of the interest among the different spheres and contexts in which the English language is used in the world, keeping in mind that, as Carter & Nunan state in their *Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*, 'English no longer belongs to the United Kingdom, nor to the United States. It is an increasingly diverse and diversified resource for global communication' (Carter & Nunan 2001:2). By doing this, the ethnocentric and elitist connotations previously mentioned would be limited whereas,

on the other hand, a richer and wider perspective would be attained. Moreover, the general cultural content would offer a meaningful, plural perspective in its scope, and a closer view of the current role of English considering its worldwide presence and the diversity of its users as first, second, and foreign language speakers.

There are some uncontroversial factors, however, —such as the geographical accessibility, the educational tradition, and the powerful publishing industries— that have shaped for decades the methods and patterns of teaching most commonly used in Europe and in some other parts of the world such as the Middle-East and Africa. In the particular case of Spain, the country in which I teach, it is true that students —as many other European ELT learners— commonly have more chances to interact with members of the UK or with other Europeans rather than with citizens from other English-speaking areas outside Europe. Under these circumstances, a familiarization with the British cultural and social perspective could be justified for practical purposes. However, if we consider the more open, humanistic goals involved in the process of learning a foreign language aside from its immediate, instrumental purposes, the validity of this argumentation is not so uncontroversial. By excluding references to other domains of language use in ELT practices and materials, a disservice to the students is made, as their knowledge about the real dimension of the English language and its speakers in the world is not accurate. By contrast, if we offer language instruction interrelated with cultural references and contents that can provide a framework of information and knowledge about the actual English-speaking world, we would equip learners with substantial potential for fostering their intercultural knowledge and communicative capability without 'sabotaging' their language acquisition.

The interest and convenience of learning about English-speaking communities other than standard British and U.S. have been frequently debated in my classes. All the students share a long experience in using the same kind of learning materials, and seem to have developed a similar degree of tedium and lack of interest with regard to the background content commonly contained in their textbooks. This is the consequence of having been exposed for almost a decade to the same, recurrent fashion of presenting the users of the English language and their contexts either with a 'British-centric' perspective or by means of a consciously unidentified depiction. The positive, even eager feedback received from my students when offered the possibility of being exposed to other cultural orbits and situations has been one of the main reasons that have encouraged and propelled the project of designing a more varied, culturally-centred thematic syllabus.

Among the different approaches for language instruction that may offer possibilities for integrating culture in a systematic, coherently-structured manner, Content-enriched Instruction (CEI) is perceived as an optimal model as it offers the appropriate methodological foundations for teaching language through (cultural) content by using materials derived from a variety of sources.

Why content-enriched instruction?

Content-enriched Instruction is not exactly a new methodology, but a variation of Content-based instruction, this model being, for its part, 'a logical extension of proficiency-based curriculum designs' (Leaver & Stryker 1989:270). Experiences using CBI have been commonly used in immersion programs in Canada from as far back as the early sixties. The approach

started being widely used in the United States in the eighties, both at school and university levels. At primary and secondary school levels, it has been put into practice within integrated curricula in the form of 'shared' subject-teaching in bilingual and immersion programs, as well as, increasingly, in Foreign Language courses. At college level, it is extensively used within the framework of English for

Academic Purposes with the twofold objective of developing students' academic language ability and facilitating the transition to higher level, subject-specific courses (Dupuy 2000). A detailed account of recent work in the different areas is included in Snow (1998). In Europe, the approach is widely used under the generic denomination of CLIL (Content and Language Integrated Learning), and

different experiences have also been reported (Marsh & Langé 2000).

In general terms, CBI is defined as an instructional approach in which language proficiency is achieved by shifting the focus from the learning of language *per se* to the learning of selected discipline content or subject matter. In Wesche & Skehan words' (2002:220), CBI 'refers to the integration of school or academic content with language-teaching objectives'. The benefits of this approach have been appreciated in different dimensions: it has been pointed out, for instance, that high levels of competence can be reached in classrooms where the target language is a medium of communication rather than an object of analysis (Larsen-Freeman & Long 1991). Moreover, by integrating language and subject matter learning, students are offered the opportunity of participating more and using the target language with less pressure, acquiring self-confidence, and a starting point for higher work and cognitive demands. CBI also has positive implications for the development of the students' reading skills, and the approach also seems to have a beneficial impact on motivation and interest, as these come in part from the recognition that '(1) one is actually learning, and that (2) one is learning something valuable and challenging that justifies the effort' (Dupuy 2000:207).

CEI is a modified variation of CBI in which the academic content that is central to CBI is replaced by meaningful cultural information. In CBI, the subject-matter content is commonly linked to other disciplines or subjects related to the educational curriculum or associated with the particular academic spheres of the study area. In this way, mathematics, geography, history or sociology syllabuses, to name just a few, are used not only to develop subject knowledge but also to advance language learning. In CEI, however, there is no



Ritratto 5.

specific-discipline content involved: it is an extensive use of culture and real-life information that is used as a background for fostering both language competence and content knowledge. This cultural information, and not a regular subject syllabus is, as Ballman states, what 'drives the linguistic, structural, lexical, cognitive, and affective needs of the learner' (Ballman 1997:174). It could therefore be said that the difference between CBI and CEI lays on the selection of content type rather than on methodological foundations or procedural applicability.

