

BABYLONIA

Rivista
per l'insegnamento
e l'apprendimento
delle lingue

Zeitschrift
für
Sprachunterricht
und Sprachenlernen

Revue
pour l'enseignement
et l'apprentissage
des langues

Rivista
per instruir
ed emprender
linguatgs

A Journal
of Language
Teaching
and Learning

N4 /
1997



**Il ruolo delle lingue nelle Università
Le rôle des langues dans les Universités
Die Rolle der Sprachen an den Universitäten
La rolla dals linguatgs a las Universitads**

Languages d'enseignement et langues enseignées dans les Universités et les Hautes
Ecoles en Suisse

Lingue d'insegnamento e lingue insegnate nelle Università e nelle Scuole universitarie
della Svizzera

Unterrichtssprachen und Sprachunterricht an den Universitäten und Hochschulen
in der Schweiz



Babylonia

**Il ruolo delle lingue nelle Università
Le rôle des langues dans les Universités
Die Rolle der Sprachen an den Universitäten
La rolla dals linguatgs a las Universitads**

**Responsabile di redazione per il tema:
Jean-Marc Luscher**

Con contributi di
John Bennett (St. Gallen)
Daniel Coste (Saint-Cloud - F)
Brigitte Forster Vosicki (Lausanne)
François Grin (Genève)
Anton Lachner (Bern)
Michael Langner (Fribourg)
Georges Lüdi (Basel)
Jean-Marc Luscher (Genève)
Paul Mauriac (Zürich)
Heather Murray (Bern)
Silvia Dingwall (Zürich)
Eva Roos (Bern)
Eddo Rigotti (Lugano)

Con un inserto didattico preparato da
Tamara Moor (Lugano)
e Mireille Venturelli (Bellinzona)

Babylonia
Trimestrale plurilingue
edito dalla
Fondazione Lingue e Culture
cp 120, CH-6949 Comano
ISSN 1420-0007
no 4 / anno V / 1997

Sommario
Inhalt
Sommaire
Cuntegn

	4	Editoriale	
Tema		Il ruolo delle lingue nelle Università Le rôle des langues dans les Universités Die Rolle der Sprachen an den Universitäten La rolla dals linguatgs a las Universitads	
	6	Langues d’enseignement et langues enseignées dans les universités et les Hautes Ecoles en Suisse <i>Jean-Marc Luscher</i>	
	8	Gehört die Vermittlung von Fremdsprachenkenntnissen zu den Aufgaben einer Universität? <i>Georges Lüdi</i>	
	12	Le credo suisse romand <i>Jean-Marc Luscher</i>	
	13	Les études de langues pour étudiantEs d’autres disciplines en Europe <i>Brigitte Forster Vosicki</i>	
	19	Zweisprachiges Studieren an der Universität Freiburg <i>Michael Langner</i>	
	25	Language teaching at the University of St. Gallen <i>John Bennett</i>	
	28	Università della Svizzera Italiana: plurilinguismo come condizione-ambiente <i>Eddo Rigotti</i>	
	30	De la linguistique appliquée à la didactique des langues <i>Daniel Coste</i>	
	35	Sprach-los? <i>Anton Lachner</i>	
	46	L’avenir du laboratoire de langues <i>Paul Mauriac</i>	
	50	Englischer Zauber im Internet? Bericht einer «Merlin-Teilnehmerin» <i>Eva Roos</i>	
	54	English for scientific communication at Swiss universities: “God helps those who help themselves” <i>Heather Murray, Silvia Dingwall</i>	
	60	Enseignement des langues à l’université: critères politiques ou économiques? <i>François Grin</i>	
Ricerca	65	Immersion: und kaum eine(r) merkt <i>Rico Cathomas, Werner Carigiet</i>	
Inserito didattico	No. 26	"Ne donnez pas votre langue au chat" <i>Tamara Moor, Mireille Venturelli</i>	
Il racconto	70	Metropolias <i>Rut Plouda-Stecher</i>	
Curiosità linguistiche	72	Les péripéties du dindon <i>Hans Weber</i>	
Finestra	74	The Frisian language in education <i>Pier Bergsma</i>	
Bloc Notes	77	L’angolo delle recensioni	
	82	Attualità linguistiche - Actualités des langues - Sprachen aktuell	
	84	Programma, autori, impressum	

Editorial Editoriale



La decisione di Zurigo non è solo un sasso nello stagno: è la storia che avanza...

Riflettendo sulla questione mi sono posto alcune domande, che giro ai lettori. Siamo sicuri, quando parliamo del problema dell'insegnamento delle lingue, che stiamo parlando della stessa cosa? Che cos'è oggi, una *lingua*? E che cos'è un *dialetto*? (Lo svizzero-tedesco ad esempio, è una lingua o un dialetto?) E le lingue studiate a scuola sono davvero *lingue* a pieno titolo, per gli allievi? E ancora, che cos'è oggi, *cultura*?

Una cosa è chiara: non stiamo parlando della stessa cosa, io e un dirigente della piazza finanziaria, quando ambedue diciamo: è bene sapere le lingue, la scuola deve insegnarle, ed è giusto oggi rafforzarle, in particolare l'inglese, che è una forte domanda della gente. Lui ha l'aria di dire: "Dobbiamo essere pronti per le sfide del futuro senno saremo spazzati via come fucelli". Mi guardo bene dal contraddirlo, ma non parliamo dello stesso concetto di lingua, e non parliamo della stessa esperienza formativa: lui, infatti, non parla di apprendimento e nemmeno, evidentemente, di educazione della persona. Quindi non abbiamo lo stesso concetto di scuola, quando diciamo: la scuola deve adeguarsi ai tempi. Non pensiamo allo stesso uomo. E allora mi rendo conto che forse, quando parliamo di Svizzera, non parliamo esattamente della stessa realtà... Per questo, nell'ambito confederale, non mi accontento mai dello scontro –tipicamente elvetico– tra pragmatismi diversi, perchè uno è comunque sempre un po' più furbo dell'altro.

Auguriamoci tuttavia che di questa complessità sia ben cosciente il gruppo di esperti che sta affrontando il compito di elaborare una "concezione generale delle lingue" su mandato della Conferenza Svizzera dei Direttori cantonali della Pubblica Educazione (CDPE), e che dovrà rassegnare il suo rapporto nel prossimo autunno. Ma su questo argomento *Babylonia* tornerà nei prossimi numeri.

Questo numero si occupa di un versante solo apparentemente meno problematico dello stesso tema. Quali lingue, e come, vengono insegnate oggi nelle Università svizzere? Cito qui solo una delle domande poste in uno degli interventi (Grin), che mi pare di cospicuo interesse: che cosa è veramente *economico* in materia di scelte linguistiche? Per un commento al resto del nutrito *menu*, rimandiamo all'articolo introduttivo di J.-M. Luscher.

Giovanni Mascetti

Am 2. Dezember 1997 hat der Erziehungsrat des Kantons Zürich den Grundsatzentscheid gefällt, Englisch als obligatorisches Fach vom 7. Schuljahr an an der Oberstufe der Volksschule und den Langgymnasien einzuführen (mit drei Lektionen/Woche). Mit weiteren Entscheiden wird noch bis Mitte 1998 zugewartet, bis das "Gesamtsprachenkonzept" vorliegt, das im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren von einer Expertengruppe erarbeitet wird. In diesem nationalen Sprachenkonzept wird es sowohl um Fremdsprachen wie Englisch als auch um andere Landessprachen und weitere in unserer Schulbevölkerung präsenste Sprachen gehen. Kein vernünftiger Mensch kann heute dagegen sein, dass sich unsere Jugendlichen solide Englischkenntnisse erwerben. Damit sind aber die Probleme eines mehrsprachigen und multikulturellen Landes nicht gelöst. Der Aufschrei, der durch die Medien ging, Französisch, die zweite Landessprache in der Deutschschweiz, sei durch den "Zürcher Entscheid" gefährdet, ist kaum gerechtfertigt. Wenn Französisch in der Deutschschweiz "gefährdet" ist (dasselbe gilt für Deutsch in der Romandie), dann vielmehr durch die mancherorts recht mageren Ergebnisse, die trotz jahrelangen Französischunterrichts (bzw. Deutschunterrichts in der Suisse romande) in der Volksschule erzielt werden. Die Schweiz hat allen Grund, Zürich dankbar dafür zu sein, dass durch diesen "Englischentscheid" Gelegenheit geschaffen wurde, den (Fremd-)Sprachenunterricht an unseren Schulen grundsätzlich neu zu überdenken. "Babylonia" wird ihre Leserschaft in den nächsten Nummern über die weiteren Entwicklungen und insbesondere über das "Gesamtsprachenkonzept" ausführlich informieren.

Christoph Flügel

Le 2 décembre 1997, le Département de l'Instruction publique du canton de Zurich a pris la décision de principe d'introduire l'anglais comme discipline obligatoire à l'école publique, dès la 7ème année de la scolarité secondaire, en lui attribuant trois leçons hebdomadaires. En ce qui concerne les autres questions liées à l'enseignement obligatoire des langues, une décision définitive ne sera prise qu'à l'automne 1998, lorsqu'aura été publié le «concept général des langues» actuellement élaboré par un groupe d'experts sur mandat de la Conférence suisse des Chefs de Départements de l'Instruction publique (CDIP/CH).

Cette nouvelle conception des langues traitera à la fois des langues étrangères, telles l'anglais, des langues nationales et des autres langues présentes dans les écoles suisses. Personne ne songerait aujourd'hui à nier l'importance d'une solide connaissance de la langue anglaise pour les élèves. Toutefois, cela ne contribue en rien à résoudre les difficultés à construire une Suisse réellement plurilingue et pluriculturelle! C'est pourquoi le pays a toutes les raisons, grâce à l'opportunité que lui fournit le projet zurichois, de repenser fondamentalement, sur des bases nouvelles, la question de l'enseignement des langues dans l'école publique.

Bien entendu, *Babylonia* suivra attentivement l'élaboration de ce concept général des langues et en tiendra régulièrement informés ses lecteurs dès ses prochains numéros.

Le présent numéro touche d'une certaine manière aux mêmes questions puisqu'il traite de l'enseignement des langues — et dans les langues — à l'Université: choix des langues enseignées, reconnaissance dans le curriculum des étudiants, démarches et méthodes, etc. Là aussi, une politique cohérente, émanant de l'ensemble des Hautes Ecoles, serait souhaitable; et celle-ci devrait pour le moins tenir compte à la fois des exigences du plurilinguisme suisse et de notre insertion dans un contexte européen d'échanges entre étudiants, entre enseignants et entre chercheurs. Les articles proposés, et présentés ci-après par J.-M. Luscher, abordent entre autres ces questions. Nous espérons qu'ils contribueront à susciter le débat et à ouvrir de nouvelles perspectives, participant ainsi, à leur manière, à la construction de cette conception générale des langues dont notre pays a aujourd'hui plus que jamais besoin.

Jean-François De Pietro

Minchatant am dumand eu quant chafuol cha'l sentiment isolaziunistic es in Svizra. El nun es da chattar be illa **politica**, illa discussiun emoziunala areguard la Svizra e l'Europa, la Svizra e l'ONU, la Svizra e'l rest dal muond; ella nu's revelescha be ill'**istorgia**: Mincha vouta ch'eu sun darcheu in ün dals pajais da l'ost da l'Europa, realisesch eu sco cha nus in Svizra vain vivü quist tschientiner in ün chastè da Rösaspina, sainza istorgia, tuot es restà sco cha que d'eira adüna. Cur ch'eu sun in ün da quists pajais am dvainta eir nossa politica linguistica irreala e spejel dad ün pensar zementà daspö ans ed annorums. Sco bun svizzer n'ha eu fat tras la scolaziun umanistica, imprais tuot las linguas classicas (e mortas) sco eir tuot las linguas naziunalas, - be na l'inglais (laschain da manzunar üna da las linguas slavas, üna da las linguas da quella part dal muond chi per mia generaziun ha cumanzà ad exister pür daspö ils ans 90). Ed eu sto cunvgnir: Schi'm manca hoz üna da las linguas per am mouver sül parket internaziunal es que l'inglais.

Na, il pensar isolaziunistic as tacha pro nus eir ferm vi da la **politica linguistica**. Quel discuors chi fa cha l'inglais ranghescha pro las linguas ad imprendir in scoula pür sco terza o dafatta quarta, quel discuors chi marginalisescha l'inglais as sto laschar plaschair il rimprover da pledar per üna politica linguistica blocheriana. L'inglais es ün „must“ in scoula, per tuots! Tuot tschai es discuors ideologic, isolaziunistic.

La lingua dal vaschin sco prüma, schi: ma fingià a partir da la prüma classa, instruida cun metodos novas e colliada cun barats, cun trategns in la patria dals vaschins, cun ün concept chi promova la cohésion nationale e chi nu's restrendscha sün competenzas linguisticas e nu savura dad obligaziun, dad alibi.

La prosma: perchè bricha l'inglais sco lingua chi motivescha, chi promova il plaschair da savair linguas - cun la spranza cha mincha lingua appropriada cun plaschair svaglia l'interess e la vöglija da savair eir amo üna terza, üna quarta....

Romedi Arquint

Tema

Il ruolo delle lingue nelle Università

Le rôle des langues dans les Universités

Die Rolle der Sprachen an den Universitäten

La rolla dals linguatgs a las Universitads

Jean-Marc Luscher

Genève

Langues d'enseignement et langues enseignées dans les Universités et les Hautes Ecoles en Suisse

Wenn man sich mit der Frage des Sprachunterrichts an den Universitäten der Schweiz beschäftigt, so kommt unweigerlich zunächst die Feststellung, dass auch hier Föderalismus und Kantonsgeist stärker sind als nationale Einheitlichkeit. Aber das ist wohl nicht verwunderlich in einem Land, wo selbst der höchste akademische Grad, den die Studenten erreichen können - der Dokortitel - nicht nach den gleichen Anforderungen vergeben wird und nicht an allen Universitäten den gleichen institutionellen Wert besitzt. Jede Universität, jede Hochschule hat ihr eigenes System, eigene Prioritäten und eigene Konzepte. Wir haben darum entschieden, keine Auflistung im Stil von "wer macht was?" zu machen. Dagegen schien es uns wichtig, den Leserinnen und Lesern von Babylonia grundlegende Informationen und Diskussionen über die Unterrichtssprachen und den Sprachunterricht vorzustellen. In welcher Sprache sollen die Studenten und Studentinnen in ihrem Fach unterrichtet werden? In der Sprache der Region oder in der, die ihrem Fach am besten entspricht? Oder in der, die der jeweilige Professor am liebsten spricht? Etwas verallgemeinert: Kann man im 21. Jahrhundert noch einen akademischen Grad - in welchem Fach auch immer - anstreben und nur eine einzige Sprache sprechen? Auf diesen ersten Fragenkomplex geben die Artikel von G. Lüdi, A. Lachner, B. Forster Vosicki, M. Langner, J. Bennett und E. Rigotti eine Antwort. G. Lüdi stellt die Frage in einen europäischen Rahmen: Von jedem Hochschulabsolventen wird in der nahen Zukunft verlangt werden, dass er wenigstens zwei Fremdsprachen beherrscht. Bleibt ihm das Erlernen nun selbst überlassen oder kann er dabei mit den universitären Instituten rechnen? Hier gibt sich die Schweiz sehr europäisch - wie der Artikel von B. Forster Vosicki zeigt, aber es gibt auch ermutigende Beispiele in der Schweiz. A. Lachner stellt die heutige Situation dar und zeigt Perspektiven auf zu ihrer Verbesserung. J. Bennett erläutert das Beispiel von St. Gallen, wo jeder Student, jede Studentin wenigstens eine Fremdsprache in seinem Studiengang erlernen muss. Der speziellen Situation im Tessin wurde seit der Gründung der Universität der Italienischen Schweiz Rechnung getragen, die Mehrsprachigkeit ist hier eine Realität. (E. Rigotti) Die Universität Freiburg wiederum benützt die Situation der Zweisprachigkeit im Kanton, um sich auch im europäischen Rahmen zu profilieren (M. Langner). Einerseits setzt

Se pencher sur la question de l'enseignement des langues au niveau universitaire en Suisse amène inéluctablement à constater que là aussi le fédéralisme et le cantonalisme priment sur l'harmonisation nationale. On ne s'en étonnera pas dans un pays où même le titre suprême que peuvent obtenir les étudiants – «docteur» – ne s'obtient pas selon les mêmes exigences, et n'a pas une valeur institutionnelle équivalente, d'une université à l'autre.

Chaque université, chaque Haute École a son système, ses priorités, sa conception. Il nous a ainsi paru vain de tenter de dresser un catalogue de «qui fait quoi» sur le plan national. Ce qui nous a paru important, en revanche, était de livrer au lecteur de Babylonia – habituel ou occasionnel – des éléments d'information et de débat sur l'enseignement des langues et les langues enseignées. Dans quelle(s) langue(s) les étudiants devraient-ils suivre leurs études? Leur langue maternelle? Celle du lieu où l'enseignement correspond le mieux à ce qu'ils désirent apprendre? Celle de professeurs libres d'enseigner dans leur propre langue? Plus généralement, peut-on encore au XXI^{ème} siècle prétendre à un titre universitaire, dans quelque matière que ce soit, et ne posséder qu'une seule langue?

C'est à ce premier groupe de questions que les articles de G. Lüdi, A. Lachner, B. Forster Vosicki, M. Langner, J. Bennett et E. Rigotti répondent.

Georges Lüdi situe la question à l'échelle européenne : tout universitaire aura dans un avenir proche la nécessité d'acquérir au moins deux langues étrangères. Devra-t-il en assumer seul l'apprentissage ou pourra-t-il compter sur les institutions universitaires? En ne répondant pas clairement à cette question, la Suisse est ici bien européenne, comme l'article de B. Forster Vosicki le montre, mais des exemples encourageants existent toutefois en Suisse, décrits dans les articles suivants. A. Lachner expose la situation actuelle et ouvre des perspectives d'améliorations. J. Bennett relate le cas de l'université de St.-Gall, qui impose à tout étudiant d'inclure dans son cursus l'étude d'au moins une langue étrangère. La situation particulière du Tessin a été prise en compte dès la création de l'Université de la Suisse italienne: le plurilinguisme est en effet une réalité incontournable (E. Rigotti).

Quant à l'université de Fribourg, elle exploite la situation de bilinguisme du canton pour se profiler à l'avant-garde européenne (voir l'article de M. Langner). D'une part, elle

a généralisé l'enseignement et les certifications bilingues, d'autre part elle développe ses instituts de langue – allemand, français et anglais – qui délivrent un enseignement spécifique, orienté vers les nécessités des études supérieures. De tels instituts universitaires sont systématiques pour le français en Suisse romande. Ils permettent aux étudiants non francophones de mener (par la suite ou en parallèle) des études dans n'importe quel domaine en acquérant dans l'institution des connaissances de la langue d'enseignement. Tous ces instituts sont liés, de manière plus ou moins étroite, aux enseignements de linguistique prodigués dans ces universités. Cherchent-ils à mettre en oeuvre une "linguistique appliquée" ou procèdent-ils plutôt d'une véritable didactique des langues. Le débat est actuel, D. Coste nous en présente les enjeux et P. Mauriac le nourrit d'autres éléments. Cette réflexion est par ailleurs menée dans un "Special Interest Group" de la VALS/ASLA.

Dans cet environnement romand, où l'institution se porte à la rencontre des étudiants, l'EPFL se singularise, qui vient de céder à la Migros ses enseignements, et ses enseignants, de langue. Elle se range ainsi – cousinage avec l'EPFZ oblige (?) – dans le camp des universités alémaniques (à l'exception de St-Gall, comme nous l'avons vu) qui, si elles délivrent bien évidemment des enseignements de langues dans le cadre des études de Lettres, se contentent d'orienter les étudiants ne possédant pas suffisamment la langue de Goethe vers les Instituts du même nom. Reste que l'allemand, l'italien et le français ne sont pas les seules langues nécessaires pour accomplir ses études en Suisse. Très souvent l'anglais s'impose. Certains enseignements, particulièrement dans le 3ème cycle et délivrés par des professeurs invités, ont lieu plus ou moins officiellement en anglais. Et, quoi qu'il en soit, cette langue est la seule qui soit vraiment efficace dans les domaines scientifiques "durs" si l'on désire être lu. Reste alors à améliorer son anglais "institutionnel" ou "académique" soit par le biais d'Internet et du multimédias, en suivant l'exemple d'E. Roos, soit grâce à Tandem (voir *Babylonia* n°2/1997), soit encore, à l'université de Berne, en suivant les cours d'H. Murray ou de S. Dingwall qui les décrivent ici. Le dernier article élargit le débat aux critères de choix qui déterminent tout enseignement de langue: comment l'on choisit les langues qui seront enseignées et pourquoi, sous la plume de F. Grin

Voilà, nous espérons que ce petit guide à travers ce numéro de *Babylonia* vous aura donné envie d'effectuer votre propre promenade. Nous sommes conscients de ne faire qu'une petite incursion dans un domaine complexe, mais si cela permet d'ouvrir des discussions et d'aider à l'intercompréhension nous serons comblés.

sie allgemein auf den zweisprachigen Unterricht und zweisprachige Diplome, und andererseits entwickelt sie Sprachinstitute - für Deutsch, Französisch und Englisch - die einen spezifischen, auf die Bedürfnisse eines Hochschulstudiums ausgerichteten Unterricht anbieten. Solche Institute gibt es an allen Universitäten in der Romandie für das Französische. Sie machen es möglich, dass nicht-französischsprachige Studenten und Studentinnen an diesen Universitäten studieren und vorher oder gleichzeitig an den Instituten die Unterrichtssprache erlernen oder ihre Kenntnisse darin verbessern. Alle sind mehr oder weniger eng mit dem Unterricht der sprachwissenschaftlichen Fächer an diesen Universitäten verbunden. Betreiben sie nun angewandte Linguistik oder vielmehr eine eigentliche Fremdsprachendidaktik? D. Coste zeigt uns den Kern dieser Debatte, P. Mauriac liefert dazu weitere Elemente. Überlegungen dazu macht sich übrigens auch eine "Special Interest Group" der VALS/ASLA.

*In der Romandie, wo sich sonst die Institute nach den Bedürfnissen der Studenten richten, fällt die EPFL aus dem Rahmen. Sie hat kürzlich ihren Sprachunterricht und mit ihm die Unterrichtenden an die Migros abgegeben. Sie stellt sich damit in die Reihe der Deutschschweizer Universitäten, die (mit Ausnahme der Universität St. Gallen) zwar selbstverständlich im Rahmen geisteswissenschaftlicher Studiengänge Sprachunterricht anbieten, diejenigen Studentinnen und Studenten aber, die mit der Sprache Goethes noch Mühe haben, an die Institute des gleichen Namens verweisen. Weiter ist zu sagen, dass oft deutsche, italienische und französische Sprachkenntnisse für ein Studium in der Schweiz nicht genügen. Oft geht es nicht ohne Englisch. Manchmal werden Vorlesungen von eingeladenen Professoren auf Englisch gehalten, und Englisch ist auf jeden Fall die Sprache, die man in den "harten" wissenschaftlichen Fächern benutzen muss, wenn man gelesen werden will. So bleibt einem also nichts anderes übrig, als sein Englisch zu verbessern, vielleicht direkt übers Internet oder die verschiedenen Medien nach dem Beispiel von E. Roos, oder vielleicht in einem Tandem (*Babylonia* 2/1997) oder aber an der Universität Bern in den Kursen von H. Murray oder von S. Dingwall, die sie hier beschreiben. F. Grin ergänzt die Diskussion durch Überlegungen zu den Kriterien, nach denen Sprachen gewählt werden: Warum entscheidet man sich für welche Sprachen?*

*So, wir hoffen, dass dieser kleine Führer durch diese Nummer von *Babylonia* Sie zu einem eigenen Spaziergang ermuntert. Es ist uns bewusst, dass wir nur einen kleinen Ausschnitt aus diesem komplexen Bereich zeigen können, aber wenn wir damit die Diskussion fördern und das gegenseitige Verständnis verbessern können, so haben wir unser Ziel erreicht. (Red.)*

Georges Lüdi
Basel

Gehört die Vermittlung von Fremdsprachenkenntnissen zu den Aufgaben einer Universität?

Georges Lüdi, nel suo contributo sull'insegnamento delle lingue all'università, pone alcuni quesiti: la conoscenza di altre lingue fa parte degli obiettivi generali di uno studio universitario. Un biologo, per esempio, è sufficientemente formato se non sa bene l'inglese? L'insegnamento delle lingue è solo compito del liceo o anche dell'università? A livello universitario, quali sono le forme più idonee per l'acquisizione di lingue straniere? Quali sono, in questo contesto, le funzioni degli istituti universitari di lingue straniere? Fino a quale grado è opportuno o necessario responsabilizzare gli studenti universitari per l'acquisizione di lingue straniere? A tutte queste domande Georges Lüdi cerca di dare una risposta. (red.)

Einleitung

Die Bedeutung von Fremdsprachenkenntnissen in einer von zunehmender internationaler Mobilität und Globalisierung geprägten Welt als wichtige berufliche Zusatzqualifikation ist unbestritten. So soll z.B. nach dem Willen des Französischen Erziehungsministeriums kein Ingenieur eine französische Hochschule ohne Kenntnisse in mindestens zwei Fremdsprachen verlassen. Die Europäische Union fordert dies gar für alle ihre Schulabgänger. Der Zusammenhang zwischen soziokulturellem Status und Fremdsprachengebrauch bzw. zwischen Einkommen und Fremdsprachenkenntnissen ist auch empirisch nachweisbar (für die Schweiz: Lüdi/Werlen/Franceschini et al. 1997 und Grin 1994). Andererseits sind die Universitäten, auch — und besonders — in der Schweiz daran, angesichts geringer werdender Mittel ihre Prioritäten zu überprüfen. Davon sind auch Fremdsprachenkurse betroffen. Diese Situation wirft eine ganze Reihe von Fragen auf:

- Gehören Fremdsprachenkenntnisse zu den allgemeinen Lernzielen universitärer Kurrikula? Ist z.B. ein Naturwissenschaftler ohne gute Englischkenntnisse "genügend" ausgebildet?
- Liegt die Verantwortung, Fremdsprachenkenntnisse zu vermitteln, einzig im Verantwortungsbereich der vorbereitenden Schulen oder auch in jenem der Universität?
- Welches sind geeignete Methoden für die Fremdsprachenvermittlung bzw. den Fremdsprachenerwerb im Hochschulbereich?
- Welche Rolle spielen dabei Institu-

te für fremdsprachige Philologien und Fremdsprachenzentren?

- Wieviel darf und muss der Eigeninitiative und — allenfalls auch finanziell — der Eigenverantwortung der Studierenden überlassen werden?

Fremdsprachenkurse für Studierende der Fremdsprachenphilologien

Traditionellerweise werden Fremdsprachenkurse an Schweizer Hochschulen vor allem in den Instituten für fremdsprachliche Philologien angeboten. Dabei stehen zwei Zielsetzungen im Vordergrund: Einerseits sollen Studierende der Anglistik, Romanistik, Slavistik, Sinologie usw. genügende praktische Sprachkenntnisse für ein Studium der betreffenden Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaft erwerben. Andererseits geht es im Rahmen der Lehrergrundausbildung darum, den zukünftigen Fremdsprachenlehrern die für ihre Berufstätigkeit unabdingbare Sprachkompetenz zu vermitteln. Beides ist nicht unumstritten. Man kann sich erstens auf den Standpunkt stellen, Fremdsprachenkenntnisse seien nicht Inhalt, sondern Voraussetzung eines fachwissenschaftlichen Studiums und die zukünftigen Studierenden sollten diese Kenntnisse aus den Maturitätsschulen mitbringen oder auf dem privaten Sprachschulmarkt erwerben. Es sei zweitens im übrigen nicht die Aufgabe der Universität, berufspraktische Fertigkeiten zu vermitteln. Darüber hinaus sei drittens Sprachunterricht von einem gewissen Ni-

veau an sowieso nicht mehr effizient. Das erste Argument mag für die sprachliche Grundausbildung zutreffen, namentlich für das Aufholen von Defiziten, die durch verpasste Chancen im Gymnasium entstanden sind (weil z.B. von einem Wahl- und Freifachangebot nicht Gebrauch gemacht wurde). Aber auch gutes Maturitätsniveau reicht natürlich für einen Studienabschluss bei weitem nicht aus, wenn nationale und internationale Qualitätskriterien akzeptiert werden. Bei "exotischen" Sprachen muss

der Spracherwerb aus naheliegenden Gründen ohnehin zeitlich und inhaltlich eng mit dem Fachstudium verknüpft bleiben. Dem zweiten Argument muss entgegengehalten werden, dass ein zweiphasiges Kurrikulum, welches Fachwissen und Sprachkompetenz trennt, notwendigerweise zu einer Verlängerung der berufswissenschaftlichen Ausbildung führen müsste. In der Tat — dies zum dritten Argument — wird in allen Vorlesungen, Übungen, Seminararbeiten usw. eines modernen Anglistik-

und Romanistikstudiums etc. ausschliesslich die betreffende Fremdsprache verwendet, so dass im fachwissenschaftlichen Unterricht gleichzeitig auch die Sprachkompetenz erweitert wird. Dies fördert zusammen mit Fremdsprachaufenthalten besonders die im traditionellen Sprachunterricht zuwenig geförderten diskursiven Kompetenzen. Freilich muss auf dem Hintergrund neuer kognitiver Paradigmen im Fremdsprachenunterricht zur Erhaltung der Qualität der Ausbildung auf einem sehr hohen Kompetenzniveau auch eine gezielte Förderung der sprachreflektorischen Kompetenz, d.h. der expliziten Grammatikkenntnisse stattfinden.

Die Förderung der Sprachkompetenz in den fremdsprachigen Philologien ist m.a.W. um so sinnvoller, desto enger sie mit dem fachwissenschaftlichen Studium koordiniert und verhängt ist. Derartige Veranstaltungen für Hörer aller Fakultäten zu öffnen macht aber wohl wenig Sinn, da Fremdsprachenvermittlung auf höchstem Niveau für Studierende der fremdsprachigen Philologien den Bedürfnissen der anderen Studierenden in der Regel nicht entspricht.



Piano di Basilea con Università (n. 16) (fondata nel 1459)

Formen des Fremdspracherwerbs für Studierende nicht-philologischer Disziplinen

Fremdsprachenkenntnisse sind zwar wohl für alle Akademiker notwendig. Die Bedürfnisse sind freilich heterogen, umfassen unterschiedliche Sprachen und Fertigkeiten und reichen z.B. von der Fähigkeit, gelegentlich einen Text in einer Fremdsprache zu lesen, bis zur vollständigen Studienkompetenz (z.B. für ein Mobilitätsjahr oder im Rahmen eines Doktorandenstudiums). Dabei zeigt die Erfahrung, dass die in den Schulsprachen bis zur Maturität erworbenen Kenntnisse für eine anspruchsvolle wissenschaftliche und berufliche Tätigkeit in aller

Regel nicht ausreichen. Es fehlen dabei weniger grammatische Kenntnisse als diskursive Kompetenzen, die mit klassischem Fremdsprachenunterricht ohnehin schwerer zu vermitteln sind (Pekarek 1996), und spezifische fachsprachliche, d.h. fachbezogene Fertigkeiten. Die Aneignung und Vertiefung der Fremdsprachenkenntnisse an und ausserhalb der Universität muss m.a.W. sehr unterschiedlichen Ansprüchen Rechnung tragen.

Dafür sind in erster Linie sicher die Studierenden selber verantwortlich, namentlich da, wo es um individuelle Bedürfnisse geht, die im Rahmen eines persönlichen Lebensentwurfs auftreten. Gerade der Vergleich mit unseren europäischen Nachbarn macht aber auch eine klare Verantwortung der Autoren von universitären Kurrikula sichtbar. Es geht darum, die Bedeutung von Fremdsprachenkenntnissen zu unterstreichen und entsprechende Bausteine in die Studiengänge einzubauen.

Alternative Formen des Fremdsprachenlernens und der Fremdsprachenvermittlung stehen dabei gegenüber "traditionellen" Sprachkursen im Vordergrund:

- Eine sehr effiziente Art, auf die Notwendigkeit von Fremdsprachenkenntnissen hinzuweisen und diese auch gleichzeitig zu verbessern, ist "bilingualer Sachunterricht". Dazu werden z.B. obligatorische Fachvorlesungen in einer Fremdsprache angeboten (am besten in der Muttersprache des Dozierenden), Pflichtlektüren in anderen Sprachen verlangt, systematisch Gastvorlesungen in Fremdsprachen organisiert usw.
- Ein ähnliches Potential liegt in der Förderung der systematischen Mobilität über die Sprachgrenzen hinweg. Dabei gilt es in der Schweiz insbesondere die Chancen der studentischen Mobilität zwischen den deutsch-, französisch- und italienischsprachigen Hochschulen — und im oberrheinischen Verbund

**Angesichts der
Gebrauchsfrequenz von
Englisch, namentlich im
naturwissenschaftlichen
Bereich, schiene
vordergründig die
Option "English only"
denkbar, doch hätte
diese Lösung
gravierende Nachteile.**

EUCOR — zu nutzen, daneben aber auch Partnerschaften mit anderen Universitäten Europas (Sokrates) und der übrigen Welt zu knüpfen.

- Unausgeschöpfte Möglichkeiten liegen darüber hinaus in der Gegenwart zahlreicher fremdsprachiger Studierender und Assistierender an jeder Hochschule. Durch die Schaffung einer leichten Infrastruktur zur Förderung gemeinsamen bzw. gegenseitigen Lernens, Vermitteln und Kennenlernens im Rahmen von "Tandems" (Künzle/Müller 1990) liesse sich dieses Potential kostengünstig nutzen.
- Schliesslich erscheint ein spezielles fachsprachliches Angebot innerhalb der Fächer als sinnvoll, nicht zuletzt als Vorbereitung für fremdsprachliche Veranstaltungen und Mobilitätssemester.

Entscheidend für den Erfolg privater Initiative und alternativer Methoden beim Fremdspracherwerb ist dabei deren Anrechnung durch die Ausbildungsinstitutionen und später durch die Arbeitgeber. Dies kann im Rahmen eines "credit point"-Systems und/oder nach dem Portfoliomodell geschehen (Christ et al. 1997). In beiden Fällen wird nicht der Besuch spezifischer Kurse vorgeschrieben; vielmehr werden Zielvorgaben festgeschrieben, welche auf unterschiedliche Weise erfüllt und nachgewiesen werden können.

Welche Fremdsprachenkompetenzen sollen die Universitäten verlangen?

Von entscheidender staats- und bildungspolitischer Bedeutung ist schliesslich, *welche Fremdsprachenkenntnisse* an den Universitäten verlangt werden. Angesichts der Gebrauchsfrequenz von Englisch, namentlich im naturwissenschaftlichen Bereich (Lüdi / Werlen / Franceschini 1997), schiene vordergründig die Option "English only" denkbar, doch hätte diese Lösung gravierende Nachteile.

In mehreren Stellungnahmen (z.B. European Commission 1995, 1996) bekannte sich die Europäische Union in den letzten Jahren ausdrücklich zur sprachlichen Vielfalt, welche einen unverzichtbaren Bestandteil des europäischen Erbes darstelle. Namentlich sogenannte "weniger verbreitete Sprachen" riskierten aber angesichts der raschen Ausbreitung von Informations- und Kommunikationstechnologien längerfristig in eine prekäre Situation zu geraten, da die Steuerungskräfte des Marktes einige grosse Verkehrssprachen und namentlich Englisch bevorzugten, wodurch grosse Teile der Bevölkerung und namentlich kleine und mittlere Unternehmen benachteiligt würden; längerfristig sei das Überleben vieler europäischer Sprachen in Frage gestellt. Dies führt in den Augen der Europäischen Kommission zu einem eindeutigen Handlungsbedarf, namentlich im Bereich der Informationstechnologien. Daraus entstünden auch neue Chancen: "Europe will thus be able to move towards a multilingual information society, creating new language industries and opening up new business and cultural opportunities for its citizens. This will, in turn, create new jobs and new markets, providing a potential for multilingual products and services throughout Europe and across the globe." (European Commission 1995).

Wenn die Schweizer Universitäten den Anschluss nicht verpassen wollen, dürfen sie dem Trend zur Vernachlässigung der Nationalsprachen als Zweitsprachen zugunsten von Englisch nicht einfach zusehen. Die Voraussetzungen wären angesichts der starken Präsenz der Landessprachen ausserhalb ihrer Sprachgebiete leicht zu schaffen. Zur besseren Ausnutzung der Mobilität zwischen den Sprachgebieten könnte für das in den Schulen weniger angebotene Italienisch ein Schnellkurs zur Erzeugung passiver Kompetenzen auf der Basis von Sprachkenntnissen in anderen romanischen Sprachen (namentlich Französisch, aber auch Latein und, von Seiten von Einwanderern, Spanisch und Portugiesisch) genügen.

Neben staatspolitischen und ökonomischen stützen auch wissenschaftstheoretische Argumente den Entscheid zugunsten einer Sprachenvielfalt an der Universität. Man weiss in der Tat, dass die Sprache, in welcher man formuliert, von ihrer Sprachstruktur her (Slobin 1991), aber auch und besonders aufgrund ihrer Kommunikationskultur, z.B. aufgrund der Regeln, wie wissenschaftliche Resultate publiziert werden (Clyne 1989) einen Einfluss auf die Produktion von Wissen hat. Die Beibehaltung von anderen Sprachen als Englisch als Wissenschaftssprachen trägt m.a.W. u.a. zur Bewahrung einer grösseren Diversität von wissenschaftlichen Erkenntnissen bei. Dazu ist es aber notwendig, in diesen Sprachen zu publizieren — und diese Publikationen, im Schweizer Beispiel in deutscher, französischer und italienischer Sprache — auch zugänglich zu machen. Aufgrund unbezahlbarer Übersetzungskosten kommen dazu nur (Lese-)Kompetenzen in den betreffenden Fremdsprachen in Frage.

Qualitätssicherung durch Förderung studentischer Mobilität und des Erwerbs von Fremdsprachenkenntnissen

Wir fragten einleitend, ob die Vermittlung von Fremdsprachenkenntnissen zu den Aufgaben einer Universität gehöre. Für die Fremdsprachphilologien haben wir diese Frage bejaht. Für die übrigen Studierenden geht es, wie wir gesehen haben, nicht in erster Linie darum, ob jede Universität ihr Fremdsprachenzentrum braucht oder ob Japanisch für Hörer aller Fakultäten angeboten wird. Vielmehr wurde eine offenkundige bildungs- und wissenschaftspolitische Verantwortung der Universitäten gegenüber ihren Anspruchsgruppen deutlich.

In einem am 16. Oktober 1997 verabschiedeten Papier «Die Universität Basel auf dem Weg ins 21. Jahrhundert. Ausrichtung 1998-2007» erklärt der Universitätsrat die Modernisierung und Qualitätssicherung des Lehrangebots der Universität Basel zur Priorität der nächsten Jahre. In Zusammenarbeit mit Departementen und Fakultäten soll das Rektorat schrittweise Aktionsprogramme und Richtlinien zu verschiedenen Thematika auszuarbeiten. Eines dieser Themen ist die Verstärkung der studentischen Mobilität auf allen Ebenen durch Verträge mit anderen Hochschulen und durch die Förderung des Erwerbs von Fremdsprachenkenntnissen.

Dies ist ein erster Schritt in die richtige Richtung.

Bibliographie

CHRIST, I. et al. (1997): *Portfolio Européen des Langues. Propositions d'élaboration*. Strasbourg, Conseil de l'Europe, Conseil de la Coopération Culturelle.
 EUROPEAN COMMISSION (1995): *The Multilingual Information Society. Communication from the European Commission to the European Parliament, the European Council, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions*. Ref.: document COM(95)486 of 08 November 1995.

EUROPEAN COMMISSION (1996): *White Paper on education and training. Teaching and learning - Towards the learning society*. Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities.

GRIN, F. (1994): *Conséquences économiques de l'intégration linguistique des immigrants*, in: IVE Conférence internationale sur le droit et les langues: *Droit et langue(e) d'enseignement*. Fribourg, 14-17 septembre 1994.

KÜNZLE, B. / MÜLLER, M. (1990): *Sprachen lernen im Tandem. Beiträge und Materialien zum interkulturellen Lernen*. Freiburg Schweiz, Universitätsverlag.

LÜDI, G. / WERLEN, I. / FRANCESCHINI, R. et al. (1997): *Sprachenlandschaft Schweiz. Auswertung der Eidg. Volkszählung 1990*. Bern, Bundesamt für Statistik.

SLOBIN, D. (1991): *Learning to think for speaking; native language, cognition, and rhetorical style*, *Pragmatics* 1.1, p. 7-25.

Georges Lüdi

wurde 1943 in Baden (AG) geboren. Er ist seit 1982 ordentlicher Professor für Französische Sprachwissenschaft am Romanischen Seminar der Universität Basel und trägt als solcher Mitverantwortung für die fachwissenschaftliche Ausbildung von Französischlehrkräften der Sekundarstufen I und II.

Seine Hauptarbeitsgebiete (Lehre, Leitung von Forschungsprojekten und von Dissertationen, Publikationen) sind der Erwerb und die Vermittlung von Fremdsprachen, die Sprachkontaktforschung (Mehrsprachigkeit, Diglossie, Code-switching), die sprachlichen Folgen von Migrationen sowie die Sprachpolitik.

Zahlreiche Publikationen dokumentieren diese Aktivitäten, darunter *Zweisprachig durch Migration* (zusammen mit Bernard Py, Tübingen 1984), *Fremdsprachig im eigenen Land* (zusammen mit Bernard Py und anderen Autoren, Basel 1994) und *Sprachenlandschaft Schweiz* (zusammen mit Iwar Werlen, Rita Franceschini und anderen Autoren, Bern 1997).

Le credo suisse romand

**Vous venez étudier en milieu francophone?
Alors étudiez aussi le français!**

A Genève, l'université offre à tous les étudiants non francophones, mais possédant des connaissances linguistiques (niveaux "intermédiaires") des cours de Français Langue Étrangère au sein de l'École de Langue et de Civilisation Française (ELCF). L'ELCF dispense des enseignements à trois niveaux: préparant simplement à l'entrée à l'université (propédeutique), débouchant sur des certifications en FLE (certificat et diplômes) ou à suivre parallèlement à d'autres études (cours d'appui).

Pour les cours qui lui sont spécifiques, l'ELCF est organisée principalement en trois années: celle du cycle propédeutique, celle délivrant un certificat et celle menant à un diplôme. Les trois années peuvent s'enchaîner, mais il est également possible de ne suivre que les deux premières, les deux dernières ou n'importe laquelle des trois années isolément. Cela dépend d'une part de là où l'étudiant commence: un test de classement permet de proposer à chaque étudiant/e d'intégrer l'École à son niveau de compétence. Cela dépend ensuite de ce que l'on recherche: le cycle propédeutique peut satisfaire celui qui désire perfectionner ses connaissances avant de continuer des études à Genève dans n'importe quelle faculté. Il n'aura cependant obtenu aucune certification. En revanche, s'il continue, ou si ses compétences lui ont permis de commencer directement au cycle du Certificat, il pourra se prévaloir de ce titre. Toutefois, celles et ceux qui choisissent de continuer en Lettres ont tout intérêt à tenter d'obtenir le Diplôme. En effet, sa possession dispense de la troisième branche et est donc assimilé à une demi-licence.

Un certain nombre d'étudiants ne viennent à l'université de Genève que pour obtenir une des certifications délivrées par l'ELCF: le Certificat ou le Diplôme d'Etudes Françaises, ou encore le Diplôme d'Etudes Spécialisées

en Français Langue Étrangère (également ouvert aux francophones). Si les deux premiers représentent traditionnellement deux niveaux de compétence langagière, le dernier est orienté vers la didactique du français et est destiné à celles et ceux qui désirent enseigner le français, une fois rentrés dans leur pays d'origine ou dans un autre pays.

En plus de ces enseignements "maison", l'ELCF est au service de la communauté universitaire toute entière, lorsqu'elle délivre des cours de soutien en grammaire, en compréhension et production orales aussi bien qu'écrites. Ces cours touchent plus de 150 étudiants non francophones et sont une réelle assistance à la mobilité étudiante européenne.

L'ELCF de Genève n'est pas un cas unique: l'École de Français Moderne à Lausanne, l'Institut de Français Moderne à Neuchâtel ainsi que l'Institut Pratique de Français assument des tâches analogues. Toutes ces institutions sont certes des écoles de langue de niveau universitaire, mais elles sont avant tout des instituts de service permettant d'assurer aux étudiants non francophones une formation en langue qui leur donne la possibilité de suivre tous les enseignements délivrés par l'université. Elles libèrent par conséquent les professeurs et autres enseignants de toutes les facultés qui n'ont ni à se préoccuper de questions linguistiques, ni à avoir une attitude quelque peu "à la Ponce Pilate", espérant que les étudiants tomberont sur une filière d'apprentissage adéquate.

Par le biais de telles institutions, les universités romandes affirment que l'enseignement de la langue de l'enseignement est bien une des missions de l'université.

