

# BABYLONIA

Rivista  
per l'insegnamento  
e l'apprendimento  
delle lingue

Zeitschrift  
für  
Sprachunterricht  
und Sprachenlernen

Revue  
pour l'enseignement  
et l'apprentissage  
des langues

Rivista  
per instruir  
ed emprenher  
linguatgs

A Journal  
of Language  
Teaching  
and Learning

## N2/ 1997



**Il ruolo delle lingue nelle Scuole universitarie professionali**  
**Die Rolle der Sprachen im Rahmen der Fachhochschulen**  
**Le rôle des langues dans les Hautes écoles spécialisées**  
**La rolla da las linguas en las Scolas autas profesionalas**

La planification des Hautes écoles spécialisées en Suisse  
Die Planung der Fachhochschulen in der Schweiz

Zum Anforderungsprofil von Sprachdozierenden an Fachhochschulen  
Il profilo professionale dei docenti di lingue nelle Scuole universitarie professionali

Idee e proposte didattiche per l'insegnamento/apprendimento delle lingue nelle Scuole universitarie professionali  
Ideen und didaktische Anregungen für den Sprachunterricht und das Sprachenlernen an den Fachhochschulen

Guardando al futuro: un nuovo modello per l'organizzazione dell'insegnamento linguistico nelle Scuole universitarie professionali  
Un regard vers le futur: un nouveau modèle pour l'organisation de l'enseignement des langues dans les Hautes écoles spécialisées

Dibattito sull'inglese  
Englischdebatte



**Il ruolo delle lingue nelle Scuole universitarie professionali  
Die Rolle der Sprachen im Rahmen der Fachhochschulen  
Le rôle des langues dans les Hautes écoles spécialisées  
La rolla da las linguas en las scolas autas professiunalas**

**Responsabile di redazione per il tema:  
Gianni Ghisla**

Con contributi di  
Harry Coopman, Breda  
Christoph Flügel, Bellinzona  
Valérie Gauthier, Paris  
Heinz Hug, Zürich  
Eva Kurt-Bachmann, Solothurn  
Petruschka Meyer-Brügisser, Horw  
Jean-Pierre Meylan, Bern  
Pius Muff, Luzern  
Georges Muschiol, Sion  
Falicitas Platzer, Breda  
Fritz Wüthrich, Bern

Babylonia  
Trimestrale plurilingue  
edito dalla  
Fondazione Lingue e Culture  
cp 120, CH-6949 Comano  
ISSN 1420-0007  
no 2 / anno V / 1997



**Sommario**  
**Inhalt**  
**Sommaire**  
**Cuntegn**

	<b>4</b>	<b>Editoriale</b>	
<b>Tema</b>		<b>Il ruolo delle lingue nelle Scuole universitarie professionali Die Rolle der Sprachen im Rahmen der Fachhochschulen Le rôle des langues dans les Hautes écoles spécialisées La rolla da las linguas en las Scolas autas professiunalas</b>	
	<b>6</b>	<b>Les hautes écoles spécialisées suisses</b> <i>Jean Pierre Meylan, Fritz Wüthrich</i>	
	<b>16</b>	<b>Bedeutung und Praxis des Fremdsprachenunterrichts an niederländischen Fachhochschulen</b> <i>Felicitas Platzer, Harry Koopman</i>	
	<b>19</b>	<b>Handlungsorientierung im kommunikativen Bereich</b> <i>Pius Muff</i>	
	<b>25</b>	<b>Vom Mästen der Gänse zur kommunikativen Kommunikation</b> <i>Heinz Hug</i>	
	<b>31</b>	<b>Das zentralschweizerische Technikum Luzern setzt auf Englisch und Italienisch</b> <i>Petruschka Meyer-Brügisser</i>	
	<b>33</b>	<b>Kommunikation an der Hochschule für Wirtschaft</b> <i>Pius Muff</i>	
	<b>36</b>	<b>Neue Wege für den Fremdsprachenunterricht / Nuove vie per l'insegna- mento delle lingue / Nouvelles voies pour l'enseignement des langues</b> <i>Christoph Flügel</i>	
	<b>43</b>	<b>Et la Suisse romande?</b> <i>Rédaction</i>	
	<b>44</b>	<b>TANDEMunterricht und Immersion</b> <i>Georges Muschiol</i>	
	<b>48</b>	<b>Von Märchen, Anleitungen und Faxbestellungen</b> <i>Eva Kurt-Bachmann</i>	
	<b>52</b>	<b>What are the necessary adjustments for French students to give a good business presentation in English?</b> <i>Valérie Gauthier</i>	
<b>Ricerca</b>	<b>60</b>	<b>Lernerfahrung Chinesisch: Evaluation einer Methode in der Lehrerbildung</b> <i>Heather Murray, Francesca Roncoroni, Elisabeth Winiger</i>	
<b>Curiosità linguistiche</b>	<b>66</b>	<b>Les mots multipèdes – Vielfüssler</b> <i>Hans Weber</i>	
<b>Il racconto</b>	<b>68</b>	<b>Wo die Zeit lang wird</b> <i>Peter Bichsel</i>	
<b>Finestra</b>	<b>70</b>	<b>Viersprachige Schweiz: anderthalbsprachig plus Englisch?</b> <i>Urs Allematt</i>	
	<b>75</b>	<b>Englisch als obligatorisches Fach an den Volksschulen: Prellt der Kanton Zürich vor?</b> <i>Robert Keiser-Stewart</i>	
<b>Bloc Notes</b>	<b>76</b>	L'angolo delle associazioni „ Associazione per la promozione dell'insegnamento bilingue „ LEDAFIDS	
	<b>81</b>	L'angolo delle recensioni	
	<b>83</b>	Informazioni	
	<b>88</b>	Attualità linguistiche - Actualités des langues - Sprachen aktuell	
	<b>91</b>	Agenda	
	<b>92</b>	Programma, autori, impressum	

## Editorial Editoriale



**Q**ualcuno l'ha definita la riforma più incisiva che sia stata avviata negli ultimi decenni nel sistema scolastico svizzero: infatti la realizzazione delle Scuole Universitarie Professionali (SUP), anche grazie alla precedente introduzione della maturità professionale (cfr. *Babylonia* 1/96), apre nuove prospettive verso qualifiche di alta qualità e colma un evidente ritardo rispetto alla maggior parte dei paesi europei. D'altro canto questa riforma accentua la pressione per un coordinamento della formazione professionale almeno a livello regionale così da creare utili sinergie e le premesse per una migliore utilizzazione delle risorse umane e tecnologiche.

Ma che ne è delle lingue nelle nuove SUP? Tanto è nota la noncuranza con la quale è stato trattato l'insegnamento linguistico nella formazione professionale, tanto è difficile trovare risposte alla domanda. Il ruolo di parenti povere nei curricula professionali, ha fatto sì che le lingue viaggiassero senza obiettivi formativi chiari e sui binari di una didattica molto tradizionale. L'insegnamento delle lingue nelle scuole professionali ha però ricevuto una nuova spinta soprattutto dall'introduzione della maturità professionale e grazie all'intraprendenza di numerosi docenti. Ed è proprio su queste forze innovative che bisognerà far leva nei prossimi anni, in quanto realisticamente anche con le nuove SUP sarà difficile approdare ad un pur necessario progetto di educazione linguistica capace di rispettare ad un tempo le esigenze specifiche della cultura e dell'identità del nostro paese e le pretese del settore economico notoriamente votate all'inglese. Questo numero di *Babylonia* si inserisce in questo ordine di idee: non può fornire un quadro completo della situazione attuale, né può tracciare coerentemente delle piste future. Per contro il lettore potrà trovare esaurienti indicazioni sullo stato attuale della realizzazione delle SUP (Jean Pierre Meylan, Fritz Wüthrich), prendere contatto con la situazione dell'insegnamento linguistico in un'altro paese europeo, l'Olanda (Felicitas Platzer, Harry Koopman), informarsi su soluzioni specifiche previste in alcune SUP (Pius Muff, Heinz Hug, Petruschka Meyer-Brügisser), scoprire idee e suggerimenti didattici (Georges Muschiol, Eva Kurt-Bachmann, Valérie Gauthier). Da menzionare il contributo di Christoph Flügel che disegna un concetto veramente innovativo per la formazione linguistica nel campo professionale.

Per il dibattito attorno al ruolo dell'inglese spicca l'articolo di Urs Allematt, che mette sul tappeto, senza giri di parole e in modo preciso e stimolante, alcune questioni vitali per il futuro della Svizzera. (red.)

**E**inige beschreiben sie als die einschneidendste Reform des schweizerischen Bildungswesen der letzten Jahrzehnte: Tatsächlich eröffnen sich mit der Realisierung der Fachhochschulen (FH) und dank der vorangegangenen Einführung der Berufsmaturität (*Babylonia* 1/96) neue Perspektiven auf hohe berufliche Qualifikationen. Wenn gleich diese Entwicklung im Vergleich zu anderen europäischen Staaten mit Verspätung eingeleitet wurde, entsteht nun der Druck, die Berufsbildung zumindest auf regionaler Ebene zu koordinieren, um damit Synergien zu bilden und die menschlichen und technologischen Ressourcen besser zu nutzen.

Wie steht es aber mit den Sprachen in den neuen FH? So offensichtlich war die Geringschätzung mit welcher der Sprachunterricht in der Berufsbildung behandelt wurde, so schwierig ist es, Antworten auf diese Frage zu erhalten. Seine Rolle als Stiefkind in den Lehrplänen der Berufsschulen hat dazu geführt, dass der Sprachunterricht ohne klare Zielsetzung und auf traditionellen didaktischen Geleisen fuhr. Neuen Auftrieb hat der Fremdsprachenunterricht an Berufsschulen vor allem durch die Einführung der Berufsmaturität und dank den innovativen Vorstößen zahlreicher Lehrerinnen und Lehrer erhalten. Auf diese innovativen Kräfte muss man in den nächsten Jahren bauen, denn realistisch gesehen wird es auch in den neuen FH nicht einfach sein, einen Sprachunterricht zu initiieren, der gleichzeitig die spezifischen Erfordernisse der Kultur und der Identität unseres Landes und die Erwartungen der Wirtschaft berücksichtigen kann. Die vorliegende Nummer von *Babylonia* widmet sich diesen Fragen. Ein vollständiges Bild der aktuellen Diskussion oder eindeutige Zukunftsmodelle können zwar nicht geboten werden. Dafür können Leserinnen und Leser wertvolle Informationen zum gegenwärtigen Stand der Planung der FH finden (J.-P. Meylan, F. Wüthrich), sich mit der Situation des Sprachunterrichtes in Holland (F. Platzer, H. Koopman) konfrontieren, sich über spezifische Lösungsansätze, die in einigen FH geplant sind informieren (P. Muff, H. Hug, P. Meyer-Brügisser) Ideen und didaktische Anregungen entdecken (G. Muschiol, E. Kurt-Bachmann, V. Gauthier). Zu beachten ist der Beitrag von Ch. Flügel, der ein wirklich innovatives Konzept der Sprachausbildung an den Fachhochschulen entwirft.

Der Artikel von U. Allematt zur Debatte über die Rolle des Englischunterrichtes sticht hervor, weil er ohne Umschweife in präziser und anregender Art Fragen aufwirft, die für die Zukunft der Schweiz bedeutsam sind. (Red.)

**E**ntre remous et enthousiasmes, les Hautes Ecoles Spécialisées suisses (HES) sont nées. Il s'agit, selon certains, de la réforme la plus incisive entreprise au cours des dernières décennies dans le système scolaire suisse; en effet, grâce aussi à la précédente introduction de la maturité professionnelle (cfr. *Babylonia* 1/96), cette création ouvre de nouvelles perspectives vers de hautes qualifications, et comble un retard certain par rapport à la plupart des pays européens. De plus cette réforme renforce la pression pour une coordination de la formation professionnelle, tout au moins au niveau régional, visant à créer des synergies utiles et les bases pour une meilleure utilisation des ressources humaines et technologiques.

Et les langues dans ces HES? Il est aussi facile d'affirmer que l'enseignement linguistique a été «mal» traité, dans la formation professionnelle, qu'il est difficile de trouver des réponses à la question posée. Le rôle de parent pauvre réservé aux langues dans le curriculum professionnel a permis que celles-ci soient enseignées sans objectifs de formation clairs et au moyen d'une didactique des plus traditionnelles. Exception faite de quelques poussées d'innovation de la part d'enseignants particulièrement ouverts et sensibles tant à l'évolution de la didactique qu'aux nouvelles exigences du marché quant aux compétences linguistiques. C'est sur ces forces innovatrices qu'il faudra s'appuyer, ces prochaines années, vu qu'avec les nouvelles HES non plus, il ne va pas être aisé de définir l'indispensable projet d'éducation linguistique qui permette de respecter, les exigences spécifiques de la culture et de l'identité de notre pays, et, à la fois, les prétentions du secteur économique, tournées vers l'anglais, on le sait. Ce numéro de *Babylonia* reflète assez bien cette difficulté: il est impossible de dresser un tableau complet de la situation actuelle, ou de tracer, de manière cohérente, les pistes futures. De plus la revue regrette de ne pas pouvoir donner l'information attendue au sujet de la HES Suisse romande et espère ne pas alimenter, par là, les préjugés; elle se promet de compléter cette lacune au plus tôt. Le lecteur trouvera en revanche des indications exhaustives sur l'état actuel de la réalisation des HES (J.-P. Meylan, F. Wüthrich), il pourra découvrir la situation de l'enseignement linguistique en Hollande (F. Platzler, H. Koopman), s'informer sur les solutions spécifiques prévues dans certaines HES (P. Muff, H. Hug, P. Meyer-Brüggisser), et apprécier des propositions didactiques (G. Muschiol, E. Kurt-Bachmann, V. Gauthier). La contribution de Ch. Flügel expose, elle, un concept réellement innovateur pour la formation linguistique dans le secteur professionnel. Dans le débat autour du rôle de l'anglais, l'article de U. Altermatt met sur le tapis, sans détours et de manière stimulante, quelques questions essentielles. (réd.)

**E**n il senn da l'avischinaziun ha gì lieu dals 11 fin ils 15 d'avust da quest onn la Scuntrada rumantscha a Domat. Entant che las Scuntradadas precedentas eran segnadas fermamain da tensiuns e dispitas per e cunter ils dus temas centrals – rumantsch grischun, resp. gasetta quotidiana – è il clima a Domat stà blier pli paschaivel. Ins na discuta oz betg pli davart il gea u na, mabain davart il co, quant e quant spert.

Gist il sector da la pressa rumantscha ha subì ina midada radicala. La gasetta quotidiana è vegnida lantschada da la chasa editura Gasser da Cuir en in tempo che ha prendì il flad schizunt als pli fervents aderents d'in tal project. Discutadas èn vegnidas dumondas da rom, sco p. ex. la situaziun da concorrenza cun las dus ulteriuras gasettas quotidianas grischunas ed il status da la Quotidiana sco gasetta complementara che pretenda dals Rumantschs d'abunrar anc ina gasetta tudestga per esser informads endretg.

Er il rumantsch grischun (rg) ha fatg enorms pass enavant. L'onn 1995 è vegnida publitgada la retschertga da la regenza dal chantun Grischun ariguard sia acceptanza tar la populaziun rumantscha. Il giudicat è stà sorprendentamain cler en favur dal rg. Dal chantun, dentant er da la Lia rumantscha, vegn uss pretendì gronda precauziun, bun sentiment – e surtut fitg gronda pazienza.

Legraivlas per il status dal linguatg rumantsch èn la refurma da maturitad e la creaziun d'ina scola auta pedagogica en il Grischun da vart las qualas è vegnì informà e discutà a la Scuntrada. Cunzunt l'introducziun d'in tip da maturitad bilingua è in cler pass enavant – er sche la dumonda da l'engles en quest tip n'è insumma betg schliada.

Quest numer da la *Babylonia* sa fatschenta da la realisaziun da las scolas autas professiunalas en Svizra. La rolla dal rumantsch en questas scolas na vegn betg tractada en quest numer e n'è e betg vegnda discutada durant la Scuntrada. Memia gronds èn forsà ils problems d'insumma introducir e consolidar l'instrucziun da e per rumantsch en las scolas professiunalas „normalas“. Tuttina na dastgan ils Rumantschs betg sa sclauder da las scolas autas. Là s'instradescha numnadamain ina discussiun fundamentala davart il co, quant e quant ditg da la quadrilinguitad svizra, a la quala nus na dastgain mancar per nagin pretsch.

Werner Carigiet

Jean-Pierre Meylan  
Fritz Wüthrich  
Bern

# Les hautes écoles spécialisées suisses

## Principes, mandat et perspectives: un aperçu

*Der Artikel informiert über die Grundlagen und den aktuellen Stand der Entwicklung der Fachhochschulen (FH). Wichtigste Merkmale der FH sind eine praxisorientierte, wissenschaftlich abgestützte Ausbildung und eine anwendungsbezogene Forschung. Qualität wird garantiert durch wirkungsvolle Koordination und Zusammenarbeit auf verschiedenen Stufen: Zwischen Bund und Kantonen (einheitliche Zielvorgaben), regional zwischen den Kantonen (Angebot vielfältiger, auch multidisziplinärer Ausbildungen) sowie zwischen FH und Universitätsfakultäten (Arbeitsteilung, Förderung der Forschung). Dank der neuen FH werden wissenschaftlich fundierte höhere Bildungsgänge noch stärker aufgewertet. Die Hochschulquote der Schweiz, die bisher unterdurchschnittlich war, nähert sich einem Wert von 20 - 25%, was etwa europäischen Gegebenheiten entspricht. (Red.)*

*Le projet de création de hautes écoles spécialisées modifiera le panorama de la formation en Suisse; le degré tertiaire non universitaire sera revalorisé et la reconnaissance des diplômes délivrés sera améliorée à l'étranger. Comme d'autres pays, la Suisse disposera alors, elle aussi, d'un système double de hautes écoles: la formation dispensée dans les universités est orientée d'abord sur la recherche fondamentale, alors que celle qui sera donnée dans les hautes écoles spécialisées préparera à des activités fondées sur des bases scientifiques et orientées sur l'application pratique (planification, développement, conseil, etc.). Les lignes qui suivent tentent de donner un court aperçu des principes généraux sur lesquels s'édifient les hautes écoles spécialisées ainsi que de l'état actuel de leur développement*

### Principes généraux

Il y a de nombreux domaines dans lesquels la création de hautes écoles spécialisées est projetée. Certains de ces domaines sont de la compétence de la Confédération et concernent également les cantons en tant qu'instances responsables des futures hautes écoles spécialisées. Dans les autres, les cantons sont seuls compétents.

Le 18 février 1993, l'assemblée plénière de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) et de la Conférence des directeurs cantonaux de l'économie publique (CDEP) concernés par la formation professionnelle a approuvé les «Thèses relatives à la promotion des hautes écoles spécialisées et des baccalauréats professionnels». Ces thèses posent les principes fondateurs des hautes écoles spécialisées dans tous les domaines. Elles fixent

#### **Domaines dans lesquels des hautes écoles spécialisées sont projetées. Compétences selon l'art. 34<sup>or</sup> de la Constitution fédérale**

##### **Domaines relevant de la compétence de la Confédération**

- Technique
- Gestion et administration
- Agriculture, aménagement du paysage et alimentation
- Arts appliqués

##### **Domaines relevant de la compétence exclusive des cantons**

- Pédagogie (formation des enseignants, à l'exception des enseignants des écoles professionnelles)
- Musique
- Arts visuels
- Travail social
- Santé
- autres (théâtre, danse, traduction/interprétariat par ex.)

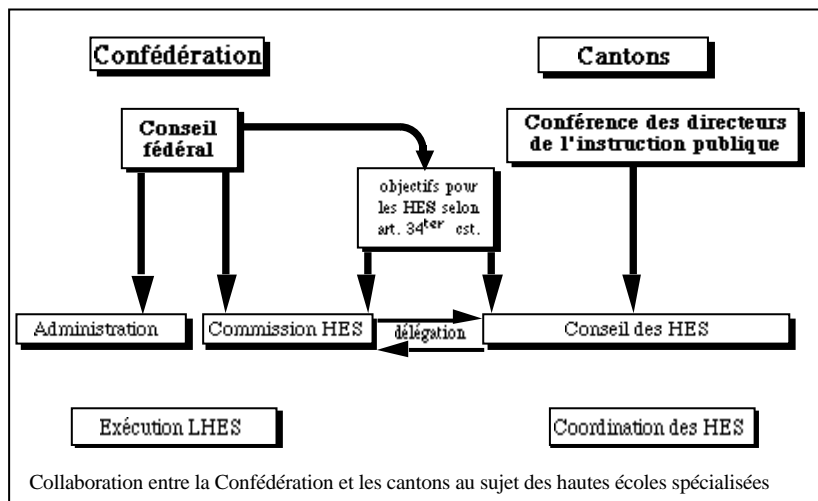
comme suit les caractéristiques essentielles de ces écoles:

- Les hautes écoles spécialisées dispensent une formation scientifique orientée sur l'application pratique.
- Elles qualifient leurs étudiants pour un champ d'activités professionnelles requérant des aptitudes spécifiques et professionnelles de haut niveau.
- Elles pratiquent des recherches appliquées et promeuvent le transfert des savoirs et des technologies.
- Les études à temps complet durent trois ans en règle générale (plus longtemps si les études se font à temps partiel).
- Sont admissibles les étudiants qui ont accompli une formation du degré secondaire II attestant leur aptitude à ce type d'école. Dans les domaines relevant de la compétence de la Confédération, cela signifie en général la possession d'une maturité professionnelle, éventuellement celle d'une maturité gymnasiale ou du diplôme délivré par une école du degré diplôme complétés par une expérience pratique. Dans les autres domaines, les diplômes du degré secondaire II donnant droit à l'admission dans une haute école spécialisée doivent être encore, partiellement, définis avec plus de précision.
- Le corps enseignant principal doit en règle générale être titulaire d'un diplôme de fin d'études universitaires et faire valoir une qualification pédagogique et didactique.
- Les effectifs des étudiants ordinaires doivent s'élever au minimum à 150.

Dans les domaines qui relèvent de la compétence de la Confédération, la Loi fédérale sur les hautes écoles spécialisées (LHES) fait également autorité; adoptée par les Chambres fédérales le 6 octobre 1995, elle a été mise en vigueur par le Conseil fédéral le 1er octobre 1996, en même temps que l'Ordonnance d'exécution qui s'y rapporte.

Selon la LHES, le Conseil fédéral a la compétence d'approuver la création des hautes écoles spécialisées dans les domaines qui le concernent. Il a désigné une Commission fédérale des

Le schéma qui suit illustre la collaboration entre la Confédération et les cantons au sujet des hautes écoles spécialisées:



hautes écoles spécialisées qui examine les demandes d'ouverture et d'exploitation des hautes écoles spécialisées et qui contrôle périodiquement si ces écoles remplissent les conditions requises. La Confédération prend à sa charge le tiers des coûts d'investissement et de fonctionnement des hautes écoles spécialisées relevant de sa compétence. Elle peut en outre accorder des subventions aux coûts de fonctionnement des filières d'études en hautes écoles spécialisées qui relèvent de la compétence des cantons.

Du côté des cantons, instances responsables de hautes écoles spécialisées et compétentes pour une partie des filières d'études, c'est la Conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) qui assume le rôle d'organe de coordination (et la Conférence des directeurs cantonaux des affaires sanitaires pour les formations dans le domaine de la santé). L'organe spécialisé de la CDIP est le Conseil des hautes écoles spécialisées (CHES).

Les thèses, au même titre que la Loi sur les hautes écoles spécialisées, donnent en réalité un cadre général. Des profils particuliers ont été élaborés dans les divers domaines, afin d'obtenir des formulations plus précises et spécifiques sur les objectifs des formations, avec les spécialisations possibles, sur l'enseignement, sur la recherche appliquée et le développement, sur les qualifications requises des enseignants, sur la transformation des institutions existantes, etc. De tels profils ont été établis pour les hautes écoles spécialisées en technique, en gestion et administration, en arts visuels et arts appliqués, en information/documentation, en travail social, en santé et en musique.

Les profils concernant les domaines relevant de la compétence fédérale n'ont pas suscité de discussion de fond, car la mission de ces hautes écoles spécialisées s'est rapidement dessinée sur la base des actuelles Ecoles techniques supérieures (ETS, 10'000 étudiants environ en 1995) et sur celle des Ecoles supérieures de commerce et d'administration

(ESCEA, 2600 étudiants environ).

La situation de départ était plus ouverte cependant dans les domaines cantonaux; il fallait tout d'abord définir les types de formation pour lesquelles des hautes écoles spécialisées étaient nécessaires, du moment que des normes officielles n'existaient pas, valables pour toute la Suisse, à leur sujet. Un profil a été établi également pour les hautes écoles pédagogiques (la planification de ce type de hautes écoles spécialisées est prise en charge par les organes chargés de la formation des maîtres et, par conséquent, n'est mentionné que pour mémoire dans le présent aperçu).

### La planification dans les régions et les cantons

Des organisations privées (à but lucratif ou subventionnées et d'intérêt public, agissant sur mandat de cantons), des cantons (c'est la règle générale) ou des régions peuvent se constituer instances responsables de hautes écoles spécialisées. Les responsa-

bles peuvent aussi se réunir en association et exploiter ensemble une ou plusieurs hautes écoles spécialisées. L'instrument, déjà éprouvé, des concordats (traités interétatiques) est privilégié; il permet une collaboration équilibrée par delà les frontières cantonales. Des regroupements permettent d'atteindre les dimensions minimales malgré la diversité des domaines d'études et des spécialisations. Contrairement à ce que peuvent faire les écoles professionnelles supérieures actuelles, ces hautes écoles spécialisées peuvent surmonter les barrières des spécialités et, comme les universités, offrir des formations dans plusieurs disciplines en parallèle. On prévoit déjà, dans plusieurs projets, le regroupement de quelques filières d'études en technique et en gestion; d'autres associations interdisciplinaires sont planifiées (par ex. arts visuels, arts appliqués, musique; ou santé et travail social, etc.).

La transformation d'écoles professionnelles supérieures en hautes écoles spécialisées devient par là une chance de réorganiser l'ensemble des

formations du degré tertiaire et de les structurer à neuf en fonction des besoins d'une région. Le mandat plus large (recherche et développement, ainsi que transfert de savoirs et de technologie) pose un défi supplémentaire et contraint à définir des centres de gravité. Il convient, dans la planification, de surmonter les conflits d'intérêts existants; ainsi, par exemple, il faut trouver un équilibre entre les intérêts régionaux (concurrence des intérêts des sites dans la région) d'une part et les intérêts supérieurs de l'économie, de la promotion de la recherche et de la technologie, ainsi que du respect des standards nationaux de qualité, requis pour la reconnaissance des diplômes, d'autre part.

La plupart des cantons empruntent des voies nouvelles pour organiser leurs hautes écoles spécialisées, qu'ils fixent, certains d'entre eux, dans des lois cantonales spécifiques. La plupart des hautes écoles spécialisées se voient octroyer le statut d'institutions de droit public dotées de la personnalité juridique (comme les universités depuis peu), c'est-à-dire qu'elles sont conduites de manière indépendante et disposent de l'autonomie budgétaire. On rend ainsi possibles une conduite et une adaptation aux besoins beaucoup plus souples, ainsi qu'une disposition plus grande à l'innovation.

La CDIP a demandé à ses conférences régionales, en 1995, d'entreprendre la planification sur le plan de la région et de choisir, autant que possible, des formes d'organisation concordataires et communes. Elle leur a également demandé de ne pas limiter la planification aux domaines de la technique, de l'architecture et de l'économie, mais de trouver d'emblée des solutions qui permettent le rattachement ultérieur de filières d'études en haute école spécialisée réglementées par les cantons.

Le processus de planification, lancé avant l'adoption de la Loi fédérale sur les hautes écoles spécialisées déjà, n'est pas achevé et s'étendra, en rai-



Arman, *Accord final* (1981), *Colère en bronze*

son de la diversité des rythmes de décision, jusqu'au delà du tournant du siècle.

Voici (Tab. 1) avec les réserves imposées par le retard des procédures d'approbation, les associations ou les organisations séparées dont la structure se dessine aujourd'hui (état au mois de juin 1997).

### Les procédures d'approbation et de reconnaissance de la Confédération et des cantons

La Commission fédérale des hautes écoles spécialisées (CFHES) prépare, à l'intention du Conseil fédéral, l'approbation nécessaire à la conduite et à l'exploitation des filières d'études en haute école spécialisée. L'approbation entraîne le droit de recevoir des subventions fédérales (un tiers des coûts d'exploitation). Dans un deuxième temps, la Commission prépare la reconnaissance des diplômes par le Département fédéral de l'économie publique; cette reconnaissance ne pourra intervenir qu'après les premiers examens de diplôme seulement, c'est-à-dire au plus tôt après 2000. Les demandes d'approbation et les projets enregistrés au 30.11.1996 sont pour l'instant à l'examen. La CFHES a publié des critères et fait connaître les étapes successives de la procédure. Les instances responsables de hautes écoles spécialisées ont maintenant l'occasion d'adapter leurs plans, éventuellement, et plus particulièrement de définir des étapes dans la réalisation des objectifs prévus. Le jugement n'intervient donc pas seulement sur les critères satisfaits aujourd'hui, mais aussi sur les perspectives données par les plans de développement dont la concrétisation doit être garantie d'ici à 2003.

Cette procédure d'approbation ne concerne que les hautes écoles spécialisées soumises à la Loi fédérale. Dans les autres domaines, ce sont les re-

commandations de la CDIP, et du Conseil des HES, qui font foi. Il n'y a pas de procédure formalisée, mais le Conseil des HES offrira aux instances responsables la possibilité de soumettre leur planification à une expertise. Les diplômes de cette catégorie de hautes écoles spécialisées seront reconnus selon les modalités prévues dans l'Accord intercantonal sur la reconnaissance des diplômes de fin

d'études du 18.2.1993. Cela signifie que des règlements de reconnaissance particuliers à chaque filière de formation en haute école spécialisée devront être élaborés. La reconnaissance des diplômes est également une condition nécessaire à l'adhésion à l'Accord intercantonal sur les hautes écoles spécialisées (AIH) en projet.

Région	HES ou réseau d'HES	Cantons	Domaines
<i>Suisse N-O</i>	FH beider Basel, Muttentz	BL, BS	T, A, W
	FH des Kantons Solothurn	SO	T, W, SA
	FH Aargau für Technik, Wirtschaft und Gestaltung	AG	T, A, W, GK
	FH für Gesundheit Aargau	AG	G
<i>Canton de Berne</i>	Berner Fachhochschulen	BE	T, A, W, SA, GK, M, G (in Planung), LW, SP
<i>Suisse centrale</i>	Fachhochschule Zentralschweiz, Luzern	LU, UR, SZ, OW, NW, ZG	T, A, W, GK, M
<i>Suisse occidentale</i>	Haute école spécialisée de la Suisse occidentale (HES-SO)	FR, GE, JU, NE, VD, VS	T, A, W, GK
<i>Suisse italienne</i>	Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana	TI (GR)	T, A, W, GK, SA
<i>Canton de Zurich</i>	Zürcher Fachhochschule Winterthur	ZH	T, A, W,
	Ingenieurschule Wädenswil (ISW)	ZH (et d'autres cantons)	T, LW
<i>Suisse orientale</i>	Interstaatliche FH für Technik und Wirtschaft, St.Gallen	SG (et d'autres cantons de la Suisse occidentale)	T, W
	Interkantonales Technikum Rapperswil (ITR)	SG (et d'autres cantons de la Suisse occidentale)	T, A
	Fachhochschule Süd-Ostschweiz (Arbeitstitel) Standorte Buchs, Chur, Samedan und evtl. Vaduz	SG, GR, evtl. FL	T, A, W
<i>Organisations privées</i>	AKAD-Hochschule für Berufstätige, AKAD AG (Schweiz)	contrats avec AG et LU (seulement en cours d'emploi)	W
	Fachhochschule Technik, Wirtschaft und Verwaltung Zürich (berufsbegleitend)	private FH, ZH	T, A, W

\* T Technique, A Architecture, W Economie, GK Arts appliqués et arts visuels, SA Travail social, G santé, M Musique, LW agriculture, SP Sport

Tab.1

### **Promotion de la recherche et du développement dans les hautes écoles spécialisées**

Le mandat de prestations élargi qui concerne la recherche appliquée et le développement n'est pas nouveau pour toutes les hautes écoles spécialisées: dans le domaine de la technique, de nombreuses ETS sont fortement engagées aujourd'hui déjà et peuvent présenter des dossiers considérables. La Confédération, dans le cadre de l'encouragement de la recherche, verse chaque année 15 millions de francs environ à des projets émanant d'ETS. Quelque 8600 ingénieurs ETS participaient en 1995 à des projets de recherche financés par le secteur privé de l'économie, souvent en collaboration avec les Ecoles polytechniques fédérales. Des projets soutenus par la Confédération, tels Microswiss et les Centres CIM, qui se sont déjà développés, témoignent d'une situation de départ favorable. Ce mandat de prestations connaîtra d'autres développements, notamment dans le domaine du transfert de savoirs et de technologie.

D'autres domaines appartenant aux hautes écoles spécialisées doivent cependant encore inventer une telle culture de recherche et de développement. Un rapport, en 1997, de la Conférence universitaire suisse a montré que c'était le cas pour les Ecoles supérieures de cadres pour l'économie et l'administration. Ces futures hautes écoles spécialisées en gestion vivent en outre dans une relation de concurrence inégale avec les facultés de sciences économiques des universités, dont la force réside précisément dans le domaine de la recherche appliquée. Une confrontation entre les deux types de haute école serait fatale pour les hautes écoles spécialisées. De nombreuses hautes écoles spécialisées en gestion recherchent par conséquent une collaboration avec les facultés de sciences économiques (par ex. à Saint-Gall, Neuchâtel et ailleurs).

Dans les domaines cantonaux des hau-

tes écoles spécialisées, à savoir les arts appliqués, les arts visuels et la musique d'une part et le travail social et la santé d'autre part, ce sont d'autres concepts, plus ouverts, de la recherche et du développement qui sont valables: la recherche et le développement s'y situent plus près de l'exercice de la profession; on n'en a que relativement peu pris conscience jusqu'à maintenant, parce qu'ils sont pour la plupart inclus dans le curriculum et qu'ils sont autofinancés. Là aussi, il faudra accomplir encore beaucoup de travail de développement. Le Conseil suisse de la science s'est saisi du problème, en collaboration avec le Conseil des HES, et a entrepris des projets d'encouragement à la recherche pour les hautes écoles de musique et pour les hautes écoles spécialisées de travail social. Il recommandera au Conseil fédéral de s'engager en faveur d'un soutien par le Fonds national suisse de la recherche scientifique pour les hautes écoles spécialisées qui relèvent de compétences cantonales également. La Conférence suisse des directeurs cantonaux des affaires sanitaires et la Croix-Rouge suisse (en leur qualité de responsables des formations en santé) sont elles aussi en train d'examiner le problème de la recherche et du développement, dans le cadre de la planification des hautes écoles spécialisées de leur ressort.

### **Garantie de la qualité, qualification et perfectionnement du corps professoral**

Dès le départ, une grande valeur a été accordée à la garantie de la qualité ainsi qu'à la qualification du corps professoral et à son perfectionnement scientifique et didactique. Il s'agissait de rendre possible, pour les écoles professionnelles supérieures, le saut au niveau des hautes écoles (Loi sur les HES, art. 12, Ordonnance sur les HES, art. 10). Cela est valable pour toutes les hautes écoles spécialisées:

l'autoévaluation et une évaluation externe périodique sont des devoirs et constituent une condition à la reconnaissance des diplômes. Le Conseil des HES en a élaboré les premiers principes, dans le cadre d'un séminaire, organisé en commun avec l'Office fédéral compétent et le Conseil suisse de la science en 1996 et les a consignés dans un document intitulé: «Evaluation et assurance-qualité au niveau des hautes écoles spécialisées. Thèses et conclusions».

### **Libre-circulation et reconnaissance réciproque des études accomplies**

Il est important pour le système des hautes écoles spécialisées de pouvoir garantir la libre-circulation, comme c'est le cas dans les universités, afin de:

- gérer les capacités en places d'études de manière économique,
- rendre possible l'accès à certaines formations qui ne peuvent être offertes, de manière centralisée, que dans une ou deux régions,
- créer des centres de gravité,
- encourager la mobilité entre les régions linguistiques.

Deux conditions doivent être remplies pour assurer la libre-circulation: il faut d'une part que les barrières financières (taxes d'écologie) soient réduites pour les étudiants, et d'autre part que les études accomplies déjà dans une haute école spécialisée soient reconnues par les autres hautes écoles spécialisées (cela est également prescrit par la LHES, art. 5).

A cet effet, la CDIP prépare actuellement deux conventions:

1. *La Convention entre les hautes écoles spécialisées de Suisse sur la reconnaissance réciproque des acquis dans une HES* propose une réglementation essentielle et minimale. Il se conforme à l'ECTS (European Credit Transfer System) et devrait être assez

souple pour être applicable à tous les domaines touchés par les hautes écoles spécialisées, sans réglementation particulière. Pour l'instant, le projet d'accord est en consultation. Il doit ensuite être signé par toutes les hautes écoles spécialisées de Suisse.

2. Le projet d'*Accord intercantonal sur les hautes écoles spécialisées (AIH)* doit contribuer à aplanir les obstacles financiers qui pourraient entraver la libre-circulation. De manière analogue à ce qui figure dans l'Accord intercantonal sur les universités, les cantons d'où proviennent les étudiants (cantons de domicile) doivent fournir une contribution financière aux cantons qui les reçoivent. Ces contributions sont calculées en fonction du nombre d'étudiants et du type de filière d'études; elles ne couvrent qu'une partie des coûts des études. Les coûts restants, par ex. les coûts d'infrastructure, les investissements, les coûts de la recherche et du développement, les services, les études post-diplôme, sont à la charge des instances responsables de la haute école spécialisée; ils constituent une contribution de site, à savoir une compensation pour les retombées économiques liées au siège d'une haute école spécialisée. Les pertes dues aux migrations (départs de diplômés de leur canton de domicile après que ce dernier a payé ses contributions) sont considérées comme négligeables en raison de la décentralisation de l'offre d'études.

### **Travaux de développement dans les domaines relevant des compétences cantonales**

Les thèses de 1993 de la CDIP formulaient déjà l'exigence de la plus grande égalité de traitement pour toutes les catégories de hautes écoles spécialisées et les mêmes normes pour celles qui sont soumises à la Loi fédérale sur les HES et celles qui dépendent des cantons. Il était clair dès le début que

le développement des domaines relevant de la compétence des cantons prendrait plus de temps et requerrait plus d'efforts, parce que, contrairement à ce qu'on trouvait dans les ETS, les ESCEA et les écoles supérieures d'arts appliqués, aucune norme applicable à toute la Suisse n'existait à l'origine.

Au cours des débats qui eurent lieu en 1995 aux Chambres fédérales ainsi que dans divers parlements cantonaux, la demande a été fréquemment formulée de ne pas négliger les domaines relevant des compétences cantonales dans la planification des hautes écoles spécialisées. On craignait que ces domaines précisément (professions de la santé, professions sociales, enseignement, etc.) dans lesquels de nombreuses femmes, en particulier, sont actives et dont les professionnels sont souvent salariés par les pouvoirs publics, ne deviennent les victimes de restrictions financières face à l'objectif déclaré de revitaliser l'économie.

Le Conseil des hautes écoles spécialisées a par conséquent pris au sérieux, dès le début, le développement des hautes écoles spécialisées de ces domaines et en a établi les profils. Prochainement, des travaux sur les principes communs à tous ces domaines et applicables à la reconnaissance des diplômes de hautes écoles spécialisées réglementées par les cantons seront entrepris.

### **Travail social**

Un groupe d'accompagnement institué par le Conseil des HES suit les travaux de planification cantonaux; il soutient la formation de centres de gravité et la simplification des offres dans la transformation des écoles professionnelles supérieures en hautes écoles spécialisées. Il a en outre l'intention, partant des demandes formulées par la pratique, de définir plus précisément les fonctions pour lesquelles des formations en haute école

spécialisée sont nécessaires et adéquates et celles pour lesquelles d'autres filières de formation sont indiquées; cela concerne en particulier le domaine de la pédagogie sociale. Un projet de configuration de la recherche appliquée et du développement, dans les futures hautes écoles spécialisées de travail social, est actuellement en cours sous la direction du Conseil suisse de la science; les premiers résultats seront connus en été 1997 et discutés ensuite dans un cercle plus large.

Les problèmes de collaboration et de division du travail entre les hautes écoles spécialisées de travail social et les universités ne sont pas encore résolus.

Le développement des hautes écoles spécialisées doit être accompagné par une extension et une meilleure structuration des autres filières de formation dans le domaine social (en particulier celles du degré secondaire II). La Conférence des directeurs cantonaux des affaires sociales, en commun avec la CDIP, a demandé dans ce but un rapport à des experts.

### **Santé**

Les hautes écoles spécialisées en santé, plus encore que celles d'autres domaines, sont une idée nouvelle pour la Suisse; leur création implique encore quelques efforts de développement. Un groupe de travail institué par le Conseil de la formation de la Conférence des directeurs cantonaux des affaires sanitaires est chargé des problèmes qui se posent sur le plan de la Suisse entière, alors qu'une équipe de projet s'occupe de la réalisation concrète du profil dans le cadre de la création de la haute école spécialisée en santé du canton d'Argovie. Le besoin de développement est particulièrement élevé dans les domaines de la technique médicale et de la thérapie. Comme c'est le cas pour le travail social, la question de la recherche appliquée et du développement n'est

pas encore réglée dans le domaine de la santé. Un projet, conduit par le Conseil suisse de la science, est également envisagé pour ce secteur.

Un autre groupe de travail de la Conférence suisse des directeurs cantonaux des affaires sanitaires développe un nouveau modèle de formation de base. Ce modèle doit éliminer certains défauts des formations actuelles (forte séparation des diverses filières de formation, âge d'entrée élevé, délimitation floue entre le degré secondaire II et le degré tertiaire, conditions hétérogènes de formation générale préalable) et mieux intégrer les hautes écoles spécialisées.

### Musique

Des conservatoires et des écoles de jazz subsisteront à côté des hautes écoles de musique prévues (HEM). Les hautes écoles de musique se distinguent de ces institutions, qui ont le statut d'écoles professionnelles supérieures, essentiellement par les points suivants:

- un effectif minimum de 250 à 300 étudiants environ;
- une offre de classes beaucoup plus

large et la pratique de tous les instruments importants;

- un cycle d'études en 4 ans;
- une activité dans le domaine de la recherche et du développement.

Elles doivent offrir au minimum trois des filières d'études reconnues comme étant du niveau des HEM dans le cadre de l'accord sur les diplômes. A côté des diverses filières de formation professionnelle, les HEM offrent aussi des études préparatoires.

Les hautes écoles de musique se voient ainsi attribuer une fonction centrale.

Les HEM devront collaborer avec les conservatoires d'une part et avec les instituts de musicologie des universités d'autre part. L'activité de recherche et de développement devra être particulièrement poussée dans les HEM. Le Conseil suisse de la science a déjà lancé un projet dans ce domaine et a présenté, dans une première séance, des thèses sur la recherche dans les HEM.

Il incombe maintenant aux régions et aux cantons de créer les conditions institutionnelles cadres et de concrétiser les projets existants. Les plans sont déjà avancés dans le canton de Berne (en partant des conservatoires

de Berne et de Bienne et de l'école de jazz de Berne), en Suisse centrale (en partant du conservatoire de Lucerne, de l'académie de musique scolaire et religieuse et de l'école de jazz de Lucerne) et à Bâle (qui dispose déjà d'une grande académie et d'un centre de recherches). Genève, Lausanne, comme Zurich (avec Winterthour) seront vraisemblablement réalisés plus tard.

### Arts visuels et arts appliqués

Les structures et les compétences politiques sont de la plus grande complexité dans les écoles d'arts appliqués (et d'arts) actuelles; cela complique singulièrement la planification de hautes écoles spécialisées. Ces écoles offrent une large palette de formations du degré secondaire II (cours préparatoires et formations professionnelles d'arts appliqués) comme du degré tertiaire.

Trois types de formations du degré tertiaire sont offerts aujourd'hui:

- formations des écoles professionnelles supérieures d'arts appliqués, qui sont soumises à la Loi fédérale sur les HES (arts appliqués visuels, design industriel, artisanat d'art, etc.);
- formations en arts visuels qui sont réglementées sur le plan cantonal et dont les diplômes relèvent de l'Accord sur les diplômes;
- formation du corps enseignant de création artistique visuelle et d'éducation esthétique dans les écoles (anciennement maîtres de dessin).

Ces formations sont en restructuration et doivent être redéfinies; elles ne peuvent pas être simplement extrapolées au niveau des HES. Une collaboration entre les régions et la constitution de centres de gravité seront indispensables, pour la raison déjà qu'une formation artistique très spécialisée ne rassemble effectivement qu'un nombre relativement bas d'étudiants. Le Conseil des HES et les écoles d'arts appliqués de Suisse allemande ont accompli déjà un travail préalable utile dans divers projets, mais n'ont pas encore réussi la percée à mi-1997.



Jasper Johns (1964), *Bronzo dipinto II: Lattine di birra*

### Formation des maîtres dans les hautes écoles pédagogiques

Les hautes écoles pédagogiques font partie des hautes écoles spécialisées, mais leur profil s'en écarte assez fortement, raison pour laquelle seuls des principes seront évoqués ici.

La formation des enseignant(e)s de tous les degrés est bien du domaine le

plus typiquement cantonal; il est fortement réglementé par l'Etat, en secteurs séparés. Bien avant les «Recommandations sur la formation des maîtres et sur les hautes écoles pédagogiques» de la CDIP, du 26 octobre 1995, il y avait eu des mouvements de réforme (par ex. «La formation des maîtres de demain», 1972) et des re-

commandations touchant l'harmonisation des formations d'enseignants et la libre-circulation. Seules les thèses de 1995 donnèrent un nouvel élan aux efforts de réforme et d'harmonisation. La création de hautes écoles pédagogiques permet à la Suisse d'abandonner le système de la formation d'enseignant(e)s au degré secondaire II, système qui s'est maintenu dans de nombreux cantons alémaniques jusqu'à aujourd'hui (formation du corps enseignant primaire dans des écoles normales d'instituteurs).

Les innovations les plus importantes concernent la formation des enseignant(e)s du degré primaire:

- La formation des maîtres passe entièrement au degré tertiaire.
- La formation peut se dérouler dans deux types différents de hautes écoles,
  - dans des hautes écoles pédagogiques, du même niveau que les HES, ou
  - dans des universités (comme c'est partiellement le cas maintenant).
- Le brevet d'enseignement valable dans plusieurs degrés (par ex. degré primaire et degré secondaire I) et le lien à un seul type d'école du même degré (par ex. école secondaire, école générale, etc.) sont progressivement abandonnés au profit du modèle de l'enseignant polyvalent pour un degré (trois degrés seulement: primaire, secondaire I et secondaire II).
- Les enseignants très spécialisés du degré secondaire I (qui n'enseignent qu'une ou deux disciplines) acquièrent des qualifications nouvelles de semi-généralistes.
- Les généralistes du degré primaire peuvent se spécialiser dans une mesure limitée.
- Les diplômes des divers degrés seront reconnus à l'avenir dans le cadre de l'accord sur les diplômes: ainsi, pour la première fois en Suisse, la libre-circulation des enseignant(e)s et leur égalité de traitement juridique seront garantis, ce

### Chronologie de la naissance des hautes écoles spécialisées

mars 1988	La CDIP discute, dans une assemblée plénière à laquelle participent les directeurs cantonaux de l'économie publique en charge de la formation professionnelle, des possibilités de revaloriser les écoles professionnelles supérieures.
1990	Les écoles d'ingénieurs dans le système suisse d'éducation: six thèses de la conférence des directeurs d'écoles d'ingénieurs (ces thèses ont déclenché la discussion, dans tout le pays, sur la création de hautes écoles spécialisées).
décembre 1992	Refus, à peu de voix près, de l'adhésion de la Suisse à l'Espace économique européen. Le fait que la question de l'eurocompatibilité des diplômes suisses ne soit pas résolue pousse à la réorganisation des formations du degré tertiaire.
février 1993	Thèses de la CDIP et de la CDEP (Conférence des directeurs cantonaux de l'économie publique) relatives à la promotion des hautes écoles spécialisées et des baccalauréats professionnels.
mai 1993	Première Ordonnance fédérale sur les baccalauréats professionnels (maturité professionnelle technique).
mars 1995	La CDIP institue le Conseil des hautes écoles spécialisées (ancien groupe de travail sur les HES).
octobre 1995	Loi fédérale sur les hautes écoles spécialisées (LHES).
septembre 1996	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ordonnance du Conseil fédéral sur la création et à la gestion des hautes écoles spécialisées (OHES).</li> <li>• Ordonnance du Département fédéral de l'économie publique sur l'admission aux études dans les hautes écoles spécialisées et sur la reconnaissance des diplômes étrangers.</li> <li>• Objectifs de la Confédération pour la phase de mise en place (1996-2003, annexe à l'OHES).</li> </ul>
octobre 1996	La LHES et les Ordonnances entrent en vigueur.
novembre 1996	Constitution de la Commission fédérale des hautes écoles spécialisées. Délai de remise au Conseil fédéral des demandes d'ouverture de hautes écoles spécialisées (pour les HES dont l'exploitation doit commencer en octobre 1997).
avril 1997	La Commission fédérale des HES fixe de nouveaux délais (report de la décision du Conseil fédéral au mois de janvier 1998) et publie des critères pour l'approbation.
octobre 1997	Début des études, selon les plans, dans les premières hautes écoles spécialisées.
janvier 1998	Décision prévue du Conseil fédéral sur l'approbation donnée à la création et à l'exploitation de filières d'études en HES (avec effet rétroactif au mois d'octobre 1997).
prévision pour 2000	Délivrance des premiers diplômes HES et reconnaissance de ceux-ci par la Commission fédérale des HES.

## Nombre potentiel d'étudiants dans les hautes écoles spécialisées: aperçu <sup>1</sup>

<i>Etudiants dans les écoles professionnelles supérieures 1993/94.</i>	<i>total</i>	<i>% de femmes</i>	<i>% d'étrangers</i>	<i>% de formations en emploi</i>
Ecoles d'ingénieurs ETS	11'111	5	11	26
Ecoles supérieures de commerce et d'administration ESCEA	2'389	20	5	13
Ecoles supérieures d'économie familiale	144	99	1	-
Ecoles professionnelles supérieures de travail social	2'360	63	10	54
Ecoles supérieures d'arts appliqués	env. 2'500	env. 60	env. 40	-
Conservatoires de musique	env. 2'400	majorité	-	-
Formations supérieures dans le domaine de la santé	env. 4'000	majorité	-	-

<sup>1</sup> Sans les étudiants des hautes écoles pédagogiques.

## Comparaison avec les facultés analogues des universités

<i>Etudiants 1993/94:</i>	<i>total</i>	<i>% de femmes</i>	<i>% d'étrangers</i>	<i>% de formations en emploi</i>
Architecture et sciences techniques	10'304	18	22	aucun
Sciences économiques	13'081	24	27	aucun

qui constitue l'abandon d'une forme de fédéralisme extrême qui avait survécu.