Designing a content-enriched course for advanced learners of English

With the aforementioned ideas in mind, a CEI English course has been designed for advance-level students enrolled in the second year of the English Studies degree at the University of Murcia (Spain). The course goals and organization have been carefully reviewed so as to gather the materials that best fit the course guidelines and demands. The course is extended along a complete academic year, which expands over thirty weeks, each one offering three class sessions. So as to establish a balanced progression, the content has been distributed into six thematic blocks, each one centred on a general issue: (1) Colonialism, Post-colonialism and Language Spread; (2) Migration in English-speaking Countries; (3) Multiculturalism, Language and Identity; (4) Language Issues in the English-speaking World; (5) Education and Language, and (6) Language in Intercultural Encounters. With the aim of embodying a diverse range of genres, styles and voices, an attempt has been made to find selected passages of oral and written discourse from a variety of sources including academic publications, general information maga-

zines, websites, audiovisual broadcastings, contemporary fiction, informative brochures, commercial films, etc.

The thematic areas have been selected keeping in mind both curricular and student-related parameters. Key factors such as the course purposes as well as the students' social, cultural and educational contexts have been therefore taken into account when designing the project. According to the curricular parameters, the course aims are twofold, as students must acquire language knowledge and develop the skills necessary for enabling them to cope successfully with both the requisites of the academic courses as well as with the communicative situations demanded at advanced level in general social contexts. Considering this, a balanced combination of discourse samples, type of contents, and language use that may be of relevance for both academic and real life interests has been outlined. Moreover, the course has been designed with the intention of offering cultural information that is bound to match the students' academic interests as they deal with some issues that will be addressed in-depth in the upper-level courses in the areas of culture, literature, applied linguistics, sociolinguistics, etc.

Regarding the students' personal, educational and social dimensions, it has been taken into account that, with extremely occasional exceptions, all learners, although fairly proficient in English, come from monolingual and monocultural Spanish families and social contexts. Thus, issues such as multiculturalism, bilingualism, immigration, de-colonization, etc. have been purposely chosen so as to offer students a new, mostly unknown perspective of how language and culture are transferred, spread, adopted, reproduced and evolved globally. By doing so, it has been considered that exposing students to the real dimension of the English language all over

the world will not only ease their transition to academic disciplines in English, but also provide a key cultural background for the understanding of real life dimensions, as different contexts in which the language is used are introduced, and situations that led to those circumstances contemplated.

Five related sections have been designed for every thematic block, introducing in each one of them a different oral or written passage associated with the main issue, and so offering different content perspectives, discourse samples, and varied possibilities for language practice. An example of how the different sections have been integrated in the thematic spheres can be appreciated in the organization of the block on **Multiculturalism, language and identity**. Under this generic name, five sections are included: (1) 'The US-Mexico Border' (an excerpt from an academic article about the Borderlanders' culture and identity); (2) 'Aboriginals in Australia' (a recorded interview in which an aboriginal woman describes her childhood experiences); (3) 'Multicultural Britain' (a passage from Zadie Smith's novel *White Teeth*); (4) 'I have a dream' (a recorded and written excerpt from Martin Luther King's famous speech), and (5) World Englishes (a passage from David Crystal's book *The English Language*).

For each particular passage, the language dimension has been carefully addressed so as to generate activities for offering students the necessary linguistic exploitation. This has been approached with two aims in mind: offering students possibilities for developing their language skills, and helping them detect and learn formal and discourse features at advanced level. Thus, reading and listening activities for processing the cultural content, and writing and speaking exercises and tasks to generate response and feedback to the input have been designed so as to activate and enhance

the students' competence. Opportunities for the presentation and practice of formal features of language and discourse strategies have also been integrated using the cultural content as a context for language reflection. The exploitation of each one of these individual passages is designed to take three class-sessions, the first one being focused on the understanding of the passage, the second one on the language exploration, and the third one on the production of written or oral output. Students will have to work through the three 60 minute-periods approaching comprehension with different reading or listening techniques, appreciating the language used as well as the writers' or speakers' register, tone, intention, attitude, etc., and producing as required oral or written answers or pieces of discourse that will not only show their language command but also confirm their understanding of the issues presented and the attitudes these have generated in them.

Following this pattern, different topics and perspectives associated with a number of contexts in which English is used are introduced, facilitating culture treatment in a plural, non-ethnocentric way. Although the activities proposed for each one of the sections are primarily intended, as previously stated, to develop language skills and knowledge, the additional cultural learning objective is simultaneously activated by providing students with cultural topics that should advance their knowledge and promote their critical thinking. Both language and content are therefore harmonically integrated for the benefit of the students' linguistic and cultural enrichment.

The CEI syllabus described above has been devised to meet the requirements of a particular group of students under specific circumstances. Topic selection in CEI can nevertheless be as variable as demanded by the students' proficiency level and academic needs,

the curricular context, and the personal and educational purposes. As the input is bound to be selected from a variety of sources, the flexibility of the program is very great and the opportunities for language exploitation countless: the design of activities can be purposefully addressed to promote general English competence or to advance the particular improvement of selected skills; vocabulary acquisition can also be oriented towards selected general or specific areas, and language awareness as well as formal and discourse features learning can be focused on discriminated items with the desired emphasis. And what is more, the successful content integration may pave the way not only to improve the learners' linguistic competence, but also to provide valuable information for enhancing their cultural knowledge, preparing them for academic work, and developing confidence to interact with speakers of English all over the world.