Jean-Marc Luscher

Brigitte Forster Vosicki
Lausanne

Les études de langues pour étudiantEs d'autres disciplines en Europe

Etat actuel: objectifs - organisation - recherche

Der nicht-philologische Sprachunterricht an den Hochschulen in Europa soll einen Beitrag leisten zur Europafähigkeit der StudentInnen durch Erwerb von Vielsprachigkeit und multikulturellem Verständnis. Er soll die Konkurrenzfähigkeit auf den globalisierten Arbeitsmärkten und in der internationalen Forschung und Wissenschaft erhalten. Längst ist jedoch eine Sprachausbildung nicht an allen Hochschulen und in alle Fachbereiche integriert, und die Möglichkeit, eine Vielzahl auch kleinerer und aussereuropäischer Sprachen zu erlernen, ist oft nicht gegeben. Es gibt nur vereinzelt landesweite Konzepte, die Sprachunterricht und Begleitforschung auf nationaler und internationaler Ebene fördern und vergleichbar und zugänglich machen. Nicht überall ist der nicht-philologische Sprachunterricht als universitärer Fachbereich anerkannt. Sein Status soll aber dank nationaler und internationaler Zusammenarbeit und Forschung gestärkt werden, so dass er sich zu einem anerkannten und geschätzten Fachbereich innerhalb der Hochschulen entwickelt.

Introduction

Dans la Communauté Européenne, c'est d'abord le souci de la construction européenne et, par là, la création d'une citoyenneté européenne, qui nécessite une compétence plurilingue et pluriculturelle de touTEs les citoyenNEs. Cet état de fait a, dans les dernières années, donné une forte impulsion à la réflexion et à la politique linguistique au niveau des études de langues pour étudiantEs d'autres disciplines. Dans le Livre Blanc de la Commission Européenne de novembre 1995 concernant l'éducation et la formation, la nécessité d'un plurilinguisme est statuée de la manière suivante: "The mastery of several community languages has become necessary if all citizen of the Union are to benefit from the personal and professional opportunities offered by the large internal market without inner borders. This language mastery must be combined with the ability to adapt to a multicultural working and living environment. Languages are indispensable to get acquainted with other people. Language proficiency contributes to strengthening of the feeling that we are all part of Europe with its rich cultural variety and encourages understanding among the European citizen."

La connaissance de trois langues communautaires, dont une à moindre diffusion pour maintenir une diversité linguistique et culturelle, est dans ce contexte suggérée.

Un autre facteur important de l'étude des langues pour les étudiantEs d'autres disciplines dans les Hautes Ecoles est l'internationalisation des

marchés du travail, de la science et de la recherche. La maîtrise des langues non seulement européennes, mais également non-communautaires, c'est-à-dire asiatiques, africaines, etc. est devenue un élément essentiel aussi bien pour la mobilité estudiantine, la poursuite des études, que pour la vie professionnelle future des étudiantEs.

Objectifs de l'enseignement des langues aux étudiantEs d'autres disciplines

Au niveau des Hautes Ecoles les principaux objectifs de l'enseignement des langues aux étudiantEs non-spécialistes portent sur les domaines suivants, tous interdépendants:

1. Préparation des étudiantEs à la mobilité et aux échanges. Il s'agit pour les étudiantEs d'acquérir les aptitudes linguistiques leur permettant de participer à la vie sociale du pays hôte à l'intérieur et à l'extérieur du contexte éducationnel. Cet enseignement comprend également l'éducation interculturelle des étudiantEs afin de donner le plus de chances de réussite à un séjour à l'étranger. Pour encourager les échanges avec des pays parlant des langues à moindre diffusion, l'acquisition d'un niveau de base dans ces langues doit être assurée afin que les étudiantEs puissent s'intégrer dans la vie locale. Quant à l'enseignement académique, surtout dans les pays du Nord de l'Europe, il se passe de plus en plus dans les grandes langues véhiculaires (surtout l'anglais) afin d'attirer les étudiantEs d'échange.

2. Acquisition des aptitudes linguistiques nécessaires dans le contexte académique, comme par exemple lecture et prise de notes, rédaction, maîtrise de différents styles et conventions académiques, expression orale dans les séminaires, etc.. Cette catégorie inclut également l'enseignement de certaines matières non-linguistiques dans une langue étrangère.

Il s'agit aussi, dans ce contexte, de maintenir et de perfectionner des langues déjà apprises au niveau scolaire. Les compétences acquises dans le cadre scolaire ne sont souvent pas suffisantes et certains objectifs et contenus (langues de spécialité, compétences méthodologiques, langues générales à très haut niveau, etc.), spécifiques à l'université, ne peuvent être acquis auparavant.

3. Préparation à la vie professionnelle. Cette catégorie comprend les langues de spécialité ainsi que des aptitudes spécifiques nécessaires pour être compétitif dans le contexte professionnel international (comme par exemple rédiger des rapports, animer une séance, présenter des projets ou produits, négocier dans une langue et une culture différentes, etc., mais aussi avoir accès à la quantité croissante de documentation disponible en langue étrangère, p. ex. sur Internet). L'acquisition de langues extra-européennes est d'une grande importance dans ce domaine.

Afin de former des experts multilingues, la formation en langues devrait faire partie intégrante des programmes d'études de toutes les étudiantEs d'autres disciplines.

La place des langues dans le curriculum des étudiantEs d'autres disciplines

Les rapports du Comité Scientifique de langues SIGMA, *Les études de*

langues dans l'enseignement supérieur en Europe, rapports nationaux (Commission européenne, 1995), ainsi que ceux du Réseau thématique dans le domaine des langues, sous-projet 8, *Les études de langues pour les étudiantEs d'autres disciplines* (1997) montrent que l'enseignement des langues aux étudiantEs d'autres disciplines est un domaine en expansion rapide, mais que ce type d'enseignement est tout de même très loin d'être intégré de manière généralisée dans tous les programmes d'études. Il est surtout marqué par une très grande diversité. Il existe dans l'UE d'importantes différences d'un pays à l'autre, allant d'un enseignement des langues très bien implanté et reconnu, prenant en considération toutes les étudiantEs et couvrant de nombreuses langues, à la quasi absence d'un tel enseignement. De telles différences peuvent ensuite se présenter au niveau national entre une Haute École et une autre.

Au niveau national, l'enseignement des langues aux étudiantEs d'autres disciplines n'est totalement absent dans aucun pays (voir tableau synoptique en annexe qui montre les types de formation existant dans les pays de l'UE, en Islande, en Norvège et en Suisse), bien qu'il soit très peu répandu en Espagne, en Norvège et au Portugal. Il semble donc être évident et accepté qu'une bonne formation supérieure implique la maîtrise d'une ou de plusieurs langues. Un certain nombre de pays (France, Finlande, Italie, Grèce) ont adopté une politique linguistique explicite et des lois ou des lignes directrices règlent l'enseignement des langues pour étudiantEs d'autres disciplines. Dans ces pays, l'enseignement, principalement de l'anglais, qui prédomine fortement, mais également de l'allemand, du français puis, à bien moindre mesure, du russe et de l'espagnol, est plus ou moins généralisé. Dans les autres pays, ce sont surtout dans les filières des études commerciales et du droit, ainsi

que dans les Ecoles professionnelles supérieures, que l'apprentissage des langues est intégré dans les études de manière obligatoire ou optionnelle.

La nécessité croissante de connaître des langues étrangères a suscité, dans un certain nombre de pays, la création, ou un accroissement rapide, de cursus intégrant les langues, ainsi que la création de centres de langues (Autriche, Irlande, Islande, Italie, Suisse, Royaume-Uni).

Les cursus combinant l'étude d'une langue et de matières dites d'orientation professionnelle se sont multipliés (p. ex. français et biologie), surtout au Royaume-Uni et en Irlande. Au début, ces cursus ont parfois été considérés comme ne formant pas de vrais spécialistes. Cette appréciation a cependant changé et de tels cursus jouissent maintenant d'une popularité grandissante, parce qu'une formation interdisciplinaire de ce type élargit l'éventail du choix des professions futures possibles.

Cependant, la place des langues dans le curriculum d'autres disciplines reste minime. Même lorsque les langues sont intégrées dans les études, il ne s'agit souvent que de quelques heures hebdomadaires pendant une partie des études seulement. Souvent, l'accent est mis uniquement sur l'acquisition d'une terminologie spécialisée ou sur la compréhension écrite des textes de spécialité, et le choix des langues est souvent restreint, n'incluant que rarement les langues à moindre diffusion ou les langues extra-européennes. Le coefficient qu'occupent les langues aux examens est en général faible. C'est pourquoi leur importance est souvent sous-estimée par les étudiantEs qui leur accordent parfois trop peu d'attention. Leur maîtrise des langues étrangères est par conséquent assez faible.

Le pourcentage des cours d'autres disciplines donnés en langue étrangère reste bas, sauf dans les pays de langues à moindre diffusion, mais on remarque une forte croissance de ce

type d'enseignement. Il existe quelques formations bilingues, sous forme de cursus en partenariat entre deux pays, où une partie des études doit être effectuée dans le pays partenaire. De plus, entre 1976 et 1982, la Commission Européenne a soutenu la création de 18 programmes d'études de mana-

gement dans des universités et écoles polytechniques britanniques, enseignés par un corps enseignant mixte (britannique, allemand et français), et proposant ainsi une nouvelle manière d'apprendre les langues.

Les cours facultatifs offerts à touTEs les étudiantEs, que ceux-ci suivent

parallèlement à leur programme d'études, sont souvent d'une très bonne qualité et offrent un choix de langues plus étendu. Ils peuvent parfois représenter un pourcentage très élevé de l'ensemble des cours proposés. Cependant, ils ne sont la plupart du temps ni accrédités, ni mentionnés dans les diplômes, parfois même pas certifiés de quelque manière que ce soit, alors que certainEs étudiantEs fournissent un grand effort à ce niveau. L'absence de reconnaissance n'encourage pas les étudiantEs à apprendre une ou des langues supplémentaires ou à maintenir ou perfectionner un niveau de langue acquis, car les programmes d'études sont déjà assez lourds. C'est particulièrement le cas de l'apprentissage en autonomie, en semi-autonomie ou en tandem. Par ailleurs, les cours dits de service ne couvrent souvent de loin pas la demande et sont en plus souvent payants.



F. Francia, Bologna: particolare della Madonna del terremoto (1505)
(Università fondata nel 1158)

Intégration institutionnelle

L'enseignement des langues pour étudiantEs d'autres disciplines n'est souvent pas centralisé. Il peut soit être effectué à l'intérieur d'une faculté (droit, études commerciales, etc.), et donné par des enseignantEs envoyéEs dans les autres disciplines par les départements ou instituts de langues (d'allemand, d'anglais, de français, d'espagnol, etc.), soit assumé à l'intérieur des départements ou instituts de langues modernes comme ceux d'anglais, de français, des langues orientales, etc.; il peut également être dispensé par un département universitaire de langues et de cultures spécialement destiné à l'enseignement des langues aux étudiantEs d'autres disciplines, ou, plus récemment, donné par des centres de langues qui sont soit dépendants d'une faculté ou d'unE professeurE, soit rattachés à la direction ou à l'administration centrale de la Haute Ecole comme un service, soit mandatés à un organisme de droit privé.

Les différents organismes travaillent souvent de façon isolée, et il n'existe de ce fait que rarement un programme global s'appliquant à toutes les langues et qui fixe les contenus des cours, les niveaux à atteindre et les méthodes d'enseignement, sauf en France où le contenu est déterminé par des textes officiels, ainsi qu'en Finlande. Il manque jusqu'ici un système de référence global, autant pour évaluer le niveau des étudiantEs que pour évaluer le niveau des cours proposés, mais les associations nationales des centres de langues sont en train d'élaborer une certification comparable au niveau national. En Finlande, le planning est soutenu par un organisme central, le *Centre for Applied Language Studies* des Universités de Finlande à Jyväskylä. En Allemagne, 25 institutions de formation supérieure adhèrent au modèle UNICERT de l'association *Arbeitskreis der Sprachenzentren, Sprachlehrinstitute und Fremdspracheninstitute*, qui fixe des conditions cadres concernant les contenus et les exigences à atteindre, pour une certification portant sur 4 niveaux et reconnue au niveau interuniversitaire. Dans la plupart des autres cas, il appartient aux départements de langues ou aux autres disciplines, voire même aux enseignantEs, de déterminer les contenus et les niveaux à atteindre.

Buts de la collaboration au niveau national et international

Depuis quelques années, la collaboration entre Hautes Ecoles s'intensifie pour combler ces lacunes. Au niveau national, il existe, entre autres, dans un certain nombre de pays, des associations nationales (APOCLES/Portugal, DULC/UK, RANACLES/France, CPPDCL/Italie, NUT/Pays Bas et Belgique partie néerlandaise, AKS/Allemagne, VALS/ASLA-SIG/Suisse, etc.), qui tentent de mettre en réseau les personnes impliquées dans

l'enseignement des langues aux étudiantEs d'autres disciplines, et par là d'assurer la qualité et le professionnalisme de ce type d'enseignement, pour lequel il n'existe toujours pas de formation spécifique en Europe (par exemple sous forme de troisième cycle). Ces associations s'efforcent également d'établir des lignes directrices quant aux conditions nécessaires pour pouvoir dispenser un enseignement de langues pour étudiantEs d'autres disciplines d'une qualité appropriée et répondant aux exigences académiques dans l'enseignement supérieur.

Au niveau international, il faut mentionner l'augmentation des contacts entre Hautes Ecoles grâce à la création de CERCLES (Confédération Européenne des Centres de Langues dans l'Enseignement Supérieur), fondée en 1991 dans le cadre du programme LINGUA, et, plus récemment (juillet 1997), la création du Conseil Européen pour les Langues (*European Language Council*) dont le but principal est l'amélioration qualitative et quantitative dans le cadre des Hautes Ecoles de la connaissance des langues et cultures de l'Union Européenne et du monde.

Les projets de la Commission Européenne et du Conseil de l'Europe ont largement contribué à une collaboration accrue au niveau international et ont amené une prise de conscience, une sensibilisation et une dynamisation importante dans ce secteur.

De plus, dans un certain nombre de pays comme la Finlande, la France, le Royaume-Uni et l'Irlande, des établissements d'enseignement supérieur effectuent des analyses de besoins en matière de connaissances linguistiques auprès des associations patronales, des chefFes du personnel des grandes entreprises, des chambres de commerce, etc., et élaborent ensuite ensemble les programmes de langues afin que l'offre réponde le mieux possible aux exigences de la vie professionnelle.

Statut de l'enseignement des langues aux étudiantEs d'autres disciplines et conséquences

Malgré le développement des études de langues pour étudiantEs d'autres disciplines, cet enseignement n'a souvent pas dans le cadre des Hautes Ecoles le statut d'une discipline à part entière. Cet état de fait s'explique par l'appréciation de l'enseignement de langues pour étudiantEs d'autres disciplines, les conditions d'emploi des personnes impliquées et la place accordée à la recherche dans ce domaine. En effet, il existe souvent une certaine ambiguïté au sein des directions des Hautes Ecoles et des autres facultés et départements, c'est-à-dire une hésitation quant à savoir si cet enseignement doit être considéré comme une matière académique à part entière devant inclure la recherche, ou s'il s'agit d'un service qui doit se limiter à l'enseignement seul.

Cette appréciation se répercute sur les conditions d'emploi des enseignantEs, et par là sur la possibilité pour ceux-ci de s'intégrer dans le monde académique.

Le statut des enseignantEs de langues, dans tous les pays pris en considération (pays de l'UE, Norvège, Islande et Suisse), est très variable. La composition peut aller de 100 % d'employéEs permanentEs (surtout des membres du corps intermédiaire) à 100 % d'enseignantEs payéEs à l'heure. Ces deux extrêmes sont rares: divers statuts coexistent en général à l'intérieur d'une même institution. Il est de règle, dans ce domaine, d'avoir largement recours à des enseignantEs payéEs à l'heure, à un salaire horaire souvent extrêmement bas. Il n'est donc pas étonnant que cet enseignement soit en grande partie assumé par des femmes (moyenne: 30% d'hommes contre 70% de femmes) travaillant à temps partiel. En effet, de tels postes n'offrent, à côté d'un salaire dont les enseignantEs ne peuvent parfois pas vivre, ni sécurité sociale, ni possibilités de carrière au sein de la Haute

Ecole.

L'emploi d'un grand nombre d'enseignantEs payés à l'heure a plusieurs conséquences négatives qui se conditionnent et se renforcent mutuellement. D'un côté, cela peut avoir une influence sur la qualité de l'enseignement même, qui se traduit par une baisse de motivation et un manque de stabilité dans l'équipe enseignante. Une équipe stable est nécessaire pour assurer un bon fonctionnement, une qualité d'enseignement élevée et égale pour tous les cours, ainsi que la continuité et par conséquent la réputation de cet enseignement. Il est également possible que la crédibilité des formations linguistiques, au vu des exigences de qualité d'un enseignement universitaire, soit mise en question si l'enseignement est principalement assuré par des enseignantes-femmes payées à l'heure.

De plus, les organismes assumant l'en-

seignement des langues aux autres disciplines sont souvent dispersés au sein d'une Haute Ecole et ne disposent parfois pas de structures bien définies de direction, et/ou se trouvent dans une position hiérarchique institutionnelle (sous-unités d'autres unités) qui ne leur permet pas d'être représentés dans les commissions qui prennent les décisions importantes et où ils pourraient défendre leurs intérêts.

Recherche et enseignement des langues aux étudiantEs d'autres disciplines

Le statut des enseignantEs est lié à la recherche effectuée dans leur domaine. Une grande partie de l'enseignement est assumée aujourd'hui dans les centres de langues par des enseignantEs payés à l'heure avec un nombre élevé d'heures d'enseigne-

ment par semaine, souvent sans temps prévu ni pour la formation continue, ni pour la création de matériel didactique et évidemment encore moins pour la recherche. Dans ces conditions, il n'est pas facile pour les enseignantEs de rester au courant des derniers résultats des recherches dans leur domaine respectif et encore moins d'effectuer des recherches eux-mêmes. Dans ce contexte, il est difficile de développer un profil de recherche pourtant nécessaire, en premier lieu pour optimiser l'enseignement et l'apprentissage des langues, et en second lieu pour augmenter la réputation et la respectabilité académique de cette discipline.

Selon Jean Conacher, auteur du rapport de situation : *Research and the provision of languages for students of other disciplines* dans le cadre du Réseau thématique dans le domaine des langues, la difficulté à laquelle on

Annexe 1 - Types de formations en langues pour étudiantEs d'autres disciplines par pays

(Indication des types existant ou non au niveau du pays et non au niveau d'une Haute Ecole)

Pays	A	B	CH	D	DK	E	F	FIN	GR	I	IRL	IS	N	NL	P	S	UK
Cursus combinant l'étude de langues et d'autres disciplines ou options dans les départements de langues	O	O	O	O	O	N	O	O	N	O	O	O	O	O	O	O	O
Langues intégrées obligatoirement dans les cursus d'autres disciplines	O	O	O	O	N	O	O	O	O	O	O	N	N	N	O	O	O
Langues intégrées de manière optionnelle dans les cursus d'autres disciplines	O	O	O	O	O	O	N	N	O	N	O	O	O	O	O	O	O
Enseignement des matières non linguistiques en langue étrangère et formations bilingues	N	O	O	O	O	O	O	O	O	O	N	O	O	O	O	O	O
Cours de langues facultatifs non intégrés dans les programmes d'études	O P-P	O P-P	O P-P	O P-P	N	O P-P	N	N	O P-P	O P-P	O	O	O	O	O	O	O
Apprentissage de langues en autonomie	O	O	O	O	N	O	O	O	O	O	O	N	N	O	N	O	O
Cours de la langue du pays pour étrangers/étudiantEs d'échange	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O
Absence d'enseignement de langues pour étudiantEs d'autres disciplines	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N

O = oui; N = non; P - P = partiellement payant

se heurte pour établir un rapport de situation est l'absence d'une base de données systématique et facilement accessible dans ce domaine. Cela tient d'une part aux structures fédérales des différents pays, mais aussi à une méconnaissance de la valeur des recherches entreprises. La conséquence de tout cela est que des chercheurs potentiels ne peuvent pas tirer profit de ces travaux et risquent de dupliquer des recherches déjà effectuées ailleurs. Plusieurs institutions et associations nationales s'efforcent actuellement d'élaborer des bases de données et de les mettre à disposition via Internet. Au Royaume-Uni, c'est le *Centre for Information on Language Teaching and Research* (CILT) qui joue un rôle important en centralisant et publiant des projets de recherche. Dans certains domaines spécifiques également, p. ex. le *EUROCALL Directory of Courseware Development Projects*, des bases de données sont déjà disponibles.

Les recherches entreprises dans le domaine de l'étude des langues pour étudiantEs d'autres disciplines ont dans la plupart des pays débuté par des études théoriques des langues de spécialité (terminologie, syntaxe, etc.). Leur caractère trop peu orienté sur l'application pratique a alors abouti à des études d'analyse de besoins surtout dans le domaine du langage des affaires et de l'informatique, pour se concentrer plus récemment sur l'apprenantE lui-même, ses stratégies d'apprentissage, l'environnement dans lequel il apprend, etc.

Le type et la tradition de recherche varient de pays en pays. La Finlande, par exemple, est à l'avant-garde dans ce domaine et a une longue tradition dans la recherche des *Languages for Specific Purposes*; l'Allemagne s'est plus fortement concentrée sur la terminologie et la recherche de base, alors qu'en Angleterre et en Irlande, les efforts se sont portés vers l'application pratique de ces recherches. Le

nombre des recherches directement liées à l'enseignement des langues aux étudiantEs d'autres disciplines reste pourtant bas. En Irlande, pour la période de 1989 à 1993, par exemple, il y a eu 489 publications dans le domaine des langues modernes dont 385 en littérature et 104 en linguistique et linguistique appliquée, mais seulement 20 publications ont porté sur l'enseignement des langues aux étudiantEs d'autres disciplines. Dans d'autres pays, comme p. ex. la Grèce, il n'existe aucune recherche dans ce domaine.

L'anglais prédomine aussi bien comme objet de recherche qu'en tant que langue dans laquelle les résultats sont présentés. Pour ne donner qu'un exemple représentatif, 61 thèses en linguistique appliquée ont été réalisées en Espagne pendant la période de 1990-95 (à côté d'une quantité innombrable de travaux dans le domaine philologique). 50 de ces thèses ont pour objet de recherche l'anglais ou des apprenantEs d'anglais, 8 traitent de l'espagnol comme langue étrangère, 2 sont consacrées au français et une à l'italien. Aucune ne s'occupe d'autres langues européennes ou extra-européennes.

L'étude des langues pour étudiantEs d'autres disciplines ne semble donc pas être une priorité de recherche et occupe un rang très bas par rapport à d'autres secteurs. Pour renforcer la position de cette discipline, une politique active d'encouragement et des possibilités de financement sont nécessaires. Chaque pays devrait établir des priorités de recherche par rapport à sa propre situation éducative et économique. Il est important de différencier aussi bien le nombre des langues prises en considération par la recherche que les sujets abordés, et ceci par rapport aux trois grands objectifs de l'enseignement des langues dans les Hautes Ecoles, à savoir les langues pour la mobilité, les langues

dans un contexte académique et les langues dans un contexte professionnel. Le lien entre enseignement et recherche doit être renforcé et le développement de matériel didactique doit être reconnu comme activité de recherche à part entière, méritant une reconnaissance et un financement, afin de maintenir et d'augmenter la qualité de l'enseignement des langues aux étudiantEs d'autres disciplines.

Références

- ^a Le Comité Scientifique de langues SIGMA, *Les études de langues dans l'enseignement supérieur en Europe, rapports nationaux*, (Commission européenne 1995).
- ^b Le Comité Scientifique du 'Thematic Network Project in the area of languages', Sub-project 8, *Language studies for students of other disciplines, Status quo report*, 1997.

Brigitte Forster Vosicki

responsable du Centre de langues de l'Université de Lausanne. Elle est membre du comité scientifique du sous-projet 8: *Les études des langues pour étudiantEs d'autres disciplines*, du Réseau thématique dans le domaine des langues dans le cadre de SOCRATES.

Michael Langner
Freiburg

Zweisprachiges Studieren an der Universität Freiburg

L'articolo presenta l'università bilingue di Friburgo, dove da qualche tempo si sta discutendo su come possa essere meglio utilizzato il suo bilinguismo ufficiale, anche allo scopo di ottenere una posizione più forte nell'ambito europeo. Sulla scorta di un'analisi della situazione attuale, si sta elaborando un piano che prevede, entro il 2001, la possibilità per tutte le facoltà (attualmente cinque) sia di compiere gli studi che di dare gli esami finali in due lingue. D'altra parte, un'università bilingue come quella di Friburgo non può limitarsi a rafforzare il proprio bilinguismo (tedesco e francese), ma deve anche tener conto del fatto che vi sono studenti per i quali entrambi le lingue sono straniere, i quali certo non devono essere sfavoriti. Le riflessioni portate avanti in questa università ben si inseriscono nelle attuali tendenze europee, che stanno puntando verso gli studi plurilingui: a Bolzano si sta progettando un'università plurilingue, fra Germania e Francia è allo studio la realizzazione di una nuova università franco-tedesca. Inoltre, in varie università è possibile già sin d'ora portare a termine una parte degli studi in altre lingue. L'articolo che segue vuol essere un contributo alla riflessione. (red.)

Zur Geschichte der zweisprachigen Universität Freiburg/Fribourg

Die Universität Freiburg/Fribourg feierte vor einigen Jahren ihr hundertjähriges Bestehen. Im Vergleich zu anderen europäischen Universitäten ist dies zwar nicht gerade viel, aber die Alma Mater Friburgensis kennt seit ihrem Beginn 1889 mindestens zwei Besonderheiten: Sie wurde seinerzeit als katholische Universität gegründet, da seit der Reformationszeit alle Schweizer Universitäten in reformierten Kantonen lagen. Uns interessiert aber hier die zweite Besonderheit, ihre seit den Anfängen verankerte Zweisprachigkeit.

Diese Zweisprachigkeit der Universität ist kein Zufall, denn diese Hochschule wurde in einer Region aufgebaut, die schon seit langem durch zwei Sprachen und Kulturen gekennzeichnet ist. Die Stadt Freiburg im Uechtland wurde im 12. Jahrhundert am Schnittpunkt zweier grosser Kulturbereiche gegründet. Ohne hier auf die nicht immer ganz einfache Geschichte der Zweisprachigkeit von Stadt und Kanton einzugehen, kann festgehalten werden, dass die Stadt von allem Anfang an zwei Sprachgruppen beherbergte: Deutschsprachige und Französischsprachige.

Die im ausgehenden 19. Jahrhundert eingerichtete Universität war denn auch zweisprachig und verstand sich daher u.a. als Bindeglied zwischen der germanischen und der romani-

schen Welt. Eine ganze Reihe von bekannten Gelehrten aus beiden Sprach- und Kulturkreisen unterrichtete an dieser Hochschule.

Reflexionen zur Zweisprachigkeit

Obwohl die Universität also als zweisprachige Einrichtung gegründet wurde, ist ein Konzept eines zweisprachigen Studiums, also des Studierens in zwei Sprachen, doch relativ jung. Zweisprachigkeit meinte lange zweierlei: Was den Unterricht betraf, herrschte z.T. eine so genannte doppelte Einsprachigkeit - bestimmte Fächer konnten **entweder auf Französisch oder auf Deutsch** studiert werden. Echte Zweisprachigkeit bestand aber im universitären Alltag - in den Fakultäten, in Kommissionen, in Gremien. Auch für die Abfassungen von Reglementen werden seit langem beide Sprachen verwendet.

Die Sprachgruppen an der Universität

An der Universität Freiburg waren im Studienjahr 1995/96 8724 Studierende eingeschrieben (Immatrikulierte Studierende bzw. Regelmässige Hörer/-innen). Die Verteilung nach Muttersprachen und Herkunftsländern ist folgendermassen (Tab. 1).

Da die Angaben nach Wohnkanton vor Studienbeginn aufgeschlüsselt

	Deutsch	Französisch	Italienisch	Rätoro- manisch	Andere Sprachen	Total
CH	3499	2509	907	44	280	7240
Ausland	528	237	ca. 100	-	620	1484
CH + Ausland	4027	2746	1026	-	925	8724

Tab 1: Zahlen nach: Bericht über das Studienjahr 1995/96, S. 448-453.

sind, ergeben sich kleinere Ungenauigkeiten, wenn z.B. eigentlich frankophone Studierende in deutschsprachigen Kantonen wohnhaft waren.

In vielen Fächern wird auch heute noch häufig einsprachig studiert. Sowohl für deutschsprachige als auch für französischsprachige Studierende ist Freiburg/Fribourg deshalb eine verhältnismässig normale Wahl unter den verschiedenen entweder deutsch- oder französischsprachigen Universitäten der Schweiz.

Etwas anders stellt sich die Situation für die Studierenden dar, die weder Deutsch noch Französisch als Muttersprache sprechen. Für sie bedeutet ein Studium in der Schweiz generell studieren in einer Fremdsprache. Für die Tessiner und Tessinerinnen war dies bis vor kurzem die Normalsituation¹.

Die Rolle der Fremdspracheninstitute

An der Universität Freiburg gibt es schon seit langem je ein Sprachinstitut für die Unterstützung der beiden Studiensprachen: das **Institut für deutsche Sprache** (IdS) und das **Institut Pratique de Français** (IPF). Beide Institute werden seit kurzem von einem Professor für Deutsch als Fremdsprache bzw. einer Professorin für Französisch als Fremdsprache geleitet.

Zu den Lehraufgaben beider Institute gehören u.a. die Fachausbildung der zukünftigen Fremdsprachenlehrerinnen der Sekundarstufe I und II, studienbegleitende Sprachkurse für Studierende aller Fakultäten und für Studierende der Mobilitätsprogramme und Fortbildungsveranstaltungen für Lehrpersonen der Fremdsprachen. Das Unterrichtsprogramm umfasst neben Sprachkursen auf verschiedenen Stufen, Kurse für studienspezifische Fertigkeiten (Hören und Notizen machen, Kurzvorträge halten und diskutieren, Fachtexte lesen, etc.) und auch Angebote für Fachsprachen-

kurse. Ebenso können institutseigene Diplome erworben werden, so z.B. auch für den Unterricht der Fremdsprache im Ausland.

Themenbereiche der angewandten Forschung sind: Fremdspracherwerb, Fremdsprachenunterricht, Evaluation, Fachsprachen und Zwei-/Mehrsprachigkeit.

Eine umfangreiche Bibliothek zur Fremdsprachendidaktik, angewandten Linguistik und Landeskunde unterstützt die Unterrichtenden bei der Forschung und der Vorbereitung des Unterrichts.

Seit kurzem gibt es neben den Instituten für die beiden Studiensprachen ein **Englischinstitut**. Das Kursprogramm richtet sich an zwei Zielgruppen: einerseits die Anglistik-Studierenden besonders des ersten Studienjahrs, andererseits Studierende aller Fakultäten. Somit wird der immer weiter zunehmenden Bedeutung des Englischen als Wissenschaftssprache Rechnung getragen. Ein spezielles Angebot richtet sich daher besonders an Doktoranden und Post-Docs, die Englisch für Studium und Forschung benötigen.

Die drei Sprachinstitute entwickeln in Zusammenarbeit mit den jeweiligen Fakultäten Konzepte für eine Fachsprachenausbildung, auf die an einer zweisprachigen Universität ein besonderes Gewicht gelegt werden muss.

Seit einigen Jahren wird über das Projekt einer **Fremdsprachenmediathek** diskutiert und nach intensiver Arbeit legte eine Arbeitsgruppe zu Beginn dieses Jahres einen Bericht vor, der die Basis für die Realisierung bietet. Es sieht so aus, dass diese Einrichtung im Jahre 1998 ihren Betrieb aufnehmen kann. Schon seit langen Jahren konnten Audiokassetten zum Selbstlernen von Sprachen in einer **Audiothek** benutzt werden. Nun sollen auch Videomaterialien und vor allem computerunterstützte Lernmaterialien für den Erwerb bzw. die Verbesserung einer/mehrerer Fremd-

sprachkompetenz(en) bereitgestellt werden. In die Mediathek soll auch die nunmehr seit 15 Jahren vom Institut für deutsche Sprache betreute **Tandem-Vermittlungsstelle UNI-TANDEM** integriert werden. Durch die Angebote zum selbstgesteuerten Lernen sollen a) Studierende profitieren können, die aus Stundenplangründen keine Sprachkurse besuchen können, b) aber auch neue Lernmöglichkeiten zur Ergänzung des Unterrichts geschaffen werden.

Zweisprachiges Studieren heute

Momentan kann an zwei Fakultäten ein zweisprachiges Lizentiat erworben werden, also ein Diplom mit dem Vermerk "zweisprachig": an der *Rechtswissenschaftlichen Fakultät* und der *Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät*. An der *Philosophischen Fakultät* gibt es diese Möglichkeit für die beiden Abteilungen *Philosophie* und *Geschichte*. Zur Erlangung dieses Abschlusses müssen derzeit ca. 25% der Veranstaltungen und der Prüfungen in der zweiten Studiensprache absolviert werden.

An der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät kann ausserdem noch als Wahlfach Deutsch bzw. Französisch als Fremdsprache gewählt und mit einer Prüfung abgeschlossen werden. Es müssen dafür über 12 Semester-Wochenstunden Veranstaltungen besucht werden, insbesondere Kurse zur Fachsprache der Wirtschaft.

Ausserhalb dieser Regelungen für zweisprachige Abschlüsse können und sollen die Studierenden aber selbstverständlich die Lehrangebote in der jeweils anderen Studiensprache nutzen. Von dieser Möglichkeit wurde auch schon in der Vergangenheit immer wieder Gebrauch gemacht und auch heutzutage besteht durch die Nutzung der Zweisprachigkeit ein grösseres Lehrangebot, welches für

die Studierenden attraktiv ist. An der Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Fakultät besteht schon seit längerem eine dreisprachige Studienkonzeption, ohne dass diese speziell reglementiert ist. Zu der faktischen Zweisprachigkeit der Universität kommt an dieser Fakultät in besonderem Masse das Englische als Wissenschaftssprache hinzu. Die Studierenden werden zu Beginn ihres Studiums darauf hingewiesen, dass es Lehrveranstaltungen gibt, die nur auf Deutsch, nur auf Englisch oder nur auf Französisch angeboten werden. Im Folgenden einige Zahlen für das Studienjahr 1996/97. Bei der Einschreibung können die Studierenden wählen, ob sie einsprachig oder zweisprachig studieren wollen. Es handelt sich hierbei aber nur um eine Absichtserklärung. Zum Wintersemester 1996/97 gab es die folgenden Einschreibungen für zweisprachiges Studieren (Tab. 2)

Fakultät	Anzahl
Rechtswissenschaftliche Fakultät	486
Wirtschafts-/Sozialwissenschaftliche Fakultät	275
Philosophische Fakultät: Geschichte	40
Total	801

Tab. 2

Es fehlen hier die Zahlen für die *Abteilung Philosophie* der Philosophischen Fakultät.

Es gibt momentan noch keine genaueren Untersuchungen zum zweisprachigen Studieren. Es kann aber festgehalten werden, dass fast 10% der Freiburger Studierenden zumindest bei Studienbeginn beabsichtigen, das Zweisprachigkeitsangebot der Universität zu nutzen.

Die Vorteile eines zweisprachigen Studiums werden immer mehr Studierenden klar, obwohl auch hier noch weitere Anstrengungen im Bereich ‚Marketing‘ gemacht werden sollten. Im vielsprachigen Europa, in der eine

immer grössere Mobilität auf dem Arbeitsmarkt erwartet wird, haben Leute mit Fremdsprachenkompetenzen eine wesentlich bessere Startposition. Speziell bei den Juristen ist der Schwerpunkt Europarecht ein Bereich, in dem verschiedene Sprachen zum Tragen kommen. Aber nicht nur im vielsprachigen Europa, auch in einem viersprachigen Land wie der Schweiz, bietet der Arbeitsmarkt mehrsprachigen Kandidaten und Kandidatinnen bessere Chancen.

Es soll hier aber auch auf gewisse Schwierigkeiten hingewiesen werden: Ein zweisprachiges Studium - und hier ganz besonders deutlich der zweisprachige Abschluss - ist in vielen Fällen nur durch eine zusätzliche Anstrengung der Lernenden erfolgreich zu durchlaufen. Es müssen auch gewisse reglementarische Hürden beseitigt werden, die zweisprachige Studien unnötig erschweren. So sollten die Übergänge zwischen dem zweisprachigen Lizentiat und den anderen Möglichkeiten zweisprachig zu studieren flexibler gemacht werden. Dazu gehört z.B. auch, dass in der zweiten Studiensprache nicht bestandene Prüfungen nicht in der Muttersprache wiederholt werden können.

Die Weiterentwicklung der zweisprachigen Universität

Die Zweisprachigkeit der Universität wird seit ca. zwei Jahren wieder intensiv diskutiert. Dafür gibt es drei Gründe:

- Die gesamte Universität Freiburg wurde 1996 einer Evaluation unterzogen, um ihre Stärken und Schwächen zu analysieren. Sowohl in den vielen Diskussionen, als auch im Abschlussbericht wurde ganz besonders auf die Zweisprachigkeit eingegangen.
- Der Senat der Universität setzte 1996 eine Arbeitsgruppe ein, die sich aufgrund einer Analyse des Ist-

Zustandes Gedanken um eine stärkere Förderung der Zweisprachigkeit machen sollte.

- Am Seminar für Germanische Philologie untersucht Frau Bernadette Kathriner Dumas in einem Dissertationsprojekt die Zweisprachigkeit der Universität genauer.

Dissertationsprojekt

Im Rahmen dieses Dissertationsprojektes wurde im Sommersemester 1997 an alle Studierenden, die in den Fächern Jus, Wirtschaft, Geschichte und Kunstgeschichte für den zweisprachigen Studiengang mit dem Ziel eines zweisprachigen Lizentiats / einer „licence bilingue“ eingeschrieben waren, ein Fragebogen verschickt, der folgende Bereiche erhebt:

- die Sprachbiographie,
- die Motivationen für das zweisprachige Studium und die Motivationen, die Kenntnisse in der entsprechenden Fremdsprache zu verbessern,
- die Erwartungen an ein zweisprachiges Studium und die Probleme bei einem solchen Studiengang,
- die Einstellungen gegenüber den betroffenen Sprachen,
- die Selbstevaluation der aktuellen Fremdsprachenkenntnisse für studienrelevante Aktivitäten.

“Wenn man bedenkt, dass das Zusammenleben der französischen und deutschen Sprachgemeinschaften das eigentliche kulturelle Merkmal Freiburgs darstellt, erstaunt es, dass die Mehrsprachigkeit der Universität bis heute kaum untersucht wurde. Das ist ein Indiz dafür, dass der Bilingualismus ein schwer fassbares Sozialmerkmal der Hochschule darstellt”.² Ziel des oben kurz umschriebenen Projektes ist es, diese Informationslücke für den Bereich der zweisprachigen Studiengänge zu schliessen und Informationen und Daten für die weitere Planung und Verbesserung dieser Studiengänge zur Verfügung zu stellen.

Arbeitsgruppe Zweisprachigkeit

Im Oktober 1994 verabschiedete der Studierendenrat (AGEF) der Universität Freiburg "9 Thesen zur Zweisprachigkeit der Universität Freiburg" und leitete dieses Papier 1995 an den Senat weiter. Bei der Diskussion der studentischen Vorschläge wurde deutlich, dass für eine grundlegende Weiterentwicklung der Zweisprachigkeit der Universität ein möglichst breiter Konsens durch alle universitären Körperschaften erzielt werden sollte. Aus diesem Grund setzte der Senat eine vierköpfige Arbeitsgruppe ein mit je einer Vertretung der Professorenschaft, des Mittelbaus, der Studierenden und der nicht-universitären Senatoren.

Diese Arbeitsgruppe analysierte im vergangenen Jahr die Reglementsgrundlagen und die Praxis der zweisprachigen Lizientiate und versuchte anschliessend eine Zustandsbeschreibung der Zweisprachigkeit an der Universität Freiburg. Dem Senat wurde dann ein Bericht vorgelegt, in dem aufgrund der Analysen konkrete Vorschläge zur Verbesserung gemacht werden. Diese zielen vor allem auf die Erarbeitung kohärenter Studienpläne für zweisprachiges Studieren, auf die Förderung des Sprachenlernens und des Kennenlernens von unterschiedlichen Kulturen.

Evaluation der Universität Freiburg

Die im vergangenen Jahr durchge-

führte Evaluation der Universität Freiburg erfasste alle Fakultäten und einen grossen Teil der verschiedenen Institute. Dabei sollten die Stärken und Schwächen im Bereich der Lehre, der Forschung und der Verwaltung erfasst und transparent gemacht werden. Dazu gehörte auch der Vergleich mit anderen Hochschulen auf nationaler und internationaler Ebene. Ein zentrales Ergebnis der Untersuchungen war, dass unsere Universität sich gerade mit ihrer Zweisprachigkeit international besonders positionieren könne, da bisher in Europa keine zwei- bzw. mehrsprachigen Hochschulen existieren.³ Der Abschlussbericht empfiehlt denn auch dringend einen weiteren Ausbau der Zweisprachigkeit.

Zweisprachigkeitspolitik:

Richtlinienpapier des Rektorats

Auf der Grundlage des Abschlussberichts der Arbeitsgruppe Zweisprachigkeit und der Empfehlungen der Evaluations-Kommission erstellte das Rektorat ein Richtlinienpapier, welches vom Senat verabschiedet wurde. Die Thesen, die das Papier einleiten, sind hier zitiert:

1. Einer der grössten Trümpfe der Universität Freiburg ist ihr zweisprachiger Charakter. Die Universität übernimmt deshalb auch eine besondere Verantwortung auf diesem Gebiet.
2. Zweisprachige Studien deutsch-

französisch sowie der interkulturelle Dialog zwischen Französischsprachigen und Deutschsprachigen müssen gezielt gefördert werden. Die in dieser Hinsicht getroffenen Massnahmen müssen jedoch den internationalen Charakter der Universität berücksichtigen; sie beeinträchtigen in keiner Weise den Willen der Universität, sowohl die anderen Landessprachen als auch das Englischstudium zu fördern.

3. Jeder Studiengang sollte folgende Möglichkeiten bieten:

- Erlangen eines zweisprachigen Lizientats oder Diploms (Pflichtfächer mit Prüfungen in beiden Sprachen, im Diplom erwähnt);
- Besuchen von einzelnen Lehrveranstaltungen in der anderen Sprache und Ablegen von Prüfungen in dieser Sprache (entsprechende Bestätigung auf separatem Blatt);
- Besuchen von Lehrveranstaltungen in der anderen Sprache und Ablegen von Prüfungen in der Hauptsprache der Studien (auf Anfrage entsprechende Bestätigung auf separatem Blatt).

4. Ausgenommen die Mathematisch-Naturwissenschaftliche Fakultät, einige technische Fächer an der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät und Fächer, in denen das normale Programm das Studium in der anderen Sprache beinhaltet (z.B. Germanistik, Romanistik etc.), muss jeder Studiengang die Möglichkeit bie-



Lovanio, XVI sec. (Università fondata nel 1426)

ten, in nur einer Sprache zu studieren, wenn auch mit einer beschränkten Auswahl an Lehrveranstaltungen. Wenn dieses Minimum erreicht ist, werden die Lehrveranstaltungen nicht systematisch in beiden Sprachen abgehalten.

5. Die in der anderen Sprache besuchten Veranstaltungen (in Freiburg und anderswo) werden inhaltlich als gleichwertig anerkannt.
6. Die Studienprogramme müssen, neben anderen Zielen, systematisch der Förderung der Zweisprachigkeit Rechnung tragen.

(Politique en matière de bilinguisme / Zweisprachigkeitspolitik. Vorschläge des Rektorats)

Ständige

Zweisprachigkeitskommission

Der Senat hat diese Kommission Ende des Sommersemesters 1997 eingerichtet und ihre Aufgaben folgendermassen beschrieben: Die Kommission ist damit beauftragt,

1. dafür zu sorgen, dass der Senat bei der Ausübung seiner Tätigkeit, insbesondere bei der Annahme und Genehmigung von Reglementen, an die Förderung der Zweisprachigkeit denkt;
2. Vorschläge zu machen zur Universitätspolitik in den Bereichen der Zweisprachigkeit und der Unterstützung des interkulturellen Dialogs, insbesondere mit den anderen schweizerischen Kulturen;
3. Empfehlungen vorzubereiten zuhanden des Senats, die dieser den Fakultäten in den Bereichen von zweisprachigen Lizentiaten/Diplomen unterbreitet;
4. ein Konzept zu erarbeiten zur Förderung der wissenschaftlichen Übersetzungen und deren Veröffentlichung.

Diese Kommission hat ein Diskussionspapier erarbeitet, welches zusätzlich zu den Vorschlägen des Rektorats weitere konkrete Massnahmen zum Ausbau der Zweisprachigkeit

enthält. Es handelt sich unter anderem um folgende Vorschläge:

Die Schaffung eines **Arbeits- und Forschungsschwerpunkts für Zweisprachigkeit und Interkulturalität**. Sowohl an unserer Universität, als auch an den Partneruniversitäten Bern und Neuenburg, die mit Freiburg durch die BENEFRI-Konvention verbunden sind, gibt es verschiedenste Aktivitäten im Bereich Zweisprachigkeit/Interkulturalität.⁴ Ein solcher Schwerpunkt wäre beispielhaft für interdisziplinäres Arbeiten und sollte in einer netzförmigen Struktur alle diese Aktivitäten koordinieren. Nach den Vorschlägen sollte die Universität Freiburg diese Koordination übernehmen.