Les plans de rattachement des formations d'enseignant(e)s aux hautes écoles pédagogiques sont déjà bien avancés dans les cantons suivants: Lucerne (avec les autres cantons de Suisse centrale), Saint-Gall, Vaud, Valais, et les cantons de Fribourg, Jura et Neuchâtel ensemble. D'autres suivront. Berne et Genève, entre autres, choisissent de confier la formation des maîtres à l'université.

### Remarques concernant l'aperçu statistique

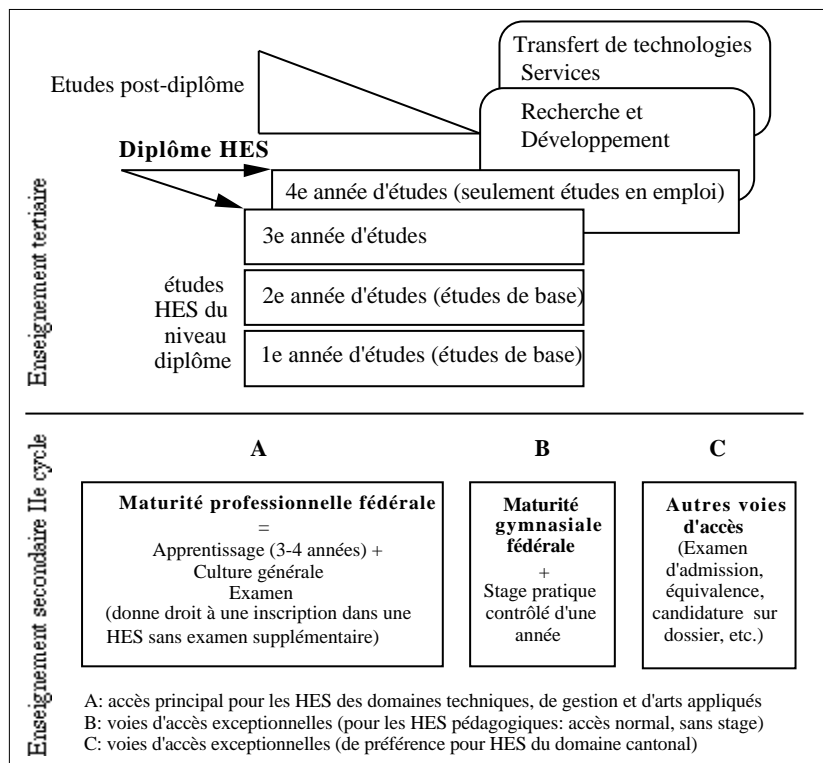
- Les hautes écoles spécialisées comprendront, lorsqu'elles seront entièrement en fonction, de 20'000 à

25'000 étudiants environ. Le pourcentage des étudiants des hautes écoles de Suisse s'élèvera ainsi d'un quart. On estime que les effectifs de départ seront de 15'000 étudiants environ (c.à.d. la succession des ETS et des ESCEA) et pourront être atteints vers 2003. Avec cette revalorisation, le taux des étudiants en hautes écoles, qui était en dessous de la moyenne jusqu'ici, se rapprochera de 20 à 25%, c'est-à-dire de la moyenne européenne (par ex. Grande Bretagne, Autriche), mais restera en dessous des taux de la France ou de l'Allemagne, sans parler des Etats-Unis ou du Canada. Ainsi, la Suisse franchira le pas consistant à revaloriser au niveau des hautes écoles toutes les formations professionnelles supérieures à fondement scientifique, un pas

que la plupart des pays ont accompli dans les années 70.

- Dans les domaines de la technique, de l'économie et, partiellement, de la musique, une offre analogue existe dans les deux types d'écoles, hautes écoles spécialisées et universités. Dans celui des sciences techniques, les hautes écoles spécialisées réuniront même la majorité des étudiants (2 diplômés d'ingénieur sur 3 seront des diplômés de hautes écoles spécialisées). Les conservatoires et les hautes écoles de musique offrent des formations plus proches de la pratique que les instituts universitaires de musicologie.
- Certains domaines d'études seront offerts pour la première fois au niveau des hautes écoles: ceux de la santé, des arts visuels, des arts appliqués et, en partie, du travail social.
- Les écoles professionnelles d'aujourd'hui ont un profil très divers en ce qui concerne la répartition des sexes: la prédominance forte et traditionnelle d'un sexe, masculin dans les domaines de la technique et de l'économie d'une part, féminin dans ceux de la santé, du travail social, de la musique et des arts d'autre part, prédominance due d'abord aux carrières professionnelles et à leurs conditions de socialisation. Alors que la proportion élevée d'hommes dans le domaine de la technique peut être expliquée, sinon excusée, par une relève numériquement insuffisante au degré secondaire II (les apprentissages techniques sont encore peu attrayants pour les jeunes femmes), ce n'est pas le cas dans les ESCEA: les conditions d'un rééquilibrage des sexes y seraient données du moment que plus de 50% de femmes accomplissent un apprentissage commercial.

## Schéma de base des études dans une haute école spécialisée suisse



### Bibliographie:

Bibliographie Fachhochschulen (3. Ausgabe, Januar 1997), IDES, Bern

### Centres d'information:

Informations générales:

IDES: Information, documentation, éducation suisse, Zähringerstrasse 25, case postale 5975, CH-3001 Berne  
Tel. 031 - 309 51 00 Fax: 031 - 309 51 10,  
Internet: <http://edkwww.unibe.ch/>  
E-mail: [ides@edk.unibe.ch](mailto:ides@edk.unibe.ch) et [rohrbach@edk.unibe.ch](mailto:rohrbach@edk.unibe.ch)

Contact Confédération:

Commission fédérale des hautes écoles spécialisées, secrétariat, c/o OFIAMT, Bundesgasse 3, CH-3003 Bern  
Tél. 031 - 322 55 52 Fax: 031 - 324 92 47

Contact Conseil des hautes écoles spécialisées et autorités cantonales:

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, Sekretariat Fachhochschulrat, Zähringerstrasse 25, CH-3001 Berne  
Tel. 031 - 309 51 11 Fax: 031 - 309 51 50  
E-mail: [jmeylan@edk.unibe.ch](mailto:jmeylan@edk.unibe.ch) et [fwuethrich@edk.unibe.ch](mailto:fwuethrich@edk.unibe.ch)

### Textes et documents choisis:

*FH INFO, INFO HES, INFO SUP*, Bulletin d'information de l'OFIAMT et du Conseil des HES, trimensuel

*Message relatif à la loi fédérale sur les hautes écoles spécialisées du 30 mai 1994* (rapport détaillé à l'intention du parlement)

*Loi fédérale sur les hautes écoles spécialisées (LHES)*, du 6 octobre 1995

*Ordonnance relative à la création et à la gestion des hautes écoles spécialisées (Ordonnance sur les hautes écoles spécialisées, OHES)* du 11 septembre 1996

CDIP: Thèses relatives à la promotion des hautes écoles spécialisées et les baccalauréats professionnels, 18 février 1993

CDIP et CDEP: Profil des hautes écoles spécialisées dans le domaine des formation techniques, de l'économie, et de l'administration, 24 février 1994

CDIP et CDEP: Profil d'une formation en information documentaire dans une haute école spécialisée, 2 mars 1995

CDIP et CDEP: Profil des hautes écoles d'art visuel et d'arts appliqués, 2 mars 1995

CDIP: Recommandation relatives à la formation des enseignant(e)s et aux hautes écoles pédagogiques, 26 octobre 1995

Conférence des directeurs cantonaux des affai-

res sanitaires CDS: Profil des hautes écoles spécialisées en santé, 22 avril 1996 (approuvé par le Conseil HES)

CDIP et CDAS: Profil des hautes écoles spécialisées en travail social (HES-TS), 30 mai 1996

Conseil HES: Profil des hautes écoles de musiques (HEM), 15 mai 1997 (projet, nécessite une confirmation du Comité et du Plénum de la CDIP)

CSS, OFIAMT, CDIP: Evaluation et assurance qualité au niveau des hautes écoles spécialisées. Thèses et conclusions, 27 mars 1996

Commission fédérale des hautes écoles spécialisées. Autorisation de créer et de gérer des hautes écoles spécialisées: critères d'appréciation des demandes, 18 avril 1997

*Lois et accords cantonaux sur les HES:* BE (1997 approuvé), BL et BS (convention), Zürich (projet de loi), SG (message), TI (loi dans le cadre de la loi sur l'université), SO (loi), AG (loi) et d'autres lois en préparation

*Concordats* (en préparation)

Haute école spécialisée de la Suisse occidentale (HES-SO), Fachhochschule Zentralschweiz, etc.

*Conventions et accords* (en préparation)

- Convention entre les hautes écoles spécialisées suisse sur la reconnaissance réciproque des acquis dans une HES

- Accord intercantonal sur les hautes écoles spécialisées (AIH)

### Jean-Pierre Meylan

ist Sekretär des Schweizerischen Fachhochschulrates und setzt sich für die Entwicklung und die interkantonale Zusammenarbeit unter den Fachhochschulen ein, u.a. auch für die Schaffung von FH in anderen als technischen und wirtschaftlichen Bereichen, z.B. den zukünftigen Kunst- und Musikhochschulen.

Als ehemaliger Sprachwissenschaftler hat er sich längere Zeit auch mit einem Hauptanliegen von *Babylonia* befasst, der Reform des Sprachunterrichts und der Verständigung unter den Sprachregionen.

### Fritz Wüthrich

arbeitet als wissenschaftlicher Mitarbeiter im Sekretariat des Schweizerischen Fachhochschulrates. Sein Arbeitsschwerpunkt ist die Entwicklung der künftigen Fachhochschulen für Soziale Arbeit und für Gesundheit, neben allgemeinen Ausbildungsfragen in diesen Bereichen.

Felicitas Platzer  
Harry Koopman  
Breda

## Bedeutung und Praxis des Fremdsprachenunterrichts an niederländischen Fachhochschulen

*Negli ultimi 10 anni l'Olanda ha ristrutturato il settore delle scuole universitarie professionali (SUP) riducendone il numero da 400 alle attuali 63 che contano da un min. di 500 ad un mass. di 35'000 studenti. 270.000 studenti (160.000 sono all'università) frequentano sette indirizzi diversi simili ai corsi universitari. Se in passato gli olandesi imparavano assai bene l'inglese, il tedesco e il francese già nella scuola dell'obbligo, le giovani generazioni si concentrano prevalentemente sull'inglese. In un paese che ha come principale partner economico la Germania, questa preminenza dell'inglese dovrà essere corretta, anche a seguito dei nuovi mercati aperti ad es. nell'Europa orientale. Una diversificazione è già in atto, suffragata anche da molteplici innovazioni sul piano didattico che suggeriscono modelli d'insegnamento basati su progetti, problem-solving, studio di casi, simulazioni, ecc. Sempre più importanti sono anche i soggiorni di studio in SUP di altre regioni linguistiche e l'insegnamento bilingue. Un esempio rappresentativo di una SUP in Olanda è la Hogeschool West-Brabant. Solo metà degli studenti è olandese, mentre gli altri provengono soprattutto da altri paesi europei e dagli Stati Uniti. In generale l'orientamento dell'insegnamento linguistico è basato sulla risposta a bisogni pratici e alcuni corsi vengono tenuti in inglese. (red.)*

### Die Struktur der holländischen Fachhochschulen

Vor nunmehr zehn Jahren vollzog sich im Fachhochschulbereich in den Niederlanden ein fundamentaler Umwandlungsprozess. Die Änderungen betrafen sowohl Aufgabenstellung als auch Struktur und gesetzlichen Rahmen.

Vor dem Jahr 1986 gab es etwa vierhundert kleine Fachhochschulen. Mit Hilfe von übergenauen Vorschriften und Anordnungen, die sich sogar bis auf das Gebiet des Unterrichts erstreckten, wurden diese Schulen bis in die kleinste Einzelheit vom Unterrichtsministerium aus gelenkt. Diese Situation änderte sich grundlegend, als das Ministerium ab 1986 den Zusammenschluss von Fachhochschulen forderte. Es entstanden daraus 93 grosse Fachhochschulen, denen nun auch grössere finanzielle und organisatorische Freiheit und Eigenverantwortlichkeit eingeräumt wurde.

In den sieben Hauptbereichen des Fachhochschulwesens gibt es viele Studiengänge. Sie sind praktisch alle vierjährig, einschliesslich zweier Praxissemester. Die Hauptbereiche sind das Agrarwesen mit 23 Studiengängen, Pädagogik (KindergärtnerIn und GrundschullehrerIn) mit 62 Studiengängen, Technik und Naturwissenschaften (40 Studiengänge), Wirtschaft (17 Studiengänge), Sozialpädagogik (9 Studiengänge) und Kunst (30 Studiengänge).

Die Grenzlinie zwischen Universitäten und Fachhochschulen wird zwar von der Politik künstlich aufrechterhalten, ist aber in der Praxis nicht eindeutig zu ziehen.

Es gibt 270.000 Fachhochschulstudierenden gegenüber etwa 160.000 Universitätsstudierenden. Viele Fachhochschulen bieten neben den regulären Bachelor-Studiengängen auch Master-Studiengänge an.

In den letzten Jahren fanden auf freiwilliger Basis weitere Fusionen zwischen Fachhochschulen statt. Zur Zeit gibt es in den Niederlanden 63 staatlich finanzierte Fachhochschulen, deren Grössenordnung variiert zwischen einigen kleinen (mit z.B. 500 Studierenden) und einem Dutzend grosser (mit z.B. 10.000 bis hin zu 35.000 Studierenden). Manche von ihnen haben ein sehr breit gefächertes Ausbildungsangebot, manche haben sich auf einen Hauptbereich, z.B. Kunst, spezialisiert oder sind überhaupt nur auf einem einzigen Fachgebiet tätig.

### Die Fremdsprachen in der Fachhochschulausbildung

Welche Rolle spielt nun der Fremdsprachenunterricht in der beruflichen Fachhochschulausbildung? Die Niederländer geniessen im Ausland den Ruf, ein Volk von Sprachtalenten zu sein. Das mag für die ältere Generation gelten, die Englisch, Deutsch und Französisch bis zum Abschluss der Sekundarschule als Unterrichtsfach hatte. Die nachfolgenden Generationen, die ab 1968, dem Jahr der grossen Schulreform, die allgemeinbildende Schule durchlaufen haben, beherrschen oft nur die englische Sprache gut; in Deutsch oder Französisch verfügen sie vielfach nur über Grundkenntnisse. Und das in ei-

nem Land, dessen wichtigster Handelspartner Deutschland ist! Dieser Trend ist auch in Belgien festzustellen. Im Flämisch sprechenden Teil

Belgiens nimmt die Kenntnis des Französischen, der zweiten Landessprache, unter der Jugend ab, zugunsten des Englischen.



Arman, *Long term parking* (59 auto imprigionate in 2000 tonnellate di cemento).

Der vorrangige Stellenwert des Englischen lässt sich vielleicht aus der jahrzehntelangen Ausrichtung der Niederlande auf die angelsächsisch-atlantische Welt erklären. Nach der Öffnung des Eisernen Vorhanges und der wirtschaftlichen West-Orientierung der ehemaligen Ostblockländer sind die Niederlande jedoch an den Rand des mittel- und südeuropäischen Wirtschaftsraums gerückt. Ein Umdenken ist daher notwendig! Sonst würden Heinrich Heines Worte auch für die Niederlande des zwanzigsten Jahrhunderts zutreffen, wenn er sagt: "Kurz vor meinem Tode möchte ich Holländer werden, denn in Holland passiert alles 15 Jahre später."

Natürlich ist Englisch als internationale Handelssprache sehr wichtig, doch die anderen "grossen" europäischen Sprachen sind für eine flächendeckende Kommunikation innerhalb Europas unerlässlich. Die in der Sekundarschule erworbenen Sprachkenntnisse genügen nicht den hohen Anforderungen an die Kommunikationsfähigkeit, die die Berufspraxis stellt. Deshalb ist es notwendig und wichtig, dass an den Fachhochschulen berufsbezogene Fremdsprachenkenntnisse vermittelt, erweitert und vertieft werden. An den meisten Schulen wird Englisch unterrichtet, an einigen technischen Studiengängen ausser Englisch auch Deutsch und an den Wirtschaftsfakultäten können Studenten als zweite Fremdsprache neben Deutsch auch Französisch, Spanisch oder Italienisch wählen.

In den letzten Jahren arbeitet man im Fachhochschulbereich an methodisch-didaktischen Neuerungen. Man verlässt in zunehmendem Masse die traditionellen Unterrichtsformen wie Vorlesungen und erprobt problemorientierte Unterrichtsmodelle und Unterricht anhand von Projekten und case-studies. Im Zuge dieser Neuerungen wandelt sich auch der Fremdsprachenunterricht. Man strebt nach Integration mit den berufsbezogenen Fächern, denn berufsbezogene

Sprachkenntnisse und -fertigkeiten erwirbt man am besten in praxisnahen Situationen.

So werden Simulationen und Rollenspiele wie z.B. Verkaufsverhandlungen, Firmenpräsentationen oder Vorstellungsgespräche nicht mehr ausschliesslich in der Muttersprache geübt, sondern auch in einer Fremdsprache. Auf vielen Gebieten ist es auch möglich, fremdsprachige Lehrbücher einzusetzen, ganz abgesehen vom Lesen französischer, englischer oder deutscher Fachliteratur im Originaltext.

Einen weiteren Beitrag zum Fremdsprachentraining stellen die Studentenaustauschprogramme der Europäischen Gemeinschaft dar. Während eines mehrmonatigen Studienaufenthalts an einer ausländischen Hochschule erwerben sich die Studierenden neben ihrer beruflichen Qualifikation auch fundierte praktische Fremdsprachenkenntnisse.

An vielen niederländischen Fachhochschulen hat man auch schon gute Erfahrungen gemacht mit dem Einsatz einer Fremdsprache als Unterrichtssprache. Im grenznahen Raum aber auch anderswo werden Unterrichtseinheiten oder ganze Studiengänge in einer Fremdsprache gegeben. Diese Unterrichtsform stellt jedoch ganz spezielle Anforderungen an die Lehrenden. So müssen sie die entsprechende Fremdsprache ausgezeichnet beherrschen und den Unterricht so gestalten können, dass er sowohl dem Fachinhalt als auch dem Spracherwerbsprozess gerecht wird.

### **Die Hogeschool West-Brabant: Ein repräsentatives Beispiel**

Diese Entwicklungen können an einem konkreten Beispiel verdeutlicht werden. Die Hogeschool West-Brabant in Breda, Provinz Nord-Brabant, eine Fachhochschule mittlerer Grösse, kann als repräsentativ für die niederländische Situation gelten.

Die Hogeschool West-Brabant zählt 9100 Studierenden und 900 Mitarbeiter (700 Planstellen). Es gibt 25 Fachhochschul-Studiengänge und 8 Studiengänge, die zum Master-Titel führen. Damit ist das gesamte Spektrum der Studienmöglichkeiten an niederländischen Fachhochschulen abgedeckt, ausgenommen die Studienrichtungen auf dem Gebiet der Landwirtschaft. Einer der Studiengänge, die "International Businessschool", ist als internationaler Studiengang eingerichtet und der Unterricht wird daher in englischer Sprache abgehalten. Ungefähr die Hälfte dieser Studierenden kommt aus den Niederlanden, die andere Hälfte besteht aus ausländischen Studierenden, die aus den Vereinigten Staaten, Deutschland, England, Frankreich, Polen, Ungarn, usw. kommen. Die Zusammenarbeit mit Partnerhochschulen in Frankreich, England, Deutschland und den Vereinigten Staaten bietet Studierenden die Möglichkeit, zwei Theoriesemester und ein Praxissemester an einer der Partnerhochschulen zu studieren. Nach Vollendung des Studiums erhalten die Absolventen sowohl das Diplom der Hogeschool-Westbrabant als auch das der Partnerhochschule.

Diese Möglichkeit, ein zweifaches Diplom zu erhalten, bieten auch einige Studiengänge an der technischen Fakultät. Aber auch die Studierenden, die während der gesamten Studienzeit in Breda bleiben, werden auf eine berufliche Laufbahn mit internationalen Aspekten vorbereitet. An den Studiengängen Maschinenbau, Elektrotechnik und Chemische Technologie bekommen alle Studierenden ein sprachliches Training in Englisch und Deutsch. Das Ziel dieses Sprachunterrichts ist nicht theoretische Kenntnisse über die Fremdsprachen, sondern praktische Handlungsfähigkeit in den Fremdsprachen, deshalb wird in relativ kleinen Gruppen gearbeitet und es werden Aufgaben gestellt, wobei die Studenten vor

allem Hör- und Sprechfertigkeit üben. Telefonieren, Verhandeln und Diskutieren sind Tätigkeiten, die eingeübt werden. Zum Teil ist das Fremdsprachentraining auch in den technischen Fachunterricht eingebettet, wenn Studierenden z.B. die Gruppenbesprechungen im Rahmen eines Projekts oder die Präsentation von Untersuchungsergebnissen auf Englisch oder Deutsch durchführen.

Die niederländischen Fachhochschulen versuchen auf diese Weise junge Leute heranzubilden, die wertvolle Mitarbeiter in international operierenden Firmen sein können. Gute Fremdsprachenkenntnisse sind für jeden Europäer wichtig, vor allem aber wenn er in einem Land wie den Niederlanden wohnt, dessen Muttersprachengebiet sehr klein ist.

### **Felicitas Platzer**

Fachhochschullehrer für Deutsch als Fremdsprache an der Hogeschool West-Brabant in Breda

### **Harry Koopman**

Präsident der Hogeschool West-Brabant in Breda

**Pius Muff**  
Luzern

# Handlungsorientierung im kommunikativen Bereich

## Entwurf eines beruflichen Anforderungsprofils für Sprachdozierende an Fachhochschulen<sup>1</sup>

*L'enseignement linguistique et culturel dans les nouvelles HES se trouve confronté à la question des possibilités, pour ces branches et les enseignants, de dépasser le «simple» enseignement et de remplir une fonction de recherche et de consultation pour des tiers, comme le prévoit le mandat. Il convient donc de revoir le profil des compétences des enseignants de langues dans les HES. C'est ce que fait ici l'auteur, en se demandant quelles sont les conditions qui peuvent permettre aux branches de culture générale et linguistiques d'acquérir une orientation pragmatique (Handlungsorientierung). Un point fondamental est l'orientation pragmatique personnelle des enseignants. P.Muff analyse donc les fonctions et les domaines d'action de l'enseignant de langues dans les HES et trace ce nouveau profil de compétences défini en relation a) à la formation, b) à la recherche et c) au transfert de compétences et technologie. De ce profil émane une nouvelle, et plus complexe, identité professionnelle de l'enseignant HES à qui sera demandé un effort particulier d'adaptation au niveau pédagogique et didactique, dans le domaine de la recherche appliquée, et de la consultation et du transfert. (réd.)*

### **Eine FH-Zweiklassengesellschaft?**

Das im Oktober von den Eidgenössischen Räten verabschiedete Bundesgesetz über die Fachhochschulen (FH) weist den zu schaffenden Institutionen in diesem Bereich einen klaren Leistungsauftrag zu: Neben der praxisorientierten Diplomausbildung auf wissenschaftlicher Basis sind Weiterbildungsveranstaltungen anzubieten, ist anwendungsorientierte Forschungs- und Entwicklungsarbeit (aF+E) zu leisten und sind Wissens- und Technologietransfer (WTT), d.h. Dienstleistungen für Dritte zu erbringen.

Der Auftrag wird nicht leicht zu erfüllen sein, nicht nur, aber vor allem auch im allgemeinbildenden und im (Fremd-)Sprachenbereich. Einerseits sprengt das darin enthaltene Berufsprofil von FH-Dozierenden den Rahmen dessen, was Dozierende an Höheren Fachschulen (HF) bisher in vielen Fällen an Selbstverständnis und beruflichen Aktivitäten vorzuweisen hatten. Andererseits bestand und besteht gerade auf dieser Ausbildungsstufe noch wenig Konsens über Ziele und Methoden z.B. der sprachlich-kommunikativen Ausbildung; stufengerechte Lehr- und Ausbildungsmittel fehlen weitgehend, es wird gehörig von der Hand in den Mund gelebt. Die umfangmässig bescheidene Grundlagenforschung mag dafür als Erklärung, nicht aber als Entschuldigung dienen.

Allgemeinbildende Dozierende haben von ihrer Ausbildung und ihrem beruflichen Werdegang her in den allermeisten Fällen keinen direkten Bezug

zu den Kerndisziplinen in den jeweiligen Fachgebieten (z.B. Wirtschaft oder Technik). Bei zusätzlichen ungünstigen Rahmenbedingungen kann dies bedeuten, dass die fächerübergreifende Zusammenarbeit, besonders mit den wirtschaftlichen oder technischen 'Kernfächern' an den jeweiligen Institutionen, schlecht spielt und eventuell nicht oder zu wenig institutionalisiert ist. Allgemeinbildende Dozierende partizipieren in diesem Fall wenig bis gar nicht an Aufgaben und Tätigkeiten, die über die reine Lehre hinausgehen und sind damit von wertvollen Kontakten und Rückmeldungen aus der wirtschaftlichen Praxis ausgeschlossen. Allerdings ist die bisweilen zu beobachtende Isolation der Allgemeinbildung an HF nicht nur eine selbstgewählte; die Einschätzung des Potentials von allgemeinbildenden Dozierenden durch ihre Kollegen sowie deren Werthaltung können eine entscheidende Rolle spielen. Erfreulicherweise gibt es zahlreiche Beispiele, die zeigen, wie wichtig und nützlich eine umfassende Integration der Allgemeinbildung ist und, vor allem wenn sie schulpolitisch abgestützt ist, wie gut sie funktionieren kann. Die Regel ist dies allerdings (noch) nicht.

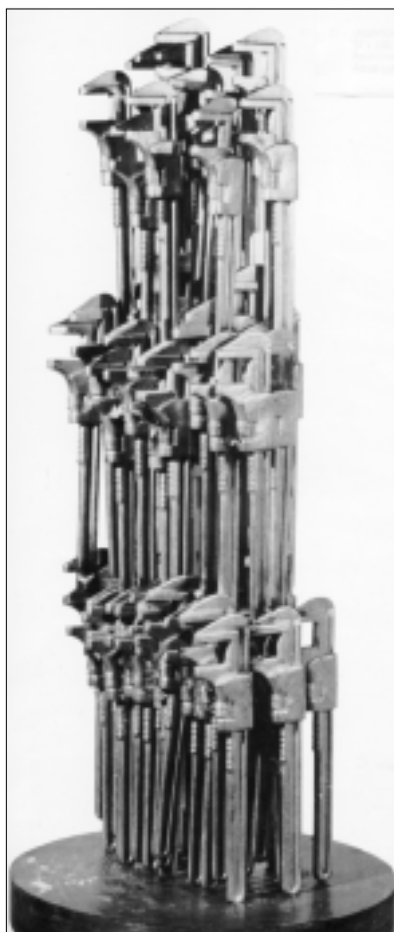
Im Zuge der FH-Entwicklung wird gelegentlich darauf hingewiesen, dass der im Bundesgesetz stipulierte Leistungsauftrag nicht auf alle Fachbereiche gleichermaßen anwendbar sei. Wird damit in verklausulierter Form auf die fehlende Eignung der allgemeinbildenden Dozierenden für Forschung und Entwicklung bezie-

ungsweise Beratung und Dienstleistungen für Dritte angespielt? Werden allgemeinbildende Dozierende - gemäss ihrem traditionellen HF-Image - auch in Zukunft vornehmlich Lehrende sein? Diese Fragen müssten einige Überlegungen wert sein.

### Schlagwort

#### Handlungsorientierung

Der Begriff **Allgemeinbildung** im FH-Kontext sei wie folgt definiert: Er umfasst alle jene Ausbildungsbereiche, die nicht unmittelbar zum jeweiligen Fachbereich gehören, aber unabdingbare Hilfsmittel zur Verfügung stellen, mittels derer die ange-



Arman, *Undivided attention* (1978)

strebte Handlungskompetenz der Diplomstudierenden komplementiert wird. Die Vernehmlassungsunterlagen zu den Verordnungen zum Fachhochschulgesetz kommentierten wie folgt:

„ ... die Allgemeinbildung für den beruflichen Erfolg der Studierenden an Fachhochschulen von besonderer Bedeutung ist: Absolventinnen und Absolventen von Fachhochschulen müssen nicht nur über gute Problemlösungstechniken verfügen, sondern sie müssen sich auch sprachlich kompetent und überzeugend ausdrücken können. Die sprachliche Kompetenz (Muttersprache und Fremdsprachen!) sowie die Fähigkeit, die Folgen einer Problemlösung für Gesellschaft und Umwelt abzuschätzen, - mit anderen Worten eine solide Allgemeinbildung - sind für Absolventinnen und Absolventen von Fachhochschulen unabdingbar“<sup>2</sup>.

Diese Aussage wird so interpretiert, dass die FH-Allgemeinbildung die Aufgabe hat, selektiv Ausbildungsziele zu setzen, welche instrumentell auf den jeweiligen Fachbereich ausgerichtet sind. Dies gilt für alle Bereiche der Handlungskompetenz: die Fachausbildung, die Methodenvermittlung und die soziale bzw. kulturelle Sensibilisierung. Die berufsrelevante Ausrichtung der Allgemeinbildung wird hier als **disziplinäre Handlungsorientierung** bezeichnet. Disziplinäre Handlungsorientierung erfordert, dass die allgemeinbildenden Dozierenden über die dazu notwendigen Informationen, Kenntnisse, Fähigkeiten und Erfahrungen sowie das erforderliche Instrumentarium verfügen. Handlungsorientierte Ausbildungsziele und -strategien wollen identifiziert, geplant, implementiert und ihre Effektivität überprüft werden. Dieses Qualifikationsprofil ist in bezug auf die fachbereichsspezifischen Aspekte durch die herkömmliche Universitätsausbildung nicht gegeben. Es bedingt Änderungen im Selbstverständnis und in der Tätig-

keit der allgemeinbildenden Dozierenden, die als **personale Handlungsorientierung** bezeichnet werden.

Die personale Handlungsorientierung wird als Voraussetzung für die disziplinäre Handlungsorientierung verstanden. Ohne die erwähnten Voraussetzungen, Erfahrungen und Fähigkeiten der Dozierenden bleiben handlungsorientierte Lehr- und Lerninhalte in der FH-Allgemeinbildung eine Illusion. Die hier gemachten Überlegungen konzentrieren sich aus diesem Grund auf die **personale Handlungsorientierung**, immer in der Annahme, dass personale und disziplinäre Handlungsorientierung sich gegenseitig bedingen.

Die personale Handlungsorientierung wird illustriert am **Bereich Kommunikation**, d.h. Muttersprache und Fremdsprachen. Diese Einschränkung rechtfertigt sich insofern, als Kommunikationsfächer repräsentativ, zum Teil auch typisch für die Allgemeinbildung an den bestehenden HF sind. Ausserdem können auf diese Weise Perspektiven konkretisiert und ihre Konturen schärfer abgebildet werden. Mit einigen Änderungen sollte es möglich sein, die Schlussfolgerungen auf andere allgemeinbildende Bereiche zu übertragen.

Der hier gewählte Ansatz orientiert sich an idealtypischen Tätigkeitsmerkmalen von Lehrpersonen im Sprach- und Fremdsprachenbereich. Dabei wird davon ausgegangen, dass diese auch für FH-Dozierende gültig sind, dass aber ihre konkrete Ausgestaltung vor dem Hintergrund der FH-Entwicklung überdacht und gegebenenfalls modifiziert werden muss. Die Grundlage für diese Überprüfung ist das FH-Gesetz. Es soll gezeigt werden, dass der FH-Leistungsauftrag mit dem Selbstverständnis von allgemeinbildenden Dozierenden vereinbar ist und ausserdem ein vielversprechendes Entwicklungspotential beinhaltet.

### Ein neues Selbstverständnis ...

Gemäss neueren Ansätzen zeichnen sich Unterrichtende im Kommunikationsbereich (Muttersprachen und Fremdsprachen) dadurch aus, dass ihre Tätigkeit durch drei Eckpfeiler oder Orientierungspunkte bestimmt wird:<sup>3</sup> Sprachlehrende sind **berufsorientiert**: lehrend, erziehend, beratend, beurteilend, innovierend. Mit 'Berufsorientierung' ist somit die Orientierung auf die Lehrtätigkeit gemeint. Sprachlehrende sind **wissenschaftsorientiert**: studierend, sich informierend, sich fortbildend. Diese Feststellung impliziert lebenslanges berufsbezogenes Lernen und die Erwartung, dass die resultierende Entwicklung der Fähigkeiten und der Persönlichkeit sich in der beruflichen Tätigkeit niederschlägt.

Sprachlehrende sind **gesellschaftsorientiert**: Sprache und Kommunikation sind einerseits als Bestandteil individuellen Handelns gesellschaftlich bestimmt, andererseits selber gesellschaftsbestimmende Faktoren. Es versteht sich von selbst, dass diese Orientierungspunkte als Konstrukt zu verstehen sind, die in der Praxis ineinandergreifen, sich gegenseitig beeinflussen und voneinander abhängig sind.

### ... für Fachhochschuldozierende

Die skizzierte dreifache Orientierung von Sprachlehrern und -lehrerinnen konkretisiert sich in ihrer beruflichen Tätigkeit, welche traditionell fast ausschliesslich Lehrtätigkeit ist.

Die Ausweitung der beruflichen Tätigkeit im FH-Kontext um mindestens zwei weitere Kategorien (WTT inkl. Weiterbildungsangebote, aF+E) erfordert eine Neuinterpretation dieses Ansatzes. Was oben als Aspekte eines einzelnen Tätigkeitsbereichs dargestellt wurde, erscheint nun als matrixartige Verflechtung von verschiedenen Tätigkeiten und Orientierungen. Dies bedingt terminologische Anpassungen, vor allem aber eine in-

haltliche Ausweitung des Konzepts. Zum ersten bewirkt der erweiterte Tätigkeitsbereich, dass die Komponente Berufsorientierung, verstanden als Lehrorientierung, nicht mehr eindeutig definiert ist. Sie wird fortan in Abgrenzung zu den übrigen Leistungsaufträgen als **Ausbildungsorientierung** bezeichnet.

FH qualifizieren ihre Studierenden für bestimmte berufliche Tätigkeiten. Dies bewirkt, dass aus der Gesellschaft als ganzes eine Anspruchsgruppe besonders hervorsticht, nämlich die Organisationen, Verwaltungen und Unternehmen, welche die Absolventen dereinst beschäftigen. Es scheint daher gerechtfertigt, anstelle von Gesellschaftsorientierung im oben beschriebenen Sinn von **Praxis- und Gesellschaftsorientierung** zu sprechen. Der Leistungsauftrag an die FH-Dozierenden soll nun bezogen auf die allgemeinbildenden Dozierenden beziehungsweise jene im Bereich Kommunikation in seiner Gesamtheit erfasst werden. Jeder Komponente des Leistungsauftrags werden die Orientierungsdimensionen zugeordnet. Damit lässt sich ein neues Berufsprofil analytisch erfassen und beschreiben.

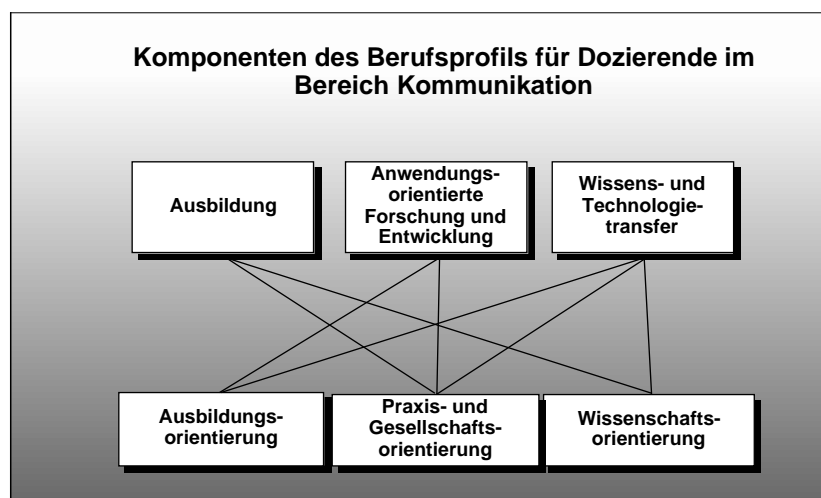
### Zum ersten: In der Ausbildung

FH-Dozierende für den Bereich Kommunikation vermitteln eine **praxis- und gesellschaftsorientierte Ausbildung**. Im Bereich der Fachkompetenz bedeutet das *Kommunikationsfähigkeit*: Die Auszubildenden entwickeln die Fähigkeit, kommunikative Handlungen adäquat, d.h. zielgerichtet, sach- und adressatengerecht zu planen, zu gestalten und einzusetzen. Für die Studierenden müssen Möglichkeiten geschaffen werden, die Kommunikationsfähigkeit regelmässig in berufsrelevanten Situationen unter Beweis zu stellen. Dies wird über gezielte Interaktion und Zusammenarbeit mit den Kernfächern des jeweiligen Fachbereichs erreicht. Entsprechende Zusammenarbeitsmodelle sind zu erarbeiten.

Im Bereich der Sozialkompetenz muss sich die Ausbildung, vor allem in den Fremdsprachen, vermehrt darauf konzentrieren, bei den Studierenden *interkulturelle Orientierungskompetenz* zu entwickeln. Damit ist nicht in erster Linie landeskundliches Wissen gemeint:

„Es geht vor allem um die Entwicklung von Wahrnehmungs- und Empathiefähigkeiten sowie um die

Abb. 1: Tätigkeitsfelder für Dozierende im Bereich Kommunikation



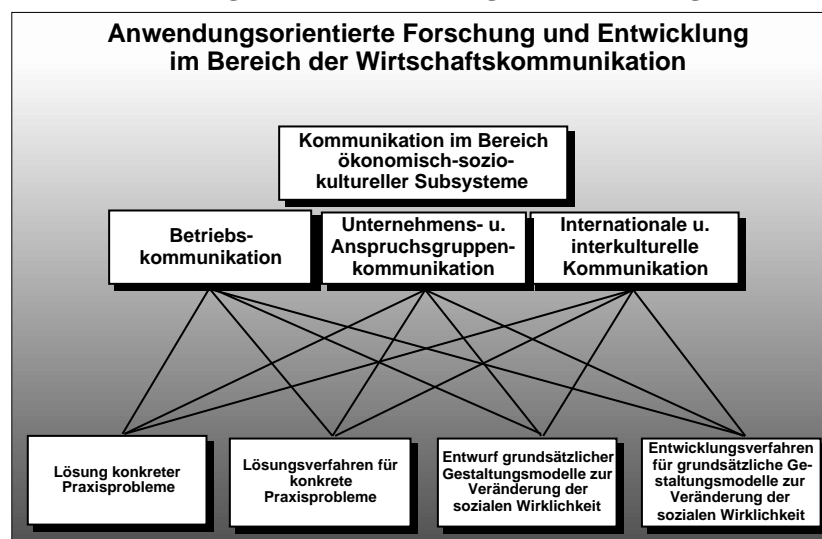
Entwicklung von Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen und Gesellschaften ... Ethnozentrische Sichtweisen sollen relativiert und Vorurteile abgebaut werden, indem die eigene Lebenswelt vor dem Hintergrund des Fremden - und umgekehrt - gedeutet wird.<sup>64</sup> Die Überwindung der ethnozentrischen Barrieren ist nicht nur durch die sich globalisierende Wirtschaft bedingt (Praxisorientierung), sondern eine Grundvoraussetzung für eine multikulturelle Gesellschaft, falls der Begriff mehr als eine Worthülse sein soll (Gesellschaftsorientierung). Methodenkompetenz schliesslich heisst in der FH-Kommunikationsausbildung auch und schwergewichtig *Lernautonomie*, das heisst die Fähigkeit der Studierenden, „... sich Wissen und Können autonom, d.h. ohne leitende Eingriffe einer Lehrperson, anzueignen. Eine der wichtigsten Aufgaben der Pädagogik und Didaktik ist es demzufolge, diese Kulturtechnik genau zu beschreiben und Schulungsmodelle zu entwerfen, zu erproben und zu evaluieren, die diese neue Aufgabe besser zu erfüllen vermögen.“<sup>65</sup> Die skizzierten Ausbildungsziele werden mittels wissenschaftlich begründbarer Lehr- und Lernstrategien erreicht. Die **pädagogische Wissenschaftsorientierung** der Dozierenden erfordert es, die für sie relevanten Erkenntnisse aus Andragogik, Didaktik und Methodik, Lernpsychologie, Soziologie usw. in einer FH-Pädagogik zu konkretisieren. Hier stehen im Moment nur ungenügende Grundlagen zur Verfügung; FH-Dozierende sehen sich mit einem Problemkreis konfrontiert, der dringend nach Lösungen ruft.

**Zum zweiten: In der Forschung**  
Zweifellos kann der Allgemeinbildungsbereich (Kommunikation) an den bestehenden HF Ausbildungsziele vorweisen. Zu fragen wäre allerdings, inwieweit diese auch explizit begründ-

bar und wenn ja, von welchem wie auch immer gestalteten Bezugsrahmen sie hergeleitet werden. Ohne dass dies mit entsprechenden Daten belegt werden könnte, ist zu vermuten, dass in vielen Fällen subjektive Einschätzungen oder Präferenzen der Dozierenden für die Gestaltung der bereichsspezifischen Ausbildungsprogramme ausschlaggebend waren und sind. Die Dozierenden sind sich der Defizite auf dem Gebiet einer umfassenden HF- bzw. FH-Pädagogik bewusst, und zwar sowohl was die wissenschaftlichen Grundlagen wie auch deren Anwendung im Sinne lehrgangs- und stufenspezifischer Lehr- und Unterrichtsmittel betrifft. Aufgrund eines fehlenden Auftrags, aber auch fehlender Ressourcen wurden diese Defizite nie wettgemacht. Falls die im vorhergehenden Abschnitt genannten Ausbildungsziele realistisch sein sollen, bedarf es intensiver **ausbildungsorientierter Forschungs- und Entwicklungsarbeit**, und zwar sowohl was die Inhalte als auch deren methodische Aufbereitung betrifft. Ansätze dafür gibt es sowohl an den bestehenden HF wie auch an FH-ähnlichen Institutionen im Ausland. Ziel dieser Arbeit wäre eine sy-

stematische entwicklungsfähige FH-Pädagogik, welche auf einer soliden wissenschaftlichen Basis steht und den sich verändernden Bedürfnissen von Wirtschaft und Gesellschaft Rechnung zu tragen vermag. Ganz besonders gilt dies für die Bereiche der interkulturellen Orientierungskompetenz und der Lernautonomie, wo zur Zeit höchstens Fragmente FH-gerechter inhaltlicher und methodischer Ansätze greifbar sind. Die Grundlagen, insbesondere was die Formulierung der Ausbildungsbedürfnisse betrifft, sind, soweit nicht anderweitig greifbar, durch FH-interne Forschung beizubringen. Dabei kann und soll es sich, soweit nachgefragt, um externe Aufträge handeln. Die sich aus dieser **praxis- und gesellschaftsorientierten Forschung** ergebenden Informationen und Problemlösungen dienen, neben der direkten Verwertung durch die Auftraggeber, als Basis für die Handlungsorientierung sowohl in der Ausbildung (Diplomstudiengänge) als auch in der Weiterbildung (Nachdiplomstudien und -kurse sowie Weiterbildungsveranstaltungen für externe Auftraggeber). Abbildung 2 gibt, in Anlehnung an die Typologie von Ulrich<sup>6</sup>, einen Überblick über einige

**Abb. 2: Anwendungsorientierte Forschung und Entwicklung**



Möglichkeiten anwendungsorientierter Forschung im Bereich Wirtschaftskommunikation.

**Und zum dritten: Im Wissens- und Technologietransfer**

WTT für allgemeinbildende Dozierende an FH wird in zwei Richtungen verlaufen müssen: einerseits *rezeptiv* im Sinne von kontinuierlicher **persönlicher Weiterbildung und Weiterentwicklung**. Dazu gehören

- die Optimierung der persönlichen Fachkompetenz, z.B. die Beherrschung von Fremdsprachen, sowie die regelmässige Teilnahme an Seminaren, Veranstaltungen und Kongressen zum Thema FH-Ausbildung (ausbildungsorientierte Weiterbildung);
- die Ausweitung der Kenntnisse im Kernbereich der jeweiligen Ausbildungsgänge (Wirtschaft, Technik usw.), idealerweise ergänzt durch Praxiskontakte in Form von Wirtschaftspraktika u.ä. (praxis- und gesellschaftsorientierte Weiterbildung);
- der ständige Kontakt mit der Grundlagenforschung in den einschlägigen Fachbereichen wie Linguistik, Kommunikationstheorie usw. (wissenschaftsorientierte Weiterbildung).

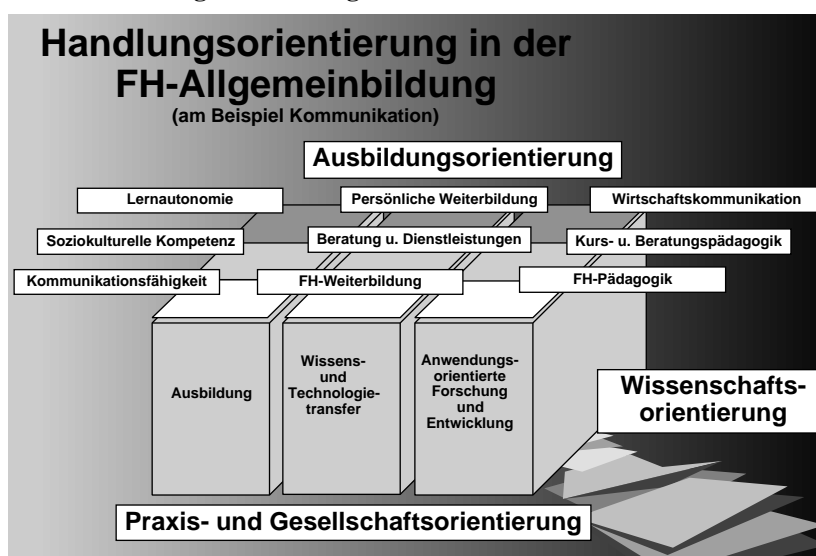
WTT als *produktive* Tätigkeit erstreckt sich ebenfalls auf alle drei Orientierungsebenen: Für die zukünftigen FH wird es von vitalem Interesse sein, dass die Resultate der oben beschriebenen aF+E Tätigkeiten, insbesondere auf dem Gebiet der FH-Pädagogik, über die einzelnen Institutionen hinaus bekannt und verfügbar gemacht werden. Die Allgemeinbildung, im speziellen der Bereich Kommunikation, wird darüber hinaus an den einzelnen FH darauf angewiesen sein, dass ihre fachspezifischen Ausbildungsziele und -inhalte in allen Fachbereichen nicht nur zur Kenntnis genommen, sondern im Sinne der instrumentellen Umsetzung einbezo-

gen beziehungsweise vorausgesetzt werden. Die Verwirklichung beider Anliegen setzt bei den allgemeinbildenden Dozierenden ein aktives Engagement sowohl in FH-internem wie auch in FH-übergreifendem **ausbildungsorientiertem WTT** voraus.

Die (auch persönliche) Erfahrung

die personale Handlungsorientierung allgemeinbildender FH-Dozierender im Bereich Kommunikation unter Berücksichtigung des gesetzlich verankerten Leistungsauftrags und der in diesem Ansatz gewählten dreidimensionalen Berufsorientierung: Im Hinblick auf die zusammenfassende Darstellung in Abbildung 4 soll

**Abb.3: Handlungsorientierung im Bereich Kommunikation**



zeigt, dass **Aus- und Weiterbildungsangebote** sowie **Beratungstätigkeit** im Bereich Kommunikation für spezifische Zielgruppen aus **Wirtschaft und Verwaltung** einem Bedürfnis entsprechen und auch nachgefragt werden. Hier besteht einerseits auf seiten der zukünftigen FH-Dozierenden ein Potential, das bisher weitgehend unausgeschöpft geblieben ist. Andererseits ist dies ein hartumkämpfter Markt mit entsprechende hohen Erwartungen, Anforderungen und Qualitätsmassstäben. Mit ihrer pädagogischen Ausbildung und Erfahrung, gekoppelt mit eigener Forschungs- und Entwicklungstätigkeit, verfügen allgemeinbildende FH-Dozierende über eine Basis, um sich auf diesem Gebiet zu profilieren. Abbildung 3 gibt eine Übersicht über

noch einmal darauf hingewiesen werden, dass die einzelnen Tätigkeitsfelder, hier analytisch getrennt, sich in der Praxis überschneiden, gegenseitig bedingen und aufbauen werden. Damit ist auch gesagt, dass eine Neuorientierung von allgemeinbildenden Dozierenden im Sinne des FH-Leistungsauftrags zwar eine Herausforderung, aber vor allem eine Chance im Sinne einer beruflichen und persönlichen Bereicherung sein wird.

