

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

N2/ 2006



Immersion im Kreuzfeuer der Praxis
L'immersione al vaglio della prassi
L'immersion à l'aune de la pratique
L'immersiun en la brastgida da la pratica

Theoretische Grundlagen
Bases théoriques

Approcci e metodi didattici
Didaktische Ansätze und Methoden

Expériences en Suisse et en Europe
Erfahrungen in der Schweiz und in Europa

Attualità
Lichtblicke zur Bildungs- und Sprachpolitik nach den Abstimmungen vom 21.
Mai 2006
Politica formativa e linguistica: motivi di soddisfazione dopo le votazioni
popolari del 21 maggio 2006



Babylonia

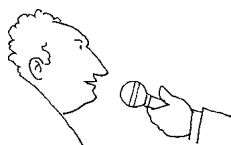
Immersion im Kreuzfeuer der Praxis
L'immersione al vaglio della prassi
L'immersion à l'aune de la pratique
L'immersiun en la brastgida da la pratica

Responsabili di redazione per il tema:
Claudine Brohy, Antonie Hornung, Christine Le Pape Racine

Con contributi di
Silvia Abramini Ambrosini (Zürich)
Soumaya Allaf (Evilard)
Luisella Barberis-Maino (Zürich)
Anne-Claude Berthoud (Lausanne)
Claudine Brohy (Neuchâtel/Fribourg)
Nathalie Charpié (Delémont)
François Ducrey (Genève)
Cornelia Gaucher (Magglingen)
Martin A. Hefti-Gautschi (Zürich)
Antonie Hornung (Zürich)
Eve Hügi (Macolin)
Oswald Inglin (Basel)
Christine Le Pape Racine (Zürich)
Kathrin Luginbühl (Bremgarten)
Romano Mero (Zürich)
Ines Ritter (Genf)
Irène Schwob (Genève)
Laurent Tschumi (Lausanne)
Martina Wider (Zürich)

Con un inserto didattico di
Rolf Kruczinna

Babylonia
Trimestrale plurilingue
edito dalla
Fondazione Lingue e Culture
cp 120, CH-6949 Comano
ISSN 1420-0007
no 2 / anno XIV / 2006



Quattro lingue: un jolly svizzero

“Nel mondo globale la comunicazione è un fattore di grande importanza. Proprio per questo motivo, il plurilinguismo rappresenta un valore sicuro sul quale la Svizzera deve continuare ad investire. L'insegnamento precoce di due lingue oltre alla lingua madre permette infatti ai bambini un buon equilibrio. Magari non riusciranno ad ottenere in ambedue le lingue i medesimi risultati ma ciò permette loro di aprire la mente e li aiuta a sviluppare una maggiore flessibilità intellettuale”. A fare questa affermazione non è un politico e neppure un linguista: è un calibro da novanta dell'economia elvetica, il Direttore di Novartis Svizzera Michael Plüss. Per Plüss, “l'inglese è diventato il nuovo latino della scienza e dell'economia. Ma non può essere l'unica lingua di comunicazione. Accontentarsi dell'inglese significherebbe perdere il vantaggio competitivo che la Svizzera ha in questo campo, ma anche il vantaggio competitivo che ha l'Europa su molti altri Paesi. La Svizzera e l'Europa sono multiculturali e multilingui: vogliamo sciupare questa nostra ricchezza? Sarebbe un errore madornale”. Il direttore di Novartis dà un consiglio agli Svizzeri: “Il mondo si è aperto a 360 gradi: la concorrenza è fortissima e globale. Gli Svizzeri devono puntare sui propri punti di forza: noi non abbiamo materie prime e il multilinguismo è una nostra forza su cui dobbiamo investire”. Michael Plüss si è espresso in questi termini recentemente a Basilea, invitato ad una serata pubblica dal gruppo “4 lingue, un jolly svizzero”, che – per iniziativa di *Coscienza svizzera* – organizza, in collaborazione con *Parlez-vous suisse?* e un pool di associazioni impegnate su questo fronte, una trasferta nelle principali città svizzere della *Tenda del plurilinguismo*.