Die Entwicklung eines **Konzeptes für das Fremdsprachenlernen**, also den Erwerb der zweiten Studiensprache. Hierzu gehören die Weiterentwicklung des Angebots an Lernmöglichkeiten für die jeweils zweite Studiensprache: Spracheninstitute, Fremdsprachenmediathek, Uni-Tandem. Dazu gehört auch die Entwicklung eines Konzeptes von Fachsprachenkursen für alle Fakultäten. Aufbauend auf Erfahrungen mit Fachsprachenkursen für die Rechtswissenschaftliche und die Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät haben die Sprachinstitute diese Diskussion schon begonnen.

Eine Verstärkung der **Öffentlichkeitsarbeit hinsichtlich der Zweisprachigkeit** und der damit verbundenen vielfältigen Möglichkeiten. Dazu gehört einmal die umfassende Information der Studierenden, nicht zuletzt durch das Vorlesungsverzeichnis, aber auch durch die neuen Technologien (Internet), dann auch die Information der Öffentlichkeit durch den Dienst für Presse und Kommunikation. Nicht zuletzt sollte die Zweisprachigkeit der Universität auch öffentliche Veranstaltungen zu Verständigungsproblemen zwischen den Sprachgruppen im Kanton organisieren.

Planung bis 2001

Das Rektorat überprüft vor Juni 1998 mit jeder Fakultät das Lehrangebot, um Lehrveranstaltungen zu reduzieren, die doppelt, also in beiden Sprachen parallel, angeboten werden, um auf der anderen Seite das Angebot durch unterschiedliche Veranstaltungen in beiden Sprachen zu erweitern. Ab dem Wintersemester 1998/99 berücksichtigen die Studienpläne die Lehrveranstaltungen in der anderen Sprache (mit den entsprechenden Äquivalenzen). Dasselbe gilt auch für das Programm der koordinierten Lehrveranstaltungen im Rahmen von BENEFRI.

Wo dies noch nicht realisiert wurde, soll jede Fakultät vor Beginn des Wintersemesters 2000/2001 die Möglichkeit einführen, ein Lizentiat/Diplom mit dem Vermerk 'zweisprachig' zu erlangen. Die Fakultäten sollen auch die Möglichkeit, Bestätigungen auszustellen für Lehrveranstaltungen, die in der anderen Sprache besucht wurden. Der Senat gibt diesbezügliche Empfehlungen vor dem Ende des Wintersemesters 1997/98 heraus.⁵

Aktuelle und zukünftige Probleme Übersetzung

An einer zweisprachigen Universität ergibt sich praktisch jeden Tag das Problem der Übersetzung. Dies betrifft einerseits allgemeine Informationen, Reglemente, Kommissionsberichte, andererseits aber auch Studienunterlagen, Skripten etc. Es ist sicherlich nicht denkbar, dass alles Geschriebene jeweils in beiden Sprachen verfasst wird. Dennoch sollte überlegt werden, welche Dokumente in beiden Studiensprachen erstellt werden. Sicherlich sollten Texte mit einem gewissen Öffentlichkeitscharakter jeweils in beiden Sprachen ausgearbeitet werden. Dafür muss ein hohes Qualitätsniveau für die Übersetzungen angestrebt werden, denn

Texte sollten ohne Rückgriff auf die Ausgangssprache verstanden werden können.

Ausländische Studierende ohne Deutsch bzw. Französisch als Muttersprache

An einer zweisprachigen Universität, an der ca. 2000 Studierende eingeschrieben sind, die keine der beiden Studiensprachen als Muttersprache sprechen, dürfen die Bemühungen um einen Ausbau der Zweisprachigkeit diese Gruppe nicht benachteiligen. Deshalb wird garantiert, dass die Studierenden den ersten Studienabschnitt in beiden Unterrichtssprachen durchlaufen können, während im zweiten Studienabschnitt nur ein Minimalprogramm einsprachig (in der gewählten ersten Studiensprache) studiert werden kann. Zweisprachig Studieren muss ja nicht prinzipiell bedeuten, dass auch die Examina in beiden Sprachen abgelegt werden. Damit auch aus dieser Zielgruppe möglichst viele von den Angeboten zweisprachigen Studierens profitieren können, verstärkt die Universität ihre Anstrengungen, weitere Möglichkeiten zur Verbesserung der Kompetenzen in den Fremdsprachen bereitzustellen.

Schulplanung - Immersion

Ein zweisprachiges Studium sollte nicht nur Leuten offen stehen, die schon bei Studienbeginn zweisprachig sind oder in beiden Sprachen kaum Probleme haben. Die Universität sollte auch anderen Studierenden die Chance eines zweisprachigen Studiums bieten, indem sie Lernmöglichkeiten für die Sprachen bereitstellt, welche für das Studium relevant sind. Die Konsequenzen für die Schule: Je mehr Maturanden/Maturandinnen schon durch die Schule gute bis sehr gute Fremdsprachkompetenzen erwerben, desto stärker wird auch das Angebot einer zweisprachigen

Universität genutzt werden können. Die Förderung des Immersionsunterrichts und des bilingualen Unterrichts in verschiedenen Kantonen sind daher positiv zu bewerten.

Schluss

Im Moment ist Freiburg/Fribourg in Europa die einzige Universität, welche explizit zweisprachig organisiert ist. Neben den schon genannten Projekten für zwei- bzw. mehrsprachige Hochschulen in Deutschland/Frankreich bzw. Bozen/Südtirol gibt es aber immer mehr Hochschulen, die auch zweisprachige Studienangebote machen. Sicherlich kann die spezifische Situation in Freiburg/CH nicht einfach auf andere Universitäten übertragen werden. Ein Informationsaustausch zwischen den verschiedenen europäischen Hochschulen, die Aktivitäten im Bereich zweisprachigen Studierens entfalten, wäre aber für alle Seiten sinnvoll. Es wäre wünschenswert, wenn dieser Beitrag auch in diese Richtung wirken könnte.

Anmerkungen

¹ Im Wintersemester 1996/97 wurde in Lugano und Mendrisio eine Tessiner Universität eröffnet, momentan erst mit einigen Fakultäten. Dennoch werden (hoffentlich) noch weiter viele Tessiner Studierende sowohl in der Deutschschweiz als auch in der Westschweiz studieren.

² Histoire de l'Université de Fribourg Suisse 1889-1989. Geschichte der Universität Freiburg Schweiz 1889-1989. Freiburg. Band 1, S. 117.

³ Die früher zweisprachige belgische Universität Leuven/Louvain hat sich schon vor längerer Zeit in zwei einsprachige Universitäten getrennt. Im Moment gibt es in Südtirol Anstrengungen zur Gründung einer mehrsprachigen Universität und auch in Deutschland wird die Einrichtung einer deutsch-französischen Universität erwogen. Ausserdem wird seit der Vereinigung der beiden deutschen Staaten über eine deutsch-polnische Zweisprachigkeit der Universität Frankfurt/Oder nachgedacht.

⁴ BENEFR (BERN, NEUCHÂTEL, FRIBOURG) ist der Name für die engere Zusammenarbeit der drei benachbarten Universitäten. Eine Konvention, die von allen drei Hochschulen unterzeichnet wurde, regelt dabei die Kontakte für

den Austausch von Studierenden und Unterrichtenden, aber auch die Anerkennung von Studienleistungen an den jeweils anderen Universitäten. Die Besonderheit, dass es sich hier um eine Zusammenarbeit einer zweisprachigen mit je einer deutsch- bzw. französischsprachigen Universität handelt, sollte bei den Bemühungen um den Ausbau der Zweisprachigkeit in Freiburg in Zukunft noch stärker berücksichtigt werden.

⁵ Hinsichtlich der zweisprachigen Abschlüsse muss ein Höchstmass an Transparenz hinsichtlich der Anforderungen gegeben sein, damit Studierende sich darauf vorbereiten können.

Bibliografie

9 Thesen zur Zweisprachigkeit an der Universität Freiburg / Le bilinguisme à l'Université de Fribourg: 9 thèses. AGEF, Fribourg, 1994. *Bericht über das Studienjahr 1995/1996 / Rapport sur l'année académique 1995/1996.* Universitas Friburgensis Helvetiorum. Rectorat de l'Université de Fribourg, 1996.

BROHY, C. / LANGNER, M. (1994): *Zweisprachiges Lernen in Freiburg/Fribourg: Geschichte, Realität, Perspektiven.* In: Zweisprachigkeit/Bilinguisme (Universitas Friburgensis 4), S. 35-36

COMMISSION pour l'Histoire de l'Université de Fribourg Suisse et le Rectorat de l'Université (ed.) (1991): *Histoire de l'Université de Fribourg Suisse 1889-1989. Geschichte der Universität Freiburg Schweiz 1889-1989*, 3 Bände. Freiburg.

Die Universität Freiburg: zweisprachig und international. Rapport der Arbeitsgruppe Zweisprachigkeit. Freiburg/Fribourg, 1996.

Hier et aujourd'hui: une université bilingue. In: Zweisprachigkeit/Bilinguisme (Universitas Friburgensis 4), 1994, S. 39-44.

Politique en matière de bilinguisme / Zweisprachigkeitspolitik. Vorschläge des Rektorats. Freiburg/Fribourg, 1996.

Universität Freiburg 1889-1989. Universitätsverlag, Freiburg 1989.

Zweisprachigkeit – Bilinguisme: ipso iure. Zeitung der Jus-Studierenden der Universität Freiburg, 3, 1993.

Zweisprachigkeit/Bilinguisme (Universitas Friburgensis 4), 1994.

Michael Langner

Dr. phil., geboren 1952, arbeitet seit 1985 im Bereich Deutsch als Fremdsprache am Institut für deutsche Sprache der Universität Freiburg. Arbeitsschwerpunkte sind: Mehrsprachigkeit im Hochschulbereich, Medien im universitären Fremdsprachenunterricht, Evaluation/Studierfähigkeit, Landeskunde der deutschsprachigen Länder.

John Bennett
St. Gallen

Language teaching at the University of St. Gallen

Die Universität St.Gallen, spezialisiert auf Wirtschaftswissenschaften, hat sich seit je zum Ziel gesetzt, nicht nur eine hochqualifizierte fachliche Ausbildung zu gewährleisten, sondern auch allgemeinbildend zu wirken. Besonderes Gewicht wird der Förderung der fremdsprachlichen Kompetenzen beigemessen, wobei jeder Student für das zweite Vordiplom (nach vier Semestern) obligatorisch auch in einer Fremdsprache geprüft wird. Der Erwerb des Lizentiats schliesslich ist auch mit dem Bestehen in einem Kulturfach verknüpft, wobei wiederum eine Reihe von Sprachen als Kulturfächer angeboten werden. Den Studenten stehen nicht nur Kurse zur Vertiefung vorhandener Sprachkenntnisse offen, sondern sie können auch Anfängerkurse (nebst Deutsch, Spanisch usw. auch Russisch, Japanisch) belegen, unabhängig davon, ob sie in diesen Fächern Examen machen. Vom reichen Sprachangebot (dazu gehört auch ein modernes, informatisiertes Sprachlabor und eine Mediathek) wird in St.Gallen reger Gebrauch gemacht. (Red.)

The University of St. Gallen (HSG, from the former name “Hochschule St. Gallen”), founded in 1898, has long had as its goal to produce not “Fachidioten” but all-rounders capable of working on a wide variety of tasks in a wide range of environments. The profile of its graduates has always included an ability to communicate in foreign languages, and, although there have been changes in the nature of the compulsory language component at our university, there has been no wavering in the commitment to ensuring that our graduates are offered excellent opportunities (and obliged!) to acquire new languages and/or to improve their knowledge of ones already studied.

Languages at the HSG are part of two different (though connected) structures. They are taught firstly as “languages” in the *Grundstufe*, and secondly as *Kulturfächer* in the *Lizentiatsstufe*. The situation in the first two years is relatively straightforward, in that languages are taught as such. However, in the second two years, they are not taught as languages but rather as vehicles for the transmission of culture, which, of course, does not exclude sociolinguistic approaches or an element of stylistics, but means that grammar, lexis, etc. are only studied incidentally as and when the need arises. In the first two years, the teaching of languages serves to widen and deepen the students’ linguistic abilities, while, in the second two years, it serves more to give our graduates a breadth of perspective that they might otherwise not have.

The institutional background

Language-teaching at the University of St. Gallen is organised in an interesting way, in that it is not offered by a service department but is carried out by the *Kulturwissenschaftliche Abteilung*, which is the equivalent of a faculty at a standard university. There is a professor (*Ordinarius*) for each language taught (except Japanese), and s/he is responsible for everything concerning that language, though, depending on the language concerned, s/he may well not teach in the *Grundstufe*. The rest of the staff occupy a variety of positions, from Assistant up to *Titularprofessor*. No-one enjoys tenure any longer, but, in fact, once someone has been employed for a reasonable period, s/he is relatively secure, and, the more senior the post, the more secure its incumbent is. The *Kulturwissenschaftliche Abteilung* enjoys full equality with the other *Abteilungen*, in that its Dean sits in the *Senatsausschuss*, all its professors sit in the Senate, its courses are a compulsory component of every student’s studies (every student must offer a language at the *Zweites Vordiplom*, except those reading Law), and its exams have the same weight as those of the other *Abteilungen* (Management Studies, Economics, Law). As far as its courses in the *Lizentiatsstufe* are concerned, there is not the same degree of compulsion, in that students must offer a *Kulturfach*, and these include not only the languages (excluding Japanese, with Russian being taught as *Russistik* via the medium of German) but also subjects such as Psychology, Sociology, Far-Eastern Studies, (History of) Mathematics, History, and *Publizistik*.

The curriculum

The curriculum at the HSG does not correspond to most people's conception of university studies in one particular way, namely the number of hours of attendance at lectures that is required by the university's regulations. In the first year, students are supposed to attend 28 hours of lectures per week, down from 32, the figure before the last reform. Before the reform, it was compulsory to offer two languages in the *Zwischenprüfung*, but, since 1986, the number has been reduced to one in order to help make some room in the students' week for individual study and reading in the library. Also, the reform moved languages out of the first three semesters, with two hours per week per semester and into the third and fourth semesters, where there are three hours per week per semester, making the same total as before the reform (six semester-hours, but in a denser package). To bridge the gap between arrival at the HSG and the start of compulsory language studies, non-compulsory classes are offered in the first year, and these are well-attended despite the large size of the groups.

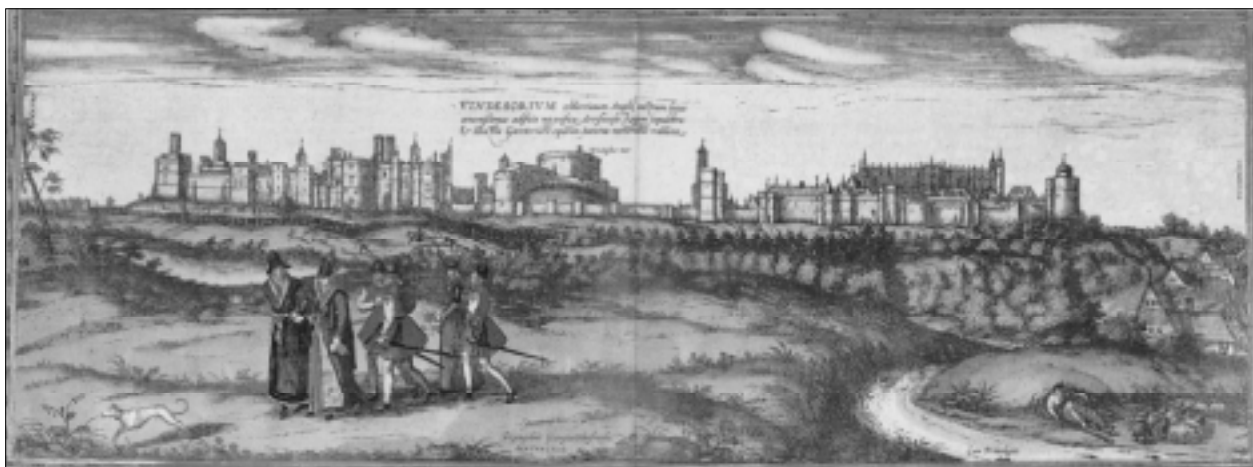
An interesting and much appreciated feature of the courses proposed by the university is the possibility to start a language from scratch. Introductory

courses are offered in English, French, German, Italian, Spanish, Russian and Japanese (Chinese having fallen victim to recent budget cuts), and many students avail themselves of this opportunity to acquaint themselves with a further language, thus enlarging their portfolio of skills. Students who start a language at the HSG fall into two categories: those who intend to offer the language in the *Zweites Vordiplom* and those who are just studying to acquire the language but without any exams in mind. Clearly, in the case of Japanese, concessions have to be made regarding the level that can be expected after four semesters' study, but the first of our students of Japanese have passed an internationally recognised exam in the language, which suggests that they are willing to commit to their study of the language the time required to bring it up to a respectable level.

Languages in the Grundstufe

The university being aware that language knowledge decays if not used, but wanting to put the compulsory study of languages into the second year, makes available holding courses in the first year (as already indicated above). There are, clearly, limits to

what is affordable, so these courses are offered in numbers that do not reflect the true need, e.g. in English there are six such courses consisting of two hours' tuition per week (graded according to students' abilities) for a total of some 330 students. Teaching, here, consists largely of general language work and is based on topics likely to interest the students. It is obvious that such large groups are demotivating, but numbers attending hold up very well nonetheless. Parallel to these are the (voluntary) introductory courses, attended by varying numbers of students, but consisting of three hours' tuition per week, except in Japanese, where there are four hours. There is no examination at the end of the first year, so, in the larger languages (larger in the sense of being the object of greater demand), students are graded (in the case of English, graded again) on entry into the second year, when they must attend lessons in their compulsory language. It is difficult to give an overall picture of the second-year courses, as they are very varied, depending on the language and the level. In most cases, the aim is to provide a course focused predominantly on business/economic English, but there is always a literary and grammatical element in the teaching. In English, extensive use is made



Oxford, XVI sec. (Università fondata nel 1170)

of texts from sources such as *The Economist*, and also of a large library of videotapes.

There is one interesting aspect of the requirements that students have to meet that is perhaps worth mentioning here. In view of the relatively low number of hours allotted to language classes in the second year, ways are used to increase as much as possible the students' contact with the language they are studying for the exam. In order to enrol for this exam, students must obtain the signature of the person who taught their language class. To obtain this, they have to fulfil such criteria as s/he demands, and, in most languages, this consists of an obligation to provide three *Teilleistungen*. These can be attendance a given number of times at the language laboratory for library work there. They can also be presentations in class or essays. The exam is taken in the September after the fourth semester as part of the *Zweites Vordiplom*, which can be repeated only once.

The language laboratory

In the *Grundstufe*, the language laboratory is a key part of the teaching/ language acquisition programme. With growing numbers in classes, it has become impossible for some groups to work in the lab., but the exam requirement means that more or less everyone goes there to work on their foreign language for part of the second year. We are equipped with 2 Revox RLS 444 labs of 29 positions each; four positions in each are equipped with computers attached to the university's net and offer an increasing number of exercises in an increasing number of languages. In addition, there are, of course, traditional language lab. exercises available on a self-access basis. Most students find work in the lab useful, and the computers are in constant use.

Library times are every day from 12.15 till 14.00, because this is the period of the day when students are relatively likely to be free of compulsory classes and motivated to come along.

The language laboratory also has other functions outside the regular teaching programme. In particular, it offers regular intensive courses in business and legal English, plus occasional courses in Russian and other languages. The money earned through course fees not only pays the faculty who teach the courses but also provides funds with which the lab. can purchase extras that would otherwise be charged to the university's budget. Thus, all the audio-visual equipment in the lab., plus a camcorder and a high-speed audiotape copier were all bought out of profits from courses, as were innumerable videotapes and some computer software.

The Lizentiatsstufe

Students in the *Lizentiatsstufe* must choose a *Kulturfach*. In this subject, they receive two hours' tuition per week and per semester, and sit an exam as part of the *Diplomprüfungen*. Languages are quite popular here, but many students feel that they would like a change and so they choose another subject from the quite lengthy list of *Kulturfächer*. This part of the teaching is mostly done by the *Ordinarius*, but, in English, *Titularprofessoren* and a *vollamtlicher Dozent* are also involved. Mostly, modern literature with a social or philosophical angle is chosen, and those students who choose a language as their *Kulturfach* usually enjoy it, not least because it constitutes a change from the business or economic topics that are the students' staple diet.

Languages at the University of St. Gallen in a nutshell

If I were to attempt to summarise the main characteristics that might set our language-teaching system off from those in other Swiss specialist universities, it would be the following: languages are taught by an independent faculty that has the same status as the others. Students are obliged to attend tuition in one language and frequently study a second one for fun. We define our own curriculum within the structures set by the timetable, even if (for the sake of relevance) we are influenced by the spheres of business and economics. Lastly, our exams have the same weight as those in the so-called *Kernfächer*.

John Bennett

professeur titulaire d'Anglais (général et langue de spécialité) et chef du Laboratoire de langues; il est actif dans les domaines suivants: langues de spécialité, techniques de présentation (co-auteur d'un manuel, avec vidéo sur les présentations dans un milieu interculturel), EAO, coopération internationale (*Community of European Management Schools*).

Eddo Rigotti
Lugano

Università della Svizzera Italiana: plurilinguismo come condizione-ambiente

Die Schweiz, mit ihrer Situation der Mehrsprachigkeit und Multikulturalität, ist ein Spiegelbild Europas. Dieser Tatsache wird die Universität der italienischen Schweiz in besonderer Weise gerecht, indem sowohl Lehrkörper wie Studentenschaft ausgeprägt mehrsprachig sind und an den Luganeser Fakultäten (Kommunikations- und Wirtschaftswissenschaften) Studiengänge angeboten werden, die den Sprachen grosses Gewicht beimessen. Die Fakultät der Kommunikationswissenschaft möchte ein viersprachiges Zentrum der Kultur und Forschung ausgestalten, wo interkulturelle Kompetenz die Basis bildet. Es handelt sich hier natürlich nicht einfach um eine sprachliche Ausbildung, sondern man versteht sich als humanwissenschaftliche Fakultät. Zwar gilt Italienisch als offizielle Unterrichtssprache, doch andere Sprachen (französisch, englisch, deutsch) werden in die Lehrveranstaltungen integriert, dank der Mitarbeit anderssprachiger Dozenten und Gastprofessoren. (Red.)

La Svizzera si caratterizza notoriamente fra le nazioni europee per il suo carattere marcatamente plurilingue e pluriculturale, al punto di potersi considerare una sintesi sui generis dell'Europa (almeno centrale). E questo carattere è sottolineato largamente a livello di tutte le istituzioni federali. Per quanto riguarda le università, forse per la loro natura prevalentemente "cantonale", il plurilinguismo non è così praticato. E' notoriamente bilingue l'Università di Friburgo, mentre presenta una pratica assai estesa della lingua inglese per i suoi rapporti culturali e scientifici l'università zurigese in certe sue branche.

Sottolinea invece da questo punto di vista la sua elvetica l'Università della Svizzera italiana, che presenta uno studentato e un corpo insegnante marcatamente multilingui, ed in particolare le facoltà luganesi, che dimostrano anche nel curriculum una notevole attenzione all'insegnamento delle lingue. L'una e l'altra facoltà (Facoltà di Scienze della comunicazione e Facoltà di Scienze economiche) hanno attivato corsi annuali di livello progredito di lingua inglese, tedesca e francese. Inoltre ambedue le facoltà forniscono, al di fuori degli insegnamenti ufficiali, corsi di livello inferiore con due modalità: prima dell'inizio del semestre invernale, un corso intensivo di livello introduttivo di centoventi ore in tedesco e in inglese e, fuori dell'orario ufficiale, un corso estensivo di livello medio nei due semestri relativo alle stesse lingue.

L'attenzione alle lingue ha naturalmente un'importanza particolare nella Facoltà di Scienze della comunicazione: un comunicazionista non plu-

rilingue sarebbe una contraddizione in termini. In essa vengono in effetti attivati per ciascuna delle lingue seconde (inglese, tedesco e francese), oltre i corsi extra-curricolari e quelli progrediti che abbiamo menzionato, due corsi semestrali, di cui uno dedicato alla lingua settoriale (intertestualità nei media, nuovi tipi testuali, ipertesto e ipermedialità, tratti caratterizzanti i testi specialistici, strumenti informatici per il trattamento di testi verbali,...), l'altro concernente gli aspetti più tipici, le figure di spicco e gli eventi più significativi nel nostro secolo dei paesi che parlano ciascuna delle tre lingue.

In effetti, l'intento della Facoltà è di realizzare un polo di sviluppo scientifico e culturale quadrilingue che ponga le premesse di un'autentica competenza di comunicazione interculturale. Non si tratta di fare della preparazione linguistica l'oggetto specifico della Facoltà (non è una facoltà filologica, ma piuttosto una facoltà umanistico-scientifica), ma di garantire che gli studenti vengano a possedere la strumentazione linguistica necessaria. Del resto, essi non dovranno soltanto padroneggiare a livello comunicativo scritto e orale almeno tre lingue (italiano, inglese e tedesco o francese), vivendo in ogni caso in un ambiente accademico quadrilingue, ma dovranno padroneggiare adeguatamente anche la strumentazione informatica, che è un po' la quinta lingua della Facoltà.

Lo studio delle lingue e delle culture è uno strumento indispensabile per entrare nel mondo delle comunicazioni contemporanee. Va in proposito sottolineato che la comunicazione in

qualche misura è sempre interculturale e che sui confini linguistico-culturali si carica di funzioni particolari. Il plurilinguismo della Facoltà non è sottolineato soltanto dalla presenza di insegnamenti linguistici, ma anche, e forse soprattutto, dalla presenza nella stessa sede di studenti provenienti da diversi paesi, di cultura e lingua diverse e dall'uso di lingue diverse dall'italiano in molti momenti didattici. Questi due fattori favoriscono la dimensione discorsiva della competenza linguistica. Del resto, l'attenzione preferenziale alle strutture testuali piuttosto che ai codici è sottolineata da più corsi: Linguistica generale, Tipologia dei testi e tecniche espressive e Teoria dell'argomentazione. Naturalmente all'italiano è dedicata un'attenzione particolare: si tratta di garantire che la Svizzera italiana si doti, almeno negli ambiti scientifici e culturali coperti dalla sua università di uno strumento espressivo adeguato.

Per quanto riguarda la composizione dello studentato a livello delle Facoltà di Lugano dell'USI segnalo che, fra gli studenti del primo anno, se centosettantuno sono di lingua madre italiana, trentasei sono di lingua ma-

dre tedesca, ventuno di lingua madre francese, i rimanenti diciotto di altra provenienza. La differenziazione linguistico-culturale è ancora più marcata per la Facoltà di Scienze della comunicazione: sempre nel primo anno, sono presenti centoquattordici studenti di lingua madre italiana, trentuno di lingua madre tedesca, sedici di lingua madre francese e tredici di altra provenienza. Questa convivenza multilingue e multiculturale stimola a una pratica quotidiana di scambio comunicativo che fa delle Facoltà di Lugano ambienti, a tutti i livelli di comunicazione, multilingui e multiculturali.

Per quanto riguarda, di nuovo, la Facoltà di Scienze della comunicazione, essa ribadisce questa dimensione multilingue del suo studentato con una notevole plurilinguisticità della didattica e, pur sottolineando che la lingua ufficiale della Facoltà è l'italiano, integra in più punti della sua struttura didattica le altre lingue. Questo riguarda anzitutto la bibliografia consigliata, che spazia dalle lingue classiche a tutte le lingue europee moderne. Inoltre, gli scritti che ogni studente è tenuto a elaborare (i due elaborati intermedi e la memoria) pos-

sono essere stesi, previo il permesso della Facoltà, in lingua diversa dall'italiano, e, soprattutto, un certo numero di corsi sono professati in francese, in inglese, in tedesco.

In rapporto al primo biennio sono tenuti in inglese, a parte i corsi di inglese, il primo semestre di Semiotica (Boris Uspenskij) e il corso di Elementi di diritto e diritto comparato della comunicazione (Bertil Cottier). In francese, a parte il corso progredito di francese, è tenuto il corso di Teoria e tecnica della ricerca sociale (Jean-Pierre Dauwalder).

Per quanto riguarda il secondo biennio, i corsi in lingue diverse dall'italiano diventeranno di necessità assai più numerosi in rapporto alla esigenza di assicurare la collaborazione di specialisti di diverse aree linguistico-culturali per le diverse discipline della comunicazione. In particolare la lingua inglese figurerà necessariamente come seconda lingua quasi curriculare per il suo impiego in numerosi corsi di carattere generale. Inoltre, il tedesco e il francese saranno usati in tutti quei corsi e quei seminari che faranno riferimento in senso lato alla cultura dei paesi che parlano queste lingue.

Ricordo che in ogni caso per tutte le Facoltà dell'USI, al di là dei corsi ufficiali, sarà fatto un largo uso di lingue diverse nei seminari tenuti dai professori invitati. Infine, la plurilinguisticità sarà favorita dalla notevole mobilità che i curricula delle tre facoltà prevedono per gli studenti.

Eddo Rigotti

è docente di linguistica generale nella Facoltà di Scienze della comunicazione dell'Università della Svizzera italiana, di cui è Decano. È stato docente di lingua russa all'Università di Trento, straordinario di filosofia del linguaggio a Cosenza e, per molti anni, ordinario di linguistica generale all'Università Cattolica di Milano. Ha lavorato sui temi della tipologia linguistica e della traduzione. Le tematiche privilegiate dalla sua ricerca attuale sono l'analisi semantica, la struttura logico-semantica del testo, la dimensione pragmatica e le dinamiche della comunicazione persuasiva.



Barcellona, metà del XVI sec. (Università fondata nel 1470)

Daniel Coste
Fontenay / Saint-Cloud

De la linguistique appliquée à la didactique des langues

Quelques aspects de la scène française

The article traces the evolution of Applied Linguistics in France, from the late fifties to the present day. It analyses briefly the relations between Linguistics, Applied Linguistics and Foreign Language Teaching, especially in connexion with the establishment of "Didactique des langues" as a field of its own. It shows why Applied Linguistics declined significantly in France in the eighties and how it seems to be reasserting itself today.

La linguistique appliquée a connu, surtout en France, une histoire assez particulière, qu'on peut interpréter en termes de montée progressive, de déplacement puis de lente retombée. Les enjeux institutionnels et les rebalisages de territoires scientifiques importent dans cette évolution. C'est ce qu'on voudrait faire apparaître ici. Non sans noter que si, à bien des égards, la didactique des langues est venue se substituer à la linguistique appliquée, dans le courant des années 70 et 80, cette dernière retrouve aujourd'hui, y compris en France, une actualité certaine*.

Une histoire en quatre phases?

1. Une scientificité mathématique et technologique

C'est à la fin des années 50 et au tout début des années 60 que l'appellation «linguistique appliquée» fait son apparition en France. Elle ne donne pas lieu alors à construction épistémologique précise. La création par Bernard Quémada, à Besançon, du Centre de Linguistique Appliquée puis de la série *Etudes de Linguistique Appliquée* s'inscrit dans une dynamique de modernisation de l'étude des langues et de leur enseignement. Modernisation qui tient moins à un renouvellement ou à un affermissement des modèles théoriques de la linguistique qu'au recours, dans les méthodes d'analyse ou d'apprentissage, à des traitements mathématiques et statistiques des données (tout particulièrement pour le lexique) ou à des technologies alors de pointe (traitement mécanographique et bientôt ordina-

teur, magnétophone et laboratoire de langues). Les tentatives d'instrumentalisation d'une traduction automatique trouvent place dans cette même période.

Pour la scène française, cette entrée de la linguistique appliquée coïncide (sans confusion initiale) avec la relance d'une action vigoureuse d'aide à la diffusion du français à l'étranger après le retour aux affaires du Général de Gaulle en 1958 et les plans à moyen terme du Ministère des Affaires Étrangères. La transformation du Centre d'étude du français élémentaire (qui avait élaboré le Français fondamental) en Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français (CREDIF) en 1959, la création du Bureau d'Étude et de Liaison (BEL, puis BELC) cette même année, les premières méthodes audiovisuelles, les premiers stages de formation de spécialistes de ce qui va devenir le «français langue étrangère», la création de la revue *Le français dans le monde* (en 1961) sont autant d'événements contemporains (mais d'abord distincts) de l'introduction en France d'un certain type de linguistique appliquée. Des croisements ne vont pas tarder à s'opérer.

2. Une linguistique appliquée d'inspiration structuraliste

Les années 60 voient l'installation en France d'un structuralisme linguistique, d'abord défini en termes de fonctionnalisme par André Martinet à son retour des États-Unis, mais vite identifié aussi au distributionnalisme de Jean Dubois et de quelques autres, voire aux approches sémantiques de

A. Greimas ou de B. Pottier. Cette période est aussi celle de l'âge d'or de la linguistique appliquée, désormais présentée comme étroitement complémentaire d'une linguistique générale en voie de redéfinition et de déplacement. Linguistique appliquée et linguistique générale entrent dans une relation de validation et de légitimation réciproques: la linguistique appliquée s'accote désormais à une linguistique générale (et ne se contente plus de renforcements techniques): pas de linguistique appliquée qui ne se réfère à (et ne dépende de) cette linguistique générale ; mais, à l'inverse, la linguistique appliquée devient une des preuves de l'existence et de la pertinence de la linguistique générale.

L'Association Internationale de Linguistique Appliquée (AILA) est fondée en France au milieu des années 60, de même que l'AFLA, Association Française de Linguistique Appliquée, cependant que, dans les cursus universitaires de linguistique, la linguistique appliquée trouve peu à peu sa place. Les personnalités ne manquent pas. Outre Martinet, déjà cité, on se contentera de rappeler le rôle de B. Pottier, premier président de l'AILA, celui de A. Culioli, premier et longtemps président de l'AFLA. Suivant les cas, les conceptions linguistiques diffèrent sensiblement, les colorations du structuralisme varient, les rapports d'interdépendance entre linguistique générale et linguistique appliquée ne sont pas posés de la même manière, mais l'affirmation de ces rapports demeure, tout comme le rôle que tient la linguistique appliquée dans une promotion et une redéfinition de la linguistique générale.

3. Linguistique appliquée et méthodologie de l'enseignement des langues

A la fin des années 60, la linguistique structurale triomphante, en partie re-

layée puis contestée par une linguistique d'inspiration générativiste, plus formelle et détachée des corpus, s'installe fermement dans l'université française, elle semble bien ne plus avoir autant besoin de la linguistique appliquée. Ou bien les linguistes soucieux de pureté théorique se donnent d'autres priorités que de s'intéresser à des secteurs d'application (c'est le cas alors de la plupart des générativistes) ou bien les mêmes ou d'autres établissent un contact direct avec les «terains» intéressés par un apport des sciences du langage mais ne passent pas par le relais de quelque linguistique appliquée que ce soit.

La linguistique appliquée se trouve alors en quelque sorte «à saisir». C'est un territoire qui peut être occupé de diverses manières. Et il l'est en effet, en ce début des années 70, par de nouveaux acteurs qui ne se présentent pas comme des linguistes généralistes mais comme des spécialistes de l'enseignement des langues ou de la formation des enseignants ou du traitement de problèmes langagiers de la vie sociale.

On notera par exemple la mise en relation, défendue par R. Galisson, de la linguistique appliquée et de la méthodologie de l'enseignement des langues, la linguistique appliquée puisant à différentes disciplines de référence et devenant un creuset de retraitement, d'adaptation de ces apports multiples pour mieux répondre aux besoins, en la circonstance, de l'apprentissage des langues étrangères. On relèvera aussi la préparation, sous la responsabilité de F. Marchand, directeur d'école normale, d'un manuel de linguistique appliquée (le seul qui sera publié sous ce titre en France) abordant notamment les questions touchant à la scolarisation d'enfants d'origine étrangère issus de la migration. Ou encore l'apparition de travaux de linguistique sociale (touchant par exemple à la communication en entreprise) avec des orientations vers l'ethnographie de la communication

(A. Abbou, C. Bachmann, J. Simonin) qui, dans un premier temps, s'affirmeront sous le couvert de la linguistique appliquée.

Dans tous ces cas, le début des années 70 marque la constitution d'espaces nouveaux, proches des sciences du langage, mais occupés par des équipes qui s'en démarquent en partie et se placent en position d'intermédiaires, de médiateurs actifs dotés d'une expertise qui leur est propre. La linguistique appliquée ne se ramène pas à un applicationnisme «descendant». Elle interprète et retrace aussi bien les demandes des «pratiques» que les résultats ou les questionnements de diverses «théories». Elle ne dépend totalement ni des unes ni des autres. En outre, cette linguistique appliquée réinvestie se caractérise avant tout par une relation forte aux problèmes d'enseignement, de formation, de communication en milieu professionnel. La statistique linguistique, le traitement automatique des langues, la traduction technologiquement assistée ne se placent plus vraiment sous sa bannière, mais font désormais cavaliers seuls.

Cette phase n'est que de courte durée car, complémentaire de la période qui a vu la légitimité linguistique se cristalliser sur des modèles à ambition générative et généralisante forte, s'en affirme une autre, d'ouverture et de diversification des approches et des objets d'étude: pragmatique, analyse de discours, recherches sur l'acquisition, linguistique textuelle, ethnographie de la communication, sociolinguistique cherchent et trouvent des modes de reconnaissance ; les sciences du langage promeuvent un vaste ensemble de perspectives que la linguistique structurale et générative avait repoussées au second plan. Dans la mesure où la linguistique appliquée servait aussi comme d'un sas pour l'introduction et la validation d'orientations nouvelles, l'élargissement des sciences du langage en vient à la vider de ce rôle. Reste donc surtout la rela-

tion à l'enseignement / apprentissage des langues.

4. La résistible ascension de la didactique des langues

Le *Dictionnaire de Didactique des Langues*, qui paraît en 1976 avait bien failli se nommer «Dictionnaire de Linguistique Appliquée» et l'article «Linguistique appliquée», dû à R. Galisson, y est singulièrement plus développé que l'article «Didactique», proposé par M. Dabène. Mais il est symptomatique que la didactique des langues revendique et occupe au bout du compte ce territoire lexicographique balisé, encore très marqué par l'applicationnisme.

Les années 80 accélèrent un mouvement de déclasserement de la linguistique appliquée au profit d'une didactique des langues soucieuse d'une certaine autonomie et prenant ici ou là quelque distance avec la linguistique. La création d'associations de didactique est révélatrice d'une poussée vigoureuse, attestée d'abord du côté du français langue étrangère avec l'ASDIFLE (Association de didactique du français langue étrangère) et la SIHFLES (Société Internationale d'Histoire du Français Langue Etrangère ou Seconde), mais tôt étendue au français langue maternelle avec la DFLM (Association des chercheurs en didactique du français langue maternelle) et l'ACEDLE (Association des chercheurs en didactique des langues étrangères). Dans les statuts de ces diverses instances, les références à la linguistique appliquée ne sont pas légion.

Ainsi, prise entre des sciences du langage qui, bien qu'ayant perdu de leur prestige, conservent tout leur dynamisme, et une didactique des langues qui, pour illégitime qu'elle demeure aux yeux de beaucoup, n'en tient pas moins sa place, la linguistique appliquée s'est trouvée, en France, comme laminée et vidée de sa substance.

Et aujourd'hui?

1. Une linguistique appliquée renaissante?

La situation actuelle rappelle certains traits de la fin des années 50: les questions relatives au traitement automatique des langues et des langages sont de nouveau à l'ordre du jour, la traduction automatique ou automatiquement assistée retrouve de son actualité. Les technologies informatiques permettent à tout un chacun de stocker et de traiter de gros corpus sur un ordinateur de bureau. Les postes de lecture assistée, le traitement des données documentaires, les manipulations d'images et de textes et, plus largement, tout ce qui peut relever de formes multiples de l'ingénierie linguistique connaît des développements spectaculaires qui devraient transformer les pratiques de bien des usagers et ouvriers du texte et de la parole. Les

enjeux économiques et industriels, mais aussi culturels, semblent colossaux. Pourtant, relativement rares encore sont les linguistes qui interviennent en tant que tels dans ces secteurs où leurs compétences éviteraient parfois de larges et coûteuses erreurs ou permettraient, à l'occasion, de parvenir à des solutions plus rapides.

L'accent est mis en outre, comme il y a une quarantaine d'années, sur les politiques linguistiques. Non plus seulement pour la diffusion de telle ou telle langue et par des actions à dominante nationale, mais aussi en faveur d'un progrès du plurilinguisme et avec le soutien de programmes internationaux tels ceux de l'Union Européenne. L'ouverture de l'Europe centrale et orientale et d'autres évolutions géopolitiques redonnent une actualité parfois brûlante à ces enjeux d'aménagement linguistique (concernant par



Parigi, pianta prospettica (1609) (Università fondata nel 1200)

exemple des minorités) où les sciences du langage ont matière à s'impliquer, à partir d'une riche expérience accumulée. Terminologie, normalisation, standardisation, description fonctionnelle, analyse sociolinguistique des pratiques plurilingues, regards sur les relations entre langue de scolarisation et usages familiaux pour les communautés migrantes, les groupes créolophones, les locuteurs de langues régionales, autant de domaines où ce qu'il est convenu d'appeler la demande sociale reste bien souvent sans réponse tant soit peu fondée.

2. Mais des circonstances autres

Si la situation générale rappelle le passé, la configuration scientifique paraît bien différente. Et c'est peut-être aujourd'hui sur le mode de la dissémination, du contact et de la pluralité qu'il y aurait lieu de repenser la linguistique appliquée.

En effet, ce qui est placé sous l'appellation accueillante de sciences du langage englobe en fait un ensemble de modèles, d'objets, de méthodologies, de relations privilégiées avec telle discipline voisine, qui attestent de la vitalité scientifique du secteur, mais qui rendent difficile toute conception unitaire du domaine linguistique. Le temps est révolu où la représentation centrale sinon unifiante de la linguistique passait par le structuralisme ou telle ou telle version de la grammaire générative.

La didactique des langues n'offre pas plus de véritable cohérence transversale ; à une époque où prévalait une recherche de méthodologie générale de l'enseignement a succédé une mise en évidence de problématiques locales: didactique de l'écrit ou de la lecture, approches métalinguistiques de l'apprentissage, étude sociolinguistique des échanges en classe, etc. Et cela sans même faire entrer ici en ligne de compte tout ce qui relève d'une didactique des cultures. De fait, la didactique des langues détermine

La linguistique appliquée est ainsi devenue avant tout un forum reprenant d'autant plus de sens et d'utilité que, partout, les communautés et les individus sont confrontés à des transformations profondes qui concernent et affectent notamment les usages, l'apprentissage et les rôles des langues dans un monde d'information et de communication.

peu à peu des cantons spécialisés, qui, selon les cas, entretiennent des rapports plus ou moins étroits, plus ou moins distendus, avec telle ou telle région des sciences du langage.

3. Le forum de la linguistique appliquée

En dépit de ces évolutions, la linguistique appliquée a continué d'exister ailleurs qu'en France, y compris dans des pays francophones, sous des formes qui n'ont rien de la simple survivance. A l'inverse, ou complémentairement, que ce soit dans les pays anglo-saxons comme dans d'autres, la didactique des langues n'a pas connu le même développement que dans l'hexagone.

Datée ou non dans son étiquetage, la linguistique appliquée permet au moins (voir les Congrès internationaux de l'AILA) des rencontres et échanges entre spécialistes qui ne se fréquentent pas toujours assidûment par ailleurs. La linguistique appliquée est ainsi devenue avant tout un forum reprenant d'autant plus de sens et d'utilité que, partout, les communautés et les individus sont confrontés à des

transformations profondes qui concernent et affectent notamment les usages, l'apprentissage et les rôles des langues dans un monde d'information et de communication.

En France même, la linguistique appliquée retrouve aujourd'hui une actualité institutionnelle relevant presque du conflit de territoire ou de la surabondance apparente. Les liens entre l'AILA et la France avaient été quasiment coupés en raison d'un long sommeil de l'AFLA (association française). Mise à distance fâcheuse de cette instance internationale, où les voix francophones devenaient de plus en plus clairsemées. La création d'une confédération d'associations autres, la COFDELA (Confédération pour le développement de la linguistique appliquée), regroupant notamment des associations de didactique, afin surtout de renouer ces liens avec l'AILA, le réveil subséquent de l'AFLA, aux orientations plutôt moins accueillantes à la didactique, ont paradoxalement redonné une actualité à des enjeux qu'on avait pu croire dépassés. Signe peut-être que l'état actuel des domaines des sciences du langage d'une part, des didactiques de langues d'autre part, mais aussi la situation des secteurs autres où des questions langagières sont posées redonnent sens et fonction à une entreprise de mise en relation, de jonction entre des organes et des composantes beaucoup plus différenciés, mais qui doivent bien cohabiter ou apprendre à agir ensemble. Cela peut s'appeler encore la linguistique appliquée, ou impliquée. Pour autant que l'application ne soit pas un sens unique hiérarchisé.

Note

* Cette contribution reprend en partie et adapte une communication présentée à l'Université de Grenoble en 1996 (Coste 1997).