Works cited

- BALLMAN, T. (1997): *Enhancing beginning language courses through content-enriched instruction*, *Foreign Language Annals* 30, 2, p. 173-186.
- BARROW, R. (1990): *Culture, values, and the language classroom*, in: B. HARRISON (ed.): *Culture and the Language Classroom*. ELT Documents, 132, London, The British Council.
- CARTER, R. / NUNAN, D. (2001): *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*, Cambridge, Cambridge University Press.
- CLARKE, J. / CLARKE, M. (1990): *Stereotyping in TESOL materials*, in: B. HARRISON (ed.): *Culture and the Language Classroom*, ELT Documents, 132. London, The British Council.
- DUPUY, B.C. (2000): *Content-based instruction: Can it help ease the transition from beginning to advanced foreign language classes?* *Foreign Language Annals* 33, 2, p. 205-222.
- LARSEN-FREEMAN, D. / Long M. (1991): *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. New York, Longman.
- LEAVER, B.L. / SRYKER, S.B. (1989): *Content-based instruction for foreign language classrooms*, *Foreign Language Annals* 22, 3, p. 269-275.
- MARSH, D. / LANGÉ, G. (eds.) (2000): *Using*

Languages to Learn and Learning to Use Languages, Jyväskylä, UniCOM University of Jyväskylä.

MCKAY, S.L. (2000): *Teaching English as an international language: Implications for cultural materials in the classrooms*, *TESOL Journal* 9/4, p. 7-11.

MODIANO, M. (2001): *Linguistic imperialism, cultural integrity and EIL*, *ELT Journal* 55/4, p. 339-347.

SNOW, M.A. (1998) *Trends and issues in content-Based Instruction*, *Annual Review of Applied Linguistics* 18, p. 243-267.

WESCHE, M.B. / SKEHAN, P. (2002): *Communicative, task-based, and content-based language instruction*, in: R. KAPLAN (ed.) *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*, New York, Oxford University Press.

Maria Dueñas

is a lecturer in the Department of English at University of Murcia, Spain. Her interests in the area of language teaching are mainly focused on methodological aspects, with an emphasis on the interrelations of language and culture and on the development of new ways to integrate cultural dimensions in the language class. She is currently involved in the design of a course in which both language and cultural elements are integrated through the methodological paradigm of content-based language instruction.



Bloc Notes

L'angolo delle recensioni

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

LIST, GUDULA/ LIST, GÜNTHER (Hrsg.) (2001): *Quersprachigkeit. Zum transkulturellen Registergebrauch in Laut und Gebärdensprachen*, Tübingen, Stauffenburg.



Ein kurzer Titel, der einen erst einmal stutzen lässt! Und ein etwas sperriger Untertitel. Aber welche faszinierende Sammlung von Beiträgen, die im

Grenzbereich zwischen Linguistik, Fremdsprach / Zweitsprachdidaktik und Heilpädagogik angesiedelt sind. Und dies macht gerade den Reiz dieses Buches aus, gibt es doch innovative Impulse für die jeweiligen Disziplinen.

Ausserhalb der Gliederung in drei Teile steht der erste einleitende Aufsatz von Gudula und Günther List, der den Registerbegriff aufgreift: "Register" bezeichnet "den Gebrauch und die Wahl bestimmter, situationsangemessener und typischer Kommunikationsmittel" (S. 16). Durch den Einbezug der Gebärdensprache in die Überlegungen zu Mehrsprachigkeit wird jedoch deutlich, dass dieser Registerbegriff erweitert werden muss.¹ List plädieren dafür, a) den Registerbegriff auf alle Varietäten auszuweiten und b) die bisherigen eher statischen Parameter Sprachproduktion bzw. -rezeption zu erweitern um die prozessualen Parameter des Lesens und Schreibens. Auf diese Neudefinition von "Register" beziehen sich dann eine ganze Reihe von Artikeln des Bandes.

Aus Platzgründen beschränke ich mich hier darauf, einige Beiträge vorzustellen, die für Babylonia-LeserInnen von besonderem Interesse sein dürften.²

Der Sammelband gliedert sich in drei

Einheiten, die jeweils spezifische Aspekte des Registerbegriffs aufgreifen. In allen drei Teilen finden sich Beiträge, die für die Forschung zur und die Didaktik der Mehrsprachigkeit von grossem Interesse sind.

Sprachkompetenzen von "Gewanderten"

Der erste Teil steht unter dem Titel: **Registerkompetenz – das Subjekt**. Der Beitrag von S. Fürstenau & I. Gogolin illustriert eine gewisse Trendwende in der Einschätzung der Sprachkompetenzen Zugewanderter³: ihr bisheriger Status war eher die Illegitimität, aber durch die zunehmende Mobilität Mehrsprachiger gewinnen diese Kompetenzen an Legitimität. Damit diese Entwicklung weitergehen kann, müssen die Herkunftssprachen in zunehmendem Masse ins Bildungssystem des Einwandererlandes integriert werden.

Einen anderen Aspekt der Migration stellt der Beitrag von I. Keim in den Vordergrund. Die empirische Untersuchung behandelt Phänomene der Sprachmischung bzw. Sprachtrennung in dominant türkischen MigrantInnenengruppen. Eine interessante Beobachtung ist, dass Jugendliche, die aus dem "Ghetto" (Wohngebiet mit sehr hohen Anteilen ausländischer Bevölkerung) herauskommen wollen, ein Interesse daran haben, "eine möglichst umfassende Kompetenz in beiden Sprachen" zu erwerben. Ein erstes Ergebnis der gross angelegten Studie besteht in der Feststellung, dass die Phänomene von Sprachmischung, von Sprachtrennung, aber auch von unterschiedlichem Registergebrauch innerhalb einer Sprache meist sehr gezielt von den Jugendlichen eingesetzt werden.