L'idea guida di questa iniziativa è che le lingue sono un jolly della Svizzera per i suoi giovani. Battersi per l'insegnamento delle lingue nazionali non significa condurre una battaglia difensiva per ragioni di mera conservazione istituzionale. Vuol dire spiegare agli Svizzeri e soprattutto ai giovani che la conoscenza di più lingue è un differenziale competitivo, utile al nostro Paese in un contesto di scambi internazionali ed europei crescenti.

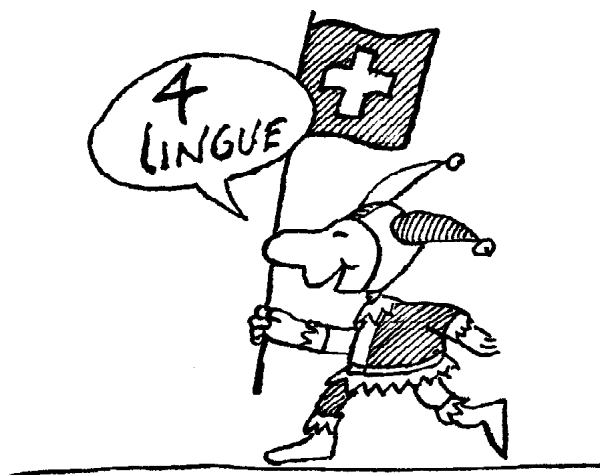
La tenda del plurilinguismo ha già fatto tappa lo scorso anno in Ticino, nei Grigioni e a Neuchâtel. Su un arco di tempo che va da maggio a dicembre di quest'anno,

sono in corso di svolgimento a Basilea, Ginevra, Zurigo e a Berna (in concomitanza con la Sessione parlamentare che discuterà la Legge sulle lingue) una serie di eventi con la partecipazione di testimonials del mondo della scienza, l'economia, la politica, la cultura e lo spettacolo, che rappresentano - con la loro attività e il loro successo - l'idea guida summenzionata. Finora hanno aderito, oltre a Michael Plüss, Ruth Dreifuss, Marco Müller, Dimitri, Mauro Lustrinelli, Cornelio Sommaruga, Georges Lüdi e François Grin.

Sappiamo che il 2006 è un anno decisivo per la politica delle lingue in Svizzera: diverse votazioni popolari hanno avuto luogo in cantoni della Svizzera tedesca durante il primo semestre dell'anno e il risultato è sorprendentemente positivo, visti i venti freddi che soffiavano l'anno scorso: si fa strada l'idea che nelle scuole primarie svizzere non si debba insegnare unilateralmente l'inglese, bensì (anche) una seconda lingua nazionale. Un segnale che è di buon auspicio (e di cui si terrà probabilmente conto, benché manchi ancora il responso del Canton Zurigo) per il dibattito parlamentare sulla Legge sulle lingue.

Ma una rondine non fa primavera. Per arrivarci, il plurilinguismo elvetico deve uscire rafforzato... da un mese di dicembre che si annuncia decisivo.

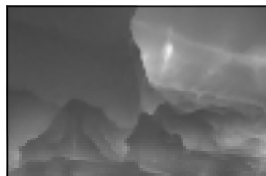
*Vicedirettore del Giornale del Popolo, Lugano; membro del Consiglio di Fondazione di Pro Helvetia.