Références bibliographiques

- ABBOU, A. (dir.) (1974): *Principes et méthodologies des techniques d'expression*, Etudes de Linguistique Appliquée 14.
- COSTE, D. (1984) (éd.): *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945*, Paris, Hatier.
- (1987): *Institution du français langue étrangère et implications de la linguistique appliquée. Contribution à l'étude des relations entre linguistique et didactique des langues entre 1945 et 1975*, thèse de doctorat d'Etat, Université Paris 8 (dir. J.-Cl. Chevalier).
- (1988): *A propos des numéros des «Etudes de Linguistique Appliquée» entre 1962 et 1970*, Travaux de Didactique du Français Langue Etrangère, n°20, p. 83-100, Montpellier, Univ. Paul Valéry - CFP.
- (1989 a): *Actualiser la linguistique appliquée*, Cahiers de linguistique française, 10, Genève, Université, p. 13-26.
- (1989 b): *Elans et aléas de la linguistique appliquée*, Bulletin CILA, 50, nov. p. 116-128, Université de Neuchâtel, Institut de linguistique.
- (1992): *Bernard Quémada et la linguistique appliquée. Quelques moments d'un parcours entre 1957 et 1967*, Etudes de Linguistique Appliquée, 85-86, janv.-juin, p. 17-31.
- (1997): *La linguistique appliquée: en revenir ou y revenir*, in: *La linguistique appliquée en 1996. Points de vue et perspectives*, Actes du premier Symposium organisé par la COFDELA, Confédération française pour le développement de la linguistique appliquée. Grenoble, Université Stendhal, LIDILEM, p. 19-40.
- CULIOLI, A. (1967): *Interventions dans les discussions*, in: *Les théories linguistiques et leurs applications*, Actes du 1er Congrès international de linguistique appliquée (Nancy 1964), Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe, Strasbourg, AIDELA, 60-61, 106-109, 146-148.
- DUBOIS, J. (1962): *Esquisse d'un dictionnaire structural*, Etudes de Linguistique Appliquée 1, p. 43-48.
- (1965-1969): *Grammaire structurale du français* (3 volumes), Paris, Larousse.
- GALISSON, R. (1969): *Petit lexique d'initiation à la linguistique appliquée et à la méthodologie de l'enseignement des langues*, Paris, BELC, multig.
- (1972-1974): *Que devient la linguistique appliquée? Qu'est-ce que la méthodologie de l'enseignement des langues?*, Etudes de Linguistique Appliquée 8 (p. 5-12) et 14 (p. 120-124).
- (1986): *Eloge de la didactologie / didactique des langues et des cultures (maternelles et étrangères) - D/DLC*, Etudes de Linguistique Appliquée 64, p. 39-54.
- GALISSON, R. / COSTE, D. (dir.) (1976): *Dictionnaire de Didactique des Langues*, Paris, Hachette.
- LEHMANN, D. (1988): *Les didactiques des langues en face à face*, Paris, Hatier-CREDIF.
- MARCHAND, F. (1975) (dir.): *Manuel de*

linguistique appliquée, 4 vol., Paris, Delagrave.

MARTINET, A. (1967): *La linguistique*, Revue de l'Enseignement supérieur, 1-2, p. 1-11.

- (1969) (dir.): *La Linguistique: guide alphabétique*, Paris, Denoël-Gonthier.

QUEMADA, B. (1967): *La linguistique appliquée à l'enseignement des langues vivantes*, Revue de l'Enseignement supérieur, 1-2, p. 57-65.

Daniel Coste

ancien directeur du CREDIF, ancien directeur de l'Ecole de langue et de Civilisation Françaises à l'Université de Genève (1988-1992), actuellement professeur de linguistique et didactique du français à l'Ecole Normale Supérieure de Fontenay / Saint-Cloud, dirige l'équipe de recherche "Plurilinguisme et apprentissages"; il est président de l'Association française des Sciences du Langage.

Anton Lachner
Bern

Sprach-los?

Zur Situation des studienbegleitenden Fremdsprachenunterrichts und seiner Didaktik an Schweizer Hochschulen

Nella nostra epoca in cui informazione e comunicazione hanno un ruolo di primo piano, le lingue (materne e/o straniere) assumono un'importanza fondamentale, specie per un paese come la Svizzera, che non dispone quasi di materie prime. L'inglese è sì la lingua internazionale, almeno nel campo delle scienze, ma certo non una lingua franca che possa o debba sostituire la molteplicità e la varietà delle lingue esistenti sul nostro pianeta. La Svizzera con le sue quattro lingue ufficiali presenta una situazione più complicata rispetto a un paese che abbia una sola lingua ufficiale, ma certo non una babele come quella che si presenta in quella Europa che pur sta cercando una via di unificazione.

Nella formazione preuniversitaria si possono solo gettare le basi in poche lingue straniere e tra queste non sono quasi rappresentate le lingue extraeuropee. Per questa ragione bisogna prestare particolare attenzione alla formazione linguistica - sia di tipo interdisciplinare, sia per scopi speciali - nel settore terziario. Nell'articolo si esamina, sulla base di alcuni esempi, in quale modo le università svizzere rispondano alla necessità di una formazione plurilingue: risulta che varie e svariate sono le possibilità di apprendere le lingue straniere offerte dalle università ai loro studenti e docenti, e che variano anche da un'università all'altra gli aspetti dell'insegna-

./.

1. Ausgangslage

Sprachen (Muttersprachen und Fremdsprachen) sind das Medium schlechthin, mit dem Menschen und Kulturen untereinander in Kontakt treten. Sprachenkenntnisse sind also die wichtigste Schlüsseltechnologie, über die Menschen verfügen müssen, die den Anforderungen des angebrochenen Informations- und Kommunikationszeitalters genügen wollen. Wer über keine oder keine ausreichenden Fremdsprachenkenntnisse verfügt, dem bleiben Informationen über fremdsprachige Kulturen aus erster Hand unzugänglich und der muss sich mit den in die eigene Muttersprache gefilterten Texten von Agenturen, Übersetzungsbüros und Verlagen etc. abfinden. Mit dieser einseitigen Weltsicht konnte man sich als Durchschnittsmensch bis in unsere Tage mühelos zufrieden geben; man spürte sie ja nicht einmal als solche. Denn fremdsprachige Druckerzeugnisse traten im Alltag kaum in Erscheinung, wenn man sie nicht gezielt suchte; auf jeden Fall konnte man ihnen bequem ausweichen. Selbst in der mehrsprachigen Schweiz findet man in den fremdsprachigen Landesteilen i.d.R. ausreichend Materialien und Hinweise in der Muttersprache - seien es Presseerzeugnisse, Verpackungsaufschriften oder Hinweisschilder -, die einem glauben machen können, Fremdsprachenkenntnisse seien überflüssig, wenn man nicht gerade auf den direkten mündlichen Kontakt mit Dritten angewiesen ist.

Durch die Verbreitung des Internet, dessen Gebrauch sich nach der zu erwartenden Überwindung der technischen Übergangsprobleme (Ge-

schwindigkeit, Zuverlässigkeit und Installationskomplaktionen) in wenigen Jahren als ebenso selbstverständlich darstellen wird wie die Nutzung von Telefon und Fernsehapparat - vermutlich in *einem* Gerät -, sind Kontakte zwischen Angehörigen unterschiedlicher Sprachgemeinschaften ebenso leicht knüpfbar wie zwischen gleichsprachigen Nachbarn von Tür zu Tür. Bereits jetzt gibt es in diesem Medium ein sprichwörtlich babylonisches Nebeneinander der unterschiedlichsten Sprachen, wenn man Material zu einem bestimmten Thema sucht. Da man in diesem Medium theoretisch mit der ganzen Welt und Angehörigen aller möglichen Sprachen in Verbindung steht, ist die Wahrscheinlichkeit, einen fremdsprachigen Text anzutreffen grösser als einen muttersprachlichen.

Nicht nur im Internet sind die meisten Dokumente, die der *Selbstdarstellung*, insbesondere der Selbstdarstellung im internationalen Kontext dienen, zwar vornehmlich in Englisch geschrieben, doch Primärtexte, die sich an die eigenen Landsleute richten, erscheinen in der jeweiligen Landessprache. Auf solche Primärtexte in den unterschiedlichsten Sprachen richtet sich das Interesse des seriösen Forschers, denn diese sind nicht explizit für Aussenstehende verfasst, sondern geben Einblick in die Realität des jeweiligen Kulturraumes. Wer nicht über ausreichende Kommunikationsfähigkeiten in den entsprechenden Fremdsprachen verfügt, dem bleibt ein Grossteil der direkten Informations- und Kontaktmöglichkeiten vorenthalten.

Studierende, Forscher sowie in Politik, Diplomatie und Wirtschaft Tätige

mento/apprendimento delle lingue fatti oggetto di ricerca.

La tendenza al risparmio - tranne che per poche eccezioni - si fa sentire dappertutto, e nelle università nelle quali da anni si svolgono con successo corsi di lingue straniere, sono proprio questi ad essere minacciati dalle misure di risparmio, nonostante non ci siano ragioni di tipo contenutistico che giustifichino modifiche strutturali di questa portata. La questione è che questi posti, non essendo coperti da professori ordinari, sono i più facili da eliminare: l'obiettivo principale è l'“outsourcing” di corsi che non hanno una “lobby” nel collegio dei docenti. Il fatto che corrano questo rischio è tanto più grave se si tiene presente che questi centri linguistici (o in qualsiasi modo si chiamino) sono da sempre all'altezza dei tempi, in quanto da sempre hanno nelle loro linee programmatiche un insegnamento didatticamente attraente, interdisciplinare e in grado di guidare gli studenti verso un apprendimento autonomo e responsabile - tutto quello cioè che oggi si richiede.

Il testo si chiude con la richiesta di rafforzare i Centri Linguistici e presenta proposte su come migliorare l'offerta linguistica e su come sfruttare, nell'ambito delle “partnerships” già esistenti o da avviare tra università, le limitate risorse esistenti in vista di una intensificazione della ricerca e dell'insegnamento. (red.)

spüren die Notwendigkeit von Fremdsprachenkenntnissen in ihrer täglichen Arbeit ständig. Durch die zunehmende Globalisierung wird es in aller nächster Zukunft kaum eine qualifizierte Berufssparte mehr geben, in der man ohne gute Kenntnisse in mehreren Fremdsprachen auskommt. Wer glaubt, Englischkenntnisse seien ausreichend, der nimmt die Kommunikationsrealität in der Schweiz, in Europa und in der Welt nicht zur Kenntnis. Gerade in unserer Zeit, in der das Englische als internationale Kommunikationssprache starken Druck auf “kleinere” Sprachgemeinschaften ausübt, werden diese sich ihrer Bedrohung bewusst und nutzen ihre eigene Sprache selbstbewusster. Für Angehörige grösserer Sprachräume, insbesondere solche, die eine bedeutende politische und wirtschaftliche Macht darstellen, ist die Rivalität mit dem Englischen zu einem wichtigen Politikum geworden. China - bei weitem kein unbedeutender Sprachraum - verzichtet seit 1996 beispielsweise auf die konsekutiven englischen Übersetzungen seiner Verlautbarungen und Fragestunden anlässlich von Pressekonferenzen, woran sich das erstarkte Selbstbewusstsein dieser Sprachgemeinschaft erkennen lässt.

2. Sprachenpolitische Massnahmen

2.1 Exkurs

Es ist in der Schweiz, bezogen auf alle Ausbildungsstufen, kein bildungspolitischer Grundkonsens erkennbar, wie dieser mehrsprachlichen Herausforderung begegnet werden soll. Diese Herausforderung, die alleine im helvetischen Kontext seit Jahrzehnten einer Lösung harrt, ist durch das zusammenwachsende Europa und die zunehmende Globalisierung aller auf Kommunikation angewiesenen Bereiche gewiss nicht einfacher zu meistern. Von verschiedenen Seiten wird denn auch eine aktive und koordinierte Sprachenpolitik als überfällig betrach-

tet (Altermatt 1996).

Durch den zunehmenden Druck von aussen hat die Sprachenpolitik neue Impulse erhalten. In diesem Zusammenhang ist der Zürcher Entscheid zur Einführung des obligatorischen Englischunterrichts an der Volksschule auf Kosten von Französisch und Italienisch zu sehen. Die hierzu entstandene Diskussion kann hier nicht nachgezeichnet zu werden.¹ Es ist aber abzusehen, dass sich dadurch die lateinische Schweiz einer zunehmenden Diskriminierung ausgesetzt sieht, in deren Folge das praktizierte indifferente Nebeneinander durchaus in ein Gegeneinander mit weitreichenden Folgen umschlagen kann.

Der Ursache für die Unbeliebtheit und Ineffizienz der Vermittlung des Französischen bzw. des Deutschen in den jeweils (hauptsächlich) anderssprachigen Landesteilen braucht hier ebenfalls nicht auf den Grund gegangen werden. Tatsache ist jedoch, dass StudienanfängerInnen nach etlichen Jahren Französisch oder Deutsch in der Schule in diesen Fremdsprachen nicht sattelfest sind. Der Zürcher Englischentscheid wird, wenn er Schule macht, diese Situation wohl kaum verbessern.

Bezüglich der weiteren in Europa und der Welt gesprochenen Sprachen gibt es keine einheitliche Strategie, oft noch nicht einmal (publizierte) Äusserungen. Der Bedarf an Kenntnissen in weiteren Fremdsprachen lässt sich freilich nicht mit einer Ausweitung des Fremdsprachenunterrichts im primären oder sekundären Ausbildungsbereich in den Griff bekommen, da alleine die mögliche Unterrichtsstundenzahl hier eine Grenze setzt. Um sowohl die Sprachenvielfalt zu erhalten, die Ressentiments zwischen den Sprachregionen abzubauen und den Bedürfnissen der europäischen Integration sowie der Dominanz des Englischen wirkungsvoll begegnen zu können, müssten auf eidgenössischer Ebene Sprachförderungsprogramme lanciert werden, die bereits im Vor-

schulalter einsetzen. Zweisprachige Kinderkrippen und Kindergärten, Immersionsunterricht in einzelnen Fächern, der bereits in zweisprachigen Grundschulen beginnt, würde nachhaltige Abhilfe schaffen und in höheren Klassen sowie im tertiären Bereich dem effizienten Erlernen einer dritten oder vierten Fremdsprache genügend Raum geben.

Diese Frage wurde immer wieder, bekanntlich ohne Erfolg, diskutiert und ist nach dem Zürcher Englischentscheid aktueller denn je. Es käme endlich darauf an, zu handeln und die politischen Hindernisse aus dem Weg zu räumen. Vor diesem Hintergrund ist der Zürcher Entscheid auf halbem Weg stehengeblieben. Es ist enttäuschend zu sehen, welches gewaltige Sprachenpotenzial hier ungenutzt brachliegt, um das Ideal einer vier-sprachigen Schweiz, die vielsprachig *miteinander kommuniziert*, umzusetzen.

2.2 Fremdsprachenunterricht als hochschulspezifische Domäne

Dieser Exkurs bringt uns zum eigentlichen Thema zurück. Die voruniversitäre Sprachausbildung ist i.d.R. für die Bedürfnisse der Fachstudien an den Universitäten nicht ausreichend. Es werden ja auch nicht alle für Fachstudien notwendigen Sprachen in der Sekundarstufe angeboten. Die Hochschulen sind der Ort, an dem junge Menschen hochqualifizierte Kenntnisse in ihren jeweiligen Spezialgebieten erwerben. Ihr späteres Tätigkeitsfeld ist nach der Aufnahme des Studiums rasch gefestigt - anders als es in der Sekundarstufe möglich sein kann - und sie richten ihr Interesse auf Spezialgebiete innerhalb ihres jeweiligen Faches aus. Es ist die richtige Zeit und der richtige Ort, um die für Beruf und Studium benötigte(n) Fremdsprache zu lernen oder vorhandene Fertigkeiten zu verbessern.

In unserer hochspezialisierten Welt fächern sich die Teilgebiete aller Dis-

ziplinen immer stärker auf, auch die Spezialisierung für bestimmte Kulturräume gewinnt zunehmend an Bedeutung. Die allgegenwärtige "Verschlankung" von Betrieben und die Verkürzung von Entscheidungswegen führt dazu, dass Personen in Spitzenpositionen neben ihrer Fachkompetenz über ausgeprägte interkulturelle und fremdsprachliche Kompetenz in spezifischen Kultur- und Sprachräumen verfügen müssen. Die Geschwindigkeit, mit der heute Texte fabriziert und ausgetauscht werden, verbietet es, sich auf Dolmetscher und Übersetzer zu verlassen. Direktorinnen und Teamleiter müssen - ebenso wie ihre Mitarbeiter - Primärquellen auswerten und fremdkontextliche Situationen aus erster Hand einschätzen und auf dieser Grundlage rasch entscheiden können.

In Studiengängen, die auf ein unmittelbar auslandsbezogenes Berufsfeld vorbereiten, sind also Fremdsprachenkenntnisse unabdingbar. Dass hier Englisch alleine nicht ausreicht, liegt auf der Hand. Wer Informationen aus

erster Hand zu beliebigen Aspekten z.B. der philippinischen, indonesischen oder chinesischen Kulturen beruflich verwerten muss, ist ohne angemessene Sprachkenntnisse in Tagalog, Indonesisch oder Chinesisch im Berufsalltag nicht konkurrenzfähig. Anzunehmen, Englisch genüge als *lingua franca*, heisst, von diesen Kulturen wenig zu verstehen. Die Notwendigkeit regionaler Sprachkenntnisse ist nicht auf explizit "kulturwissenschaftliche" Fächer wie Religionswissenschaft, Ethnologie oder z.B. Kunstgeschichte beschränkt. Interkulturelle Kompetenz ist in allen Berufen gefragt. Ein Grundsatzpapier der deutschen Hochschulrektorenkonferenz zur universitären Fremdsprachenausbildung von 1996 hebt die längst bekannte Tatsache hervor, dass bei marktnahen unternehmerischen Aktivitäten, bei Verhandlungen, in der Fabrik, auf der Baustelle, bei der Auswertung oder Ausarbeitung von Vertragstexten, in Werbung und Marktanalyse jeweils die Kommunikation in der Landessprache gemeis-



Vienna, metà del '600 (Università fondata nel 1364)

tert werden müsse und Englisch nicht ausreiche. Darüber hinaus ist natürlich die Kenntnis kulturspezifischer Interaktionsmuster unerlässlich. Aus dieser Erkenntnis werden Forderungen für eine diversifizierte Fremdsprachenausbildung an Hochschulen gefordert [HRK 1996]. Es bleibt zu hoffen, dass die Hochschulplanungskommission in ihrem nächsten Mehrjahresplan der Schweizerischen Hochschulen der Fremdsprachenausbildung entsprechendes Gewicht verleiht. Im Plan 1996-1999 wird die universitäre Fremdsprachenausbildung jedenfalls noch nicht einmal in einem Nebensatz erwähnt [HPK 1994].

3. Studienbegleitender Fremdsprachenunterricht und seine Didaktik an Schweizer Hochschulen

3.1 Charakteristika der hochschulspezifischen Fremdsprachenausbildung

Wenn hier von Fremdsprachenunterricht gesprochen wird, dann ist damit die studienbegleitende fachbezogene und fächerübergreifende Fremdsprachenausbildung gemeint, die sich an Studierende (auch Gastdozierende und Lehrkräfte) aller Disziplinen richtet. Darin eingeschlossen sind Grund- und Aufbaukurse in Deutsch, Französisch und Italienisch, die fremdsprachigen Studierenden (aus dem In- und Ausland) die Aufnahme eines Studiums an einer Schweizer Universität überhaupt erst ermöglichen.

Nicht gemeint sind die Fachphilologien, denen es primär um die Erforschung der jeweiligen Sprachen und Literaturen geht (also Germanistik, Anglistik, Romanistik, Slavistik etc.) und die sich für die praktische Vermittlung von Fremdsprachen als Praxis- und Forschungsfeld nicht oder nicht primär interessieren.

Es geht also z.B. um Deutsch als Fremdsprache, Englisch als Wissenschaftssprache, Lesekurse in Spanisch

für Historiker, Chinesisch für Religionswissenschaftler, Ethnologen und Philosophen oder um Italienisch für Kunsthistoriker, um nur einige Beispiele zu nennen. Für Studierende der verschiedensten Disziplinen ist es nicht notwendig - und zumeist auch gar nicht möglich -, Islamwissenschaft zu studieren, wenn sie für ihr Studium oder ihren späteren Beruf praktische Türkischkenntnisse brauchen, oder Slavistik, wenn sie auf verwertbare Russischkenntnisse angewiesen sind. Da solche hochschulrelevanten fremdsprachlichen Fertigkeiten in der voruniversitären Ausbildung nicht vermittelt werden können, ist die fremdsprachliche Ausbildung als unverzichtbares Element der akademischen Qualifizierung zu betrachten, über das jede Hochschule verfügen muss.

Wie sieht nun ein solchermassenspezifiziertes Fremdsprachenangebot an den Schweizer Hochschulen gegenwärtig aus? Schon die institutionelle Verankerung der Fremdsprachenkurse ist an verschiedenen Hochschulen auf verschiedene Weise gelöst. Wir finden Kurse an einem Sprachenzentrum (Modell Uni Lausanne), an einer Abteilung für angewandte Linguistik (Modell Bern), an Instituten für deutsche, englische und französische Sprache (Modell Freiburg), in Philologien wie z.B. dem Institut für Islamwissenschaft mit Kursen in Türkisch oder Arabisch oder am Institut für Ethnologie mit Kursen für Indonesisch, die auch für Nicht-Fachstudierende offen sind (Modell Bern) oder an einer eigenen "kulturwissenschaftlichen Abteilung" (Modell St. Gallen). Darüber hinaus bieten auch Mediotheken (EPFL, Genf) bzw. Sprachlabors (Genf, Zürich) die Möglichkeit, Fremdsprachen zu lernen. Einige Institutionen, die Fremdsprachenunterricht anbieten, betreiben auch Selbstlernzentren (Mediotheken, Medienlernzentren).

Die Universitäten von Genf, Zürich und Basel z.B. bieten innerhalb der Philologien auch praktische Sprach-

kurse an; es ist aber unklar, ob und inwiefern sie von Studierenden aller Fakultäten besucht werden dürfen und auch ihren Bedürfnissen entsprechen. An der ETH Zürich werden an der Abteilung für Geistes- und Sozialwissenschaften Sprachkurse in neun Fremdsprachen angeboten. Die Universität der italienischen Schweiz hat in das Studienprogramm der Fachbereiche für Wirtschaftswissenschaften und für Kommunikationswissenschaften obligatorische Fremdsprachenkurse in Englisch sowie wahlweise Französisch oder Deutsch integriert. Kurse in der Unterrichtssprache Italienisch werden von der Universität selbst nicht angeboten (<http://www.lu.usi.ti-edu.ch>).

Es kann hier, schon auch aus Platzgründen, keine umfassende Darstellung geliefert werden. Es werden daher nur vier Einrichtungen näher vorgestellt, zu denen ich Informationen aus erster Hand habe. Eine schweizweite Erhebung zum studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht wird derzeit von Brigitte Forster Vosicki und mir vorbereitet (Die aktuellsten mir bekannten Daten wurden 1994 von der Studien- und Berufsberatung des Kantons Zürich vorgelegt [Sprachkurse an Schweizer Hochschulen, 1994]).

3.2 Das Sprachenzentrum der Universität Lausanne

Das Sprachenzentrum der Universität Lausanne wurde 1989 auf Initiative des Rektorats hin gegründet, um der grossen Nachfrage nach einer universitätsadäquaten, hochqualifizierten und praktischen Sprachausbildung auf dem Universitätskampus nachzukommen. Das Sprachenzentrum ist direkt dem Rektorat unterstellt. Es erteilt fakultative, kursbegleitende Sprachkurse für Hörer aller Fakultäten oder spezifisch für bestimmte Fakultäten und bietet auch Selbstlernmöglichkeiten in den Fremdsprachen Deutsch, Englisch, Französisch und Russisch

an. Es werden Semesterstreckurse und Intensivkurse während der Semesterferien angeboten.

Neben allgemeinen Sprachkursen und Fachsprachenkursen werden Examenskurse durchgeführt, die auf verschiedene nationale und internationale Prüfungen vorbereiten. Darüber hinaus finden sich im Lehrangebot auch methodologische Kurse zur Studierfähigkeit (z.B. in der Fremdsprache Veranstaltungen folgen und Vorträge halten) insbesondere für Englisch, aber auch für Deutsch sowie Examensvorbereitungskurse für Nicht-Frankophone für Französisch.

Zum Tätigkeitsbereich der Lehrkräfte des Sprachenzentrums gehört die Entwicklung von Lehrmaterialien, die Organisation von autonomem Lernen, die Evaluation von Lehrmaterialien oder die Mitarbeit in den thematischen Netzwerken der verschiedenen Programme der Europäischen Kommission. Diese Tätigkeiten, die theoretische Reflexion über die Sprachlehrforschung bedingen, aber nicht bei ihr stehen bleiben, beziehen den Medieneinsatz im Unterricht, die Weiterbildung von Sprachkulleitenden und die interkulturelle Vorbereitung von Mobilitätsstudierenden mit ein.

Die eigene Weiterbildung ist obligatorisch für alle Mitarbeiterinnen des Sprachenzentrums. Dies geschieht intern durch regelmässige Sitzungen und Erfahrungsaustausch, Einladung von externen AusbilderInnen, Teilnahme an Kongressen und Tagungen, LehrerInnenfortbildungsveranstaltungen und aktive Mitarbeit in Fachverbänden. Heute beschäftigt das Centre de langues für den Unterricht elf Lehrerinnen auf Teilzeitbasis mit privatrechtlichen Jahresverträgen.

Das Sprachenzentrum ist aus dem Institut Linguistique et Sciences des Langues (ILSL) hervorgegangen, das aus Vertretern der Linguistik und der verschiedenen Sprachphilologien besteht, und dieses Institut beschäftigt sich auch mit der theoretischen Reflexion über Spracherwerb. Dem ILSL

ist die École de Français Moderne (EFM) angegliedert, die ein Französischprogramm für nicht-frankophone Studierende anbietet, welches neben unterschiedlich gewichteten Sprachkursen auch Kurse durchführt, die zum Zertifikat oder zum Diplom der Lehrbefähigung für Französisch als Fremdsprache führen (zusammengefasst nach Forster Vosicki 1997).

3.3 Das Institut für Deutsche Sprache der Universität Freiburg

Das Institut für Deutsche Sprache (IdS) wurde 1973 gegründet und nahm im Wintersemester 1973/74 seine Lehrveranstaltungen auf. Es untersteht der Abteilung für Moderne Sprachen und Literaturen der Philosophischen Fakultät.

Aus dem ursprünglichen Lehrangebot von Deutschkursen für Hörer aller Fakultäten hat sich ein komplexes Kursprogramm für Studierende aller Disziplinen für Deutsch und für zukünftige Lehrkräfte für das Fachgebiet Deutsch als Fremdsprache entwickelt. Neben Kursen, die auf fünf Stufen zu institutseigenen Diplomen führen, werden heute u.a. Kurse zu studien-spezifischen Fertigkeiten (z.B. in Vorlesungen Notizen machen, Vorträge erarbeiten usw.) und Fachsprachenkurse (z.Z. Recht, Wirtschaft, bald alle Disziplinen) angeboten. Das IdS ist mit der Durchführung der Prüfung zum Nachweis einer fremdsprachlichen Studierfähigkeit Deutsch für immatrikulationswillige internationale Studierende der Universität Freiburg betraut (Aufnahmeprüfung). Das IdS ist für einen Grossteil des Studiums sowohl nicht-deutschsprachiger als auch deutschsprachiger Sekundarlehramtsstudentinnen zuständig, die das Fach Deutsch als Fremdsprache als Hauptfach bzw. als Ergänzungsfach wählen. Darüber hinaus unterrichtet das IdS seit dem WS 1997/98 zukünftige Gymnasiallehrerinnen im neuen Studienschwerpunkt Deutsch als Fremdsprache innerhalb

der Germanischen Philologie.

Die Forschungsprojekte der LektorInnen behandeln Themen wie Evaluation und Selbstevaluation, Lernautonomie, Medieneinsatz, Zwei-/Mehrsprachigkeit, Tandem sowie die Konzeption und Analyse von Lehrmaterialien. Darüber hinaus besteht eine enge Kooperation mit den deutschsprachigen Ländern bei der Revision internationaler Diplome und der Weiterbildung von Hochschullehrern aus Ländern Mittel- und Osteuropas. Weiterbildungsveranstaltungen bestehen auch für Lehrkräfte nahezu alle Schulstufen und in der Erwachsenenbildung.

In der Audiothek werden Audiomaterialien zu über 35 Sprachen bereitgehalten. Der Schwerpunkt der Bibliothek liegt auf Fremdsprachendidaktik hauptsächlich für Deutsch als Fremdsprache. Das seit mehreren Jahren verfolgte Projekt einer Fremdsprachenmediathek wird im Laufe des Jahres 1998 in die Betriebsaufnahme eines Selbstlernzentrums führen, nachdem eine Arbeitsgruppe unter Beteiligung der Spracheninstitute für Französisch und Englisch dem Rektorat ein entsprechendes Konzept unterbreitet hat.

Das IdS ist seit seiner Gründung stark gewachsen: aus ursprünglich zwei Lektoraten ist ein akademischer Mitarbeiterstab von vier Lektorinnen (zusammen 340 %), drei Lehrbeauftragten und einer Unterassistentin entstanden. Durch die Schaffung der Stelle eines *professeur associé* zum 1. Oktober 1996 bekam der Bereich DaF in der Schweiz endlich auch ein akademisches Gewicht.

Die Lehrveranstaltungen, die Forschungsprojekte und das Aus- und Weiterbildungsprogramm setzen den Anspruch der Förderung der Zweisprachigkeit von Universität und Kanton schwerpunktmässig um, was für die einzige zweisprachige Universität Europas von besonderer Bedeutung ist. Die Institute für französische und für englische Sprache, die kürzlich reor-

ganisiert wurden, verfolgen - vorläufig in geringerem Umfang - ähnliche Ziele wie das IdS (zusammengefasst nach Langner 1997).

3.4 Die Abteilung für angewandte Linguistik der Universität Bern

Die Abteilung für angewandte Linguistik (AAL) wurde 1964 als "Audiovisuelle Sprachschule" gegründet und ist damit wohl eine der ältesten universitären Einrichtungen dieser Art in der Schweiz. Die AAL ist seit ihrem Bestehen Bestandteil des Instituts für Sprachwissenschaft.

Die AAL ist heute ein universitäres Sprachenzentrum mit den Schwerpunkten Lehre und Forschung in 7 Fremdsprachen: Arabisch, Chinesisch, Deutsch, Englisch, Italienisch, Neugriechisch, Russisch, Spanisch. Mangels Stellen kann Französisch nicht angeboten werden, was in einem zweisprachigen Kanton eigentlich kaum verantwortbar ist; im WS findet ein Hörverständniskurs in Berndeutsch, der inoffiziellen Universitäts-sprache statt. Es werden Semesterstreu-kurse und Vorsemesterintensiv-kurse resp. Blockkurse durchgeführt. Stundenzahl, Adressaten, Ziele und

Niveaus sind in den einzelnen Sprachen unterschiedlich. Beispielsweise bewegen sich die Englisch- und Italienischkurse auf mittlerem und höherem Niveau, während Spanisch nur auf der Grundstufe angeboten wird. Ein Teil der Kurse sind Fach-sprachenkurse oder bereiten auf studienbezogene Fertigkeiten vor. Ein anderer Teil der Kurse erfolgt in Zusammenarbeit oder in Abstimmung mit anderen Instituten. So werden Vorsemesterintensivkurse in Hocharabisch in Zusammenarbeit mit dem Islamwissenschaftlichen Institut durchgeführt, und es wird Chinesisch für Studierende der Sprachwissenschaft, der Religionswissenschaft und der Ethnologie angeboten, in deren Lehrplänen der Besuch sprachpraktischer Veranstaltungen in einer aussereuropäischen Sprache vorgeschrieben ist. Die Chinesischkurse stehen auch Studierenden der Universitäten Freiburg und Neuenburg offen (ca. 1/4 bis 1/3 der Studierenden sind aus Freiburg). Die AAL führt die obligatorischen Deutschtests für internationale Studierende nicht-deutscher Muttersprache durch (Aufnahmepföpfung).

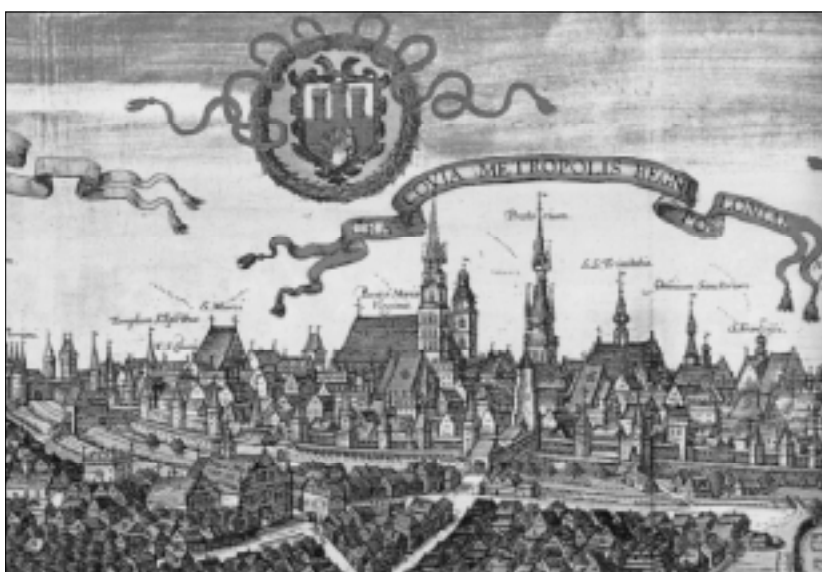
Die Pflichtenhefte der LektorInnen weisen einen Anteil von mindestens

20% an Forschung auf. Die Forschungsschwerpunkte liegen auf den Gebieten autonomes Lernen, Lernen mit Partnern ("Tandem", "Collaborative Writing"), rechnergestützter Fremdsprachenerwerb, Evaluation von Sprachlehr- und -lernmitteln, Didaktisierung authentischer Texte, Medieneinsatz beim Fremdsprachenlernen, Kriterien zur Entwicklung von Prüfungen, Aus- und Weiterbildung von Sprachkursleitenden, Wissenschaftssprache. Die Entwicklung von (z.T. computergestützten) Lehrmitteln ist ein Ergebnis der angewandten Forschung. So wurde mit *Orizzonti* ein Italienischlehrmittel für den Kanton Bern erarbeitet. Die AAL besitzt eine grosse Forschungsbibliothek zur Sprachlehrforschung und den an der AAL unterrichteten Sprachen.

Für die Erziehungsdirektion Bern und für den Berner Lehrerverein werden verschiedene Kurse auf dem Gebiet der Lehreraus- und -weiterbildung durchgeführt. Die AAL bestreitet auch die Vorlesung "Einführung in die Fremdsprachendidaktik", die sich an Studierende des Sekundarlehramts richtet.

Aufgrund eines Fakultätsbeschlusses von 1988 betreibt die AAL ein Medienlernzentrum (MLZ), das vornehmlich Studierenden und Lehrkräften der Geisteswissenschaften, der Medienwissenschaft und der Politikwissenschaft zum selbstgesteuerten Lernen mit diversen modernen Medien dient. Im Bereich Fremdsprachen wird das MLZ von allen Sprachen der Abteilung für das autonome Lernen genutzt. Bis zu 50% des Lehrangebots werden - je nach Sprache - zum autonomen Lernen angeboten.

Im Laufe der Jahre hat die AAL viele Stellen einsparen müssen; so hat z.B. das Lehrgebiet Deutsch als Fremdsprache 1995 ein ganzes Lektorat verloren; daher werden keine Grundkurse in Deutsch mehr durchgeführt. Heute beschäftigt die AAL sechs Lehrbeauftragte (14 WSt.), vier LektorInnen (300%) eine Assistentin (66,6%), zwei



Cracovia, XVI sec. (Università fondata nel 1364)

Hilfsassistenten (62,5%) und eine Sekretärin (60 %). Alle MitarbeiterInnen sind in unterschiedlichem Masse auch an der Entwicklung des Medienlernzentrums beteiligt (zusammengefasst nach Lachner 1997).

3.5 Das Fremdsprachenangebot der kulturwissenschaftlichen Abteilung der Universität St. Gallen

Das Fremdsprachenangebot der kulturwissenschaftlichen Abteilung der Universität St. Gallen stellt insofern einen - vorbildlichen - Sonderfall in der Schweizer Hochschullandschaft dar, als die Studierenden dieser Hochschule für Wirtschafts-, Rechts- und Sozialwissenschaften zwingend eine der angebotenen Fremdsprachen Englisch, Französisch, Italienisch, Spanisch, Russisch oder Japanisch lernen müssen (Chinesisch wurde 1997 gestrichen). Das Lehrangebot in Fremdsprachen ist also fest in den einzelnen Studiengängen verankert. Die Sprachprüfungen haben das gleiche Gewicht für die Examensnote wie die anderen Fächer. Auch an der Tatsache, dass die Sprachfächer in einer eigenen Fakultät des gleichen Status wie die anderen Fakultäten untergebracht sind, zeigt sich die Bedeutung, die diesem Lehrangebot zugemessen wird. Da dem Sprachlehrangebot der Universität St. Gallen ein separater Artikel gewidmet ist, wird es hier nicht ausführlicher vorgestellt.

3.6 Perspektiven

Mit Ausnahme der Institute für deutsche, englische und französische Sprache der Universität Freiburg und der kulturwissenschaftlichen Abteilung der Universität St. Gallen, die über eine der Bedeutung des Fremdsprachenunterrichts und seiner Didaktik angemessene Ausstattung verfügen, werden an den anderen genannten Hochschulen Stellen eingespart oder es kann der Lehrbetrieb nur dadurch

aufrechterhalten werden, indem die Studierenden über Kursgebühren den Etat der Sprachenzentren bezuschussen. Ein besonders krasses Beispiel für den niedrigen Stellenwert, der dem Fremdsprachenunterricht zugebilligt wird, ist die Privatisierung des Sprachenzentrums der *École polytechnique fédérale de Lausanne* (EPFL) im Jahre 1996.

Das Sprachenzentrum der EPFL hat nach jahrelangen Vorarbeiten eine vorbildliche Mediothek zum autonomen Lernen eingerichtet, an deren Konzeption sich Mediotheken anderer Schweizer Hochschulen orientiert haben. Obwohl das Sprachenzentrum organisatorisch und didaktisch effizient geführt wurde und erfolgreich gearbeitet hat, wurde es nach Kriterien des freien Marktes evaluiert und schliesslich zur Privatisierung ausgeschrieben. Bezeichnend für den Status des Fremdsprachenunterrichts und der Sprachlehr- und -lernforschung ist die Tatsache, dass kein anderes Institut eine solche Prozedur über sich ergehen lassen musste. Es dürfte wohl kaum ein unabhängiges universitäres Institut geben, das selbsttragend arbeitet.

Mit diesem Privatisierungsentscheid wurde nicht nur die jahrelange Aufbauleistung der Mitarbeiterinnen des Sprachenzentrums missachtet und zunichte gemacht, sondern er zeigt auch die Bedrohung, der der gesamte Komplex des Fremdsprachenunterrichts und seiner Didaktik auf universitärer Ebene in der Schweiz ausgesetzt ist. Kommentare zu diesem Entscheid von Dekanen und Rektoren anderer Universitäten zielen in eine solche Richtung. In diesem Zusammenhang ist der Beschluss der phil.-hist. Fakultät der Universität Bern von Anfang 1997 zu sehen, alle Lehraufträge der Abteilung für angewandte Linguistik für Fremdsprachen zu streichen und langfristig nur noch Deutsch als Fremdsprache und Englisch als Wissenschaftssprache anzubieten.

Dass solchermaßen fremdbestimmte oder ausgehöhlte Abteilungen keine unabhängigen Einheiten mehr darstellen und zu reinen Dienstleistungseinrichtungen verkommen, die mangels Fachdialog auch keiner Forschung mehr nachgehen können, wird von den Entscheidungsträgern offenbar in Kauf genommen. Dass beim Fremdsprachenunterricht ohne Forschung letztlich auch die Lehre verkümmert, versteht sich von selbst. In diesem Fach ist der praktische Unterricht sozusagen Gegenstand der Forschung. Forschung und Lehre befruchten und bedingen einander in einer Weise, wie dies in keinem anderen akademischen Fach möglich ist.

Inhaltliche Begründungen für die Dezimierung des Sprachangebots oder die Abschaffung dieser Fachrichtung von zentraler Bedeutung werden kaum gegeben, Forschung und Lehre im Bereich des Fremdsprachenunterrichts werden lapidar als etwas angesehen, das man "sich nicht mehr leisten" könne (Bern). Eine solche Beurteilung ist keine fachlich-inhaltliche Begründung, sondern verrät die vorurteilsträchtige Einstellung gegenüber dem Fremdsprachenunterricht und seiner Didaktik. Es handelt sich dabei offenbar um ein Betätigungsfeld, für dessen Ausübung es in der Beurteilung derjenigen, die die Stellen zu streichen beschliessen, keiner besonderen Ausbildung bedarf und das auch noch als zu hoch bezahlt eingestuft wird. In Tat und Wahrheit gibt es wohl kaum eine Sparte innerhalb der Geisteswissenschaften, in der das Kollegium sich so intensiv mit der eigenen Fortbildung und Fragen der Didaktik beschäftigt; obendrein sind die zumeist auf Stundenbasis angestellten Lehrbeauftragten auch noch die am schlechtesten bezahlten und sozial am wenigsten abgesicherten Mitglieder des universitären Lehrkörpers. Der Fremdsprachenunterricht und seine Didaktik wird offenbar wegen seiner Praxisnähe als einer akademischen Einrichtung nicht würdig eingestuft.

Dies steht im offenen Widerspruch zu der Tatsache, dass an den Universitäten in den naturwissenschaftlichen und technischen Fächern sowie in der Medizin doch auch praktische Veranstaltungen anzutreffen sind. Warum wird gerade für die fremdsprachlichen Veranstaltungen das Prinzip "Outsourcing" angewandt? Unter Hinweis

auf den Praxisbezug oder die allgemeine, nicht fachspezifische Ausrichtung könnten ebenso gut die in vielen Fachbereichen anzutreffenden Veranstaltungen z.B. in Statistik, in Rechner- und Programmnutzung oder in Datenrecherche und sogar ganze Bereiche wie z.B. die universitären Rechenzentren ausgelagert werden.

Wer käme auf die Idee, Sprachkurse (Latein, Griechisch, Hebräisch etc.) in den theologischen Fächern in Frage zu stellen oder die Sprachkurse in den Islamwissenschaften, die die Auswertung von Quellen ja erst ermöglichen? Was bliebe bei einem solchen Verfahren von den Universitäten übrig?

Nur weil es für die mündliche Kommunikation (in der Muttersprache) offenbar keiner besonderen Anstrengung (und vordergründig) auch keiner besonderen Kenntnisse bedarf, können Fremdsprachenkenntnisse doch nicht als etwas angesehen werden, das auf ebenso "naturgegebene" Weise vermittelt werden kann. Für die Erteilung eines effizienten Fremdsprachenunterrichts bedarf es methodisch und fachspezifisch geschulter Spezialistinnen, deren Kenntnisse und Kompetenz solchen in anderen Fächern in nichts nachstehen und für deren Erwerb es einer anspruchsvollen Aus- und Weiterbildung bedarf. Schon vor fast 30 Jahren haben F. Denninghaus und U. Bonnekamp (1970, 21) erkannt, dass die Geringerschätzung der Universität für den praktischen Sprachunterricht vor allem damit zu tun hat, dass die Professoren, bei denen ja die Hauptverantwortung für Wissenschaft und Lehre liegt, kaum je sprachpraktische Veranstaltungen durchführen und auch nicht die wissenschaftliche Verantwortung für die Organisation der Sprachkurse übernehmen. Sprachpraktische Übungen werden in aller Regel Lehrbeauftragten oder Assistenten überlassen, die man für eine feste Anstellung an der Universität als nicht genügend qualifiziert betrachtet. Auf diese Weise können die tatsächlich interdisziplinär ausgerichteten Sprachlehrveranstaltungen schnell einmal zum Spielball der Partikularinteressen der jeweiligen Institute werden, wenn es ums Sparen oder Restrukturieren geht. Obwohl den Zielen einer universitären Gesamtstrategie verpflichtet, finden entsprechende Einrichtungen oder

**“Didactique de l’enseignement des langues dans les Hautes Écoles”
“Special Interest Group” (SIG) dans le cadre de l’Association Suisse
de Linguistique Appliquée (VALS/ASLA)**

Objectifs et tâches

- Inventaire de l’enseignement des langues non-philologiques dans les Hautes Ecoles Suisses
- Publication d’un rapport sur la situation de l’enseignement des langues dans les Hautes Ecoles en Suisse avec des suggestions structurelles pour un modèle de bon fonctionnement
- Centralisation des projets de recherche liés à la pratique de l’enseignement des langues pour étudiantEs d’autres disciplines
- Renforcement de la position des études des langues pour étudiantEs d’autres disciplines au sein des Hautes Ecoles
- Coopération entre les centres de langues, les centres multimédia universitaires, etc. en ce qui concerne l’offre pour l’apprentissage des langues
- Mise en réseau coordonnée des centres de langues des Hautes Ecoles (serveur WWW avec informations, projets de recherche et également du matériel didactique pour l’utilisation à distance par les étudiantEs)
- Reconnaissance de la valeur scientifique de la publication de matériel pédagogique pour les langues (recherche appliquée; obtention de moyens financiers)
- Formation continue des enseignantEs de langue
- Assurer la qualité de l’enseignement des langues dans les Hautes Ecoles
- Etablissement de critères pour les examens de langues au niveau national
- Etablissement de la didactique de l’enseignement des langues comme discipline scientifique dans une des Hautes Ecoles en Suisse
- Interlocuteur de la Confédération Européenne des Centres de Langues dans l’Enseignement Supérieur (CERCLES)

Ce groupe d’intérêt a organisé depuis le début de l’année 1997 quatre séances dans les universités de Berne, Lausanne, Fribourg et St. Gall. Des tâches concrètes sont traitées dans des groupes de travail qui se sont constitués en quatre groupes permanents:

- EAO - Enseignement assisté par ordinateur
- Teaching Foreign Languages for Academic Purposes
- Récolte des données concernant la didactique et l’enseignement des langues étrangères dans les Hautes Ecoles Suisses
- Tandem

Coordination:

Anton Lachner, Universität Bern, AAL, Länggassstrasse 49, 3000 Bern 9

E-mail: anton.lachner@aal.unibe.ch

Brigitte Forster Vosicki, Université de Lausanne, Centre de langues, BFSH 2, 1015 Lausanne

E-mail: Brigitte.ForsterVosicki@cdl.unil.ch

Informations supplémentaires: <http://www.aal.unibe.ch/vals>

Veranstaltungen kaum Fürsprecher, wenn kein Ordinarius direkt für sie verantwortlich ist, der in den Fakultäts-gremien die Interessen seines Lehr- und Forschungsbereichs inhaltlich begründet vertreten könnte.