Der Beitrag von A. Hu ist eine Zusammenstellung der Forschungsergebnisse zu Mehrsprachigkeit. Die Autorin macht deutlich, wie weit heutzutage

noch die schulische Realität und die theoretische Forschung und Didaktik auseinander klaffen: Ausserhalb der Schule ist gelebte Mehrsprachigkeit Realität und wird ganz bewusst eingesetzt, innerhalb der Schule herrscht strikte Sprachentrennung – man lernt die jeweiligen Fremdsprachen unabhängig davon, ob man schon andere Sprachen kann. Aber auch die Bilingualismusforschung der letzten Jahrzehnte muss verändert werden: Zu stark dominiert da teilweise noch das Bild von symmetrischem Bilingualismus, von eigentlich monolingualer Orientierung. Ausserdem sollten sich die Schulen in Richtung einer Mehrsprachigkeitsdidaktik öffnen, denn die Ergebnisse der sogenannten Tertiärsprachenforschung zeigen deutlich, dass das Erlernen einer Drittsprache ökonomischer unter Rückgriff auf Erst- und Zweitsprache geschieht. Den Abschluss des Beitrags bildet die Vorstellung eines Französischlehrwerks, welches sich einer Didaktik der Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität verschreibt⁴.

Mehrsprachigkeit: politische und gesellschaftliche Aspekte

Im zweiten Teil des Bandes – **Registervielfalt – die Gesellschaft** – behandeln die beiden Beiträge von G. Hansen und von M. Krüger-Potratz historisch-politische Phänomene. Bei Hansen wird deutlich, wie durch die Nation-Werdung Deutschlands die Minderheitssprachen systematisch zugunsten von Hochdeutsch verdrängt wurden. Aber auch der Blick auf die Gegenwart zeigt, dass neben ca. zwölf Schul-Fremdsprachen und vier geschützten Minderheitssprachen (Dänisch, Sorbisch, Friesisch und Niederdeutsch) keinerlei Anstrengungen unternommen werden, um die ca. 75 weiteren Sprachen von MigrantInnen zu berücksichtigen. Die geschützten Sprachen sind in diesem Sinne Spra-

chen, die auf einem begrenzten Territorium der Bundesrepublik gesprochen werden. Es handelt sich hier um die Anwendung des Territorialprinzips, wie es auch in der Schweiz praktiziert wird. Eine interessante Alternative dazu bildet das Prinzip des Personenverbandes, wo eine Bevölkerungsgruppe als Trägerin von Sprachen anerkannt wird. Darauf verweist der Autor am Ende seines Beitrags unter Bezug auf jüngste Entwicklungen in Post-Apartheid-Südafrika, wo inzwischen zwölf Sprachen anerkannt werden.

Der Aufsatz von *Krüger-Potratz* analysiert eine Rede des deutschen Bundespräsidenten Johannes Rau, in der deutlich wird, dass der öffentliche Diskurs über Zwei- und Mehrsprachigkeit in Deutschland mit "gespaltenen Zungen" geführt wird. Die Gründe für diese Doppelzüngigkeit sind für *Krüger-Potratz* historischer Natur und wurzeln ebenfalls in der Ausbildung des deutschen Nationalstaats. Auch wenn in der Schweiz gänzlich andere historische Bedingungen herrschen, so sind gewisse Überlegungen aus dem Beitrag auch für unser Land bedenkenswert, besonders, wenn die Autorin am Schluss deutlich für eine echte Mehrsprachigkeit und gegen eine neue "grenzüberschreitende Einsprachigkeit" mit Englisch plädiert. *E. Neuland* untersucht die Heterogenität innerhalb einer Muttersprache, beschäftigt sich also mit Varietätenlinguistik, wobei sie zeigt, dass die bisherigen Ansätze für die Analyse der besagten Phänomene erweitert werden müssen. Ein Register "Jugendsprache" ist eher eine Konstruktion, die eine ganze Reihe von Unterschieden überdeckt und ihrer Meinung nach nicht alle Eigenheiten erfassen kann, deswegen greift sie dazu auf den Begriff des "soziolinguistischen Stils" zurück.

Sprachverarbeitung bei zwei und Mehrsprachigkeit

Im dritten Teil des Buches – **Registervergleich – Theorien und Anwen-**

dungen – bringt der Beitrag von *K. Grote* äusserst interessante Ergebnisse aus der Forschung zur lexikalischen Verarbeitung von Gebärden und Wörtern. Die Ergebnisse werfen ein neues Licht auf die Ansätze zur bilingualen Semantik. Durch die unterschiedliche Modalität von Gebärden und Lautsprache werden dabei Spezifika deutlich, die bei Bilingualen in zwei Lautsprachen (also Monolinguale in zwei Sprachen) nicht unbedingt klar werden. Aus den derzeit wichtigsten Sprachverarbeitungsmodellen und den Ergebnissen der Forschung zur Gebärdensprache leitet sie dann ab, dass "das crossmodale bilinguale System sprachübergreifend organisiert ist, wobei sich zwei – den jeweiligen Sprachen (Lautsprache und Gebärdensprache, ML) zugeordneten – *subsets* unterscheiden lassen" (S. 256).

Der letzte Beitrag von *S. Ehlers* ist ein äusserst komprimierter Überblick über die Forschungen zum Leseverstehen sowohl Ein- als auch Mehrsprachiger. Geboten werden interessante Informationen zu zweisprachiger Schriftlichkeit (weitaus seltener als die zweisprachige Mündlichkeit), zur Unterscheidung des bilingualen vom fremdsprachlichen Lesen und zur verringerten Lesegeschwindigkeit in der Fremdsprache (auch bei balanciert Bilingualen).

• Besonderes Augenmerk widmet *Ehlers* der Frage der Interaktion zwischen Ausgangs- und Zielsprache(n), also dem Transfer von Lesefähigkeit zwischen zwei oder mehreren Sprachen. In diesem Zusammenhang diskutiert die Autorin auch die These von einer allgemeinen, sprachübergreifenden Lesefähigkeit, die auf die zweite Sprache transferiert werden kann. Ob ein solcher Transfer gelingt, hängt offenbar stark vom Prestige der beiden Sprachen ab. Gemäss einer Mehrheit der aufgeführten Forschungsergebnisse ist es tendenziell so, dass ein erfolgreicher Transfer

nur in einer Richtung möglich ist, nämlich von der L1 (in der Regel die Hochwertsprache) in die L2.