Sommario
Inhalt
Sommaire
Cuntegn

	4	Editoriale	
Tema		Immersion im Kreuzfeuer der Praxis L'immersione al vaglio della prassi L'immersion à l'aune de la pratique L'immersiun en la brastgida da la pratica	
	6	Introduzione / Introduction / Einführung <i>Antonie Hornung, Claudine Brohy, Christine Le Pape Racine</i>	
	7	Fehlerhafter Sprachgebrauch im Immersionsunterricht – „ein weites Feld!“ <i>Antonie Hornung</i>	
	14	L'enseignement bilingue en Suisse: Ubi es, quo vadis? <i>Claudine Brohy</i>	
	17	Der stetige Aufstieg der Immersion in den Schulen Europas <i>Christine Le Pape Racine</i>	
	21	Die epistemologische Grundlage von immersivem (bilinguaem) Fachunterricht <i>Anne-Claude Berthoud</i>	
	24	„Bitte auf Deutsch!“ Methoden zum Wissenserwerb mittels einer Fremdsprache <i>Ines Ritter</i>	
	30	L'apprentissage de concepts dans l'enseignement bilingue <i>Laurent Tschumi</i>	
	33	Zweisprachiger Sachfachunterricht an Mittelschulen – Problemfelder <i>Martina Wider</i>	
	34	Biology in English - a challenging variety <i>Martin A. Hefti-Gautschi</i>	
	38	Immersion précoce dans un canton unilingue: entre rêve et réalité <i>Nathalie Charpié</i>	
	41	L'enseignement bilingue dans des classes primaires en Valais romand <i>Irène Schwob, François Ducrey</i>	
	47	Immersive Backwash: Hyperbole, Redundancy & Recycling <i>Oswald Inglin</i>	
	51	Immersion im Kreuzfeuer der Praxis <i>Romano Mero</i>	
	56	Immersion in der Heterogenität des Kindergartens? <i>Kathrin Luginbühl</i>	
	60	Les écoles enfantines bilingues de Macolin et „Tutti Frutti“ d'Évilard Erfahrungsberichte <i>Eve Hügi, Cornelia Gaucher, Soumaya Allaf</i>	
	63	Puzzle: un accorgimento didattico... Esperienze nell'insegnamento immersivo della biologia e della matematica <i>Silvia Abramini Ambrosini, Luisella Barberis</i>	
Inserto didattico		No. 51 Strategie-Training Textarbeit Wie Schüler lernen, fremdsprachige Sachtexte zu verstehen <i>Rolf Kruczinna</i>	
Curiosità linguistiche	65	Das verflixte C <i>Hans Weber</i>	
Finestra	67	Volksabstimmungen vom 21. Mai 2006 - Bildung und Sprachen: Endlich Lichtblicke / Votazione popolare del 21 maggio 2006 - Formazione e lingue: motivi di soddisfazione <i>Gianni Ghisla</i>	
Bloc Notes	69	L'angolo delle recensioni	
	74	Informazioni / Agenda	
	76	Programma, autori, impressum	

Editorial Editoriale



In den letzten Monaten sind wieder viele neue Lehrwerke auf dem Markt erschienen. Das sollte eigentlich Anlass zur Freude sein, da es uns immer mehr Auswahl bieten sollte. Sollte, denn bei näherer Betrachtung geht es gar nicht um eine grössere Auswahl, sondern um immer mehr vom Gleichen. Alle Lehrwerke basieren auf den Niveaustufen des Referenzrahmens oder Profile Deutsch und erwähnen stolz mit einem vermeintlichen Qualitätssiegel, welche Niveaustufe erreicht werden sollte. Die ideale Vorbereitung für die international anerkannten Zertifikate! So wird von Lehrwerken behauptet, sie führen zum Beispiel zu Niveau B1. Eine Differenzierung, wie sie im Spracherwerb fast immer stattfindet und wobei im Bereich der rezeptiven Fertigkeiten ein höheres Niveau erreicht wird als im Bereich der produktiven, kann man anscheinend nicht vermarkten. Man liest, wie toll man in Italien die externe Zertifizierung einführt und alle so die gleiche Prüfung machen. Wieso braucht man da noch ein Sprachenportfolio?

Der sogenannte *backwash* Effekt auf den Unterricht ist beelendend: Schülerinnen und Schüler werden auf die Prüfung vorbereitet. Wo sind die Ziele der Schule? Haben die jetzt auf einmal alle die gleichen Niveaustufen übernommen? So war der gemeinsame Referenzrahmen meines Erachtens nicht gemeint. Lernende sollten die Möglichkeit haben, sich bezüglich ihrer Sprachkompetenzen im Hinblick auf diese Referenzskala zu positionieren. Jetzt sollten sie alle, wie man es im alltäglichen Sprachgebrauch hören kann, eine A2 oder eine B1 sein.

Ist das die Globalisierung des Fremdsprachenunterrichts? Gibt es demnächst keinen Raum mehr für Kurse und Lehrwerke, die nicht unbedingt auf ein Niveau B2 abgestimmt sind, aber die Möglichkeiten der individuell Lernenden stärker mitberücksichtigen? Die der Tatsache Rechnung tragen, dass es in vielen schulischen Kontexten wohl möglich ist, ein hohes Niveau im Bereich Lesefertigkeit zu erreichen, dies aber in einer Klasse mit jugendlichen Lernern, die die gleiche Muttersprache haben, im Bereich der mündlichen Fertigkeiten fast unmöglich ist. Oder werden die Interpretationen der Niveaustufen den Forderungen des Marktes angepasst, z.B. weil B2 für Deutsch doch so viel schwieriger sei als für Englisch, womit dann die sprachenunabhängige Stufendefinierung ins Wanken geraten würde?