**Anmerkungen**

<sup>1</sup> Dieser Artikel erschien erstmals in: Senn P. (Hrsg.), Praktische Umsetzung des Leistungsauftrags an Fachhochschulen, Chur / Zürich 1997

<sup>2</sup> Eidgenössisches Volkswirtschaftsdepartement, Vernehmlassung über die Verordnungen zum

**Abb.4: Handlungsorientierung im Bereich Kommunikation**

Leistungsauftrag Ausbildung Berufsbild	Wissens- und Technologietransfer	Anwendungsorientierte Forschung und Entwicklung
<p><b>Ausbildungs-orientierung</b></p>	<p><b>Produktiv:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>FH-interne Sensibilisierung für und Standardisierung kommunikations relevanter Anforderungen in allen Disziplinen</li> <li>Produktive Rolle in der Konzeption interner Unternehmenskommunikation und -kultur</li> <li>Weiterbildungsprojekte für FH-Angehörige in kommunikations relevanten Bereichen</li> <li>Einsatz in NDS/NDK</li> <li>Referententätigkeit an Seminaren, Kongressen etc.</li> </ul> <p><b>Rezeptiv:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Persönliche Weiterbildung durch regelmässige Teilnahme an Seminaren, Vorträgen, Kongressen etc.</li> <li>Reaktivierung der Fachkompetenz durch Sprachaufenthalte, Berufspraktika (im Ausland) etc.</li> </ul>	<p>FH-Pädagogik für Kommunikation</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Bedürfnis- und Defiziterhebungen bei Abnehmern, Studierenden, vor- und evtl. nachgelagerten Ausbildungsgängen der FH</li> <li>Konzeption von FH-Ausbildungsmodellen</li> <li>Konzeption von FH-Ausbildungs- und Unterrichtsstrategien</li> <li>Entwicklung von Unterrichtsmitteln und -hilfen</li> <li>Konzeption von Qualitäts- und Effizienzkontrollmodellen</li> <li>Methodologie der Entwicklung von Ausbildungs- und Unterrichtsmodellen</li> </ul>
<p><b>Praxis- und Gesellschafts-orientierung</b></p> <p>Handlungsorientierte Ausbildungs- und Unterrichtstätigkeit</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Kommunikationsfähigkeit (Fachkompetenz)</li> <li>Soziale und interkulturelle Orientierungskompetenz (Sozialkompetenz)</li> <li>Lernaufonomie (Methodenkompetenz)</li> </ul>	<p><b>Produktiv:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Kommunikativ orientiertes Training / Seminare für Wirtschaft und Verwaltung</li> <li>Seminare und Beratung zur Förderung der interkulturellen Orientierungskompetenz</li> <li>Kommunikativ orientierte Dienstleistungen (Betriebskommunikation, Unternehmenskommunikation, interkulturelle Kommunikation, Uebersetzungen etc.)</li> <li>Referenten- und Koreferententätigkeit für studentische Projekt- und Diplomarbeiten</li> </ul> <p><b>Rezeptiv:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Persönliche Weiterbildung in wirtschaftsorientierten Disziplinen</li> <li>Berufspraktika in Wirtschaft und/oder Verwaltung</li> <li>Teilnahme an wirtschaftsorientierten Veranstaltungen (für Nicht-Oekonomen)</li> </ul>	<p>Kurs- und Beratungspädagogik für Kommunikation</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Bedürfnis- und Defiziterhebungen bei spezifischen Zielgruppen</li> <li>Konzeption von Ausbildungsmodellen für spezifische Zielgruppen</li> <li>Konzeption von Ausbildungs- und Unterrichtsstrategien für spezifische Zielgruppen</li> <li>Konzeption von Qualitäts- und Effizienzkontrollmodellen für spezifische Zielgruppen</li> <li>Methodologie der Entwicklung von Ausbildungs- und Unterrichtsmodellen für spez. Zielgruppen</li> </ul> <p>Kommunikationsorientierte Feldforschung im Bereich ökonomisch soziokultureller Subsysteme</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Betriebskommunikation</li> <li>Unternehmenskommunikation (Anspruchsgruppenkommunikation)</li> <li>Interkulturelle Kommunikation</li> </ul>
<p><b>Wissenschafts-orientierung</b></p> <p>Kenntnis, Einbezug und Umsetzung der Erkenntnisse aus</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Andragogik</li> <li>FH-Methodik/Didaktik</li> <li>Lernpsychologie</li> <li>Soziologie</li> </ul> <p>Anwendung auf handlungsorientierte Ausbildungs- und Unterrichtskonzepte</p>	<p><b>Produktiv:</b></p> <p>Veröffentlichung von Resultaten der eigenen aF+E Aktivitäten</p> <p><b>Rezeptiv:</b></p> <p>Studium und Auseinandersetzung mit Grundlagenforschung</p>	

Fachhochschulgesetz, Beilage 3: Zielvorgaben für die Schaffung von Fachhochschulen (Entwurf), 20. Dezember 1995, S. 4

<sup>3</sup> Vgl. Bausch, K., et al. (Hrsg.), Handbuch Fremdsprachenunterricht, Tübingen 1989, S. 139

<sup>4</sup> Pauldrach, A., Eine unendliche Geschichte. Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren. In: Fremdsprache Deutsch,

Heft 6, S. 4 - 15, zit. in Nodari, C., Perspektiven einer neuen Lehrwerkskultur, Aarau 1995, S. 98

<sup>5</sup> Nodari, C., Perspektiven einer neuen Lehrwerkskultur, Aarau 1995, S. 92

<sup>6</sup> Zit. in: Senn, P., Der Leistungsauftrag an die Fachhochschulen, Chur/Zürich 1995, S. 191

**Pius Muff**

geb. 16.1.1954; 1974 - 1981 Studium in Anglistik, Geschichte und Germanistik an der Universität Zürich, Abschluss mit Lizentiat. Seit 1981 Dozent für Wirtschaftsenglisch an der Höheren Wirtschafts- und Verwaltungsschule Luzern, seit 1987 Prorektor, seit 1991 Fachvorsteher der Fachgruppe Kommunikation und Sprachen

Heinz Hug  
Zürich

# Vom Mästen der Gänse zur kommunikativen Kommunikation

## Über Voraussetzungen und Möglichkeiten des Sprachunterrichts an der Fachhochschule

*Une enquête promue par l'ETS de Winterthur constate que l'industrie demande aux diplômés de disposer notamment des compétences linguistiques suivantes: «capacité de s'exprimer oralement et par écrit», «maîtrise de l'anglais et d'autres langues secondes», «capacité de parler et d'écrire correctement dans sa langue maternelle». Sur la base de cet état de fait, et en ayant recours à tout un ensemble de données empiriques, l'auteur analyse d'abord les requis des étudiants qui accèdent aujourd'hui à l'ETS, et qui vont accéder demain aux HES. Il examine ensuite quelques hypothèses relatives à l'apprentissage linguistique et aux facteurs qui en déterminent la qualité. Une partie importante du texte est consacrée aux conséquences pour l'enseignement: l'apprentissage linguistique ne saurait être amélioré sans un regard global, capable d'intégrer langues et culture (input culturel), langues et compétences cognitives. Par ailleurs, la possibilité d'adapter l'enseignement aux exigences spécifiques des étudiants est considérée tout aussi essentielle, et l'article fournit à ce sujet quelques propositions concrètes de démarche. L'auteur souligne enfin la valeur de la dimension créative, seule capable de relancer la motivation et de faire sortir les activités écrites des ornières de la tradition la plus aride. (red.)*

*In den anderen Klassen lehrte man sie wahrscheinlich vieles, aber ein wenig so, wie man Gänse mästet. Man setzte ihnen fix und fertige Nahrung vor und bat sie, sie gefälligst zu schlucken.  
(Albert Camus)*

Eine Befragung der Maschinenbauabteilung des Technikums Winterthur (TWI) unter Industrievertretern führte zu folgendem Resultat: Die Differenz zwischen dem Ist-Zustand bei HTL-Absolventen, die in die Industrie eintreten, und dem gewünschten Soll-Zustand ist im sprachlichen Bereich - gemeinsam mit demjenigen der Persönlichkeit («Phantasie, Intuition», «Auffassungsgabe, Überblick», «Neugierde, Lernfähigkeit», «Beweglichkeit») und der Ingenieurmethodik - am höchsten.

Eine genauere Betrachtung dieser Ergebnisse zeigt spezifiziertere «Kundenwünsche» an zukünftige Fachhochschulabsolventen (in der Reihenfolge ihrer Gewichtung): «Ausdrucksvermögen in Wort und Schrift», «Englisch und weitere Fremdsprachen», «Korrektes Deutsch in Wort und Schrift». Berücksichtigt man allein den muttersprachlichen Unterricht, so bedeutet dies, dass die FH-Studenten und -Studentinnen in den Augen der Industrievertreter dazu befähigt werden sollen, in Besprechungen und Präsentationen gewandt sprechen und sachbezogene Texte (Berichte etc.) fehlerfrei schreiben zu können.<sup>1</sup>

### Sprachkompetenz bei FH-Studierenden

Sprachunterricht an der FH sieht sich mit einigen Voraussetzungen konfrontiert, die das Erreichen einer erhöhten Sprachkompetenz bzw. der Anforderungen aus der Wirtschaft erschweren. Zentral bei diesen Voraussetzungen ist zweifellos der Stand der sprachlichen Kompetenz der Studierenden beim Eintritt in die FH. Um diesen Stand exakt zu ermitteln, genügt es nicht, die entsprechenden Lehrpläne der vorgelagerten Schulen zu konsultieren. Zu den Lehrplänen, die zur Berufsmaturität führen, kann allgemein gesagt werden, dass das Verhältnis von Lernzielen und -inhalten sowie zur Verfügung stehender Zeit (eine Rolle spielt nicht allein die Lektionenzahl, sondern auch ihre Verteilung etc.) eher problematisch ist. Wichtig für den Unterricht an der FH ist die tatsächliche Sprachkompetenz der einzelnen Absolventen. Approximativ zu ermitteln ist sie einerseits in den Abschlüssen der Berufsmaturitätsschulen, andererseits in den Resultaten der Eintrittsprüfung an den FH<sup>2</sup>.

Am TWI werden derzeit zwei Aufnahmeprüfungen durchgeführt. Die eine ermöglicht den Eintritt in ein Zulassungsstudium, das als Vorbereitung für Kandidaten ohne Berufsmaturität angeboten wird. Die Studie-

renden dieses dreissigwöchigen Kurses absolvieren am Ende wiederum eine Prüfung, die zum Eintritt ins FH-Studium berechtigt.

Die Prüfung **nach** dem Zulassungsstudium umfasste eine Literaturprüfung und einen Aufsatz. Für unsere Betrachtung ist allein das zweite massgeblich: Von den 59 bewerteten Aufsätzen erhielten 65,5% eine Note zwischen 4 und 5, 25,4% die Note 5 und darüber (zweimal die Note 6), 8,6% wurden als ungenügend (einer mit 2,5) qualifiziert<sup>3</sup>. Auch diese ungenügenden Noten berechtigen zum Eintritt in die FH, da sie durch die Literaturprüfung bzw. die zahlreichen anderen Fächer der Prüfung kompensiert wurden. Betrachtet man die ungenügenden Aufsätze genauer, so zeigen sich dort erhebliche Mängel in der formalen sprachlichen Kompetenz (Orthographie, besonders Kommatafehler, Grammatik etc.).

Für die Forderung «Korrektes Deutsch in Wort und Schrift»<sup>4</sup> aufschlussreicher ist die Aufnahmeprüfung für das Zulassungsstudium, auch wenn schlussendlich nicht alle Kandidaten in die FH eintreten. Die Prüfung beinhaltete eine Sprachprüfung und einen Aufsatz. Von insgesamt 186 Kandidaten bestanden 66; 9 davon mit einer ungenügenden Deutschnote; mit 13,6% stellt dies einen deutlich höheren Anteil dar. Bei der Sprachprüfung verteilen sich die Fehler derjenigen mit ungenügender Note ungleichmässig: In der Orthographie liegen die Fehlerquoten bei 74%, bei «Wortarten, Satzglieder/Satzbauelemente» sind es 30%, bei «Formenlehre/Satzlehre» 48% und bei «Wortschatz/Textverständnis» 30%. Der schwächste Punkt dieser Kandidaten liegt eindeutig in der Orthographie. Die Durchschnittsnote dieser Gruppe beträgt bei der Sprachprüfung 3,6; beim Aufsatz liegt sie deutlich darunter (3,0); bei den Kandidaten mit genügender Deutschnote sind die Durchschnitte in Sprachprüfung und im Aufsatz praktisch gleich. Trotz der

**Die sprachliche Kompetenz spielt somit bei der Entscheidung, ob ein Kandidat oder eine Kandidatin den freien Zugang in die FH erhält, eher eine marginale Rolle.**

sehr geringen Datenbasis wage ich eine Hypothese: Die Vorbereitung auf die Prüfung, in Vorbereitungskursen oder mit Hilfe von früheren Prüfungsserien, lässt die Kandidaten bessere Ergebnisse bei der Sprachprüfung erzielen, die schlechteren Noten bei den Aufsätzen zeigen aber genau das, was im Sprachunterricht entscheidend ist: der schwierige Transfer des Gelernten in die Anwendung der Sprache.

Der grössere Teil der Eintretenden wird in Zukunft nicht über Aufnahmeprüfungen, sondern von den Berufsmaturitätsschulen in die FH kommen. Diese Absolventen werden tendenziell über eine höhere Sprachkompetenz verfügen, doch auch bei ihnen sind erhebliche individuelle Unterschiede zu erwarten. Das rührt nicht zuletzt daher, dass für das Erlangen der Berufsmaturität ein Durchschnitt aller Fächer massgeblich ist. Die sprachliche Kompetenz spielt somit bei der Entscheidung, ob ein Kandidat oder eine Kandidatin den freien Zugang in die FH erhält, eher eine marginale Rolle.

Im übrigen haben auch während des Studiums die sprachliche Kompetenz bzw. die Note im Fach Deutsche Sprache oder in entsprechenden Fächern für die Selektion keine grosse Bedeutung. Das ist an einer technisch orientierten Schule auch nicht anders zu erwarten. In den Ergebnissen der Diplomprüfungen zeigen sich mitunter noch grössere qualitative Unterschiede in der Sprachkompetenz als zu Beginn des Studiums. Diese Tatsache ist aber weniger auf die geringe Wirksamkeit des Fachs für die Selektion zurückzuführen, sie lässt sich viel-

mehr durch eine grundlegende Erkenntnis aus der Lernpsychologie erklären: Wer in einem Gebiet schon mehr weiss und kann, der lernt dort auch besser. Entsprechendes gilt selbstverständlich für schwächere Lerner.

**Kreatives Sprachlernen**

Will der Sprachunterricht an der FH die Wünsche der Wirtschaft erfüllen, so hat er die Aufgabe, die grossen Defizite bei einem Teil der FH-Absolventen wesentlich zu vermindern. Selbstverständlich bedarf auch die Sprachkompetenz der meisten anderen Studierenden - «genügend bis gut» reicht für die Anforderungen der Wirtschaft nicht aus - einer Erweiterung. Bevor ich konkrete Unterrichtsformen vorstelle, die auf diese Forderungen adäquat reagieren, sei auf einige generelle und für FH-Absolventen spezifizierte Aspekte des Sprachlernens hingewiesen. Neuere Forschungen zur Psycholinguistik<sup>5</sup> zeigen, dass der behavioristische Ansatz zur Erklärung von Sprachlernen untauglich ist - ein Ansatz, der heute vielerorts, explizit oder nicht, den Sprachunterricht bestimmt. Menschen lernen die Sprache nicht wie Ratten, die im Käfig minimale Verhaltensweisen erwerben. Sprachfähigkeit ist nicht das Ergebnis einer Konditionierung innerhalb eines Reiz- und Reaktionsschemas; Sprachlernen erfolgt nicht als Imitation und passiv erduldeten Dressur; die sprachlichen Strukturen bilden sich nicht in der Masse heraus, in der der Lerner das Gehörte übt und dafür belohnt oder getadelt wird.

Henning Wode beschreibt das Sprachlernen als einen kreativen Prozess, der zu einem grossen Teil unbewusst gesteuert wird<sup>6</sup>. Die Kreativität besteht darin, «aus dem Input (d.i. die Sprache, der der Lerner ausgesetzt wird) auszuwählen und das Ausgewählte eigenständig zu verknüpfen. D.h. der Lerner verarbeitet die registrierten sprachlichen Signale, ehe sie

ihm für die eigene Verwendung zur Verfügung stehen.»<sup>7</sup> Diese Verarbeitung ist für das Sprachlernen zentral. Neben diesen internen steuern externe Faktoren den Sprachlernprozess. Wode nennt sprechereigene (Merkmale der Persönlichkeitsstruktur, affektive und biologische Faktoren) und soziale. Ein höheres Lebensalter, das für FH-Absolventen ja zutrifft, bedeutet nicht von vornherein eine verminderte Lernfähigkeit im muttersprachlichen Bereich. Nach den Aussagen von Wode ist die Frage nach dem Alter lediglich in Zusammenhang «mit der nach der intellektuellen Entwicklung, der Entwicklung der Perzeption und der des Weltverständnisses» relevant.<sup>8</sup>

Als zentral bei den affektiven Faktoren, die das Sprachlernen beeinflussen, nennt Wode die Motivation. Die Bereitschaft und der Wille zur Verbesserung der Sprachkompetenz, die in einer Wechselbeziehung zur sprachlichen Leistungsfähigkeit stehen, ist bei FH-Studenten und -Studentinnen eher gering. Die Voraussetzungen für die Motivation sind gerade bei den schwächeren Absolventen besonders ungünstig. Aufgrund ihrer schulischen Laufbahn ist man geneigt, ihnen eine geringe Begabung für Sprachen zuzuschreiben; ihre Stärken liegen vielleicht eher im mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Bereich. Wie immer man den Faktor der Begabung einschätzen will - ich würde ihn als nicht besonders hoch veranschlagen -, Tatsache ist, dass gewisse Studierende der FH in ihrer schulischen Laufbahn eher demotivierende Erfahrungen mit Sprachunterricht gemacht haben. Ihre Erwartung, dass sie in sprachlicher Hinsicht an der FH erfolgreicher als bisher sein werden, muss als minim eingeschätzt werden. Dass sprachliche Kompetenz später im Berufsleben sehr gefragt ist, wirkt auf die FH-Absolventen kaum motivierend. Dies hat mit ihrer bisherigen beruflichen Erfahrungswelt zu tun: Die Berufslehre, welche die meisten

**Wie immer man den Faktor der Begabung einschätzen will (...), Tatsache ist, dass gewisse Studierende der FH in ihrer schulischen Laufbahn eher demotivierende Erfahrungen mit Sprachunterricht gemacht haben. Ihre Erwartung, dass sie in sprachlicher Hinsicht an der FH erfolgreicher als bisher sein werden, muss als minim eingeschätzt werden.**

absolviert haben, schafft bei den Studierenden den (trägerischen) Eindruck, sie würden das Berufsleben kennen. Als Lehrlinge wurden sie - im Unterschied zu Anstellungen auf höheren betrieblichen Ebenen - kaum mit ihrem Mangel an sprachlicher und kommunikativer Kompetenz konfrontiert. Nach Aussage der Dozenten in den Ingenieurfächern lernen sie die Bedeutung von Kommunikation und Sprache erst in den Projektarbeiten gegen Ende des Studiums kennen.

### **Soziale Komponenten**

Auch wenn die Thesen von Basil Bernstein (Defizittheorie), die in den sechziger und siebziger Jahren zu lebhaften Debatten führten, durch neue Untersuchungsergebnisse modifiziert wurden, geht die Forschung nach wie vor von einem Zusammenhang zwischen Sprachlernen und sozialer Schicht aus. Sprachliche Kompetenz ist schichtenspezifisch, das bedeutet nicht, dass Unterschichtkinder prinzipiell eine geringere Sprachkompetenz aufweisen, sie weicht aber stärker von der gesellschaftlich geforderten Sprache ab (Differenztheorie). Die soziale Schichtung der Studenten und Studentinnen an der FH ist eine ande-

re als an Gymnasien. Während in letzteren nach wie vor Absolventen aus der städtischen Mittel- und Oberschicht dominieren, ist die soziale Herkunft der Absolventen der Technika heterogener. Ein erheblicher Teil entstammt den Unterschichten.<sup>9</sup> Ihre Differenz zur gesellschaftlich sanktionierten Sprache fällt im technisch-wirtschaftlichen Bereich umso mehr ins Gewicht, als hier gerade diese Sprache verlangt wird («**Korrektes** Deutsch ...») und Varianten sowie ein kreativer Umgang mit Sprache weniger gefragt sind.

Zu den sozialen Aspekten der Sprachkompetenz gehört auch der Status der Sprache in der jeweiligen Gesellschaft. Wir leben eindeutig in einer schriftlichen Kultur. Allerdings existieren auch Tendenzen, welche die Schriftlichkeit in den Hintergrund treten lassen; Bilder und Bildzeichen übernehmen zunehmend Funktionen der Sprache. Ich möchte hier den Einfluss von Telefon, Radio und Fernsehen sowie der neuen Medien auf die (schrift-)sprachliche Kompetenz von FH-Studentinnen und -Studenten nicht diskutieren - ein solcher besteht zweifellos. In der deutschsprachigen Schweiz kommt ein anderes hinzu: Wohl im Zusammenhang mit einer weitverbreiteten Identitätskrise wird seit einiger Zeit in Medien, Veranstaltungen etc. wieder häufiger Mundart gesprochen. Ich habe den Eindruck, dass diese Tendenzen die Sprachkompetenz der Studierenden an der FH beeinträchtigen, insbesondere bei jenen, die sich mit einer gewissen Volkstümlichkeit oder mit einer regionalen bzw. lokalen Verwurzelung identifizieren.

### **Konsequenzen für den Sprachunterricht**

Betrachtet man die Voraussetzungen, von denen der Sprachunterricht an der FH ausgehen muss, so sind hauptsächlich drei Punkte zu berücksichtigen:

### Exkurs: Sprachkompetenz und kommunikative Kompetenz

Über die psychologischen und sozialen Aspekte hinaus sind beim Sprachunterricht an der FH einige grundlegende Charakteristika der Sprache zu berücksichtigen. Sprechen- bzw. Schreibenkönnen ist nicht bloss eine Technik, die erlernt und dann stetig verfeinert und erweitert wird. Die neuere wissenschaftliche Literatur<sup>10</sup> kritisiert Noam Chomskys Konzept der Sprachkompetenz dahingehend, dass die menschliche Fähigkeit, Sprache hervorzubringen, nicht auf ein grammatikalisches Regelsystem reduziert werden könne. An die Stelle des Chomskyschen Begriffs der Sprachkompetenz tritt derjenige der kommunikativen Kompetenz. Werner Ingendahl schreibt: «Sprechen ist nicht nur 'Wörter oder Sätze produzieren'; sprechen als handeln heisst, Situationen gelingender Verständigung hervorzubringen, also die Bedingungen und die Konstituenten von Kommunikation (mit) zu erzeugen.»<sup>11</sup>

Das Modell der Sprachkompetenz ist noch in eine weitere Richtung zu erweitern. Eugenio Coseriu schreibt, Sprechen sei nicht bloss eine psychophysische Tätigkeit, sondern vor allem eine kulturelle.<sup>12</sup> Um den Umfang der Sprachkompetenz zu umreissen, nennt er neben einer biologischen eine kulturelle Schicht. Bei letzterer unterscheidet er eine allgemeinsprachliche Ebene mit ihren universellen Aspekten, eine einzelsprachliche Ebene mit ihrer historischen Tradition und eine individuelle Ebene, die sowohl das vom Individuum vollzogene Sprechen als auch die Einmaligkeit des Sprechaktes meint.<sup>13</sup> Ingendahl kritisiert den herkömmlichen Sprachunterricht: «Sprachunterricht geschieht immer noch zum grossen Teil um der Sprache selbst willen. Sprache wird hier zum isolierten Objekt; sie rückt aus ihrer vermittelnden Position zwischen den Menschen und ihrer Welt heraus. Sie verliert, derart beschnitten, ihre Vermittlungsleistungen zwischen den bisherigen Erfahrungen von Menschen und ihren Äusserungshandlungen.»<sup>14</sup>

- In bezug auf die Sprachkompetenz beim Eintritt in die FH zeigen sich bei den Absolventen grosse Unterschiede. Zu rechnen ist je nach Studiengang bis zu zehn Prozent von Studierenden mit eindeutig ungenügender sprachlicher Kompetenz.
- Ein Teil der Studenten und Studentinnen, vor allem diejenigen mit mangelhafter Sprachkompetenz, weisen überdies ungünstige psychologische und soziale Voraussetzung für deren Verbesserung auf.
- Neuere linguistische und sprachpsychologische Forschungen zeigen, dass Sprachlernen ein komplexer Prozess ist, dem viele bisher praktizierte Lernformen nicht genügen.

In den Lehrgängen, welche die zu-

künftige FH in Winterthur anbietet, ist die zur Verfügung gestellte Zahl der Lektionen im Fach «Kultur - Gesellschaft - Sprache» (KGS), in das der Sprachunterricht integriert ist, unterschiedlich; im allgemeinen muss sie angesichts der schwierigen Aufgabe als gering bezeichnet werden. In der vergleichsweise gut dotierten Architekturabteilung macht sie zwei Lektionen wöchentlich während dreier Jahre aus.

Bei einer Gesamtzahl von ca. 230 Lektionen stellt sich die Frage, wieviel Zeit für die (hinsichtlich ihres Erfolgs eingeschränkte) direkte Verbesserung der Sprachkompetenz eingesetzt werden soll. Zum Fach KGS gehören noch andere Inhalte, auch solche, die zur Befriedigung weiterer Wünsche aus der anfangs erwähnten

Umfrage (hauptsächlich Persönlichkeitsbildung) beitragen können.

Entscheidend für die Gewichtung des Sprachunterrichts an der FH ist aber etwas anderes: In der Regel verfügen die in die FH eintretenden Studierenden über wenig kulturelle bzw. Allgemeinbildung. Dass hier ein Nachholbedarf besteht, kann kaum bestritten werden. Dabei geht es keineswegs um «Freizeit-Kultur»; kulturelle und allgemeine Bildung soll der beruflichen Tätigkeit und der Verpflichtung als Staatsbürger und -bürgerinnen zugute kommen. Forderungen nach einer stärkeren Verankerung technologischer Vorhaben in der Gesellschaft, nach der Fähigkeit, die Folgen des (technischen) Tuns abschätzen zu können, nach vernetztem Denken, nach Verantwortlichkeit als Staatsbürger und Staatsbürgerinnen - all diese Forderungen verlangen vertiefte Kenntnisse aus dem Bereich der Kultur bzw. der Allgemeinbildung sowie die Fähigkeit, sich damit auseinanderzusetzen.

Geht man von den Erkenntnissen der neueren Sprachunterrichts-Forschung aus, so kann Sprachkompetenz nur bedingt isoliert gefördert werden.



Amman, *Colère musicale* (1962),  
*Violoncelle brisé sur plaque de bois.*

Sprachlernen geht einher mit kognitiver und kultureller Entwicklung, mit dem Weltverständnis, vor allem aber mit der Differenzierung sozialer Kompetenz. Ein kultureller bzw. allgemeinbildender Unterricht im geschilderten Sinn bildet eine wichtige Voraussetzung für die Verbesserung von Sprachkompetenz bei den Absolventen der FH. Überdies nimmt er in direkter Weise Einfluss auf Sprachverhalten und Sprachreflexion: Bei der Behandlung der entsprechenden Themen wird Sprache immer wieder Gegenstand der Beschäftigung, sei es in einem betrachtend-reflexiven Sinne (besonders beim Literaturunterricht, auch bei Medien etc.) oder in einem praktischen (Verfassen von Semesterarbeiten usw.). Von Bedeutung im allgemeinbildend-kulturellen Unterricht ist auch das Lesen und die Auseinandersetzung mit literarischen und Sachtexten. In der Terminologie von Wode kann hier von zusätzlichem sprachlichem Input gesprochen werden, der den Studierenden zur Verarbeitung zur Verfügung gestellt wird.

### **Individuelles Sprachlernen**

Bei seiner knapp bemessenen Unterrichtszeit kann der Sprachunterricht kaum zum Ziel haben, jenen etwa zehn Prozent Studierenden, die mit einer ungenügenden Sprachkompetenz in die FH eintreten, zu einem «korrekten Deutsch in Wort und Schrift» zu verhelfen. Der Sprachunterricht an der FH muss so gestaltet werden, dass er den verschiedenen Graden von sprachlicher und kommunikativer Kompetenz bei den Absolventen Rechnung trägt. Das bedeutet nicht zuletzt, Möglichkeiten zu weitgehender Individualisierung zu schaffen. Am TWI bestehen dafür verschiedene Lehrplan-Gefässe.

- **Beratungsstunden:** Im «Reformstudium» wurde vor allem in den tieferen Semestern in allen Fächern

**Wohl im Zusammenhang mit einer weitverbreiteten Identitätskrise wird seit einiger Zeit in Medien, Veranstaltungen etc. wieder häufiger Mundart gesprochen. Ich habe den Eindruck, dass diese Tendenzen die Sprachkompetenz der Studierenden an der FH beeinträchtigen, insbesondere bei jenen, die sich mit einer gewissen Volkstümlichkeit oder mit einer regionalen bzw. lokalen Verwurzelung identifizieren.**

Zeit vorgesehen, in der die Dozenten und Dozentinnen ihre Studierenden beraten. Die Handhabung erfolgt unterschiedlich: Gewisse Lehrkräfte verstehen die Beratungsstunden als Präsenzzeit, in denen die Studierenden sich mit Fragen an sie wenden können, andere betrachten sie als zusätzliche Übungsstunden, und wieder andere setzen sie aktiv und gezielt ein, um mit den Studierenden individuell zu arbeiten. Letztere Beratungsform eignet sich besonders für die Förderung individueller Sprachkompetenz; sie lässt die Arbeit am individuellen Text zu, sie erlaubt Aufgabenstellungen, die den Fähigkeiten und Bedürfnissen der einzelnen Studierenden angemessen sind.

- Zum Lehrplan verschiedener Studiengänge am TWI gehört eine «Fachberatung KGS», die der Lehrplaneinheit «Projektarbeiten» überlagert ist. Die KGS-Lehrer und -Lehrerinnen beraten dabei die Studierenden in der Gestaltung ihrer Semester- und Diplomarbeiten sowie in der Vorbereitung von deren

Präsentation. Die Lehrer der Ingenieurfächer ziehen sie auch zu deren Besprechung bei. Diese Arbeit zeigt verschiedene Vorteile: Da es sich um Texte handelt, die in Kernfächern der einzelnen Studiengänge geschrieben und auch dort qualifiziert werden, ist die Motivation zu einer Arbeit von hoher sprachlicher Qualität gross (dazu gehört nicht allein sprachliche Richtigkeit, sondern auch Textaufbau, Verständlichkeit, Textattraktivität etc.). Überdies stellen sich in dieser Sprachlernform die Probleme des Transfers in viel geringerem Masse. Selbstverständlich gestaltet sich diese Arbeit für die KGS-Dozenten und -Dozentinnen anspruchsvoll, dürfen sie doch nicht zu einem blossen Korrekturlesen verkommen.

Zur Verbesserung der individuellen Sprachkompetenz könnten sicher auch die neuen Medien, insbesondere CD-ROMs mit Sprachlernprogrammen, eingesetzt werden. Sie hätten u.a. den Vorteil, dass sie bei den eher technisch orientierten Studierenden der FH die Motivationsschwelle tiefer ansetzen. Notwendig allerdings wäre eine Begleitung der Lernprozesse durch die KGS-Dozenten und -Dozentinnen. Diese Möglichkeit zur Verbesserung der individuellen Sprachkompetenz muss allerdings ein Desiderat bleiben, solange es noch keine CD-ROMs mit muttersprachlichen Sprachprogrammen gibt, die den Bedürfnissen der FH-Absolventen entsprechen.

### **Kreatives Schreiben**

Während der bisherigen Schulerfahrungen wurden bei nicht wenigen Absolventen der FH sprachliche Fähigkeiten eher zugedeckt als gefördert. Grund dafür war nicht zuletzt ein Sprachunterricht, der einseitig auf das Erfüllen von Sprachnormen ausgerichtet war.<sup>15</sup> Eine Möglichkeit, sol-

che sprachliche Fähigkeiten wieder zu aktivieren bzw. in Gang zu setzen, stellt kreatives Schreiben dar. Auf den ersten Blick scheint dieses Konzept den Wünschen der Wirtschaft gerade entgegenzulaufen, hat doch kreatives Schreiben mit «Korrektem Deutsch ...» wenig im Sinn.

Angeregt für die Durchführung von Kursen in kreativem Schreiben hat mich ein Weiterbildungskurs beim Schriftsteller und Journalisten Emil Zopfi, der gemeinsam mit seiner Frau, Christa Zopfi, die Erfahrungen aus Seminarien zum kreativen Schreiben auch veröffentlicht hat<sup>16</sup>. Christa und Emil Zopfi gehen von fünf möglichen Zugängen zum Schreiben von Texten aus: Sehen (wahrnehmen, aufnehmen, mit inneren und äusseren Bildern arbeiten), Spielen (Buchstaben, Wörter und Sätze als Spielmaterial), Erzählen («die älteste Form menschlicher Kommunikation»), Handwerk (Arbeiten am Text, Schleifen an Form und Stil) sowie Medium und Botschaft (der Text als Medium auf dem Weg in die Öffentlichkeit).

Die Konkretisierung dieser Zugänge im Unterricht an der FH besteht zuerst einmal darin, dass der Lehrer/die Lehrerin Anstösse zum Schreiben gibt. Das können Beobachtungen, Bilder, Ideennetze, Sätze, Träume, Spiele usw. sein. Diese Vorgaben sind die einzigen Einschränkungen für das Schreiben der Studenten und Studentinnen. Wer seinen «fertigen» Text vorlesen möchte, kann es tun, ein Zwang besteht dazu nicht. Diese Texte werden weder vom Lehrer/der Lehrerin noch von den Studenten und Studentinnen auf die Sprachrichtigkeit oder Sprachqualität hin beurteilt (das gehört zu den Regeln). Erst gegen Ende des Kurses wählen die Studierenden einen ihrer Texte aus, den sie dann in der Schreibwerkstatt in verschiedener Hinsicht weiterbearbeiten. Am Schluss werden all diese Texte in einer Broschüre zusammengefasst - eine Sammlung von verschiedenartigsten, persönlichen und sachlichen

Texten, eine Erinnerung, eine Anregung zu weiterem (sprachlichem) Tun. Kreatives Schreiben darf sich indes nicht auf einen einsemestrigen Kurs beschränken, er soll in das ganze Studium integriert werden.

Die Reaktionen der Studierenden auf diese Kurse sind äusserst positiv und zuweilen auch erfrischend: Endlich dürfen sie einmal schreiben, wie sie wollen. Endlich müssen sie sich zu Beginn des Schreibens nicht überlegen, was der Lehrer/die Lehrerin bei dieser Aufgabenstellung erwartet usw. Kreatives Schreiben reagiert angemessen auf einige der in den Voraussetzungen des Sprachunterrichts an der FH genannten Punkte. Es stellt in einem hohen Masse eine individualisierende Sprachförderung dar, gehört es doch zu seinen Zielen, dass die Studierenden ihren je eigenen Stil, ihre eigenen Ausdrucksweisen entwickeln. Kreatives Schreiben kommt der Einsicht der Psycholinguistik entgegen, dass Sprachlernen nicht bloss ein passiver, reproduzierender, sondern ein kreativer Prozess ist. Überdies erhöht es - u.a. weil es sich von den bisherigen Erfahrungen im Sprachunterricht abhebt - die Motivation zu schreiben, neue sprachliche Formen auszuprobieren, die Sprachkompetenz zu erweitern. Kreatives Schreiben erlaubt jene sprachlichen Potentiale der FH-Absolventen zu nutzen, die in der Normsprache keinen Platz finden.

Der Sprachunterricht an der FH stösst, was die Verbesserung und Erweiterung sprachlicher Kompetenz betrifft, bald einmal an Grenzen. Wie begründet und verständlich die Forderungen der Wirtschaft nach «korrektem Deutsch in Wort und Schrift» auch sind, so sind sie doch nicht leicht zu befriedigen. Die Gründe für die Mängel in der Sprachkompetenz liegen tiefer, als dass sie in einigen Lektionen zu beheben wären. Effizienter und für die Zukunft der FH-Studenten und -Studentinnen nicht weniger wichtig sind letztlich doch die Bemühungen um

kommunikative Kompetenz sowie um kulturelle und allgemeine Bildung.

## Anmerkungen

<sup>1</sup> Die Frage, ob die FH ihre Unterrichtsziele hauptsächlich auf die Bedürfnisse der Wirtschaft ausrichten oder darüber hinausgehende verfolgen soll, sei hier nicht erörtert.

<sup>2</sup> Da es diesbezügliche Erfahrungen für die FH noch nicht gibt, stütze ich mich im folgenden auf die diesjährigen Prüfungen des Technikums Winterthur (TWI).

<sup>3</sup> Die Effizienz bzw. die Aussagekraft einer solchen Prüfung hinsichtlich der tatsächlichen individuellen Sprachkompetenz soll hier nicht diskutiert werden; Sprachkompetenz zu betonen stellt zweifellos ein komplexes Problem dar.

<sup>4</sup> Mündlich wird am TWI bei der Eintrittsqualifikation nur bei nicht eindeutigen Ergebnissen in der schriftlichen Prüfung geprüft.

<sup>5</sup> Besonders Henning Wode: Psycholinguistik. Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen, Ismaning: Max Hueber Verlag 1993

<sup>6</sup> Wode spricht hier vom Spracherwerb, betont aber, dass die verschiedenen Arten des Sprachlernens (Erstspracherwerb, Fremdsprachunterricht etc.) das gleiche System an Fähigkeiten voraussetzen.

<sup>7</sup> Wode, a.a.O., S. 22

<sup>8</sup> Wode, a.a.O., S. 302

<sup>9</sup> Der Anteil von Studierenden, für die Deutsch eine Zweitsprache darstellt (erste oder zweite Generation von Immigranten) nimmt zu. Ihre Probleme mit Sprache und kultureller Identität sind komplex, können hier aber nicht abgehandelt werden.

<sup>10</sup> Vgl. etwa: Eugenio Coseriu: Sprachkompetenz. Grundzüge der Theorie des Sprechens, Tübingen: Francke Verlag 1988 - Taschenbuch des Deutschunterrichts. Grundfragen und Praxis der Sprach- und Literaturdidaktik, hrsg. von Günter Lange et al., Hohengehren: Schneider Verlag, 4. Aufl., 1990, Bd. 1 - Werner Ingendahl: Sprachliche Bildung im kulturellen Kontext. Einführung in die kulturwissenschaftliche Germanistik, Opladen: Westdeutscher Verlag 1991

<sup>11</sup> Ingendahl, a.a.O., S. 9

<sup>12</sup> Coseriu, a.a.O., S. 69

<sup>13</sup> Coseriu, a.a.O., S. 64ff.

<sup>14</sup> Ingendahl, a.a.O., S. 268

<sup>15</sup> vgl. dazu Ingendahl, a.a.O., S. 199ff.

<sup>16</sup> Christa und Emil Zopfi: Wörter mit Flügeln. Kreatives Schreiben, Bern: Zytglogge Verlag 1995. Zum Thema existiert heute eine reichhaltige Literatur.

## Heinz Hug

Geb. 1944. Studium der Germanistik und Geschichte. Dozent für Allgemeinbildung am Technikum Winterthur, Ingenieurschule (TWI). Journalistische Tätigkeit (Schwerpunkt: afrikanische Literatur).

Petruschka Meyer-Brüggisser  
Luzern

# Das zentralschweizerische Technikum Luzern setzt auf Englisch und Italienisch

*Nell'articolo si descrivono le prospettive che si vanno delineando per l'insegnamento culturale e linguistico della SUP della Svizzera centrale con particolare riferimento ai dipartimenti facenti finora parte della STS. Al di là delle differenze tra i diversi dipartimenti, una novità significativa e gravida di implicazioni politiche è data dalla rinuncia al francese. In effetti la parte del leone la fa l'inglese accompagnato dall'italiano soprattutto in alcuni dipartimenti. Nonostante le ristrettezze finanziarie, le lingue godono di una posizione tutto sommato ragguardevole nel menu della nuova SUP. Un impegno particolare di tutti i docenti e molta fantasia sono comunque indispensabili per fornire agli studenti non solo competenze strettamente legate alle esigenze del mercato, ma anche un'apertura culturale personale. (red.)*

Es brodelt in den Kochtöpfen des Zentralschweizerischen Technikums (ZTL). Die geplante Fachhochschule für Technik und Architektur hat die Stundenpläne des ZTL mächtig durcheinandergebracht. Im Konglomerat Fachhochschule für Technik und Architektur sind quasi fünf Spezialitätenrestaurants vereint unter einem Dach, die ganz nach dem Motto „Alle zusammen - jeder für sich“ gemeinsame Sache machen. So sehen denn die Stundenpläne der fünf Abteilungen grundsätzlich anders aus, besonders auch was den Stellenwert der Fremdsprachen betrifft. Die einen verabreichen Fremdsprachen in grösseren, andere in kleineren Dosen. Die Abteilung Elektrotechnik bietet zum Beispiel während zwei Semestern vier Wochenstunden mit einem Vordiplom an, während in der Architekturabteilung die Sprachen eher an den Rand gedrängt und mit lediglich zwei Wochenstunden über drei Semester etwas weniger gewichtet werden (siehe Kasten).

### **Französisch ausgeklammert**

Die Erwartungen unserer Studierenden und der zukünftigen Arbeitgeber sind hoch, das Budget knapp bemessen und so ist die Fantasie aller Dozierenden mehr denn je gefragt. Dies gilt besonders für den Bereich der Fremdsprachen. Die Karten müssen neu gemischt werden. Unseren Gästen kann man nicht mehr nur Knochen hinwerfen, sie wollen Fleisch. Französisch ist von der Speisekarte verschwunden, wie unlängst das Rindfleisch europäischen Ursprungs in

gepflegten Restaurants durch US-Beef, sprich Englisch, ersetzt worden ist. Französisch soll zukünftig nur noch im Wahlfach oder als Freifach angeboten werden. Als Gründe dafür werden mangelnde Nachfrage und grundsätzliche (d. h. finanzielle) Überlegungen angegeben, doch gerade da liegt der Hund begraben. Solche Gründe dürften ennet des Röstigrabens sauer aufstossen. Die Chose ist politisch brisant.

Italienisch, die dritte Landessprache, hat sich besonders in der Abteilung Architektur etablieren können und wird an dieser wahlweise mit Englisch angeboten werden. In den anderen Abteilungen, das sind Elektrotechnik, Maschinentechnik, Baumwesen und Heizung - Lüftung - Klimatechnik, wird Englisch die einzige Fremdsprache sein.

### **Fantasie und Interdisziplinarität**

Zwar wird die Zahl der Lektionen in Englisch und Italienisch an allen Abteilungen reduziert, aber dennoch erfahren die Fremdsprachen dank des geplanten Vordiploms eine klare Aufwertung. Die Fremdsprachen werden hauptsächlich als Vorspeisen am Anfang des Studienganges serviert, um die Studierenden optimal auf den Hauptgang vorzubereiten, doch unsere Aufgabe muss weiterführen. Zwischen dem ersten Studienjahr und dem Eintritt in die Realität der Arbeitswelt klafft eine zweijährige Lücke. Diese gilt es zu überbrücken mit einer Serie von Wahl- und Freifächern, sozusagen als Dessert für die Studierenden der oberen Semester. Doch unsere

Gäste sind zu diesem Zeitpunkt schon so übersättigt mit geistiger Nahrung, dass sie kaum noch Platz finden werden für ein Zückerli.

Not macht bekanntlich erfinderisch, und so ist gerade hier unser Ideenreichtum und Engagement am meisten gefragt. Hier haben wir die Pflicht, möglichst marktgerechte Angebote zu machen, neue Kombinationen zu wagen (Interdisziplinarität) und unseren Studierenden das Beste und Frischeste aufzutischen. Nur wenn wir unser Angebot dem Markt anpassen, können wir konkurrenzfähig bleiben.

### Die Nähe zum Markt

Was die verschiedenen Abteilungen anbieten und als relevant ansehen, ist eine Sache, doch was die Industrie, unsere Abnehmer, von uns erwarten, eine andere. Gefordert sind kommunikativ kompetente Persönlichkeiten, die klar und vernetzt denken können und selbstverständlich auch fachlich gut ausgebildet sind. Die Aufgabe des Sprachunterrichts sehen wir hauptsächlich darin, die Sprachen so zu vermitteln, dass die Abgänger unserer Schule für den Arbeitsmarkt gewappnet sind. Englisch ist heute vielerorts Konzernsprache, und sehr gute Englischkenntnisse werden vorausgesetzt. Doch unser Auftrag geht darüber hinaus. Wir müssen unseren Studierenden auch andere Kulturen (inklusive Unternehmenskultur) greif- und begreifbar machen. Wir wollen Grenzen öffnen und ihnen den Weg für die Zukunft ebnen. Auch schulintern haben wir Sprachdozenten die beste Gelegenheit, die Fronten etwas aufzuweichen und die Zusammenarbeit mit den Dozierenden anderer Fächer zu suchen. Von uns müssen diese Impulse kommen. All dies können wir aber nicht im Alleingang erledigen. Wir sind auf die Mithilfe aller Dozierenden angewiesen. Nur so hat die Interdisziplinarität eine Chance. Packen wir sie.

### Kasten 1

	Architektur*	Bauwesen	Elektrotechnik	Maschinen	HLK
1. Semester	2	2	4	4	2
2. Semester	2	2	4	4	2
3. Semester	2	2			2
4. Semester					2
5. Semester					
6. Semester					
Abschluss	kein Vordiplom	eventuell ein Vordiplom nach dem 2. Semester	Vordiplom nach dem 2. Semester	Vordiplom nach dem 2. Semester	Vordiplom nach dem 4. Semester

\* Die Abteilung Architektur bietet den Studierenden wahlweise italienische Sprache auf Anfängerstufe oder aber Englisch auf einer mittleren Stufe an.

*Das Fremdsprachenangebot an der geplanten Fachhochschule für Technik und Architektur Zentralschweiz.*

### Kasten 2

<b>Französisch</b>	Pflichtwahlfach für das 3. Studienjahr  Freifach auf drei Leistungsstufen, zwei Stunden pro Semester über drei Semester (für Studierende mit sehr guten Englischkenntnissen, die vom regulären Englischunterricht dispensiert werden können)
<b>Englisch</b>	Pflichtwahlfächer für das 3. Studienjahr -TOEFL practice -First Certificate mit Eingangstest -brush-up - translation and revision of grammar
<b>Italienisch</b>	Freifach
<b>Spanisch</b>	Freifach

*Das für 1997 geplante Freifach- und Wahlfachangebot der Sprachfächer in einer Übersicht (Stand Dezember 1996)*

### Petruschka Meyer-Brügisser

Dozentin für Deutsch als Fremdsprache  
beim Zentralschweizerischen Technikum,  
Luzern.

**Pius Muff**  
Luzern

## Kommunikation an der Hochschule für Wirtschaft

*L'autore descrive in modo esemplare il percorso formativo del dipartimento economia aziendale della nuova SUP. Significativo è il fatto che si siano dapprima definiti dei principi orientativi che si estendono a tutto il settore della comunicazione. Oltre alla dotazione oraria specifica sono poi di particolare interesse le scelte didattiche che dovranno contribuire ad innovare l'insegnamento linguistico: in particolare l'adozione di un sistema a moduli costruiti attorno a temi di particolare importanza per l'economia aziendale e predisposti in maniera da potersi adattare alle esigenze individuali degli studenti. (red.)*

Das Ausbildungsprofil von Absolventinnen und Absolventen der zukünftigen Fachhochschule für Wirtschaft bedingt eine gut entwickelte Kommunikationsfähigkeit, denn verantwortliches, differenziertes und kontroverses Denken und Handeln sind nicht möglich ohne begriffliche Klarheit und strukturierte Ausdrucksfähigkeit.

Die Ausbildungsziele und -inhalte für die Hochschule für Wirtschaft als Teil der Fachhochschule Zentralschweiz sind dementsprechend konzipiert. Sie richten sich nach den Bedürfnissen der beruflichen Kommunikation von Absolventinnen und Absolventen. Die Minimalanforderungen bei Studienbeginn entsprechen den Ausbildungszielen der kaufmännischen Berufsmaturität.

In der Wirtschaft bildet die Kommunikationsfähigkeit das Substrat für ein effektives und effizientes Management auf allen Stufen und in allen Bereichen. Die kulturelle, soziale und politische Situation in der Schweiz sowie die europaweite und globale Verflechtung der wirtschaftlichen Tätigkeit erfordern, dass die Kommunikationsinstrumente in mehreren Sprachen zur Verfügung stehen; sie müssen auf die jeweiligen kulturellen Bedingungen ausgerichtet sein.

Der Bereich Kommunikation wurde im Hinblick auf das Fachhochschulstudium vollständig überarbeitet. Ausgangspunkt der Neukonzeption war die Überlegung, dass Kommunikationsfähigkeit nicht an eine bestimmte Sprache gebunden ist; sie ist ein grundlegender Bestandteil der Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz, das heisst der Handlungskompetenz. Für den Bereich Kommunikation gelten deshalb einheitli-

che Grundsätze; sie werden von den einzelnen Lehr- und Lernbereichen gemeinsam erarbeitet, präzisiert, in Form von Richt-, Informations- und Planungszielen inhaltlich, methodisch und organisatorisch umgesetzt und weiterentwickelt. Dabei wird eine Arbeitsteilung angestrebt. Dies wird gewährleistet durch die regelmässige und enge Zusammenarbeit, durch gegenseitige Information und Konsultation aller beteiligten Dozierenden. Im Studiengang Betriebsökonomie ist die Ausbildung in der Muttersprache (Deutsch) während der gesamten Studiendauer mit 2 Semesterwochenstunden dotiert. Englisch ist Pflichtfach. Im 1. bis 4. Semester sind dafür zwei Semesterwochenstunden vorgesehen. Das Fach wird am Ende des 4. Semester abgeschlossen. Als zweite Fremdsprache wird im Rahmen eines Wahlpflichtfaches entweder Französisch, Spanisch oder Italienisch während 4 Semestern belegt. Voraussetzung für die Wahl einer bestimmten Sprache sind angemessene Vorkenntnisse; auf diese Weise kann ein fachhochschulwürdiges Abschlussniveau erreicht werden. Im 5. und 6. Semester vertiefen die Studierenden ihre Kenntnisse in einer der vier Wirtschaftsfremdsprachen. Die Zielsprache ist frei wählbar, entsprechende Vorkenntnisse vorausgesetzt.

Im Studiengang Wirtschaftsinformatik werden Deutsch und Englisch während der gesamten Studiendauer unterrichtet, und zwar mit einer Dotation von insgesamt 12 Semesterwochenstunden Deutsch und 14 Semesterwochenstunden Englisch. Die Ausbildung basiert in allen Kommunikationsfächern auf Semester- oder Jahresmodulen. Die Zahl der Modulteilnehmer ist in den Fremd-

## Fachhochschule für Wirtschaft (Studiengang Betriebsökonomie)

### Ausbildungsgrundsätze Kommunikation

Kommunikative und fachliche Ausbildung bilden eine Einheit. Die vermittelten Fertigkeiten sind auf das übergeordnete Absolventen- und Berufsprofil ausgerichtet.

*Der kommunikativ-sprachliche Teil der Fachhochschulausbildung ist handlungsorientiert und in die fachliche Ausbildung integriert. Er wird durch dafür geeignete Organisations- und Unterrichtsformen (fächerübergreifende Veranstaltungen, Immersionsunterricht usw.) ergänzt und begleitet.*

Der kommunikativ-sprachliche Teil der Fachhochschulausbildung entwickelt die aktive und passive, sowohl mündliche als auch schriftliche Kommunikationsfähigkeit in ausbildungsrelevanten Bereichen.

*Dies bedeutet, dass die Studierenden in den vier angesprochenen Bereichen ein Instrumentarium erwerben, welches ihnen erlaubt, in der Muttersprache sowie in zwei Fremdsprachen fach-, sach- und methodengerecht zu kommunizieren.*

Der kommunikativ-sprachliche Teil der Fachhochschulausbildung fördert die Reflexionsfähigkeit. Er schult und unterstützt die Fähigkeit zur Analyse und Synthese auf der sprachlichen Ebene.

*Das bedeutet, dass die Studierenden lernen, Systeme, Strukturen und Prozesse kommunikativ zu erfassen und kreativ damit umzugehen.*

Der kommunikativ-sprachliche Teil der Fachhochschulausbildung fördert das Bewusstsein und die Fähigkeit der Studierenden für adressaten- und situationsgerechtes Verhalten.

*Die Studierenden entwickeln ein Sensorium für die fachlichen, sozialen und kulturellen Bedingungen ihrer Mit- und Umwelt, welches ihnen erlaubt, auf situationsspezifische Erwartungen und Bedürfnisse verbal und nonverbal angemessen zu reagieren.*

Der kommunikativ-sprachliche Teil der Fachhochschulausbildung fördert und entwickelt zusammen mit anderen Disziplinen das kritische Urteilsvermögen gegenüber sich selbst und der Mitwelt.

*Er trägt bei zum Gleichgewicht zwischen der Entfaltung der eigenen Persönlichkeit und dem Verantwortungsbewusstsein gegenüber der Gesellschaft.*

sprachen durchgehend, in der Muttersprache zum Teil auf 12 bis 14 beschränkt. Die kommunikative Ausrichtung verfügt damit über die notwendigen, organisatorischen Voraussetzungen.