4. Das ideale universitäre Sprachenzentrum

4.1 Grundsätzliche Überlegungen

Wenn hier von "Sprachenzentrum" die Rede ist, so wird damit eine zentrale universitäre Einrichtung bezeichnet, die in enger Zusammenarbeit mit möglichst allen Disziplinen Studierenden (und Lehrenden) aller Fakultäten hochschulspezifische Fremdsprachenkurse anbietet und entsprechende Forschung betreibt. Die aktuelle Bezeichnung der Institution ist nebensächlich. Zu diskutieren wäre allenfalls die Frage der institutionellen Anbindung. Da ein solches Sprachenzentrum zentrale Aufgaben wahrnimmt, könnte eine administrative Verknüpfung mit dem Rektorat gewisse Vorteile bringen. Zum Beispiel könnte auf diese Weise sichergestellt werden, dass bei der Verteilung der knapper werdenden Mittel dieses wichtige Gebiet der universitären Ausbildung bestehen bleibt. Es ist klar, dass es sich bei dem hier eingeforderten Sprachenzentrum um ein Idealmodell handelt, das an die jeweiligen örtlichen Gegebenheiten angepasst werden muss.

Um den wissenschaftlichen Dialog mit den peripheren Hilfswissenschaften der Sprachlehrforschung (Lernpsychologie, Psycholinguistik, Literaturwissenschaft, Pädagogik etc.) aufrechtzuerhalten, wäre eine fachliche Vernetzung mit den Fächern der phil.-hist. Fakultät und eine Eingliederung in ein Institut für Sprachwissenschaft sinnvoll. Die Aufsplittung des Fremdsprachenangebots in die einzelnen Philologien, wobei die einzelnen Sprachen dann jeweils als Subdomänen untergebracht wären,

wäre nicht ideal, da auf diese Weise nur die Schulsprachen zur Geltung kämen und da die Sprachlehrforschung damit nicht das Gewicht erhalte, das ihr gebührt. Ausserdem erhielten die Studierenden so keinen zentralen Überblick über das Angebot, und die Möglichkeit zur Nutzung von Synergien würde vergeben. Neben der Etablierung bzw. Konsolidierung der Sprachenzentren an al-

len Hochschulen wäre die Einrichtung eines Instituts für Sprachlehrforschung an einer Schweizer Universität eine längst überfällige Notwendigkeit. Solche Institute bestehen beispielsweise in Deutschland an den Universitäten Bochum (seit 1976) und Hamburg (seit 1978), was dort sehr zur Förderung des akademischen Fremdsprachenunterrichts und zur Anerkennung der Sprachlehrfor-

"Didaktik des Fremdsprachenunterrichts an Hochschulen" "Special Interest Group" (SIG) der Vereinigung für angewandte Linguistik in der Schweiz (VALS/ASLA)

Ziele und Aufgaben

- Bestandesaufnahme des nicht philologisch orientierten Hochschulsprachenunterrichts
- Publikation eines Situationsberichts zur Fremdsprachendidaktik an Schweizer Hochschulen mit Strukturvorschlägen
- Bündelung von Forschungsprojekten aus dem Gebiet der Sprachlehrforschung auf nationaler Ebene mit deutlichem Praxisbezug
- Stärkung der Position des nicht-philologischen Sprachunterrichts innerhalb der Hochschulen
- Kooperation zwischen den Hochschulsprachzentren und Medienzentren mit Angeboten zum Fremdsprachenlernen
- Koordinierte Vernetzung der Hochschulsprachzentren (WWW-Server mit Infos, Forschungsprojekten und auch Sprachlernmaterialien zur Nutzung durch Studierende im Fernzugriff)
- Anerkennung der Wissenschaftlichkeit der Lehrwerkerstellung (Forschung für die Praxis; Gewinnung von Fördermitteln)
- Fortbildung für Sprachlehrkräfte
- Qualitätssicherung des Hochschulsprachenunterrichts
- Erarbeitung von schweizweiten Prüfungskriterien für nicht-philologische Sprachstudien
- Etablierung der Sprachlehrforschung als wissenschaftliche Disziplin an einer Schweizer Hochschule
- Ansprechpartner für die Europäische Konföderation der Hochschulsprachzentren (CERCLES)

Die Special Interest Group hat sich seit Anfang 1997 vier Mal an den Universitäten Bern, Lausanne, Freiburg und St. Gallen getroffen. Die konkreten Aufgaben werden in Projektgruppen erarbeitet, von denen sich bisher vier ständige gebildet haben:

- CALL - Fernunterricht - Distance Learning
- Teaching Foreign Languages for Academic Purposes
- Datenerhebung zum Fremdsprachenunterricht und zur Fremdsprachendidaktik an Schweizer Hochschulen
- Tandem

Koordination:

Anton Lachner, Universität Bern, AAL, Länggassstrasse 49, 3000 Bern 9

E-mail: anton.lachner@aal.unibe.ch

Brigitte Forster Vosicki, Université de Lausanne, Centre de langues, BFSH 2, 1015 Lausanne

E-mail: Brigitte.ForsterVosicki@cdl.unil.ch

Weitere Informationen: <http://www.aal.unibe.ch/vals>

schung als wissenschaftlicher Disziplin, auch im internationalen Wettbewerb, beigetragen hat. Ein solches Institut könnte auch auf die Sprachfächer in der universitären Sekundarlehrausbildung einwirken, wo dieser Bereich gegenwärtig kaum fächerübergreifend abgedeckt wird (an der Uni Bern gibt es beispielweise nur eine zweistündige allgemeine Vorlesung zur Fremdsprachendidaktik für angehende Sekundarlehrkräfte pro Jahr, die von der AAL bestritten wird; die entsprechenden Veranstaltungen am IdS in Freiburg sind auf die Unterrichtssprache Deutsch bezogen). Als ausgewiesenes Zentrum für das Fachgebiet Deutsch als Fremdsprache, das über eine Professur verfügt, kommt dem Institut für deutsche Sprache der Universität Freiburg hier eine Schlüsselrolle zu. Wenn sich die dortigen Institute für englische und für französische Sprache ebenso entwickeln wie das IdS², wenn alle drei Institute auf sprachtheoretischem Gebiet zusammenarbeiten und den Sprachenkanon noch erweitern, dann wäre die Etablierung einer Fachrichtung Sprachlehr- und -lernforschung am ehesten in Freiburg denkbar. Im Rahmen der BeNeFri-Konvention³ könnte zusammen mit der Abteilung für angewandte Linguistik der Universität Bern ein ansehnliches Lehr- und Forschungsprogramm konzipiert werden. Die AAL könnte insbesondere auf dem Gebiet der Fachsprachen, der Lehreraus- und -weiterbildung und der nicht regulären Schulsprachen (Russisch, Spanisch, Arabisch, Chinesisch) sowie beim Medieneinsatz Lehr- und Forschungsinhalte beisteuern.

4.2 Minima für universitäre Sprachenzentren

An allen Sprachenzentren müssten in der Lehre die drei grossen Landessprachen und Englisch vertreten sein. Rätoromanisch sollte zumindest dort angeboten werden, wo eine entspre-

chende Schwerpunkt- oder Begleitforschung besteht, die die aktive Beherrschung des Rätoromanischen nötig macht. Hörverständniskurse in den jeweiligen Deutschschweizer Dialekten, die ja die inoffizielle Umgangssprache auf dem Campus sind und de facto die Rolle der fünften (wenn nicht ersten) Landessprache spielen, sollten im Fächerkanon ebenfalls fest verankert sein. Es ist bekannt, dass das Bild des Schweizerdeutschen in der Westschweiz nicht sehr positiv ausfällt (Schwander 1981, 123). Daher ist es umso wichtiger, dass Westschweizer Mobilitätsstudierende, die dies wünschen, sich den jeweiligen lokalen Dialekten in Hörverständniskursen annähern können, um damit ihre Vorurteile abzubauen und von der informellen Kommunikation an den jeweiligen Hochschulen nicht ausgeschlossen zu sein. Gleiches gilt für internationale Studierende.

Seltener unterrichtete (aber gleichwohl wichtige) Sprachen sollten in Abstimmung mit den lokalen Gegebenheiten und Notwendigkeiten in den Fächerkanon der Sprachenzentren aufgenommen werden. Hier sind vor allem Grundkurse in aussereuropäischen Sprachen gemeint, die für Studierende verschiedener Fachrichtungen für Studium und Beruf von Interesse sind und als Propädeutika für das Hauptstudium in kulturwissenschaftlichen Philologien wie etwa Islamwissenschaft oder Japanologie notwendig sind. Diese Philologien sind in aller Regel mit ihren Unterdisziplinen, die von Alttertumskunde bis zur modernen Politik reichen, so ausgelastet, dass sie sich nicht um die Fremdsprachendidaktik kümmern können und den Sprachunterricht nicht nach den neuesten methodischen Erkenntnissen durchführen. Hier können die Sprachenzentren interdisziplinäre Hilfe leisten, indem sie gemeinsam mit diesen Fächern Lernziele und Lerninhalte abstimmen und die Kurse didaktisch begleiten, wenn nicht gleich selbst veranstalten (Modell Arabisch

in Bern). Wie sich zeigt, können mit entsprechender Didaktik aussereuropäische Sprachen ebenso effizient unterrichtet und gelernt werden wie "Schulsprachen".

Um auch Studierende anderer Hochschulen von solchen Qualifikationsangeboten profitieren zu lassen, wäre es ein Leichtes, die bestehenden Fachkonventionen der kooperierenden Hochschulen (z.B. dem oben genannten BeNeFri oder CUSO⁴) auf den Fremdsprachenunterricht auszudehnen.

Die Sprachkurse dürfen nicht als Langzeitkurse geplant, sondern müssen adressatenspezifisch als kompakte Module entwickelt und angeboten werden, wobei Vorsemesterintensiv- und Blockkurse mit thematischen oder fachsprachlichen Schwerpunkten am effizientesten erscheinen. Die Kurse müssten so gestaltet sein, dass sie zur Eigenarbeit (Autonomie) anleiten. Hierfür sind von den Sprachenzentren geeignete Lernmaterialien zu entwickeln, zusammenzustellen und in Einrichtungen zum Selbstlernen (Medienzentren) bereitzuhalten. Da die moderne Fremdsprachendidaktik auch in medienpädagogischer Hinsicht zu den fortschrittlichsten Fachgebieten zählt, wäre es sinnvoll, die Sprachenzentren auch mit Konzeption und Entwicklung der Medienzentren zu betrauen. Es versteht sich von selbst, dass Sprachkurse als ihrer Natur nach hochschulrelevante Veranstaltungen für die Studierenden grundsätzlich kostenlos sein müssen.

Für die intensive mündliche Kommunikation und lernerspezifische Bedürfnisse eignet sich die Vermittlung von Sprachtandems, also der Austausch der eigenen Muttersprache mit der eines fremdsprachlichen Partners. Für die Organisation solcher Tandems, die z.B. an der Universität Freiburg mit grossem Erfolg stattfinden, bräuchte es eine Lehrkraft, die entsprechend freizustellen wäre.

Für die weiteren Aufgaben der Sprachenzentren können wir uns am Quer-

schnitt des aktuellen Tätigkeitsspektrums der oben unter Punkt 2 vorgestellten Einrichtungen orientieren und brauchen diese nur noch in Erinnerung zu rufen: Ausbildung von Sprachlehrkräften, Leistungsmessung und -zertifizierung sowie Forschung für die Praxis. Auch diese Aufgabenfelder können in komplementärer Koordination auf die Hochschulen aufgeteilt werden. Bei der Leistungsmessung wäre es sogar dringend geboten, national vergleichbare Prüfungen und Zertifikate auszuarbeiten.

Es mag utopisch klingen, in Zeiten der Sparmassnahmen die Forderung nach dem Aufbau solcher Kompetenzzentren an allen Hochschulen zu stellen. Utopisch ist dies nur auf den ersten Blick. Fachkompetenz und Infrastruktur sind ja an den meisten Universitäten vorhanden; an manchen Universitäten schlummern darüber hinaus unentdeckte Potenziale in den philologischen Fächern, bei denen es nur einer gewissen Reorganisation bedürfte. Schliesslich bräuchte es ein interuniversitäres Expertengremium, das die zu Kooperations- und Koordinationsaufgaben an die Hand nähme. Der 1996 gegründete Europäische Sprachenrat hat anlässlich seiner Eröffnungskonferenz im Juli 1997 in Lille das Papier der Arbeitsgruppe "Fremdsprachenunterricht für Studierende verschiedener Disziplinen" verabschiedet; darin heisst es: "Fremdsprachenunterricht muss als das Recht von Studierenden aller Studienrichtungen (...) betrachtet werden, und die Entscheidungsträger der verschiedenen Ebenen haben die nötigen Massnahmen zu treffen, um diesem Recht Nachachtung zu verschaffen." ([ELC], 1997) Angesichts überlaufener Sprachkurse und langer Wartelisten ist Eile geboten.

In diesem Zusammenhang wäre es eine wichtige Aufgabe der einzelnen Hochschulfächer, die gestiegene gesellschaftliche Bedeutung von Fremdsprachen und den Mangel an systematischer Erforschung des Fremd-

sprachenlernens zu erkennen. Daraus wäre konsequenterweise der Schluss zu ziehen, dass Fremdsprachenkenntnisse für die Studierenden eine absolute Notwendigkeit darstellen und dass deshalb der obligatorische Fremdsprachenunterricht, wie er z.B. in St. Gallen besteht, in die einzelnen Studienordnungen aufzunehmen ist. Wenn sich allerdings der an einigen Hochschulen eingeschlagene Weg der Einsparung fortsetzt und auf andere Hochschulen übergreift, würde sich die Schweiz ins europa- und weltferne Abseits begeben und die aktive Teilnahme an Entscheidungs- und Gestaltungsprozessen, für die Fremdsprachenkenntnisse unabdingbar sind, anderen, interkulturell kommunikationsfreudigeren Ländern und Sprachgruppen überlassen. Schon heute zählen Schweizer Studierende trotz entsprechender Förderprogramme in der Schweiz und in Europa nicht gerade zu den mobilsten im internationalen Vergleich. Die vorhandenen Programme werden vermutlich auch wegen mangelnder Sprachkenntnisse nicht ausreichend genutzt.

Bei einer Verbannung des Fremdsprachenunterrichts von den Hochschulen würden den Studierenden dringend benötigte Möglichkeiten zur beruflichen Qualifikation genommen; hochschulexterne Sprachschulen sind nicht in der Lage das studien-spezifische Aufgabenspektrum des Fremdsprachenunterrichts adäquat abzudecken.

Darf man es zulassen, dass die Schweizer Studierenden über kurz oder lang regelrecht sprachlos werden?

Anmerkungen

¹ Vgl. z.B. die zahlreichen Artikel zum Thema *Debate: Sprachpolitische Perspektiven in der Schweiz* in *Swiss Political Science Review*, 1996, 2 (3) und folgende drei Nummern.

² Das französische Sprachinstitut ist seit dem WS 97/98 ebenfalls mit einer Professur ausgestattet.

³ Kooperation zwischen den Universitäten Bern, Neuenburg und Freiburg. Siehe <http://www.unifr.ch/wwwunifr/benefri>.

www.unifr.ch/wwwunifr/benefri.

⁴ Conférence des Universités de la Suisse occidentale: Genf, Lausanne, Freiburg, Neuenburg, Bern, EPFL.

Literaturverzeichnis

- ALTERMATT, U. (1996): *Sprachenblöcke oder Sprachenvielfalt. Vortrag anlässlich des Dies academicus der Universität [Freiburg], am 15. November 1996*, <http://www.unifr.ch/spc/UF/96decembre/altermatt.html>
- Debate: Sprachpolitische Perspektiven in der Schweiz*, *Swiss Political Science Review*, 1996, 2 (3) und folgende drei Nummern.
- DENNINGHAUS, F. / BONNEKAMP, U. (1970): *Zur Gründung von Fremdspracheninstituten*, *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 21-27.
- [ELC] (1997): *European Language Council, Policy Paper "Language provision for students of other disciplines"*, <http://userpage.fu-berlin.de/~elc/laprp1en.htm>
- FORSTER VOSICKI, B. (1997): *Protokoll des 2. Treffens der SIG "Didaktik des Fremdsprachenunterrichts an Hochschulen" in Lausanne vom 18. April 1997*, <http://www.aal.unibe.ch/vals/d/lsn18041997.html>
- [HPK] (1994): *Schweizerische Hochschulkonferenz, Hochschulplanungskommission, Mehrjahresplan 1996-1999 der Schweizerischen Hochschulen*, Bern.
- [HRK] (1996) *Hochschulrektorenkonferenz, Zur Vermittlung berufsbezogener interkultureller Qualifikationen an den Hochschulen*, *Fremdsprachen und Hochschule* 46, 113-121. <http://www.lu.usi.ti-edu.ch> [Universität der italienischen Schweiz]
- LACHNER, A. (1997): *Protokoll des 1. Treffens der SIG "Didaktik des Fremdsprachenunterrichts an Hochschulen" in Bern vom 7. Februar 1997*, <http://www.aal.unibe.ch/vals/d/bern07021997.html>
- LANGNER, M. (1997) *Protokoll des 3. Treffens der SIG "Didaktik des Fremdsprachenunterrichts an Hochschulen" in Freiburg vom 20. Juni 1997*, <http://www.aal.unibe.ch/vals/d/fr20061997.html>
- SCHWANDER, M. (1981): *Synthèse et conclusions*, *Bulletin CILA* 33, 118-128
- Sprachkurse an Schweizer Hochschulen* (1994) AGAB Mitteilungen, Erziehungsdirektion Zürich, Nr. 94-59, 94-60, 94-70

Anton Lachner

ist Leiter der Abteilung für angewandte Linguistik der Universität Bern und koordiniert die Tätigkeit des Medienlernzentrums für die dortige phil.-hist. Fakultät. Seine Lehr- und Forschungsschwerpunkte liegen auf den Gebieten Chinesisch als Fremdsprache und Medien.

Paul Mauriac
Zürich

Il laboratorio di lingue, in voga negli anni '60-'70, è stato disertato perchè non adeguato alle successive teorie e pratiche d'insegnamento / apprendimento. Oggi, offrendo molteplici forme, strumenti e fonti tecnologiche, ha nuove ragioni di essere. Diventa il laboratorio dove l'insegnante-alchimista cerca, scopre o crea, in funzione del destinatario, il suo "apprendista", il codice, la chiave migliore per aprire all'acquisizione; diventa luogo, anche, dove l'apprendista si coinvolge e si forma, piuttosto che informarsi o conformarsi a modelli "stimolo-risposta". Presentandoci così il laboratorio, Paul Mauriac ci lancia una sfida d'immaginazione, di stimolazione e di libertà, di modo che, grazie al (e non malgrado il) "multimedia", possiamo ridefinire il nostro compito di insegnanti ed arricchirci di nuovi ruoli e di nuovi progetti didattici. Babylonia proporrà una mappa del pianeta "insegnamento multimediale" nel n° 2/98, numero dedicato a questo tema.(red.)

Echec du laboratoire de langues traditionnel

Mis à la mode dans les années 60, le laboratoire de langues traditionnel - qui, rappelons-le, permettait par l'intermédiaire d'un magnétophone le travail individuel sur la pratique orale de la langue, travail faisant largement appel à des exercices de type structural - a échoué, c'est un fait patent. Dans certains pays, on a renoncé purement et simplement à son emploi, dans d'autres on utilise encore les locaux, mais à des fins différentes. Et il est probable qu'à la question "*Le laboratoire de langues a-t-il un avenir?*", bien des enseignants répondraient sans hésiter par la négative.

Peut-être convient-il de s'interroger sur les causes de cet échec. On a cru, à tort, qu'une langue était un catalogue fini de structures syntaxiques, et qu'il suffisait de répéter ou de transformer mécaniquement les structures en question pour s'approprier la langue. Les limites du laboratoire de langues sont celles-là mêmes du "pattern drill", répétitif et coupé du réel. On sait aujourd'hui que comme toute activité humaine, l'apprentissage est tout sauf mécanique; qu'il y a *x* manières différentes de présenter et d'aborder une langue étrangère; qu'il faut au maximum **varier les approches**, et surtout **susciter l'intérêt** de l'apprenant, qui doit être avant tout **motivé et responsabilisé**.

Ce n'est donc pas, on le voit, le laboratoire en tant qu'instrument qui a failli, mais l'utilisation qui en a été faite. Il est d'autant plus important de s'en convaincre que nous vivons aujourd'hui une immense révolution technologique.

Révolution technologique

Elle est à mettre au compte de l'informatique en général, et plus particulièrement des cartes vocales. Avec ces extensions qui lui permettent dorénavant de (re)produire des messages sonores, l'ordinateur maîtrise parfaitement les techniques de numérisation et de restitution du son, de synthèse de textes, de reconnaissance de la parole. Il est à même de servir tout à la fois de magnétophone, de lecteur et même d'interlocuteur. Comment imaginer dans ces conditions qu'il n'ait aucun rôle à jouer dans l'enseignement en général, et des langues vivantes en particulier?

L'informatique en cette fin de siècle a modifié radicalement l'environnement de travail de nombreuses branches d'activité, y compris déjà dans l'enseignement - même si son emploi suscite encore ici et là des réticences. L'acte éducatif repose sur l'association de trois composantes: **la voix, le texte et l'image**. Or le "tout numérique" est capable de traiter les trois à la fois. Les applications possibles dans la classe de langue sont, de ce fait, multiples, et l'on assiste déjà, depuis quelques années, à la mise en place de pratiques pédagogiques originales. L'évolution actuelle va, à l'évidence, dans le sens de la **convivialité**, de l'**interactivité**, et du **multimédia**. Le CD-ROM, qui offre un matériel de qualité professionnelle à des prix très accessibles, s'impose comme nouveau modèle économique et modifie notre conception de l'accès à la connaissance. Grâce à ses nouvelles capacités sonores, le micro-ordinateur, qui permet de stocker, de transporter, de transformer plus facilement n'importe quel matériau sonore, est tout naturellement appelé à remplacer le laboratoire de langues traditionnel.

Avantages du multimédia

Dans le contexte actuel de standardisation des moyens de communication, l'ordinateur devient incontournable, à l'école comme ailleurs. La multiplicité des stimuli favorisant l'acquisition, allier son, image et texte sur un même poste individuel et les utiliser simultanément et complémentai- rement au sein d'un même travail, ne peut être que bénéfique pour les apprenants.

Modulable, adaptable, évolutif, l'ordinateur présente de nombreuses qua- lités. Il permet:

- l'accès à une matière plus riche et plus diversifié,
- une meilleure mise en situation, grâce notamment à l'animation vidéo,
- une approche ludique, dont l'inté- rêt n'est pas à négliger pour des apprenants jeunes,
- l'exploitation de ressources variées pour le travail en autonomie,
- un travail plus efficace parce que plus individualisé,
- l'interactivité,
- la transmission rapide d'une con- naissance,
- la multiprésentation d'une notion,
- la simulation dynamique,
- la modélisation,
- la navigation sélective dans une mer d'informations grâce à l'hypertexte,
- plusieurs cheminements possibles vers une même connaissance,
- l'accès immédiat à de multiples banques de données,
- l'accès à toutes sortes de systèmes experts propres à le rendre plus "in- telligent".

Un laboratoire de langues multimédia, au-delà des avantages d'un centre de ressources, reprend le concept du la- boratoire de langues traditionnel de type AAC (audio actif comparatif), mais avec des matériels s'appuyant sur le micro-ordinateur et sur les ré- seaux informatiques. Le formateur peut à distance visionner, suivre, con- trôler et même corriger le travail des apprenants. Il combine ainsi les avan-

tages de l'auto-apprentissage et l'interactivité, que l'échange se fasse entre formateur et apprenants, ou entre apprenants. Ajoutons entre paren- thèse que ceux-ci peuvent se trouver dans un même centre de ressources, ou séparés géographiquement par des milliers de kilomètres. Cette nouvelle dimension que revêt le télé-enseigne- ment, grâce à l'informatique, n'est pas dénuée d'intérêt pratique, compte tenu de la demande éducative croissante.

Limites de la machine

Il y a aujourd'hui consensus sur les finalités et les exigences de l'ensei- gnement / apprentissage des langues: accent mis sur la **compétence de com- munication**, recours croissant aux **documents authentiques** et aux acti- vités participatives, **pluralisme mé- thodologique**. Mais si l'on est géné- ralement d'accord pour admettre que le multimédia favorise le transfert d'in- formation, il est clair aussi que la technologie ne saurait à elle seule transformer l'information en savoir. Les instruments mis à la disposition des enseignants, tout performants qu'ils soient, présentent des limites. Le micro-ordinateur est certes un puis-

sant outil d'écriture, un excellent ins- trument d'autonomie; il se prête par- ticulièrement bien au bain de langue, aux exercices de compréhension orale, mais il est malheureusement incapa- ble d'évaluer la production orale.

La situation actuelle est paradoxale, en ce sens que le progrès technologi- que a créé des attentes peut-être irréalistes, alors que les produits dis- ponibles sur un marché grand public en plein bouillonnement, qui le plus souvent mettent davantage l'accent sur l'aspect ludique que sur l'aspect éducatif, sont encore loin de répondre à ces attentes.

Une plus grande richesse ou variété de données, une information plus at- trayante, une approche ludique, peu- vent certes constituer des atouts, mais il faut bien reconnaître que point n'est besoin d'un micro-ordinateur pour faire un simple exercice de QCM...

Le problème est donc, comme pour le laboratoire de langues traditionnel, un problème de **contenu**. Il s'agit d'imaginer des tâches qui tirent le meilleur parti possible de la spécificité du multimédia, et d'intégrer celui-ci dans des situations concrètes d'ensei- gnement, en fonction de stratégies d'apprentissage bien définies.



Praga, Palazzo imperiale, XVI sec. (Università fondata nel 1347)

Rôle de l'enseignant

Le rôle de l'enseignant est amené à se modifier avec le multimédia. Certains enseignants redoutent de voir la machine les remplacer. Cette crainte, bien entendu, ne se justifie aucunement.

Le potentiel technique et le potentiel humain ne sont pas mutuellement exclusifs; au contraire, ils doivent, idéalement, se compléter. On sait bien en effet que l'autonomie totale est un leurre, et que les facteurs affectifs entre enseignant et enseignés jouent un rôle primordial dans le succès de la pédagogie mise en œuvre. La machine peut éventuellement se charger des tâches purement répétitives de l'enseignant, mais certainement pas de l'ensemble de ses tâches.

Le mode d'apprentissage reconnu aujourd'hui comme le plus fécond est sans doute la "découverte guidée", dans laquelle l'enseignant devient un "facilitateur d'apprentissage": tout à la fois conseiller, guide, tuteur, médiateur, catalyseur, metteur en scène, chef d'orchestre, c'est à lui qu'il revient d'organiser les situations d'apprentissage, de gérer et de mettre à la disposition des apprenants des ressources informationnelles multiples. Et ce n'est pas déchoir que d'assumer - en plus - ce rôle-là.

Cela signifie que la nécessité de prendre en compte l'innovation vaut également pour l'enseignant moderne. Il doit être capable de renouveler ses techniques pédagogiques, ce qui implique le droit, mais aussi le devoir, de se former aux nouvelles technologies. Idéalement, l'enseignant moderne de langues vivantes devrait être à même de **repérer** sur le marché les produits susceptibles de l'intéresser d'un point de vue pédagogique, de les **analyser** de manière approfondie pour trouver les contenus les plus riches et les plus motivants, et de les **didactiser** en fonction de ses propres besoins, c'est-à-dire de concevoir à partir de ces contenus des activités pertinentes pour sa classe de langue.

C'est en cela probablement que le

multimédia constitue aussi une révolution **culturelle**: il suscite une réflexion sur le rôle de l'enseignant moderne, dont l'autorité ne repose plus sur la possession d'un savoir, mais sur la capacité de gérer un flux d'informations au sein d'un système éducatif où l'acquisition - favorisée par l'expérience individuelle et la recherche personnelle de l'apprenant - prend de plus en plus le pas sur la transmission.

C'est une évolution de notre environnement à laquelle nous avons tout intérêt à nous adapter, pour pouvoir en profiter. Mais cela n'est possible, on s'en doute, qu'avec une certaine maîtrise de l'outil multimédia, qu'il faut s'approprier.

Le multimédia, pour quoi faire?

Les nouveaux moyens de communication exigent en effet de la part des formateurs des compétences nouvelles: la maîtrise de quelques savoir-faire techniques touchant les outils audiovisuel et informatique, et aussi la capacité de traduire son savoir ou son savoir-faire sous des formes utilisables par d'autres. Car si les matériels ont tendance à se standardiser, leurs possibilités d'utilisation, elles, sont multiples, et la porte est largement ouverte à l'**innovation pédagogique**.

Or celle-ci a déjà commencé à changer de nature. L'impulsion sera de moins en moins parachutée d'en haut selon un modèle unique; elle sera au contraire, et de plus en plus, le fait de réseaux d'échanges entre unités actives sur le terrain.

Que peut faire un enseignant grâce au multimédia? Trois choses, classées par ordre d'intérêt et de difficulté croissantes.

1. **Utiliser** telles quelles les ressources existantes. Il ne manque pas de cours de langue destinés aux établissements scolaires, qui peuvent répondre à certains besoins géné-

raux des enseignants, et être exploités en complément à leur cours en présentiel. La qualité est variable, mais certains de ces cours - notamment de français des affaires - sont bien faits.

2. **Adapter** à ses besoins propres les ressources existantes. Un exemple significatif: l'exploitation d'un CD-ROM grand public ("Le vol transculturel", sur le thème des relations humaines dans le commerce international) faite par J-P. Soula, de l'INSA de Toulouse, dans le cadre d'un cours de langue de niveau avancé.

3. **Créer** ses propres ressources, en fonction du niveau et des besoins de ses élèves, et adaptées aux spécificités de son enseignement. C'est l'activité la plus prenante, mais aussi, et de loin, la plus intéressante. Elle est rendue tout à fait possible grâce à des logiciels générateurs d'exercices, dont il existe de bons modèles.

"Questionnaire", de Lorenz Müller (Lausanne), constitue un bel exemple de l'utilisation intelligente d'un didacticiel-auteur. Créé pour répondre à des besoins précis d'enseignants, il permet de rédiger de façon simple des exercices de types différents dans des branches distinctes (maths, géographie, sciences naturelles...). Les enseignants qui l'utilisent en réseau échangent leurs exercices, de proche en proche les perfectionnent, contribuant ainsi à améliorer le produit. C'est une préfiguration du prévisible - et souhaitable - décloisonnement du système éducatif.

"La Macrothèque", mise au point par Paul Mairesse et diffusée par le C.N.D.P. (Paris), permet de créer très facilement de bons exercices écrits d'acquisition et de contrôle du vocabulaire français à partir de documents de presse, écrite et télévisuelle.

Certains CD-ROM, comme "Keys Multimedia" proposent, pour quelques centaines de francs, en plus de milliers d'exercices de révision de la

grammaire anglaise pour tous les niveaux, une fonction Test et une fonction Auteur grâce auxquelles l'enseignant peut facilement construire ses propres tests d'entrée ou de suivi, créer ses propres modules avec toutes sortes d'exercices sonorisés, inventer des parcours personnalisés...

Il existe enfin des systèmes-auteurs grâce auxquels l'enseignant peut créer de toutes pièces ses propres exercices et modules, voire des leçons entières, qu'il pourra mettre à la disposition de ses élèves. Pour n'en citer que quelques-uns: SPEAKER (Neuro Concept), HYPERLAB (I.U.F.M. de Paris), LAVAC (C Puisseance 3 et Université de Montpellier), LEARNING SPACE (Le Vaisseau, au Havre). Ce sont des systèmes complets, donc relativement lourds, dont le maniement demande une compétence et une formation appropriées, mais ils sont pour la plupart accompagnés d'un programme "Assistant" qui facilite une exploitation automatisée très simplifiée. Un enseignant familier avec le traitement de texte peut, avec un minimum de formation - généralement assurée par le concepteur - et une certaine pratique, devenir opérationnel relativement facilement. Les pistes à explorer ne manquent pas: par exemple, que le matériel multimédia dans la langue cible soit créé par les apprenants eux-mêmes...

Les moyens d'innover, on le voit, sont là. Place donc à l'imagination!

Un défi pour l'avenir

Il convient de rester réaliste (on sait bien que l'efficacité pédagogique ne se mesure pas au degré de technicité des équipements utilisés), prudent (l'efficacité des outils multimédias n'est pas (encore) avérée), et modeste (tout ce qui est techniquement possible ne mérite pas forcément d'être fait). Toutefois, le laboratoire de langues - ou le centre de ressources - multimédia présente des atouts ma-

jeurs dans les domaines de l'apprentissage et de l'acquisition, tous les spécialistes s'accordent à le dire; il offre un potentiel intéressant qu'il convient d'exploiter au mieux de ses possibilités, ce qui n'est pas encore le cas; il peut être assurément un support de choix de l'innovation.

Parmi les conditions à remplir, il faudrait que sur le plan théorique la recherche soit amplifiée, notamment sur la simulation (stimulation?) langagière; sur le plan pratique, que des enseignants motivés puissent s'investir dans des équipes pluridisciplinaires pour collaborer en partenariat à la création de matériel didactique de qualité, adapté, efficace, qui réalise la nécessaire adéquation entre médium, objectif et contenu; que la communication circule davantage entre concepteur et utilisateur, de même qu'entre utilisateurs.

L'éducation et la communication ne sont pas deux mondes séparés, mais s'interpénètrent constamment. Aussi, l'enjeu ne manque-t-il pas d'importance. Il s'agit de passer de l'EAO (Enseignement Assisté par Ordinateur, auquel on a reproché de n'être qu'un vaste QCM) à l'EIAO (Enseignement Intelligent Assisté par Ordinateur). Ce tournant est possible aujourd'hui. A défaut de remplir ces conditions, il y a gros à parier que les enseignants devraient se contenter de matériel élaboré dans des perspectives moins pédagogiques que commerciales par des auteurs plus soucieux de créer des besoins que de répondre à une demande. Ce type de matériel ne satisferait aucun des partenaires de l'acte de formation, et la médiocrité de son contenu rejaillirait encore une fois sur l'outil.

Au moment de quitter ses activités au Centre International d'Etudes Pédagogiques de Sèvres, où il s'est beaucoup occupé de ces questions, J-L. Malandin a estimé que "*le champ (de la recherche dans le domaine du multimédia) est suffisamment vaste pour que les enseignants, devenus*

auteurs grâce à l'informatique, y trouvent des arpentés à cultiver". En cette veille du vingt-et-unième siècle, l'éducateur, engagé dans l'aventure de la modernité, dispose aujourd'hui de moyens de création jamais vus. A lui d'utiliser sa liberté pour réussir ce processus social de plus en plus essentiel qu'est la formation.

Bibliographie

Le présent article reprend, sous forme de synthèse, des opinions et points de vue exprimés, entre autres, dans les ouvrages ou documents suivants:

DIEUZEIDE, H. (1994): *Les nouvelles technologies*, Paris, Nathan.

Des outils pour les langues. Dossiers de l'ingénierie éducative - C.N.D.P. Paris, février 1994.

Language Teaching in the Twenty-first Century. Problems and Prospects. AILA Review 9, 1992.

Les cartes vocales. Dossiers de l'ingénierie éducative - C.N.D.P. Paris, juin 1993.

Les laboratoires multimédias. Note technique de la direction de l'ingénierie éducative. - C.N.D.P. Paris, septembre 1995.

MANGENOT, F. (1997): *Exploitation pédagogique des multi / hypermédias en langues*. Crinon & Gautelier (éds.), Multimédia et pratiques dans l'éducation. Paris, Retz.

Multimédia, réseaux et formation. Le Français dans le Monde, numéro spécial de juillet 1997.

PERRIAULT, J. (1996): *La communication du savoir à distance*. Paris, L'Harmattan.

Additif au catalogue général d'ATTICA Multimédia - Paris, janvier 1997.

Laboratoires de langues à la maison. Enquête parue dans LE MONDE, 9 et 10 février 1997.

SAILLANT, J-M. (1994): *Passeport pour les médias de demain*. Presses Universitaires de Lille.

Paul Mauriac

est chargé de cours (linguistique appliquée) à l'Université de Zürich. Ses fonctions à la tête du laboratoire de langues l'amènent à réfléchir sur l'évolution des outils pédagogiques et des méthodes dans le domaine des langues vivantes. Par ailleurs, il est membre de la Commission suisse du DELF-DALF et responsable de l'équipe de conception des sujets d'examen.

Eva Roos
Bern

Englischer Zauber im Internet? Bericht einer «Merlin-Teilnehmerin¹»

Dans cet article, l'auteure décrit sa participation à un cours d'anglais par Internet qui a eu lieu de mars à juin 1997. Ce cours, appelé Merlin, est élaboré par le Language Institute de l'Université de Hull en Angleterre et par British Telecommunications plc (BT). Il associe l'utilisation d'un serveur Internet avec des conférences téléphoniques. Le système permet de constituer des groupes avec des participants du monde entier (des personnes de 17 pays différents y participaient). Le public cible de ce cours sont des apprenants adultes avec des connaissances moyennes en anglais. Les auteurs de Merlin projettent de commercialiser le cours dès janvier 1998.

Sur le homepage de Merlin², un Pathway montre les différentes étapes à parcourir. Ainsi, huit étapes sont prévues, passant de la présentation du système et du groupe par le travail de la langue à un test final.

Ce cours est très original dans sa façon de combiner Internet et le téléphone. L'article décrit les caractéristiques du curriculum proposé par Merlin et indique ses forces et ses faiblesses.

Merlin ist ein internetgestützter Englischkurs, welcher vom *Language Institute* der Universität Hull und von *British Telecommunications plc (BT)* entwickelt wird². Von Ende März bis Anfang Juli 1997 wurde das Programm mit einem Testpublikum durchgeführt. Anfang Januar 1998 soll ein erster kommerzieller Kurs stattfinden. Der Kurs richtet sich an Erwachsene mit Mittelstufenkenntnissen in Englisch. Das Ziel ist die Entwicklung der allgemeinen Sprachkompetenz in allen vier Fertigkeiten. Das Projekt wird von einem Team der Universität Hull wissenschaftlich untersucht.

In diesem Bericht stelle ich vor, was der *Merlin*-Kurs anbietet, und beleuchte dabei die Möglichkeiten und Grenzen des Kurses.

Komponenten von Merlin

Merlin arbeitet mit verschiedenen Materialien, Programmen und Geräten. Jeder Teilnehmende braucht einen Multimedia Computer (Windows 95/NT oder PowerMac, mindestens 16 MB Ram, 14''-Monitor oder grösser), welcher sich in der Nähe eines (separat benutzbaren) Telefons befindet. Der Computer muss ans Internet angeschlossen sein. Die Programme Netscape 3.01 (Internet Explorer wird nicht unterstützt) und First ClassTM Client 3.5 werden benutzt. Das *Merlin*-Team stellt First Class auf dem Server bereit und hilft den Teilnehmenden bei der Installation. Mit First ClassTM können die BenutzerInnen Texte u.a. senden und empfangen. Zusätzlich ist es empfehlenswert, ein E-mail Programm zur Verfügung zu haben. Das Übungs-



Merlin-Homepage mit Meeting-Place.³

buch zum Lehrwerk *Intermediate Matters*⁴ wird allen Teilnehmenden zugeschickt.

Kernstück des Kurses ist die *Merlin* Homepage, die für die Teilnehmenden mit einem Username und einem Passwort zugänglich ist. Unberechtigte können also nicht auf die Materialien zugreifen. Der Server beinhaltet den *Pathway*, eine übersichtliche Darstellung der Etappen des Kurses (s. unten). Jede Teilnehmende hat eine *persönliche Seite*, auf der er oder sie sich mit einem kurzen Text, einer Foto und einer Tonaufnahme vorstellen kann. Die *Workbooks* beinhalten Arbeiten von Teilnehmenden sowie Beispiele für Übungen. Das *Personal Workbook* kann nur von dem jeweiligen Teilnehmenden und dem Tutor angeschaut werden, das *Group Workbook* ist allen Teilnehmenden zugänglich, wobei lediglich die eigenen Arbeiten verändert werden können (Fehlerkorrektur, löschen, etc.). Die Seite *Ressourcen aus dem Internet* gibt den Teilnehmenden viele Internet-Adressen von Grammatiken, Online-Wörterbüchern, usw., welche sich ausserhalb des *Merlin*-Servers befinden. Der *Meeting-Place* des *Merlin*-Servers gibt einen Überblick über die

Personen, welche zur gleichen Zeit mit *Merlin* arbeiten und erlaubt, Telefonkonferenzgespräche per Mausclick durchzuführen. Die Gespräche können ganz oder in Teilen aufgenommen werden. Diese Aufnahmen erscheinen dann nach kurzer Zeit auf dem *Merlin*-Server im *Workbook* und können von dort aus angehört werden. Weitere Teile des *Merlin*-Servers (*Diary*, *From Your Tutor*, Hilfsfunktionen, usw.), sowie der genaue Aufbau der First Class™ Materialien (u.a. *Student Café* und *Help*) stelle ich hier aus Platzgründen nicht vor.

Der *Pathway* ist ein grafisch übersichtlich gestalteter Überblick über die verschiedenen Etappen. Der Weg beinhaltet acht Etappen (1. *Merlin* kennen lernen, 2. Sich vorstellen, 3. Die Gruppe kennen lernen, 4. Die Vergangenheit, 5. Argumentieren, 6. Die Arbeitswelt, 7. Die Zukunft, 8. *Future Pace* und Test). Jede Etappe ist in 3-5 Schritte und einen *Checkpoint* unterteilt. Die 'Schritte' bereiten auf die Aufgaben im *Checkpoint* vor, welcher jeweils aus einer mündlichen und einer schriftlichen Aufgabe besteht. Jede Etappe ist an einen Termin geknüpft und bis zu einem bestimmten Datum zu beenden. Es gibt zusätz-

liche fakultative Aufgaben, die der Vorbereitung der obligatorischen Aufgaben dienen (die *Have a Go! Tasks* am Ende jedes Schrittes und die *Checkpoint Tasks* am Ende der Etappen sind obligatorisch).

Übungstypen

Das Curriculum bietet eine grosse Auswahl verschiedener Übungsformen und -präsentationen an. Es gibt Übungen in Zusammenhang mit dem Internet (eine Homepage verstehen und kommentieren, sie zusammenfassen, Informationen zu einem Thema suchen oder Vokabular in Online-Wörterbüchern nachschlagen), Aktivitäten, in denen es darum geht, mündliche oder schriftliche Beschreibungen zu formulieren oder Fragen zu stellen. In gewissen Übungen wird mit Formularen gearbeitet (leere Formulare zum Ausfüllen, Formulare mit vorgegebenem Text zum Auswählen, "Puzzles", in welchen Sätze zusammengesetzt werden). Gruppendiskussionen, Interviews anderer Teilnehmender oder Eigenaufnahmen zu bestimmten Themen werden als Aufgaben gestellt. Zudem werden Hörtexte mit entsprechenden Übungen präsentiert. Die Teilnehmenden werden aufgefordert, bestimmte Grammatikregeln zu formulieren. Dazu kommen noch die Übungen aus *Intermediate Matters*.

Aufbau der *Merlin*-Übungen

Die Übungen werden auf standardisierte Weise präsentiert. Die Anweisungen sind meist sehr präzise und verständlich. Zuerst steht eine kurze Beschreibung der Aktivität und des Zielpublikums (*What?*), darauf folgt eine Auflistung der einzelnen Schritte (*How?*) und dann werden die kommunikativen und sprachlichen Ziele umschrieben (*Why?*). Unter der Rubrik *To help you* folgen verschie-



Grafische Darstellung des *Pathway*.

dene Hilfestellungen. *Learn to learn* beinhaltet Hinweise darauf, wie man lernt. Die Teilnehmenden haben so die Möglichkeit, ihre Lernstrategien zu hinterfragen.