- Für den bilingualen Leseerwerb betont *Ehlers* die grosse Bedeutung a) des Elternhauses (Spracherfahrung in der Familie, Umgang mit Gedrucktem), b) der soziokulturellen Faktoren (Prestige der Sprache, Minderheitenstatus, kulturelle Orientierung, Dominanzverhältnis zwischen Mehrheiten und Minderheiten) und c) die Effekte von bilingualer Erziehung (bei Angehörigen von Sprachmehrheiten additive Form des Bilingualismus, bei Minderheiten oft Sprachverlust und eingeschränkte bilinguale Kompetenz).
- Wichtig sind ferner auch die abschliessenden Anmerkungen zu bilingualen Erziehungsprogrammen und das klare Plädoyer für die Förderung von Zwei-/Mehrsprachigkeit.

Ein spannendes Buch: Quer zu den Disziplinen, quer zu Ansätzen innerhalb der Einzeldisziplinen und quer auch zu den Alltagsauffassungen von uns Lesern und Leserinnen. Ein Buch, dessen Beiträge erfrischenden Wind in unsere Gedanken bringen.

Anmerkungen

¹ Vielleicht sollte für Leser/innen, die mit der Problematik Gebärdensprache nicht so vertraut sind, an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass inzwischen eindeutig geklärt ist, dass die Gebärdensprache eine vollausgebaute Sprache darstellt, die sich aber von den Lautsprachen im Bereich der Modalität gravierend unterscheidet.

² Dies soll aber die Bedeutung der anderen Beiträge nicht schmälern. Eine Rezension des Buches unter stärker heilpädagogischen Aspekten erscheint in der "Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete".

³ Eine schöne Wortschöpfung ist der Begriff "Gewanderte" für Migranten. Hier wird deutlich, dass Mehrsprachige bisweilen nicht nur in eine Richtung "wandern", sondern durchaus auch "hin- und herwandern".

⁴ Bergér, Nicole et al. (1998): *Passages*. Frankfurt am Main: Diesterweg.

Michael Langner
Universität Freiburg/CH

BECKER, N. / HEINZ, H. / LÜDERSSEN, C. (2001): *Einführung in die Lektüre italienischer literarischer Texte*, Bamberg, C. C. Buchner, 147 Seiten.

Wie soll der Uebergang vom Lehrbuch zur ersten authentischen Lektüre im Italienischunterricht stattfinden? Dazu liefert der vorliegende Band, ein gemeinsames Produkt des Buchner Verlags und der Zeitschrift *Italienisch*, zahlreiche interessante Vorschläge für Unterrichtende in deutschsprachigen Ländern, in denen Italienisch als zweite oder dritte Fremdsprache unterrichtet wird. Die von Norbert Becker, Helmuth Heinz und Caroline Lüderssen edierten Beiträge stammen aus der Sektion "Didaktik der Literatur", die anlässlich der gesamtromanistischen Tagung "Romania I" 1997 in Jena durchgeführt wurde. Dazu wurden drei weitere, bereits in der Zeitschrift *Italienisch* erschienene Beiträge aufgenommen, die sich mit der Behandlung von literarischen Texten befassen.

Verschiedene Themen kommen zur Sprache: Das Bestreben, Lektüre in landeskundliche Zusammenhänge, thematische Kombinationen einzubetten, der Einsatz von Medien wie z. B. dem Film, dem Erwerb der Besprechungssprache, das Problem längerer Lektüren und das Bewältigen von relativ schweren Texten kommen zur Sprache. Beachtlich viel Raum wurde auch dem Autorenlied eingeräumt, das nicht nur auf der gymnasialen Stufe, sondern immer deutlicher auch auf universitärer Ebene einen gebührenden Platz in der Lehre findet.

Im einleitenden Aufsatz von N. Becker wird richtigerweise zur Vorsicht gegenüber den *testi facili* gemahnt. Er gibt anregende Bemerkungen zur Einführung in das kursorische Lesen sowie zur Entwicklung einer Metasprache für den Literaturunterricht, beispielsweise anhand einer Bildbeschreibung (S. 20). In drei weiteren Beiträgen in Zusammenarbeit mit

anderen Autoren gibt der Mitherausgeber auch zahlreiche konkrete Wegleitungen. Mit Hannelore Martin hat er einen interessanten Aufsatz zu "Märchen und Fabeln - Wege zu einem kreativen Literaturunterricht" verfasst, der sich auch zum fächerübergreifenden Unterricht eignet (S. 39-49). Ein weiterer Aufsatz Beckers befasst sich mit "Bild und Ton im frühen Literaturunterricht (Kurzkrimis, *Canzoni*, Gedichte)".

Vorsichtig argumentiert Becker jedenfalls bei der Frage, ob *Canzoni* zum landeskundlichen Unterricht taugen (S. 57). Gemeinsam mit Günter Holtus hat Becker vor 20 Jahren einen interessanten Beitrag zu den Liedern Fabrizio de Andrés vorgelegt: "I cantautori nell'insegnamento: Fabrizio de André" (bereits erschienen in *Italienisch* 1982:8). Der hier neu vorgelegte Aufsatz bietet didaktisches Material, das seriös aufgearbeitet ist und in einer fortgeschrittenen Klasse ohne weiteres verwendet werden darf (S. 82-93).