Die Module vermitteln exemplarisch situatives und handlungsorientiertes Kommunikationstraining.

Jedes Modul orientiert sich leitmotivisch an Themenbereichen der wirtschaftlichen Fachausbildung. Hinzu kommen die Sensibilisierung für an-

dere Kulturen, relevantes landeskundliches Hintergrundwissen sowie die Diskussion von aktuellen Themen aus Politik, Wirtschaft, Kultur und Gesellschaft.

Die Wahl der Module in den einzelnen Fremdsprachen ist nicht vollständig frei; der Besuch ist an sprachliche Vorkenntnisse gebunden. Die Module sind demnach durch das Lernniveau, den fachlichen Inhalt und die funktionalen Ausbildungsziele definiert.

Anforderungen, Ziele, Methoden und

Inhalte der einzelnen Module können sich je nach Anforderungen an die Gesamtausbildung von Studienjahr zu Studienjahr ändern. Sie werden bezüglich Gemeinsamkeiten und Unterschiede unter den Kommunikationsfächern laufend koordiniert.

Die Ausbildung in der Muttersprache und in den Fremdsprachen bildet konzeptionell eine Einheit.

Es besteht ein regelmässiger fachlicher Kontakt zu den Dozierenden der Wirtschaftsfächer; damit werden die inhaltlichen und formalen Anforderungen an die Studierenden und Dozierenden koordiniert und sichergestellt (z.B. Informationsveranstaltungen der Fachgruppe Kommunikation mit dem Ziel, den Transfer der Lernziele im Bereich Kommunikation in die Fachausbildung sicherzustellen und umgekehrt).

Mit geeigneten Organisations- und Unterrichtsformen wird die Integration der kommunikativen Fähigkeiten sichergestellt:

- Kommunikations- und Textberatung für Arbeiten in Wirtschaftsfächern;
- Hilfestellung bei Dolmetscher- und Übersetzungsarbeiten;
- interne und externe fremdsprachige Fachreferate in Kommunikations- und Fachausbildung;
- die Verwendung fremdsprachiger Fachliteratur in der Fachausbildung;
- der Einbezug der Dozierenden von Wirtschaftsfächern in einzelne Unterrichtseinheiten der Kommunikationsfächer und umgekehrt (Sicherstellung der inhaltlichen und fachlichen Qualität von Leistungen der Studierenden);
- gemeinsame Unterrichtsangebote von Dozierenden aus dem Bereich Kommunikation und der wirtschaftlichen Fachausbildung (Team Teaching);
- fremdsprachige Komponenten in Qualifikationsschritten der Fachausbildung;
- die Verwendung von in der Fachausbildung erarbeitetem Material

(z.B. Semesterarbeiten) als Resource für die Ausbildung in den Kommunikationsfächern.

Das Kozept für eine fachhochschulgerechte kommunikative Ausbildung verlangte von den Dozierenden der zukünftigen Hochschule für Wirtschaft ein gerütteltes Mass an Engagement, Arbeit und eine intensive Auseinandersetzung mit den Bedürfnissen der Studierenden und der Wirtschaft. Zu hoffen bleibt, dass die Umsetzung auf politischer beziehungsweise auf Trägerschaftsebene - welche noch nicht abgeschlossen ist - ebenso zielgerichtet und engagiert erfolgt.

**Pius Muff**

geb. 16.1.1954; 1974 - 1981 Studium in Anglistik, Geschichte und Germanistik an der Universität Zürich, Abschluss mit Lizentiat. Seit 1981 Dozent für Wirtschaftsenglisch an der Höheren Wirtschafts- und Verwaltungsschule Luzern, seit 1987 Prorektor, seit 1991 Fachvorsteher der Fachgruppe Kommunikation und Sprachen

**WerbungVerlag**  
**SKV**

Christoph Flügel  
Bellinzona

## Neue Wege für den Fremdsprachenunterricht / *Nuove vie per l'insegnamento delle lingue* / Nouvelles voies pour l'enseignement des langues

### Das Konzept der Fachhochschule der italienischen Schweiz

*Riteniamo che le proposte formulate nel contributo di Christoph Flügel possano suscitare un interesse particolare in tutti coloro che sono coinvolti nella pianificazione delle SUP. Per questa ragione e in via eccezionale, l'articolo viene pubblicato nelle tre lingue: italiano, francese e tedesco. (red.)*

Der Grosse Rat des Kantons Tessin hat am 12. März 1997 in Ergänzung des Gesetzes über die Universität der italienischen Schweiz vom 3. Oktober 1995 die Schaffung einer Fachhochschule der italienischen Schweiz beschlossen. Universität und Fachhochschule sind damit in einem gemeinsamen Gesetz miteinander vereint.

Die Fachhochschule der italienischen Schweiz ist eine **autonome Körperschaft öffentlichen Rechts**. Sie umfasst die folgenden **5 Departemente**:

- a) **Bauwesen und Territorium,**
- b) **Informatik und Elektrotechnik,**
- c) **Angewandte Kunst und Gestaltung,**
- d) **Wirtschaft,**
- e) **Sozialarbeit.**

Das Kantonsparlament kann auf Vorschlag des Regierungsrates die Einrichtung weiterer neuer Departemente beschliessen.

Die Fachhochschule der italienischen Schweiz nimmt ihren Betrieb im **Oktober 1997** auf. Das Studienjahr umfasst zwei Semester zu je 17 Wochen.

Die fünf genannten Departemente gehen aus den entsprechenden höheren Fachschulen (Höhere Wirtschafts- und Verwaltungsschule HWV, Höhere Technische Lehranstalt HTL-Ingenieurschule, Höhere Schule für Gestaltung, Höhere Fachschule für

Sozialarbeit) hervor, die einer tief greifenden Umstrukturierung unterzogen werden.

Nicht an allen der oben genannten bestehenden höheren Fachschulen, die zur Fachhochschule der italienischen Schweiz umgewandelt werden, nehmen das Fremdsprachenlernen und der Fremdsprachenunterricht die gleiche Stellung ein. Für die einen Departemente mögen die hier für die Fremdsprachen formulierten Anforderungen als hoch erscheinen, bei anderen wiederum muss darauf geachtet werden, dass bei ihren gegenwärtig schon recht hohen Ansprüchen (z.B. HWV) kein Abbau stattfindet, sondern im Gegenteil das Niveau und die Qualität der erreichten Fremdsprachenkompetenzen weiter angehoben und verbessert werden.

### **Ein neues Konzept für das Fremdsprachenlernen und den Fremdsprachenunterricht**

Die Schaffung einer Fachhochschule bot die Gelegenheit, ein **neues Konzept des Fremdsprachenlernens und des Fremdsprachenunterrichts** für diesen Tertiärbereich unseres Bildungswesens zu entwickeln und stufenweise auch zu realisieren. Dieses Konzept unterscheidet sich erheblich vom Fremdsprachenunterricht der bestehenden höheren Fachschulen (Ingenieurschule, HWV, usw.) und auch

jenem der übrigen öffentlichen Schulen (und nicht nur des Kantons Tessin). Die Fachhochschule der italienischen Schweiz möchte damit im Bereich der Fremdsprachen einen originellen Beitrag zur Entwicklung des Fachhochschulsystems in der Schweiz leisten.

### **Kompetenzen in mindestens zwei Fremdsprachen**

Das Konzept geht ab von einem obligatorischen oder fakultativen Fremdsprachenunterricht, der in eine Stundentafel eingefügt ist und an des-

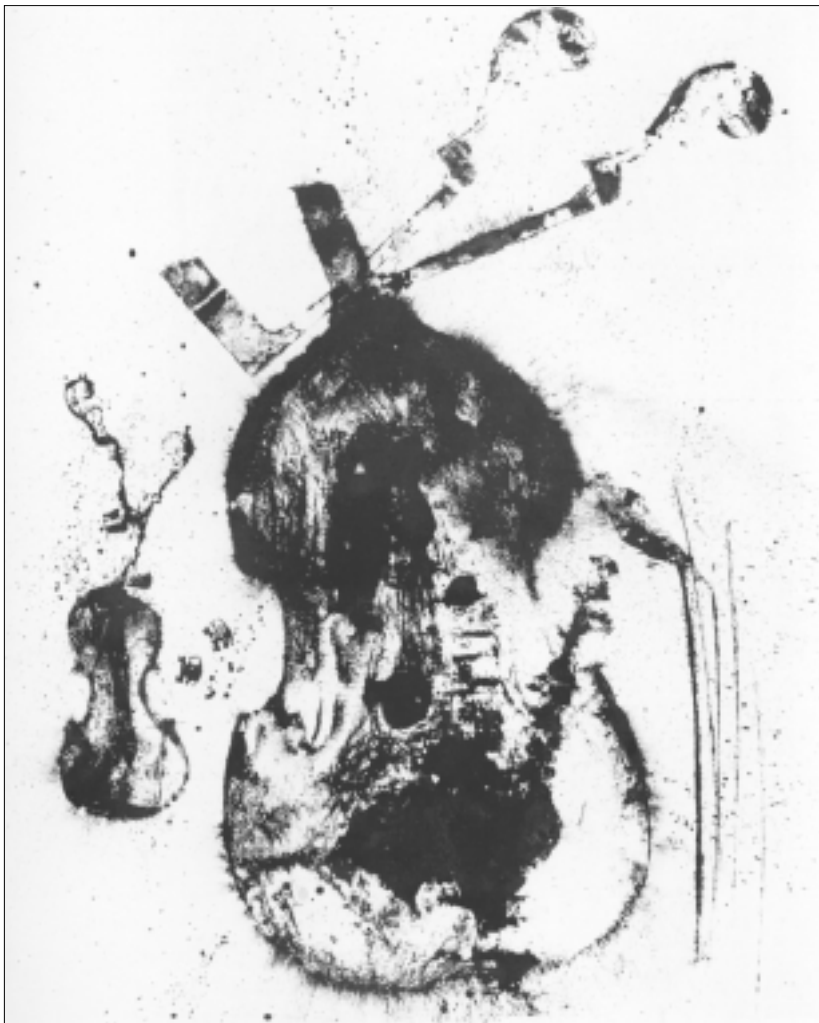
sen Ende eine Schlussprüfung steht. Der Hauptakzent liegt nicht mehr auf dem Fremdsprachen**unterricht**, sondern auf genau umschriebenen sprachlich-kommunikativen Kompetenzen, deren Erwerb spätestens am Ende des Fachhochschulstudiums nachgewiesen werden muss. Ausgangspunkt für die Beschreibung dieser Kompetenzen ist das sechsstufige System sprachlich-kommunikativer Kompetenzen, wie es das **Sprachenportfolio** und das ihm zugrunde liegende «**Common European Framework**» des Europarates vorsehen. Das festgelegte Abschluss-Kompetenzniveau (s.u.)

muss in zwei Sprachen (in Englisch und einer zweiten Landessprache, in der Regel in Deutsch) erreicht werden. Darüber hinaus können, ja sollen Kompetenzen auf verschiedenen Stufen (auch Teilkompetenzen) in anderen Sprachen erworben und mit Hilfe des Sprachenportfolios auch zertifiziert werden.

### **Eingangsniveau**

Die Berufsmaturität erlaubt den prüfungsfreien Zugang zu den Fachhochschulen. Institutionell bestimmt also das Niveau, das in den Fremdsprachen an der **Berufsmaturität** erreicht wird, das Fremdsprachen-Eingangsniveau an den Fachhochschulen. Im Tessin bestehen zur Zeit Technische, Kaufmännische und Gestalterische Berufsmaturitäten. Geplant ist im Hinblick auf das Departement für Sozialarbeit auch eine (vorläufig kantonale) Berufsmaturität in diesem Bereich, die an unserer Diplommittelschule («*Scuola propedeutica per le professioni sanitarie e sociali*») mit anschliessendem Praktikum erworben werden wird.

Im Kanton Tessin (und wohl nicht nur hier) ist das Niveau der Fremdsprachenkompetenz an den Berufsmaturitätsprüfungen - trotz grosser Fortschritte, die in diesem Bereich gemacht worden sind, - bei den hier im Mittelpunkt stehenden Sprachen Deutsch und Englisch noch nicht auf dem angestrebten Niveau (Zentrale Mittelstufenprüfung ZMP des Goethe-Instituts in Deutsch, First Certificate in English FCE der Universität Cambridge in Englisch). Dies ist wohl darauf zurückzuführen, dass an der Berufsmaturität im Tessin bei den Fremdsprachen Deutsch und Englisch im Zentrum stehen und Französisch, im Tessin die zuerst gelernte und meist wohl auch am besten beherrschte Fremdsprache, eine sehr geringe Rolle spielt. Auch wenn die im Tessin an der Berufsmaturität nachgewiesene Deutschkompetenz einen gesamt-



Arman, *Musical splash* (1976), *Empreinte sur toile*

schweizerischen Vergleich (etwa mit den Deutschkenntnissen an der Berufsmaturität in der Suisse romande) durchaus nicht zu scheuen braucht, werden im Tessin dennoch grosse Anstrengungen unternommen, die Deutsch- und Englischkenntnisse der künftigen Fachhochschulstudierenden zu verbessern.

### Angestrebtes Abschlussniveau

Das Erreichen der Abschlusskompetenzen in den Fremdsprachen muss durch den **Erwerb festgelegter internationaler Sprachzertifikate** nachgewiesen werden (für Englisch stehen das Certificate in Advanced English CAE der Universität Cambridge, für Deutsch die Prüfung Wirtschaftsdeutsch International PWD des Goethe-Institutes und ähnliche vergleichbare Zertifikate zur Diskussion). Die Fachhochschule der italienischen Schweiz gibt also - zumindest teilweise - den Nachweis der erworbenen Fremdsprachkompetenzen an aussen stehende Prüfungsinstitutionen ab. Es werden dabei Sprachzertifikate ausgewählt, die in der Arbeitswelt bekannt sind und auch ein gewisses Ansehen geniessen («currency»), auch wenn uns durchaus bewusst ist, dass diese internationalen Sprachzertifikate nicht den gesamten Bereich der Fremdsprachkompetenzen abdecken können, die am Schluss eines Studiums an den einzelnen Departementen der Fachhochschule der italienischen Schweiz verlangt werden. Für diese durch die internationalen Zertifikate nicht abgedeckten Bereiche ist eine von der Fachhochschule der italienischen Schweiz durchgeführte **Ergänzungsprüfung** abzulegen. In dieser Ergänzungsprüfung werden einzelne Bereiche der Fachsprache und besonders jene sprachlich-kommunikativen Fremdsprachkompetenzen evaluiert, die für die gewählte Studienrichtung und das (künftige) Berufsfeld spezifisch und deshalb von be-

1. **Vierwöchige Intensivkurse** zu 120 Stunden im Tessin, die ausserhalb des regulären Studienjahres durchgeführt werden, in der Regel vor Beginn eines neuen Studienjahres. Diese Intensivkurse sollen dazu dienen, allfällige Lernrückstände vor Beginn und im Verlaufe des Fachhochschulstudiums aufzuholen und eine zusätzliche Stütze bei der Vorbereitung auf die am Ende des Fachhochschulstudiums verlangten internationalen Sprachzertifikate anzubieten.
2. **Semester- bzw. Jahreskurse an der Fachhochschule der italienischen Schweiz.** Bei diesen Sprachkursen sollte wenn immer möglich eine Stundendotierung von weniger als 3 Wochenstunden vermieden werden. Bei einer geringen Stundendotierung bietet sich Blockunterricht an. Zweck dieser Semester- und Jahreskurse ist es, den Studierenden die Gelegenheit anzubieten, jene sprachlich-kommunikativen Kompetenzen zu erwerben, die spezifisch sind für die gewählte Studienrichtung oder die (künftige) berufliche Tätigkeit. Diese Kurse sollen auch als Stütze für die Teilnahme am vorgeschlagenen zweisprachigen Unterricht (vgl. P. 4) dienen.
  - 3.1 **Zwei- bis dreimonatige Fremdsprachaufenthalte** mit Besuch von Intensivkursen in den Sommerferien im entsprechenden Sprachgebiet des In- oder Auslandes. Nach Möglichkeit kann dieser Sprachaufenthalt auch mit einem Betriebspraktikum kombiniert werden. Zweck dieser Sprachaufenthalte ist es, einerseits Lernrückstände aufzuholen, andererseits sich in angemessener Weise auf die verlangten internationalen Sprachzertifikate vorzubereiten. Generell bieten diese Sprachaufenthalte die Gelegenheit, die Fremdsprachenkenntnisse in Realsituationen (im Falle von Berufspraktika auch im Beruf) zu erweitern und anzuwenden.
  - 3.2 **Besuch einer Fachhochschule in einem andern Sprachgebiet** während mindestens 1 Semesters. Dieser Besuch einer anderen Fachhochschule kann individuell oder kollektiv erfolgen: einzelne Studierende oder Gruppen von Studierenden eines bestimmten Studiensemesters besuchen während eines Semesters eine Fachhochschule in einem anderen Sprachgebiet des In- oder Auslandes. Die Kosten eines solchen Aufenthaltes können wesentlich gesenkt werden, wenn er auf der Basis eines Austausches oder (vom Studienjahr 1998/99 an) im Rahmen des ERASMUS-Programms erfolgt.
4. **Zweisprachiger Unterricht.** Fachunterricht kann in mindestens zwei Disziplinen der Fachhochschule (z.B. vom 3. Semester an) in einer anderen Landessprache oder in einer Fremdsprache (in der Regel in Englisch) angeboten werden. Zweck dieses kostenneutralen Verfahrens ist es, den Studierenden Gelegenheit zu bieten, ihre Fremdsprachenkenntnisse in Situationen des Fachstudiums anzuwenden und - besonders im fachsprachlichen Bereich - zu erweitern.
5. **Selbstlernzentrum:** Im geplanten Fremdspracheninstitut soll ein Selbstlernzentrum eingerichtet werden. Die Studierenden haben dabei Gelegenheit, ihre Fremdsprachenkenntnisse bedürfnisorientiert autonom zu erweitern und auch kontinuierlich selbst zu evaluieren (mit dem Sprachenportfolio und weiteren Selbstevaluationsinstrumenten, die das Selbstlernzentrum zur Verfügung stellt).

sonderer Bedeutung sind (z.B. rasche Bewältigung grösserer Textmengen in der Fremdsprache, Halten eines mediengestützten Kurzvortrages, Leitung einer Diskussion in der Fremdsprache usw.). Für das Erreichen der Abschlusskompetenzen in den Fremdsprachen sieht die Fachhochschule ein **differenziertes Lehr- und Lernangebot** vor. (Siehe Kasten)

Die Studierenden können von einzelnen oder allen angebotenen «Modulen» Gebrauch machen, sind aber nicht dazu verpflichtet. **W**ie die verlangten Abschlusskompetenzen in den Fremdsprachen erreicht werden, bleibt der Verantwortung der einzelnen Studierenden überlassen. Niemand wird nach diesem Konzept verpflichtet sein, Kurse zu besuchen. Wer schon zu Studienbeginn im Besitze der ver-

langten Fremdsprachenkenntnisse (und der entsprechenden internationalen Sprachenzertifikate) ist, kann sich direkt zur Schluss(zusatz)prüfung anmelden. Wer andererseits in einer oder mehreren Sprachen grosse Rückstände aufweist, tut gut daran, vom Angebot der Fachhochschule ausgiebigen Gebrauch zu machen.

### **Ein Fremdspracheninstitut an der Fachhochschule der italienischen Schweiz**

Alle Aktivitäten, die im Bereich Sprachen an der Fachhochschule der italienischen Schweiz stattfinden, sollen in einem «**Fremdspracheninstitut**» zusammengefasst werden. Schon im Studienjahr 1997/98 finden die Semester- bzw. Jahreskurse für alle fünf Departemente zentral statt.

Das Fremdspracheninstitut

- führt selbst Sprachkurse in verschiedenen Sprachen (hauptsächlich jedoch Deutsch- und Englischkurse) auf verschiedenen Stufen und mit unterschiedlichen Zielsetzungen durch, und zwar als Semesterkurse, aber auch als Kompakt- oder Intensivkurse in der vorlesungsfreien Zeit (s.o.);
- berät die Studierenden bei der Vorbereitung auf internationale Sprachenzertifikate;
- kann die Durchführung von Sprachkursen an aussenstehende Institutionen übertragen;
- organisiert in Zusammenarbeit mit einzelnen Departementen der Fachhochschule und anderen Institutionen kollektive Sprachaufenthalte und Austauschaktivitäten (s.o.);
- berät Studierende bei individuellen Sprachaufenthalten und Austauschaktivitäten (s.o.);
- berät Studierende bei akademischen Aufenthalten und Berufspraktika in anderen Sprachgebieten; vom Studienjahr 1998/99 an können akademische Aufenthalte an Fachhochschulen im Ausland auch im Rahmen von ERASMUS-Stipen-

dien mitfinanziert werden;

- berät fremdsprachige (besonders ausländische) Studierende;
- führt die Studierenden in die Benutzung des Sprachenportfolios ein und berät sie bei der Selbstevaluation ihrer Fremdsprachenkompetenzen;
- führt Ergänzungssprachprüfungen (s.o.) durch;
- betreibt ein Selbstlernzentrum und berät Studierende, die es benutzen;
- berät Studierende in sprachlichen Fragen bei Projekten, die in Zusammenarbeit mit Fachhochschulen oder anderen Institutionen des In- und Auslandes durchgeführt werden. Vom Studienjahr 1998/99 an sind europäische Projekte mit ERASMUS-Unterstützung möglich, wenn sich an diesen Projekten mindestens drei EU-Staaten beteiligen;
- bietet im Bereich der Fremdsprachen, speziell im Bereich des berufsorientierten Fremdsprachenlernens, Weiterbildungsmöglichkeiten an;
- pflegt Kontakte und die Zusammenarbeit mit der Universität der italienischen Schweiz, anderen Universitäten und Fachhochschulen des In- und Auslandes sowie mit weiteren öffentlichen und privaten Institutionen des «Sprachenmarktes»;
- kann Forschungsaufgaben im Bereich der angewandten Sprachwissenschaft übernehmen,
- erbringt Dienstleistungen (Sprachkurse, Beratung in fremdsprachlichen Fragen usw.) an Dritte.

Der Zeitdruck, unter dem die Schaffung einer Fachhochschule der italienischen Schweiz stand und immer noch steht (Gesetz vom 12. März 1997!) und der Wille, es trotz einer komplexen Ausgangslage auch im Bereich der Sprachen nicht bei bloss kosmetischen Aenderungen, die einem «Etikettenschwindel» gleichkämen, zu belassen, erklären es, dass sich das oben kurz beschriebene Konzept nur stufenweise einführen lässt und dass im Studienjahr 1997/98 erst Teile dieses Konzepts realisiert werden können.

Der hier vorgeschlagene «Paradigmenwechsel» wird sich nicht ohne anfängliche Schwierigkeiten vollziehen, denn das neue Konzept des Fremdsprachenlernens muss sich ja in eine Struktur einfügen, die Fachhochschule der italienischen Schweiz, die zur Zeit, in der diese Zeilen geschrieben werden, noch gar nicht besteht. Wir werden aber trotzdem im Oktober 1997 beginnen und dann im Verlaufe der Zeit die nötigen Kurskorrekturen vornehmen.

In der Schweiz gibt die öffentliche Hand jährlich über anderthalb Milliarden für den Fremdsprachenunterricht an unseren Schulen aus. Trotz dieser hohen Ausgaben sind die Ergebnisse schulischen Fremdsprachenlernens oft wenig befriedigend. Die Zeit scheint mir deshalb auch für Schulen der obligatorischen Schulzeit und besonders der Sekundarstufe 2 gekommen, das Fremdsprachenlernen und vor allem den Fremdsprachenunterricht grundsätzlich neu zu überdenken. Das Fremdsprachenlernen und der Fremdsprachenunterricht sollen aber nicht nur neu überdacht werden, gefordert ist auch konkretes Handeln, Not tut - und nicht erst in zwanzig Jahren! - eine Aenderung der Praxis.

Die Fachhochschule der italienischen Schweiz versucht im Bereich des Fremdsprachenlernens neue Wege zu gehen. Vielleicht können dadurch dem Fremdsprachenunterricht auch anderer Sektoren unseres Bildungswesens neue Anstösse gegeben werden.

## Il progetto della scuola universitaria professionale della Svizzera italiana

Il Gran Consiglio ticinese ha deciso il 12 marzo 1997 di creare la Scuola Universitaria Professionale della Svizzera italiana (SUP-SI).

5 dipartimenti e cioè

- costruzioni e territorio,
- informatica e elettrotecnica,
- arte applicata,
- economia e
- lavoro sociale

inizieranno l'attività didattica a partire dal mese di ottobre 1997.

Per tradizione l'insegnamento delle lingue non occupa la stessa posizione nelle varie scuole professionali superiori che saranno trasformate e formeranno i 5 dipartimenti. Quanto si delinea in questo articolo potrà sembrare eccessivo per l'uno o insufficiente per l'altro dipartimento. E' in ogni caso indispensabile che il livello raggiunto in alcuni settori, ad es. in quello economico (attualmente: SSQEA), venga mantenuto e migliorato e venga considerato come obiettivo anche per gli altri settori.

### Un nuovo modello per l'apprendimento/insegnamento delle lingue 2

La creazione della SUP-SI ha offerto l'occasione per ripensare l'insegnamento delle L2 e per proporre un nuovo modello che, differenziandosi nettamente da quanto si sta facendo nelle scuole pubbliche in generale, possa fornire un contributo originale allo sviluppo del sistema delle scuole universitarie professionali in Svizzera.

### Responsabilità agli studenti

Il nuovo modello è caratterizzato dalla rinuncia ad un insegnamento tradizionale obbligatorio o facoltativo con relativi esami finali offerto nel

curricolo della scuola. Viene invece definito un **livello di competenza** che gli studenti dovranno dimostrare di aver raggiunto entro la fine degli studi. Il livello di competenza fa riferimento al cosiddetto **Portfolio linguistico** e al **Common European Framework** del Consiglio d'Europa.

Il livello di competenza richiesto e definito preliminarmente deve essere raggiunto dagli studenti della SUP-SI, di regola in due lingue: l'inglese e una seconda lingua nazionale, di regola il tedesco. Ovviamente è auspicato che gli studenti acquisiscano competenze pure in altre lingue, anche se a livelli inferiori.

### Requisiti d'entrata

La maturità professionale permette di accedere alla SUP senza esami d'ammissione. Istituzionalmente fa quindi stato quanto richiesto dalla maturità. Tuttavia il livello auspicato nelle maturità professionali per l'inglese (First Certificate in English FCE dell'Università di Cambridge) e il tedesco (Zentrale Mittelstufenprüfung ZMP del Goethe-Institut) non è ancora raggiunto, nonostante gli sforzi notevoli fatti negli ultimi anni, e richiederà dei miglioramenti.

### Competenze finali richieste

La padronanza delle competenze deve essere dimostrata sulla base di certificati internazionali indicati preliminarmente (inglese: ad es. Certificate in Advanced English CAE dell'Università di Cambridge; tedesco: ad es. Prüfung Wirtschaftsdeutsch International PWD del Goethe-Institut e certificati equivalenti).

La SUP-SI conferisce quindi ad istituzioni esterne l'autorità di certificazione del livello raggiunto dagli studenti. I certificati internazionali non coprono però tutti i settori delle competenze richieste dai vari indirizzi formativi della SUP-SI. La SUP-SI prevede quindi esami complementari per quei settori non coperti dai certificati internazionali, però specificamente richiesti dai singoli dipartimenti. Ovviamente si provvederà anche ad un'offerta di corsi linguistici adeguati e di tipo modulare (vedi riquadro).

Allo studente spetta di conseguenza la responsabilità di organizzare il proprio apprendimento linguistico, facendo capo sia alle risorse della SUP-SI sia a risorse esterne. Egli sarà dunque libero di frequentare o meno i corsi linguistici offerti dalla SUP-SI.

### Un istituto di lingue

Tutte le attività linguistiche della SUP-SI verranno concentrate in un unico **Istituto di lingue** che verrà realizzato a tappe. Le principali attività dell'istituto si possono così riassumere:

- organizzazione di corsi linguistici

1. **Corsi intensivi** di 4 settimane e 120 ore organizzati in Ticino al di fuori dell'orario normale, cioè durante le vacanze.
2. **Corsi semestrali e/o annuali** della SUP-SI con almeno 3 ore settimanali o corsi a blocco.
- 3.1. **Soggiorni linguistici** di due o tre mesi.
- 3.2. **Frequenza di una SUP** in una regione linguistica diversa in Svizzera o all'estero.
4. **Insegnamento bilingue** in almeno due discipline, ad es. a partire dal terzo semestre.
5. **Centro di apprendimento autonomo.**

soprattutto per l'inglese e il tedesco a livelli e con obiettivi diversi. Anche il tipo di corso (compatto, intensivo, semestrale, ecc.) potrà variare;

- consulenza soprattutto per quanto riguarda il "portfolio", l'ottenimento dei certificati internazionali, i soggiorni linguistici, gli scambi, la frequenza di SUP svizzere o estere convenzionate, la fruizione di borse di studio a livello internazionale ad es. nell'ambito del progetto ERASMUS, ecc.
- attribuzione di corsi ad istituzioni esterne;
- organizzazione di soggiorni linguistici e scambi;
- gestione di un centro di apprendimento autonomo;
- offerta di occasioni di formazione continua;
- sviluppo di attività di ricerca nel campo della linguistica applicata;
- offerta di servizi di consulenza nel campo linguistico (anche per studenti non italofoni).

Il modello proposto richiede un mutamento di paradigma nel campo dell'insegnamento scolastico delle lingue. Sarà quindi necessario parecchio tempo per approdare agli obiettivi previsti. D'altro canto è sperabile che con questo progetto si possa contribuire ad un ripensamento dell'insegnamento delle lingue anche negli altri settori della scuola pubblica. Se si pensa alla somma di oltre un miliardo e mezzo speso ogni anno in Svizzera per l'insegnamento, occorre porre senza mezzi termini la questione dell'efficacia delle modalità di insegnamento/apprendimento tradizionali ed intensificare la ricerca concreta di nuove vie. La SUP-SI vuole dare un suo contributo in questa direzione.

## Le projet de la HES de la Suisse italienne

Le Grand Conseil tessinois a décidé le 12 mars 1997 de créer la Haute Ecole Spécialisée du Tessin (en italien "Ecole universitaire"), la HES-SI.

Elle comprend 5 départements:

- constructions et territoire,
- informatique et électrotechnique,
- arts appliqués,
- économie et
- travail social

dont les enseignements débiteront déjà à la rentrée d'octobre 1997.

L'enseignement des langues n'occupe pas la même place dans les différentes écoles professionnelles supérieures qui seront transformées et formeront désormais ces 5 départements. C'est pourquoi le programme d'études présenté au cours de cet article pourra sembler excessif pour l'un et insuffisant pour un autre de ces départements. Quoiqu'il en soit il est indispensable que le niveau atteint dans les différents secteurs, par exemple économique (actuellement: ESCEA), soit maintenu, ou si possible amélioré, et soit considéré comme un objectif aussi pour les autres secteurs.

### Un nouveau modèle pour l'apprentissage/enseignement des langues secondes.

La création de la HES-SI a donné l'occasion de repenser l'enseignement des L2 et d'aboutir à un nouveau projet original, qui se différencie sous bien des aspects de ce qui se fait généralement dans l'école publique. Ce projet pourrait offrir une contribution originale au développement des HES en Suisse.

### Responsabilisation des étudiants

Le nouveau modèle se caractérise par l'abandon des enseignements tradi-

tionnels, qu'ils soient obligatoires ou facultatifs, et par le renoncement à la sanction d'examens finals.

En revanche, un **niveau de compétence** a été défini et chaque étudiant devra être en mesure, à la fin de ses études, de démontrer qu'il l'a atteint. Ce niveau de compétence se réfère au **Portfolio langues** et au **Common European Framework** du Conseil de l'Europe.

Le niveau de compétence requis, et défini au début des études, devra être atteint par les étudiants de HES dans deux langues: l'anglais et une des langues nationales, en général l'allemand.

Les étudiants peuvent bien entendu apprendre d'autres langues, même en atteignant un niveau inférieur.

### Conditions d'entrée

La maturité professionnelle permet d'entrer à la HES, sans examen d'admission. Institutionnellement, elle est donc reconnue au même titre que la maturité. Toutefois, le niveau attendu de la maturité professionnelle pour l'anglais (First Certificate in English FCE de l'Université de Cambridge) et pour l'allemand (Zentrale Mittelstufenprüfung ZMP du Goethe-Institut) n'est pas encore atteint malgré les efforts consentis ces dernières années et cela nécessite encore des améliorations.

### Compétences finales exigées

La maîtrise des compétences pourra être démontrée par l'obtention de certificats internationaux désignés préalablement (anglais: Certificate in Advanced English de l'Université de Cambridge; allemand: Prüfung Wirtschaftsdeutsch International PWD du Goethe-Institut et des certi-

1. **Cours intensifs** de 4 semaines et 120 heures de cours proposés en marge de l'enseignement normal, c'est-à-dire pendant les vacances.
2. **Cours semestriels et/ou annuels** dans le cadre des cours de la HES-SI, avec au moins 3 heures hebdomadaires ou des cours en bloc.
- 3.1. **Séjours linguistiques** de 2 ou 3 mois.
- 3.2. **Fréquentation d'une HES** dans une autre région linguistique de Suisse ou à l'étranger.
4. **Enseignement bilingue** dans au moins deux disciplines, par exemple à partir du troisième semestre.
5. **Centre d'apprentissage en autonomie.**

ficats équivalents).

La HES-SI délèguera donc le pouvoir à des institutions extérieures de décerner les certificats équivalents au niveau atteint par les étudiants. Les certificats internationaux ne couvriront pourtant pas tous les secteurs des compétences requises par les différentes orientations professionnelles de la HES. La HES-SI prévoit donc des **examens complémentaires** pour les secteurs qui ne sont pas couverts par les certificats internationaux, mais spécifiquement demandés par les départements concernés.

Elle prévoit évidemment aussi de mettre sur pied des cours de langues adéquats et de type modulaire (voir encadré).

La responsabilité d'organiser son propre apprentissage linguistique incombera à l'étudiant, qu'il ait recours à ce que lui offre la HES ou à toutes autres ressources extérieures. Chacun sera

donc libre de fréquenter ou non les cours de langues proposés par la HES-SI.

#### Un institut de langues

Toutes les activités linguistiques de la HES-SI seront concentrés au sein d'un **Institut des langues étrangères** dont les premiers cours débiteront également à la rentrée d'octobre 1997. Les principales activités de cet institut peuvent se résumer ainsi:

- l'organisation de cours de langues, en particulier pour l'anglais et l'allemand à différents niveaux et avec des objectifs divers. Le type même de cours peut varier: intensif, semestriel, etc...
- des consultations et des conseils surtout en ce qui concerne l'utilisation du Portfolio langues, l'obtention de certificats internationaux,

les séjours et échanges linguistiques, la fréquentation d'une autre HES en Suisse ou à l'étranger, l'existence de différentes bourses au niveau international, par exemple dans le cadre d'ERASMUS, etc.

- l'attribution de cours à d'autres organismes;
- l'organisation de séjours linguistiques et d'échanges;
- la gestion d'un centre d'auto-apprentissage;
- l'offre de formation continue;
- le développement des activités de recherches dans le domaine de la linguistique appliquée;
- l'offre de services de consultation relatifs aux questions linguistiques (valables aussi pour des étudiants non-italophones).

Cette organisation nécessite un changement de paradigme sur le plan de l'enseignement scolaire des langues. Il sera donc nécessaire de lui accorder un peu de temps avant de constater si elle atteint ses objectifs.

On peut aussi espérer qu'un tel projet pourra contribuer à la remise en question de l'enseignement traditionnel des langues et touchera même l'école publique.

Si l'on pense que chaque année, on dépense en Suisse un milliard et demi pour l'enseignement des langues, il faut poser sans plus tarder la question de l'efficacité de l'enseignement et de l'apprentissage traditionnels et intensifier la recherche concrète de nouvelles voies. La HES-SI offre sa contribution à cette réflexion.

#### Christoph Flügel

Dr. phil, war 1966-1969 Deutschlehrer am Wirtschaftsgymnasium der Schweizerschule in Rom und 1969-1972 am Liceo cantonale in Lugano. Seit 1972 Berater des Erziehungsdepartements des Kantons Tessin für Fragen des Fremdsprachenunterrichts. Er ist Mitglied verschiedener Kommissionen, die sich mit Fragen des Fremdsprachenlernens und -lehrens befassen.



Jasper Johns (1964), *Giorni di liceo*

## Et la Suisse Romande?

*Ne faire qu'une HES en Suisse romande présente des avantages certains, mais ne se fait pas sans quelques difficultés, entre autres de planification cohérente des options d'enseignement.*

*Malgré nos efforts, nous ne sommes malheureusement pas parvenus à obtenir un article d'un des responsables de la HES de la Suisse occidentale, en particulier en ce qui concerne la question des langues. Toutefois M. F. Hemmer, directeur de l'École d'Ingénieurs de Fribourg, et M. E. Jeannet, chargé de mission, nous ont communiqué quelques informations, reformulées ici par la rédaction de Babylonia.*

Regrouper 21 établissements de 5 cantons et de 3 types différents – écoles d'ingénieurs, écoles supérieures de cadres pour l'économie et l'administration, écoles d'arts appliqués – demande un gros effort pour créer les conditions d'une bonne cohésion entre tous ces établissements appelés à travailler ensemble. La stratégie appliquée a reposé, dans les grandes lignes, sur trois axes: l'organisation – calendrier, conditions d'admission, taxes, etc. – a été unifiée, les programmes ont été harmonisés, l'autonomie, sur le plan opérationnel, a été maintenue.

La création d'une seule HES en Suisse occidentale amplifie et renforce des collaborations déjà existantes. Elle permet de mieux coordonner le développement des diverses formations et éventuellement d'en créer des nouvelles, ce qui aurait été impossible dans la situation antérieure.

Du point de vue politique, on s'attend à ce que la HES donne à la Suisse romande plus de poids par rapport à la Suisse alémanique, ce qui lui est nécessaire pour être considérée à part entière dans ses relations tant nationales qu'internationales.

Concrètement, la mise en place d'une structure supracantonale, dotée de moyens financiers importants, va orienter et organiser les programmes d'enseignement, de recherche et de développement. Les quelques 800 enseignants garderont un statut cantonal ou privé, mais pourront affiner leur spécialisation dans des centres fonctionnant en réseau et auront accès à des équipements qu'une école seule ne pourrait acquérir.

Quant aux près de 4000 étudiants, ils obtiendront le diplôme HES, qui sera reconnu au niveau européen, et auront

la possibilité de passer librement d'une école à l'autre pour acquérir leur spécialisation, y compris dans d'autres HES de Suisse.

En ce qui concerne la question des langues, si tout le monde s'accorde pour affirmer que la connaissance de plusieurs langues est un point très important dans la carrière des futurs diplômés des HES, il y a pourtant une diminution d'environ 20% du nombre total de leçons par rapport à la situation actuelle. La principale raison est la volonté de maintenir la durée des études à trois ans en laissant plus de temps aux étudiants pour leur travail personnel. Il n'a ainsi pas été possible d'attribuer plus de temps aux langues dans les plans d'études HES. D'autres solutions devront être recherchées pour inciter les étudiants à augmenter leurs connaissances linguistiques.

*Le débat semble donc ouvert, mais le travail reste à faire. Les pistes de solutions existent – échanges linguistiques, enseignement bilingue, travail personnel dans la langue de l'étudiant, lorsque ce n'est pas le français. La HES du Tessin en emprunte quelques unes (voir article dans ce numéro). Nous espérons que les responsables de la HES romande les exploiteront également et nous ne manquons pas de relayer leurs débats dans nos colonnes. (red.)*

Georges Muschiol  
Sion

# TANDEMunterricht und Immersion

## Erfahrungen mit innovativer Sprachdidaktik an der Ingenieurschule Wallis

*Cet article est un bref compte rendu sur l'enseignement bilingue à l'École d'Ingénieurs du Valais à Sion (allemand/français). Cet aperçu explique le concept du bilinguisme tel qu'il est encore en vigueur à l'École d'Ingénieurs pour l'enseignement de la langue allemande et française. Le concept de bilinguisme repose sur deux piliers: 1. Dans le cadre de la formation de base, il y a les cours de langues intensifs (4 heures d'entraînement traditionnel: compréhension, expression, lecture, écriture et 4 heures de communication pure dans des cours «Tandem») préparant les étudiants à l'immersion bilingue et professionnelle de la 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> année. 2. Les cours techniques, sont donnés tantôt en français, tantôt en allemand pour les classes qui sont «mixtes». Pour une répartition des cours dans l'une et l'autre langue, le critère important est la langue du professeur. Le cours «Tandem», caractérisé par certains linguistes comme europabezogenes Zukunftsmodell (Prof. M. Pelz), permet une intégration efficace des activités des cours de langues traditionnels les participants des deux groupes linguistiques s'enseignent mutuellement leur langue maternelle et font l'expérience d'un apprentissage interactif, complémentaire et interculturel de la langue du voisin.*

### Die Ingenieurschule Wallis (ISW) und ihr zweisprachiges Umfeld

An der ISW wird der Muttersprachen- wie auch der Fremdsprachenkompetenz, also dem Französisch-, Deutsch- und nicht zuletzt dem Englischunterricht, grösste Bedeutung beigemessen. Dabei geht es darum, die Ingenieurstudenten mutter-, fremd- und fachsprachlich so optimal zu schulen, dass sie dank der erworbenen sprachlichen, kommunikativen und sozialen Kompetenz für die Aufgaben des Diplomstudiums sowie für die Anforderungen des späteren Berufslebens bestens vorbereitet sind.

### Das Kurskonzept für den Sprachunterricht an der ISW

Im folgenden Abschnitt wird das besagte Fremd- / Zweitsprachenkonzept im Zusammenhang mit dem zweisprachigen Umfeld der Schule sowie dem Studien- und Stundenplan veranschaulicht.

Um im Rahmen des zweisprachigen Schulprogramms den Zielsetzungen der ISW in effizienter Weise zu entsprechen, bedarf der Fremd- / Zweitsprachenunterricht eines eigenen, adäquaten Kurskonzeptes. Dieses Konzept dient dem Französisch- und Deutschunterricht als Organisationsprinzip und lässt sich wie folgt skizzieren:

- Integration des lehrergesteuerten Fremd- / Zweitsprachenunterrichts und des (selbst)gesteuerten Sprachenerwerbs im Rahmen der TANDEMKurse;

- Vernetzung zahlreicher fachdidaktischer Vorzüge des traditionellen Fertigkeitentrainings (Hör- und Leseverstehen, Sprech- und Schreibfertigkeit) mit den kommunikationszentrierten sich gegenseitig ergänzenden Lehr-Lern-Prozessen der TANDEM-, Peer Teaching- und der Immersionsmethode;

- Zweitsprachenanwendung in realen 'Begegnungssituationen' <sup>1</sup> im Rahmen des TANDEM- und Peer Teaching in den beiden ersten Semestern sowie im Rahmen der im Fachunterricht sich bietenden 'Immersionsphasen' während der folgenden vier Semester, und dies mit dem Ziel der Förderung einer 'funktionalen' bzw. 'instrumentalen' Zweisprachigkeit <sup>2</sup>.

Wie soeben erwähnt, sind Französisch und Deutsch die beiden offiziellen Sprachen, in denen an der Ingenieurschule unterrichtet wird, und zwar im 1. Studienjahr in nach Sprachen getrennten Klassen und in den beiden folgenden Jahren in sprachlich gemischten Gruppen. Obwohl gerade im dritten Jahr die Muttersprache der einzelnen Dozenten ausschlaggebend ist, wird in den Fachvorlesungen und Laborveranstaltungen darauf geachtet, von beiden Sprachen einen möglichst ausgewogenen Gebrauch zu machen, um keine der beiden Sprachgruppen zu benachteiligen. In Bezug auf die Stärke der einzelnen Sprachgruppen wie auch die Herkunft der Studenten gilt gegenwärtig: zwei Drittel der Studierenden sind französischsprachig und

stammen aus dem Mittel- und Unterwallis sowie aus der übrigen Romandie; ein Drittel der Studierenden aber ist deutsch(italienisch)sprachig und kommt aus dem Oberwallis sowie aus verschiedenen Deutschschweizer Kantonen und dem Tessin.

Soviel zum Nebeneinander zweier bzw. dreier Sprachgemeinschaften. Wie aber wird daraus **eine** Studiengemeinschaft, in der die Betroffenen zu einer möglichst optimalen Zusammenarbeit zusammenfinden?

Zwecks Förderung besagter Zusammenarbeit spielen der Muttersprachen- und der Zweitsprachenunterricht während des Grundstudiums im 1. Studienjahr eine nicht zu unterschätzende Rolle: Die allgemein und fachsprachliche Vorbereitung der Ingenieurstudenten auf die im 2. und 3. Jahr im Rahmen des Fachstudiums erfolgende, immer uneingeschränktere Immersion ins Französisch und ins Deutsch steht hier im Vordergrund. Zugleich gilt es aber auch, die pädagogische Betreuung der Studierenden bei der Ausübung ihrer TANDEM-Doppelrolle als 'Lehrer' bzw. 'Experte' sowie 'Lerner' schrittweise in die Tat umzusetzen. Mit anderen Worten, in den TANDEMKursen geht es um partnerschaftliches Lernen von Personen mit verschiedener Muttersprache, eigener Mentalität und starkem Bewusstsein der jeweiligen Kulturzugehörigkeit, nicht zuletzt im Dienst einer effizienten Zusammenarbeit der Ingenieurstudenten untereinander im Verlauf ihrer dreijährigen Berufsausbildung.

### **Organisation der TANDEMarbeit in den TANDEMKursen**

Wie sehen nun die TANDEMKurse und das Peer Teaching, also die eigentliche 'Sprachwerkstatt', im einzelnen aus?

In der sog. 'Sprachwerkstatt' erst lassen sich die optimalen Voraussetzungen

für die Direktbegegnung und den (selbst)gesteuerten Zweitspracherwerb beider Sprachgruppen mit ihren sich dabei entwickelnden Sprachpartnerschaften zwischen zwei, des öfteren aber auch zwischen drei oder vier Studenten schaffen. Durch das zahlenmässige Übergewicht der frankophonen gegenüber der germanophonen Sprachgruppe freilich wird die ausgewogene Schaffung von gemischtsprachigen TANDEMPaaren in allen Partnerklassen und in jedem Einzelfall nicht nur erschwert, sondern vielfach ganz und gar verunmöglicht. Dennoch werden diese Begegnungssituationen sowohl für die französisch- als auch für die deutschsprachigen Lerner in Bezug auf ihre jeweilige Zweitsprache zu wirklichen Immersionsphasen von 2 x 45 Minuten Dauer ein- bzw. zweimal pro Woche. Den franko- resp. germanophonen Muttersprachlern, die in den auf diese Weise entstehenden bilingualen Klassen jeweils anwesend sind, obliegt dabei die Leitung der Gespräche, die Steuerung der Projekte sowie die Kontrolle der Spracharbeit ihres/ihrer anderssprachigen Studienkollegen.

Selbstverständlich wird die TANDEMarbeit der einzelnen Gruppen, d.h. die Arbeit sowohl der Lerner als auch der 'Experten', von je einem Französisch- und je einem Deutschlehrer konstant betreut. Die beiden Lehrer kümmern sich also um die gesamte Koordination der verschiedenen Gruppenarbeiten, die Umsetzung der Lernziele gemäss Studienplan, die individuelle sprachlich-didaktische Betreuung sowie die gezielte, den Kriterien sprachlicher und kommunikativer Kompetenz entsprechende Prüfungsvorbereitung. Vor allem gilt es, das für eine solche kommunikative Didaktik besonders geeignete Kursmaterial zu bedenken und bereitzustellen. Wiewohl alle diese wichtigen Vorarbeiten wie auch die Kursorganisation im einzelnen in der Hand der TANDEMLEhrer verblei-

ben, kommt der Mitarbeit der Studenten bei der Kursgestaltung im Laufe der beiden Semester eine immer grössere Bedeutung zu.

### **Evaluation der TANDEMarbeit**

Was die Evaluation der individuellen Schülerleistung anbelangt, so wird diese im TANDEMKurs keineswegs vernachlässigt. Gerade diese Unterrichtsform erschliesst den Studenten neue Möglichkeiten der Selbstevaluation. Die Leistungsbewertung, sei es durch die Studenten selbst oder sei es durch den Lehrer, bleibt im grossen Ganzen lernziel-, produkt- und kriterienorientiert.

Da die Tandemkurse in erster Linie Konversations- resp. Kommunikationskurse sind, geht es hier vor allem um folgende Lernziele:

- Förderung der obengenannten 'funktionalen' resp. 'instrumentalen' Zweisprachigkeit im Rahmen besagter Ingenieurausbildung;
  - sehr gute Beherrschung der Alltagssprache;
  - kompetenter Gebrauch fachsprachlicher Grundbegriffe;
  - schnelle Lektüre und sichere Verarbeitung der einschlägigen Fachliteratur in der Zweitsprache u.a.m.
- Den Lernzielen der TANDEMKurse entsprechend lassen sich die verschiedenen Sprachübungen und Interaktionen in der Zielsprache sowie deren Verarbeitung zu sog. Sprachprodukten wie folgt umschreiben:
- Verstehen von Hörtexten allgemeinen und technischen Inhalts;
  - Anfertigen von Notizen zu den Hörtexten, Ausarbeitung dieser Notizen zu einem zusammenhängenden Text, Korrektur des Textes sowie dessen Aufnahme auf eine Hörkassette;
  - Erfinden von Dialogen sowie deren Aufführung vor der Klasse mit evtl. Aufnahme auf eine Videokassette;
  - Entwerfen von Planspielen und Fall-

studien mit allgemeiner wie auch berufsspezifischer Thematik;

- Abfassen von Kurzvorträgen und -berichten über landeskundliche Themen, Fernsehsendungen, Filme, Nachrichten, Erzählungen, Comics usw.

Sämtliche Arbeiten werden unter direkter Mitwirkung der Muttersprachler durchgeführt. Freilich können die

einzelnen Arbeitsprozesse von den monolingualen Klassen im sog. traditionellen Fremd-/Zweitsprachunterricht schon begonnen und / oder auch nicht begonnen, abgeschlossen und / oder auch nicht abgeschlossen werden. Im TANDEMunterricht - eingebettet in praxisnahe resp. praxisbezogene und natürliche Kommunikationsprozesse der verschiedensten Art

- findet gewöhnlich die Überarbeitung und die Korrektur der Sprachproduktion durch die Muttersprachexperten statt.