Aktivitäten und Feedback der Tutorin

Schreiben: Kurze Texte zu verschiedenen Themen werden redigiert, die Themen können zum Teil selbst gewählt werden. Die Tutorin verschickt das Feedback in First Class™. Sie korrigiert entweder direkt, schlägt Verbesserungen vor oder macht durch Fragen auf grammatikalische Probleme aufmerksam. Die Bemerkungen sind nach Themen geordnet (*Tense, Preposition, Vocabulary, Word Order, etc.*). Manchmal weist die Tutorin zusätzlich auf eine Erklärung oder auf eine Übung im Kursbuch hin. Die Teilnehmenden werden aufgefordert, auf die Feedbacks zu reagieren, die gestellten Fragen zu beantworten und die Fehler zu korrigieren. Auf diese Korrektur folgt ein zweites Feedback.

Lesen wird durch Informationssuche im Internet und durch Lesen der Kursanweisungen trainiert. Diese Aktivitäten sind sicher wichtig, der Schwerpunkt dieses Kurses liegt aber nicht in der Lesekompetenz. Literatur wird nicht direkt thematisiert.

Sprechen: Das Telefonkonferenz-System erlaubt es, sich selbst oder ein Gespräch mit anderen Teilnehmenden aufzunehmen. Die Aufnahme wird automatisch ins *Personal* oder *Group Workbook* gelegt und kann dort noch einmal angehört oder gelöscht werden. Als Feedback sendet die Tutorin korrekte Sätze in einer First Class™ Mitteilung und fordert den oder die TeilnehmendeN auf, die Aufnahme noch einmal anzuhören und auf Fehler aufmerksam zu werden. Zum Üben der Aussprache steht das Programm *Laureate* zur Verfügung. *Laureate* liest Wörter oder kurze Sät-

ze laut vor (*text-to-speech tool*) und ermöglicht somit, die eigene Aussprache mit der Vorlage zu vergleichen. Die Tutorin kann also falsch ausgesprochene Wörter notieren und die Person auffordern, die Aussprache mit Hilfe von *Laureate* zu überprüfen. Das Programm funktioniert sehr gut für einzelne Wörter, etwas weniger gut für ganze Sätze.

Hören: Beispiele für verschiedene Übungen und Aufgaben von *Native Speakers* erlauben es, das Hörverständnis zu erweitern, und gewisse Übungen bauen direkt auf einem Hörtext auf. Diese Kompetenz wird aber nicht systematisch trainiert, und es gibt auch keine standardisierte Hilfe für Teilnehmende, die einen Hörtext nicht verstehen.

Motivationsprobleme ?

Am Anfang der Kurses figurierten 33 TeilnehmerInnen auf der Liste, am Schluss waren es nur noch 14. Von diesen 14 Personen kamen 11 bis zu Schritt 5 und 7 davon haben zusätzlich Schritt 6 angefangen. Zwei Teilnehmende haben Schritt 7 begonnen, eine von ihnen hat den Schritt ganz beendet. Ich vermute, dass dieses Abfallen verschiedene Ursachen hat. Wahrscheinlich wurden mehrere Personen durch technische Probleme entmutigt, da die Installation der Programme nicht ohne Zwischenfälle ablief, obwohl sich das *Merlin*-Team bemühte, die Teilnehmenden zu unterstützen. Diese Unterstützung wickelte sich per Telefon oder via E-mail in englischer Sprache ab. Vielleicht waren die Hilfestellungen nicht für alle Teilnehmenden ausreichend. Ausserdem haben sich Teilnehmende, welche per Modem gearbeitet haben, beschwert, zu lange warten zu müssen, u.a. weil *Merlin* sehr viele Grafiken beinhaltet. Ein anderer Grund dieser extremen Verkleinerung der Klasse mögen zeitliche Probleme sein. Die Teilnehmenden wurden auf-

gefordert, durchschnittlich 6 Stunden pro Woche an *Merlin* zu arbeiten. Dieses Zeitbudget ist wahrscheinlich für den/die DurchschnittsbenutzerIn mit wenig Internetpraxis zu klein, da die Übungen mit Internet (Informationssuche, etc.) recht viel Zeit beanspruchen. Das obligatorische Pensum des jetzigen Kursdesigns scheint mir zu gross. Vielleicht besteht ein zusätzliches Motivationsproblem darin, dass in dieser Kursart kein Stundenplan vorgesehen ist, nach dem man arbeiten muss. Ein zusätzlicher Faktor kann darin bestehen, dass es mehr Zeit braucht, als man glaubt. Zwar bleibt der Weg zum Schulungsort erspart, aber die Installation der Programme, das Kennenlernen des Systems und der Übungen sind als Weg zum virtuellen Klassenzimmer und zur effektiven sprachlichen Arbeit nicht zu unterschätzen.

Evaluation

In diesem Abschnitt bespreche ich die positiven und negativen Aspekte des Kurses. Die Teilnehmenden bekamen dank einer erfahrenen Tutorin sehr gutes sprachliches Feedback. Das Feedback war auch quantitativ beeindruckend, da jede schriftliche und sogar jede mündliche Arbeit korrigiert wurde. Das bedeutet, dass diese Kursart den Lehrpersonen sehr viel Arbeit bereitet und vielleicht sogar mehr Zeit beansprucht als ein konventioneller Kurs. Das Zeitbudget der Lehrperson müsste untersucht werden. Ein zweiter Vorteil ist, dass mündliche Arbeiten von den Teilnehmenden nochmals angehört und evt. selbst korrigiert werden können. Die Lehrkraft gibt jedem und jeder individuelles Feedback und *Laureate* ermöglicht es, an der Aussprache zu arbeiten (s.o.). Die Benutzung des Telefons finde ich auch sehr positiv, da dies die Beziehungen persönlicher gestaltet und das mündliche Arbeiten erlaubt. Die grafische Darstellung der

Merlin-Homepage ist angenehm und übersichtlich. Im ganzen Kurs werden die Ressourcen aus Internet so stark wie möglich genutzt (Wörterbücher, Informationssuche, landeskundliche Informationen über das Zielsprachenland, Zeitungen, Austausch von Informationen: Teilnehmende suchen eine Homepage, welche ihr Land vorstellt). Im Kurs wird mit einer interkulturellen Gruppe gearbeitet, wie in einem Kurs im Zielsprachenland. Der *face-to-face* Kontakt fehlt zwar, aber es entstehen Interaktionen, die Brieffreundschaften ähneln. Vorteile gegenüber dem Briefaustausch sind die grössere Geschwindigkeit sowie die Präsenz der Stimme. Vielleicht könnte das interkulturelle Potential in *Merlin* noch stärker genutzt werden. Ein Zeitplan gibt an, wann einzelne Etappen beendet werden sollten, was für die Motivation wahrscheinlich wichtig ist. Die Tutorin ruft die einzelnen Termine in Erinnerung. Negative Aspekte sehe ich einerseits darin, dass eine relativ gute Ausrüstung benötigt wird. Einrichten von *Merlin*-Arbeitsplätzen in Bibliotheken ist schwierig, da gleichzeitig ein multimedialer Computer und ein Telefon zur Verfügung stehen müssen. Die Arbeit vor dem Bildschirm ist auch ein Problem und kann u.U. zu Augenproblemen führen. Die Frage der Gruppengrösse scheint mir noch ungelöst. Der Vorteil einer kleinen Gruppe besteht darin, dass ein Gruppengefühl entstehen kann (im *Merlin*-Kurs wird das auch durch entsprechende Übungen gefördert). Da die Teilnehmenden aber auf verschiedenen Kontinenten und zu unterschiedlichen Zeiten am Kurs arbeiten, sind zu wenig Leute zur gleichen Zeit auf dem Server und die Zusammenarbeit ist erschwert. Eine grosse Gruppe dagegen ermöglicht mehr gemeinsame Arbeit, dafür wird es schwierig, alle Teilnehmenden zu kennen, und der Kurs kann anonym werden. Ich habe oben schon erwähnt,

dass der *Pathway* meiner Ansicht nach zu viel Zeit beansprucht. Er sollte gestrafft werden, damit mehr Zeit für autonomes Arbeiten und für Interaktionen zwischen den Teilnehmenden (z.B. eine Diskussion über ein aktuelles Thema oder über gemeinsame Interessen) bleibt. Für das Wörterlernen könnte ein Vokabeltrainer angeboten werden. Am Schluss des Kurses wurde ein Zertifikat verteilt. Dies ist eine gute Idee, das Zertifikat scheint mir jedoch zu wenig aussagekräftig, da absolute Vergleichspunkte fehlen.

Persönliche Stellungnahme

Mir persönlich hat der Kurs sehr gefallen, trotz der technischen Probleme bei den Installationen und trotz der Pannen des Servers. Ich fand es spannend, die Arbeit des *Merlin*-Teams kennen zu lernen. Einzuschätzen, ob ich viel gelernt habe, fällt mir schwer. Sicherlich habe ich aber meine sprachlichen Defizite besser kennengelernt und mir überlegt, welche Skills ich verbessern will. Der Kurs war aber für mich zu allgemein und zu wenig auf akademische Bedürfnisse ausgerichtet, obschon es in manchen Übungen möglich war, das Thema selbst festzulegen. Die Arbeitszeit frei einzuteilen, fand ich sehr praktisch. Leider war es schwierig, gleichzeitig mit anderen Teilnehmenden online zu sein und mündliche Übungen gemeinsam zu lösen, aber ein persönlicher Kontakt entstand trotzdem, da man die Aufnahmen der anderen anhören konnte, ihnen Fragen stellte und Antworten bekam. Die Teilnehmenden stellten sich vor und sprachen von ihren Interessen. Die Stimme und der Akzent, sowie ihre Art zu interagieren waren somit präsent. Der Austausch, der so ermöglicht wurde, ist für mich reeller und v.a. schneller als z.B. in einer Brieffreundschaft. Der *Pathway* ist meiner Meinung nach zu überfüllt und lässt zu wenig Platz für eigene Initiativen. Z.B. ergab sich eine Dis-

kussion über den Eizenstatt-Bericht, welche ich aus zeitlichen Gründen nicht weiterführen konnte. Manchmal fehlten mir grammatikalische Informationen, und ich habe die Grammatik und das Übungsbuch aus meiner Gymnasialzeit hervorgegriffen und für gewisse grammatikalische Fragen konsultiert, da ich keine Zeit hatte, die Grammatiken im Internet anzuschauen.

Fazit: *Merlin* ist ein origineller Kurs, der interaktive Arbeit am Computer mit Telefonkonferenzen kombiniert. Es ist ein guter Kurs für Personen, welche ihre allgemeinen Englischkenntnisse verbessern möchten und gerne mit elektronischen Medien arbeiten. Professionelle Lehrkräfte werden natürlich trotzdem gebraucht. Der Kurs zeigt Möglichkeiten und Grenzen des Einsatzes von Internet in Sprachkursen auf. Das Projekt ist noch nicht völlig ausgereift, aber vielversprechend, falls das Team weiter daran arbeiten kann⁵.

Anmerkungen

¹ Die Autorin bedankt sich bei E. Winiger, L. Carreras und M. Roos für die kritische Lektüre früherer Versionen des Textes.

² Informationen zu *Merlin* finden sich auf folgender *Homepage*: <http://www.hull.ac.uk/merlin/index.html>

³ Ein herzliches Dankeschön geht an J. Halliwell, der mit die Illustrationen zur Verfügung gestellt hat.

⁴ Bell, Jan et Roger Gower (1995): *Intermediate Matters, Students' Book*, Longman.

⁵ Das *Merlin*-Team plant, bald andere Kurse durchzuführen, u.a. einen Kurs für Wirtschaftsenglisch (Informationen dazu werden auf der *Merlin*-Homepage publiziert, Adresse s. Anm. 2).

Eva Roos

lic. phil. I, Assistentin an der Abteilung für Angewandte Linguistik, Institut für Sprachwissenschaft, Universität Bern.

Heather Murray
Berne
Silvia Dingwall
Zurich

English for scientific communication at Swiss universities: “God helps those who help themselves”

Cet article expose les résultats d'une enquête sur la pratique de l'anglais comme langue de communication scientifique dans les universités suisses, en termes d'offre et de demande. Après avoir montré l'importance grandissante de l'anglais pour la recherche scientifique en Suisse, les auteurs passent en revue les cours d'anglais spécialement orientés vers l'écrit à des fins académiques ou scientifiques, que des universités américaines ou européennes délivrent. Ils détaillent ensuite l'offre de cours adéquats proposés par les universités et les Hautes Écoles suisses. Les résultats montrent que, en ce domaine, la Suisse est à la traîne des autres pays qui mènent des recherches de pointe. Seule l'École Polytechnique de Zurich semble avoir compris l'intérêt d'offrir aux étudiants et au personnel enseignant des cours gratuits d'anglais scientifique. Les auteurs concluent par des propositions d'assistance linguistique pour les chercheurs suisses afin de les aider à mieux prendre leur place dans la communauté internationale de la recherche scientifique. (réd.)

Introduction

The international language of the scientific community at the end of this millennium is English. This claim is not only made by linguists such as Skudlik (1990, 1992) and Crystal (1997), but was also repeated by many of the Swiss scientists who replied to questionnaires we sent out in 1996 and 1997. It has implications for policy in the training and ongoing support of scientists keen to communicate their research to an international audience, as many universities throughout the world are now recognising.

In this article, we first examine the extent to which Swiss scientists actually use English in writing up their research. Then we look at courses that are offered at universities around the world to help researchers develop good writing skills in English. These include courses for both native speakers of English and those for whom it is a foreign language. As a third step we report on the kinds of courses that are offered at Swiss universities and on other ways researchers obtain help in writing English. Finally, we give several recommendations for improving current practices, which, in the long term, should improve the international reputation of Swiss science as well as ensuring that gifted researchers obtain the attention they deserve for their findings.

Before focusing on the Swiss scene, however, some comments on the claim that English is the international language of science are called for. Crystal (1997: 102) reports that, as long ago as 1981, well over 80% of scien-

tific articles in biology and physics were written in English, with the other natural sciences and medicine lagging only slightly behind. In the social sciences and humanities, English does not dominate to such an extent, but in all fields the pressure to publish in English is increasingly felt and the proportion of articles written in English is rising. As Ammon and Hellinger (1992: viii) put it:

“English has become so dominant as the international language of science, especially of scientific publications, that its use seems to be necessary if one wants to be read or discussed outside of one’s own country.”

This means that, in most disciplines, researchers who are interested in making their findings widely known (and thus in furthering their careers) will have to tackle the linguistic and stylistic intricacies of writing up their research in English. Swales (1990: 10) puts the point more strongly when he says:

“the fact that English now occupies an overwhelmingly predominant role in the international world of scholarship and research ...entails that the coming generation of the world’s researchers and scholars need – with relatively few exceptions in the arts and humanities – to have more than adequate professional skill in the English language if that generation is to make its way without linguistic disadvantage in its chosen world.”

How, then, do scientists for whom English is not a first language cope with the assumption that they will report on their research in English? In

what follows we describe the current practices of Swiss scientists. What we do not discuss directly in this article is the negative side of the increasing dominance of English (but see Skudlik, 1990 and 1992, and Truchot 1990, for comments on recent effects in Germany and France).

The importance of English for researchers at Swiss universities

As one of the leading research nations worldwide, Switzerland, and thus Swiss researchers, would appear to have a considerable need for English. We have tried to gauge the importance of English to researchers and students (as potential future researchers) at those institutions in a number of ways. One approach has involved surveying 110 junior and senior researchers at five universities in both French- and German-speaking areas of Switzerland by means of questionnaires or interviews.

In order to quantify their use of English, we asked our respondents to tell us how many of their articles and talks over the past five years had been in that language. Following the classification system of the Swiss National Science Foundation (Nationalfonds/Fonds national), we grouped respondents into three categories according to their fields of research: I. humanities and social sciences; II. mathematics, natural sciences and engineering; III. biomedical or life sciences. The average percentage of papers and talks in English reported by researchers in the humanities and social sciences was 32%, and in the natural sciences, 57%. Swiss biomedical researchers reported the highest proportional use of English, with an average of 79%. Thus we obtain a rough picture of English use across the disciplines ranging from under a third in group I to over three quarters of papers in group III.

A second approach to quantifying the significance of English for Swiss researchers has involved tracing changes in their use of English over the past 20 years. Evidence of such change can be gleaned by examining the language used in project proposals selected for financial support by the Swiss National Science Foundation (SNSF) in 1975, 1985 and 1995, and is summarised in Figure 1. The graph shows that whereas in 1975 the number of English titles was very low in all disciplines, by 1985 it had increased dramatically in the fields of biology and medicine (from 14% to 55%), but only slightly in the natural sciences (2% to 7%) and the humanities (0% to 1%). By 1995 many more natural scientists (58%) submitted successful proposals in English and nearly all titles in the life sciences were in English (91%). That is, there is now a far greater tendency to use English in SNSF project proposals in the natural and life sciences than in the arts and social sciences.¹

These figures show how senior researchers in all disciplines are increasingly using English in writing up their research. But word has also reached many junior researchers in Switzerland that it could help their careers to produce their doctoral dissertations in English. One senior researcher (a chemist) expressed regret that she did not have an English version of her dissertation to pass on to her international colleagues, and she and those in similar positions now tend to recommend that doctoral students use English. This practice is reflected in our findings about the numbers of Swiss doctoral dissertations with English titles (assuming an English title to mean the whole dissertation was written in English) accepted in 1975, 1985 and 1991, summarised in Figure 2 below.

The number of dissertations written in English more than tripled between 1975, when 135 (8% of all dissertations) were in English and 1991, when 422 (20% of all dissertations) were in

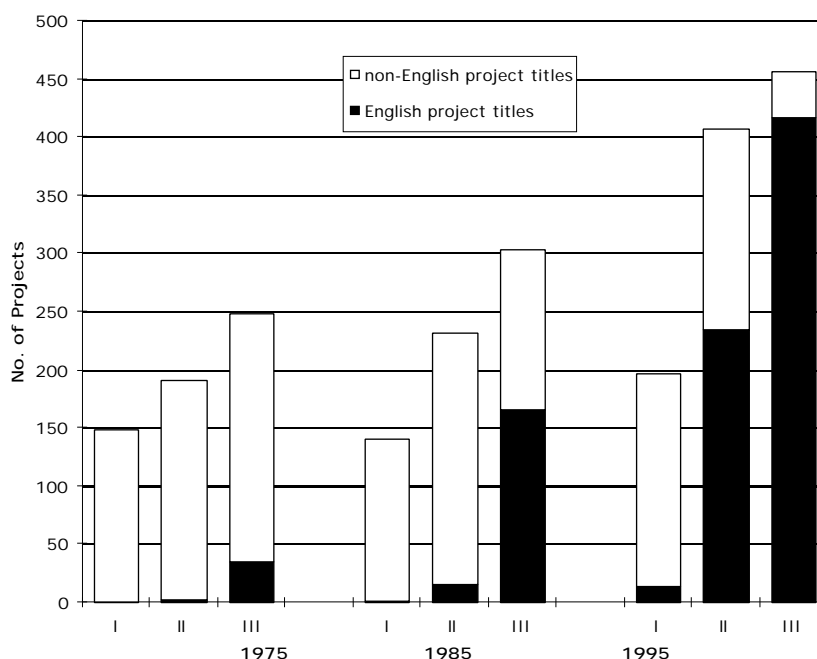


Fig. 1: Language of Swiss National Science Foundation Project Titles.

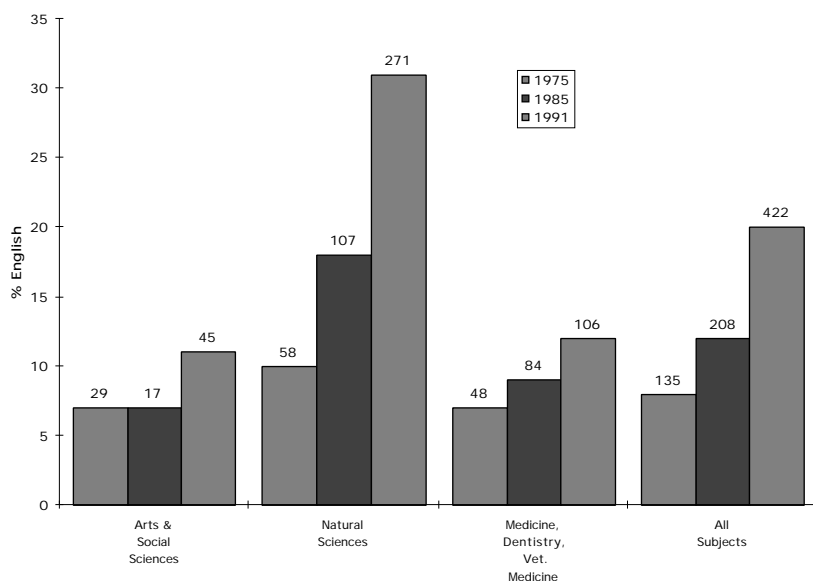


Fig. 2: Dissertations in English at Swiss universities.

English. The increase was most marked between 1985 and 1991, particularly in the natural sciences, with a rise from 18% in English in 1985 to 31% in 1991 (see Fig. 2). This marked upward trend has continued if the figures for Zurich University for 1995 (when 59% of all natural science dissertations were in English) and 1996 (61% English) are representative.

English appears to be especially favoured as the language for dissertations in German-speaking universities. For example, in 1991 the highest percentage of natural science dissertations in English at a French-speaking university was 19% in Neuchâtel. In 1996 still only 39% of Lausanne's natural science dissertations were in English compared with Zurich's 61%. Why English should be less popular as the language of dissertations at French-speaking universities is not clear. Some fluctuations in the data, e.g. a large proportion of dissertations on economics in Lausanne (4 out of 10) and Geneva (5 out of 17) in 1975 were in English, may be due to the presence of English mother tongue

professors. The percentage of medical doctoral dissertations written in English was unexpectedly low given the way English dominates research in the life sciences (compare Fig. 1 and Fig. 2). This, however, is probably due to the fact that medical dissertations are relatively short and have little to do with the international research community.

What our investigations show, then, is that the importance of English to Swiss researchers is not universally high, but very high in the majority of research fields and growing in all fields. The reasons our respondents give for using English (as opposed to French or German) indicate that not using English would lead to exclusion from international scientific forums, to a lowering of regard for their research, as well as to loss of recognition for Swiss science in general. English is thus viewed not so much as a matter of preference but as a communicative necessity in the academic world.

English for Scientific Communication and English for Academic Purposes

The fact that English so dominates international research communication may give native speakers of English an unfair advantage in the competition to publish results. However, it would be a mistake to think that native English-speakers grow up with a natural ability to write about their research. Learning to write for academic purposes is a complex process, which requires prolonged contact with scientific texts and a great deal of practice. At many North American universities this process is helped along by specially designed academic writing courses. Major universities such as M.I.T., Princeton, Yale, UCLA, Michigan, Purdue, and Toronto organise extensive writing programmes for both staff members and students. For example, the University of Michigan requires all students to attend an introductory writing course because most students need specialised writing assistance "particularly in the forms of argumentation and critical analysis that fall into the general category of *academic discourse*". As a further step, upper-level writing courses "designed to assist students with the special genres of their fields" are also mandatory for all students (Univ. of Michigan webpage 7/1997).

For reasons which include language, international reputation and finance, North American, Australian and British universities also enrol hundreds of thousands of foreign students. Many of these institutions provide substantial language help for their overseas students in the form of courses in English for Academic Purposes (EAP). Such courses usually aim, at undergraduate level, to facilitate students' learning in an English-speaking environment by boosting knowledge about English in academic settings as well as providing practice in reading, writing, speaking and listen-

ing to English academic discourse. In addition to EAP, there are courses like ‘English for Computing Studies’ and ‘English for Chemists’, that fall under the rubric of English for Specific Purposes (ESP). Graduate students are also given help with their English, particularly with writing up research. Some universities, such as the University of Birmingham (UK), maintain an EAP department with enough full-time staff to supervise all MA dissertations and PhD theses written by non-native speakers.

Before turning to English courses at Swiss universities, it is also relevant to look at EAP at other European universities. Here the picture varies not so much from country to country, but from university to university. Both EAP and ESP courses are offered at certain universities in all countries, but not at every university.² Institutions with a more professional orientation, such as the Gerhard-Mercator Universität Duisburg or L’Ecole des Mines de Nancy tend to offer a range of ESP courses such as ‘English for Economics’ or ‘English for Engineering’ and some even stipulate a foreign language requirement for students. Language centre staff members at the Vrije Universiteit Amsterdam run special English courses in scientific writing and have even produced their own excellent scientific writing textbook. On the other hand, the course description from the University of Aarhus in Denmark explicitly states that no EAP courses will be offered and that students must begin their studies with an adequate command of English.

But attending EAP or ESP courses is not the only way in which European students acquire English for their field of study or profession. There is an accelerating trend at many European (and Asian) universities to use English as the language of instruction in certain fields, such as natural science, economics and engineering (Flowerdew 1994). Thus, even without spe-

cial language courses, students acquire professional competence in English by using it communicatively in their normal subject courses.

English courses for academic purposes at Swiss universities

How do Swiss academics learn to communicate about their research in English? Before presenting the results of our survey of Swiss EAP courses, it is important to mention a type of course we did not count. A great many EAP courses (e.g. in study skills, writing skills, and academic discussion) are offered to students majoring in English. In fact, every Swiss university English department provides its own EAP courses. However, we did not count such courses in our survey because they are neither principally aimed at preparation for scientific communication, nor are they open to students from other departments. What we did count were English courses which were open to other types of students (and in some cases staff), and which focused on providing university- or career-oriented

skills. The figures were not easy to obtain³ because at some universities courses which do not lead to degrees may not be published in the course catalogue. The results are presented in Table 1.

The table shows that some Swiss universities (Basle, Geneva) apparently offer no EAP courses at all, while others offer upwards of 300 hours per year. As is the case with other European universities, there is a tendency for institutions with a stronger professional orientation (St. Gallen, ETH) to provide more courses. The EPFL, with virtually no ESP teaching, and Lausanne, with nearly 400 hours of courses, would appear to be the exception here. Lausanne’s high figures may be explained by the fact that the courses are not paid for by the university but are self-financing, and thus related to student and staff demand. The concentration on general English courses instead of EAP/ESP at the EPFL is difficult to understand.

The picture of English courses for researchers which emerges from this survey is one of patchiness and inad-

University or Polytechnic	Offer EAP/ESP Courses to Students	Weekly hours/semester	Total hours/year (approx)	Provide Courses in Scientific English for Staff	Total hours/year
BASLE	No	-	0	Yes, for a fee	24
BERNE	Yes	6	156	Yes	21
FRIBOURG	Yes	6	156	Yes	same as student courses
GENEVA	No	-	0	No	0
LAUSANNE	Yes, for a fee	15	390	Yes, for a fee	same as student courses
NEUCHÂTEL	Yes, for science and law	4	104	No	0
ST. GALLEN	Yes, for economics and law	10	260	No	0
ZURICH	Sometimes, for law	2	24	Yes, for a fee	90
ETH Z	Yes	12	312	Yes	360
EPFL	Only as private tuition	-	a few	Yes	same as student courses

Table 1: EAP /ESP courses for students and staff at Swiss universities.

equacy. There are very few English courses for a great many active researchers. Given the inviolable sovereignty of Swiss university faculties, it is hardly surprising that there is no uniform approach to providing linguistic support for researchers struggling with dissertations, articles and talks, which their careers demand must be in English. On the other hand, given the fact that Swiss universities are relatively wealthy institutions by European standards, their lack of appropriate courses shows how surprisingly unprepared they are to help their researchers compete in the international research arena.

On a brighter note, however, it should be mentioned that the majority of Swiss universities offer subject courses in English. This is most notably the case in Geneva at the Institut Universitaire de Hautes Etudes Internationales and Basle at the Biozentrum, where about half of the courses are in English. The trend towards internationalising academic study has also been clearly felt at the University of St Gallen and the ETH, with the latter recently altering its language policy to encourage the use of English in lectures for upper-level students.

Coping without courses: “God helps those who help themselves”

It is a fact of life for most Swiss scientists today that writing for publication means writing in English. But without the support of courses in scientific writing, what do Swiss scientists do to overcome the linguistic problem of producing a paper in respectable academic English? Attending general or special language courses is one way in which researchers try to cope with the demands placed on their English, and a number of respondents mentioned studying in an English-speaking country (postgraduate study abroad is often supported by the Swiss

National Science Foundation or SNSF).

Figures from the SNSF’s annual reports for 1975 and 1995 show first that the number of postgraduates receiving SNSF support for study abroad nearly doubled over a period of twenty years. Those going to English-speaking countries rose from 53% in 1975 to 75% in 1995, with the majority (74% in both years) going to the United States. A proportional drop in the number of those going to the United Kingdom was compensated for by a nearly seven-fold increase in those going to Canada, Australia or New Zealand.

Comparing fields, the pattern follows that found for dissertations and SNSF research projects: in both 1975 and 1995, the life sciences led the way in having the highest proportion of postgraduates studying in English-speaking countries (70% in 1975 and 89% in 1995), followed by the natural sciences (68% and 79%) and then the arts and social sciences (24% and 56%). Given that many use their stay abroad to improve their English, some pre-travel training is called for, in order to help them make best use of their linguistic opportunities.

Other means of coping with the lack of EAP courses at Swiss universities involve practices within university departments. It seems to be common practice to (mis)use native speaker research assistants for proofreading, or for senior researchers or professors to correct written work. How cost-effective is it, though, to use highly qualified subject specialists to correct colleagues’ and students’ English? And, it is also questionable whether specialists - native or non-native speakers - always provide reliable linguistic help. One doctoral student reported having terrible difficulty writing his thesis in economics because his Swiss professor had advised him to refrain from using the first person -

questionable advice, to say the least.

In the life and natural sciences where the pressure to use English is strongest, some research groups organise weekly meetings in English to practise giving presentations and holding discussions in English. One respondent said, “No one is a native speaker, but we speak English with each other and present articles and research. The head of the department corrects if necessary.” It seems to us that this is a practice which could helpfully be adopted by other research groups in fields where publishing in English is the norm. English specialists could be called in to help groups where there is no member prepared to give linguistic assistance.

In surveying Swiss researchers we were struck by the high number of respondents who said they received no linguistic help at all in producing papers in English. They reported self-study methods such as “learning by doing” or “trial and error” or “learning to write by imitating the literature”. They seemed resigned to having no help with English, and to feel that the attitude in their department was, as one botanist put it, “God helps those who help themselves”. It is a pity that so many gifted Swiss scientists are left to cope with reporting their findings in this amateurish way, when their research is often at an extremely high level.

Conclusions

This study has shown that publishing research for an international audience generally means writing about it in English. Increasingly, this applies as well to “national research”, so that we find the majority of SNSF projects and a growing number of doctoral dissertations being written up in English. The situation has changed dramatically over the past ten years and it

seems likely that English will continue its relentless expansion. This raises the question as to whether Swiss researchers are being well-prepared to meet this challenge. Our survey of special courses on offer at Swiss universities and research institutes shows that, with the exception perhaps of the ETH, the provision of EAP courses is really inadequate. The strategy of postgraduate study in an English-speaking country may not be sufficient to ensure that new generations of Swiss scientists can respond adequately as the demand for English moves further down the academic career ladder and more dissertations are written in English. Moreover, from the writing of researchers who have attended our scientific writing courses, it would appear that some otherwise good research is failing to be published because of poor English, even when written by those who have spent time at a university in an English-speaking country.

If Switzerland is to maintain or even better its position in international academic research communities, then we suggest that universities should coordinate in providing at least some of the following:

- Courses for students in writing scientific articles in general, and English scientific articles in particular. Day (1993: 177) in his classic guide wrote that “Many universities now provide courses in scientific writing. Those that do not should be ashamed of themselves.” And he was writing about courses for English mother tongue scientists.
- Subsidised courses for staff, with special “writing clinics” to help those in the process of writing up research.
- Subsidised EAP courses for those preparing to spend time studying in an English-speaking country so that they can be in a better position to improve their English skills while doing research.

- A coordinator, preferably an English specialist, at each university who can advise students and staff on how to obtain further assistance in writing papers, for example, by supplying information about online writing support or about specialist translators and editors as well as English teachers. The coordinator could also advise university departments on how to run, say, research colloquia in English so that participants could improve their English while exchanging ideas about their research.
- An email “hotline” where researchers could obtain quick answers to queries about grammar and stylistic problems in English.

At the same time as helping researchers struggling to write good scientific English, Swiss universities should also be ensuring that special scientific registers in the Swiss national languages are being maintained (e.g. by supporting the services of TERMDAT at the Bundeskanzlei). In this way, scientists will be well-placed to communicate their results not only to international colleagues but also to the wider society in Switzerland.

Notes

¹ The increased use of English in SNSF project titles partly reflects SNSF guidelines. Since the mid-1980s, it has been a requirement that proposals in Section III should be in English. This rule was not enforced strictly until 1990, however. In 1992, section II changed the guidelines for researchers and requested them to submit proposals in English or with an English translation. The reason given was that proposals are often sent to foreign experts for assessment and these experts rarely know Swiss languages well enough to evaluate research proposals in them.

² The data presented here are based on each institution’s Internet course catalogue as published in July 1997.

³ We would like to express our gratitude for help in obtaining course and survey information to Miriam Bryant (ETH/Zürich), Barbara Schröder Würtz (ETH), Jeannette Regan and Pamela Buhayer (Lausanne), Anthony Clark (Fribourg), John Bennett and Ronald Ewart (St. Gallen), Christa Pieth (Geneva), and Christian Schärer (EPFL).

References

- AMMON, U. / HELLINGER M. (eds.) (1992): *Status Change of Languages*, New York / Berlin: Walter de Gruyter.
- CRYSTAL, D. (1997): *English as a Global Language*, Cambridge, Cambridge University Press.
- DAY, R. A. (1993): *How to Write and Publish a Scientific Paper*, 3rd Ed. Cambridge, Cambridge University Press.
- FLOWERDEW, J. (ed.) (1994): *Academic Listening*, Cambridge, Cambridge University Press.
- MICHELS, S. (1992): *Recent Changes in the Status of German as a Language of Chemistry*, in: Ammon & Hellinger (eds), p. 408-420.
- SKUDLIK, S. (1990): *Sprachen in den Wissenschaften: Deutsch und Englisch in der internationalen Kommunikation*, Tübingen, Gunter Narr Verlag.
- (1992): *The Status of German as a Language of Science and the Importance of the English Language for German-Speaking Scientists*, in: Ammon & Hellinger (eds), p. 391-407.
- SWALES, J. M. (1990): *Genre Analysis*, Cambridge, Cambridge University Press.
- TRUCHOT, C. (1990): *L’Anglais dans le Monde Contemporain*, Paris, Le Robert.

Heather Murray

has a PhD from the University of Berne. She works as a lecturer in the Applied Linguistics and English departments in Berne, teaching courses in English for Academic Purposes and language teaching methodology. Further areas of research include language teacher training, language awareness, and collaborative writing.

Silvia Dingwall

has a PhD in applied linguistics from Lancaster University, UK. She works as a translator (mainly environmental science texts), editor and part-time lecturer at the universities of Zurich and Basle (English for law and scientific writing). Besides research on English language teaching, she has also written papers about telephone answering machine messages, and has qualified as a “breathing therapist” (Glaser).

François Grin
Genève

Enseignement des langues à l'université: critères politiques ou économiques?

Le lingue godono di una posizione di privilegio tra le materie insegnate in università. Ma, nel microcosmo delle università elvetiche, qual è il ruolo del politico e dell'economico nella scelta delle lingue da insegnare? Spesso le discussioni su questo tema sono sospette: se nulla prova che la diffusione dell'inglese debba condurci a relegare tutte le altre lingue in una posizione subalterna, non è vero neppure che il plurilinguismo individuale basterà a garantirci un futuro radioso.

L'articolo di F. Grin conduce un'attenta analisi sistematica dei concetti di domanda e offerta che sottendono le scelte delle università, e quindi dei diversi tipi di vantaggi, o profitti, legati ad essi. La domanda degli studenti non può essere ricondotta al solo criterio economico del "rendimento privato" che lo studio di una certa lingua può rappresentare. Infatti, nel caso di alcune lingue si può parlare di "vantaggi non commerciali", ma piuttosto di tipo culturale. D'altra parte, l'offerta di lingue insegnate in un'università non comprenderebbe le lingue meno diffuse o minoritarie, se questo non rappresentasse anche una forma di investimento. Dovrà prevalere dunque una nozione di benessere - certamente economica - nella quale non si scontrino razionalità economica e razionalità politica, ma si uniscano per tener conto di una più ampia dimensione sociale del profitto. (red.)

1. Le problème

Parmi les matières enseignées dans les universités, les langues dites «étrangères»—c'est-à-dire, la plupart du temps, celles qui ne sont pas la langue majoritaire ou dominante de la région où est située une université donnée—jouissent d'une place de choix. Par exemple, la Faculté des Lettres de l'Université de Genève propose des cours d'allemand, d'anglais, d'arabe, d'arménien, de chinois, d'espagnol, de grec, d'italien, de japonais, de rétoromanche et de russe; encore cette liste ne tient-elle pas compte des langues dites mortes comme le latin, le grec ou l'hébreu anciens. L'École de Traduction et d'Interprétation de la même université proposait, quant à elle, des enseignements d'allemand, d'anglais, d'arabe, d'espagnol, d'italien et de russe. En 1996/97, 1025 étudiants (667 en Lettres, 358 à l'E.T.I.) étaient inscrits dans les filières où ces langues sont enseignées (Université de Genève, 1997), soit presque 9% de l'effectif étudiant total.

Le constat général de l'importance de l'enseignement des langues dans les universités peut toutefois recouvrir des réalités très différentes. En particulier, il faut bien s'entendre sur la mesure dans laquelle il est loisible, en contexte universitaire, de parler «d'enseignement des langues». Toujours dans le cas genevois, c'est indubitablement vrai du russe, pour lequel on n'attend des étudiants aucune connaissance préalable. En revanche, la situation est différente pour l'anglais, car les étudiants sont censés, dans ce cas, être d'emblée en mesure de sui-

vre des cours de littérature et de civilisation donnés dans cette langue, *at native speed*. Dans ces quelques pages, nous ne tiendrons pas compte de ces différences, afin de nous pencher plutôt sur les questions suivantes: pourquoi une université offre-t-elle l'anglais et le russe, mais pas le gallois, le géorgien ou le vietnamien? Quels processus sont-ils à l'oeuvre, qui aboutissent à un certain état de fait caractérisé par l'offre d'une certaine palette de cours de langues plus ou moins avancés?

On pourrait certes aborder ces questions dans une perspective historique, et étudier l'évolution d'une université ou d'une faculté dans son contexte social, culturel et politique propre, et en tenant compte du rôle joué par des acteurs particuliers à différents moments charnières du développement de l'institution. L'importance de tels aspects est une fonction inverse de la taille du marché académique considéré. Ainsi, il ne fait guère de doute que le caractère microcosmique de l'université helvétique, ainsi que l'autonomie cantonale en la matière, renforcent considérablement le rôle des facteurs personnels. Les jeux de pouvoir, le clientélisme et les allégances individuelles conditionnent dans une certaine mesure les décisions de création de filières et de chaires, et les nominations que celles-ci rendent nécessaires. Par conséquent, le profil d'une institution, à un moment donné, risque d'être relativement moins qu'ailleurs déterminé par les intérêts à long terme de l'institution, et de ne pas coller au plus près des exigences de la mission de formation et de recherche qui, en principe,

lui est dévolue.

Toutefois, interroger sous cet angle l'offre des langues enseignées conduirait à une analyse essentiellement historique, voire événementielle, qu'il faudrait alors effectuer pour chaque université prise une à une. Si révélateur qu'un tel exercice puisse s'avérer, il excéderait le cadre de ce bref article et le détournerait de l'objectif plus modeste qu'il se donne, à savoir discuter du rôle que jouent (ou que devraient jouer) les rationalités dites «politique» et «économique». Notre discussion portera donc sur ces dernières, ce qui revient à prendre comme données les surdéterminations qui résultent de jeux de pouvoir entre acteurs-clefs, et à raisonner dans le cadre ainsi défini; réciproquement, ce qui valide cette discussion, c'est l'hypothèse que les acteurs influents ne peuvent pas orienter la politique universitaire dans n'importe quelle direction, et qu'ils doivent de toute façon se réclamer d'une rationalité dépassant leurs stratégies propres.

2. Justification par la demande et autonomie de l'offre

On peut admettre sans difficulté que l'offre d'une langue *X* dans les programmes est supposée justifiée par aux moins deux types de considérations. D'un côté, l'institution «offre» la langue *X* en réponse à une certaine «demande», réelle ou supposée; de l'autre, la langue *X* est au nombre des matières proposées parce qu'il est considéré comme «normal» qu'une institution d'une certaine taille le fasse, dans le contexte politique et culturel qui lui est propre. Examinons ces deux motivations de plus près.

Justification par l'existence d'une demande individuelle

L'argument de la «demande» est analytiquement le plus simple: il interprète la décision des autorités d'of-

frir la langue *X* comme une simple réaction à une demande émanant des acteurs-étudiants; cette demande, à son tour, refléterait le «calcul individuel» auquel se livreraient ces derniers. En dernière analyse, le critère de choix des demandeurs serait à peu près le suivant: «Si je décide d'acquiescer un titre dans la faculté *Y* et d'y étudier la matière *Z* (par exemple la langue *X*), c'est que j'en retire davantage de bénéfice que si j'étudie d'autres matières, éventuellement dans une autre faculté—ou que si je n'entreprends pas d'études universitaires». Soulignons d'emblée que ce calcul individuel n'est pas forcément basement matérialiste. En effet, les bénéfices dont il est question ici sont à ranger un deux groupes. Il existe d'une côté des bénéfices financiers, qui prennent essentiellement la forme de différentiels salariaux échéant aux personnes qui, maîtrisant la langue *X*, peuvent monnayer cette compétence sur le marché du travail. On exprime en général ces différentiels en pourcentage, et on les nomme «taux de rendement privés». On sait ainsi qu'en Suisse, l'acquisition d'un niveau de compétence élevé en anglais (défini comme la capacité à comprendre et utiliser cette langue presque aussi bien qu'un locuteur de langue maternelle), donne accès à des «différentiels bruts» de l'ordre de 50%; une fois déduit l'effet d'autres déterminants des niveaux de revenu (la formation, l'âge, le secteur économique d'activité, etc.), ces différentiels restent supérieurs à 18%. En d'autres termes, si l'on compare deux individus de même niveau de formation, ayant le même âge et exerçant une activité professionnelle similaire dans le même secteur économique, celui qui parle couramment l'anglais gagnera, en moyenne, près d'un cinquième de plus que celui qui ne le parle pas du tout (Grin, 1997). Or 18%, c'est un taux de rendement remarquablement élevé, qui peut largement suffire à susciter une demande, et donc conduire l'institution à offrir

l'anglais. Les données disponibles ne permettent d'évaluer les taux de rendement que pour un éventail restreint d'autres langues, surtout si l'on souhaite obtenir des estimations qui soient statistiquement significatives et qui portent sur la contribution nette des compétences linguistiques, comme pour l'anglais; on sait qu'ils sont élevés pour l'allemand, mais négligeables, voire négatifs pour l'italien (Grin et Sfreddo, 1996); les informations éparses dont on dispose donnent en outre à penser que les taux de rendement pour le chinois, le japonais et le russe sont considérables.

Il n'existe aucune raison logique de supposer que seuls comptent, aux yeux des étudiants, les taux de rendement financiers. Le simple fait que certains suivent des cours d'italien, en dépit des taux de rendement négligeables ou négatifs (et statistiquement significatifs) des compétences dans cette langue, suffit à démontrer que d'autres motivations interviennent. Il s'agit en principe de «bénéfices non-marchands», comme par exemple le plaisir d'accéder directement aux productions culturelles de langue italienne, de la communication aisée avec les italophones, etc. Il est facile de montrer comment de telles motivations peuvent être intégrées à un cadre d'analyse d'inspiration économiste, pour autant que l'on fasse une place, dans la modélisation formalisée des choix des acteurs, aux grandeurs hors-marché (Grin, 1990).

Nous avons donc établi (i) qu'on peut admettre qu'une demande de cours de langue *X* existe, dès que le nombre d'inscrits est supérieur à 0; (ii) que cette demande ne reflète pas que des préoccupations marchandes, puisque les cours de langues «non rentables» sur le plan financier sont néanmoins fréquentés. Toutefois, il faut manipuler la notion de demande avec précaution.

En principe, le terme de «demande» renvoie à une demande solvable pour un bien ou service vendu au moins à

son prix de revient; ceci établit un lien direct entre la quantité consommée et la dépense encourue par l'acteur. Tel n'est pas le cas de la formation universitaire, sauf dans des systèmes entièrement privés. Étant donné le niveau élevé des taux de rendement des compétences en anglais, il est probable qu'une demande au sens économique usuel se manifesterait, et que cette matière serait de toute façon proposée; l'existence d'une demande demeurerait donc une explication satisfaisante de l'existence des cours de cette langue. Cette conclusion, en revanche, ne s'impose pas forcément pour l'italien. Le coût annuel moyen d'un étudiant en lettres, à l'Université de Genève, s'élève à quelque Fr. 12'800; étant donné que les étudiants de cette faculté s'inscrivent dans trois branches, que l'une de celles-ci doit être une langue, et en négligeant le fait que seule l'une des trois est étudiée sur l'ensemble de la durée d'une licence, on peut estimer grossièrement à Fr. 4'000 par année le coût par étudiant de l'enseignement d'une langue à l'université, soit environ quatre fois

le montant dont s'acquitte chaque année un étudiant en contrepartie de l'ensemble des cours qu'il suit.