Der Referenzrahmen hat zweifelsohne viel Positives bewirkt, aber ob bei der Entwicklung diese Homogenisierung der Lehrwerke als eine mögliche Folge überlegt wurde? Übrigens scheint mir diese Entwicklung für Deutsch als Fremdsprache in viel stärkerem Masse der Fall zu sein als bei Englisch. Oder sind die Engländer nur etwas träger? An *Profile English* wird ja auch gearbeitet. Ob dies wirklich dazu beitragen wird, dass der Fremdsprachenunterricht lernergerechter wird?

Gé Stoks

Sul mercato dei corsi di lingue sono apparsi negli ultimi mesi parecchi nuovi manuali, in particolare per l'insegnamento del tedesco per stranieri.

Ci dovrebbero essere motivi di soddisfazione, in un simile ampliamento dell'offerta, ma un'analisi più attenta ci fa costatare che in realtà non si tratta di una scelta più ricca, ma... della stessa scelta. Tutti i materiali ormai si basano sul Quadro Europeo di Riferimento o su *Profile Deutsch*, e propongono una preparazione ideale per i certificati riconosciuti sul piano internazionale esibendo in bella evidenza sulla copertina il livello che sarà raggiunto. Gli studenti, si afferma, saranno in grado di raggiungere il livello B1, o il B2. Il divario sempre rilevabile nell'apprendimento di una lingua seconda tra le competenze ricettive (ascoltare e leggere), più facili da conseguire, e le competenze produttive, non appare affatto in questi materiali: ovviamente sarebbero meno smerciabili. L'onnipresenza dei certificati internazionali è particolarmente avvertibile in Italia. Si promuove questo tipo di test anche nelle scuole: tutti faranno lo stesso test. Ma allora, viene da chiedersi, a che serve il Portfolio delle lingue?

L'effetto *backwash* sull'insegnamento è disastroso: se gli studenti vengono preparati soprattutto in funzione del test (*teaching to the test*, in inglese) dove sono gli obiettivi della scuola? Tutte le scuole hanno deciso di adottare gli stessi obiettivi e gli stessi livelli? Questa, a mio avviso, non è mai stata l'intenzione del Quadro di Riferimento. Gli studenti dovrebbero avere la possibilità di valutare le proprie competenze rispetto alla scala di riferimento. Invece, come si sente dire spesso, tutti devono essere un A2 o un B1.

Stiamo forse assistendo ad una globalizzazione dell'insegnamento delle lingue seconde, che rischia di non lasciare più spazio a corsi e libri di testo che non siano mirati ad un livello B2, ma che puntino ad obiettivi più individuali e differenziati? Se in un liceo si può raggiungere un livello alto nelle competenze di lettura, questo è molto più difficile, per le competenze orali, con una classe di allievi giovani tutti della stessa lingua. A meno che l'interpretazione dei livelli di riferimento non venga adattata alle esigenze del mercato, ma allora diventerebbe estremamente discutibile l'attuale definizione dei livelli, indipendente dalle lingue.

Il Quadro di Riferimento ha senza dubbio avuto molti effetti positivi, ma al momento in cui la scala delle competenze veniva elaborata, si è pensato a questa omogenizzazione dei libri di testo come ad una possibile conseguenza? Peraltro questa tendenza è più presente nei testi di tedesco per gli stranieri che per quelli di inglese. O forse gli inglesi sono solo un po' in ritardo? Questi ultimi stanno ora sviluppando un *Profile English*. Avremo una conferma dei nostri timori o si terrà conto meglio dei bisogni differenziati degli studenti?