In Bezug auf die Kriterien, an denen sich die Sprachproduktion und die prüfungsbezogene Leistungsbewertung derselben im TANDEMunterricht besonders orientiert, sind u.a. folgende festzuhalten:

- formale Richtigkeit hinsichtlich der gesprochenen Sprache (Grammatik, Satzbau, Wortstellung)
- Spontaneität beim Gebrauch der Zweitsprache
- flüssige Kommunikation
- erweiterter Wortschatz in der Alltags- und Fachsprache
- situationsgerechter Sprachgebrauch
- argumentierendes Sprechdenken
- gute Kenntnisse der wichtigsten Grammatikregeln der jeweiligen Zweitsprache

#### **Didaktische Hilfestellungen**

Besondere Beachtung verdienen in diesem Zusammenhang schliesslich die didaktischen Hilfestellungen seitens der TANDEMLEhrer. Es geht dabei um die Vermittlung didaktischer Lernziele sowie bestimmter Lehr-Lern-Strategien an alle Kursteilnehmer, an die 'Experten' wie auch die Lernenden. Mit anderen Worten und besonders in Hinblick auf die Lernenden gilt:

- Die Kursteilnehmer lernen, ihre persönlichen Lernbedürfnisse zu identifizieren und auszudrücken. Sie berücksichtigen dabei sowohl ihre Motivation (Warum lerne ich die Fremdsprache?) als auch den Zweck (Wozu lerne ich die Fremdsprache?)
- Die Teilnehmer lernen gemäss ihren Bedürfnissen und Motivationen spezifische Lernziele zu bestimmen.(...)
- Die Teilnehmer lernen, diejenigen Lernstrategien zu entwickeln und anzuwenden, die ihrem persönlichen Lernstil am ehesten entspre-



*Claes Oldenburg, Cazzuola, misura B (1971)*

chen und die auch innerhalb der Gruppe zu realisieren sind. (...)

- Die Teilnehmer lernen zu evaluieren, ob die ausgewählten Lerninhalte und die vorgängig bestimmten Lernziele übereinstimmen; ebenso überprüfen sie die Effizienz der angewandten Lernstrategien. Weiter lernen sie Rückschlüsse für das Lernen zu ziehen.»<sup>3</sup>

Der lehrergesteuerte Fremd-/Zweitsprachenunterricht und der (selbst)-gesteuerte Zweitsprachenerwerb nach der TANDEM- und Peer- Teaching-Methode ergänzen sich - wie dargestellt - in effizienter Weise. Wo freilich der Frontalunterricht verständlicherweise das Schwergewicht auf die Grammatik und die altbewährten Sprachfertigkeiten legt, stellt das TANDEM die Kommunikation eindeutig ins Zentrum aller Sprechübungen. Uebersdies lassen sich so aber nicht nur die didaktischen Vorzüge der verschiedenen Methoden im zweisprachigen Umfeld optimieren. Auch die eigentlichen Lerneffekte lassen sich in einer solchen Sprachwerkstatt erheblich steigern, sozusagen multiplizieren. Das einzelne 'Lehrer-Lerner-Paar' bleibt dabei der ausschlaggebende Multiplikationsfaktor. Fürs Erste ist damit die gegenwärtige Gestaltung der Sprachwerkstatt an der Ingenieurschule Wallis umrissen.

### **TANDEMkurse - interkulturelles Lernen**

Noch ein Schlusswort in Bezug auf das Interkulturelle, d.h. das Substantielle der ganzen Sprachwerkstatt!

Die interkulturelle Perspektive wird in jedem Fall zur eigentlichen Warte, von der aus das Kursprogramm gestaltet und gewertet zu werden verdient, und zwar unter Einbezug aller Kursteilnehmer und unter Berücksichtigung nicht nur ihrer persönlichen Interessen, sondern auch des jeweiligen sprach- und kulturbedingten Umfeldes jedes einzelnen von ihnen. Mit

anderen Worten: Was also im 1. Semester mit einer Reihe von vorgegebenen Alltags- und Gesellschaftsthemen beginnt, entwickelt sich im 2. Semester im Rahmen relativ freier Themenwahl und Projektgestaltung vom vermehrt landeskundlichen Informationsaustausch - idealerweise - bis hin zu Integration kulturell verschiedener Auffassungen und Werte. Dass da ein Spannungsfeld entsteht, ist eine Binsenwahrheit. Diese Spannungen aber wahrzunehmen, auszuhalten und - in immer vorurteilsfreierem Umgang mit Menschen, Gegenden, Traditionen, Mentalitäten, Clichés und Geschichte - **gemeinsam** zu bestehen, das ist das Gebot der Stunde, nicht zuletzt in dem hier beschriebenen TANDEMunterricht.

### **Anmerkungen**

<sup>1</sup> HERFURTH, H.-E. (1993): *Möglichkeiten und Grenzen des Fremdsprachenerwerbs in Begegnungssituationen. Zu einer Didaktik des Fremdsprachenlernens im Tandem.* p.8

<sup>2</sup> ANDRES, F.: *Sprache und Zweisprachigkeit. Betrachtungen zum Wesen der Sprache und Grundbegriffe zur Zweisprachigkeit* in: WATTS, R. J. / ANDRES, F. (1990): *Zweisprachig durch die Schule.* p. 31-32: (...)der Ausdruck 'funktionale' oder 'instrumentale' Zweisprachigkeit bedeutet, dass keineswegs beide Sprachen völlig austauschbar sind und gleich gut benützt werden können; eine der beiden, nämlich die 'Zusatzsprache', steht dem Sprecher oder der Sprecherin in einer Weise zur Verfügung, die es erlaubt, sich in den wichtigsten Gesprächsbereichen angemessen ausdrücken zu können.

<sup>3</sup> GIOVANNINI, A.: *Autonomie und kommunikative Kompetenz. Begriffe und Beispiele für den Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenenbildung* in : *Babylonia* 2/1994, p. 39-45

### **Georges Muschiol**

Sprachlehrer an der Ingenieurschule Wallis, Sion.

**Eva Kurt-Bachmann**  
Solothurn

*L'autrice muove dall'esperienza fatta nella scuola per ingegneri di Oensingen (SO) fondata nel 1994 e ripropone le riflessioni su cui si è fondata l'impostazione del curriculum di formazione linguistica. Riferimenti ed esemplificazioni toccano la lingua materna, ma mantengono il loro valore sostanzialmente anche per le L2. Dopo aver formulato degli orientamenti fondamentali tenendo conto delle esigenze della professione e dei prerequisiti degli studenti, l'approccio al curriculum è passato attraverso l'individuazione di una tipologia di testi specifica per il mestiere di ingegnere e la considerazione del criterio "impostazione significativa del testo". Particolarmente interessante è ad es. la griglia che contiene gli elementi necessari per valutare la funzionalità di un testo e fornisce utili indicazioni circa le competenze che devono essere acquisite dallo studente. Buona parte dell'articolo è poi dedicata ad un'esperienza didattica che ha coinvolto coppie di studenti in "Tandem" nella realizzazione di due testi diversi, uno a carattere scientifico, l'altro di tipo giornalistico, sullo stesso problema tecnico. La descrizione permette all'autrice di tematizzare diverse strategie di trattamento testuale che potranno tornare molto utili nell'insegnamento linguistico delle nuove SUP.*  
(red.)

# Von Märchen, Anleitungen und Faxbestellungen

## Einleitung

Im Herbst 1994 wurden an der neugegründeten Ingenieurschule in Oensingen SO die ersten Studierenden aufgenommen. Der Aufbau einer neuen Schule trägt einen innovativen Keim in sich - nichts war da, alles konnte von Anfang an neu gedacht werden. Leitplanken sollten einzig die Vorgaben für die zukünftigen Fachhochschulen sein. Ergebnisse aus der Auseinandersetzung mit der Frage, wie der Unterricht in der Muttersprache aussehen soll, werden im folgenden Beitrag theoretisch erörtert und an einem Unterrichtsprojekt vorgestellt.

## Ausgangslage

Was können Studierende, die in eine Fachhochschule eintreten, in ihrer Muttersprache? Aufsätze schreiben. Sie haben dadurch gelernt,

- sich orthografisch und grammatisch einigermaßen korrekt auszudrücken;
- ihre Meinung so darzustellen, dass sie den Lehrer oder die Lehrerin überzeugt;
- ihre Aussagen so zu formulieren, dass der Text der geforderten Länge entspricht;
- ihre eigenen Ansprüche an Sprache gering zu halten, da sie auch nach neun Jahren Deutschunterricht in der obligatorischen Schulzeit immer noch mehrheitlich negatives Feedback erhalten.

Dieser letzte Punkt ist eines der aufreibendsten Probleme im muttersprachlichen Unterricht auf Stufe Fachhochschule. Die Studierenden haben aufgegeben, sie haben häufig kein Interesse mehr, sich sprachlich

zu verbessern. Doch abgesehen von diesem Motivationsloch haben die angehenden IngenieurInnen auch handfeste Sprachlücken: Sie können keine Texte schreiben. Damit meine ich:

- Sie können Texte nicht planen und um einen thematischen Kern herum stringent aufbauen.
- Sie haben Mühe, kurz und präzise zu formulieren.
- Sie differenzieren kaum nach Textsorten.
- Sie können keine Aussagen über die Qualität eines Textes machen. Plakativ? Es ist eine persönliche Lagebeurteilung auf der Basis meiner Erfahrungen. Aus den folgenden Ausführungen soll deutlicher werden, welche Fähigkeiten Schreibende generell brauchen und was vielen Studierenden fehlt.

## Grundsätze

Als erste Planungsstufe formulierten wir in Oensingen zuerst einmal ein Fachleitbild, in dem wir das übergeordnete Unterrichtsziel definierten. Dafür änderten wir unseren Blickwinkel. Uns interessierte zunächst nicht, was die neueintretenden StudentInnen wissen und können, denn wir wollten nicht einfach möglichst nahtlos die Berufsschule fortsetzen. Uns interessierte vielmehr, welche sprachlichen Anforderungen an IngenieurInnen im Berufsleben gestellt werden. Das sollte unser Horizont für den Unterricht sein. Als Leitlinien für den muttersprachlichen Unterricht legten wir deshalb fest: Das zentrale Ausbildungsziel ist die Fähigkeit, die mündliche und schriftliche Kommunikation im Berufsle-

ben sinnvoll zu gestalten. Die IngenieurInnen sollen verständlich, variantenreich und der Situation angemessen mit den typischen Textsorten umgehen können. Sie sollen sprachliche Defizite erkennen und mit Informationsquellen umgehen können.

### Unterrichtsinhalte

Die Philosophie des Fachleitbilds wurde in einer zweiten Planungsstufe zu einem Curriculum ausgearbeitet. Auf dieser Stufe ging es darum, die übergeordneten Ziele auf die Ebene des konkreten Unterrichtsstoffs zu bringen. Die Leitlinie "Sinnvolle Gestaltung der mündlichen und schriftlichen Kommunikation im Berufsleben" führt bei der Konkretisierung zu zwei Fragen:

1. Was sind die ingenieurtypischen Textsorten?
2. Was ist ein sinnvoll gestalteter Text?

### 1. Typische Textsorten

Die erste Frage mussten uns unsere Kollegen mit Berufserfahrung beantworten. Der Katalog, der sich aus den Umfragen ergab, umfasste Projektberichte, Bedienungsanleitungen, Anfragen und Offerten per Brief, Fax, E-Mail oder Telefon, Produktpräsentationen, Sitzungsleitung etc. Die Liste wurde lang, und es war von Anfang an klar, dass nicht alles abgedeckt werden konnte. Umso ernster sollte dafür die letzte Leitlinie genommen werden: "Sprachliche Defizite erkennen und mit Informationsquellen umgehen können." Im Sinne einer selbständigen Weiterbildung sollten sich die Studierenden auch Strategien aneignen, um sich selber Neues zu erarbeiten - eben zum Beispiel auch Textsorten, die im Unterricht nicht explizit besprochen wurden.

### 2. Sinnvolle Texte

Ungleich schwieriger ist es, die zweite Frage zu beantworten: "Was ist ein sinnvoll gestalteter Text?" Seit den Anfängen der Textlinguistik in den 70er-Jahren diskutieren Fachleute darüber, wie der Begriff "Text" zu definieren sei. Und hier geht es sogar um den "guten" Text.

Wenn wir von guten Texten sprechen, ist allen Deutschlehrenden klar, dass es dafür keinen absoluten Masstab gibt. "Gut" ist immer bezogen auf eine Reihe von Faktoren, etwa die Kommunikationssituation, Adressaten, Intention usw. Das bedeutet nicht, dass kein Kriterienraster zur Beurteilung der Qualität eines Textes möglich wäre, sondern nur, dass es ein komplexes Unterfangen ist. Aus einem Projekt des Deutschen Seminars der Universität Zürich, das eine qualitative Aussage über die Sprachkompetenz von MaturandInnen zum Ziel hatte, entstand vor fünf Jahren das "Zürcher Textanalyseraster". Dieses Raster leistet zweierlei: Es führt erstens die verschiedensten Kriterien

zusammen, die im Zusammenhang mit einem Text relevant sind. Und es kann zweitens dafür gebraucht werden, eine strukturierte Aussage über die Qualität eines Textes zu machen. Das Zürcher Textanalyseraster besteht aus drei Teilen:

0. Die Bezugsgrößen/Korrelate

A. Sprachsystematische und orthographische Richtigkeit

B. Funktionale und ästhetische Angemessenheit und inhaltliche Relevanz

Besonders interessant im Hinblick auf die Fertigkeiten für Studierende, die bessere Texte schreiben sollen, scheint mir der Teil B.1 über die funktionale Angemessenheit. Ich habe diesen Teil deshalb im Kasten 1 übernommen. In der linken Spalte werden die Kriterien des Analyserasters zitiert und in der mittleren umschreibe ich mit meinen eigenen Worten, was damit gemeint ist. Die Spalte ganz rechts geht einen Schritt weiter, sie bildet die qualitativen Anforderungen an einen Text auf die Anforderungen an die Schreibenden ab.

### Funktionale Angemessenheit: Verständlichkeit/Kohärenz

nach dem Zürcher Textanalyseraster

Kriterium	Wie soll der Text sein?	Was müssen Schreibende können?
Gesamtidee, Thema, Absicht des Textes	Der Text bildet eine Einheit und hat eine erkennbare Funktion.	Ihren "Message" kennen, sie im Auge behalten und sie im Text gut unterbringen.
Aufbau, Gliederung (Textmakrostruktur)	Der Text ist innerlich und äusserlich entsprechend der Gesamtidee gegliedert.	Die Aussagen portionieren und diese Portionen kenntlich machen (Kapitel, Aufzählungen)
Thematische Entfaltung	Der thematische Aufbau im Text folgt einer nachvollziehbaren Logik.	Ein Thema konsequent vom Kern zur Peripherie (oder umgekehrt) entwickeln.
Grad an Implizitheit/ Explizitheit	So implizit wie möglich, so explizit als nötig.	Für jeden Text eine Balance finden zwischen alles erklären und alles voraussetzen.
Ausdrückliche Rezipientenführung	Der Text leitet ein, verweist, macht Zusammenhänge deutlich, macht Standpunkte klar.	Ihren Text moderieren: Vom Inhalt zurückstehen und den Lesenden erklären, warum sie kommunizieren, was ihre Absicht ist und was ihnen besonders wichtig ist.
Angemessenheit der Sprachmittel (Sach-, Funktions- und Ususadäquatheit)	Im Register, im Satzbau und in der Wortwahl der Kommunikationssituation angemessen.	Ihre Adressaten, die Situation und die Fakten kennen und stilistisch richtig darauf reagieren.
Erfüllung von Textmusternormen	Der Text kommt den Erwartungen der Rezipienten entgegen.	Textsorten und ihre Normen kennen und damit angemessen umgehen.

Kasten 1

### Umsetzung: Das Tandem-Projekt

Wie kann die Lehrperson nun aber diese vielschichtigen Anforderungen in den Sprachunterricht einbeziehen und die entsprechenden Fähigkeiten bei den Studierenden fördern? Einen Königsweg gibt es nicht. Im Sinne eines Beispiels möchte ich Ihnen an dieser Stelle dafür ein erfolgreich verlaufenes Unterrichtsprojekt vorstellen. An fünf Themenkreisen werden im folgenden die didaktischen Absichten erläutert und Unterrichtselemente vorgestellt.

Das Projekt hiess "Tandem" und die Aufgabe bestand darin, dass zwei Studierende gemeinsam zwei Texte über dasselbe technische Thema verfassen. Der eine Text sollte ein wissenschaftlicher Text sein, der beispielsweise in einer Fachzeitschrift erscheinen könnte, der andere ein journalistisch interessanter, allgemeinverständlicher Text, der sich für eine Tageszeitung eignen würde.



Christo (Christo Jarachett) (1964),  
*Pacco in carrello da spesa*

### 1. Textsortenlehre unterrichten

Die Auseinandersetzung damit, was eine Textsorte ist, und was verschiedene Textsorten voneinander unterscheidet, erachte ich als grundlegend für alle Arbeit mit Texten. Die Studierenden kennen nur den Schulaufsatz und schreiben alles in ihrem Schülerstil. Dass verschiedene Situationen, Textfunktionen, Adressaten sprachlich unterschiedlich behandelt werden müssen, haben sie sich nie überlegt. Auch dass es Textmusternormen oder typische Textbausteine gibt, wissen sie nur unbewusst, handeln entsprechend intuitiv beim Schreiben und stehen vor grossen Problemen bei der Bewältigung von Unbekanntem.

Für einen amüsanten Zugang zur Textsortenlehre eignet sich beispielsweise das "Rotkäppchen auf Amtsdeutsch" von Thaddäus Troll (abgedruckt auch in Sandig 1986, S. 110). In der Gegenüberstellung etwa mit einem konventionellen Kochrezept können die Studierenden erkennen, warum diese Texte ihre Normen erfüllen oder eben nicht. Damit erarbeiten sie sich Begriffe und Kategorien auf einer abstrakten Ebene, die für andere Textsorten auch gelten.

### 2. Texte analysieren und beschreiben

Auf der Sprachebene müssen die Studierenden nicht nur die Kategorien kennen, auf die sie achten sollen, sondern auch wissen, wie sie ihre Intention am besten in Sprache umsetzen. Auch hier wählte ich zuerst einmal einen analytischen Zugang, weil wie schon bei der Textsortenlehre vor allem unbewusstes Wissen aufgearbeitet und der Reflexion zugänglich gemacht werden sollte.

Bei der Tandem-Aufgabe sollten die Studierenden einen wissenschaftlichen Text mit einem Zeitungstext vergleichen. Die Inhalte waren total verschieden, der Fokus lag einzig auf der Sprache. Eine Liste mit Kriterien war vorgegeben, die Studierenden

sollten möglichst genau beobachten, wie die Texte gemacht sind. Dabei ging es um die Rollenverteilung zwischen Autorin und Leser und die jeweiligen Erwartungen und Ansprüche, um Fragen des Textaufbaus und den Umgang mit Theorie und Beispielen, um die Bezüge innerhalb und ausserhalb des Textes, um Sprache, Wortschatz und Bedeutungsklärungen und schliesslich auch um Art und Funktion von Illustrationen.

### 3. Produktionsstrategien unterrichten

Zu den Produktionsstrategien gehören neben der klassischen Disposition aus der Aufsatzdidaktik noch weitere ganz elementare Arbeitsschritte: Vielen Studierenden fällt es schwer, am Anfang wirklich alles zusammenzustellen, was zum Thema gehört. Sie beginnen irgendwo und merken beim Schreiben, wohin das Thema sie führt. Zum Sammeln und Ordnen von Material gehört auch das Auswählen. Weil beim Aufsatzschreiben häufig der Umfang ein Problem war, fällt es vielen nicht ein, in ihren Texten ganz bewusst Dinge wegzulassen und in einem kürzeren Text nur die Hauptsache herauszuarbeiten.

Zur Vorbereitung vor dem eigentlichen Schreibprozess gehören neben der Literaturrecherche auch Methoden zum Finden und Ordnen der Inhalte, z.B. das Brainstorming oder die Clustering-Methode. Brainstorming hat in den letzten Jahren einen Boom erlebt, doch der Umgang damit muss geübt werden. Richtig effizient wird die Methode nämlich erst, wenn das Resultat nicht einfach ein bunter Haufen von Ideen ist. Viele Studierende haben Mühe mit der Strukturierung des Materials. Am einfachsten geht es, wenn die Begriffe auf einzelne Zettel geschrieben werden und dadurch auch physisch umgruppiert werden können. Erst danach macht eine Disposition Sinn. Darin müssen die Begriffe unbedingt auch umschrie-

ben werden, damit der Aufbau des Texts klar wird.

Die Clustering-Methode nach Gabriele L. Rico sieht auf den ersten Blick dem Brainstorming sehr ähnlich. Sie ist jedoch viel stärker auf Assoziationen ausgerichtet und führt manchmal weit vom Kern weg. Ziel der Clustering-Methode ist nicht, Ordnung in einen Ideensturm zu bringen, sondern die Kreativität zu fördern. Sie eignet sich entsprechend für Texte, die eine unverwechselbare Aussage machen wollen oder die ein Thema von einer anderen Seite beleuchten. Wer eine Geschichte erzählen will, ist mit dem Clustering richtig. Journalismus (und zunehmend auch Werbung) hat viel mit Geschichten zu tun, die Interesse wecken.

#### 4. Stilische Varianten fördern

Stil darf nicht als ästhetisches Detail betrachtet werden, das einen auch sonst guten Text noch ein bisschen besser macht. Stil ist ein Teil jedes Textes und trägt viel zum Verständnis bei. Viele Studierende differenzieren stilistisch kaum. Sie haben kein Bewusstsein für Stil, und manchmal fehlen ihnen auch die Sprachmittel. Wesentliches Element des Lernprozesses ist hier das Ausprobieren: Die verschiedensten Texte nachahmen (warum nicht einmal Wilhelm Busch? oder Adolf Ogi?) und dabei seinen eigenen sprachlichen Horizont erweitern.

Das Buch "Wörter mit Flügeln" von Christa und Emil Zopfi ist eine Fundgrube für Möglichkeiten, ans Schreiben heranzugehen. Hier findet sich auch eine stilistische Variante der "Qualitätstheorie" für Texte: Der Textdrachen. An einem Drachenbild von M.C. Escher erläutern die Zopfis hier die Elemente Kopf, Füsse, Körper, Flügel und Schwanz und bilden deren Eigenschaften auf den guten Text ab. Viele Studierende haben zu dieser bildlichen Darstellung den besseren Zugang als zu linguistischer

Theorie.

Sehr anschaulich finde ich auch die beiden Textfassungen über ein multikulturelles Schulprojekt, einmal als Sachtext aus einer pädagogischen Zeitschrift und einmal als Geschichte aus der Küche. Sie haben viele meiner Studenten animiert, und es war ganz erstaunlich, wie die sonst betont sachlichen erwachsenen Teenager plötzlich Märchen schrieben... Die Motivation zum Stilwechsel hat sich gelohnt!

#### 5. Schreiben und Feedback geben

"Übung macht den Meister" steht hinter jeder Aufsatzdidaktik. Das gilt auch für andere Textsorten. Wichtig scheint mir hier, dass die Studierenden realistische Schreibaufträge erhalten, mit genauen Angaben zur Kommunikationssituation und Textintention (aus diesem Grund besteht ein Teil des Deutschunterrichts an der Ingenieurschule Oensingen in einer eigentlichen Schreibberatung für Texte, die die Studierenden für andere Fächer schreiben). Zum häufigen Schreiben unterschiedlichster Texte gehört ein ausführliches Feedback. Noten zur Standortbestimmung für den Studenten sind gut, doch der Kommentar bringt den Lernfortschritt. Die Rückmeldung orientiert sich an derselben Struktur, die im Unterricht verwendet wurde.

Der eigentlichen Tandem-Aufgabe ging eine Reihe von Schreibaufträgen voraus. Die Texte - oft innerhalb kürzester Zeit verfasst - wurden jeweils in der Klasse oder in einer Gruppe vorgelesen und diskutiert.

Die grössere Schlussaufgabe stammte aus einem Umfeld, in dem sich die Studierenden regelmässig bewegen: Schreiben für Fachleute vs. Schreiben für Laien. Dass sie zu zweit zwei Texte schreiben sollten und eine gemeinsame Note erhielten, förderte die Auseinandersetzung mit den Texten; gegenseitiges Lesen und Verbesserungsvorschläge machen war notwendig.

#### Zum Abschluss

Ausgangspunkt des Beitrags war die Behauptung, Studierende an Fachhochschulen könnten keine Texte schreiben. Mit der Auseinandersetzung um die Frage, was ein "sinnvoller Text" ist, habe ich versucht, die entscheidenden Kriterien herauszuarbeiten und damit auch aufzuzeigen, wo die Schwachstellen in der Sprachkompetenz der Studierenden liegen. Hier muss der Deutschunterricht ansetzen. Das vorgestellte Unterrichtsprojekt ist eine der vielen Möglichkeiten, die sprachliche Handlungsfähigkeit der angehenden Ingenieurinnen und Ingenieure zu verbessern. Zweifellos gibt es andere und müssen noch weitere gefunden werden. Doch müssen wir als Lehrpersonen für Muttersprache dabei das übergeordnete Ziel im Auge behalten: Die Fähigkeit, die mündliche und schriftliche Kommunikation im Berufsleben sinnvoll zu gestalten.

#### Bibliografie

- HEINEMANN, W. / VIEHWEGER, D. (1991): *Textlinguistik*. Tübingen, Niemeyer. (Reihe Germanistische Linguistik 115).  
NUSSBAUMER, M. (1991): *Was Texte sind und wie sie sein sollen*. Tübingen, Niemeyer. (Reihe germanistische Linguistik 119).  
NUSSBAUMER, M./ SIEBER, P. (1992): *Wie steht es mit der Sprachfähigkeit der MaturandInnen und StudienanfängerInnen?* In: Schweizer Schule 9/1992, p. 3-14.  
RICO, G.L. (1983): *Garantiert schreiben lernen*. Reinbek, Rowohlt.  
SANDIG, B. (1986): *Stilistik der deutschen Sprache*. Berlin, De Gruyter. (Sammlung Göschen 2229).  
ZOPFI, Ch. und E. (1995): *Wörter mit Flügeln*. Bern, Zytglogge.

#### Eva Kurt-Bachmann

Studium der Germanistik an der Universität Zürich. Lizentiatsarbeit im Bereich Textlinguistik. Kursleiterin für Deutsch als Fremdsprache. Dozentin für Deutsch an der Ingenieurschule Oensingen.

Valérie Gauthier  
Paris

## Oral presentation on a business topic in English

Necessary adjustment for French students. A shift in mentality

*Valérie Gauthier, professeur d'anglais à l'HEC (Ecole des Hautes Etudes Commerciales) de Paris, présente ici les paramètres impliqués par l'enseignement des techniques de présentation (exposé) en L2, en analysant les repères et les stratégies indispensables pour passer d'une langue à l'autre, en l'occurrence du français à l'anglais. Son article s'occupe d'abord de l'une des différences majeures entre Français et Anglais en termes de communication: l'attitude par rapport au public. Ensuite elle présente de façon détaillée et très concrète son approche à l'enseignement des techniques de présentation en quatre étapes fondamentales. Elle souligne enfin, en guise de conclusion, l'importance d'une maîtrise efficace des techniques de présentation dans l'environnement actuel. (red.)*

When asked to give a business presentation for an English-speaking or an international audience, our French students at the HEC School of Management, the leading business school in France, apply a strategy which is based upon the French notion of presentation, the «exposé». This paper will present and analyze the parameters involved in the teaching of oral presentations skills and show the changes involved in shifting from a French mode of presentation to an English one. Hence, a variety of issues will be addressed such as linguistic skills, body language, communication strategies, communicative competence and cultural differences, all of which contribute to in the acquisition of strong and effective communication skills.

First of all, we will address one of the major differences between French and English in terms of communication: the audience. Secondly, our approach to the teaching of oral presentation skills in four steps or stages will be presented. Finally, by way of a conclusion, we will stress the importance of effective presentation skills in today's environment.

### The notion of audience

One big difference between French and English-speaking students is the attachment to audience. In France, the audience for whom you write or to whom you give a presentation matters very little. Since the point of view is generally quite «mild» or neutral, the

audience does not really affect the way the topic is presented. Indeed, the French don't feel so much the need to distinguish between a receptive and a non-receptive audience for example, or between an educated and a non-educated one. They say what they have to say no matter what. The way they convey their message may vary according to the complexity of the message itself, not according to those who are to receive that message.

In politics for example, if we compare the speeches of an American President to those of a French President, it can easily be shown that the form of the message is clearly built for a specific audience in the first case while the latter will use the language of «Enarques» (Graduates from the most prestigious French school: the «E.N.A.» «L'Ecole Nationale d'Administration» of which many French politicians are graduates). The language of «Enarques» is characterized by the use of formal words which are often not understood by the common people. It would be interesting to study the nature of those differences, some being inherent to the language itself (concrete versus abstract terminology or the use of imagery in English versus more philosophical registers in French), others being linked to rhetorical devices.

But in the context of our discussion, the important point is to understand what is required to move from one strategy to another and how to teach the shift from one mode of communication to another. In effect, giving business presentations is a form of

communication which involves all the dimensions of oral communication. In presenting our approach to the teaching of business presentation skills to HEC students, four steps or stages will be developed to show how communication can foster an open-minded attitude in communication:

1. Decoding Behaviors;
2. Encoding Behaviors;
3. Practicing Skills;
4. Mastering Skills.

### Teaching oral presentation skills

#### 1. Decoding Behaviors

The first approach to oral presentation skills, that is when a student is asked to give a ten-minute business presentation without any previous training, is to make the students aware of their own idiosyncrasies, or habits they learned so long ago that they don't even remember where they come from. We are then in the sphere of the unconscious, of things that are learned in the realm of culture, family, education and personal growth. Decoding behaviors and breaking habits is the most difficult step in the teaching of oral presentation skills because it is not enough to **say** things but it is necessary to **reveal** the problems from **within** the students' minds before offering solutions.

Thus, as with anything involving the affective or any psychological dimension, there is no recipe, no teaching method *per se* and the approach to this *decoding phase* is purely intuitive and empirical. The teacher has to **create situations** which will allow the students to express themselves as freely as possible (which is not always easy in a classroom setting with 25 or more students). And at the same time, those situations should be an opportunity for the students to see and analyze the way they communicate with others.

In the classroom, this involves a series of exercises ranging from group discussions to short written assign-

ments to make the students become aware of their own natural behavior. In writing, the students soon understand that what is said about their learned behaviors and the way they handle a topic for an assignment is a reality for them. For example, when asked to pick a topic for an essay, then to write an outline and the introduction for this topic, the result is always the choice of a very broad topic (too broad) and a three-part outline with a long and too vague introduction. The written assignment is essential at this stage because the students are given proof of their natural behavior. They can actually *see* what they did and how they reacted to a situation. It is then easier to demonstrate the shift that will enable them to adopt a new mode of presentation more appropriate to an English-speaking audience. Some of the fundamental differences between English and French applied to writing are synthesized in the following **general** statements which point to the difference between what is commonly done when writing in French and what should be done when writing in English. These differences are discussed in class:

French	English
â Using background information "around" the subject	â Getting to the point
â Broad outlines	â Detailed outlines
â Long sentences	â Short sentences
â Several main ideas in one sentence	â One main idea per sentence
â "Thèse-Antithèse-Synthèse"	â Pros and cons
â Abstract expressions	â Concrete expressions
â General assertions	â Specific statements
â Vague references	â Specific references
â Collective and universal	â Direct and concise

The transposition from written assignments to oral presentations is usually not a problem. Two other exercises designed to help students decode their own behavior and involving oral communication are then used in class: «breaking barriers» and «active listening».

#### a) «Breaking barriers»

«Breaking barriers» is an exercise whereby students in groups of five

discover one another simply by talking about themselves and answering questions. The aim of the exercise is to compare the perception they have of themselves to the one others have of them. Each student answers questions asked by the other members of the group and after about 30 minutes they write down how they perceive the others and themselves in terms of strengths, weaknesses, attributes, habits. The «portraits» thus drawn are discussed and compared within the group in another oral discussion.

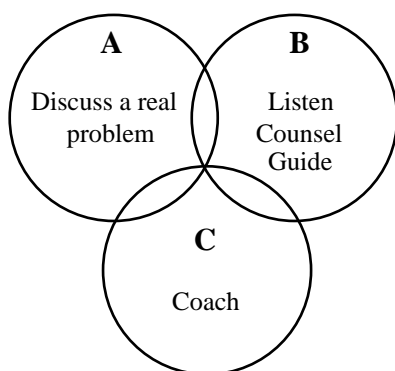
What is really interesting in this exercise is the amount of information they gather about one another in such a short space of time and how well they communicate as there is no *jvalue judgement* involved, just observations and «getting to know each other and oneself». The students are often reticent at first because they are afraid of revealing things about themselves that they would prefer to keep secret. But soon the atmosphere in each group is such that the students create their own privacy and feel comfortable talking about themselves since everyone is playing the same game.

Therefore the sense of group becomes

very strong and they communicate freely, enjoying the confrontation of the ways they are perceived by others and the feedback they receive. They always manage to break down self-imposed barriers and one of the most interesting points is in the fact that after a short while, they don't even notice that they are communicating in English, a foreign language; they are simply communicating.

## b) «Active Listening»

This second oral exercise is of absolute necessity for a class of French students. As mentioned above, the French education system encourages passive listening: therefore becoming an active listener is not an easy task. The exercise consists in the sharing of information about a personal problem with two peers, each playing a specific role according to specific rules. This exercise is derived from *Effective Communication Strategies*<sup>1</sup> and can be presented as follows:



The three students play each role for about ten minutes and rotate. The role of **A** is simple: to discuss a real problem, not necessarily a major problem, but something that is true. **A** should not expect to be given solutions to his/her problem though a solution is often found. **B** is the counselor who guides **A** in the form of suggestions. **B** has to listen for key words and must use **A**'s terminology. **B** must not use the modal «should» but rather «what about ...» «why don't you ...», in the way of suggestions and guidance. Finally, the role of **C** is to coach **A** and **B**. It is the most difficult role because it appears passive (**C** is the one who talks the least) whereas in fact **C** controls the whole discussion, tempering the tone and making **A** and **B** move forward.

In this active listening exercise, the different roles prove very difficult for the students to master. I sometimes have to use it twice in a course to make

students really understand what listening means. But as for the «breaking barriers» exercise, the students end up speaking English without thinking about it because they concentrate on the task and not on the language. In terms of language learning, it is under such circumstances that progress is made because the students think IN the language and do not translate their thoughts from French into English. They also see and acknowledge their limitations in terms of vocabulary and turn of phrase, which is a good opportunity for the teacher to help out in those areas.

As we have tried to show, breaking habits is a key step in the acquisition of effective communication skills. Without it, the students will have a hard time assimilating the fact that any language is an expression of its culture and has its own **modes** and **codes** of communication, different from theirs.

French students must then learn to **decode their own behavior** before **encoding** and adopting a new one. Without the decoding phase, students will be reluctant to assume a new identity or wear a new garment, which is in fact what is at stake when a linguistic and cultural shift takes place. As students often say, «it's not natural» or «it's artificial» to repeat and sum up each main idea before moving on to another. However, they have to learn that some behavior may not seem «natural» because of education. Therefore the psychological dimension is essential for the teacher to help his or her students overcome their **reticence towards change**.

## 2. Encoding Behaviors

While French students have been taught never to repeat the same word twice in their French essays and to vary their expressions and vocabulary as much as possible when speaking, they have never really been taught that, in English, repetition is not only

allowed but even recommended on some occasions. As for oral presentations, in contrast to the French tradition of formal words and chain of ideas in logical sequence without repetition, the rather common mode of reiteration in English presentations («sum up what you just said and announce what you're going to say») sounds extremely redundant and boring to French students.

How can we teach students how to overcome that other kind of reticence? For it is one thing to «decode» or observe a behavior, yet it is a different story when that behavior has to be changed. **Change** involves **questioning** of oneself, **adaptability** and **flexibility**, skills that are not so commonly held by people.

In order to change a behavior or a habit, one has to be **willing** to do so. In the case of HEC students, encoding a new behavior somehow puts into question what has been learned before, that is what has been successful. Therefore, the degree of reticence is very high and comes down to a simple and legitimate question: why change a strategy that has worked for so many years?

The teacher has to be a diplomat in showing that the rules may be different at a certain stage, and because the rules change, because the game to be played from now on is a new and different one, students have to adapt their behavior to the new rules. The positive side of this encoding phase lies in the idea of learning and discovering new methods, new habits and expanding knowledge. And all this learning process involves another skill which it is essential to possess at this level: **open-mindedness**. Being open-minded is not a quality everyone has, particularly when you are young and self-centered, busy with your personal growth and development.

As we see it, learning oral presentation skills in a foreign language implies much more than an apprenticeship in mechanical skills. Indeed, to

achieve successful results in this field, the teacher must invest in much more profound pedagogical devices to reach layers of learning that are more subtle and more difficult to control. In effect, how can we be certain that students have **integrated** and **assimilated** the use of transitional phrases for example, to the point that they can apply them to any subject and any situation? This is just an example of one technical aspect of business presentations that has to be mastered by the students and assessed by the teacher as being efficient in the context of any topic.

Concretely, in the classroom, the use of the *York Training Packs*' «Effective Presentations» allows the students to visualize attitudes and behaviors before they can actually practice with appropriate language, tone, body language and so on. The video shows things to do and not to do in the different parts of a business presentation rather humorously. When HEC students watch the video, they are asked to comment on each part. Their reaction betrays their natural behavior again. For example, they laugh at the attitude of the speaker not because of the enormous deliberate mistakes he makes but because they find him «boring,» «redundant,» «slow» even when he presents the right things to do!

To become a reference point, the video needs to be analyzed and discussed in class by the students, the role of the teacher being to point out the elements of language and attitude that are appropriate. It is by **comparison and contrast** that students learn to pick the right elements for their own presentation.

But there is one essential point that needs to be stressed here: what works for one particular student in terms of behavior and language may not work the same way for another student; what is being stressed here is the notion of **individual differences** which are very important in the management

of communication skills.

Clearly stated, a student who is by nature shy and introvert will not use the same components and will not need exactly the same tools as a student who is extrovert and talkative. There is more work to be done with the first «style» because there are barriers and inhibitions to be overcome in the first place. Therefore, the teacher's primary task is to detect the personality of his or her students to adapt an appropriate strategy for more efficient learning. By analyzing the attitudes of the students in group work or discussions, by observing the behaviors of the students in the classroom, the teacher should be able to identify those who need more attention.

Moreover, there is a handicap that French students have to face with regard to second language acquisition and which derives from education: the fear of being ridiculed. I always use a list of «profiles» for my students to identify themselves in English and the results are always the same, as can be seen in the grid below where the «over self-conscious», the «resentful» and the «shy» profiles are the most

representative of our population:

This grid often helps students to have a different view of themselves and is often a good means to break the ice as sometimes students who know one another will react to the self-assessment and correct the evaluation with their own opinion of the other.

This kind of exercises is a good tool to help students **encode the attitude** which will be closest to their own personality. The results are then often better because the role embodied by each student corresponds to identified psychological elements. In effect, regardless of the communication skills one can acquire by practicing the language, the degree of efficiency will automatically increase when a matching ground is found between natural and spontaneous behavior and learned language skills.

To take one concrete example, I once had an extremely shy student who had managed to hide her timidity until she had to express herself in front of her classmates and fell apart. At first I couldn't say whether her inability to speak was due to linguistic problems or to communication problems and soon found out that her level in Eng-

### Student Profile: *Who are you ... in English?*

Profile: « I am rather ... »	Description	Check where fits
1. shy	"I'm timid" or "I don't like talking in front of others"	1
2. resentful	"I resent communicating in English" or "Will I be understood?"	1
3. over self-conscious	"Is my English good enough?" or "Will I really express what I have in mind?"	1
4. doubtful	"I always think twice before speaking" or "Is this the correct sentence structure/word...?"	2
5. careless	"I don't care about what's going on here!"	
6. unmotivated	"What am I doing here?" or "What's the point ... anyway?"	
7. hateful	"I hate English and everything that goes with it!"	
8. over confident	"My English is so good ... why bother?" or "What could I learn that I don't already know?"	
9. bold	"I'm not afraid of anything or anyone regardless of my competence in English!"	
10. communicative	"I like talking no matter what..."	2
11. childlike	"I don't mind..." "French or English, what's the difference?"	
12. joyful	"English is fun!"	
13. serious	« I'm here to work in English as in any other subject »	2
14. ....(you name it)		

lish was rather high but, as she later explained, she was «afraid to speak» because she didn't want to make mistakes and be laughed at. Yet, once I had assured her that nothing of the sort would happen in this class, she started opening up and talking with less inhibition. Still, the barriers to be broken for this student were much higher than for other more confident students whose experience in English had perhaps been more positive.

In the end, what makes all students progress in the learning of presentation skills is first a good, friendly, prejudice-free atmosphere, with a feeling of encouragement and objectivity from others. Once this atmosphere is created, the students can express themselves freely, about themselves and about others because they know that observations are always positive and criticisms constructive. Once such an atmosphere has been created through the decoding and encoding stages or exercises, the actual practice, that is our third phase, can take place with the highest possible degree of efficiency.

### 3. Practicing Skills

As «practice makes perfect,» the best way to improve a new acquired skill is to put it into practice. To achieve this part of the learning process, the students are asked to prepare a ten-minute presentation on a subject of their choice bearing two criteria for the selection of their topic: audience and purpose. Then the students should ask themselves: «why should my audience listen to my speech?» and «what is my aim?» or «what am I trying to show/demonstrate/explain ...?». By answering those key questions, the student should know whether the topic chosen is appropriate.

The general guidelines for the structure of their preparation involve the following points:

Introduction	Body	Conclusion and Questions
<ul style="list-style-type: none"> <li>Greetings</li> <li>Self-presentation</li> <li>Topic</li> <li>Aim</li> <li>Reasons for listening</li> <li>Time</li> <li>Questions</li> </ul> Outline (as many as main ideas--from two to five)  <i>Use of link terms (firstly, secondly, ... finally)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Each Main Part</li> </ul> <i>Use evidence to support ideas</i> <i>Use OHP or Powerpoint</i> <i>Attitude and body language</i> <i>Eye Contact</i> <i>Hand gestures</i>  <i>Focus on transitions</i> « So much then for, now let's ... » « So that was, now let's move on to ... » « so that concludes my third point, now let's turn to ... »	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sum up the main part</li> <li>Open up</li> </ul> <i>Make sure that nothing has been left out</i>  <ul style="list-style-type: none"> <li>Sign off</li> <li>Invite to questions</li> </ul> <i>Listen to each question fully</i> <i>Acknowledge the question (« this is a very important consideration/point » ...)</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>Answer questions</li> </ul> <i>Be mild in your answers: avoid words like « BUT/NO » and prefer « unfortunately », « however »...</i>

The work of preparation for such presentations can be done in pairs and students are encouraged in that direction. Feedback, dialogue and interaction are always favored in the context of the course. It is a very demanding and sometimes intimidating task in terms of the time spent but also in terms of the energy that it takes for students to feel comfortable enough to speak in front of the class. The oral assessment can be used as a checklist during the preparation to pay attention to all the components of the presentation (language, content, but also attitude, body language, and so on as shown in appendix # 1 hereafter).

In effect, it is always very difficult for students to speak in front of their peers as they feel judged and are afraid of being ridiculed because of their French accent, of the mistakes they may make, or simply because they lack confidence (as the «student profile» answers show). This point is extremely important and implies a good knowledge of French culture. The French are not used to expressing themselves in front of a crowd and they are not trained for this in their early education as explained above. On the contrary and particularly so in language courses, oral communication is often inhibited by teacher corrections or peers' laughter. French students (essentially the good ones) tend to be shy, reserved and want to be in control; therefore they are extremely reluctant about expounding their ideas

orally in a class of students.

If we look back on the evolution of language teaching theory and practice in France, we will see that there has been a move from an emphasis on written skills through the «basics» (grammar, vocabulary and syntax)<sup>2</sup>, then a greater emphasis on lexical and syntactical elements before the turn towards *communicative competence*<sup>3</sup> as the main goal for language instruction and programs. This shift towards the communicative approach has not yet completely reached our population, but the effects can already be felt among the students.

Whereas in many instances, the turn towards communicative competence was praised because it created learners more capable of treating language as a tool and enhanced their ability to communicate effectively, the results in the context of French education were not so praiseworthy. The positive impact relies on a greater mastery of oral expression, students being more at ease, less inhibited. But there is also a major negative effect because of a total loss of structure and formal control of the language. Therefore, the students who were shy to begin with have lost everything because they have not been exposed to the basics, or not enough and they still do not master oral skills because they were too shy to speak up anyway.

In the end, most of the of students who are good at languages in France are those who have spent a significant

time in an English-speaking country. Such an observation is not without consequences and casts its own burden of mischief on the French education system.<sup>4</sup>

The elitist French society produces children or young adults who, because they have been judged all their life, are afraid of being mocked by others. The result of this culture-bound prejudice is for our population of HEC students a communicative handicap in the form of inhibitions towards oral expression in foreign languages.

When it comes down to an evaluation or an assessment of the students' performances in their oral presentation, the only means of progress is then the videotaping of their actual skills. And the video is indeed an excellent tool to visualize attitudes as well as language skills.

Although the presence of a video camera might create some uneasiness at first among students, once the object has been accepted thanks to a series of previous interactive exercises during which the students have had an opportunity to speak within groups or in interview sessions while being filmed and then watch the video together, the presentations can be recorded without any resentment. The video camera is there as an active member of the learning process like a good eye looking after the students to help measure progress. It is an integral part of the group which serves as a model or reference. And if students laugh afterwards when watching some attitudes they did not suspect or because I filmed one student who did not expect to be «in the box», they laugh genuinely and without mental reservations.

Finally, the possibility of viewing the video with the students allows them to perceive and analyze their own behavior and to compare their performance with that of others while getting positive feedback and constructive criticism as will be seen in our next section.

#### 4. Mastering Skills

Mastering skills implies the ability to assess or to evaluate one's performance. Therefore, one of the tasks assigned to the students at that stage is to assess the performance of other students on the basis of objective criteria which are the same as the ones used for the assessment of their own presentation.

Those criteria are previously discussed in class to make sure that they are understood by the students. They include the preparation, the objectives, the structure and content of the presentation plus the delivery, the audience response, and finally the language and attitude of the speaker (see grid # 1 in the appendix for details). Concretely, during each student presentation, two or three classmates fill out the oral assessment sheet to be handed in to the student afterwards along with oral feedback. This constructive peer feedback is very important for two main reasons: first of all, it allows those who are filling in the sheet to concentrate on the criteria for assessing a presentation and therefore to listen actively to all the dimensions of the presentation; secondly, the process lowers barriers as the assessment's aim is to help the student improve on the basis of several different hearings of the presentations. Each student has access to feedback not only from the teacher and the peers' feedback becomes a confirmation which allows more perspective on the evaluation process. In short, it is not so much the final grade that matters but the comments around the student's performance with the prospect of improvement.

To assess other students' performance thus gives an opportunity to step back and analyze oneself. Finding out that other students make mistakes just as you do helps you accept and understand that the same mistakes may occur in of your presentation. Then it becomes easier to transpose the criticism of someone else's performance

to your own and to accept that criticism in order to move on and correct the errors of language, delivery and/or content. Once the transfer is done, the student is able to look at his own presentation with different eyes and to try out self-criticism.

To assess one's own performance with the help of a self-assessment sheet (see appendix # 2) — which is to be discussed with the teacher afterwards — is an essential stage in this learning process. This is where videotaping makes the most sense. In effect, by comparing the assessment of peers and of the teacher with that of the student himself or herself, and by analyzing the differences of interpretation and/or the similarities, we can understand where and how the inner behavior, habits, or natural attitude affect the effectiveness of the presentation. Then, it becomes easier to control the method of presentation because there is a real and genuine understanding of what has happened.

It is in the degree of objectivity reached by the student that one can measure progress and control methods for effective presentations. And to reach a high degree of objectivity, the student must see himself through the eye of the camera and through the eyes of his/her peers with humility and sincerity. This can only be reached when steps 1. 2. and 3. have been covered to create an **atmosphere of confidence** and trust rather than resentment and fear.

I believe that the environment or setting for the teaching of those kinds of skills is another key to success or failure. When students do not trust one another enough, they fear their judgment and they cannot accept their comments. Such fear, as we have seen above, creates inhibition and the students do not control their behavior. They might still learn the mechanics, but they will not control the methods or master the skills for effective presentations.

### Conclusion: The importance of effective presentation skills

In today's businessworld which is becoming more and more international and cross-cultural, it is clear that communication is the key to successful enterprises. Those who manage to communicate effectively, that is to get their message across and make their point, will be the leaders of all organizations at all levels. As G. Hofstede says «The business of international business is culture»<sup>5</sup>, which implies that in business communication, the ability to adapt to different modes of expression and other strategies to express one's ideas is a determining factor.

In other words, those who are able to manipulate language and structure their thoughts on the basis of their audience will have a better chance of achieving their communication objectives whatever their aim may be: to demonstrate, convince an audience or simply to present ideas.

To conclude, the importance of the mastering of such skills by future world managers can be epitomized by the following true story reported to me recently by the director of a French multinational company.

After acquiring a firm in an English-speaking country, the board of directors decided to merge the personnel at all levels. The headquarters of the French firm remained in France but, as things turned out, most management was soon under the control of the «newcomers».

This domination was explained by one of the directors in the following terms: «they have found their way into our firm and now dominate every meeting with their powerful presentation skills»; and he added: «we, the French, have not been able to keep the power within our own headquarters because 'they' manage to take the lead in important decisions; they have better communication tools and strategies than we do». The same director recommends that French students and

future managers graduating from a prestigious school like the HEC learn and practice effective communication strategies to remain at a high executive level in the business world.

Therefore, it can be said that the stu-

dents who develop strong and effective communication and presentation skills with the mastering of tools such as Powerpoint will have an edge over other future managers with stronger communicative competence.