Le fait que les taux de rendements «marchands» des compétences en italien soient négligeables ou négatifs implique-t-il qu'il n'existe pas de demande solvable sous-jacente? Pas nécessairement: il existe une demande solvable pour une quantité de biens et services qui ne rapportent rien, et que l'on s'achète pour le plaisir de les consommer ou d'en disposer; les oeuvres d'art en fournissent un bon exemple. Cependant, le simple fait que le nombre d'inscrits aux cours d'italien soit positif ne suffit pas à prouver qu'une demande solvable pour ces cours existe réellement. Qui plus est, au nom de quelle logique continuerait-on à offrir certaines «petites» langues n'attirant qu'un effectif restreint, tout en continuant à en ignorer d'autres, comme par exemple les langues celtiques, notoirement absentes des programmes des universités suisses? A priori, rien ne prouve en effet que des cours de gallois ou de gaélique seraient moins fréquentés que

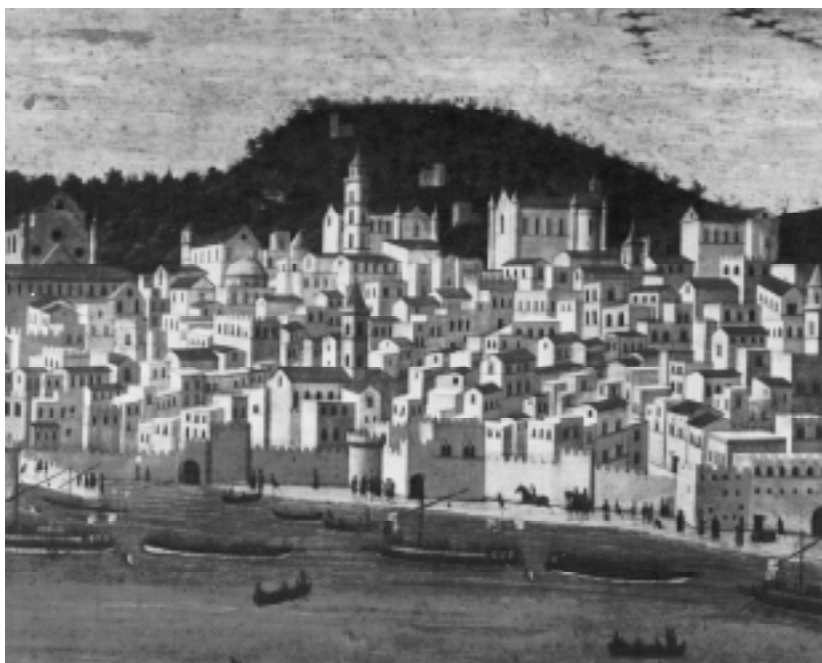
les cours de grec moderne.

Se référer à une demande (en tout cas dans l'acception usuelle de ce terme) n'est donc pas suffisant: parmi les cours offerts, certains répondent sans doute à une demande potentiellement solvable, mais d'autres pas; et parmi les langues qui ne sont pas proposées, on peut sans difficulté en citer quelques unes qui, ne serait-ce qu'en termes de demande probablement «non-solvable», seraient tout aussi légitimées à figurer aux programmes que certaines langues actuellement proposées. Bref, il faut bien admettre qu'il existe, en matière universitaire, une certaine autonomie de l'offre, que nous allons examiner ci-dessous.

L'autonomie de l'offre

Le fait qu'une université suisse offre l'italien et le grec moderne, mais pas le gallois ou le vietnamien, suppose que l'offre ne fait pas que refléter une demande, et que si relation il y a, elle est indirecte. Nous avons évoqué plus haut l'influence que peuvent exercer, outre les rigidités historiques, les jeux de pouvoir et les stratégies personnelles sur les décisions des autorités universitaires en matière d'affectation des ressources budgétaires, mais convenu de porter notre attention sur d'autres facteurs.

Même si une telle analyse ne préside pas explicitement à la décision de proposer une langue donnée, on peut interpréter ce choix comme le reflet d'une rationalité sociale: il est jugé bon, par les autorités universitaires, mais pour la société, que l'Université de Genève propose des cours de romanche. Mais quelle est, plus précisément, la rationalité qui sous-tend un tel jugement? Dire qu'il faut y voir l'affirmation de «valeurs» culturelles serait sans doute correct, mais d'un secours limité. On peut pousser l'interrogation plus loin en recourant au concept économique de «bien-être». En schématisant quelque peu, le bien-être peut être présenté comme le pen-



Napoli, Tavola Strozzi (1464) (Università fondata nel 1224)

dant, sur le plan collectif, de l'«utilité» ou de la «satisfaction» sur le plan individuel. Dès lors, la décision des autorités universitaires d'offrir le romanche serait le reflet du calcul suivant, auquel les autorités procèdent au nom de la société: «Si nous proposons le romanche dans notre grille de programmes, la société en retirera davantage de bien-être que si nous ne le proposons pas». Le lecteur aura de lui-même relevé la symétrie entre ce calcul social, effectué par procuration implicite, et le calcul individuel discuté plus haut.

Ceci soulève du même coup deux problèmes: d'une part, celui de la légitimité des autorités universitaires à parler au nom du corps social; d'autre part, celui des critères lui permettant de conclure qu'offrir le romanche (ce qui réduit, fût-ce modestement, le montant de ressources disponibles pour d'autres enseignements) accroît le bien-être (social) à titre net.

3. «Politique» contre «économique»: un faux débat?

Nous ne nous attarderons pas sur la question de la légitimité, en admettant simplement que les autorités universitaires, en tant qu'elles sont l'émanation d'un pouvoir démocratiquement élu, disposent d'un mandat de représentation qui les fonde à prendre de telles décisions, sans pour autant les mettre à l'abri de l'erreur. Penchons-nous plutôt sur les critères présidant à leurs décisions. Dire que l'offre d'une matière *X*, compte tenu des coûts qu'elle entraîne, accroît le bien-être à titre net, c'est dire que le bénéfice social net résultant du fait que cette matière est enseignée est positif, par comparaison avec l'alternative simple de ne pas la proposer du tout. Il faut donc examiner de plus près les bénéfices sociaux, qui relèvent de deux catégories.

Il existe d'un côté des bénéfices so-

Il n'est nullement prouvé que la diffusion internationale de l'anglais doive nécessairement nous amener à reléguer toutes les autres langues au second rang dans nos politiques d'enseignement.

ciaux marchands, qui ne sont rien d'autre que l'agrégation des bénéfices privés marchands. L'agrégation est avant tout une simple somme, mais ne s'y limite pas: si elle est principalement composée de l'addition des différentiels de salaire qui échoient aux personnes disposant des compétences en langue *X* (c'est-à-dire l'addition des rendements privés marchands), il convient aussi de tirer les conséquences de l'interdépendance entre ces taux de rendement individuels. Cette interdépendance n'apparaît pas lorsque l'on raisonne au niveau de l'individu, en adoptant l'hypothèse de travail usuelle selon laquelle toutes autres choses demeurent égales par ailleurs; il faut cependant en tenir compte dans la lecture du phénomène sur le plan social. Par conséquent, la somme doit être corrigée du montant des externalités positives ou négatives (Grin et Vaillancourt, 1997).

Les externalités positives sont des effets dont bénéficient les acteurs *j*, *k*, *l*, etc., en résultat du comportement d'un acteur *i*, mais sans que ce dernier puisse obtenir une quelconque contrepartie: c'est en quelque sorte un don involontaire de *i* au reste de la société. Imaginons par exemple que l'acteur *i*, qui parle la langue *W*, devienne bilingue en apprenant la langue *X*. On a vu que sa décision pouvait être motivée par la perspective de bénéfices marchands (des différentiels salariaux en faveur de personnes qui maîtrisent la langue *X*) aussi bien que par des bénéfices non-marchands (l'accès direct à la culture «*X*-opho-

ne»). Cependant, sa décision d'apprentissage peut procurer un bénéfice, même d'ampleur modeste, aux acteurs de langue maternelle *X*, par exemple les individus *j* et *k*, car leur langue leur permet à présent de communiquer avec un individu supplémentaire, sans qu'il leur en ait rien coûté. La décision de l'acteur *i* peut cependant donner lieu à des externalités négatives: si une personne de plus dispose de compétences en langue *X*, celles-ci deviennent plus communes sur le marché du travail, et leur rentabilité marchande peut diminuer. L'analyse de ces phénomènes, développée formellement par Church et King (1993), montre donc que l'effet net des externalités peut être ambigu; dans le cas des compétences en espagnol sur les marchés du travail de zones fortement hispanisées des États-Unis, les travaux empiriques de Bloom et Grenier (1996) donnent à penser que sur la durée, les externalités négatives peuvent dominer, du moins dans le cas de l'estimation des bénéfices marchands.

Les bénéfices sociaux, au même titre que les bénéfices privés, comportent également un volet non-marchand. Celui-ci comporte certes la somme des bénéfices privés non-marchands, mais il convient de tenir compte des externalités positives et négatives qui peuvent, ici aussi, se manifester: par exemple, il se peut qu'un apprentissage accru de langues étrangères grâce à une offre plus étendue de celles-ci favorise le multiculturalisme ambiant, ce qui constituera une externalité positive pour ceux qui l'apprécient, et une externalité négative pour ceux qui le craignent. Les bénéfices non-marchands incluent en outre les bienfaits diffus d'une plus grande ouverture à l'autre et de rapports intercommunautaires plus harmonieux. On peut certes, à l'instar de Lévy-Garboua (1995), mettre en doute l'importance des externalités positives de l'entreprise éducative en général, mais il est tout aussi difficile de démontrer

qu'elle n'en a pas.

On peut résumer les différents types de bénéfices nets (bénéfices moins coûts) évoqués ici à l'aide d'un simple tableau à double entrée (Fig. 1). On voit ainsi que des «valeurs» d'ordre culturel ou politique sont parfaitement compatibles avec une approche d'inspiration économiste qui raisonne

Fig. 1.: Quatre type de bénéfices

	Privés	Sociaux
Marchands	A	C
Non-marchands	B	D

en termes de coûts et de bénéfices; en d'autres termes, il serait faux d'opposer une rationalité «politique» à une rationalité «économique», car l'une et l'autre se confondent, sauf à restreindre, sans base logique suffisante, l'acception de chacun de ces adjectifs. On voit également que l'autonomie de l'offre, à laquelle il a été fait allusion plus haut, ne suppose pas un divorce complet d'avec la demande, et que c'est la notion de bien-être qui permet de comprendre leur articulation.

4. Conclusion

La section précédente nous a permis d'établir que le politique et l'économique n'étaient pas antagoniques, mais convergents, dès que l'on tient compte des bénéfices non-marchands ainsi que de la dimension sociale des bénéfices marchands et non-marchands. Cette prise en compte s'impose dès que l'effet sur le bien-être est accepté comme critère de choix en politique publique.

Cette dernière observation permet d'étayer, mais aussi de critiquer, de façon plus satisfaisante que la simple invocation de «valeurs» souvent fort vagues, les choix faits en matière d'offre de cours de langue. On ne dira jamais assez à quel point sont suscep-

tes les discussions qui posent comme évidentes des affirmations qui ne le sont nullement. Comme le souligne le politologue Pool (1991), ce travers est particulièrement fréquent en matière de langue. Par exemple, il n'est nullement prouvé que la diffusion internationale de l'anglais doive nécessairement nous amener à reléguer toutes les autres langues au second rang dans nos politiques d'enseignement. A l'inverse, rien ne dit que l'adaptation à la diversité linguistique de l'Europe (comme si la pérennité de cette diversité était une certitude) fasse forcément du plurilinguisme individuel le chemin d'un avenir radieux—à noter que cette idée est souvent confondue avec une autre proposition au statut logique totalement différent, à savoir que si l'on considère la diversité linguistique comme un garant du bien-être (notion à laquelle l'auteur de ces lignes souscrit sans réserve), alors il est parfaitement rationnel de la favoriser, notamment au travers des politiques d'enseignement universitaire.

Dans ce sens, la présence du romanche dans les grilles horaires de la Faculté des Lettres à Genève, même si elle paraît refléter des préoccupations d'ordre politique, est parfaitement justifiable par une lecture économiste de ces mêmes préoccupations: il n'y a donc pas préséance d'une rationalité sur l'autre, mais complémentarité entre les instruments d'analyse. S'il est fort probable que la demande solvable ne suffirait pas à justifier l'existence de cours de romanche, on peut arguer de l'existence d'une demande indirecte pour ces cours, demande indirecte que la notion de bien-être social permet de reconnaître. Ainsi, derrière l'apparente autonomie de la décision d'offre, se retrouve le principe fondamental selon lequel, en dernière analyse, toute offre est foncièrement influencée par une demande. L'influence peut être indirecte, voire être brouillée par l'imperfection du fonctionnement politi-

que; par ailleurs, la demande est assurément manipulable par les offrants eux-mêmes, et les publicitaires ne s'en font pas faute. Raison de plus pour remettre régulièrement en question l'éventail des langues offertes par nos universités, et de s'appuyer pour cela sur une grille d'analyse des choix de politique publique.

Références

- BLOOM, D. / GRENIER, G. (1996): *Language, Employment, and Earnings in the United States: Spanish-English Differentials from 1970 to 1990*, International Journal of the Sociology of Language, 121, p. 45-68.
- CHURCH, J. / KING, I. (1993): *Bilingualism and Network Externalities*, Canadian Journal of Economics, 26, p. 337-345.
- GRIN, F. (1990): *The Economic Approach to Minority Languages*, Journal of Multilingual and Multicultural Development, 11, p. 153-173.
- GRIN, F. (1997): *The Value of Foreign Language Skills in the 21st Century, conférence dans le cycle "Visions of the 21st Century*, Arcata (CA), Humboldt University, 8 octobre 1997.
- GRIN, F. / SFREDDO, C. (1996): *Minority Language and Socio-Economic Status: The Case of Italian in Switzerland*. Cahiers du Département d'économie politique, Université de Genève, n° 96.10.
- GRIN, F. / VAILLANCOURT, F. (1997): *The Economics of Multilingualism*, Annual Review of Applied Linguistics, XVII, p. 43-65.
- LÉVY-GARBOUA, L. (1995): *Public ou privé? Le double aspect de l'éducation*, Education et recherche / Bildungsforschung und Bildungspraxis, N° spécial hors-série 95, p. 21-32.
- POOL, J. (1991): *A Tale of Two Tongues*. Manuscrit non-publié, Département de Science Politique, Seattle, University of Washington.
- UNIVERSITÉ DE GENÈVE (1997): *Statistiques universitaires 1996-1997*. Genève, Service des publications de l'Université.

François Grin

Après un doctorat en sciences économiques à l'Université de Genève (1989), il a poursuivi des activités d'enseignement et de recherche à l'Université de Montréal et à la University of Washington à Seattle. Ses travaux portent principalement sur l'économie de l'éducation et l'économie de la langue (politique linguistique, enseignement des langues, etc.), et il est l'auteur d'une centaine de publications dans ces domaines.

Rico Cathomas
Werner Carigiet
Freiburg

Immersion: und kaum eine(r) merkts

Von der Zweisprachigkeit der SchülerInnen romanischsprachiger Schulen

Immersion: Nagut da nov per ils Rumantschs

*En il rom d'in studi dal Fond
naziunal vegn "examinà" il svilup
da la bilinguitad da scolaras e
scolars rumantschs dal stgalim
secundar I. Ils resultats en
encuraschants.*

*A la retschertga en sa participads
fin uss 977 scolaras e scolars dal
Grischun rumantsch e tudestg.
La retschertga longitudinala
confirma las tendenzas eruidas
gia l'onn 1993/94. La cumpetenz
da rumantsch crescha
signifitgantamain tranter 6. classa
primara e la fin dal temp da scola
obligatori.*

*Cuntrari a las supposiziuns
usualas na resta la cumpetenz
rumantscha betg sin il nivel da la
scola primara, mabain sa
svilupescha considerablmain sin
ils stgalim secundar I - tut tenor
tip da scola tranter 9 e 13.5
pertschient.*

*Ina ulteriura dumonda centrala
pertutga il svilup da la
cumpetenz da tudestg da
scolaras e scolars da scolas
rumantschas en cumparegliazion
cun il svilup da la cumpetenz
tudestga da scolaras e scolars da
scolas tudestgas dal Grischun
tudestg (gruppa da controlla). Sco
ch'i sa resulta gia dal studi da la
litteratura specialisada,
cuntanschan scolars rumantschs
sumegliantamain buns resultats
sco lur collegas da scolas
tudestgas (pli exact: 93%).*

Ausgangslage

Im Kanton Graubünden gibt es - sprachlich gesehen - nicht weniger als vier verschiedene offizielle Schulmodelle:

- DUS-Schultyp (Deutsch als Unterrichtssprache);
- IUS-Schultyp (Italienisch als Unterrichtssprache);
- RUF-Schultyp (Romanisch als Unterrichtsfach; ca. 2000 SchülerInnen);
- RUS-Schultyp (Romanisch als Unterrichtssprache; ca. 5000 SchülerInnen).

Nebst einigen Schulversuchen (z. B. das Projekt Samedan) - gibt es also in Graubünden zwei offizielle Schulmodelle (RUF und RUS), in welchen Rätoromanisch unterrichtet wird, die sich in Form und, - wie noch zu sehen sein wird - Effizienz aber recht deutlich voneinander unterscheiden.

RUF-Schultyp (Romanisch als Unterrichtsfach).

Unterrichtssprache deutsch. Alle Fächer ausser dem Fach romanisch (1-3 Lektionen/Woche) werden während der gesamten obligatorischen Schulzeit auf deutsch unterrichtet.

Die praktische Anwendung dieses Schultyps gestaltet sich - je nach Gemeinde - sehr uneinheitlich. In einigen besuchen bloss die Kinder mit romanischer Muttersprache den Romanischunterricht (ex.) in anderen wiederum lernen alle SchülerInnen romanisch, wobei romanische und nicht-romanische Kinder gemeinsam, oder in Leistungsgruppen getrennt unterrichtet werden.

RUS-Schultyp (Romanisch als Unterrichtssprache)

- 1-3. Primarklasse: **ausschliesslich romanisch.**
- 4-6. Primarklasse: **Einführung des Faches Deutsch** (4-6 Lektionen) als erste "Fremdsprache". Der übrige Unterricht ist romanisch.
- 1-3. Sekundar- und Realklasse: **Wechsel der Unterrichtssprache.** Alle Fächer ausser Romanisch (3-4 Lektionen/Woche) und Biologie (2 Lektionen/Woche) werden auf deutsch erteilt.

Forschungsgegenstand Alltagshypothesen zur Effizienz der romanischen Schultypen

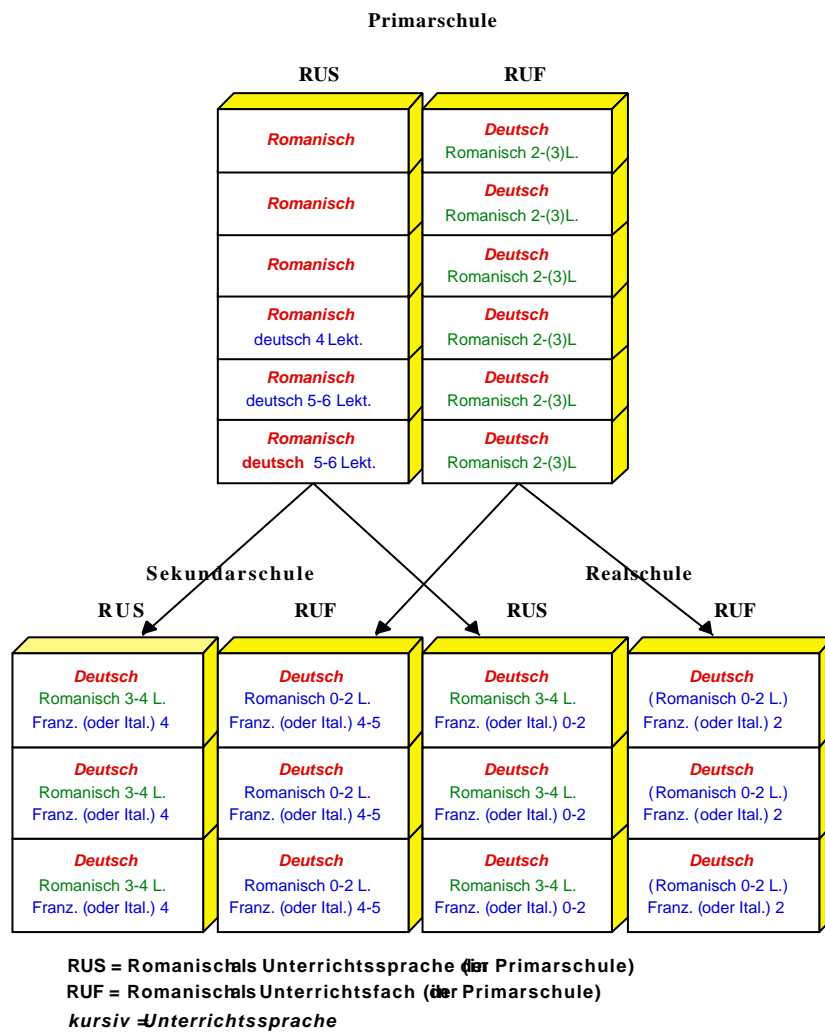
In der Lehrerschaft, aber auch in weiten Kreisen der ortsansässigen Bevölkerung gibt es *die unterschiedlichsten Alltagshypothesen* zur Effizienz der romanischen Schulen bezüglich Entwicklung der romanischen und deutschen Sprachkompetenz.

So hört man zum Beispiel, dass dem Romanischunterricht, namentlich auf der Sekundarschulstufe, lediglich eine Alibifunktion zukomme. Die **Sprachkompetenz im Romanischen** werde auf dieser Sekundarstufe nicht mehr weiterentwickelt, so dass die Romanen in der Beherrschung ihrer Muttersprache auf der Stufe der 6. oder gar 4. Primarklasse stehen bleiben würden (vgl. u.a. OSSWALD, 1988)¹. In noch stärkerem Masse wird der Nutzen des 2-3 stündigen Romanischunterrichts in den Schulen des RUF-Types angezweifelt.

Il tip da scola rumantsch pussibilitescha tant il svilup dal rumantsch, sco er da cuntanscher in aut nivel da cumpetenz linguistica en il secund linguatg. Dentant stuess la puschida da rumantsch sin il stgalim secundar I e II vegnir augmentada considerablamain, uschia ch'er il svilup da la cumpetenz da rumantsch possa vegnir garanti optimalmain.

Il tip da scola rumantsch existent presta ina decisiva funcziun da protecziun dal linguatg da minoritad e represchenta per ils uffants da la majoritad tudestga in model d'immersiun - cumprovà dapi blers decennis - che segirescha lur integraziun linguistica. Deplorablamain vegn quai reconuschì avunda ni en il chantun Grischun, ni nazional- ed internaziunalmain.

Die offiziellen romanischen Schultypen im Kanton Graubünden



Nicht gerade selten wird man aber auch mit der Argumentation konfrontiert, eine zu starke Förderung des Romanischenschwäche die **Deutschkompetenz** der SchülerInnen. Ein gutes Beherrschen der deutschen Sprache ('Brottsprache') sei für das wirtschaftliche Überleben der Rätoromanen unabdingbar und habe Vorrang vor der 'Sprache des Herzens' (Romanisch).

Andere wiederum vertreten die Ansicht die Schule ermögliche durchaus die Entwicklung einer mehr oder minder **ausgewogenen Zweisprachigkeit** romanisch-deutsch.

Forschungsziele

Die Hauptziele unserer Untersuchungen lassen sich wie folgt beschreiben: 1. Die Alltagstheorien, sowie die bündner bzw. romanische Schulsprachenpraxis (= Schultypen) in einen wissenschaftlich fundierten, internationalen Kontext einzu binden und zu validieren, inwieweit diese dem gegenwärtigen Wissensstand entsprechen. Hierzu wurden Theorien der Sozio- und Psycholinguistik, der Kontaktlinguistik, der Sprachlehr- und Minderheitenforschung aufbereitet und aus den Alltagshypothesen wissenschaftlich

- fundierte Hypothesen gebildet.
2. Empirisch zu erheben, ob und inwieweit die romanischen Schultypen die Entwicklung beider Sprachen ermöglichen. Hierzu wurde ein umfangreiches Testinstrumentarium entwickelt und validiert.
 3. Durchführung einer qualitativen Sprachanalyse für die romanischen Sprachleistungen
 4. Den Einfluss anderer Variablen, wie primärer Sprachkontakt, auserschulischer Sprachkontakt, Motivation usw. auf die Entwicklung der Sprachkompetenz zu überprüfen.

Theoretische Vorüberlegungen Mindestanforderungen für einen wirkungsvollen Schutz der Minderheitensprache

Gemäss umfangreichen wissenschaftlichen Erhebungen auf diesem Gebiet, beispielsweise auch der UNESCO (vgl. SIGUAN und MACKAY 1986, SKUTNABB-KANGAS und CUMMINS 1988, GARCIA und BAKER 1995)², müssen für einen wirkungsvollen Schutz der Minderheitensprache im schulischen Bereich zusammenfassend folgende Bedingungen erfüllt sein:

0. Minderheitensprachen mit gefährdeter Muttersprache benötigen grundsätzlich deren Förderung im Erziehungssystem
1. Der Kindergarten muss in der Minderheitensprache geführt werden.
2. Bis zum Alter von 9-10 Jahren muss der Schulunterricht überwiegend muttersprachlich sein.
3. Von 10-16 Jahren darf der Anteil des in der Muttersprache erteilten Unterrichts nie unter 30% der Gesamtunterrichtszeit sinken.

Da in keinem der beiden romanischen Schultypen Graubündens alle genannten Forderungen erfüllt sind, kann durchaus vermutet werden, dass sich die angeführten negativen Meinungen zum Romanischunterricht auch in einer wissenschaftlichen Untersu-

chung bewahrheiten könnten. Systematisch wurde indes die Effizienz bzw. Ineffizienz des Romanischunterrichts auf der Sekundarstufe noch nie untersucht. Haupthindernis für eine solche Erhebung war zweifellos, dass bisher noch kein geeignetes Untersuchungsinstrumentarium zur objektiven, statistisch validierten Messung der Entwicklung der romanischen Sprachkompetenz vorlag. Diese Lücke zu schliessen, war und ist ein wichtiger Bestandteil unserer Arbeit.

Untersuchungsdesign

Von 1993 bis heute wurde/wird in verschiedenen Erhebungsphasen die Entwicklung der Sprachleistungen (Romanisch und Deutsch) von ein- und zweisprachigen SchülerInnen der sechsten bis zur neunten Volksschulklasse in Romanisch- und Deutschbünden untersucht. Insgesamt nahmen bis anhin rund 1000 SchülerInnen an dieser Untersuchung teil.

Variabelmatrix

		Schultypen (Modelle)										
		RUS Romanisch als Unterrichtssprache			RUF Romanisch als Unterrichtsfach			DUS Deutsch als Unterrichtssprache				
s c h u l s t u f e n	Primarstufe	RUS/p			RUF/p			DUS/p				
		?			?			?				
	Sekundarstufe	RUS/s			?	RUF/s			?	DUS/s		
		R	S	P		R	S	P		R	S	P
		E	E	R		E	E	R		E	E	R
		A	K	G		A	K	G		A	K	G
		L		Y		L		Y		L		Y
				M				M				M

Unabhängige Variablen:

- Schultypen/Schulmodelle (dreifach abgestuft)
- Schulstufen (zweifach abgestuft)
- Zusätzlich Variablen aus dem Fragebogen: Mutter-sprache(n), Sprachkontakt, Einstellungen und Motivation

Abhängige Variablen:

- Sprachleistungstests (TGCL = Test general da competenzaa linguistica: romanischer Sprachkompetenztest; SADST = Schweizerischer Allgemeiner Deutscher Sprachtest; auf die deutschschweizer Sprachsituation angepasste Version des "Allgemeiner Deutscher Sprach-test" (Steinert 1971)) (Romanisch und deutschsprachig standardisiert)

? Aus der Theorie abgeleitete Hypothesen

- 1993 Pseudolängsschnitt Romanischkompetenz 6. Prim.- und 3. Sekundarklassen
- 1996 Längsschnitt Romanischkompetenz 3. Real-, Sekundar- und Progymklassen
- 1995 Pseudolängsschnitt Deutschkompetenz 6. Primar- und 3. Sekundarklassen
- 1998 (Vorgesehen) Längsschnitt Deutschkompetenz 3. Real-, Sek.- und Progymklassen

Darstellung ausgewählter Ergebnisse

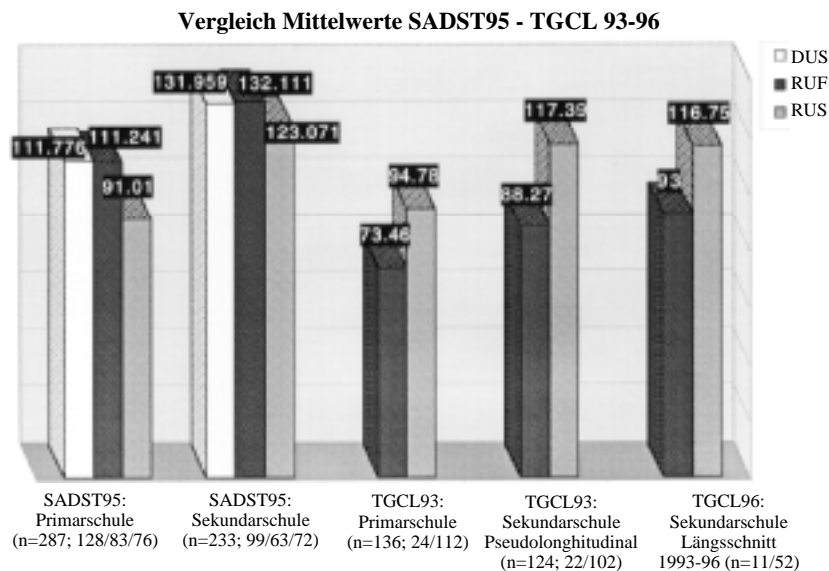


Diagramm 1: Darstellung der Resultate der Schultypen und Schulstufen im Deutschtest (SADST) und im Romanischtest (TGCL) (Beide Tests: Max. 170 und Min. 0 Punkte)

Zum Romanischtest (TGCL 93 und TGCL 96)

Auch auf der Sekundarschulstufe entwickelt sich die romanische Sprachkompetenz sehr wohl. Sowohl in den RUS-, wie in den RUF-Schulen nimmt die Sprachleistung zwischen der 6. Primar- und der 3. Sekundarschulstufe signifikant zu.

Die Leistungen der SchülerInnen der beiden Schultypen RUS und RUF unterscheiden sich allerdings bereits auf der Primarschulstufe signifikant voneinander (73.46 zu 94.78 Punkten). Diese Differenz von 21 Punkten steigt bis zum Ende der obligatorischen Schulzeit auf beinahe 29 Punkte.

Der RUF-Schultyp mit Romanisch lediglich als Unterrichtsfach ermöglicht wohl eine gewisse Entwicklung der Romanischkompetenz, allerdings in recht bescheidenem Masse. Die SchülerInnen des RUF-Typs im bleiben im 9 Schuljahr unter dem Durchschnitt der Sprachleistungen der SchülerInnen der 6. Primarklasse aus

den RUS Schulen. Der romanische Sprachleistungsstand der SchülerInnen aus dem RUS-Schultyp darf wohl als gut bezeichnet werden. Allerdings fehlen wirklich compatible Vergleichswerte.

Die Ergebnisse aus der Querschnitterhebung von 1993 wurden durch die Daten aus dem Längsschnitt 1996 bestätigt.

Zum Deutschtest (SADST) Sechste Primarklassen

Die Schultypen RUF ($\bar{X}=111.24$ und DUS ($\bar{X}=111.77$) unterscheiden sich nicht signifikant auf dieser Schulstufe. Dieses Ergebnis war zu erwarten, da beide Schultypen von der ersten Primarklasse an Deutsch als Unterrichtssprache führen.

In der sechsten Klasse gibt es einen signifikanten Unterschied zwischen den Leistungen des Schultyps RUS ($\bar{X}=91.0$) und den Schultypen RUF ($\bar{X}=111.24$) und DUS ($\bar{X}=111.77$).

Die romanischsprachigen Schüler des Typs RUS beginnen mit dem Deutschunterricht erst in der vierten Klasse, so dass dieses Ergebnis in der sechsten Primarklasse nicht zu überraschen vermag. Es ist dennoch positiv zu vermerken, dass die RUS-Schüler nach knapp zwei Jahren Deutschunterricht dem doch recht anspruchsvollen Deutschtest problemlos folgen können.

Dritte Sekundarklasse

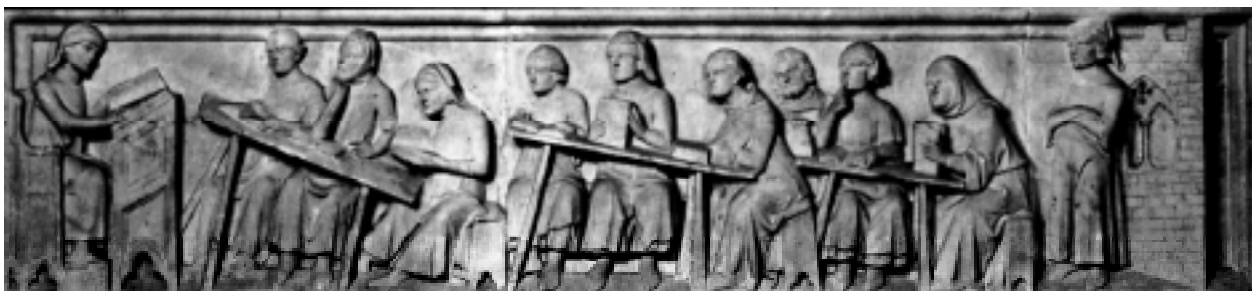
Die Schultypen RUF ($\bar{X}=132.11$) und DUS ($\bar{X}=131.95$) unterscheiden bezüglich Sprachstand und Fortschritt in den drei Schuljahren (6. Primar - 3. Sekundar) nicht signifikant voneinander.

Man kann daraus schliessen, dass der Romanischunterricht, welcher an RUF-Schulen praktiziert wird, keine negativen Auswirkungen auf die deutsche Sprachkompetenz hat. Dies widerlegt die gegenteilige Behauptung, welche entwicklungspsychologisch zwar haltlos ist, jedoch in RUF-Gemeinden sehr oft und z.T. recht vehement verfochten wird, nämlich, dass eine Sprache nur auf Kosten der anderen erlernt werden könne.

Sowohl der Schultyp RUF (RUF6 = 111.24 \dot{Y} RUF3 = 132.11), wie auch DUS (DUS6 = 111.77 \dot{Y} DUS3 = 131.95) erzielten signifikante Fortschritte zwischen 6. Primar- und 3. Sekundarklasse. Erstaunlich hier die hohe Übereinstimmung der Terstergebnisse.

Die RUF-Schüler erreichen in der Deutschkompetenz zwar den Stand der DUS-Kontrollgruppe. Ihr Sprachstand im Romanischen jedoch ist bei weitem nicht ausreichend, um von einer soliden Zweisprachigkeit zu sprechen.

Auch die RUS-Schüler erzielten in diesen drei Jahren einen signifikanten Kompetenzzuwachs (RUS6, $\bar{X}=91$ \dot{Y} RUS3, $\bar{X}=123$). Die Zunahme der deutschen Sprachkompetenz der RUS-Schüler ist signifikant grösser



L'insegnamento del diritto, Tomba di Cino da Pistoia (1270-1336).

als der Zuwachs bei den RUF- und DUS-Schülern. Der RUS-Typ erreicht einen Zuwachs von 32 Punkten, gegenüber 21 Punkten des RUF-, und 20 Punkten beim DUS-Typ. Dieser Unterschied von 11, resp. 12 Punkten zwischen RUS-Schülern und den Schülern aus RUF- und DUS-Schulen ist signifikant.

Die RUS-Schüler der Sekundarschule erreichen die Ergebnisse der beiden anderen Schultypen nicht ganz. Immerhin erreichen sie aber 93% der Durchschnittsleistungen ihrer KollegInnen an DUS- und RUF-Schulen.

Diese SchülerInnen des Typs RUS erreichen nicht nur im Romanischtest gute Resultate, sondern vergleichbar gute Ergebnisse auch im Deutschtest.

Fazit

Diese Zwischenergebnisse unserer Arbeit lassen sich dahingehend interpretieren, dass die bestehende RUS-Schule ein durchaus wirkungsvolles bilinguales Schulmodell darstellt.

Der Kanton Graubünden verfügt mit dem romanischen RUS-Schultyp (Romanisch als Unterrichtssprache) über ein bewährtes und effizientes Sprachschutz- und Immersions-Modell, welches den SchülerInnen Bedingungen bereit stellen, um sowohl die romanische Minderheitensprache, wie auch die „Brotsprache“ Deutsch optimal zu erlernen.

Der RUS-Schultyp braucht –davon sind die Autoren überzeugt– den internationalen Vergleich mit anderen bilingualen Schulmodellen nicht zu scheuen; im Gegenteil, der RUS-Schultyp könnte ein historisch gewachsenes Modell für eine breite internationale Zweisprachigkeitsforschung werden und von daher auch für andere Regionen und Länder interessant sein.

Eine ausführliche Literaturliste kann bei den Autoren bezogen werden

Anmerkungen

¹ OSSWALD, S. E. (1988): *Stabilisierende Faktoren bei einer sprachlichen Minderheit. Die Rätoromanen in Graubünden*, Hannover.

² GARCIA, O. / BAKER, C. (Eds.) (1995): *Policy and Practice in Bilingual Education: A Reader Extending the Foundations*, Clevedon, Multilingual Matters.

SIGUAN, M. / MACKEY, W. (1986): *Education et bilinguisme*, UNESCO Paris, Delachaux & Niestle.

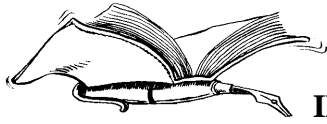
SKUTNABB-KANGAS, T. / CUMMINS, J. (1988): *Minority Education: From Shame to Struggle*, Clevedon, Multilingual Matters.

Rico Cathomas

lic phil; Lektor für Allgemeine Didaktik in der Gymnasiallehrausbildung am Pädagogischen Institut der Universität Freiburg; Lehrbeauftragter „Fachdidaktik Rätoromanisch“ für die Sekundar- und Gymnasiallehrausbildung am Pädagogischen Institut der Universität Freiburg; Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Nationalfondsprojekt „Romanische Sekundarschulen und Zweisprachigkeit“; Wissenschaftlicher Mitarbeiter „Bilinguales Schulprojekt Samedan“.

Werner Carigiet

lic phil; Lehrbeauftragter „Fachdidaktik Rätoromanisch“ für die Sekundar- und Gymnasiallehrausbildung am Pädagogischen Institut der Universität Freiburg; Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Nationalfondsprojekt „Romanische Sekundarschulen und Zweisprachigkeit“; Diplomassistent am Seminar für Rätoromanische Sprache und Kultur; Wissenschaftlicher Mitarbeiter „Bilinguales Schulprojekt Samedan“.



Il racconto

Rut Plouda-Stecher

naschida ils 18.8.1948. Creschida si a Tarasp, Engiadina Bassa, frequentà il seminari da magisters a Cuira, scolasta primara a Savognin ed a Ftan. Maridada a Ftan e mamma da trais uffants, instruescha rumantsch ad uffants da lingua estra. Contribuziuns per revistas rumantschas e per radio rumantsch. 1986: Ediziun da poesias *Föglias aint il vent*, cun fotografias da C. Bearth-Stecher (exausta). Contribuziuns en il cudesch *Ikarus über Graubünden*. Rut Plouda-Stecher scriva en rumantsch vallader, il rumantsch da l'Engiadina Bassa. Quest idiom furma, ensemen cun il rumantsch puter (Engiadin'Auta), la gruppa linguistica dal rumantsch ladin.

Il raquint è tratg da la revista *Litteratura* nr. 18 (1995), cun il titel tematic *Metropolas*.

Cun la revista *Litteratura* che cumpara mingt onn rimna l'Uniun da scripturas e scripturs Rumantsch las productiuns dad auturs contemporans en lingua rumantscha. Per retschaiver la periodica *Litteratura* èsi da s'adressar a la Lia Rumantscha, via da la Plessur 47, 7000 Cuira.

È metafora della metropoli, questo ventre gravido, sul quale si chinano nell'imminenza del parto indaffarati anonimi operatori, superati infine dal grido - e dalla presenza - della vita. Straordinaria intensità drammatica in questo breve testo di donna, tratto dalla rivista Litteratura, n° 18 (1995), dal titolo tematico Metropolas.



Henri Moore, *Madre e bambino*, 1974-1975

Metropolas

Rut Plouda-Stecher

Ella fissaiva aint per la glüm. Si'ögliada tachaiva vi da quel flach gelguaint immez il tschêl sura alb. Seis corp d'eira giaschantà sül let, las chommas sbrajazzadas. Scussals albs gnivan e giaivan, staivan minchatant ün mumaint salda e s'allontanaivan lura darcheu. Ils chavels tachaivan vi da sia fatscha e seis culöz. Las ultimas döglias d'eiran tuornadas cun üna regularità chi tilla faiva sgrischir. D'ün mumaint a tschel nu suna gnüdas plü. Ils scussals han fuormà ün mür alb intuorn seis let. Tuot es stat salda. Be ella es sglischada planin fin giosom seis vainter. Là s'ha'la fermada sco barlun pesant ed immovibel. Il muond as vaiva transmüda in ün desert alb e bandunà e tilla vaiva cundannada da restar per adüna giosom seis agen sain. Rumuors suordas gnivan nanpro da dalöntschi e's masdaivan culla culur sblacha da l'immens öv in painch sur ella. Ils tuns siglivan aint illa gelgua sco tants tacals tuorbels, as transmüdaivan in ziczacs da culur chi sprinzlaivan oura aint ill'alba. Ella ha serrà ils ögls. Üna vusch bassa e quieta s'ha pozzada sün seis vainter e tilla ha clomada inavo sül let. Ün hom in ün scussal alb staiva sgobà sur ella ed ha cumanzà a schmachar seis pais sül vainter combel. Ella ha dirvi la bocca, ed avant co dar ün sbraj lung e deliberont ha ella vis co cha quel flach ruduond e glüschant s'inclina vers ella, s'impla cun vuschs chi vegnan adüna plü daspera, as maisdan e's separan darcheu, infin cha si'aigna vusch ha tut il suraman, ha impli la stanza e s'ha lura fermada tanter las chommas tremblontas pro ün corpin nüd immez ün flach da sang cotschen e chod.



Hans Weber
Solithurn

Les péripéties du dindon

Guinea

What have a *Guinea pig* and a *Guinea hen* got in common? Maybe that they used to cost a guinea (£1.05) apiece? No, of course not. Guinea, that vast region between Senegal and Congo, stands for some marvellous country overseas where riches and unheard-of beasts could be found: the gold from which the guinea was minted, elephant tusks, later slaves, but also the *Guinea fowl* or *Guinea hen* (Perlhuhn, pintade, faraona), *Guinea pepper*, the *Guinea pig* and the *Guinea worm* (a parasite). Dans les langues romanes, on ne trouve des correspondances qu'en Espagne: castillan et catalan *gallina de Guinea* (pintade).

India

Autrement, ce groupe de langues, et bien d'autres idiomes, s'imaginent que ces animaux d'outremer proviennent de l'Inde (ou des Indes). En français *cochon d'Inde*, en italien *porcellino d'India*, espagnol *conejillo de Indias*, catalan *conillet d'índias*, portugais *porquinho-da-índia*, breton *razh-Indez* (rat indien). En français *coq d'Inde/poule d'Inde* (anciennement pour pintade et dinde/dindon).

Mais d'où nous vient cet étrange *dindon*? De l'Inde, bien sûr! *Poule/coq/poulet d'Inde* (tous trois attestés chez Rabelais, donnent "par aphérèse" le mot *dinde*, dont sont dérivés *dindon*, puis *dindonneau*, des mots combien plus jolis que les composés des autres langues.

"Halte-là!" direz-vous, "le dindon vient d'Amérique!" Vous oubliez que les étymologues ont toujours raison. Ils expliquent que dans le latin médiéval (XIIIe s.) *gallina de India*, India désignait l'Abyssinie (!), où la pintade¹ vivait à l'état sauvage... Ceux qui ne recherchent pas les détours

diront simplement que, pour les Ibériques, les Indes c'était aussi l'énorme continent découvert par Colomb.

Exemples d'autres langues: catalan m. *gall dindi* ou *indiot*, f. *polla d'índia* (donc de nouveaux mots soudés, comme en français), breton *yar-Indez* (poule indienne), grec *indiános/indiána* ou plus court *diános/diána*, turc *baba hindi/dişi hindi* ou simplement *hindi*, russe *indjúk/indéjka* ou *indjúska*. Le nom gallo/gallina d'*India* existait aussi en italien, *indianischer Hahn* en allemand. (Aujourd'hui, *Truthahn/Truthenne* et *tacchino/tacchina*.)