Vordergründig ist der Aufsatz von Lidia Costamagna "Utilizzazioni didattiche delle canzoni nell'insegnamento dell'italiano come lingua seconda" (*Italienisch* 1993:30) eine wahre Wundertüte an Ideen zur Verwendung der *Canzoni* im grammatikalischen Unterricht. Ein wenig unwohl ist mir jedoch schon, wenn ich daran denke, dass ein Lied wie "L'anno che verrà" von Lucio Dalla zu rein grammatikalischen Zwecken (miss-)braucht werden soll. Costamagna hat bestimmt dahingehend recht, dass die Schüler durch Lieder motivierter lernen. Ob das auch noch für die HipHop-Generation gilt, sei dahin gestellt, Beispiele aus Frankie HiNRGs Repertoire oder von 99 Posse sind leider aus historischen Gründen - der Aufsatz wurde vor 1993 verfasst - noch keine vorhanden (S. 63-81).

Vorbildlich ist die Art, wie Bernd Crössmann in seinem Aufsatz "Die Arbeit mit literarischen Texten in der Anfangsphase des Literaturunter-

richts" (*Italienisch* 2000: 43) einen eher unbekanntem Text wie Edmondo De Amicis *Amore e ginnastica* behandelt. Dieser 1892 erschienene, kurze Roman des Autors von *Cuore* eignet sich offensichtlich zu einer ersten längeren Lektüre, wenn auch nicht zur ersten. Erzählstruktur, Ähnlichkeiten zum Aufbau der traditionellen Komödie, Grundriss und Handlungsort des Hauses, Turin vor der vorletzten Jahrhundertwende, die narrativen Elemente, die humorvoll-ironische Karikierung der Hauptpersonen - ein biederer Sekretär und eine attraktive Turnlehrerin -, Hinweise zur sprachlichen Aufarbeitung des Textes, bis hin zu Angaben, wo man die Verfilmung aus dem Jahre 1973 beziehen kann, nichts fehlt hier. Dieser Text könnte sich wohl auch im schweizerischen Umfeld (bei höherer Stunden-dotierung) durchaus eignen (S. 103-117).

Makellos liest sich auch das "Plädoyer für die Lektüre einer literarischen Ganzschrift" von Helmuth Heinz, mit drei gewagten Erzählungen aus Luigi Cilentos *Una bolla di sapone*.

Mit einem detaillierten Stundenprotokoll und Vorschlägen zum didaktischen Vorgehen ergänzt Heinz seinen Beitrag zu Themen, die Jugendliche durchaus ansprechen dürften, wie die Vater-Sohn-Beziehung, der Dämon des Alkohols und die Vernichtung einer ganzen Familie auf der Basis von *sex and crime* (S. 118-130). Norbert Stöckle berichtet "Vom Umgang mit schwereren literarischen Texten im Italienischunterricht". Er versucht der kniffligen Frage auf den Grund zu gehen, wie Literaturunterricht im Fremdsprachenunterricht auch Sprachenunterricht sein soll, was ja auch so gemeint ist. Er macht einige Vorschläge mit *prereading activities* und *postreading activities* anhand von Erri de Lucis *Non ora, non qui*. Er empfiehlt, mit einem Bild zu beginnen, das eine scheltende Mutter mit einem Ball vor einem reuigen Jungen

zeigt (Reproduktion S. 138). Allerdings habe ich nach den detaillierten Angaben des Autors das Gefühl, dass für die *prereading activities* zu viel Zeit aufgewendet wird. Schliesslich soll doch auch die Literatur als solche zum Tragen kommen. Ein zweites Beispiel ist Ferdinando Camons "Un altare per la madre" (der entsprechende Textausschnitt wird verdankenswerterweise reproduziert) (S. 131-145). Mit Literatur in der Sprachaufbauphase befasst sich Iolanda Da Forno. Sie fragt sich, ob und wie man fiktionale Texte früher einsetzen könnte und möchte den fiktionalen Texten im FSU eine andere Funktion als bisher geben und sie als Lehrmaterial in der Sprachaufbauphase verwenden. Hier taucht das gleiche Problem wie bei Costamagnas Aufsatz auf. Bis zu welchem Grad darf die Literatur als Vorwand für grammatikalischen Unterricht dienen? (S. 31-38).

Witzig präsentiert sich der Beitrag von Chiara Gerini, "Prime esperienze con testi letterari nell'insegnamento dell'italiano". Sie schlägt vor, nach einer Einführung in den "Galateo del cellulare" (Text aus dem "Corriere della sera" vom 19.9.1994, der im Appendix I wiedergegeben ist) in den *Galateo* des Giovanni della Casa (Ausschnitt als Appendix II wiedergegeben) einzusteigen und Literatur- bzw. komparative Kulturgeschichte zu treiben. Meine Erfahrung zeigt allerdings, dass der Text Della Casas im Original auch einer guten Maturitätsklasse in der Schweiz nach fünf Jahren zu vier Wochenstunden Mühe bereitet. Die Verweise auf Pascolis *Romagna* und Lorenzo De Medicis *Trionfo di Bacco e d'Arianna* sowie Albano-Bovios *Zappatore* scheinen mir etwas weiter geholt und nicht zwingend motiviert. Das zufällige Aus- bzw. Einbrechen in die Literaturgeschichte, ohne dass dazu auch entsprechend Hintergrundarbeit geschieht, wirkt noch zu wenig überzeugend, hat aber Entwicklungspotential. Die Grundidee ist jedenfalls sehr originell und lässt sich

übertragen. Nicht unwichtig wären gerade für diese Art von Experiment konkrete Hinweise auf die anvisierte Stufe (S. 22-30).