## Appendix 1. Oral assessment sheet

PRESENTATION	OK	Needs Improvement
<b>1. Preparation</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>The speaker knows his topic</li> <li>The notes seem short and clear</li> <li>The vocabulary (registers and degree of complexity) is accurate</li> </ul>		
<b>2. Objective</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>The aim of the presentation is clear</li> <li>The speaker's objective is correctly phrased</li> </ul>		
<b>3. Structure</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>The speaker gives a clear opening (overview)</li> <li>The introduction presents the main ideas clearly</li> <li>The development is well articulated</li> <li>Facts are supported with evidence</li> <li>There is logical sequencing and clear transitions</li> </ul>		
<b>4. Content</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>The content is relevant and adequate</li> <li>The speaker does not overload with information</li> </ul>		
<b>DELIVERY AND AUDIENCE</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>The speaker speaks clearly (voice, rhythm, etc.)</li> <li>The intonation and stress are varied</li> <li>The speaker holds your interest</li> <li>The presentation suits your expectations</li> <li>The speaker stimulates ideas</li> </ul>		
<b>ATTITUDE AND BODY LANGUAGE</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>The language used is clear, simple and adequate</li> <li>The speaker is fluent (connectors) and intelligible</li> <li>The level of formality is appropriate to the situation</li> <li>The speaker does not rely too much on notes</li> <li>Emphatic gestures are used</li> <li>The speaker uses humor and tries to make the talk entertaining</li> <li>Eye contact is made and maintained to monitor audience's reactions</li> <li>Proper use of OH transparency or board (if any)</li> <li>Further comments</li> </ul>		

## 2. Self-assessment of videotaped oral presentation

View the tape of your presentation and assess your performance according to the following criteria in each of the following areas:

LANGUAGE	OK	Needs Improvement
<b>Voice</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Loud enough to be heard by everyone</li> <li>• Loudness and pitch varied</li> <li>• Not too loud</li> </ul>		
<b>Rhythm of speech</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Not too fast</li> <li>• Not too hesitant</li> <li>• Proper use of gap fillers</li> <li>• Not too slow</li> <li>• Nuanced and varied with proper emphasis on stress and intonation</li> <li>• Pauses used appropriately</li> </ul>		
<b>Discourse</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sentences not too long</li> <li>• Linking words used properly</li> <li>• Clear outline</li> <li>• Logical sequencing</li> </ul>		
<b>Linguistic skills</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Few grammatical errors</li> <li>• Key vocabulary correctly pronounced</li> </ul>		
<b>Questioning</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Questions from audience understood</li> <li>• Clear responses</li> <li>• Assertive and not aggressive tone</li> </ul>		
<b>ATTITUDE AND BODY LANGUAGE</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Not too static</li> <li>• Not relying too much on notes</li> <li>• Emphatic gestures used</li> <li>• Eye contact made and maintained to monitor audience's reactions</li> <li>• Proper use of OH transparency or board</li> </ul>		

### Bibliographical references

BROWN, H. D., CLIFFS, E. (1987). *Principles of Language Learning and Teaching*. NJ, Prentice-Hall, p. 148-49.  
 CALORI, R. / STEELE, M. / YONEYAMA, E. (1995): *Management in Europe: Learning from Different Perspectives*, European Management Journal, 13, 1, p. 58-66.  
 DRUCKER, P. (1990): *The Knowledge Society* in: *The New Realities*, Mandarin Paperback.  
 EASTERBY-SMITH, M. / PRESTON, D. (1991): *Internationalizing European Management Schools Through Faculty Development*, European Management Journal 9, 3, p. 301-305.  
 FOWLER, H. R., (1986): *The Little Brown Handbook*, third edition, Boston, Little, Brown

and Company, 650 p.  
 GAUTHEY, F. / XARDEL, D. (1990): *Le Management Interculturel*, Paris, PUF, Coll. "Que sais-je ?".  
 HAGÈGE, C. (1992): *Le souffle de la langue : voies et destins des parlers de l'Europe*, Paris, Editions Odile Jacob, Réédition 1994, coll. "Opus".  
 HAGÈGE, C. (1996): *L'enfant aux deux langues*, Paris, Editions Odile Jacob, 297 p.  
 HOFSTEDE, G. (1993): *Cultural Constraints in Management Theories*, Academy of Management Executive 7, 1, p. 81-95.  
 HOFSTEDE, G. (1995): *Managerial Values*, in: *Cross-Cultural Management*, Oxford, Butterworth-Heinemann, Tenrence Jackson, p. 150-165.

HYMES, D., (1972): *On communicative competence*, in: PRIDE, J.B. / HOLUS, J. (editors), *Sociolinguistics*, Harmonds-worth, Penguin Books.

LENT, R. / TIRARD, S. / FAUCHET, F. (1992): *Communiquez efficacement en anglais*, éditions First, 330 p.

LUDLOW, R. (1992): *The Essence of Effective Communication*, NJ, Prentice Hall International, 156 p.

ROUNDY, N. and MAIR, D. (1985): *Strategies for Technical Communication*, Boston, Little, Brown and Company, 421 p.

### Note

<sup>1</sup> LUDLOW, R. (1992): *The Essence of Effective Communication*, NJ, Prentice Hall International, 156 pages.

<sup>2</sup> In structuralists grammar, such an approach can be paralleled with the «slot-filling» approach as Brown explains in: DOUGLAS BROWN, H. (1987): *Principles of Language Learning and Teaching*, NJ, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, pp. 148-49.

<sup>3</sup> This term, "communicative competence" was coined by Dell Hymes in his essay, *On communicative competence*, in: PRIDE J.B. & HOLUS J. (editors) (1972): *Sociolinguistics*, Harmonds-worth, Penguin Books.

<sup>4</sup> I am referring to Claude Hagège's book, *L'enfant aux deux langues* (1996) Paris, Editions Odile Jacob, 297 p, which sums up quite well the situation for the teaching of languages in France.

<sup>5</sup> HOFSTEDE, G. (1995): *Managerial Values*, in: *Cross-Cultural Management*, Oxford, Butterworth-Heinemann, Tenrence Jackson, ed., p. 150.

### Dr. Valérie Gauthier

is professor of English at HEC School of Management where she runs the English program. Her courses focus on communication strategies, e-mail communication in a cross-cultural setting, advanced English writing and English in Business; but her teaching also includes more literary topics such as American poetry. She is the author of a dissertation on poetic translation completed in 1995 which is based on her original translation of Elizabeth Bishop's complete poems. Since 1990, she has specialized in the conception and writing of multimedia software for the learning of English (published in Europe by Coktel Sierra, « ADI Anglais » has won many prizes for best educative software). Her main areas of research include the use of English in French business corporations and the teaching and training for English in France (from elementary school to corporate training).

Heather Murray  
Francesca Roncoroni  
Elisabeth Winiger  
Bern

## Lernerfahrung Chinesisch: Evaluation einer Methode in der Lehrerbildung

*This article describes and evaluates a method used to foster a more learner-centred approach to language teaching. Groups of pre-service and in-service language teacher trainees were offered short courses in which they learned Chinese and at the same time reflected on and discussed their feelings and experiences as learners. They were encouraged to keep diaries as part of the reflection process. On the whole, the method was found to be effective in sensitising teachers to some of the difficulties encountered by learners. However, for the method to be most effective, trainers must ensure that participants are given ample opportunity to exchange experiences with each other and reflect on implications for their own teaching.*

Es ist in der Fremdsprachendidaktik erwiesen, dass ein motivierender Fremdsprachenunterricht lernerzentriert sein soll. Doch wie weckt man echtes Verständnis für die Probleme der Anfänger im Fremdsprachenunterricht bei Lehrern und Lehrerinnen, die diese Sprache beherrschen? Eine Möglichkeit besteht darin, sie mit einer neuen Fremdsprache die Anfangsschritte des Lernens wieder erleben zu lassen. Zu diesem Zweck wurde das Experiment „Lernerfahrung Chinesisch“ durchgeführt. Chinesisch als eine sehr entfernte Fremdsprache stellt für europäische Lernende eine besondere Herausforderung dar.

In diesem Artikel werden die Methode der Fremdspracherfahrung als Fortbildungsinstrument überprüft und die rückgemeldeten Erfahrungen, Einsichten und Auswirkungen auf den eigenen Unterricht ausgewertet.

### **Einseitigkeit der Lehrerrolle**

Die Umsetzung emanzipatorischer und handlungsorientierter Lernmodelle im Fremdsprachenunterricht setzt bei einer Didaktik an, welche die Bedürfnisse der Lernenden ins Zentrum der Unterrichtsplanung und des Unterrichtsgeschehens rückt. Dieser grundlegende Perspektivenwechsel vom Lehrenden zum Lernenden bedingt ein Verständnis für Lernende und für ihre Lernprozesse, das sich nicht nur kognitiv gewinnen lässt. Empathie für die Probleme der Lernenden zu entwickeln, ist aus verschiedenen Gründen für Lehrer/innen schwierig. Sie sind meistens gute

Schüler gewesen und können sich die Schwierigkeiten und die negativen Gefühle der schwachen Schüler kaum vorstellen. Auch wenn sie in ihrer Schulzeit Lernschwierigkeiten erlebt haben, sind sie inzwischen ‘Experten’ geworden und haben wahrscheinlich ihre Lernprobleme vergessen. Sie erinnern sich nicht mehr an ihre emotionalen Erfahrungen beim Sprachenlernen und können sich Gefühle wie Hilflosigkeit, Identitätseinbuße und Gesichtsverlust durch mangelhafte Sprachproduktion nicht mehr vorstellen.

Im Laufe der Zeit reduziert sich die Wahrnehmung des Lehrenden auf einige wenige Problembereiche im Unterrichtsgeschehen, einerseits wegen seiner frontalen Rolle, andererseits weil er typische Lehrerrouninen entwickelt hat. So entstehen *“learning myths”* (Hermes 1996), d.h. Annahmen und Vorurteile über Schüler, Lehrer, Unterricht und didaktische Prinzipien, die den Blick verstellen für das, was tatsächlich im Unterricht geschieht (*“a discrepancy between what I think is happening and what is actually happening”*; Underhill 1993).

Bei unerfahrenen Lehrenden, die ihre Muttersprache als Fremdsprache unterrichten, sieht die Problematik anders aus. Sie unterschätzen die Schwierigkeit des Fremdsprachenlernens fast immer. So haben sie z. B. für spezifische Schwierigkeiten in der Aussprache kein Sensorium entwickelt, oder sie schätzen grammatikalische Schwierigkeiten, die Nicht-Muttersprachlern sofort auffallen, nicht richtig ein.

### **Die Methode der Fremdsprachlernerfahrung (FSLE)**

Damit die Lehrer/innen ihre Einwegsicht durchbrechen und zu einem lernerzentrierteren Unterrichten gelangen, sollten sie den Lernprozess in der Rolle der Lernenden erleben. Als wirksame Sensibilisierung für diese Verstehensprozesse hat sich die Methode der Fremdsprachlernerfahrung ("language learning experience") erwiesen. Bei dieser Methode erhalten die Lehrer/innen, die hier Kurs Teilnehmer (TN) sind, einige Stunden Unterricht in einer fremden Sprache, üblicherweise auf Anfängerniveau. Während und nach den Lektionen reflektieren sie ihre Erlebnisse in Bezug auf Sprache, Lernen, Lehrer und Mitlernende. Danach werden diese Ergebnisse verglichen und persönliche Schlussfolgerungen für den eigenen Unterricht gezogen (Lowe 1987).

Eine neuere Entwicklung in der Fremdsprachendidaktik betont die Wichtigkeit von Lerntagebuchaufzeichnungen; die Tagebücher werden als Basis zum Erfahrungsaustausch der TN untereinander verwendet (Waters et al. 1990; Birch 1992). Das Schreiben von Tagebüchern scheint den Lerneffekt einer solchen Erfahrung zu erhöhen, weil hier die Gelegenheit zur Reflexion direkt gegeben wird (Jarvis 1992). Da in der Ausbildung von Lehrenden theoretische Anleitungen nicht immer praktisch umgesetzt werden können, ist es wichtig, dass in Lehrerbildungskursen den TN prozessorientiert gezeigt wird, wie sie selber über ihre Praxis reflektieren können. Darüber hinaus führt Reflexion „über das eigene Tun zu kognitiven Prozessen und zu einer fragenden Einstellung gegenüber dem eigenen Unterricht“ (Hermes 1996). In unserem Experiment wurde die FSLE-Methode mit dem didaktischen Ansatz des Tagebuchführens kombiniert.

### **Kursbeschreibung**

Das Experiment "Lernerfahrung Chinesisch", Mini-Sprachkurs und zugleich Fremdsprachendidaktikkurs, wurde im Wintersemester 1995/96 an der Abteilung für angewandte Linguistik der Universität Bern in Zusammenarbeit mit der Zentralstelle für Lehrerfortbildung Bern und ebenso 1994 und 1996 jeweils im Rahmen eines berufsbegleitenden Ausbildungsganges (Zertifikatskurs der Berner Konferenz für Erwachsenenbildung) für DaF-Lehrer/innen (DaF=Deutsch als Fremdsprache) durchgeführt. Die Voraussetzungen der TN und der Stellenwert des Chinesischexperimentes waren in den beiden Kursen unterschiedlich: Den Lehrerfortbildungskurs besuchten grösstenteils Sekundar- und Gymnasiallehrer/innen, die das einzige gemeinsame Ziel hatten, diese Fremdsprachlernerfahrung zu machen. Im DaF-Kurs liessen sich die TN zu Sprachlehrern und -lehrerinnen ausbilden: Das Chinesischexperiment war nur ein kleiner Teil des Unterrichtsangebotes. Es erfolgte nach etwa zwei Monaten Ausbildung und war somit in einen Prozess methodischer Sensibilisierung eingebettet. Im ersten Fall bestand der Kurs aus acht dreistündigen Sitzungen, im zweiten Fall aus drei zweistündigen Sequenzen. Die Zielsetzung war aber in beiden Fällen dieselbe: Fremdsprachenlehrer/innen versetzten sich in die Schülerrolle und wurden mit dem Erlebnis von Fremdheit und dem Lernen einer schwierigen Fremdsprache konfrontiert. Dabei hatten sie Gelegenheit, ihr Lernen zu beobachten und ihre Erfahrungen in Tagebüchern festzuhalten und in Diskussionen auszutauschen. Vor der Chinesischstunde fand eine Vorbereitungsphase statt (10 - 60 Minuten), in der die jeweiligen Beobachtungsschwerpunkte erläutert und zum Teil diskutiert wurden. Die Absicht dabei war, die Wahrnehmung im Unterricht zu fokussieren, um konkrete Fragestellungen anzugehen und ge-

meinsame Diskussionsmomente zu schaffen.

Im Mittelpunkt standen folgende Leitfragen:

- Wie fühle ich mich als Anfänger/in beim Lernen einer schwierigen Sprache?
- Welche Erwartungen habe ich an mich selbst, an die Lehrkraft, an die Klasse?
- Wie lerne ich? Welches sind meine Lernstrategien?
- Wie verhalte ich mich in den verschiedenen Lernsituationen?

Weitere Beobachtungsvorschläge waren: Einsprachigkeit des Unterrichts vs. Zweisprachigkeit; Vor- und Nachteile der verschiedenen Sozialformen; Aufbau und Dauer der Einführungs-, Übungs- und Wiederholungsphasen; Kursleiterverhalten (z.B. Feedback, Korrektur).

Die Chinesischlektionen wurden - ohne methodischen Kommentar - von einem erfahrenen Chinesischdozenten durchgeführt. Sie folgten einer lehrerzentrierten, doch interaktiven Unterrichtsweise, bei der Grammatik und Wortschatz situativ eingeführt und in Übungen gefestigt wurden.

Während der Chinesischlektion schrieben sich die TN Stichworte über ihre Lernerfahrungen auf. Direkt anschliessend an die Lektion (und später ausführlicher zu Hause) notierten sie ihre Lernbeobachtungen in ein Lerntagebuch. Nach dieser individuellen schriftlichen Reflexion fand in Gruppen und teilweise im Plenum eine Diskussion über die beobachteten Schwerpunkte statt. Im DaF-Ausbildungskurs schrieben die TN nach den drei Chinesischsequenzen auf der Grundlage der Tagebücher einen zusammenfassenden Lernbericht, der ihre wichtigsten Erfahrungen und Erkenntnisse sowie daraus hervorgehend ihre Vorsätze zur Veränderung und Verbesserung des eigenen Unterrichts beinhaltete.

### Ergebnisse aus der Sicht der Kursteilnehmer/innen

Über neunzig Prozent der insgesamt 36 Lehrer/innen, die in den drei Gruppen am Chinesischexperiment teilnahmen, hoben hervor, wie wesentlich die Fremdsprachlernerfahrung für das Verständnis des Standpunktes ih-

rer Schüler/innen im Lehr- und Lernprozess gewesen sei.

*“Ich als KL (KL=Kursleiter/in) in meinem Sprachkurs versuche zwar, meinen Unterricht den TN so gut wie möglich anzupassen ... doch findet für mich keine wirkliche ‘Lernempfindung’ statt. Dieses Ex-*

*periment war für meine Arbeit als Kursleiterin sehr bereichernd.”*

Eine andere TN begann ihren Bericht folgendermassen:

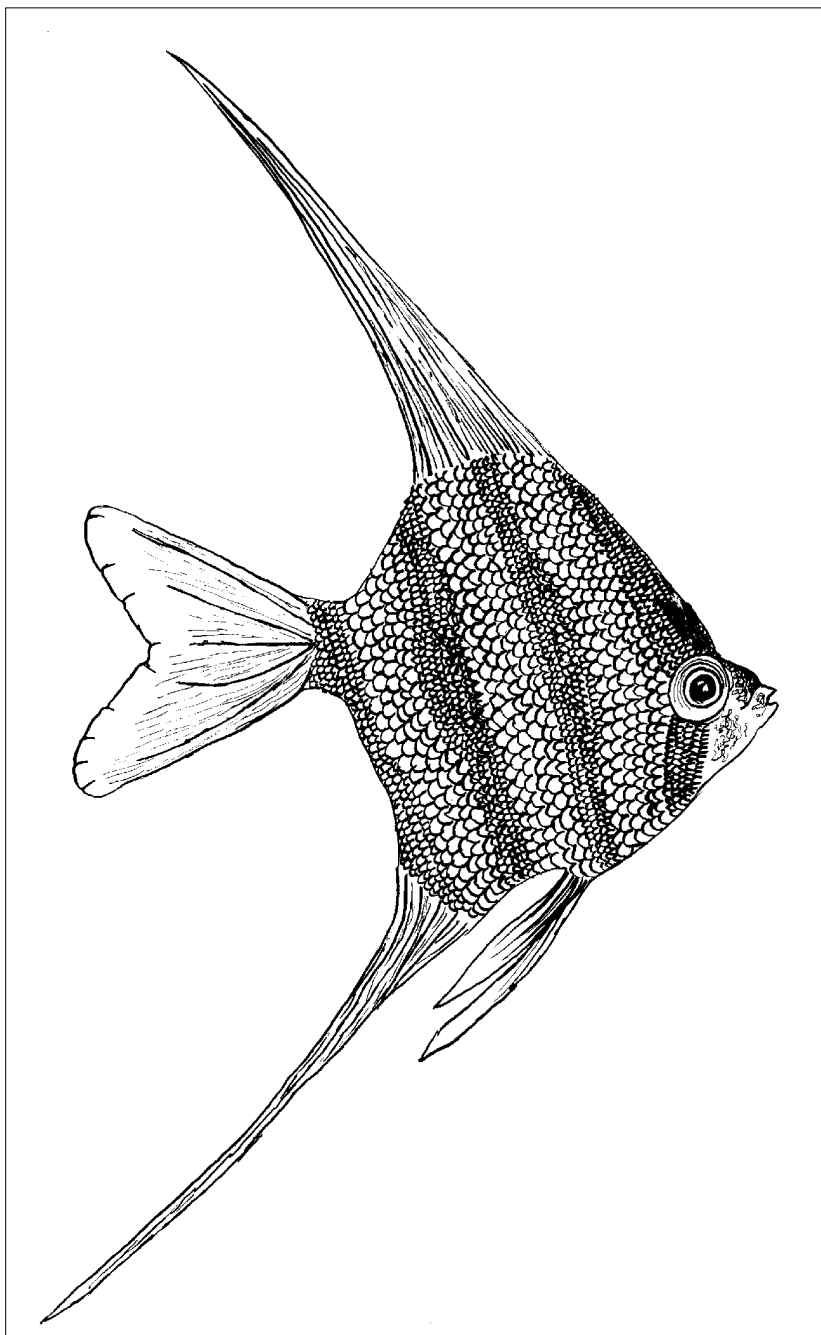
*“[Die FSLE] hat mir gezeigt, wie schlecht ich mich bis jetzt in die Situation meiner TN versetzen konnte.”*

Die starke Wirkung der FSLE auf die TN scheint auf den im Unterricht gemachten emotionalen Erlebnissen zu beruhen. Zu den emotional positiven Erfahrungen wurde zum Beispiel der Entspannungseffekt bei der Partnerarbeit gezählt oder auch die Faszination durch kulturelle Inhalte. Einige weniger erfreuliche Erlebnisse, die zu neuen Einsichten führten, waren die folgenden: Blockierungen bei Drill-Phasen, Frustration über zuviel neuen Wortschatz, ungenügend strukturierte Partnerarbeit und ein immer wiederkehrendes Gefühl von Unsicherheit und Ausgeliefertsein. Möglicherweise prägen sich solche leicht negativen Erfahrungen sogar mehr ein und führen damit zu tieferen Einsichten als die positiven.

Nachhaltige Erfahrungen sind auch solche, die entgegengesetzt zu den Erwartungen der TN verlaufen. Ein Beispiel dafür:

*“Ich war überrascht, wie oft die einzelnen Wörter und Sätze wiederholt werden mussten, bis sie wirklich sassen. Sogar das relativ monotone Wiederholen im Plenum war hilfreich und bei weitem nicht so langweilig, wie oft behauptet.”*

Es muss betont werden, dass solche Feststellungen keineswegs nur in den Berner Experimenten gemacht wurden. Ähnliche Aussagen finden sich in anderen Untersuchungen über FSLE (cf. Lowe 1987; Richards 1992). Auch wenn die aus den Erfahrungen gewonnenen Erkenntnisse von der Didaktik her bekannt sind, erweisen sie sich doch als relevant für eine Bewusstseinsänderung bei den einzelnen TN.



### Aussagen aus den Lernberichten

In unserer Darlegung der Ergebnisse der FSLE möchten wir nun die Lernberichte eingehender analysieren. Diese Berichte beinhalten einerseits die wichtigsten Erlebnisse, welche die TN in der Rolle der Lernenden gemacht haben, und andererseits die Reflexion darüber, wie diese Erfahrungen im eigenen Unterricht umgesetzt werden könnten. Wir zitieren Auszüge aus den Berichten, um damit einen unmittelbaren Eindruck der TN-Reaktionen zu vermitteln.

Ein in fast allen Kommentaren genannter Punkt, der -wie schon erwähnt- mit dem Gefühl von Überforderung und Frustration verbunden zu sein scheint, ist die Erkenntnis, wie begrenzt die Aufnahmefähigkeit für neue Informationen ist.

*“Ich war überrascht, wie schnell mein persönlicher Sättigungsgrad erreicht war.”*

*“Ich brauche Zeit, um Dinge zu verstehen. Es überfordert mich, wenn in diese persönlichen Verarbeitungs-/Verstehensphasen bereits wieder neue Informationen und Aufgaben kommen.”*

Eng damit verbunden ist die Feststellung, wie oft neue Wörter und Strukturen wiederholt werden müssen, bis man sie behalten kann - oder wie es eine TN formuliert:

*“Wiederholen, wiederholen und nochmals wiederholen: sei es für die Aussprache, sei es für das Aneignen von neuem Wortschatz. Nachsprechen im Chor und auch einzeln der Reihe nach gibt mir Sicherheit. Ich bin um jedes nochmalige Hören froh. Ich erlebe auch das wiederholte Vorsprechen des KL als sehr hilfreich.”*

Die meisten Erfahrungen und Entdeckungen wurden von einer Mehrheit der TN gemacht; es gab aber Fragen, bei denen die Meinungen und Gefühle geteilt waren, beispielsweise bei der Reaktion auf den Gebrauch der Muttersprache bei Anweisungen und Feedback. Eine TN äusserte sich

folgendermassen:

*“In der ersten Lektion empfand ich die Einsprachigkeit als sehr motivierend; sie versetzte mich in ein ‘chinesisches Milieu’. Ich hatte Freude am Vermuten und Kombinieren. Gesten, Symbole und Bilder halfen mir, den Stoff zu verstehen. Ich konnte plötzlich selber Chinesisch sprechen! Mit dem Wechsel in die deutsche Sprache erlebte ich etwas Ähnliches wie einen Kulturwechsel. Das Unterrichtstempo war nun sofort beschleunigt. Erklärungen folgten Schlag auf Schlag. Die Fremdsprache verlor an Intensität; ich musste mich in zwei Sprachkulturen bewegen.”*

Eine andere TN hingegen schrieb folgendes:

*“In der ersten Stunde empfand ich die Einsprachigkeit als bedrohend. Ich konnte die Aussagen des KL nur erahnen. Ich konnte nichts fragen und fühlte mich deshalb ausgeliefert. Für mich war es befreiend, als der KL auch Deutsch sprach. Das brachte ihn mir näher. Er wurde zu einer Person, mit der ich kommunizieren konnte.”*

Beide Ansichten sind nachvollziehbar, weit verbreitet und gerechtfertigt. Uns jedoch stellte sich folgende Frage: War diese Erfahrung über den Gebrauch der Ausgangs- oder Zielsprache die Bestätigung der vorherigen Meinung oder, falls ein Meinungsumschwung stattgefunden hatte, dachten die TN nun, dass dies die einzig richtige Ansicht war?

Auch die Erfahrungen mit Partnerarbeit im Chinesischkurs wurden verschieden bewertet, weder eindeutig positiv noch negativ, sondern mit einer differenzierten Skala von Gefühlen und Meinungen. Im folgenden Auszug aus einem Lernbericht sieht die TN sowohl Vor- wie Nachteile der Partnerarbeit:

*“Teilweise habe ich die Partnerübungen als sehr entlastend empfunden. Ich konnte mich in meiner Muttersprache wieder orientieren,*

*konnte Fragen klären und bekam wieder Boden unter den Füßen.*

*Ich empfand diese Übungsform aber auch als mühsam, je nach Partner und Dauer der Übung. Eine lange Partnerarbeit ist schwierig:*

- a) *wenn mir der Partner nicht sympathisch ist*
- b) *wenn ein grosser Niveauunterschied besteht*
- c) *wenn ein Partner die Führungsrolle übernimmt.”*

Die bisher zitierten Einsichten vermitteln Ideen, die in den meisten Sprachlehrerausbildungsgängen präsentiert werden und die demzufolge von den TN zu erwarten waren. Es gab jedoch auch unerwartete, wichtige Entdeckungen, wie z. B. Wertschätzung gelegentlicher “Verschnaufpausen im Unterricht” oder das Erkennen, dass Lernerverhalten oft auch von kursexternen Faktoren bestimmt ist und gar nichts mit dem Unterrichtsgeschehen zu tun hat. Solche unerwarteten Erlebnisse in der Schülerrolle können das “Lehrerdenken” sehr positiv beeinflussen und den Ausgangspunkt für weitere Fragestellungen in den eigenen Klassen bilden, wie zum Beispiel:

*“Ich führe in meinen Unterricht die offizielle Phonetik nicht ein. Meine TN können im allgemeinen Texte lesen. Bei schwierigen Wörtern oder Lautkombinationen will ich jedoch einmal die TN auffordern, diese so aufzuschreiben, wie sie es hören. Durch Vorlesen dieser eigenen Phonetik will ich überprüfen, ob diese Methode geeignet ist, die Aussprache zu perfektionieren.”*

*“Ich hatte den Eindruck, dass der Kursleiter in der zweiten Lektion selbst gewisse Ermüdungserscheinungen zeigte und weniger motiviert und somit motivierend war. Dieses Thema ist für mich sehr zentral, denn ich kann und will nicht 23 Stunden in der Woche hochmotivierend sein. Wie kann man diese Aufgabe ‘delegieren’?”*

### Probleme und Missverständnisse

Wir haben nun einige Beispiele der zahlreichen persönlichen Entdeckungen und Einsichten gegeben, über die von den TN der drei Gruppen berichtet wurde und die zu Erkenntnissen führten, die ihnen nach ihrer und unserer Ansicht ein besseres Verständnis des Sprachlernens und des Sprachlerner ermöglichen. Diese Evaluation wäre jedoch nicht vollständig, wenn wir nicht auch einige Probleme und Missverständnisse, die in dieser Ausbildungsmethode auftauchten, erwähnen würden.

Da ist einmal die Tendenz vieler TN, nach einer starken emotionalen Reaktion neue Vorsätze für den Unterricht zu fassen, die ausschliesslich auf dieser einen Erfahrung beruhen. In anderen Worten eine Tendenz, von einzelnen starken individuellen Gefühlen universelle Wahrheiten abzuleiten (ich fühlte X - also werden alle Lernenden auch X fühlen) und diese dann in Unterrichtsmaximen zu transformieren. Diese Haltung führt zu einseitigen und absoluten Formulierungen wie den folgenden:

*“Ich muss langsam und deutlich sprechen und selbst meine Aussprache unter Kontrolle haben.”*

*“Aussprachefehler müssen von Anfang an korrigiert werden.”*

*“Konsequent einsprachlicher Unterricht schon in der ersten Stunde.”*

Diese Beispiele zeigen die potentiellen Gefahren der Methode, womit wir aber nicht andeuten wollen, dass alle Vorsätze von dieser Art waren. Im Gegenteil, viele zeigten eine differenzierte Wahrnehmung und ein wachsendes Problembewusstsein:

*“Einsprachigkeit braucht viel mehr Zeit, als wenn Erklärungen in der Muttersprache abgegeben werden können. Als KL muss ich vermehrt überprüfen, was bei den TN wirklich angekommen ist. Mit Zeit darf ich nicht sparen.”*

Die Tendenz zu kategorischen Umsetzungsvorsätzen war nicht die ein-

zige negative Nebenwirkung der Methode. Ein weiteres Missverständnis, dem wir in allen drei Gruppen begegneten und über das auch in der einschlägigen Literatur berichtet wird, war die Annahme der TN, dass der Chinesischkurs als Modell beobachtet und nachgeahmt werden soll. Hier das Zitat eines solchen Missverständnisses:

*“Diese Lektion war für mich absolut vorbildlich, und ich werde mich bemühen, wenn ich wieder einen Kurs beginne, die erste Lektion ähnlich aufzubauen.”*

Obwohl es verständlich ist, dass Lehrer/innen in der Ausbildung jeglichen Sprachunterricht als Quelle für neue Ideen ansehen, waren die Chinesischlektionen nie als Unterrichtsmodell gedacht. Die übermässige Konzentration auf die Methoden und Materialien des Chinesischlehrers bewirkte bei den betreffenden TN ein Nicht-Wahrnehmen der eigenen Gefühle als Lernende, was vermutlich die Wirkung der Methode etwas verringerte.

### Evaluation der Methode

Wir möchten nun einige Schlussfolgerungen zur Wirksamkeit der Methode als Instrument in der Lehrerbildung ziehen. Es ist uns nicht möglich, die Auswirkungen der FSLE auf den Unterricht der TN zu überprüfen. (Nötig wäre eine systematische Nachfrage über die Wirkung von FSLE und die Umsetzung der Vorsätze nach einer gewissen Zeit.) Zur Evaluation der Methode haben wir nur die Aussagen aus den Lernberichten, die Kurs-Rückmeldungen und unsere eigenen Eindrücke als teilnehmende Beobachter zur Verfügung. Positiv zu vermerken sind die tiefgreifenden didaktischen Erkenntnisse der TN, die der Intensität der emotionalen Erlebnisse in den Chinesischlektionen zuzuschreiben sind. Wir möchten daran erinnern, dass gerade die negativen Erlebnisse die dauerhaftesten Eindrük-

ke hinterlassen. Auf Nachfrage hin erklären viele TN, dass ihnen auch ein Jahr nach dem Chinesischkurs die Schwierigkeit des Sprachenlernens, die ungeheure Anstrengung, die Ermüdung und das Erstaunen über ihre geringe Aufnahmefähigkeit sehr lebendig vor Augen sind und dass sie seither in ihrem Unterricht zu mehr Empathie für die Lernenden, zu mehr Verständnis für Lernprobleme und zu mehr Toleranz fähig sind.

Neben dieser starken emotionalen Wirkung zeitigt die FSLE auch einen wesentlichen kognitiven Effekt. In den Lernberichten und Kommentaren wurde eine Sensibilisierung für die Auswirkung von Lehrerentscheidungen auf die Lernenden deutlich. Didaktische Überlegungen wie die Dosierung von altem und neuem Stoff, der Einsatz verschiedener Sozialformen, die Häufigkeit und Art von Feedback wurden von den TN differenziert und kritisch überprüft.

Eine erhöhte Sensibilität für emotionale Faktoren und für Entscheidungen, welche die Lernenden betreffen, ist also die hauptsächliche Auswirkung einer FSLE auf Lehrer/innen. Wir nehmen jedoch nicht an, dass eine solche Lernerfahrung ein für allemal anhält. Der Lehreralltag wird zweifellos einige der Eindrücke abschwächen und relativieren, und die Diskrepanz zwischen “what is happening and what I think is happening” wird sich wieder vergrössern. Aus diesem Grund sollte eine FSLE wohl von Zeit zu Zeit aufgefrischt werden. Die emotionale Intensität, die sich zur Entwicklung von Empathie für die Lernenden als so positiv erwies, zeigte jedoch in unserer Untersuchung auch eine Schattenseite: Die am wenigsten erfahrenen TN schrieben ihren Erlebnissen einen generellen Charakter zu und leiteten davon kategorische Unterrichtsmaximen ab. Daher scheint uns wichtig, dass die TN mit den Erfahrungen der anderen TN konfrontiert werden, damit auch ein Bewusstsein für verschiedenartige

Wahrnehmungen, Verhaltensweisen, Ängste und Vorlieben entsteht. Zum Schluss möchten wir noch erwähnen, welche Massnahmen uns bei der Durchführung der Methode wesentlich scheinen:

- Sich vergewissern, dass alle Beteiligten das Hauptziel erkennen, nämlich sich in der Lernerrolle zu erleben.
- Die TN in die Auswahl der Beobachtungsschwerpunkte einbeziehen.
- Vertrauen in der Gruppe der TN schaffen, so dass der Erfahrungsaustausch als Chance der Vielfalt erlebt wird.
- Verbindliche Lernberichte nach jeder Lektion einfordern.
- Erfahrungsaustausch klar strukturieren.
- Meinungsverschiedenheiten respektieren, da sie zum Überdenken der eigenen Schlussfolgerungen führen können.

Für 1997/98 planen wir zwei weitere FSLE-Kurse, bei denen wir versuchen werden, den Effekt der Methode zu optimieren.

**Bibliographie**

BIRCH, G. (1992): *Language Learning Case Study Approach to Second Language Teacher Education*, in: FLOWERDEW, J. / BROCK, M. / HSIA, S. (Hrsg.): *Perspectives on Second Language Teacher Education*, Hong Kong, City Polytechnic of Hong Kong, p.283-294.  
 HERMES, L. (1996): *Förderung der Methodenkompetenz im Englischunterricht durch Selbstbeobachtung*. Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis 49/3, p.167-175.  
 JARVIS, J. (1992): *Using diaries for teacher reflection on in-service courses*, ELT Journal 46/2, p.133-143.  
 LOWE, T. (1987): *An experiment in role reversal: teachers as language learners*, ELT Journal 41/2, p.89-96.  
 PORTER, P. / GOLDSTEIN, L. / LEATHERMAN, J. / CONRAD, S. (1990): *An ongoing dialogue: learning logs for teacher preparation*, in: RICHARDS, J. / NUNAN, D. (Hrsg.): *Second Language Teacher Education*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 227-242.  
 RICHARDS, K. (1992): *Pepys into a TEFL course*, ELT Journal 46/2, p.144-152.  
 UNDERHILL, A. (1993): *Awareness: the*

*instrument and the aim of experiential research*, in: EDGE, J. / RICHARDS, K.: *Teachers Develop Teachers Research*, London, Heinemann, p. 183-187.  
 WATERS, A. / SUNDERLAND, J. / BRAY, T. / ALLWRIGHT, J. (1990): *Getting the best out of 'the language learning experience'*, ELT Journal 44/4, p.305-315.

**Heather Murray**  
**Francesca Roncoroni**  
**Elisabeth Winiger**

Lektorinnen  
 Abteilung für Angewandte Linguistik, Institut für Sprachwissenschaft, Universität, Bern.

**Solidarisch durch eine Patenschaft**

Übernehmen Sie eine Patenschaft! Verlangen Sie unsere Informationsunterlagen.

Senden Sie mir bitte die Broschüre "Solidarisch durch eine Patenschaft" sowie Ihre Informationsunterlagen

Zurücksenden an Terre des hommes Kinderhilfe Büro Zürich - Postfach - 8026 Zürich ☎ 01 242 11 37 - FCK 10-11504-8

Name: \_\_\_\_\_  
 Vorname: \_\_\_\_\_  
 Adresse: \_\_\_\_\_  
 PLZ/Ort: \_\_\_\_\_ 7312

Terre des hommes Kinderhilfe



Hans Weber  
Solithurn

## Les mots multipèdes – Vielfüssler

Vous connaissez certainement des personnes qui tracent le *n* exactement comme le *u* et mettent quelques points de ci de là un peu par hasard au-dessus des mots. Eh bien, comment interprétez-vous, hors contexte, un quindécipède (monstre à quinze pattes) *uiniuuuuu*?

*numinum* (génitif pluriel du mot latin *numen*), *mummim* (personnage de la mythologie germanique), *imminimi* (néologisme pour «imminemment», cf. *catimini*) ou encore *minimum*?

La difficile lecture de mots contenant des «pattes» se manifeste bel et bien dans l'évolution de certains mots. (Nous nous trouvons évidemment dans le domaine de la transmission de mots par écrit, entre autres par des scribes recopiant les manuscrits.)

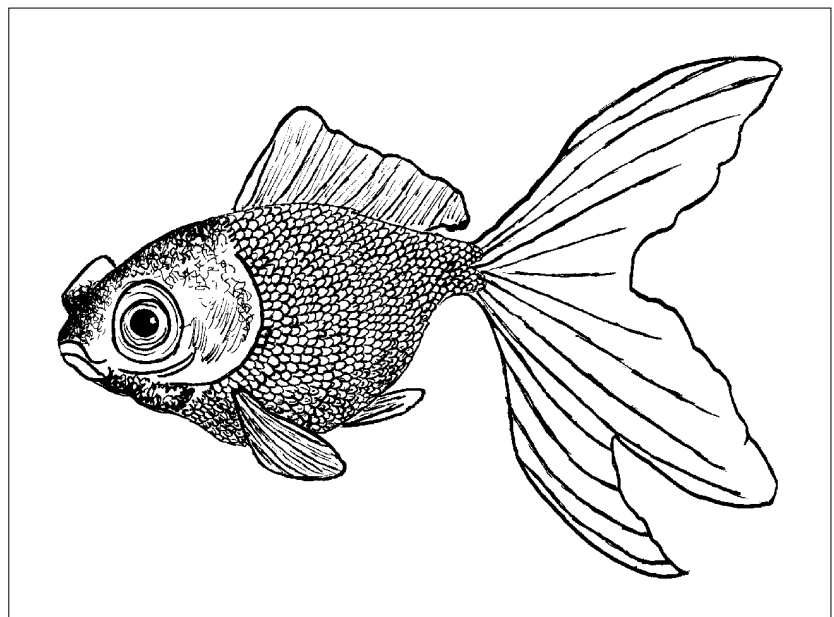
Le mot *zénith* remonte à l'arabe *samt* (*ar-ra's*) («chemin [au-dessus] de la tête») et devrait en conséquent s'écrire \**zemt*. On suppose que, dans un monastère italien ou espagnol, les mouches se sont promenées sur un manuscrit tout en posant un point sur la

troisième «patte» du *m decemt*, transformant celui-ci en *cenit*.

Les *Hébrides* (îles au nord-ouest de l'Ecosse) doivent leur nom actuel à une erreur de lecture semblable. Sur les anciennes cartes géographiques rédigées en latin, ces groupes d'îles s'appelaient *Hebudae*. A la lueur d'une pauvre chandelle ou dans un brouillard bien britannique, un moine aura pris le *u* surmonté d'un rien pour la combinaison *ri*.

Rien d'étonnant dès lors à ce que *étain* et *étamer* sont de la même famille, latin *stagnum* ou *stannum* (étamer: recouvrir d'une couche d'étain). Un *n* mal formé a donné le mot *diacre* (ancien français *diacne* du latin *diaconus*, cf. anglais *deacon*.) Le féminin par contre a gardé son *n*: *diaconesse*.

L'histoire de *duvet* est plus compliquée, et plus intéressante. En ancien nordique, *dúnn* signifiait «petites plumes des oisillons» (cf. anglais *down*, allemand *Daune*). Ce mot est arrivé en France avec la chose; sous l'in-



fluence de *plume*, il est devenu *dum*. Son diminutif *dumet* a été mal lu et copié *duvet*. – Dans notre contexte, il est important de se rappeler que la lettre *v* minuscule n’a été formée que relativement tard; le mot s’écrivait donc *duuet*.

Quant au mot *mammouth*, il est le résultat de deux méprises. Lorsque, vers 1700, on découvrit d’énormes éléphants dans le permafrost sibérien, les Yakoutes crurent qu’il s’agissait là d’un animal vivant sous terre tel une taupe, et en conséquence ils le nommèrent *mam(m)ont* (de *mamma* «terre»). Ce mot fut ensuite mal copié et devint *mam(m)out*.

Le *h* a-t-il été ajouté pour faire beau, comme pour *zénith*, ou pour faire plus exotique? Encore un petit problème historio-orthographique...

Auch im Wort *Monsun* liegt die Verwechslung von *on* und *ou* vor. Denn arabisch *mausim* (u. a. Jahreszeit) ergibt portugiesisch zunächst *mouçãõ* (Wechselwind im Indischen Ozean), das später *monçãõ* geschrieben wurde. Die französische Entlehnung *mousson* hingegen hat *ou* bewahrt, möglicherweise unter dem Einfluss von *mousse*.

Merkwürdig ist das Fehlen weiterer Beispiele im Deutschen: besseres Licht, weniger Nebel? Sicher ist, dass das Häkchen über dem *u* in der alten deutschen Schrift manches Wort vor dem Verlesen gerettet hat.

As for English, it presents a very strange example indeed. The saying ‘*dark as a wolf’s mouth*’ is supposed to be a misreading of ‘*dark as a wolf’s month*’ (January and its perpetual dusk). A misreading in a saying? Surely the etymologists must be joking.

Be this as it may, *month* has indeed to do with our subject; that is, it has to do with ‘1066 and All That’, more precisely with ‘All That’. If the frenchified Normans hadn’t conquered England, *month* would probably be spelt *munþ* today. However, the scribes in France had hit on the device of using *o* in-

stead of *u* next to *n*, *m*, etc. in order to make things a bit clearer. And this is why in modern English we still spell *month*, *come*, *love* (remember, *v* was still written *u*). A good idea? Well, just think of a group like *gone*, *done*, *bone*. – Rounding off words in the French way with a mute *e*, strangely enough more silent in English than in French, has made things worse, I think. Frankly the French are the last that should complain about English spelling!

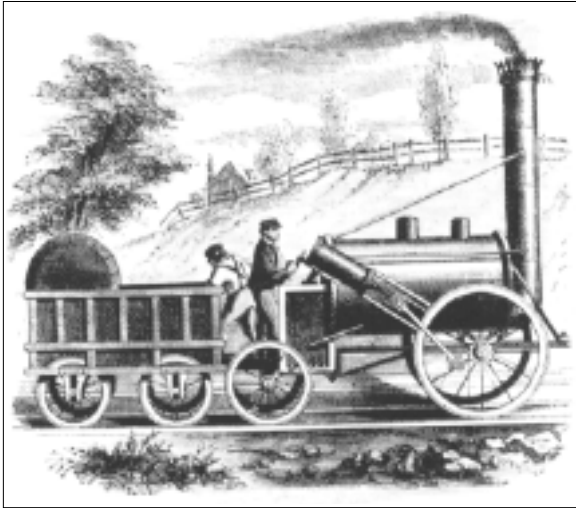
Eigentlich gehört auch *h* in diese Gruppe; denn *n* und *h* unterscheiden sich ja bloss durch einen längeren oder kürzeren ersten Strich. In seiner «Germania» erwähnt Tacitus eine Göttin *nerthus*. Vielleicht befand sich auch hier in einer bestimmten Handschrift ein Fleckchen auf dem ersten Bein des *n*, so dass beim Kopieren aus dem Namen *herthus* wurde. Und dies ist der heutige Frauennamen *Hertha*. (Ein Frauennamen auf *-us*, das wäre doch ganz und gar unmöglich!)



## Il racconto

Peter Bichsel

## Wo die Zeit lang wird



*Peter Bichsel, 1935, lebt und arbeitet in Solothurn und in der Eisenbahn. Letzte Veröffentlichungen: Zur Stadt Paris, Gegen unseren Briefträger konnte man nichts machen (Kolumnen, Suhrkamp Verlag).*

Es gibt Leute, die wohnen in der Eisenbahn. Sie sparen sich die Wohnungsmiete und kaufen sich ein Generalabonnement. Sie brachten mich auf die Idee, mir den Luxus zu leisten, mit einem GA eine billige und komfortable Zweitwohnung als Arbeitszimmer zu mieten. Es ist mir unmöglich, auszurechnen, ob ich mein GA herausschlage, so wie ich auch nicht ausrechnen kann, ob ich die Miete für meine Erstwohnung herausschlage; irgendwo muss man ja sein, und ich bin ab und zu und immer wieder in der Eisenbahn. Ich habe mir angewöhnt, in der Eisenbahn zu arbeiten. Schreiben ist ein einsames Geschäft, und ich kann es wohl deshalb nicht in der absoluten Ruhe tun, ich brauche Geräusche, um arbeiten zu können, ich möchte die Welt um mich herum beim Arbeiten nicht ganz vergessen, und ich möchte im einsamen Geschäft nicht vereinsamen.

Erzählen ist umgehen mit Zeit. Ein Erzähler gibt einem Ereignis eine Zeit. Eine Erzählung hat einen Anfang und ein Ende wie das Leben oder wie eine Fahrt mit der Eisenbahn - auch sie hat einen Anfang und ein Ende. Das Eisenbahnfahren gibt mir Zeit. Ich weiss, wieviel Zeit ich zur Verfügung habe von Solothurn nach Genf, von Genf nach Luzern, von Luzern nach Zürich, von Zürich nach Solothurn - Zeit zum Denken, Zeit zum Lesen, Zeit zum Schreiben und einfach Zeit, Zeit für nichts. Die Eisenbahn garantiert mir die Zeit zwischen Abfahrt und Ankunft.

Kürzlich kam ich an einem wunderschönen Tag auf die Idee, über den Brünig zu fahren. Und später fragte man mich, ob es auf dem Brünig Schnee habe. Aber ich wusste es nicht. Ich bin nur Eisenbahn gefahren, habe gelesen und geschrieben und vor mich hingedacht.

Leser sind Leute, die ein Verhältnis zur Langeweile haben, zur langen Zeit. Schreiben braucht auch lange Zeit, Langeweile.

Ja, früher habe ich mich gelangweilt beim Eisenbahnfahren. Ich sass da und habe auf meine Uhr geschaut, zugeschaut, wie sich der Sekundenzeiger langsam fortbewegte, und jede Bahnfahrt dauerte mir zu lange. Ich konnte damals nicht einmal lesen im Zug, das Warten auf die Ankunft machte mich nervös.

Und es ist eigenartig, noch heute ist eine Bahnfahrt, die ein richtiges Ziel hat, eine Fahrt, die mich nach Zürich oder München bringen soll, weil ich dort zu tun habe, nicht dasselbe. Das feste Ziel macht die sonst wunderbare Lange Zeit zum Warten auf die Ankunft, und auch ich beginne, verzweifelt Kreuzworträtsel zu lösen.

Aber genau das hat mich auf die Idee gebracht, den Zug zu besteigen, wenn ich Zeit brauche. Ich wusste, dass hier im Zug die Zeit lang wird. Eisenbahnfahren verlängert das Leben.

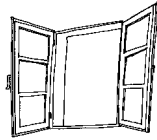
Und hier im Zug bin ich unter Leuten, unter Menschen. Wenn sie mir zu viel werden, steige ich aus, irgendwo, und gehe spazieren. Und wenn sie mir fehlen, steige ich wieder ein. Sie hat etwas Altertümliches, die Eisenbahn, sie erinnert mich an Zeiten, als die Menschen noch zusammen lebten. Sie hat noch einen Hauch von längst verlorener Urbanität.

Fast alle anderen technischen Fortschritte - das Fernsehen, der Computer, das Internet - fördern die Vereinsamung wie vor allem wohl der Götze unserer Zeit der Einsamkeit, das Auto: jeder Mensch einzeln eingeschweisst in Blech, und die Verständigung funktioniert, wenn überhaupt, nur noch auf der primitiven Stufe der Handzeichen.

In der Bahn aber gibt es noch Sprache. Hier wird noch gefragt und geantwortet, geschimpft auch, und auch geklagt und reklamiert, aber immerhin ein Ort mit Sprache.

Ich bin ein Erzähler, ich habe mit Sprache zu tun. Die Eisenbahn ist mein Ort und oft ein letzter Ort, mein Refugium.





Urs Altermatt  
Fribourg

*L'introduzione dell'inglese nella scuola obbligatoria si sta rivelando per quello che è: un problema che merita di essere discusso in un ambito che vada oltre la stretta cerchia degli specialisti. Nell'ultimo numero, Babylonia ha presentato ai lettori il documento contenente l'argomentazione con la quale il Canton Zurigo ha messo in consultazione la decisione di rendere l'inglese obbligatorio. Per contribuire alla riflessione, abbiamo il piacere di pubblicare un articolo di Urs Altermatt che inquadra magistralmente la problematica in un'ottica politico-culturale e ne illustra le possibili implicazioni per il futuro della Svizzera. Robert Keiser-Stewart, da parte sua, prende posizione in maniera netta a favore dell'inglese. Intendiamo continuare questo dibattito e preghiamo i lettori di inviarci le loro opinioni. (red.)*

Dieser Beitrag ist in der Nr. 1/1997 der "Schweizerischen Zeitschrift für politische Wissenschaft" erschienen. Wir danken dem Autor und der Redaktion der ZfPW für die Abdruckgenehmigung.

## Viersprachige Schweiz: anderthalbsprachig plus Englisch?

Überall besteht ein enger Zusammenhang zwischen Kultur und Politik. In Europa bildet die Sprache sogar ein wesentliches Element in der Bildung der Nationalstaaten. Wie sich am Ende des 20. Jahrhunderts Franzosen und Ungarn, Deutsche und Italiener ausdrücken, hat mit der staatlichen Sprachenpolitik zu tun. Im 18. und 19. Jahrhundert wurde die schriftliche Form der meisten europäischen Sprachen fixiert. Die Volkskundler und Anthropologen entdeckten das nationale "Wesen", die Philologen legitimierten daraufhin die neu deklarierte Nationalsprache mit einer allgemeingültigen Grammatik. Mit dem Niedergang von regionalen Volkssprachen in Frankreich, Deutschland oder England - denken wir etwa an das Bretonische, das Friesische oder Gälische - kontrastiert der Aufstieg von eigentlichen Nationalsprachen wie des Makedonischen oder des Norwegischen. (Hagège 1996)

Die Schweiz - und das ist das Besondere - wich seit ihrer Gründung als moderner Staat von diesem Schema ab. Die Bundesverfassung von 1848 erklärte die "drei Hauptsprachen der Schweiz", das Deutsche, das Französische und das Italienische, als "Nationalsprachen des Bundes" und gab ihnen die politische Legitimität. Im Unterschied zum übrigen Europa koppelte die Schweiz mit der offiziellen Mehrsprachigkeit die politische Staatsbürgerschaft von der kulturellen Sprachenzugehörigkeit ab. 1938 fügte das Schweizer Volk als Gegenmassnahme gegen den Druck der faschistischen und irredentistischen Bewegungen in den Nachbarstaaten Italien und Deutschland das Rätoromanische als vierte Nationalsprache hinzu und wertete diese Regionalsprache auf. Während Deutsch, Französisch und Italienisch

den Status von Amtssprachen auf Bundesebene beibehielten, blieb Rätoromanisch Staatsprache des mehrsprachigen Kantons Graubünden.

1996 ging die Bundesverfassung einen Schritt weiter. Der neue Sprachenartikel führte den Begriff der "Sprachgemeinschaften" ein. Damit werteten die Gesetzgeber die Kultur auf und folgten dem allgemeinen Zeittrend. (Botschaft des Bundesrates, Sprachenartikel 1991)

Im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts schlitterte der Nationalstaat in eine Krise. Das Nationalbewusstsein, das sich im 19. und in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts an der Triade Staat, Nation und Regierung entwickelt hatte, geriet zwischen die auseinanderstrebenden Strömungen der Globalisierung und der Regionalisierung.

Kann man die Jahre von 1800 bis 1880 als Inkubationszeit des schweizerischen Nationalismus betrachten, so stellt das Jahrhundert von 1880 bis 1960 den Höhepunkt der Nationalideologie dar. Seit 1960/70 beginnt der nationale Konsens auseinanderzubrechen.