Gé Stoks

De nombreux cours de langue viennent d'arriver sur le marché, pour l'enseignement de l'allemand en particulier. Un tel élargissement du choix d'ouvrages devrait nous réjouir! *Devrait...* car un examen plus approfondi montre que le choix n'est pas vraiment plus grand: systématiquement basés sur les niveaux de compétences du cadre européen de référence ou sur *Profile Deutsch*, exhibant avec fierté un label de qualité indiquant les niveaux de compétence qui seront atteints, tous ces ouvrages se ressemblent! Certes ils garantissent une préparation idéale en vue de l'obtention des certificats internationaux reconnus aujourd'hui en Europe. Mais, en contre-partie, ils ne s'encombrent plus de détails: il y aurait une différence, dans le processus d'acquisition, entre le développement des compétences réceptives et des compétences productives? il serait plus difficile d'atteindre un haut niveau de compétence pour l'expression orale que pour la lecture? il serait discutable d'établir les niveaux exclusivement en fonction des exigences du marché, indépendamment des langues étudiées – comme si l'apprentissage de l'allemand et de l'anglais, pour un francophone par exemple, étaient équivalents? De tels constats sont ignorés: ces subtilités ne font pas vendre!

En Italie par exemple, la popularité des certificats internationaux est aujourd'hui incroyable, même dans les écoles qui ont toutes adopté les mêmes objectifs, formulés en termes de niveaux, et les mêmes tests. Et les effets sont inquiétants: les élèves ne se préparent plus qu'en fonction des examens, le *bachotage* devient la règle...

Où peut-on encore retrouver – dans ce qui apparaît bien, pour le domaine de l'enseignement des L2, comme l'expression de la "globalisation" – des finalités qui seraient celles d'une école visant à une formation générale, plurilingue, des élèves? Y a-t-il encore place pour une certaine différenciation, tenant compte des contextes sociaux, des besoins et intérêts des élèves?

Dans ce contexte, à quoi pourrait bien encore servir le portfolio des langues? Que deviennent les intentions généreuses du Conseil de l'Europe? Une telle évolution n'était certainement pas le but de ceux qui ont développé le Cadre européen de référence. Celui-ci a sans aucun doute eu des effets positifs, mais on n'a probablement pas suffisamment réfléchi aux risques d'uniformisation induits à la fois par l'explicitation des niveaux et par les mécanismes du marché, en particulier dans le domaine des manuels d'enseignement. Ce mouvement d'homogénéisation semble plus avancé pour le DAF que pour l'ESL. Est-ce dû à une spécificité de la didactique de l'allemand? Ou les Anglais sont-ils simplement un peu en retard? Ces derniers sont en effet eux aussi en train d'élaborer un *profile English*. Celui-ci confirmerait-il nos craintes ou ira-t-il vers une meilleure prise en compte des besoins de l'apprenant?...

Gé Stoks

Ils davos mais èn puspè cumparids sin la fiera novs meds d'instrucziun. Quai ans duess atgnamain far plaschair, perquai che la schelta duess uschia daventar adina pli gronda. Duess. Sch' ins guarda dentant pli exact na vai dentant savens betg per dapli schelta, mabain per adina dapli dal medem. Tut ils meds basan sin ils levels dal rom da referenza u *Profile Deutsch* e communitgeschan loschamain cun x-in sigil da qualidad tge level che duess vegnir cuntanschi. La preparaziun ideala per ils certificats reconuschids sin plaun internaziunal. Uschia pretendan ils editurs che lur materials mainian p. ex al level B1. Ina differenziaziun che vegn adina fatga entaifer l'acquist da linguatg, nua ch'ins ha da cuntanscher in pli aut level en las capacitads receptivas che tar las productivas na para dentant betg a sa laschar vender.

Ins legia quant bain che l'Italia introducescha la certificaziun externa e che tuts stoppian là far il medem examen. Pertge dovr'ins lura il Portfolio da linguas?

L'uschenumnà *backwash* effect sin l'instrucziun consternescha: Scolaras e scolars vegnan preparads sin examens. Nua èn las finamiras da la scola? Han uss tuttenina tuts sorprendi ils medems levels?

Quai n'era, tenor mai betg l'intenziun dar rom da referenza. Emprendiders duain avair la pussaivladad da s'orientar cun lur cumpetenzas linguisticas vi da la scala da referenza. Ussa duain els tuts, sco ch'ins po udir en la discussiun dal mintgadi, esser A2 u B1.