Ce qui est étonnant, c'est que les Espagnols, maîtres des nouvelles Indes, nomment cet oiseau *pavo/pava*, ce qui les oblige à appeler le paon *pavo/pava real* pour ne pas ajouter à la confusion.

Les Portugais semblent plus raisonnables: ils ne vont pas chercher les Amériques en Asie ou en Afrique et nomment donc dindon/dinde *peru/perua* (anciennement *galo do Peru*).

Ce sont eux qui introduisent cet oiseau en Inde orientale depuis leurs bases à Calicut et Goa; la plupart des langues de l'Inde utilisent en conséquence le mot *perú*.

Linguistisch ist dieses Tier ein richtiger Wandervogel; denn nun soll er gerade von diesem Kalikut wieder nach Europa gekommen sein. Im Deutschen taucht nämlich (im 16. Jh.) neben dem männlichen *indianisch han* das weibliche *kalekutisch huon* auf. Daraus gekürzt ist niederländisch *kalkoen*, während zum Beispiel das Schwedische umständlicher *kalkontupp/kalkonhöna* sagt.

Other countries

But what's the matter with this bird in English? True, it used to be called

cock or *hen of India*, but these words have been displaced by *turkey*, which itself originally named the African guinea-fowl (the old confusion). Etymologists are never at a loss: they simply construct a trade route from Guinea through Turkish dominions along which this bird is supposed to have been exported to Europe! (It's as though a Japanese camera was called **siberia* because it's imported to Western Europe by way of the Transsiberian railway.) I honestly think etymologists often live in a world far remote from reality. And this is reality: the English settlers in America would know that this strange bird had nothing to do with Turkey, wouldn't they? I suspect *turkey* is an English distortion of a native word in a now dead Amerindian language, or it is simply based on the sound the bird makes (or rather the sound the human makes when calling the bird?)

The sea

In dieser langen Aufzählung fehlt immer noch das Deutsche. Denn für diese Sprache kommt das Neue übers Meer: schweizerdeutsch *Meertrübeli* (Johannisbeere), *Meerkatze* (guenon, long-tailed monkey; vielleicht auch volksetymologisch von altindisch *markáta*), *Meerschweinchen*. [Nicht zu verwechseln mit dem *Meerschwein* (Tümmeler), das wirklich im Meer lebt. Aus dem skandinavischen *marsvin* stammt übrigens französisch *mar-souin*. Vergleiche spanisch *puerco de mar*.]

Some humans, too

Maybe you feel a bit giddy after chasing the turkey around the globe? But wait, something more intriguing is yet to come. For Scottish and Irish Gaelic speakers, the turkey comes from the Franks: Scottish Gaelic *eun-Frangach*, Irish Gaelic *coilleach francach/cearc francach* (Frankish bird; Frankish cockerel/hen).

Frank, isn't that the word they use (or used to use) in the Levant for 'foreigner'? Another instance of the fact that people living on the very edge of a large linguistic area sometimes share the same language features?

So gewaltig war offenbar die Ausstrahlung Karls des Grossen und seines Reichs, dass "Franken" im Mittelmeerraum, und besonders in der Levante, zur Bezeichnung der Europäer schlechthin wurde. Das arabische *farang* strahlte bis Äthiopien und Thailand aus.

Vormals wurde der Truthahn in der deutschen Sprache auch *welscher Hahn* genannt, womit wir auf eine weitere Bezeichnung für den "Fremden" stossen. Für die Germanen waren alle fremden Völker einfach *Welsche*: für die Skandinavier und die alten deutschen Stämme die Romanen allgemein, für die Schweizer zuerst die Lombarden und später die französisch sprechenden Miteidgenossen, für die Niederländer die Wallonen (dieselbe Wurzel), für die

Angelsachsen die Kelten (vgl. Wales, the Welsh) und die Normannen.

Conclusion

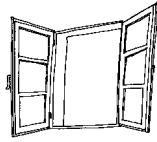
Il se montre que le *Cavia aperea porcellus* a gardé partout son étiquette d'étranger. Mais pour le *Meleagris gallopavo*, certaines langues ont fini par lui accorder un "vrai" nom, soit en incorporant l'étiquette (dindon), soit en lui trouvant une nouvelle désignation (tacchino). Pourquoi? Pour présenter mieux sur la carte? (Le cochon d'Inde ne se mange guère dans les bons restaurants.) Et il reste l'énigme du turkey anglais; cet étrange oiseau, si typique du Thanksgiving et du Christmas, mérite bien son mystère, isn't it?

Note

¹ Pintade et dindon, et même le paon, ont longtemps été confondus.



Lezione universitaria (XIV sec.).



Pier Bergsma

The Frisian language in education

La langue frisonne est une langue peu répandue, parlée dans la province de Frise (Pays-Bas). Cette province, connue pour l'élevage des boeufs et pour sa production laitière, compte actuellement 600'000 habitants. Le frison est une langue du groupe occidental germanique. Dès le XVI siècle l'administration, l'enseignement et le monde judiciaire ont commencé à employer le néerlandais. Actuellement la langue frisonne est parlée habituellement par un peu plus de la moitié (55%) de la population de la Frise, surtout dans des contextes informels. Des menaces pèsent sur cette langue: l'immigration dans la campagne frisophone de personnes provenant d'autres régions des Pays-Bas, mais aussi l'émigration de jeunes frisons, à la recherche d'un emploi, ailleurs dans le royaume. Les habitants sont en général plutôt indifférents au problème de la langue maternelle. Il existe des programmes radiophoniques (50 heures par semaines) et 3 heures par jour de télévision sur la chaîne régionale; une dizaine de revues en frison (avec un petit tirage!). Chaque année, 80-90 livres originaux sont édités. Pour faire face à la menace de disparition ou de dialectalisation de la langue régionale, le gouvernement provincial a adopté une politique linguistique favorisant l'usage actif de la langue frisonne. Dans le cadre de l'enseignement primaire (de 4 à 12 ans) au début de ce siècle on a essayé d'enseigner le frison en dehors du curriculum. C'est après la

Fryslân is one of the provinces of The Netherlands and very flat. According to the tourist bureau 'Friesland has an unexpectedly varied countryside with silver lakes and wide open fields with impressive woods and breathtaking heaths'. One thing is for sure: in winter you can see the horizon miles and miles away. Fryslân is windswept and we have a lot of cattle, even a statue of a cow in our capital. On the whole it's a rather quiet place in an overcrowded country and last but not least: we are minority speakers.

Frisian is a West Germanic language closely related to Dutch, German and English. Some examples to illustrate this:

Frysk	ús	tsiis	kaai	twa skiep
English	us	cheese	key	two sheep
German	uns	Käse	Schlüssel	zwei Schafe
Dutch	ons	kaas	sleutel	twee schapen

The pronunciation of tsiis and cheese is almost the same.

Of the provincial inhabitants (600,000) 94% can understand Frisian, 74% can speak it, 65% are able to read Frisian and 17% can write in Frisian. More than half of the population has Frysk or Frisian as its first language. Until the 15th century our language was used in a much larger area than nowadays. In the last century it became almost exclusively orally used in mainly rural areas. It was not until the 20th century that the position of Frysk improved in some aspects. At the moment it has an official status in The Netherlands. Its spelling has been standardized and Frysk is used in several domains of society, thereby breaking through the dominance of Dutch. Though the Frisian language is rich enough to be used in all areas of

society its position is rather weak and it is not easy to support Frysk. The village where I live is called Hurdegaryp, but up till eight years ago we only had Dutch name boards at the entrance of the village 'Hardegarijp'. Our local government decided that the villages in our municipality needed not only the Dutch but also the Frisian name. This in the framework of language policy. So we got a new board with both names: Dutch and Frysk. In the first two years Dutch-speaking (?) spray-can hooligans came twice a week or more often to spray Hurdegaryp away with blue paint, but our municipality cleaned this in the morning or put up a new board. Now every inhabitant is used to the boards and they are and remain bilingual in every village. Another example: a Dutch-speaking inhabitant of one of the villages - he could, incidentally, understand Frysk - wanted a translation of every public document of the municipality published in Frysk from Frisian into Dutch by arguing that he couldn't understand local government affairs. This was thorny and in the view of most Frisian speakers he did this just to tease and bully the Frisians. These conflicts were not in fact group conflicts. In the countryside public life is Frisian, in the towns mostly Dutch. I'm living in a commuter village with a lot of higher occupational inhabitants. They use Dutch or are Dutch. Frisian speakers are generally inclined to accommodate their use of language in accordance with their Dutch-speaking neighbours.

We've got two regional newspapers.

deuxième guerre mondiale que plusieurs écoles ont commencé à employer le frison comme langue d'enseignement. Depuis 1980 les écoles ont l'obligation d'enseigner le frison. Un sondage réalisé en 1989 démontre que le pourcentage des écoles dont le frison n'est qu'une matière d'enseignement est de 84%. En pratique, la liberté d'organisation de l'enseignement dans les Pays-Bas a eu comme résultat que le niveau des cours est très différent d'une école à l'autre. Dans un certain nombre d'écoles

./.

They don't use a lot of Frysk (less than 5%) and we have regional radio (throughout the day) and television (three hours a day). Frysk has rights, many inhabitants can understand and speak it, but on the whole many Frisians are indifferent.

At the moment there are about 570 primary schools with about 60,000 pupils, who are taught Frysk in some way. A majority of schools spend just one lesson of 30 - 45 minutes in Frysk per week. The position of the language as a medium of instruction is also modest. One fifth of the primary schools reported to make no use of

Frisian as a medium, while more than half of the schools (in the countryside) use Frisian up to 30% of the teaching time. The teaching materials are of importance for the realisation of bilingual education. We've got a lot of good teaching material provided by the Educational Guidance Centre in Fryslân with books, lessons, radio and television programmes. Television about history, nature, geography and language.

More important is the attitude towards Frysk of the teachers, children and parents. 'Frysk is a farmers' language',



L'insegnamento del diritto, Tomba di Giovanni da Legnano (1383)

(les écoles bilingues) le frison est aussi employé comme langue d'enseignement (16%). Les résultats pour le frison sont satisfaisants en ce qui concerne l'écoute et la compréhension de la lecture. Pour l'orthographe et la lecture technique les résultats sont moins positifs. Un conseil de soutien pédagogique s'occupe de développer et de distribuer du matériel didactique.

Aujourd'hui l'enseignement secondaire comporte trois années de collège, suivies de deux ou trois années de formation générale (ou pré-universitaire) ou d'enseignement professionnel. Le frison est obligatoire pendant une heure au moins par semaine dans la grille régulière des horaires.

En ce qui concerne l'enseignement supérieur, on doit constater que le frison n'y occupe pas une place importante.

L'institution qui s'occupe de la recherche scientifique sur la langue, la culture et la population frisonnes est la Fryske Akademy à Ljouwert (Leeuwarden). Un département à l'intérieur de l'Akademy appelé Mercator-Education se consacre à l'étude des langues minoritaires et régionales dans l'enseignement en Europe. Il y a deux universités à Groningue et à Amsterdam où le frison est offert. Une association (Afuk) offre des cours de langue pour adultes.

En conclusion: on pourrait constater que le frison est sur la bonne voie, mais qu'il y a encore beaucoup à faire pour en normaliser l'usage. Dans l'école primaire on a aussi l'obligation d'enseigner l'anglais, le plus souvent une heure par semaine pour les élèves des groupes 7 et 8 (11/12 ans).

Ce résumé est un sommaire de l'article de Stuyt, M. (1995).

wrote one of my pupils, but English is important. In 1990 I held a survey among primary school children in a few rural villages. The children had to listen to a short news item about the weather forecast. It was on a tape recorder, four times the same text. The children were told that the story was read twice in Frysk and twice in Dutch by different persons. After listening they had to fill in a form with questions like: this person is nice, this person is clever (yes, no, perhaps). What they didn't know was that there were only two persons on the tape. Both persons were reading the Dutch and the same Frisian text. So person A text 1 and 3, person B text 2 and 4. The outcome: The Frisian reader was not so clever and not so nice as the Dutch reader according to the Dutch-speaking children. Even a lot of Frysk-speaking children believed the Dutch-speaker cleverer. So Frysk is rather low on the scale. In my view parents take the same position. 'You can only use Frysk in Fryslân, but further than Wolvega (a village on the language border) you cannot use it and why don't we use our time learning English?', some parents asked me at a parents' meeting.

Nowadays Frisian has the same position in secondary education as in primary education. Frisian is taught in the first years only for one hour a week. No distinction has been made between students from Frisian-speaking families and others. There is no definite and exact description of the level of language command in terms of words at the start or at the end of the first stage.

Most of the children in my school have Dutch as first language. We teach almost everything in Dutch. Frysk is just a subject for about 45 minutes a week. Informal contacts with Frysk-speaking pupils are frequently in Frysk. The majority of the Dutch-speaking children do not think Frysk important, though they like the les-

sons. English is a compulsory subject. I teach it twice a week for about three quarters of an hour. The children like it very much and they think English an important language. We use a communicative approach, for teaching English.

Language is important. Not only for communication, but also as part of your identity. In our bilingual province it would be better to organize a primary school with both Dutch and Frysk as medium of instruction and English in groups 7 and 8 at least for 1 1/2 hours per week. In that way we wouldn't lose our language as part of our identity, but we're also Dutch. English could serve as a lingua franca. So I'm advocating a trilingual school system.

Language learning is difficult and it requires a lot of motivation of the pupils. A multimedia approach with videotapes, audio and written material is attractive for children. Language learning is education, but should also be entertaining. So 'education' would be the best way. In my view BBC learning materials, for example Muzzy, are an attractive way to teach English in primary school.

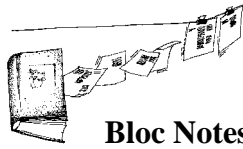
References

- GORTER, D (1992): *La langue frisonne aux Pays-Bas*, in: GIORDAN, H. (éd): *Les minorités en Europe: droits linguistiques et droits de l'homme*, Paris, Kimé.
- STUYT, M. (1995): *La langue frisonne*, in: CANDELIER, M. (éd): *Jalons pour une Europe des langues*, Grenoble, Presses Universitaires.
- ZONDAG, K. (éd) (1993): *Bilingual education in Friesland*, Ljouwert, GCO/MSU.
- The Frisian language in education in The Netherlands* (1996), Mercator - Education, Fryske Akademy, Ljouwert.

Pier Bergsma

is headteacher of a primary school in Frylân. He studied Dutch language and literature and sociolinguistics.

Verbung Klett



Bloc Notes

L'angolo delle recensioni

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

HÄUSSERMANN, U. / PIEPHO, H.-E. (1996): *Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache. Abriss einer Aufgaben- und Übungstypologie*, München, iudicium.



Häussermann und Piepho wollen in ihrem Aufgaben-Handbuch zeigen, „wie Übungen und Aufgaben aussehen sollten, damit sie erfrischen, auffordern, damit sie wirklich

funktionieren, damit sie die Lernenden so früh wie möglich frei und selbständig machen“ (S. 17). Ziel des 528 Seiten starken Handbuches ist es, für DaF-Lehrpersonen das Auswählen, aber auch das Erfinden von Aufgaben und Übungen leicht und lernbar zu machen.

Aufbau

Der Aufgaben- und Übungsteil des Buches ist in 13 grosse Kapitel gegliedert, von denen jedes einem wichtigen Bereich des DaF-Unterrichts gewidmet ist, z.B. Sensibilisierung des Hörens, Differenzierung des Wortschatzes, Entfaltung der Lese-Intelligenz, interkulturelles Lernen und Spiele. Die Grosskapitel ihrerseits sind in Unterkapitel aufgeteilt und in diesen Unterkapiteln finden sich dann die eigentlichen Aufgaben und Übungen. Ein ausführliches Verzeichnis der gesichteten Lehrwerke und einschlägiger Untersuchungen (nach Sachgebieten und alphabetisch) am Schluss des Buches (S. 492-521) geben über die Quellen Auskunft, aus denen die Autoren bei der Zusammenstellung der Aufgaben und Übungen geschöpft haben.

Inhalt

Jedes Grosskapitel wird mit einer kur-

zen theoretischen Übersicht eingeleitet. Nehmen wir als Beispiel das Kapitel 9 mit Aufgaben und Übungen zur schriftlichen Arbeit (S. 320-357). Einer allgemeinen Einführung zum Thema Schreiben im DaF-Unterricht folgen Überlegungen zu den Themen Vernetzung (Aussprache – Orthographie) und Schreiben als Prozess. Nach dieser 5-seitigen Einleitung kommen dann Übungen zur Orthographie und Interpunktion, Aufgaben und Übungen, die das freiere Schreiben vorbereiten, zum Schreiben von appellativen Texten und Briefen, zum erzählenden Schreiben, zu Schreibaufgaben, die von Bildimpulsen ausgehen, zum Schreiben über Menschen und zum argumentierenden Schreiben. Insgesamt werden dazu 27 Übungs- und Aufgabentypen vorgestellt.

Die Übungen (von der Anlage her eher bindend) und die Aufgaben (eher freisetzend) sind grösstenteils bestehenden Lehrwerken entnommen und wurden vom Autorenteam typologisiert, z.B. unter „Schreiben über Menschen“ der Übungstyp 187 „Personen beschreiben“ mit folgender Arbeitsanleitung: „Die Kursteilnehmer(innen) bekommen in Stichworten einige wenige Angaben über Personen. Sie ergänzen diese wenigen Stichworte zu einem runden Bild und beschreiben nun diese Person in einem Text“ (S. 352). Es folgen dann Beispiele für die obengenannten „wenigen Angaben“.

Es werden also nicht theoretisch Übungen und Aufgaben beschrieben, sondern es werden exemplarisch Übungs- und Aufgabentypen vorgestellt. Schon das Beispiel oben zeigt: die Übungen und Aufgaben sind nicht neu. Neu ist die Anordnung nach Sachbereichen bzw. Lerngegenständen – dies u.a. im Vergleich zur Übungstypologie von Neuner / Krüger / Grewer – und neu ist die Zusammen-

stellung dieser Übungs- und Aufgabentypen in einem Handbuch. Die Lehrperson, die Übungen zum Thema Schreiben sucht, findet u.a. im Kapitel 9 des Handbuches wie oben beschrieben insgesamt 27 Übungstypen, die als ‘Steinbruch’ gedacht sind. Das Buch versteht sich als „Musterbuch zum Anwenden, [...] Ausprobieren, Weiterbauen, Umbauen“ (S. 17). Bedauerlicherweise werden in einer Vorbemerkung Übungen und Aufgaben zur Tätigkeit des Dolmetschens und Übersetzens, zur Alphabetisierung, zur Arbeit mit Video und Computer und zur Arbeit mit Liedern ausgeschlossen – die Begründung dafür ist etwas dünn: damit das Handbuch nicht noch dicker werde, würden keine Übungen und Aufgaben gezeigt, die ein grosser Teil der Lehrpersonen wahrscheinlich nicht benützen kann und wird (Rückseite Titelblatt).

Theorie

Angesichts des Zielpublikums und der damit verbundenen Ausrichtung des Handbuches orientieren sich die Darstellung und der Inhalt stark an der Anwendung. Didaktisch raffiniert steigen die Autoren nach dem kurzen Vorwort direkt in die Übungs- und Aufgabentypologie ein und reichen erst im Kapitel 6 unter dem – ambitiösen – Titel „Didaktische Durchblicke“ theoretische Überlegungen nach (u.a. zu den Themen autonomes Lernen, Hausaufgaben, Lehrersprache, Sozialformen, Aufgabe vs. Übung). Die Artikel zu den einzelnen Themen sind informativ und geben einen guten Überblick, auch wenn die an zwei Stellen gewählte Textsorte Palaver (Ausführungen in Dialogform zu den Themen „Aufgabe vs. Übungen“ (S. 195-197) und „Kommunikatives Handeln als Ziel und Unterrichtsprinzip“ (S. 238-241) für ein Handbuch nicht geeignet ist. Die Anlage

des Theorieteils als Plateau-Kapitel erschwert zudem das spontane Nachschlagen: vielleicht wäre trotz des Sachregisters ein Theorie-Anhang doch leserfreundlicher.

Noch ein Wort zur Sprache: Die Autoren haben sich – mit weitgehendem Erfolg – bemüht, sprachlich einfach und verständlich zu bleiben und nicht in theoretisierende Höhen abzuheben: die Sprache des Buches will nicht die der Theorie, sondern die der Ermunterung und des Appells sein (S. 17). Diese Bemühungen sind spürbar, dennoch wurden die guten Vorsätze nicht immer eingehalten (v.a. in den Kapiteleinleitungen). Eine Kostprobe: „Als Binsenwahrheit gilt, dass das Schreiben in der Muttersprache das Denk- und Sprachvermögen erzieht, schärft, reinigt, differenziert. Das Schreiben in der Fremdsprache leistet dies alles mit einem – in Relation zur Sprachkompetenz – weit höherem Effekt; dazu kommen hier die mnemonisch einprägende und die formal korrektive Leistung des Schreibens, das zudem die Beziehung des Lernenden zur fremden und eigenen Sprache erhellt und stützt“ (S. 321). Alles klar?

Gesamtbeurteilung

Das Aufgaben-Handbuch ist ein hilfreiches Kompendium für DaF-Lehrpersonen aller Stufen, kurz: ein Handbuch mit Klassiker-Potenzial. Die Beschränkung auf den DaF-Unterricht legen sich die Autoren selber auf, mit geringen Einschränkungen (etwa Orthographie) können diese Übungs- und Aufgabentypen (insgesamt 291 verschiedene Typen) aber in jedem Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden. Die Leistung der Autoren liegt vorwiegend im Kompilieren und Typologisieren verschiedener Übungen und Aufgaben v.a. aus bestehenden Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache, die so für

die Lehrpersonen im Überblick greifbar und als Inspirationsquelle zugänglich gemacht wurden. Bedauerlich ist, dass ausgerechnet die aufstrebenden Lernformen aus dem Bereich des multimedialen Unterrichts ausgespart werden, denn gerade hier würden viele DaF-Lehrpersonen einer Unterstützung bedürfen.

Hanspeter von Flüe-Fleck
Universität Freiburg / CH

MÜLLER, Martin et al. (1996f.): *Moment mal! Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache [Lehrbuch 1, Arbeitsbuch 1, Lehrerhandbuch 1, Testheft 1, Glossar Deutsch-Französisch, Kassetten, CDs].* Berlin, München: Langenscheidt.



„Was soll ich bloss für ein Lehrmittel für meinen DaF-Kurs wählen?“ – „Moment mal, da gibt es doch jetzt so ein graublaues bei Langenscheidt,

wie heisst es schon wieder, richtig: MOMENT MAL!“ – ist man versucht zu kalauern, angesichts des seit ein paar Monaten auf dem Markt befindlichen ersten Bandes dieses neuen, auf drei Bände geplanten Lehrwerks, das von einem deutsch-österreichisch-schweizerischen Autorenteam (Martin Müller, Paul Rusch, Theo Scherling, Reiner Schmidt, Lukas Wertenschlag und Heinz Wilms) entwickelt wird. Den kürzlich verstorbenen Heinz Wilms ehren seine Mitautoren postum durch ein Zitat auf der Frontseite des Lehrerhandbuchs, das mir für den „Geist“, in dem dieses Lehrwerk verfasst wurde,

aufschlussreich scheint:

Niemand kann andere „packen“, der nicht selbst „gepackt“ ist: Wir setzen Deutsch (und andere Sprachen) ein, um die Welt zu erkunden. Wir machen unsere Entdeckungen quer durch die deutschsprachigen Länder und durch ganz Europa und zeigen SPUREN in diesem Buch. Wir geben uns zu erkennen in unseren Vorlieben und verschanzen uns nicht hinter neutralen Themen. Dies in der Hoffnung, dass wir KollegInnen und LehrerInnen erreichen und engagieren, sie zum Lehren und Lernen „verführen“.

Wie heute weithin üblich, besteht das Lehrwerk nicht bloss aus Lehrbuch (LB), Arbeitsbuch (AB) und Lehrerhandbuch (LHB), sondern aus einem nicht bloss den Rezensenten, sondern wohl auch die Lehrkraft schon fast erschlagenden „Package“ von gedruckten, auditiven und visuellen Zusatzmaterialien. Insgesamt bleiben aber vor allem das – reich illustrierte – Lehrbuch und das Lehrerhandbuch dank des stets gleichen Aufbaus der 15 „Kapitel“ übersichtlich.

Um es gleich vorwegzunehmen: MOMENT MAL! (MM!), für Jugendliche ab ca. 16 Jahren und Erwachsene konzipiert, weist eine grosse Zahl von Vorzügen auf: klare Strukturierung, detaillierte Lernzielangaben, relevante Themen und Situationen, ansprechende graphische Gestaltung, Adaptierbarkeit auf konkrete Lernergruppen, Berücksichtigung von verschiedenen Lernertypen, und schliesslich – im Zeitalter der verlegerischen „Schnellschüsse“ leider nicht mehr selbstverständlich – eine sorgfältige Schlussredaktion.

Es ist hier schon aus Platzgründen nicht möglich, das neue Lehrwerk etwa über den Kamm des Kriterienkatalogs des Mannheimer Gutachtens zu scheren. Wie aus der lesenswerten Einleitung des LHB hervorgeht, ver-

fügen die Autoren jedoch über den in der Fremdsprachendidaktik erreichten Reflexionsstand und das entsprechende methodologische Arsenal (bezüglich Übungsformen, Sozialformen usw.). Im Vergleich zu anderen Anfängerlehrwerken scheinen mir bei MM! zunächst einmal folgende fünf Punkte erwähnenswert: Ausspracheschulung, Gruppenaktivitäten, "Zwillingskapitel", Wortschatzarbeit und interkulturelle Kompetenz.

MM! bietet eine konsequente Ausspracheschulung, die nicht bloss die Bildung der Laute (*die Kirche* und *die Kirsche* sind nun eben mal nicht dasselbe), sondern auch den Wortakzent (unterstützt durch methodische "Krücken" wie Klopfübungen oder Händeklatschen) und die Satzmelodie im Visier hat.

Das reichhaltige Übungsangebot legt den Akzent auf die Gruppenaktivitäten. So finden sich neben bereits klassischen Aufgabestellungen (Geschichten bzw. Dialoge mit offenem Ende, Rollenkarten, "Blinde Kuh", *Total Physical Response* usw.) solche, die auch dem erfahrenen Praktiker Anregung bieten dürften (Rücken-an-Rücken-Diktat, LHB 84, Chaosübungen, LHB 87, usw.). Als wahre didaktische Fundgrube erweisen sich die allen 15 Kapiteln des LHB beigelegten Seiten mit dem Titel "Ideen – Vorschläge – Bemerkungen – Zusatzmaterial".

Für die Lernenden in MM! steht nicht mehr die Touristenperspektive im Vordergrund. Durch das Konzept von sog. Zwillingskapiteln, d.h. durch Verknüpfung von je einem alltagsorientierten und einem reportagehaften Kapitel mit gleicher Thematik, versuchen die Autoren, den Bedürfnissen sowohl von Lernenden, die im deutschsprachigen Gebiet wohnen, als auch von solchen mit eher kulturellen Interessen, deren Ziel nicht primär ein Aufenthalt in Deutschland ist, gerecht zu werden.

Die Wortschatzarbeit sollte nach den Autoren nicht ausschliesslich in die

individuelle Hausarbeit verlagert werden und auch nicht in erster Linie mittels der klassischen zweiseitigen Vokabelhefte erfolgen, sondern auf Verfahren wie Wort-Netze, Mindmaps usw. zurückgreifen.

Bei der Auswahl und Präsentation der Themen geht es den Autoren ganz generell darum, die interkulturelle Kompetenz der Lernenden zu fördern. Diese sollen dazu angeregt werden, vergleichend über ihre eigene Lebenssituation und Kultur nachzudenken. Im LHB wird immer wieder auf einschlägige Fragen wie z.B. das Anredeverhalten, Tabuthemen, Blickkontakt, aber auch auf so praktische Dinge wie die Mitbringsel bei Einladungen (LHB 112) eingegangen.

Die Grammatik-Darstellung ist durch den gezielten Einsatz von Farben und Schemen soweit wie möglich visualisiert. Die Terminologie ist traditionell, bei vorsichtiger Erweiterung durch das Valenzmodell in der Syntax. Nicht Regelwissen, sondern Anwendung ist das Ziel. MM! folgt der reformierten Rechtschreibung, was jedoch höchstens bei der – wohlthuend vereinfachten – Doppel-S-Schreibung und beim sehr frequenten Wort Lerntipp ins Auge fällt.

Fernab aller Deutschtümelei zeigen die Autoren teils typische, teils aber auch aussergewöhnliche Lebensausschnitte von Bewohnern der drei deutschsprachigen Länder (D-A-CH), eingebettet in die multikulturelle Realität Europas. Dadurch entsteht gleich von Beginn weg das realistische Bild des Deutschen als einer nicht völlig homogenen und "aseptischen", sondern plurizentrischen Sprache mit regionalen Varietäten. Auch Schweizerisches kommt dabei angemessen zur Sprache. Etwas unglücklich allerdings die Formulierung vom Dialekt als der Muttersprache der Deutschschweizer (LHB 47). Als solche sollte man vielmehr "das Deutsche in den beiden Varietäten Dialekt und Standarddeutsch" bezeichnen.

Allgegenwärtig ist das Bemühen der Verfasser, die Lernenden nicht einfach deshalb, weil sie als Anfänger noch nicht viel Deutsch können, intellektuell und sozial zu infantilisieren; vielmehr wird deren Weltwissen und Lebenserfahrung ernst genommen und ständig aktiviert.

Was die vieldiskutierte Problematik der Authentizität der Textvorlagen und Hörtexte betrifft, sind die Autoren zur folgenden sinnvollen Kompromisslösung gelangt: "Die Sprache, die den Lernenden begegnet, ist teilweise authentisch, teilweise didaktisch reduziert, wenn die Gewährspersonen und Interviewpartner zu komplex oder zu umgangssprachlich gesprochen haben." (LHB 10). Die Transkripte aller Hörtexte von MM! sind verdankenswerterweise im Anhang des LHB abgedruckt.

Wie hilfreich die eingestreuten Lerntipps und die "Rückschauseiten" im AB tatsächlich sind, wird erst die Praxis erweisen können. Fügen wir noch hinzu, dass das AB im Anhang den Lösungsschlüssel zu allen Übungen bietet und damit – im Sinne eines Beitrags zum autonomen Lernen – einen Teil der Evaluation in die Hand des Lernenden gibt. Ein von Cornelia Gick verfasstes separates Testheft samt Kassette entlastet den Lehrer beim zeitaufwendigen Herstellen von Prüfungsaufgaben.

Einen innovativen und zugleich treffenden Titel für ein neues DaF-Lehrwerk zu finden stelle ich mir als eigentliche kreative Herausforderung vor. *Moment mal!* ist gemäss Duden-Wörterbuch eine "die eigene oder eines anderen Äusserung unterbrechende Floskel, durch die ein anderer Aspekt o.ä. in einen Gedankengang gebracht werden soll". Von seiner prototypischen Verwendung her handelt es sich um einen reaktiven Sprechakt, mit dem die Äusserung eines Gesprächspartners in Frage gestellt werden soll (*Moment mal, da stimmt doch was nicht*). Diese selbstbewusste Floskel passt meines

Erachtens gut zu dem im Lehrwerk anvisierten Interaktions- und Kommunikationsstil. Auf der andern Seite ist es wohl kein Zufall, dass dieser Sprechakt, wenn ich richtig sehe, in den Textvorlagen nicht auftaucht, dies im Gegensatz zum "harmloseren" und weniger aggressiven *Moment bitte*, LHB 53, 112). Die sprachlichen Mittel eines Anfängers sind eben wohl noch zu rudimentär, um sich in dieser Art kritisch einmischen zu können. Ich bin jedoch zuversichtlich, dass die mit MM! Deutsch lernenden Jugendlichen und Erwachsenen spätestens im dritten Band über die sprachliche Kompetenz verfügen, ihren Gesprächspartner nicht bloss mit der Titel-Floskel zu unterbrechen, sondern auch die daran sich anschließende Arbeit der Explizierung und der Zurechtrückung der Fakten verbal zu meistern.

Anton Näf
Universität de Neuchâtel

Les langues minoritaires en contexte: standardisation et diversité

Colloque organisé par l'Association Suisse de Linguistique Appliquée (VALS/ASLA), la Lia Rumantscha et la Fondation Langues et Cultures

Coire, 21-23 septembre 1998

Conférences: chaque thème fera l'objet d'une journée et sera traité par un ou deux conférenciers invités.

21. 9.: Thème 1: Standardisation des langues minoritaires
conférencier invité: Florian Coulmas (Tokyo)
22. 9.: Thème 2: Langues minoritaires et langues majoritaires: coexistences, relations et métissages
conférenciers invités: Bernard Poche (Grenoble)
Christopher Candlin (Sydney)
23. 9.: Thème 3: Les langues minoritaires à l'école
conférencier invité: Eric Hawkins (York)

Interventions: chaque thème sera développé durant la journée dans des sessions parallèles ou prendront place les interventions ayant répondu à l'appel à communications et ayant été acceptés par le comité scientifique. Deux types d'interventions sont possibles:

- des **communications**, d'une durée de 20 min., suivies de 20 min. de discussion
- des **ateliers** de 90 min., durant lesquels des documents, des données, des matériaux feront l'objet d'une réflexion et d'une analyse communes.

Activités de l'Association Suisse de Linguistique Appliquée

Durant le colloque, l'Association tiendra son assemblée. En outre ses "Special interest groups" (SIGs) organiseront des sessions parallèles sur leurs thèmes de travail. Les personnes intéressées peuvent prendre directement contact avec les responsables:

- SIG Fremdsprachendidaktik an Schweizer Hochschulen - Anton Lachner (lachner@aal.unibe.ch)
- SIG Teaching Foreign Languages for Academic Purposes - Heather Murray (murray@aal.unibe.ch)
- SIG CALL and Distance Learning - Andreas Rollinghoff (Andreas.Rollinghoff@cld.unil.ch)

Fondation Langues et Cultures

La fondation Langues et Cultures présentera une session de réflexion sur l'actualité de la politique des langues en Suisse.

Toute information peut être demandée à:

*Lorenza Mondada, Romanisches Seminar, Stapfelberg 7/9, CH 4051 Basel
e-mail: mondada@ubaclu.unibas.ch*



Bloc Notes

Attualità linguistica - Actualités des langues - Sprachen aktuell

Jean-François De Pietro

Neuchâtel

L'information importante, ces derniers temps, dans le paysage linguistique de la Suisse, c'est bien évidemment la création, sur mandat de la CDIP/CH, d'un groupe d'experts chargé de rédiger un nouveau concept pour l'enseignement des langues en Suisse - cela sur fond de polémique à propos de la place de l'anglais dans notre pays. Pour préciser le décor à ces réflexions, il est amusant d'observer que les sondages traitant des langues, ont une indiscutable tendance à se multiplier, comme s'il fallait s'assurer que les gens, et les élèves en particulier, sont pour l'allemand, contre l'anglais, pour l'italien, contre le ... À cela s'ajoutent encore les résultats du recensement fédéral de 1990, récemment parus, et qui montrent que le français est la seule, parmi les langues nationales, à progresser ... N'y a-t-il vraiment que les chiffres pour fonder une politique des langues?

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.



Vers un «concept national pour l'enseignement des langues»

La CDIP/CH a officiellement mandaté un groupe d'experts, placé sous la direction du prof. G. Lüdi, afin qu'il élabore un «concept national pour l'enseignement des langues». Ce groupe devra remettre son rapport en été 1998. La CDIP/CH veut ainsi réagir face aux cantons qui, sans consultation aucune, ont décidé de donner la priorité à l'enseignement de l'anglais au détriment des langues nationales. Pour la CDIP/CH, il est important que la première langue enseignée dans les écoles suisses soit une langue nationale et elle a par conséquent demandé aux cantons de suspendre toute décision en ce domaine d'ici la remise du rapport du groupe d'experts.



L'anglais plébiscité par les citoyens suisses...

Selon un sondage publié dans de nombreux quotidiens, les Suisses, tant romands qu'alémaniques (mais on ne parle pas des autres!), souhaitent que l'anglais soit enseigné en premier dans les classes, au détriment des langues nationales (allemand ou français). Les Romands sont ainsi 57% à être de cet avis et les Suisses allemands 60%.

Ces résultats témoignent d'une lente mais indiscutable évolution des mentalités qu'on observe en comparant les différents sondages qui depuis une quinzaine d'années touchent à ces questions. Pour une fois qu'il n'y a pas opposition d'un côté à l'autre de la Sarine!...



Mais les écoliers bâlois aiment le français!

Un autre sondage, réalisé par l'Institut pédagogique de Bâle-Ville auprès de 1000 élèves de 11 à 16 ans, fait apparaître que les écoliers bâlois aiment apprendre le français: plus des deux tiers des élè-

ves affirment avoir du plaisir à cet apprentissage. Selon l'Institut, ces résultats contredisent l'idée largement répandue selon laquelle le français serait mal aimé et l'anglais devrait devenir la première langue apprise dans les écoles suisses!



Italien ou allemand?

Dès la prochaine rentrée scolaire, les jeunes Genevois qui entrent au lycée auront le choix entre l'allemand et l'italien. Cette liberté nouvelle inquiète les enseignants qui craignent que les élèves abandonnent l'allemand, perçu comme plus difficile et plus éloigné du français. Pourtant, un sondage effectué par les autorités scolaires, auprès de 650 collégiens, nous apprend que, s'ils avaient eu à choisir au début de l'année scolaire en cours, environ trois quarts d'entre eux auraient continué d'étudier l'allemand!



La réforme de l'orthographe allemande (suite...)

Une plainte a été déposée, par un particulier, contre la CDIP à propos de la réforme de l'orthographe allemande. Le plaignant souhaite que la Suisse attende les résultats des procédures en cours en Allemagne avant de s'engager plus avant!



Un projet de filière bilingue qui se précise à Marly (Fribourg)

Le Conseil communal de la ville a présenté au Conseil général un projet de filière bilingue, facultative, qui permettrait de suivre l'école enfantine puis les six années primaires dans un enseignement mi-francophone mi-germanophone, selon le principe de l'immersion précoce. Mais ce projet ne fait pas l'unanimité auprès des enseignants qui s'oppo-

sent fortement, entre autre par crainte de licenciements qui pourraient en découler.

Une rencontre entre enseignants et autorités est prévue au printemps prochain. Mais la décision finale appartiendra au Conseil général.



Eine gute Idee fürs falsche Publikum...

Die gute Idee ist das Sprachenlernen im „Tandem“, das falsche Publikum waren die Nationalrätinnen und Nationalräte in Bern. 42 Parlamentarierinnen und Parlamentarier haben sich an einem Pilotversuch beteiligt, der die Kommunikation zwischen den deutschsprachigen und französischsprachigen Nationalräten hätte verbessern sollen. Sie haben sich zu Paaren zusammengesetzt um jeweils die Sprache des anderen zu üben und besser zu erlernen. Nach der Auswertung des Pilotversuchs wurde aber auf die Weiterführung von nationalrätlichen „Tandems“ verzichtet, denn nur knapp die Hälfte der Teilnehmenden hat ihr „Tandem“ wie geplant zu Ende geführt.



A Samnaun preferiscono l'italiano

Anche nelle piccole realtà locali, la scelta di quale lingua insegnare nelle elementari può sfociare in aperta polemica: è accaduto a Samnaun, comune germanofono della bassa Engadina, dove lo scorso 25 novembre i cittadini - contro il parere del consiglio comunale - hanno optato per l'italiano invece che per il romancio. Il risultato delle urne viene definito scandaloso, perché i comuni circostanti sono a maggioranza romancia. Viene letta da altri come un segnale del declino del romancio. Il voto sembra essere stato influenzato dalla scelta per l'italiano dei docenti di Samnaun, e dalle numerose famiglie che hanno forti legami con l'Italia.

2ème « Semaine de la langue française » en Suisse. Vivre le français

Après une belle réussite de la première édition au printemps de 1997, une nouvelle « Semaine de la langue française » sera organisée du 16 au 22 mars 1998. Cette manifestation culturelle, initiée et coordonnée par la Délégation à la langue française (DLF) de Suisse romande, vise à faire vivre plus intensément, de manière plus créative, la langue française chez nous, en contact avec les autres langues parlées dans le pays.

Cette « **semaine de la langue française** » s'impose de plus en plus comme un rendez-vous annuel de toute la francophonie, organisée autour de la **Journée de la francophonie** qui a lieu chaque année le 20 mars dans le monde entier. Cet événement, hors de toute visée défensive et puriste, constitue une occasion de fête, de réflexion ou simplement un moment privilégié de contact avec la langue française, permettant à chacun et à chacune d'exprimer des liens, parfois ignorés, qui les rattachent à elle.

Lors de sa première édition, cette fête a principalement retenti dans les

médias. En effet, tout au long de la Semaine on a pu lire des articles dans la presse et entendre diverses émissions à la radio, touchant de près ou de plus loin la question du français. Un concours de reportages sur le thème: « Le français chez nous », organisé dans les écoles, a également rencontré un bon écho et plusieurs travaux ont été primés lors d'une réception organisée au siège de la DLF, à Neuchâtel.

Comme l'année passée, nous avons créé un site internet (<http://www.unine.ch/irdp/dlf/sem98.htm>) consacré à cette Semaine de la langue française, qui fournit toutes les informations utiles et qui permet même de participer à un forum, un échange d'idées autour de cette manifestation culturelle. En outre, nous maintenons des contacts étroits avec d'autres pays francophones comme la France, la Belgique et, au Canada, le Québec, qui organisent chacun leur propre « Semaine de la langue française ». Notre site Internet permet d'ailleurs de visiter les sites de ces autres pays et d'entrer en contact avec eux.

Cette année encore, en plus d'autres manifestations s'adressant à un large public, nous espérons impliquer les élèves des écoles de l'ensemble du pays, à la fois sous la forme d'animations diverses, réalisées par les enseignants, et à travers deux concours que nous organisons à l'intention des élèves de l'école primaire d'une part (dessiner un proverbe, une locution de la langue française) et de ceux des degrés 7 à 9 d'autre part (reportages sur les métiers de la langue). Les écoles de Suisse alémanique, du Tessin et des Grisons sont naturellement invitées à participer également. Pour tout complément d'information, proposition d'activité ou demande de documents, les enseignants peuvent prendre contact avec nous (Délégation à la langue française, tél. 032/889.69.70, fax 032/889.69.71).

Vorschau 1998- Programmazione 1998

- 1/98 März 1998: Aspekte der Mehrsprachigkeit (Sondernummer)
2/98 Juni 1998: Multimedia im Fremdsprachenunterricht
3/98 September 1998: Rätoromanische Sprache und Kultur
4/98 Dezember 1998: Common European Framework of languages

Autori di questo numero

- John Bennett**, Universität St. Gallen, Dufourstrasse 50, 9000 St. Gallen
Pier Bergsma, Falkejacht 17, NL-9254 EJ Hurdegaryp
Werner Carigiet, 7164 Dardin
Rico Cathomas, Seminari da Rumantsch, Miséricorde, 1700 Fribourg
Daniel Coste, Ecole Normale Supérieure, F-99211 Saint-Cloud
Silvia Dingwall, Dept. of Applied Linguistics, University of Berne, Unitobler, 3000 Bern 9
Brigitte Forster Vosicki, Université de Lausanne, Centre de langues BFSH 2, 1015 Lausanne
François Grin, Département d'économie politique, Université de Genève, 102, bd. Carl Vogt, 1211 Genève 4
Anton Lachner, Universität Bern, Abteilung für angewandte Linguistik, Länggassstr. 49, 3000, Bern 9
Michael Langner, Universität Freiburg, Institut für deutsche Sprache, Criblet 13, 1700 Fribourg
Georges Lüdi, Universität Basel, Stapfelberg 7, 4051 Basel
Jean-Marc Luscher, 22 quai du Cheval-Blanc, 1227 Acacias
Paul Mauriac, Universität Zürich, Sprachlabor, Rämistr. 74, 8001 Zürich
Tamara Moor, 6965 Cadro
Heather Murray, Dept. of Applied Linguistics, University of Berne, Unitobler, 3000 Bern 9
Rut Plouda-Stecher, 7551 Ftan
Eva Roos, Universität Bern, Abteilung für angewandte Linguistik, Länggassstr. 49, 3000 Bern 9
Eddo Rigotti, Facoltà di scienze della comunicazione, Via Ospedale 13, 6900 Lugano
Mireille Venturelli, Scalinata ad Artore 4a, 6500 Bellinzona
Hans Weber, Kreuzenstrasse 36, 4500 Solothurn

Immagini

Per illustrare questo numero abbiamo scelto alcune tra le prime città universitarie europee. La maggior parte delle immagini è tratta da: GROSSO, N. (1995): *Le città d'Europa nel Rinascimento*, dal "Civitates orbis terrarum", Novara, Istituto Geografico De Agostini.

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 per il sostegno.

Impressum

Editore

Fondazione Lingue e Culture
CP 120, CH-6949 COMANO

Redazione

Gianni Ghisla, Via Vescampo
6949 Comano (coordinazione)
Monika Claluna, Untermattstrasse 12
6048 Horw
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)
Eva Greminger-Kost, Riedtlistrasse 85
8006 Zürich
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
PCC 69-40263-5

Consulenza grafica

Studio grafico Agustoni e Snozzi, Giubiasco

Tiratura/abbonamento

Tiratura di questo numero 4/1997:

1800 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,
Dachslernenstrasse 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