Am Ende des 20. Jahrhunderts befindet sich eines der Identitätsmerkmale der Eidgenossenschaft, nämlich die Viersprachigkeit, in einer ZerreiSSprobe. Das Rätoromanische bildet sich in einem bedrohlichen Rhythmus zurück; das Italienische verliert als nationale Amts- und Arbeitssprache zusehends an Bedeutung; das Französische zieht sich in die regionale Bastion des Welschlandes zurück, und das Deutsche verschliesst sich mit seiner alemannischen Mundart gegen die andern Sprachgemeinschaften. (Saladin 1989, Bericht Verständigungskommissionen 1993)

Die stille Transformation der Viersprachigkeit, deren Endergebnis nicht

abzusehen ist, verändert das Verhältnis zwischen den einzelnen Sprachgemeinschaften. Dies hat bereits 1989 der Saladin-Bericht mit Besorgnis festgehalten. Wenn aber die Beziehungen zwischen den Sprachkulturen verarmen, wird auch die politische Kultur in einem mehrsprachigen Land ärmer. Was sind die Ursachen? Ich greife hier zwei gegenläufige Bewegungen heraus, die ich als Thesen zur Debatte stelle.

### **Sprachenblöcke**

Meine erste These lautet: In dem Masse, in dem sich die religiös-kirchlichen, die klassenmässigen und parteipolitischen Milieus der vorausgegangenen Epoche der Kultur- und Klassenkämpfe auflösen, wächst die Sprachkultur zum bestimmenden Kohäsions- und Identifikationselement in der Schweiz heran. Die Sprachgemeinschaften nehmen in steigendem Masse das Gepräge von Sprachenblöcken an und zerstören das Netzwerk, das die Grundlage des multikulturellen schweizerischen Staatwesens bildet. (Altermatt 1996) Schauen wir diese Tendenz genauer an. Nach 1970 begann sich die schweizerische Öffentlichkeit stärker nach sprachlichen Kriterien aufzuteilen. Die Sprachgruppen definieren sich zunehmend als "imaginäre Gemeinschaften". (Hobsbawn 1990, Anderson 1988) Was man für die Schweiz dekonstruiert, konstruiert man neu für die Sprachgemeinschaft. Gemeinschaft, Solidarität und Identität werden sprachlich-kulturell umschrieben. Die Sprache vermittelt angeblich essentielle Gemeinsamkeiten und stiftet Identität, Plausibilität und Legitimität.

In Radio und Fernsehen, in Schulbüchern, Zeitschriften und Zeitungen gewinnt das Sprachblock-Denken konkrete Gestalt. Damit wird es für den Durchschnittsbürger emotional und sozial erfahrbar und vermittelt

Stereotypen über die "andern" Schweizer. In einer orientierungslosen und angstvollen Zeit gibt es Sicherheit. Die Sprachgemeinschaften werden zu nicht mehr hinterfragbaren Wesenheiten.

Ausdruck dieser ethno-linguistischen Bewegungen ist in der deutschen Schweiz die Mundartwelle; und in der französischen Schweiz macht der Romandismus Fortschritte. Die Romands werden zahlreicher, die sich primär auf die Einheit der französischen Sprache beziehen und die historischen Unterschiede der Kantone herabmindern.

Im Falle der italienischen und rätoromanischen Sprachengemeinschaft ist der Regionalismus nichts Neues. Die Rätoromanen hatten stets als Bezugspunkt die politische Einheit des Kantons Graubünden. Im Tessin verschmelzen kantonales und sprachliches Bewusstsein seit jeher miteinander, obwohl es auch im Bündnerland italienische Teile gibt. Die Spannung zwischen dem "Elvetismo" und dem "Ticinesimo" durchziehen die ganze Tessiner Geschichte. (Altermatt, Ticino 1996)

Das entscheidende Element der neuen Sprachenlandschaft ist die sprachliche Segmentierung, die durch die Medien, vorab durch Radio und Fernsehen, vorangetrieben wird. Darauf hat Jean Widmer hingewiesen. (Widmer 1996) Geprägt von den elektronischen Medien spielt sich die politische Debatte in drei mehr oder weniger geschlossenen Sprachräumen ab, die ihre eigenen Themen und Akzente besitzen. (Knüsel 1994, Kriesi/Wernli/Sciarini/Gianni 1995) Die politischen Öffentlichkeiten hören meistens an den Sprachgrenzen auf. Interessant sind die Medien der anderen Sprachregionen nur dann, wenn zwischen den Sprachengemeinschaften Konflikte bestehen. Augenfällig lassen sich die sprachlich-kulturellen Unterschiede jeden Tag in den Schlagzeilen der Zeitungs-aushänge der zweisprachigen Stadt

Freiburg beobachten.

Bis um 1970 war die politische Öffentlichkeit in der Schweiz durch weltanschaulich-politische und religiös-konfessionelle Solidaritäten über die Sprachgrenzen gekennzeichnet. Gewiss, diese bestehen immer noch, doch nun teilt sich diese stärker nach dem Abstammungs- oder Sprachenprinzip auf. Damit gerät die Res publica in Gefahr, denn die Identität ergibt sich in einem politischen Gemeinwesen nicht aus den kulturellen Lebenswelten, sondern aus der politischen Kultur.

Wirtschaftliche und soziale Probleme werden im öffentlichen Dialog ethnisiert und mit sprachlich-kulturellen Argumenten erklärt. Damit beginnt sich in den Köpfen der Menschen ein ethno-linguistisches Freund-Feind-Schema zu bilden, dessen Sprengwirkung für die viersprachige Schweiz von explosiver Kraft ist. Die Sprachenblöcke zerstören auf die Dauer die politische Willensnation, deren Viersprachigkeit dann bloss noch eine schöne Deklamation für Festtagsreden darstellt.

Da die grosse Mehrheit der Publizisten und Politiker von der Fiktion der nationalstaatlichen Einheit ausgeht, werden die kulturellen und sprachnationalen Unterschiede auf dem Schlachtfeld der Medien zunehmend als Kampf der Identitäten begriffen. Es ist diese Ethnisierung der politischen Debatte, die ich als äusserst bedrohliche Entwicklung für die viersprachige Schweiz betrachte. (Altermatt 1996, Du Bois 1983)

Damit gleicht sich die politische Öffentlichkeit der viersprachigen Schweiz dem europäischen Normalzustand zwischen den Ländern an. Die öffentliche Meinung funktioniert in Europa nach nationalstaatlichen und sprachnationalen Gesetzen, was für das Europa-Bewusstsein negative Auswirkungen hat. Selbst bei Europawahlen stehen europäische Probleme kaum zur Debatte.

Eine zentrale Rolle in diesem Ethni-

sierungsprozess der Politik spielen die Eliten. Allerdings stimme ich René Knüsel nur teilweise bei, dass der mehrsprachige Alltag den Durchschnittsbürger wenig betrifft. Je mehr die Mobilität und die Arbeitsteilung in der modernen Gesellschaft voranschreiten, desto wichtiger werden die Kommunikation und damit die Sprache.

### Vormarsch des Englischen

Die zweite These hängt mit der Funktion der Sprache in einer sich globalisierenden Wirtschaft und Gesellschaft zusammen. Weltweit sind Staaten mit einer einzigen Staatssprache Ausnahmereisnerungen, und selbst in Europa stellen nur Portugal und Island einigermassen einsprachige Länder dar. (Haarmann 1993)

Die Europäische Union baut auf der sprachlichen Vielfalt auf und steht vor der schwierigen Herausforderung, praktikable Lösungen für ihre politischen Institutionen und ihre Bürokratie in Brüssel zu finden. Mehr als den Schweizern bewusst ist, wirkt die

Sprachenentwicklung in der EU auf die schweizerischen Sprachenverhältnisse zurück. Noch betrachten sich die Schweizer in der Sprachfrage als europäischen Modell- und Sonderfall.

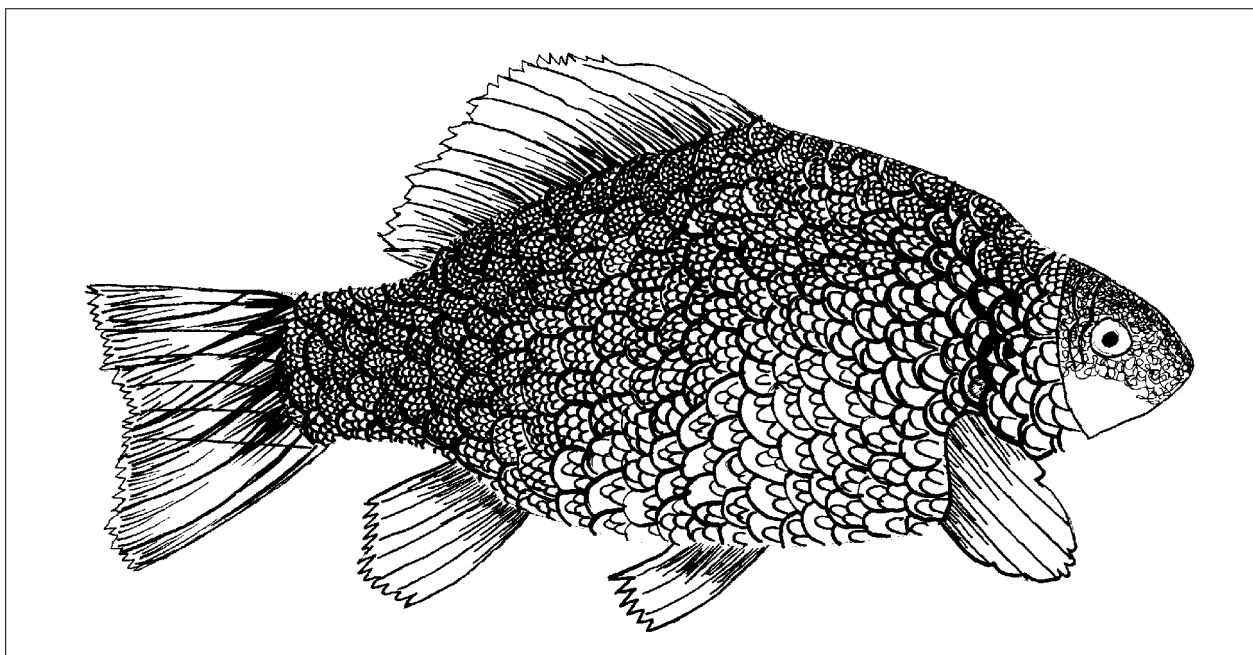
Mit der fortschreitenden Vertiefung und Erweiterung der Europäischen Union rückt das Englische faktisch zur Lingua franca des europäischen Alltages auf, auch wenn es in der näheren Zukunft keine Chancen hat, zur einzigen Amtssprache Europas zu werden. In der Welt des Handels, der Wirtschaft und der Wissenschaft nimmt es bereits heute den ersten Platz ein. Auf dem Papier gelten in der EU alle Landessprachen der Mitgliedländer als Amtssprachen, als faktische Arbeitssprachen haben sich in der europäischen Bürokratie in Brüssel Französisch und Englisch durchgesetzt. Allerdings gewinnt das Deutsche im Stillen an Boden.

Monolinguale Lösungen galten im früheren Comecon und in der EFTA. Da die Sowjetunion den Ostblock eindeutig beherrschte, setzte sie das Russische als Amts- und Arbeitssprache einfach durch. Anders lag es in der EFTA, die ursprünglich Grossbritan-

nien, die nordischen Länder, Österreich, die Schweiz und Portugal umfasste. Aus praktischen Gründen entschied sich diese 1960 gegründete Wirtschaftsorganisation für das Englische als Amts- und Arbeitssprache und blieb auch nach dem Übertritt Grossbritanniens zur EWG bei dieser Sprache. (Hagège 1996)

Es sieht so aus, dass die europäische Sprachenvielfalt dem Monolingualismus wenig Chancen gibt. Die Lösung liegt vermutlich im Konzept der funktionellen Differenzierung. Die Rolle einer Sprache ergibt sich aus ihrer Funktion. Damit können Konfliktpotenziale reduziert werden. In der Praxis führt dies zu einem selektiven Multilingualismus. (Haarmann 1993, Hostenstein 1985) Nicht ausgeschlossen ist, dass sich in Europa ein Modell durchsetzt, das ich "Englisch plus" nennen möchte.

Im externen Gebrauch erlangt Englisch für die Europäer in West und Ost die Stellung einer universalen Arbeitssprache. Für bestimmte Regionen etablieren sich regionale Arbeitssprachen: Französisch für West- und Südeuropa, Deutsch für Mitteleuropa und Russisch für Ost- und Süd-



osteuropa. In den einzelnen europäischen Ländern bleiben die bisherigen Staatssprachen weiterhin für den internen Gebrauch Amts- und Arbeitssprachen.

Was bedeuten diese Entwicklungen für die Schweiz? Schon jetzt stellen wir fest, dass die Globalisierung der Wissenschaft, der Technologie und der Wirtschaft dem Englischen grosse Vorteile bringt. Zahlreiche junge Schweizer geben dem Englischen als erster Fremdsprache den Vorzug. Trotz des obligatorischen Unterrichts an der Volksschule drohen die beiden Landessprachen Deutsch und Französisch zu "halben" Sprachen abzusinken. Die Schweiz ist im Begriffe, sich faktisch zu einem anderthalbsprachigen (=1 1/2) Land zu wandeln: Muttersprache plus eine halbe "fremde" Landessprache. Zu einem ähnlichen Schluss kommt René Knüsel. Das Englische wird für die viersprachige Schweiz zum ambivalenten Prüfstein der Multilingualität. In gleicher Weise, wie es als neue Lingua franca die technische Kommunikation erleichtert, vergiftet es den politischen und kulturellen Zusammenhalt des Landes. Wir können uns zwar auf Englisch über alles unterhalten, verstehen aber unsere Verschiedenheiten nicht mehr.

Je länger desto weniger kommen die schweizerischen Behörden darum herum, die Stellung des Englischen ohne Tabus öffentlich zu diskutieren. Aus staatspolitischen Gründen bildet die Erhaltung der Sprachenräume der viersprachigen Schweiz ohne Zweifel eine vordringliche sprachpolitische Aufgabe. Der obligatorische Schulunterricht in einer "andern" Landessprache bleibt *conditio sine qua non*, sollte aber von den Lehrern und der politischen Öffentlichkeit besser gestützt und propagiert werden. Manchmal erhält man in Gesprächen den Eindruck, das Lernen einer andern Landessprache besitze die gleiche Funktion wie das Russischlernen im früheren Ostblock. Aus den ost-

europäischen Erfahrungen weiss man, dass die Lehrer eine psychologische Schlüsselstellung einnehmen. Der europäische Alltag zwingt uns gleichzeitig, dem Englischen genügend Aufmerksamkeit zu schenken. Sollen die jungen Schweizer Schüler schon in der Volksschule mit dem obligatorischen Englischunterricht beginnen, und wenn ja, wann?

Welchen Weg die Schweizer auch immer einschlagen, eines steht fest: Die europäischen Sprachenentwicklungen vermindern die Bedeutung des Französischen und Deutschen auch in der Schweiz. Das ist eine schwerwiegende Entwicklung, die die nationale Kohäsion schwächt.

Konnte sich das Französische bis zum Zweiten Weltkrieg neben dem Englischen als gleichrangige Weltsprache behaupten, ist es am Ende des 20. Jahrhunderts zu einer Weltsprache zweiten Ranges abgesunken. Damit geraten die schweizerischen Sprachenverhältnisse aus dem Gleichgewicht. Die Romands besaßen bisher den psychologischen Vorteil, dass sie den direkten muttersprachlichen Zugang zu einer Weltsprache besaßen. Dies erleichterte ihnen den Minderheitenstatus in der Schweiz, wo die Deutschschweizer eine beherrschende Stellung einnehmen. Diese soziale Kompensationsfunktion geht zusehends verloren. Hinzu kommt, dass das Deutsche nach dem Zusammenbruch des Kommunismus in Ostmitteleuropa als europäische Regionalsprache an Bedeutung gewinnt.

Ob man es wahrhaben will oder nicht, diese europäischen Sprachveränderungen vergrössern die sprachlichen Konflikte in der viersprachigen Schweiz. Der Vormarsch des Englischen führt dazu, dass die junge Generation in Versuchung gerät, von der Muttersprache direkt auf das Englische als Arbeitssprache für den Alltagsgebrauch überzugehen. Innerhalb der Schweiz bleiben zwar Deutsch, Französisch, Italienisch und

Rätoromanisch offizielle Landessprachen, die in den betreffenden Kantonen auch Amtssprachen darstellen, die die Bürger und Behörden im Alltag und in offiziellen Dokumenten, an Gerichten, in der Verwaltung und bei offiziellen Anlässen verwenden. In der Wirklichkeit ist der viersprachige Schweizer eine Rarität. Das Land ist zwar offiziell viersprachig, die Schweizer sind im Durchschnittsfall anderthalbsprachig. Im Falle des Italienischen und Rätoromanischen hat die nationale Präsenz bald nur noch symbolischen Wert. Als Arbeitssprachen konnten sie sich in der ganzen Schweiz nur in exklusiven Zirkeln teilweise durchsetzen. Noch sind Deutsch und Französisch in der ganzen Schweiz faktische Arbeitssprachen. In der östlichen Deutschschweiz kann es aber schon schwierig werden, eine Sitzung mehrheitlich auf französisch zu führen. Die Konkurrenz des Englischen wird immer spürbarer.

Was ist zu tun? Die arbeitsteilige und mobile Gesellschaft mit ihren Interaktionen und Kommunikationen verlangen von den Menschen mehr Fremdsprachenkenntnisse. Der Schule kommt dabei auf allen Stufen eine herausragende Rolle zu. Mit Stipendien und Austauschmöglichkeiten sollte die Weiterbildung der Studierenden und Dozenten in Sprachkursen gefördert werden.

Eingeschränkter sind staatliche Massnahmen im Mediensektor, doch sind auch hier Verbesserungen möglich. Auch wenn der Höreranteil der deutschsprachigen Radio- und Fernsehanstalt in der französischen und italienischen Schweiz verhältnismässig gering ist, sollten die Deutschschweizer Stationen konsequent Hochdeutsch in ihren Informationssendungen anwenden. Um sprachliche Brücken zu bauen, müsste das Fernsehen häufiger das Mittel der Simultanübersetzung anwenden. Das Beispiel von Katalonien zeigt, dass sprachpolitische Massnahmen in-

nerhalb einer Generation grosse Änderungen in Gang setzen können. (Grin 1993)

Alles in allem sollten die Schweizer und Schweizerinnen die Mehrsprachigkeit mehr als Chance denn als Last betrachten, eine Chance, die den Schweizern gerade in einem vielsprachigen Europa grosse praktische Vorteile bringen kann.

### Aktive Kohabitation statt passive Koexistenz

1965 schrieb der Neuenburger Schriftsteller Denis de Rougemont, dass die Schweiz deshalb gut funktioniere, weil die Schweizer durch die politischen Institutionen miteinander verbunden seien, sonst aber in ihren eigenen Regionen und Kantonen ohne grosse gegenseitige Kenntnisse leben würden. (Rougemont 1965) Noch bis in die 1950er Jahre bestand die Konfliktstrategie darin, dass die Schweizer auf Spannungen innerhalb der vier-sprachigen Schweiz mit einem föderalistischen Reflex reagierten, der es ihnen ermöglichte, sich in die Kantone zurückzuziehen und dort ihr eigenes Leben nach eigenem Gutdünken zu gestalten. Diese Strategien reichen heute nicht mehr aus, wie René Knüsel und Hanspeter Kriesi richtig festgestellt haben. (Knüsel 1994, Kriesi/Wernli/Sciarini/Gianni 1995) Noch ist der nationale Zusammenhalt der Schweizer im Vergleich mit andern multikulturellen Ländern gut. Die Schweiz weist trotz der kulturellen, sprachlichen und religiösen Unterschiede eine hohe soziale Kohäsion auf. Vorderhand halten die traditionellen Institutionen der Politik noch zusammen, was kulturell stets mehr oder weniger auseinanderströmt. Dieser Befund darf aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass unter der Oberfläche Tiefenströmungen vorhanden sind, die auf eine zunehmende Ethnisierung von Gesellschaft und Politik hindeuten. Vorläufig wirkt der

Wohlstand noch als Kohäsionsfaktor. Je mehr sich aber in Europa die ökonomischen Ausgangsbedingungen jenen der Schweiz angleichen, desto kleiner wird die Attraktivität der Eidgenossenschaft.

Die latente Ethnisierung ist mit einer schleichenden Belgisierung verbunden. (Altermatt 1996) Damit ist gemeint, dass sich auch in der Schweiz langsam Sprachenblöcke heranbilden. Mit Hilfe der Massenmedien gewinnen die sprachregionalen Grenzen an Bedeutung und lassen einen Sprach korporativismus nach belgischem Vorbild entstehen.

Die Schweiz hielt bislang so gut zusammen, weil die politischen Grenzen nicht mit den konfessionellen und sprachlichen übereinstimmen. Dieses Grundmuster der Konfliktregelung ist im ausgehenden 20. Jahrhundert schweren Belastungen ausgesetzt. Die Schweiz steht mitten in einem Anpassungsprozess, der sie zwingt, die alten Rahmenbedingungen des Zusammenlebens der vier Sprachgemeinschaften neu zu überdenken. Nur aktive Kohabitation und nicht wie bisher häufig - passive Koexistenz ermöglichen der viersprachigen Schweiz das Überleben in einem vielsprachigen Europa.

### Bibliographie

- ALTERMATT, U. (1997): *Sprache und Nation. Vortrag anlässlich des Dies Academicus 1996*, Freiburg, Freiburger Universitätsreden.
- ALTERMATT, U. (1996): *Das Fanal von Sarajevo. Ethnonationalismus in Europa*, Zürich (Altermatt 1996).
- ALTERMATT, U. (1996): *Il Ticino fra elvetismo e ticinesismo*, in: ALTERMATT, U. (1996): *Cattolicesimo e mondo moderno*. Traduzione di Emanuele Bernasconi, Locarno, p. 319-345 (Altermatt, Ticino 1996).
- ALTERMATT, U. (1993): *Französisch war die Sprache der Regierung. Zum langsamen Emanzipationsprozess der deutschfreiburgischen Minderheit*, in: Freiburger Geschichtsblätter Bd. 70, Freiburg, p. 107-124.
- ANDERSON, B. (1988): *Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines folgenreichen Konzepts*, Frankfurt a.M./New York (Anderson 1988).
- DU BOIS, P. (Dir.) (1983): *Union et division des Suisses. Les relations entre Alémaniques,*

*Romands et Tessinois aux XIXe et XXe siècles*, Lausanne (Du Bois 1983).

*Botschaft über die Revision des Sprachenartikels der Bundesverfassung* (Art. 116 BV) vom 4. März 1991 (Botschaft des Bundesrates, Sprachenartikel 1991).

GRIN, F. (1993): *Ein Bundesamt für Sprachen. Für eine aktive schweizerische Sprachpolitik*, in: Schweizer Monatshefte 7/8, P. 571-587 (Grin, Bundesamt 1993).

GRIN, F. (1996): *Langue et différentiels de statut socio-économique en Suisse. Rapport à l'Office fédéral de la statistique*, Genf (Grin 1996).

HAARMANN H. (1993): *Die Sprachenwelt Europas. Geschichte und Zukunft der Sprachnationen zwischen Atlantik und Ural*, Frankfurt a.M./New York (Haarmann 1993).

HAGÈGE, C. (1996): *Welche Sprache für Europa? Verständigung in der Vielfalt. Aus dem Französischen von Victor von Ow*, Frankfurt/New York/Paris, (Hagège 1996).

HOBSBAWN, E. J. (1990): *Nations and nationalism since 1780. Programme, myth, reality*, Cambridge/New York/Melbourne (Hobsbawn 1990).

HOLENSTEIN, E. (1985): *Menschliches Selbstverständnis: Ichbewusstsein - Inter-subjektive Verantwortung - Interkulturelle Verständigung*, Frankfurt a.M. (Holenstein 1985).

KNÜSEL, R. (1994): *Les minorités ethnolinguistiques autochtones à territoire: l'exemple du cas helétique*, Lausanne (Knüsel 1994).

KRIESI, H. / WERNLI, B. / SCIARINI, P. / GIANNI, M. (1995): *Le clivage linguistique: problèmes de compréhension entre les communautés linguistiques en Suisse*, Genève (Kriesi/Wernli/Sciarini/Gianni 1995).

ROUGEMONT, D. de (1965): *La Suisse ou l'histoire d'un peuple heureux*, Paris (Rougemont 1965).

SALADIN, P. (Hg.) (1989): *Zustand und Zukunft der viersprachigen Schweiz. Abklärungen, Vorschläge und Empfehlungen einer Arbeitsgruppe des Eidgenössischen Departementes des Innern*, Bern (Saladin 1989).

VERSTÄNDIGUNGSKOMMISSIONEN DES NATIONAL- UND STÄNDERATES "..." das Missverhältnis soll uns bekümmern", Bericht der Kommissionen vom 22. Oktober 1993 (Bericht Verständigungskommissionen 1993).

WIDMER, J. (1996): *Randbemerkungen zur sprachlich segmentierten Öffentlichkeit der Schweiz*, Paper (Widmer 1996).

### Urs Altermatt

geboren 1942, seit 1980 Professor für Zeitgeschichte an der Universität Freiburg/Schweiz; von 1973-1980 lehrte er an der Universität Bern. Autor zahlreicher Publikationen: Zuletzt: *Das Fanal von Sarajevo - Ethnonationalismus in Europa*, Zürich, 1996, Verlag Neue Zürcher Zeitung

## Englisch als obligatorisches Fach an den Volksschulen: Prellt der Kanton Zürich vor?

### Die Meinung

Von Vorprellen des Kantons Zürich kann keine Rede sein. Zürich bringt den wildwüchsigen Englischunterricht (z.B. BE ab 7. Schuljahr mit 3 Lektionen, VD ab 7. mit 4 Lektionen, viele ab 9. mit 2-3 Lektionen) in ein kontrolliertes Wachstum und zieht die Konsequenzen aus der veränderten Sprachensituation nicht nur in Europa sondern der ganzen Welt.

Es geht nicht um einen Verrat am Bildungsauftrag, wie etwa Humboldt-Jünger meinen könnten, nur um den 14-jährigen Internet-Surfen zu gefallen. Zürich hat realistisch erkannt, dass heutzutage für Beruf und Freizeit das Englische in die Volksschulstufe der staatlichen Schulen gehört, wenn die kommende Generation zum mindesten sprachlich die internationale Wettbewerbsfähigkeit nicht verspielen will. Dabei soll das Englische neben den Landessprachen einen definierten Platz haben. Das ist letzten Endes besser für das Französische in der Deutschschweiz und das Deutsche in der Romandie als der staatspolitische Zwang, die 2. Landessprache bis zum Gehrächtmehr (8 Jahre bis zum KV-Abschluss) zu unterrichten, was sich als "Motivationskiller" erwiesen hat. Die Bedarfsabklärungen in der Wirtschaft haben gezeigt, dass mehrsprachige Schweizer Geschäftsleute mehr als gefragt sind, weil sie auch die Sprachen der Kunden sprechen, d.h. wirklich kommunikationsfreundlich sind.

### Gefahren und Chancen

Die Verantwortlichen in den weiterführenden Ausbildungsgängen bemängeln, dass die heutige Regelung

von Frei- und Wahlfach-Englisch unterschiedliche Kenntnisse nach sich zieht. Das gleiche würde eintreten, wenn erstens der Beginn nicht klar für das 7. oder das 8. Schuljahr festgelegt würde und wenn zweitens jeder Kanton sein eigenes Englischkonzept - aus Prestige Gründen - möglichst anders als Zürich entwerfen wollte. Das würde z.B. für die Berufsschulen, die Schüler aus verschiedenen Kantonen aufnehmen, genau die Schnittstellenprobleme schaffen, die den Französischunterricht von Primarschule bis Berufsmatura belasten und das Französische sogar verhasst machen. Der gleiche Mangel an Koordination in der Vertikalen könnte auch zu einer Belastung für das Englische werden. Nichts ist für Lernende demotivierender als auf jeder neuen Schulstufe wieder halb von vorne zu beginnen. **Das Englische muss von der Volksschule bis zu Berufsmatura und den KV- und Gewerbeschulabschlüssen lernziel- und prüfungsmässig harmonisiert sein.**

Es wäre nun verdienstvoll, wenn der Kanton Zürich zusammen mit anderen weiterblickenden Kantonen in der EDK und beim BIGA die Initiative zu einem **interkantonalen Konsens zu einer zeitgemässen Sprachenpolitik** in entsprechendem Rahmenkonzept ergreifen würde. Man würde dann nur das nachholen, was bei der Planung des Frühfranzösischen in den 70er Jahren bildungspolitisch sträflich vernachlässigt wurde, nämlich ein integrales Ausbildungskonzept für Landes- und Fremdsprachen. Diese Gelegenheit hat man heute wieder.

### Robert Keiser-Stewart

war HWV-Dozent für Wirtschaftsenglisch und Massenmedien und ist jetzt *visiting professor* in Hyderabad, Indien.

## Bloc Notes

L'angolo delle associazioni



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

#### Activités 1997

Le comité a décidé, en accord avec l'assemblée générale, de mettre l'accent cette année et l'année prochaine sur les projets et réalisations d'enseignement bilingue au degré secondaire I, tout en encourageant ou en accompagnant les projets au secondaire II (Liceo artistico, Zurich; École supérieure de commerce Malagnou, Genève; Istituto cantonale di economia e commercio, Bellinzona; Gymnases biennois) et d'autres projets à d'autres degrés qui se mettent en route un peu partout en Suisse.

Pour que nous puissions compléter notre documentation 'Expériences et projets bilingues dans les écoles Suisses' (Cl. Brohy), nous vous serions reconnaissants de nous renvoyer jusqu'à fin octobre au plus tard les fiches signalétiques (annexe) qui nous informeront de nouveaux projets dans notre pays.

Le comité par ailleurs est prêt à se déplacer pour informer des enseignant(e)s, des autorités, des parents en vue d'expériences bilingues et je vous prie de me communiquer (fax, lettre) vos besoins, le cas échéant.

Vous trouverez en annexe l'invitation au deuxième séminaire qu'APEPS organisera avec l'École bilingue de Genève, le 22 novembre à Nyon et vous y trouverez également le programme provisoire du Colloque qui se tiendra, lors de notre assemblée générale, vendredi et samedi, le 7 et le 8 novembre, à Sion et qui mettra en valeur les réalisations bilingues en Valais. Une délégation valdotaine nous fera le plaisir d'assister à ce colloque.

#### Programme de l'Assemblée générale 1997

(Sion 7-8 novembre 1997)

Vendredi 7 novembre:

- Accueil des participant(e)s et présentation des différents modèles d'enseignement bilingue valaisans.
- Visite de classes bilingues et discussion avec enseignant(e) et élèves.

Samedi 8 novembre:

- Vortrag von Iwar Werlen: *Der bonus der Mehrsprachigkeit*.
- Exposé de Christiane Perregaux: *L'éveil au(x) language(s)*.
- Table ronde conduite par Claudine Brohy: *Redéfinir l'enseignement des langues étrangères dans un contexte bilingue*.
- Assemblée générale.

#### Fiche signalétique

Les enseignants et les institutions qui réalisent des expériences d'enseignement bilingues sont priés d'envoyer la fiche informative (voir à la p. 79) à Claudine Brohy, Marcello 5, 1700 Fribourg.

A. J. Racine

#### Séminaire APEPS- École bilingue de Genève - 22 novembre 1997

Discussion von Praxisfragen im bilingualen Unterricht  
*Réflexions des expériences pratique dans l'enseignement bilingue*

École Bilingue, 4-6, av. Reverdil,  
1290 Nyon - Tél. 0041/22/3497510

# "Der Euroroman": Didaktische Grundfragen zu einem kreativen Schreibprojekt

## Die Erfahrungen der Ecole bilingue in Genf

Der Deutschunterricht der Oberstufe innerhalb eines zweisprachigen Gymnasiums stellt hohe Anforderungen an den Schreibunterricht. Der Erwerb der Schreibfähigkeit ist durch die Grund- und Mittelschule abgesichert. (5 Jahre Zweitspracherwerb durch Immersionsunterricht, ca. 15 Stunden pro Woche). Es gilt danach gezielt, gesellschaftlichen und menschlichen Grundbedürfnissen zur Verwirklichung zu helfen.

Die folgenden Auslegungen orientieren sich an : J. Fitzsche Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts - Band 2, Klett 1994.

Das Projekt des kreativen Schreibens in Koordination mit drei anderen europäischen zweisprachigen Schulen (zu beachten ist, dass Deutsch Zweitsprache in Luxemburg und Ungarn, Muttersprache an der deutschen Schule ist) erschien besonders geeignet.

Unser Lernziel lautete : Die kommunikative Wirkungsabsicht durch die Kreation eines unterhaltenden Textes länderübergreifend zu fördern.

Zur Verwirklichung dieses Lernziels standen die nachstehend beschriebenen 3 Grundfunktionen der Sprache im Vordergrund :

### 1. Schreiben ermöglicht schriftliche Kommunikation

Die elektronischen Medien verlangen heute bei Sprachübertragung und -speicherung erhöhte Anforderungen an die Schreibfähigkeit. Die Zunahme von Steuerungs- und Verwaltungstätigkeiten machen den Vorgang mit Symbolen der Texteingabe und eben des Schreibenkönnens unentbehrlich. Schreiben können ist also eine wichtige gesellschaftliche Qualifikation.

### Der europäische Roman

#### Ziel

Schülerinnen und Schüler ab Klasse 10 aus vier europäischen Ländern (Luxemburg, Schweiz, Ungarn, Deutschland) verfassen einen Roman, der kapitelweise jeweils in diesen Ländern spielt.

#### Vorgehen

Alle beteiligten Schülerinnen und Schüler machen Vorschläge hinsichtlich Titel und Thematik des intendierten Romans und stimmen anschliessend über diese Vorschläge ab. Das erste Kapitel wird von einer Gruppe verfasst, deren Vorschlag gewählt wurde. Am Ende dieses Kapitels wechselt der Schauplatz in ein zweites Land, dessen Schüler die Handlung dann weiter entwickeln.

#### Informationen

Ecole bilingue, Frau Pia Effront, 79, Chemin De La Montagne, CH-1224 Chêne-Bourgeries - Tel. 0041/22/3497510 Fax 0041/22/3497094

Diese grundlegenden Überlegungen liessen uns den gesamten Schreibvorgang per EDV abwickeln.

### 2. Schreiben fördert Reflexion und Erkenntnis

Beim Schreiben steht die geistige Arbeit im Vordergrund, es dient dem Denken und der Erkenntnis und verfolgt somit vor allen Dingen kognitive Lernziele. Beim Gestalten des Euroromans sollten die Schüler diesbezüglich vor allem lernen, sprachlich verfasste Gedanken mehrerer Mitglieder einer Gruppe in einem schriftlichen Text festzuhalten, über längere Zeiträume hinweg diese Gedanken optisch präsent zu haben, die schriftlichen Phantasien ihrer Schulkollegen der anderen Länder kritisch zu betrachten, zu analysieren und danach für die eigenen Kapitel Schlussfolgerungen daraus zu ziehen

und dann diese schriftlich zu fixieren. Für diese Arbeit mussten die Schüler instrumentelle Fertigkeiten unter Beweis stellen : Notizen machen, Ideen finden, Ideen festhalten, resümieren, Inhalte wiedergeben, ausführlich sprachlich formulierte Darstellungen synthetisieren.

Diese Art des Schreibens förderte unzweifelhaft sowohl die Planungs- und Antizipationsfähigkeit als auch das Auswählen und Ordnen von Gedanken und die Kritikfähigkeit.

In spezieller Hinsicht hat die Auseinandersetzung der Schüler unter sich - per Schrift - die soziale Kognition gefördert, da ein bewusstes sich Einstellen auf andere, auf nicht anwesende, oft unbekannte Mitautoren gefordert wurde.

### 3. Schreiben ermöglicht individuellen sprachlichen Ausdruck

Das Schreiben ermöglichte durch bewusste Wortwahl und Formulierung eine gewisse Selbstdarstellung, individuelle Sichtweisen der verschiedenen Länder konnten dadurch zum Ausdruck kommen.

Durch intensive Recherchen konnte das Vokabular immens erweitert werden, wobei die Schüler sofort die realen Bedürfnisse einer solchen Wortschatzarbeit erkannt haben. In dieser Hinsicht hatte der « Ausdruck von Gedanken » eine sachlich orientierte sprachbildende Funktion und förderte die linguistische Kompetenz.

### Methodische Vorgehensweise der Schweizer Lerngruppe

Innerhalb des Lehrplans der Oberstufenklassen die auf die eidgenössische Maturitätsprüfung im Fach Deutsch als Fremdsprache (2. Landessprache) vorbereiten, wird die Schulung von Textanalysen in den Vordergrund gestellt. Kreatives Schreiben gehört nicht zum Stoffpensum, kann aber jederzeit Eingang in den internen Schullehrplan finden. So entschloss sich die Schulleitung gemeinsam mit der Leiterin des Deutschkurses spontan dieses Schreibprojekt in den regulären Unterricht mit einzubeziehen. Innerhalb einer Woche wurde die Oberstufenklasse MB1 (10. Schuljahr) in die genannten Techniken des Schreibens eingeweiht, vor allen Dingen den Selbsta Ausdruck in gestalteter Sprache zu üben. Die Thematik und der internationale Rahmen wurde abgeklärt sowie die allgemeinen Spielregeln.

1. Alle 18 Schüler schreiben in 3 Teilgruppen von je sechs Schülern.
2. Alle 3 Versionen wurden vom Lehrer korrigiert, laut vorgelesen, als Kopien verteilt und sowohl sachlich als auch inhaltlich kritisiert.
3. Eine Version wird demokratisch gewählt und an die europäischen

Partner zur Kritik gesandt.

4. Die Texte werden von den Gruppen in der Schulstunde begonnen (jeweils Doppelstunden) und dann zu Hause beendet (entweder von einem einzelnen Schüler oder als Partner- oder Gruppenarbeit).

5. Folgende Gruppenarbeiten (aller Gruppen) werden benotet und sind relevant für die Zeugnisnote.

a) Endprodukt der Vorgeschichte

b) Endprodukt des Hauptteils

Diese Vorgehensweise wurde sowohl bei der Entwicklung der Hauptfiguren als auch des Eingangskapitels genau berücksichtigt.

Der Romanhauptteil sollte in derselben Vorgehensweise entstehen. Zeitdruck (bezüglich des Abgabetermins) und auch die schöpferischen und sprachlichen Gestaltungen des deutschen Kapitels, welches zuvor gelesen worden war, (Reihenfolge der Hauptteile : 1. Ungarn, 2. Deutschland, 3. Schweiz, 3. Luxemburg) hemmten die spontane Kreativität der Schüler sowohl in sprachlicher als auch inhaltlicher Hinsicht. Um den Ansprüchen des Hauptteils gerecht zu werden wurde von den Schülern eine erneute Lektüre aller bisher bekannten Romanteile verlangt, die sie selber zunächst mündlich wiedergeben sollten. Erfahrungen, Stimmungen und Gedanken, die ein spontanes anschliessendes Unterrichtsgespräch über die mögliche Gestaltung des Schweizer Hauptkapitels genannt wurden, werden stichpunktartig auf Folien festgehalten.

Jede Schreibgruppe zog sich dann zum internen Gespräch zurück. Der Zeitaufwand war wesentlich höher als vorgesehen (ca. 8 Doppelstunden). So änderten wir die Spielregeln und einigten uns auf die Festlegung eines Termins für ein Schreibatelier am Ende einer Unterrichtsreihe über Grammatikprobleme (Konjunktiv). 2 Tage trafen sich die Gruppen in verschiedenen Räumen und kreierte ihr Kapitel, welches dann auch wieder

sofort per Computer schriftlich fixiert wurde. Diesmal sollte - laut Schülerwunsch - die Schulleitung und der Kursleiter die Auswahl treffen. Die 3 Texte lagen anonym vor. Nach der Wahl wurde das Romankapitel korrigiert (vom Lehrer) und allen Schülern zur inhaltlichen Kritik vorgelegt. Eine gewisse Trägheit hatte sich eingestellt. Der lange Prozess von den Erstentwürfen über die Aus- und Überarbeitungen bis zur endgültigen Textpräsentation verlangte ein erhöhtes Mass an Konzentration und zusätzlichen Arbeitseinsatz. Die Schüler waren ein bisschen enttäuscht, als die Schulleitung aus Budapest zurückkam, wo der Schweizer Text von allen beteiligten Schulleitern im Hinblick auf Wirksamkeit, ästhetische Relevanz und Wahrscheinlichkeitsgrad als auch sprachliche Anforderungen kritisiert worden war. (So wie alle anderen Länderkapitel übrigens auch). Das erneute Überarbeiten stiess an die Grenzen der sprachlichen Fähigkeiten einiger Schüler und wurde von einer kleinen Gruppe (4 Schüler und 2 Lehrer) in der Freizeit erledigt. Die subjektive, schülerzentrierte, lustvolle und freie, autoritätsentbundene Herangehensweise an das Schreiben stand am Ende in den Augen vieler Schüler nicht mehr im Mittelpunkt. Einige empfanden die Produktorientiertheit in der Überarbeitungsphase (siehe Publikation) als demotivierend. Unter diesem Gesichtspunkt wurde von einer klassenübergreifenden Korrektur des Hauptteils abgesehen.

### Zur Gesamtbeurteilung des kreativen Schreibprojekts : «Der Euroroman»

Der Prozess des Schreibens (von der Motivation über die Aufgabenstellung bis hin zum gemeinsamen Schreiben) erschien uns als eine der wichtigsten Erfahrungen sowohl aus der Sicht der Schüler, Lehrer und der Schulleitung.

Folgende Ziele wurden zweifelsohne erreicht :

1. Kreativitätsförderung : durch Durchbrechen von Denk- und Wahrnehmungsstereotypen. Gewinn von geistiger Beweglichkeit und Einfallsreichtum.
2. Schreibmotivierung : das in Aussichtstellen einer realen Veröffentlichung und des Zusammentreffens von Jugendgruppen aus 4 verschiedenen Ländern, die alle eine gemeinsame Sprache sprechen, förderte den Mut zum Schreiben.
3. Verbesserung des sozialen Klimas : Abbau von Spannungen, Förderung des gegenseitigen Verstehens ; länderübergreifend.
4. Förderung des Selbst- und Fremdverstehens : sich selbst und andere Menschen besser zu verstehen durch personales literarisches Erzählen.
5. Förderung von Literaturverständnis. Die Schüler erhalten ein besseres Verständnis des schriftstellerischen Produktionsprozesses.
6. Förderung der Freude im Umgang mit Literatur durch eigene Produktivität.

Alle genannten Ziele erreichten ihren Höhepunkt in der Abschlussphase der Kreation des Euroromans in Stuttgart. Die Projektarbeit einer Woche, bei der die 58 Schüler der beteiligten Länder gemeinsam in unterschiedlichen Workshops sowohl das Schlusskapitel als auch das Layout des Buches, Presse- Rundfunk und Videoarbeiten erstellten, bedarf einer gesonderten Auswertung.

Besonders soll abschliessend noch einmal die Ausgangslage erwähnt werden. Nur aufgrund der Schulung in bilingualem beziehungsweise immersiven Unterricht konnte dieses Projekt gestartet und realisiert werden.

Unser Produkt, der Euroroman, ist ein eindeutiges Plädoyer für die Einführung eines solchen Unterrichtsweiges in allen europäischen Ländern im öf-

fentlichen als auch privaten Schulwesen auf allen Schulstufen. Nur auf diese Art und Weise wird das ehemals erträumte, utopische Europa ein reales, verständnisvolles Europa für die kommenden Generationen werden.

**Pia Effront**

Directrice de l'Ecole Bilingue de Genève,  
Présidente du GEB (Groupement des Ecoles Bilingues de la Fédération suisse des Ecoles Privées FSEP)

**Association pour la promotion de l'enseignement plurilingue en Suisse**

**Enseignement bilingue:  
Fiche signalétique du modèle / de la classe / de la section**

Nom de l'école: .....

Adresse: .....

Tél./Fax/e-mail: .....

Statut (publ./privé/subv.): .....

Niveau (primaire, sec. I ...): .....

Type d'école (lycée, prof. ...): .....

Classe(s) (1e, 2e, ...): .....

Nombre de classes: .....

Age des élèves: .....

Nombre d' élèves: .....

Branche(s) bilingue(s)/  
branches en L2: .....

Combinaison(s) de langues: .....

Accompagnement/évaluation: .....

Certification: .....

Personne(s) à contacter: .....

Modèle:                                   terminé                                   en cours                                   projeté  
.....

Remarques/description/philosophie/slogan du modèle (2 à 3 phrases):

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Merci de vos informations! A renvoyer (avec programmes, objectifs, évaluations etc.) à:  
Claudine Brohy, Marcello 5, 1700 Fribourg

## **Bloc Notes**

L'angolo delle associazioni

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

#### **Jahrestagung 97**

Am 25./26. April 1997 fand in Montezillon (NE) die 10. Jahrestagung des Vereins der Lektorinnen und Lektoren Deutsch als Fremdsprache in der Schweiz (LEDAFIDS) statt. Schwerpunkt des thematischen Teils waren "Lernerstrategien". Catherine Bieri (Universität Neuenburg) führte mit ihrem Referat "Überlegungen und Fragen zum Thema Lernerstrategien" ins Thema ein. Im Anschluss daran orientierte Michael Langner (Universität Freiburg) über "Lernziele / Lernerstrategien bei der Revision des Zertifikats DaF". Cornelia Gick, Martin Müller und Lukas Wertenschlag (Universität Freiburg) stellten u.a. aus dem Blickwinkel des Tagungsthemas das neue Lehrwerk "Moment mal!" vor. Ein halber Tag war dem Projekt DiGS (Deutsch in Genfer Schulen) gewidmet. Erika Diehl und Thérèse Studer (Universität Genf) präsentierten ihr Forschungsprojekt, berichteten über den Stand der Arbeiten und konnten bereits erste vorsichtig formulierte Untersuchungsergebnisse formulieren und zur Diskussion stellen. Peter Lenz und Bruno Frischherz (Universität Freiburg) stellten zum Schluss der Tagung vor, wie sie in ihrem Deutschunterricht mit Studierenden authentische elektronische Dokumente sinnvoll und gewinnbringend einsetzen.

#### **Jahresversammlung 97**

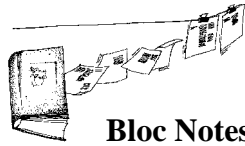
Im Rahmen der ordentlichen Geschäfte wurden Dietlinde Semmler (Universität Lausanne) und Alain Kamber (Universität Neuenburg) neu in den Verein aufgenommen. Daneben bot vor allem das Schweizer Fenster an der Internationalen Deutschlehrertagung des IDV in Amsterdam Anlass zu Diskussionen. Der LEDAFIDS hat beschlossen, sich wie der AKDaF als

einer der drei DaF-Verbände der Schweiz im Programmheft des Schweizer Fensters vorzustellen. Weiter hat sich der LEDAFIDS dafür ausgesprochen, die Kandidatur der Schweiz (Luzern) für die Durchführung der nächsten IDV-Tagung im Jahre 2001 zu unterstützen.

#### **Jahrestagung 98**

Die Jahrestagung 1998 findet am 27./28.3.98 in Zürich statt und wird organisatorisch von Ueli Bachmann und Claudio Nodari (Universität Zürich / ETHZ) betreut. Als Schwerpunktthema wurde der Status bzw. das Berufsbild des DaF-Lektors / der DaF-Lektorin vorgeschlagen. Die Mitglieder werden weitere Informationen im Verlaufe des Wintersemesters 1997/98 zugestellt erhalten.

Im Namen des Vorstandes:  
Hanspeter von Flüe-Fleck



## Bloc Notes

L'angolo delle recensioni

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

**HOHL, Christoph (1996): *Sind die Weichen für Englisch gestellt? Die Schweizerischen Bundesbahnen und die fünfte Landessprache*, Aarau, Frankfurt a.M., Salzburg, Sauerländer (= Sprachlandschaft; Bd. 20), VIII+336 S.**



Christoph Hohl hat für seine Dissertation ein originelles Thema in einem bisher wenig bis gar nicht beachteten Feld gewählt: er untersucht "einen

konkreten Einzelfall institutioneller Mehrsprachigkeit in der Schweiz, nämlich die Verwendung der englischen Sprache durch die Schweizerischen Bundesbahnen" (S. 1). Neben einer kurzen Einführung, einem Kapitel zur Sprachausbildung bei den SBB und einem abschliessenden Synthesekapitel werden in diesem Buch schwerpunktmässig die Ergebnisse einer Untersuchung von schriftlichen und mündlichen Kundeninformationen in englischer Sprache erläutert und in einem sehr umfangreichen Anhang belegt.

### Einführung

Das kurze Einführungskapitel (S. 1-6) versucht, das Thema der Arbeit im grösseren Kontext der schweizerischen Sprachlandschaft zu situieren. Dieser Versuch ist aber zu knapp ausgefallen, als dass die Ausführungen Hohls etwa zur Mehrsprachigkeit in der Schweiz auch nur den Informationsgehalt einschlägiger Lexikonartikel erreichen würden. Der Abschnitt "Englisch: eine Bedrohung?" verspricht vom Titel her sehr viel, eigentlich vermisst man aber eine vertiefte Auseinandersetzung mit dieser Frage. So wird z.B. die ganze heikle Diskussion um das Thema Englisch

als L2 anstelle von Deutsch bzw. Französisch im Bereich der öffentlichen Schulen nicht einmal ansatzweise dargestellt.

### Kundeninformation

Die SBB informieren ihre Kundschaft in den Landessprachen und auch auf Englisch. Hohl hat in seiner Arbeit den Bestand an schriftlichen und mündlichen Kundeninformationen erfasst, dargestellt und interpretiert. Er kommt nach der Untersuchung dieses Materials zum Schluss, "dass sehr wenig Einheitlichkeit hinsichtlich der Verwendung der verschiedenen Sprachen besteht" (S. 24). Vereinzelt neuere Informationen sind auch auf Englisch erhältlich, wobei die Sprachqualität des untersuchten Materials sehr unterschiedlich ist. Dieses Resultat war zu erwarten, ist es doch die logische Folge des Fehlens eines Sprachaus- und -weiterbildungskonzepts seitens der SBB.

Die Darstellung der Untersuchungsergebnisse ist übersichtlich, die sprachlichen Mängel im SBB-Material werden schonungslos aufgedeckt und akribisch mit Korrekturvorschlägen versehen – schade nur, dass der Textteil so gar nicht mit dem die Belege enthaltenden Anhang verknüpft ist. So liest man z.B. auf S. 17 vom "Ride with us - Prospekt" des Zürcher Verkehrsverbundes – mit keinem Wort wird jedoch darauf hingewiesen, dass die Seiten 6-9 dieses Prospekts S. 132f. abgebildet sind. Die Orientierung wird zusätzlich noch dadurch erschwert, dass ausgerechnet die u.a. kritisierte S. 5 des Prospekts nicht abgebildet ist und der mit Hinweis auf die S. 7 zitierte Text auf der abgebildeten S. 7 nicht zu finden ist.