Ein origineller Vorschlag, der zur Umsetzung reizen dürfte, kommt von Maria Cristina Temperini, "'Ciak, si legge' -Film e letteratura: una proposta didattica per il primo approccio a testi letterari nell'insegnamento dell'italiano come L2 o L3". Sie schlägt Episoden aus dem Film der Gebrüder Taviani, *Kaos* vor. Diese eignen sich wegen der Kürze der einzelnen Episoden und ihrem Bezug auf kurze literarische Vorlagen. In einer ersten Phase lesen die Schüler den Text. Dann walten sie als künftige Regisseure und müssen zunächst ein Szenario schreiben. Hier suggeriert der Lehrer mittels vorbereiteter Kärtchen (mögliche Modelle werden von der Verfasserin vorgegeben), was der echte Regisseur wohl selber gemacht hat. Sie schlägt vor, Gruppen zu bilden, die den Szenographen, den Musiker oder den Lichtspezialisten simulieren, dazu diskutiert man die *inquadratura*, die *campi lunghi*, den *primo piano* und andere filmtechnische Probleme. Für diese Etappe setzt die Autorin acht bis zehn Lektionen ein. In einer zweiten Etappe wird der Film betrachtet und der Kritik ausgesetzt, dabei soll es zu einer lebhaften Auseinandersetzung zu den Interpretationen der Schüler aus der ersten Etappe und dem Film kommen (S. 94-102). Das Buch darf als Einführung in die Lektüre italienischer literarischer Texte nachdrücklich empfohlen werden. Die Fülle an verschiedenartigen Ideen und Vorschlägen, hinter denen viel Praxis spürbar ist, wird manchem Unterrichtenden neue Impulse für einen anderen Literaturunterricht geben.

* Norbert Becker hat im Buchner Verlag kleine didaktische Werke zum Thema Kurzkrimis herausgegeben.

Ruedi Ankli
Binningen

* NEVELING, CHRISTIANE (Hrsg., 2002): *Perspektiven für die zukünftige Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr. (= Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik) ISBN 3 8233 5318 7, 223 S.



Die wachsenden sprachlichen und kulturellen Verflechtungen in Europa, die stetig anschwellende Informationsflut sowie die veränderte Schul- und Hoch-

schullandschaft stellen neue Anforderungen an den modernen Fremdsprachenunterricht und seine Didaktik. Ludger Schiffler hat aus Anlass seiner Emigration renommierte Fachdidaktiker zu einem Symposium an die Freie Universität Berlin eingeladen. In den Beiträgen des Symposiums, die hier zu einem Sammelband zusammengestellt sind, werden folgende Kernthemen diskutiert: Die Kopplung von Theorie und Praxis, die Bündelung bzw. Erweiterung der Bezugswissenschaften der Fachdidaktik, die Optimierung der schulischen Fremdsprachenausbildung, Wissensmanagement, die Professionalisierung der Lehrerbildung, der Frühbeginn sowie die Bedeutung der elektronischen Medien für das Sprachenlernen.

* HUNEKE, HANS-WERNER/STEINIG, WOLFGANG (2002): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*, 3., überarb. und erw. Aufl. Berlin: Erich Schmidt. (=Grundlagen der Germanistik; 34) ISBN 3 503 06135 5, 270 S.

Seit ihrem Erscheinen 1997 hat sich diese Einführung weltweit in Einführungskursen für Studierende des



Faches “Deutsch als Fremdsprache”, zur Vorbereitung auf Prüfungen und zum Selbststudium bewährt. Auch D e u t s c h -lehrer(innen), die den aktuellen

Stand der Diskussion kennen lernen möchten, finden hier das Wesentliche in kompakter Form.

Der Schwerpunkt liegt auf der Vermittlung der Fremdsprache Deutsch im Unterricht. Im Anhang finden sich exemplarische Unterrichtssituationen, ein Service-Teil mit einer Auswahl nützlicher Arbeitsmittel für den Unterricht, wichtige Anschriften, ein umfangreiches aktualisiertes Literaturverzeichnis sowie ein Sachindex.

Für die jetzt erschienene dritte Auflage wurde der Band an zahlreichen Stellen überarbeitet, erweitert und auf den neuesten Stand gebracht.

* **BARKOWSKI, HANS / FAISTAUER, RENATE (Hrsg., 2002): ... in Sachen Deutsch als Fremdsprache. Sprachenpolitik und Mehrsprachigkeit – Unterricht – Interkulturelle Begegnung. Festschrift für Hans-Jürgen Krumm zum 60. Geburtstag.** Hohengehren: Schneider-Verlag. ISBN 3 89676 615 5, 459 S.

des Bandes decken ein grosses Feld des Faches ab und werden gleichermaßen unter grundlagenwissenschaftlichen wie anwendungsbezogenen Fragestellungen diskutiert.



In dem vorliegenden Sammelband äussern sich 35 Autorinnen und Autoren aus inländisch und ausländischer Perspektive zu zentralen Fragestellungen des Deutschen als

Fremdsprache und verhandeln dabei sowohl Probleme der Theorie als auch der Praxis.

Die dazu ausgewählten, im Titel genannten thematischen Schwerpunkte



Associazione per la promozione dell'insegnamento plurilingue
Association pour la promotion de l'enseignement plurilingue
Arbeitsgemeinschaft zur Förderung des mehrsprachigen Unterrichts
Associazun per la promoziun da l'instrucziun plurilingua en Svizra

www.plurilingua.ch

Siete a conoscenza di progetti di educazione bilingue? Andate sul nostro sito e segnalateli.

Kennen Sie Immersionsprojekte? Melden Sie sie auf unserer Homepage.

Connaissez-vous des projets d'enseignement par immersion? Veuillez s.v.p. les signaler sur notre site.