### Kundenkontakt

Im empirischen Teil zum Thema "Das SBB-Personal im Kontakt mit

englischsprachigen Kunden" (S. 26-113) wird untersucht, "wie die SBB-Angestellten ihre berufliche Herausforderung bewältigen, wenn sie englisch sprechen müssen" (S. 26). In einer seriös angelegten und klar präsentierten Bedarfsanalyse beschreibt Hohl "das Soll der Situationen, die ein Stationsangestellter der Schweizer Bahnen [...] in englischer Sprache zu bewältigen imstande sein sollte" (S. 50). Dieses Soll wird dann mittels 32 verdeckter Standard-Interviews auf Bahnhöfen im Raum Zürich, Aarau, Zug und Luzern (S. 59; S. 61 ist dann aber von Basel, Schaffhausen, Zürich und Luzern die Rede) mit dem Ist-Zustand verglichen.

Das Ergebnis der Untersuchung ist im Grunde erfreulich, denn "die Beamten an den Bahnhofschaltern der Deutschschweiz sind im allgemeinen recht gewandt, wenn es darum geht, ihren Kunden Dienstleistungen in englischer Sprache anzubieten" (S. 113).

### Sprachausbildung

Im Kapitel zur Sprachausbildung der SBB (S. 114-117) wird deutlich, dass die sprachliche Aus- und Weiterbildung bei den SBB ein Mauerblümchendasein führt. Sprachkurse werden weder zentral geplant und angeboten, noch angemessen finanziell unterstützt. Die Ausbildung in diesem Bereich ist ganz dezentral organisiert und deshalb uneinheitlich – abgesehen davon, dass die Basis einer notwendigen SBB-Fachsprache nirgends definiert ist. Gerade weil bei den SBB keine "Bedarfsanalysen und auch keine Ausbildungskonzepte für Sprachen" (S. 116) bestehen, ist es schade, dass der Autor seine vertiefteren Analysen und Materialien zur Sprachausbildung bei den SBB in den Anhang verbannt (Text S. 309-322).

## Ergebnisse

Hohl macht mit den Resultaten seiner Arbeit deutlich, dass aus dem Blickwinkel der Reisenden bei den SBB kein einheitliches Sprachkonzept zu erkennen ist. Die Analyse der schriftlichen Mitteilungen und der Lautsprecherdurchsagen ergibt das Spiegelbild dieser Uneinheitlichkeit. Bei den Schalterauskünften ergibt sich ebenfalls ein heterogenes Bild, da die Sprachqualität sehr stark personen- und standortabhängig ist.

Hanspeter von Flüe-Fleck  
Universität Freiburg / CH

**\*HÖFFGEN, Adelheid (1996):  
*Deutsch lernen für den Beruf. Kommunikation am Arbeitsplatz*, [Lehrbuch mit Kassette], Ismaning, Verlag für Deutsch, 264 S.**



“Deutsch lernen für den Beruf” ist ein Lehrwerk für fortgeschrittene Lerner (Niveau Zertifikat DaF), die sich berufssprachliche Kennt-

nisse und Fertigkeiten aneignen wollen. Es bereitet gezielt auf das “Zertifikat Deutsch für den Beruf” vor. Alle prüfungsrelevanten Arbeitsformen und -techniken werden trainiert: Schreiben; orientierendes, kursorisches, selektives und intensives Lesen; kursorisches, selektives und intensives Hören; Sprechen; Wortschatz; Strukturen. Es handelt sich um ein progressiv aufgebautes Lehrwerk, das in zehn Kapitel gegliedert ist (nach Kapitel 5 und 10 folgt jeweils ein gesondertes Testkapitel) und eine Kursstruktur von ca. 100-120 Unterrichtseinheiten à 45 Min. erfordert. Der thematische Aufbau ist einem Rundgang durch ein Unternehmen nachempfunden, auf dem die Lernenden mit den vielfältigen sprach-

lichen Herausforderungen des beruflichen Alltags konfrontiert werden. Die Komplexität der sprachlichen Anforderungen wird dadurch simuliert, dass sich alle Übungen und Aufgaben in Handlungsketten abspielen. So folgt z.B. einem Telefongespräch eine Notiz, der folgt eine Reaktion, die einen kurzen Brief oder ein erneutes Telefonat notwendig macht usw. Zur Unterstützung der Lernenden finden sich im Anhang des Lehrbuches die Lösungen zu den Aufgaben, Redemittellisten, Transkripte der Hörtexte und ggf. Argumentationshilfen.

Hanspeter von Flüe-Fleck  
Universität Freiburg / CH

**\*GRIN François & SFREDDO Claudio : *Dépense publiques pour l'enseignement des langues secondes en Suisse, rapport du PNR 33, Centre Suisse pour la Recherche en Éducation (CSRE), Entfelderstr. 61, 5000 Aarau.***



Cet ouvrage a vu le jour grâce au Programme National de Recherche sur *l'efficacité des systèmes de formation* et plus particulièrement du projet

CLES («Compétences linguistiques en Suisse»). S’il n’entre pas directement dans le cadre des préoccupations quotidiennes des enseignants (méthodes pédagogiques, évaluations des productions langagières, etc.), il devrait néanmoins les intéresser. Il traite en effet d’aspects essentiels de tout apprentissage : de quelles ressources financières il bénéficie et comment il est, à son terme, *économiquement* valorisé.

Certes, il s’agit d’un livre d’économistes, essentiellement destiné à des

économistes, mais un résumé détaillé de chaque chapitre (en français, allemand et anglais) permet à chaque lecteur d’organiser sa propre lecture en fonction de ses compétences et de ses intérêts. Par ailleurs, outre des données statistiques et des calculs techniques, une réflexion sur les causes et les conséquences des choix des dépenses scolaires est menée. Un tableau “objectif” apparaît ainsi, qui montre l’importance relative accordée à l’apprentissage des langues secondes, par langue et par région linguistique.

Cette étude livrera des informations indispensables à tous les pédagogues qui se refusent à subir sans comprendre. Des exemples aident à auto-évaluer le système de formation dans lequel on travail et, éventuellement, à l’améliorer.

Jean-Marc Luscher  
Université Genève

## Bloc Notes

Informazioni

**Centre européen pour les langues  
CELV, Graz**  
**Europäisches Fremdsprachen-  
zentrum EFZ, Graz**  
**European Centre for Modern  
Languages ECML, Graz**



Le CELV, fondé à Graz en 1994 par huit états, est parvenu à augmenter ses membres pour atteindre 23 états, dont

la Suisse, en janvier 1997. Les pays de l'Europe centrale et orientale sont bien représentés, mais peu de pays importants d'Europe occidentale en font partie. Les activités du CELV ayant quelque peu tardé à se mettre en place, la période probatoire a été reportée d'une année. L'évaluation du centre sera donc effectuée fin 1997 par des experts externes; une décision concernant l'avenir du centre sera ensuite prise.

Le CELV s'est rapidement affirmé en tant que centre de perfectionnement important dans le domaine des langues étrangères. En 1995, il a organisé 9 ateliers, en 1996, 19 ateliers et en 1997, 22 ateliers ont été programmés, dont une grande partie ont pu être réalisés. La thématique des ateliers, très ouverte dans une première phase, s'est par la suite concentrée sur quelques domaines importants comme notamment: les nouvelles technologies de l'enseignements des langues, l'enseignement bilingue, la formation des enseignantes et enseignants de langues étrangères et l'apprentissage autonome. De l'avis des participantes et participants suisses, la qualité des ateliers est allée en s'améliorant.

La Suisse était représentée dans la plupart des ateliers; lors de la composition des délégations, on s'est efforcés de tenir compte des différentes régions et cultures de la Suisse. La fonction multiplicatrice qu'une per-

sonne peut exercer en Suisse fut également un important critère de sélection. Une liste comprenant les thèmes des ateliers et des rapports livrés par les participantes et les participants suisses est disponible auprès du Secrétariat de la CDIP où ces documents peuvent également être commandés. C'est aussi au Secrétariat de la CDIP que les demandes visant à figurer sur la liste d'envoi des informations sur les ateliers du CELV doivent être adressées.

Pour l'année courante, il ne reste que peu de places disponibles, elles se limitent aux ateliers suivants:  
XIX/97 (12 - 16.11.97) : Didactique des langues étrangères en zone frontalière  
XX/97 (25 - 29.11.97): Intégration du contenu et de la langue dans l'éducation professionnelle

Si vous êtes intéressé(e), nous vous prions de prendre contact avec la personne responsable pour la Suisse de la coordination et de la désignation des délégués, à savoir  
Mme Cornelia Oertle Bürki, Secrétaire général de la CDIP, Zähringerstrasse 25, Case postale, 3001 Berne (tél. 031 309 51 11 - Fax: 031 309 51 50); e-mail: OERTLE@edk.unibe.ch ou BERSIER@edk.unibe.ch



**Nationales Forschungs-  
programm -33 -Programme  
national de recherche**

**Enseignement des compétences  
linguistiques en Suisse: bénéfices  
privés, bénéfices sociaux et  
dépenses (1994 - 1997)**

Université de Genève, Département  
d'économie politique, 102, Boulevard

Carl-Vogt, 1211 Genève 4, tél. 022 /  
705 81 11; fax 022 / 781 41 00

**Chercheur / requérant**  
François Grin, dr.

### **Brève description de la recherche:**

Cette recherche propose de mettre à profit certains acquis de l'économie de l'éducation pour évaluer l'une des activités principales des systèmes de formation en Suisse, à savoir la transmission des compétences en langues étrangères. Il existe depuis longtemps des recherches approfondies sur l'efficacité interne de cette activité, et donc sur les aspects pédagogiques et didactiques de l'enseignement des langues. En revanche, il n'existe à ce jour aucune évaluation, en Suisse, des coûts et des bénéfices, sur les plans privé et social, de ces activités. Il est pourtant possible, en se basant sur l'expérience développée à l'étranger, de procéder à une telle évaluation. La recherche proposée se donne donc les buts suivants:

- récolte de données sur les bénéfices individuels liés aux compétences en langues étrangères (par voie d'enquête);
- récolte de données sur les dépenses des systèmes de formation cantonaux imputables à l'enseignement des langues étrangères;
- analyse économétrique des données permettant d'évaluer les rendements privés et sociaux des compétences linguistiques, en général et pour les différentes langues considérées;
- identification et analyse des bénéfices publics, qui sont en général des bénéfices non-matérielles et ont la forme d'externalités;
- établissement d'un bilan économique global de l'enseignement des langues étrangères en Suisse;
- analyse des implications pour la politique de l'enseignement des langues étrangères.

A travers un bilan, sur le plan de l'efficacité externe, de l'enseignement des langues en Suisse, la recherche

entend contribuer à éclairer les effets économiques des choix opérés en matière d'enseignement des langues. Deuxièmement, la recherche débouche sur la problématique plus générale de la pluralité linguistique et culturelle dans un pays quadrilingue connaissant, en outre, une forte immigration étrangère; la recherche souhaite apporter une contribution à l'évaluation du potentiel des systèmes de formation pour la gestion de cette pluralité.



**Intégration de la problématique de la diversité culturelle et linguistique dans les structures de formation initiale et continue des enseignants primaires (1995 - 1998)**

Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (FPSE), 9, route de Drize, 1227 Carouge;

Université de Berne, Institut de pédagogie, Muesmattstrasse 27, 3012 Berne

**Chercheuses:**

Christiane Perregaux, requérante principale, FPSE, Université de Genève; Cristina Allemann-Ghionda, co-requérante, Université de Berne, Institut de pédagogie; Claire de Goumoëns, FPSE.

**Brève description de la recherche:**

Les migrations actuelles modifient la population scolaire, et le processus d'intégration européenne constitue un défi pour les systèmes éducatifs. Par souci d'efficacité du système scolaire, il est aujourd'hui nécessaire d'intégrer à la formation des enseignants primaires la dimension de la diversité culturelle et linguistique. Comment cette question d'actualité s'articule-t-elle à celle qui concerne le quadri-

linguisme et la traditionnelle diversité culturelle helvétiques?

Cette recherche s'intéressera à la formation initiale et continue des enseignant-e-s primaires. Au moyen d'entretiens menés, dans les quatre régions linguistiques de Suisse, avec des responsables de formation, des formateurs, des responsables administratifs et politiques et des responsables d'associations professionnelles d'enseignants, ce projet cherchera à donner une «radiographie» de la situation actuelle et à analyser dans quelle mesure cette problématique fait partie du programme des formations initiales et continues. Traverse-t-elle les disciplines ou est-elle une thématique traitée en soi? De plus, le champ de recherche s'élargira à une analyse des documents utilisés pour cette formation et, en lien avec les recherches menées principalement dans les pays limitrophes et au Canada, des propositions pour l'insertion de cette problématique dans la formation des enseignants seront avancées et discutées avec les responsables des institutions intéressées. Les requérantes souhaitent que cette recherche permette simultanément de procéder à certaines clarifications autour de la problématique de l'interculturalité et d'offrir des perspectives pour une formation des enseignants qui mèneraient à une reconnaissance et à une gestion scolaire plus efficace de la diversité culturelle et linguistique.



**Gemeindeschulen vor neuen Herausforderungen: Migrationsbedingte Vielfalt als Problem und Lernanlass (1996-1997)**

Pestalozzianum Zürich, Fachbereich Schulpädagogik und Erwachsenenbil-

dung, Stampfenbachstrasse 121, 8035 Zürich, Tel. 01/ 368 26 33

**Gesuchsteller/Bearbeiter des Projekts**

Moritz Rosenmund, Dr. phil., Hauptgesuchsteller

Rolf Nef, lic. phil., cultur prospectiv; Gita Steiner-Khamsi, Prof. Dr., Columbia University, New York; Markus Truniger und Stefan Mächler, Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, Pädagogische Abteilung, Sektor Ausländerpädagogik

**Kurzbeschreibung des Projekts:**

Im Lauf der letzten beiden Jahrzehnte haben im schweizerischen Schulwesen zwei Aspekte stark an Bedeutung gewonnen: zum einen die Schulentwicklung auf lokaler Ebene, zum andern die wachsende kulturelle Heterogenität als Folge der Migrationsbewegungen. Das hier vorgestellte Projekt will die beiden Problematiken zusammenführen. Die Forschungsgruppe geht von folgenden Annahmen aus: (1) Die erprobten Verfahrensmuster im Schulbereich basieren auf nationaler und kultureller Homogenität des Publikums und erweisen sich angesichts der neuen Problemlagen als ungenügend. (2) Zur Problembewältigung suchen die Schulen auf lokaler Ebene das Gespräch mit traditionell der Schule fernstehenden Akteuren (individuellen wie kollektiven). (3) Die neuen Interaktionsfelder führen zu neuen Situationsdeutungen, Handlungsoptionen und Politiken. (4) Daraus ergeben sich Diskursverschiebungen und Schulentwicklungen, die als Ergebnisse des Problemlöseprozesses gedeutet werden können. (5) Diese können als Indikatoren dafür gesehen werden, in welchem Mass die lokalen Bildungssysteme ihren Auftrag erfüllen.

Es ist ein schrittweises Vorgehen geplant. Vorerst werden fünf bis neun Kantone in den drei grossen Sprachregionen ausgewählt, die sich hin-

sichtlich der Kriterien Regelungs-dichte/lokale Schulautonomie, Institutionalisation der interkulturellen Pädagogik und Selektivität des Volksschulwesens deutlich unterscheiden. Unter Berücksichtigung zusätzlicher Merkmale der kommunalen Einheiten (insbesondere Art und Ausmass der Betroffenheit durch die Problematik) werden in diesen Kantonen 150 Gemeinden ausgewählt, deren Schulbehörden (eine Vertretung der Lehrerschaft inbegriffen) schriftlich befragt werden. Aus diesen 150 Gemeinden wiederum wird eine kleine Anzahl für Fallstudien ausgewählt; aus Zeit- und Ressourcen Gründen erfolgt hier eine Beschränkung auf vier Gemeinden der Deutschschweiz.



### **Évaluation des compétences de lecture des adultes en Suisse italienne (SIALS) (1997 - 1999)**

Ufficio studi e ricerche del Dipartimento dell'Istruzione e della Cultura (USR/DIC), Viale Stefano Franscini 32, 6501 Bellinzona, tel. 091 / 804 34 91, fax 091 / 804 44 36, uffsturi@guest.cscs.ch; Istituto svizzero di pedagogia per la formazione professionale (ISPPF), Sezione di lingua italiana, Via Besso 84, 6900 Lugano-Massagno

#### **Chercheurs / requérants.**

Francesco Vanetta, direttore USR, e Dieter Schürch, direttore ISPPF, direttori della ricerca; Francesca Pedrazzini-Pesce, lic. phil. I, USR

#### **Brève description de la recherche:**

Entre 1993 et 1996, la Suisse a participé à IALS (International Adult Literacy Survey), une recherche menée en commun avec six autres pays (Allemagne, Canada, États-Unis, Pays-Bas, Pologne, Suède) en vue de mesurer les compétences de lecture

de la population adulte. La contribution suisse à IALS a été coordonnée par l'Institut de psychologie appliquée de l'Université de Zurich et n'a concerné que la Suisse alémanique et la Suisse romande. Sous le patronat de l'OCDE, une nouvelle recherche a été lancée sous le sigle de SIALS (le «S» initial est là pour «Second»); elle étendra IALS à une douzaine d'autres pays ou régions, entre autres à la Suisse italophone. Au niveau suisse, il s'agit de dégager les profils de compétence en lecture, écriture et arithmétique répandus dans la population adulte de Suisse italienne et de fournir par là pour la Suisse italienne des informations déjà disponibles dans d'autres pays et surtout dans le reste de la Suisse, mais également d'identifier les sous-groupes à haut risque d'illettrisme au sein de la population et de rendre disponibles des informations nécessaires pour une amélioration des offres formatives et de perfectionnement pour les adultes qui en ont besoin. L'enquête concernera un échantillon représentatif de 1500 personnes adultes, âgées entre 16 et 64 ans.



### **Information conclusive / Schlussmeldung**

#### **Les processus de transposition didactique dans l'enseignement des langues vivantes**

Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (FPSE), Batelle, bâtiment F, 9, route de Drize, 1227 Carouge, tél. 022/705 98 37, fax 022/300 14 82, e-mail bronckar@fapse.unige.ch

#### **Chercheurs /requérants.**

Jean-Paul Bronckart, prof. ord. Itziar Plazaola-Giger; Marie-Claude Rosat, Mathias Marschall

### **Synthèse des résultats principaux**

L'analyse a porté sur la transposition didactique de notions ayant trait à l'énonciation, dans trois séries de manuels, destinés à l'enseignement du français langue maternelle, du français langue seconde et de l'allemand langue seconde, aux degrés scolaires 7 à 9.

Pour les manuels de français langue maternelle, les objectifs sont clairement centrés sur la maîtrise des capacités de production et de lecture de divers genres de textes, généralement écrits. Dans ce cadre, la plupart des notions concernées (énonciateur, auteur, voix, modalisations, etc.) sont introduites par emprunt direct (non transposé) aux sources théoriques de référence. Si ces notions sont par conséquent présentées d'une manière conforme aux théories, elles paraissent trop complexes pour les élèves comme pour les enseignants et, étant donné la diversité des sources, elles sont parfois redondantes et/ou hétérogènes.

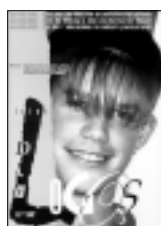
Pour les manuels de français langue seconde et d'allemand langue seconde, les objectifs déclarés sont centrés sur l'activité de communication, et les textes proposés sont majoritairement des dialogues oraux. La structure des manuels est organisée autour de concepts comme «actes de langage» ou «intentions de communication», mais ceux-ci désignent une telle variété de phénomènes linguistiques qu'ils perdent tout rapport avec leur statut dans les théories de référence. En réalité cette pseudo-organisation masque le fait que ces manuels restent fondamentalement organisés par un curriculum grammatical caché. Par ailleurs, les textes monologiques, en particulier écrits, sont peu présents, et aucun appareil de notions énonciatives n'est proposé pour expliquer les caractéristiques et les difficultés du fonctionnement de ces textes. De la sorte, les possibilités d'articulation des appren-

tissages réalisés en ce domaine en langue maternelle ne sont nullement exploitables dans le cadre de l'enseignement des langues secondes.

### Remarques sur la valorisation des résultats:

L'intégralité des résultats de recherche sera publiée dans un ouvrage, qui sera principalement destiné aux concepteurs de manuels de Suisse romande et de Suisse alémanique. Par ailleurs, seront également publiés un article de la revue ASLA (Association suisse de linguistique appliquée), deux brochures pratiques et divers articles plus proprement scientifiques. Les résultats de la recherche sont également exploités dans des opérations de formation continue des enseignants de langue, notamment dans un programme actuellement en cours à l'Université de Genève.

Un ouvrage contenant les résultats principaux de la recherche paraîtra en hiver 1997/98 chez Delachaux & Niestlé.



### Interdialogos 1/97

Die vorliegende Nummer von *Interdialogos* packt ein aktuelles und zugleich heikles Thema an: Die Wertevi-

elheit in der Schule. Christian Graf-Zumsteg deutet im Leitartikel an, dass es der Schule darum gehe, einen neuen Weg zu suchen, wie sie sich mit Werten befassen kann. Die zahlreichen Beiträge haben einen gemeinsamen Grundgedanken: Die Suche nach gemeinsamen Grundwerten in verschiedenen Kulturen, Religionen und Gesellschaften ist viel erfolgversprechender als die stereotype Betonung der Gegensätze.

### Artikelübersicht:

- Interreligiöser Dialog zwischen religiösen Werten und soziokulturellen Gruppen
- L'école? Bien plus qu'un lieu de transmission de valeurs
- Die Werten der Anderen
- La diversité des valeurs et des croyances: quel dialogue en milieu scolaire?
- Dans la pluralité des valeurs l'universel des droits de l'homme est concret
- Werte in der Schule
- L'école pluriculturelle: chance ou malchance?

*Intedialogos*, cp 1747, 2002 Neuchâtel



### Mittendrin 1/97

*Mittendrin* ist das Bulletin des Zentralschweizerischen Beratungsdienst für Schulfragen (ZBS). Die Nummer

1/97 ist dem Thema "Sprachen lernen" gewidmet. Im einführenden Beitrag informiert Franz Staffelbach über die Initiative, unter der Federführung der EDK, eine Gesamtkonzeption des Sprachunterrichtes zu entwerfen. Der ZBS hat bereits 1995 einen Entwurf "Konzept für den Sprachunterricht an der Volksschule" verfasst. Dieses Konzept wurde nun der "Kommission Allgemeine Bildung" der EDK eingereicht.

### Artikelübersicht:

- Fremdsprachenunterricht an den Urner Volksschulen
- Englisch an der Primarschule im Fürstentum Liechtenstein
- Projekt zweisprachige Klasse in Brig-Glis
- Schulische Integration fremdsprachiger Kinder und Jugendlicher in der Nordwestschweiz

*Mittendrin*, ZBS, Luzernerstr. 69, 6030 Ebikon

### Schweizer Sprachen

Langues suisses

Lingue svizzere

Linguas svizras



### DYNAMICHA

eine von jungen Leuten in die Wege geleitete «Bewegung für eine multikulturelle Schweiz» mit Sitz in Neuchâtel hat im Frühsommer 1997 den von ihr geschaffenen «**viersprachigen Konversationsführer für die Schweiz**» kostenlos an alle 15-jährigen Schülerinnen und Schüler in der Schweiz verschickt. Diese sympathische Initiative junger Leute ist ein hoffnungsvolles Zeichen dafür, dass wir in der Schweiz trotz deutlicher anderslautender Anzeichen doch noch nicht ganz am Ende sind mit unserer viel gepriesenen Mehrsprachigkeit.

Die 132-seitige Broschüre im Taschenbuchformat enthält - immer für die vier Landessprachen Deutsch, Französisch, Italienisch und Rätomanisch - nach einigen kurzen Hinweisen zur *Aussprache* der jeweiligen Sprachen, einen thematisch gegliederten *Wortschatz* (mit Wortlisten, Dialoghilfen und kurzen Texten in den vier Sprachen) und eine *Kürzestgrammatik*.. Den Abschluss bildet ein

alphabetisches viersprachiges *Wörterverzeichnis*. Begrüssenswert ist, dass in der gesamten Publikation alle vier Landessprachen konsequent gleichrangig behandelt werden. Die Autorinnen und Autoren erhoffen sich, «dass dank diesem viersprachigen Konversationsführer zahlreiche Personen andere Regionen und Länder entdecken und mit den dort lebenden Menschen leicht in Kontakt treten können.»

Auch wenn oft und vielerorts über das drohende Ende unserer mehrsprachigen Schweiz (vor allem über die mangelnde Kenntnis der anderen Landessprachen sehr vieler Schweizerinnen und Schweizer) diskutiert und lamentiert wird, zeigt hier eine Gruppe junger Leute aus allen Landesteilen einen anderen Weg auf, der sich entfernt vom ewigen «man könnte, man sollte ...»: diese jungen Leute tun etwas für den Erhalt und die Förderung der Mehrsprachigkeit der Schweizerinnen und Schweizer, und besonders der Schweizer Jugend. Es wäre zu wünschen, dass an möglichst vielen Orten ebenso konkrete Initiativen ergriffen werden und dass, statt endlose Debatten über die Mehrsprachigkeit oder über ihr Ende in der Schweiz zu führen, etwas Konkretes zur Förderung der Mehrsprachigkeit getan wird, das einer ähnlich grossen Zahl von Bewohnerinnen und Bewohnern unseres Landes zugute kommt. Die Publikation (ISBN 3-9521323-0-6) ist in Buchhandlungen zum Preis von Fr. 12.- erhältlich. Schulen können ihre Bestellungen (Minimum 10 Exemplare) direkt an das Sekretariat von DYNAMICHA (Postfach 421, 2001 Neuchâtel, Tel und Fax 032 7213606) richten und erhalten so die Broschüre zum reduzierten Preis von Fr. 6.-.

### **Stiftung / Fondation** **Forum für die Zweisprachigkeit** **Forum du bilinguisme**

Unter dem Namen «Forum für die Zweisprachigkeit» ist im September 1996 in Biel/Bienne eine Stiftung ins Leben gerufen worden, die sich mit den besonderen Problemen des Zusammenlebens verschiedener Sprachgruppen in einer zweisprachigen Stadt und Region befassen wird. Die Stiftung wird von der Stadt Biel/Bienne und vom Kanton Bern finanziert und soll zu einem Zentrum für Zweisprachigkeit ausgebaut werden. Die eigentlichen Zielsetzungen lassen sich aus der Stiftungsurkunde und aus dem Stellenbeschreibungstext für die Besetzung des Geschäftsführers ableiten:

#### • **Art. 1 Nom et siège**

*Sous le nom de*

#### **Forum du bilinguisme**

#### **Forum für die Zweisprachigkeit**

*il est constitué pour une durée illimitée une fondation au sens des articles 80 et suivants du Code civil suisse.*

*La fondation a son siège à Bienne.*

#### • **Art. 2 But**

*La fondation a pour but la promotion du bilinguisme, d'une part pour l'observation scientifique, d'autre part par des mesures qui facilitent et, si nécessaire, améliorent la rencontre des différentes cultures et leur cohabitation dans la région. Elle gère un bureau à cet effet dans la ville de Bienne.*

*Elle peut collaborer avec d'autres institutions poursuivant le même but.*

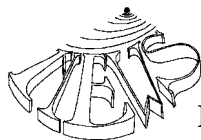
*La fondation a un caractère d'utilité publique et ne poursuit aucun but lucratif.*

Nous sommes une fondation récente dont le but est de sensibiliser la population de Bienne et de sa région, ainsi qu'un large public, aux questions liées au bilinguisme, et d'encourager la compréhension réciproque entre les

groupes linguistiques.

Le programme d'activités englobe deux secteurs essentiels: observation et rencontres. D'une part, il s'agit de développer et d'appliquer des méthodes fiables destinées à observer la communication au sein d'une région bilingue («baromètre du bilinguisme»), de rassembler une documentation sur le sujet du bilinguisme et de soigner des contacts correspondants avec des instituts universitaires et d'autres organes apparentés en Suisse et à l'étranger.

D'autre part, il s'agit, en collaboration avec des institutions intéressées des milieux économique et culturel de la région biennoise, d'organiser des rencontres de toute nature et de développer des initiatives appropriées afin de rendre plus captivantes et plus intenses les relations entre les groupes linguistiques.



## Bloc Notes

Attualità linguistica - Actualités des langues - Sprachen aktuell

**Jean-François De Pietro**  
Neuchâtel

### *Y a-t-il une originalité de la question des langues en Suisse?...*

*La question se pose en effet lorsqu'on observe les valse-hésitations des Helvètes dans leur gestion du plurilinguisme, alors même que celui-ci est revendiqué haut et fort face aux autres pays européens et qu'il en vient à constituer un véritable mythe... Or, qu'observe-t-on? D'un côté on promeut les échanges, on honore l'association Dynamicha, on défend les langues minoritaires, on encourage l'enseignement bilingue — là du moins où il n'est pas perçu comme une menace pour la territorialité des langues! —, mais de l'autre on supprime Suisse 4, on se crispe toujours plus sur les frontières linguistiques ainsi qu'en témoigne le refus d'une gare fribourgeoise bilingue, on privilégie de plus en plus l'anglais au détriment des langues nationales, à Zurich en particulier...*

*Des mouvements aussi divergents sont-ils inévitables? Reflètent-ils au contraire une évolution nouvelle? Expriment-ils le "sonderfall" helvétique, figure irréductible dans la constellation des situations bilingues?... Certains indices pourraient aller dans ce sens: ainsi les prises de position de la Suisse face aux réformes orthographiques entreprises en Allemagne et en France et qui, dans les deux cas, expriment un refus de l'assimilation langagière systématique (cf. Babylonia 3/96); lors d'une Table ronde, organisée à l'occasion d'un colloque sur "l'enseignement du français et le multimédia", l'écrivain alémanique H. Loetscher touchait*



### **Notre feuilleton des Réformes orthographiques française et allemande: suite et pas fin...**

Alors qu'on la croyait en voie de réalisation, la réforme de l'orthographe allemande rencontre d'importantes oppositions en Allemagne et en Suisse. En Allemagne, les procès se suivent et prennent des décisions contradictoires, soutenant tantôt la légitimité de la réforme mais donnant parfois aussi raison aux opposants, par exemple à des parents hambourgeois qui refusaient que leur fille suive des cours qui appliquent les changements... En Suisse, ô surprise, le Parti de la Liberté monte aux barricades et dépose une motion devant le Conseil national, afin de faire inscrire dans une loi les bases juridiques qui permettraient à la Suisse de ne pas participer à la réforme. Le Conseil fédéral s'est vivement opposé à cette proposition. Mais le ver est dans le fruit et certains cantons (Zoug, Bâle-Ville, Argovie) semblent avoir décidé de surseoir à l'introduction de la réforme...

Les éditeurs autrichiens de manuels scolaires s'insurgent toutefois contre les conséquences économiques désastreuses qu'entraînerait la non-application de la réforme, car 40% des livres scolaires sont déjà rédigés selon les nouvelles règles...

[Le Nouveau Quotidien, 12, 25, 29 et 31.8.97, l'Impartial 13.8.97]



### **Inquiétude de la CIIP / SR + Ti quant à l'évolution de la situation de l'enseignement des langues**

Réunie à Fribourg, la Conférence intercantonale de l'Instruction publique des cantons romands et du Tessin s'est inquiétée des brèches ouvertes, par le canton de Zurich en particulier, dans la politique d'enseignement des langues à l'école obligatoire. L'importance accrue accordée à l'enseignement de l'anglais remet en effet en

question la ligne politique arrêtée dans les années 70. C'est pourquoi elle demande dans un communiqué qu'un débat soit instauré dans le pays et qu'une politique cohérente soit affirmée en ce qui concerne la seconde langue et les langues étrangères. [La Liberté, 24.6.97]



### **Un guide de conversation dans les quatre langues nationales**

Fruit d'une collaboration entre l'association Dynamicha (Mouvement pour une Suisse multiculturelle) et la Lia Rumantscha, ce premier guide de conversation quadrilingue s'inscrit dans le prolongement du nouvel article constitutionnel sur les langues (article 116), adopté en mars 1996 par le peuple, qui prévoit que la Confédération et les cantons encouragent la compréhension et les échanges entre les différentes communautés linguistiques du pays. Diverses associations et institutions ont soutenu financièrement cette réalisation qui, comme l'a relevé le secrétaire général de *Dynamicha*, pourrait aider les Helvètes à communiquer entre eux sans passer par l'anglais... L'ouvrage de 136 pages est organisé de manière thématique (*voyages, santé, achats*, etc.) et fournit vocabulaire, expressions de base, rudiments de grammaire et de prononciation dans les quatre langues nationales. Les dialectes, en revanche, ne sont pas abordés...

Cette publication a déjà été remise à 90.000 élèves de 9ème année de tout le pays. Elle est également disponible en librairie.

[Impartial + Quotidien jurassien, juin 1997]



### **Le Prix de la rencontre pour l'association Dynamicha**

Ce prix d'une valeur de 10.000 francs, décerné annuellement par l'association Rencontre 2001 honore les

*peut-être au noeud de cette originalité en constatant que ce qui fait la Suisse, ce n'est pas tant le plurilinguisme effectif des Suisses que la conscience qu'ils ont de cette pluralité de langues égales...*

*Mais cultiver ainsi son originalité, sans que des réalisations concrètes en découlent, sans qu'une politique affirmée et cohérente en résulte, peut conduire progressivement à une impasse. Et la Suisse, dans ce domaine également, devrait s'intéresser à la manière dont d'autres pays — le Luxembourg par exemple — gèrent des situations qui sont en partie comparables.*

La rubrique *Actualités linguistiques / Sprachen aktuell / Attualità delle lingue* est basée sur la lecture d'informations puisées ci et là, dans les quotidiens en particulier, elle vise à fournir de manière succincte quelques éléments des débats en cours sur les questions linguistiques. Afin que cette rubrique soit nourrie de données de toutes provenances, vous êtes cordialement invité(e) à nous envoyer toute information qui vous paraît mériter d'être signalée. Merci d'avance de votre précieuse collaboration.

travaux de *Dynamicha*, conduits depuis 1994 pour une Suisse ouverte, tolérante et multiculturelle.  
[Impartial, juin 1997]



#### **Jura: l'école publique sur les traces des Collèges privés...**

Deux établissements jurassiens se lancent dès cet automne et introduisent l'enseignement de l'allemand par immersion dans les classes 7 à 9. L'éducation physique, les activités créatrices manuelles, l'économie familiale, l'éducation musicale et l'informatique seront enseignées en allemand. Mais aucune discipline principale ne figure dans ce projet...  
[Impartial, 21.7.97]



#### **A Brigue, l'expérience d'enseignement bilingue se poursuit au secondaire**

En raison des résultats très positifs enregistrés dans la classe actuelle de 6ème, qui a suivi deux années d'enseignement immersif, l'expérience sera poursuivie au secondaire et les élèves n'auront pas à revenir à un enseignement traditionnel. Langue française, géographie, histoire, religion, dessin et gymnastique seront dispensés en français, autrement dit 14 heures sur 32. Parallèlement, une troisième classe sera ouverte en primaire, ce qui ne suffira toutefois pas à satisfaire la soixantaine de parents qui voulaient inscrire leur enfant dans une telle classe!  
[Nouvelliste, 28.6.97]



#### **La maturité bilingue progresse régulièrement en Suisse romande**

L'Office fédéral de l'éducation et de la science (OFES) a désormais défini les critères selon lesquels une maturité peut être qualifiée de bilingue. C'est l'occasion de rappeler que — dans certains cantons romands,

mais pas tous... — les choses avancent vite en ce domaine: deux classes ont déjà décroché une telle maturité à Fribourg et d'autres vont suivre; deux le feront en 1998 en Valais et 14 autres classes s'y préparent pour les années suivantes; le gymnase de Morges, puis celui de Bellerive à Lausanne, s'y sont mis également... En revanche, rien de précis à l'horizon dans les autres cantons.

[Le Quotidien jurassien, 4.8.97]



#### **L'insegnamento bilingue in Ticino**

È iniziata - con molto entusiasmo - presso la Scuola Superiore di Commercio di Bellinzona, la sperimentazione dell'insegnamento bilingue. In una classe di III<sup>a</sup>, 4 materie vengono insegnate ed esercitate completamente in lingua francese: scienze, geografia, economia politica e esercitazioni pratiche di economia aziendale. L'esperienza verrà continuata nel quarto anno con 9 ore di insegnamento in francese. Alla scuola propedeutica per le professioni sanitarie e sociali (scuola di diploma) è pure iniziata la sperimentazione dell'insegnamento in francese della materia (opzionale) pedagogia (in III classe). Più di 60 allievi (3 sezioni) si sono spontaneamente iscritti alle classi bilingui.

[Red.]



#### **Le Conseil des Etats approuve la ratification de la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires**

En 1993, la Suisse a signé cette Charte qui vise à protéger les langues régionales ou minoritaires dans leurs zones traditionnelles d'implantation. Le Conseil des Etats vient de ratifier cette signature, par 25 voix contre une, et il ne reste plus désormais qu'au Conseil national à se prononcer.

[Le Nouveau Quotidien, 19.6.97]



### **Refus d'une gare fribourgeoise bilingue...**

La Communauté romande du Pays de Fribourg (CRPF) s'oppose fermement à la requête déposée par la Communauté de travail alémanque du canton de Fribourg (DFAG), qui demande que la gare de la ville affiche désormais les deux noms, *Fribourg* et *Freiburg*. Selon le CRPF, il s'agit là d'une manoeuvre, à caractère idéologique, qui néglige le principe de territorialité pourtant inscrit dans la Constitution fribourgeoise et vise à faire *de facto* de la ville et du canton un territoire bilingue. [La Liberté, 30.5.97]



### **Sous-représentation des francophones dans l'administration biennoise**

Alors qu'ils auraient droit, proportionnellement, à 40% des postes, les Romands n'en occupent que 25 %... La parité linguistique n'est donc pas assurée, d'autant moins que les francophones sont davantage présents dans les fonctions subalternes. Et ce phénomène semble s'aggraver. Plusieurs raisons sont avancées pour expliquer cette situation: le fait que les responsables alémaniques tendraient, par automatisme, à recruter des collaborateurs germanophones, et les responsables romands en feraient de même "pour faciliter la communication interne"... En outre, les candidatures romandes sont trop peu nombreuses. Les autorités comptent prendre des mesures. [Le Matin, 9.8.97]



### **La fin de Suisse 4**

Depuis le 1er septembre, la chaîne nationale *Suisse 4* est remplacée par des secondes chaînes régionales: TSR 2, DRS 2... C'est ainsi le dernier projet commun aux diverses télévisions du pays qui disparaît, faisant la part belle aux forces centrifuges à l'oeuvre dans les

diverses régions linguistiques... Peu de réactions, peu de commentaires, comme si, une année à peine après l'acceptation par le peuple du nouvel article constitutionnel, tout le monde se satisfaisait de cette situation...

[cf. Opinion, José Ribeaud, La Liberté, 7/8. 5. 97]



### **Importante conférence du Conseil de l'Europe**

Un vaste projet de 8 années, portant sur l'enseignement et l'apprentissage des langues, s'est conclu en avril à Strasbourg, lors d'une Conférence "Apprentissage des langues pour une nouvelle Europe". Après que la nécessité d'une maîtrise d'au moins deux langues étrangères a été fortement affirmée, plusieurs orientations ont été arrêtées pour l'avenir: formation des enseignants, apprentissage précoce, éducation bilingue, recours aux nouvelles technologies, promotion des échanges, etc.

La Conférence a en particulier donné une impulsion décisive à l'élaboration d'un "Portfolio européen des langues", qui sera disponible en 2001, proclamée année européenne des langues. Ce portfolio assurera une reconnaissance mutuelle des qualifications linguistiques, dans quelque langue que ce soit (langue de la migration, dialecte, etc.), quelle que soit la manière dont elle a été apprise. Il constituera, comme le dit joliment Tschoumy [Le Nouveau Quotidien, 1er juillet 1997], une sorte de biographie langagière, un "curriculum vitae linguistique".

[Times Educational Supplement, 2.5.97 + Nouveau Quotidien, 1.7.97]



### **L'enseignement du français en Suisse allemande: suite...**

La recherche publiée par F. Grin et C. Sfreddo, du Département d'économie publique de l'Université de Genève, sur l'évaluation des "Dépenses publiques pour l'enseignement

des langues en Suisse" (cf. ci-dessus, p.82 la présentation du livre) confirme ce qu'on entrevoit de plus en plus: les écoles alémaniques n'accordent plus la priorité aux langues nationales!

Globalement, les collectivités dépensent entre 1500 et 1700 francs par an et par élève pour l'enseignement des langues. Mais la répartition est inégale selon les régions: alors que la Suisse romande octroie près du double à l'allemand qu'à l'anglais (905 contre 465), la Suisse alémanique dépense à peine plus pour le français (778) que pour l'anglais (696). Pour les autres langues, presque rien, à peine 88, respectivement 90 francs, pour l'italien... Alors que c'est pourtant — mais est-ce une surprise? — le Tessin qui fait le plus gros effort, globalement, pour l'enseignement des langues: 1713 francs par an et par élève! [Le Nouveau Quotidien, 25.8.97]

### **Anmerkung der Redaktion**

*Der Kanton Tessin ist nicht der Kanton mit den grössten Ausgaben für den Fremdsprachenunterricht pro Schüler. Am meistens gibt der Kanton Genf aus (Fr. 1'913), gefolgt von Basel-Stadt, Nidwalden, Zürich und Basel-Landschaft. Mit Fr. 1'706 pro Schüler befindet sich der Kanton Tessin auf Platz 6 unter den Kantonen der Schweiz. Andere (Deutschschweizer) Kantone mögen mehr für den Französischunterricht, andere (Westschweizer Kantone) mehr für den Deutschunterricht ausgeben als der Kanton Tessin. Dieser Kanton befindet sich jedoch mit Ausgaben von Fr. 1'429 pro Schüler an erster Stelle, nimmt man die Ausgaben pro Schüler für die beiden anderen grossen Landessprachen (Deutsch und Französisch) zusammen. Es erstaunt deshalb auch nicht, dass der Kanton Tessin bei den Ausgaben pro Schüler für Englisch (Fr. 267) den letzten Platz unter allen Kantonen einnimmt (an erster Stelle steht hier Zug mit Fr. 893. Dieses Defizit versucht der Kanton Tessin durch andere Massnahmen zumindest teilweise auszugleichen.*



Osservatorio linguistico della Svizzera italiana - Bundesamt für Kultur Bern - Romanisches Seminar der Universität Basel

**VI Incontro ticinese sul plurilinguismo**  
**Aspetti del plurilinguismo**  
**Bellinzona, Sala del Consiglio Comunale - 9 ottobre-11 ottobre 1997**

**Programma**

**giovedì, 9 ottobre**

- 20.30 Apertura lavori  
20.45 G. Lüdi Universität Basel: Relazione d'apertura

**Venerdì, 10 ottobre**

- 9.00 D. Petrini, Vocabolario dei dialetti, Lugano: La tradizione multilingue nel dialetto  
9.45 B. Moretti, Osservatorio linguistico, Giubiasco: percorsi plurilingui nel recupero del dialetto  
11.00 G. Berruto, Università di Torino: Situazioni di plurilinguismo: commutazione di codice e mescolanza di sistemi

\*\*\*\*\*

- 14.00 I. Werlen, Universität Bern: Mediale diglossie oder asymmetrische Zweisprachigkeit? Zur Entwicklung des Verhältnisses von Mundart und Hochsprache in der deutschen Schweiz  
14.45 R. Franceschini, Universität Basel: L'intreccio di lingue di una città: il caso di Basilea  
16.00 F. Antonini, Osservatorio linguistico, Giubiasco: La valutazione di varietà di italiano L2 da parte di giovani ticinesi  
16.45 E. Gulacsi: L'integrazione linguistica dei bambini alloglotti in Ticino

**Sabato 11 ottobre**

- 9.00-12.00 Tavola rotonda su aspetti del plurilinguismo in Svizzera  
Caludine Brohy, Mattia Cavadini, Andrea Lanfranchi, Silvia Mitteregger, Jean Racine, Silva Semadeni

Informazioni: Osservatorio linguistico della Svizzera italiana, Via Ferriere 5, CP 1020, 6512 Giubiasco  
Tel. 004191 / 8578553 - E-mail:moretti@rom.unibe.ch

**Multilinguisme et multiculturalité  
de la recherche aux applications  
Société Suisse pour la recherche en  
Education**

**Congrès 1997 - Call for Papers and Posters  
Fribourg - 16-17-18 octobre 1997**

**Thématiques**

- Status des langues et cultures
- La communication interculturelle
- La prise en compte des langues et des cultures par le système éducatif
- Diversité des langues et des cultures dans la classe
- Effets de l'éducation et de la formation
- Langues, cultures et formation des enseignants

**Informations:**

Congrès SSRE 1997, Institut de Pédagogie, Université,  
rue Faucigny 2, 1700 Fribourg  
Secrétariat: Charlotte Carrel  
tél. 0041 26 300 75 39 fax 0041 26 300 97 67  
E-mail: Carrel@unifr.ch

**Développement individuel et relations sociales dans  
les contextes pluriculturels  
Université de Neuchâtel  
Centre de formation et de recherche Appliquée en  
Psychologie et Sciences de l'Éducation  
novembre 1997-fevrier 1998**

**Thématiques**

- Paradoxes et défis psychosociaux dans les contextes pluriculturels
- Développement individuel et environnement social
- La construction de l'identité dans les contextes pluriculturels
- Individus et groupes face au futur dans le rapport à l'apprentissage, à la connaissance, à l'éducation
- La dialectique du semblable et du différent dans les domaines de l'éducation, de la santé et de la vie sociale
- La communication et ses enjeux interculturels, interpersonnels et intergroupes
- La description et la transmission des expériences professionnelles: sens, langage, enjeux.

Informations: Formation continue, Université de Neuchâtel, Avenue du Premier-Mars 26, 2000 Neuchâtel  
Tél. 004132 718 11 20 fax 004132 718 11 21

## Vorschau 1997- Programmazione 1997

3/97 Ottobre 1997: Sprachaustausche

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

### Autori di questo numero

**Urs Allematt**, Seminar für Zeitgeschichte, Universität, 3, rue de l'hôpital, 1700 Fribourg

**Peter Bichsel**, Hauptgasse 32, 4500 Solothurn

**Harry Coopman**, Hogeschol Westbrabant, Postbus 90116, NL- RA Breda

**Pia Effront**, École Bilingue, 79, chemin de la Montagne, 1224 Chêne-Bougeries

**Christoph Flügel**, via ai Prati 4, 6500 Bellinzona

**Valérie Gauthier**, 2, rue des Picoteuses, F-78350 Jouy-en-Josas

**Heinz Hug**, Mühlebachstrasse 125, 8008 Zürich

**Robert Keiser-Stewart**, Sassella, 6048 Horw

**Eva Kurt-Bachmann**, Barfüssergasse 4, 4500 Solothurn

**Petruschka Meyer-Brügisser**, ZTL Luzern, Technikumstrasse, 6048 Horw

**Jean-Pierre Meylan**, Fachhochschulrat, Zähringerstrasse 25, Postfach 5975, 3001 Bern

**Pius Muff**, HWV, Zeentralstrasse 9, Postfach 3140, 6002 Luzern

**Heather Murray**, Abteilung für angewandte Linguistik, Institut für Sprachwissenschaft Unitobler, Langgassstrasse 49, 3000 Bern 9

**Georges Muschiol**, Rue du Mont 21, 1950 Sion

**Felicitas Platzler**, Hogeschol Westbrabant, Postbus 90116, NL- RA Breda

**Francesca Roncoroni**, Abteilung für angewandte Linguistik, Institut für Sprachwissenschaft Unitobler, Langgassstrasse 49, 3000 Bern 9

**Hans Weber**, Kreuzerstrasse 36, 4500 Solothurn

**Elisabeth Winiger**, Abteilung für angewandte Linguistik, Institut für Sprachwissenschaft Unitobler, Langgassstrasse 49, 3000 Bern 9

**Fritz Wüthrich**, Fachhochschulrat, Zähringerstrasse 25, Postfach 5975, 3001 Bern

### Immagini

Le immagini di questo numero sono tratte per la parte tematica da Arman Retrospektive, Galerie "Pavillon Werd", Zürich, SBG, 1986

Edward Lucie-Smith, Arte oggi (1976), Mondadori

Per i pesci ringraziamo gli allievi di I della scuola media La Traccia di Bellinzona e il loro insegnante Gabriele De Vincenti

### Manoscritti

I manoscritti sono da inviare alla redazione su dischetto senza formattazioni con una copia stampata corredata delle indicazioni per il layout. Aggiungere alcune righe di presentazione biografica.

Esempio per i riferimenti bibliografici nel testo: (Rossi, 1989: 88)

Esempio per la bibliografia:

HOLEC, Henry (1987): *The Learner as Manager: Managing Learning or Managing to Learn?*, in: WENDEB, A. / RUBIN, J.: *Learner Strategies in Language Learning*, Cambridge, 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. 5.-fino ad un massimo di 15 copie, e fino ad esaurimento.

*Si ringraziano il Dipartimento Istruzione e Cultura del Canton Ticino, l'UFIAML, la CDPE e l'UES e l'Ambasciata di Francia in Svizzera per il sostegno.*

## Impressum

**Editore**

**Fondazione Lingue e Culture**

CP 120, CH-6949 COMANO

### Redazione

**Gianni Ghisla**, Via Vescampo, 6949 Comano (coordinazione)

**Jean-François de Pietro**, Rue du Nord 149, 2300 La Chaux-de-Fonds (attualità linguistiche)

**Urs Dudli**, Via Pratocarasso 30 e, 6500 Bellinzona

**Christoph Flügel**, Via ai Prati 4, 6503 Bellinzona (recensioni in italiano - Ti)

**Jean-Marc Luscher**, 22 quai du Cheval-Blanc, 1227 Acacias (recensioni in francese)

**Giovanni Mascetti**, Via Pedotti 1, 6500 Bellinzona (Il racconto)

**Silvia Serena**, Via Giuseppe Verdi 18, I-21100 Varese (recensioni in italiano - I)

**Mireille Venturelli**, Scalinata ad Artore 4a, 6500 Bellinzona (antenna esigenze insegnanti)

**Hanspeter von Flüe-Fleck**, Steinackerstr. 17, 3184 Wännwil (recensioni in tedesco)

**Werner Carigiet**, 7164 Dardin

(collaboratore di redazione per il romancio)

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**, CP 120, CH-6949 COMANO

Tel./Fax 0041/91/941 48 65

e-mail: ghigi@magi.ti-edu.ch

PCC 69-40263-5

### Consulenza grafica

Studio grafico Agustoni e Snozzi, Giubiasco

### Tiratura/abbonamento

Tiratura di questo numero 2/1997:

1750 copie.

Abbonamento annuale: fr. 48.- più costi di spedizione. Studenti: fr. 35.-

Costo del numero singolo: fr. 16.-.

L'abbonamento non disdetto entro un mese prima della fine dell'anno si rinnova automaticamente.

### Tipografia

Fröhlich Druck AG - Electronic Publishing, Dachslerenstrasse 3, CH-8702 Zollikon

### Inserzioni

Kretz AG - Verlag und Annoncen, General Wille-Str. 147, CH-8706 Feldmeilen  
Tel. 0041/1/9237656

Fax 0041/1/9237657