APEPS c/o Liceo artistico, Parkring 30, 8027 Zürich

Vorschau 2002/2003 - Programmazione 2002/2003

- 4/2002 Theorien des Fremdspracherwerbs / Théories de l'acquisition des langues
1/2003 Didaktische Spiele / Jeux didactiques
2/2003 Die Sprachen der Einwanderung in der Schweiz / Les langues de l'immigration en Suisse
3/2003 Grammatik im Fremdsprachenunterricht / La grammaire dans l'enseignement des L2

Autori di questo numero

Renata Aceto, via alla Campagna 6a, 6900 Lugano (aceto-renata@bluewin.ch)

Martina Beranek, Basel

Jean-Paul Bronckart, Rue Ancienne 49, 1227 Carouge

(jean-paul.bronckart@pse.unige.ch)

Jean-François de Pietro, Rue du Nord 149, 2300 La Chaux-de-Fonds

(jean-francois.depietro@irdp.unine.ch)

Maria Dueñas, Departamento de Filología Inglesa, Facultad de Letras, Campus de La Merced, Universidad de Murcia, E-30071 Murcia (mduena@wanadoo.es)

François Grin, 42, rue de Vermont, 1202 Genève (francois.grin@eti.unige.ch)

Frank Heyworth, Ch. des Maggenberg 5, 1700 Fribourg (fheyworth@eaquals.org)

Peter Hochstrasser, Allmendstr. 23, 6468 Attinghausen (pm.hochstrasser@freesurf.ch)

Ann Humphry Baker, Au Grand-Clos, 1408 Prahins (ann.humphry-baker@cdl.unil.ch)

Ivan Iannotta, Via Francesca, 6598 Tenero (ivan.ian@bluewin.ch)

Georges Lüdi, Engelgasse 106, 4052 Basel (rosegl@ubaclu.unibas.ch)

Simone Martinoni, Via delle Vigne 28, 6648 Minusio (simone.martinoni@ti.ch)

Giovanni Mascetti, Via Pedotti 1, 6500 Bellinzona (gmascetti@bluewin.ch)

Ivan Milesi, Via Berta 12, 6512 Giubiasco, (milesi@bluewin.ch)

Patricia Pullin, rte de Marly 21, 1700 Fribourg

Gé Stoks, 6515 Gudo (g.stoks@idea-ti.ch)

Daniel Stotz, Zürcher Hochschule Winterthur, Postfach 958, St. Georgenplatz 2, 8401 Winterthur (daniel.stotz@zhwin.ch)

Elisabeth Szilagyi-Laffay, CERLE, rue P.-A.-Faucigny 2, 1700 Fribourg

Gabriele Thelen, CERLE, rue P.-A.-Faucigny 2, 1700 Fribourg

Hans Weber, Kreuzenstrasse 36, 4500 Solothurn (hans.weber@solnet.ch)

Lukas Wertenschlag, 1749 Middel (clac.clac@bluewin.ch)

Homepage: www.babylonia-ti.ch

Il sommario del numero, alcuni articoli e la sintesi di tutti gli articoli sono reperibili sul sito internet.

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: WENDEN, A. / RUBIN, J.: *Learner Strategies in Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press, p. x-x.

VAN LIER, L.: *The use of L1 in L2 classes*, in: *Babylonia* 2/1995, p. 37-43.

Babylonia per scopi didattici

Babylonia può essere richiesto per l'utilizzazione nell'insegnamento al costo di fr. 10.- più spese di spedizione, fino ad un massimo di 15 copie, e fino ad esaurimento.

Si ringraziano il Dipartimento Istruzione e Cultura del Canton Ticino e l'Ufficio Federale della Cultura.

Impressum

Editore

Fondazione Lingue e Culture

CP 120, CH-6949 COMANO

Redazione

Gianni Ghisla, Via Vescampo

6949 Comano (coordinazione)

Gé Stoks, 6515 Gudo (coordinazione)

Jean-François de Pietro, Rue du Nord 149

2300 La Chaux-de-Fonds (attualità linguistiche)

Giovanni Mascetti, Via Pedotti 1

6500 Bellinzona (Il racconto)

Hannelore Pistorius, ch. Colladon 18

1209 Genève

Jean Rudiger-Harper, Unterer Schöttler 22

9050 Appenzell

Edith Soldati, Hauptstrasse 22

4204 Himmelfried

Daniel Stotz, ZHW, St. Georgenplatz 2

8401 Winterthur

Thomas Studer, Schnydersweg 9

1794 Salvenach

Mireille Venturelli, Scalinata ad Artore 4a

6500 Bellinzona (antenna esigenze insegnanti)

Werner Carigiet, 7164 Dardin

(collaboratore di redazione per il romancio)

Silvia Serena, Via Paravicini 28

I-21100 Varese (collaboratrice per l'Italia)

Segretaria di redazione:

Mari Mascetti, Via Pedotti 1

6500 Bellinzona

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, Stabile Lanzi, via Cantonale,

CH-6594 Contone

Tel. 0041/91/8401143 • Fax 0041/91/8401144

e-mail: babylonia@idea-ti.ch

Homepage: www.babylonia-ti.ch

PCC 69-40263-5

Consulenza grafica

Studio grafico Agustoni e Snozzi, Giubiasco

Tiratura/abbonamento

Tiratura di questo numero 3/2002:

1400 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

La Buona Stampa, Via Fola, CH-6963

Pregassona • e-mail: info@labuonastampa.ch

Inserzioni

IDEA, Stabile Lanzi, via Cantonale,

CH-6594 Contone

Tel. 0041/91/8401142 • Fax 0041/91/8401144

e-mail: idea@idea-ti.ch