È quai la globalisaziun da l'instrucziun da linguas? Na vegni prest betg pli a dar curs e meds d'instrucziun che n'èn betg necessariamain orientads vers il level B1, ma che resguardan pli ferm las pussaivladads individualas da l'emprender? Meds che considereschan er ch'igl è bain pussaivel en blers contexts scolastics da cuntanscher in aut level en la capaciad leger, ch'igl è dentant strusch pussaivel da cuntanscher cun ina classa linguisticamain omogena il medem level en l'adiever quotidian da la lingua. U vegn l'interpretaziun dals levels adattada a la fiera, p. ex. perquai ch'ils level B2 è pli simpel da cuntanscher en anglais ch'en tudestg, uschia che la definiziun dals levels independent da la lingua specifica crudass de facto.

Il rom da referenza ha senza dubi cuntanschi bler positiv. Mo han ins ponderà durant ses svilup questa omogenisaziun dals materials d'instrucziun? Dal reminent ma para quest svilup a sa mussar bler pli ferm sin il sector dal tudestg sco lingua estra che tar l'anglais. U èn ils Anglais simplamain main movibels? I vegn gea er lavurà vi da *Profile English*. Porta quai propi daventar l'instrucziun dal linguatg ester pli da strusch a l'emprender?

Gé Stoks

Tema

Immersion im Kreuzfeuer der Praxis
L'immersione al vaglio della prassi
L'immersion à l'aune de la pratique
L'immersiun en la brastgida da la pratica

Introduzione / Introduction / Einführung

Se la Svizzera è riconosciuta come un paese plurilingue, costituitosi storicamente, la maggioranza degli svizzeri non si profila affatto per un plurilinguismo individuale. L'Associazione per la Promozione del Plurilinguismo Svizzero (APEPS), fondata nel 1994, si è posta come obiettivo proprio la promozione del plurilinguismo individuale attraverso "l'insegnamento in immersione". L'immersione, talvolta definita come insegnamento bilingue o CLIL, quale metodologia dell'insegnamento implicito della lingua straniera, da tempo viene considerata la via ideale per offrire agli studenti un approccio più naturale e meno pesante ad una lingua e cultura straniera rispetto all'insegnamento esplicito con le esercitazioni grammaticali, le traduzioni più o meno letterali, ecc.

Chi ha fatto esperienza con le proprie capacità di acquisizione linguistica in contesti naturali si fa facilmente convincere. L'esperienza personale però necessita della conferma da parte delle ricerche. L'immersione, essendo una metodologia di insegnamento non consueta, già in Canada, dov'è stata adottata originariamente per volontà dei genitori, sin dall'inizio è stata messa in discussione. E' difficile capire che ci possa essere apprendimento senza che tutto venga spiegato, esplicitato, praticato e esaminato. Per questo l'insegnamento immersivo è oggetto di vaste e intense ricerche pedagogiche, didattiche e linguistiche. L'APEPS, soprattutto attraverso i suoi membri, si è fatta promotrice di queste ricerche oltre che della promozione di esperienze nei vari ordini di scuola. Questo numero di *Babylonia* offre ampio spazio alla presentazione di questi lavori che, anche in Svizzera, stanno aprendo la strada ad una metodologia in grado di imporsi per i risultati che permette di ottenere e non semplicemente per scelte teoriche o di principio.

L'enseignement plurilingue est certainement une des formes les plus anciennes de l'enseignement, qu'il s'agisse de l'enseignement des langues ou de disciplines non linguistiques. Mais il est également une des approches les plus récentes, faisant partie des méthodes postcommunicatives, véritable exemple de l'éclectisme didactique postmoderne. La boucle est donc bouclée. L'enseignement bilingue n'est pas une rupture, mais bien une évolution tranquille dans le développement des méthodes d'apprentissage des langues. Reste à savoir si l'enseignement bilingue nécessite une didactique spécifique, en dehors, bien sûr, de ce qui le caractérise intrinsèquement, ou si les moyens efficaces mis en œuvre dans ce type d'enseignement ne profiteraient pas à un enseignement dit traditionnel, et vice-versa: développement de l'autonomie et de l'initiative des élèves, pédagogie des échanges, authenticité, utilisation des TIC, réflexivité, bifocalisation, transparence des objectifs et des démarches évaluatives, interculturelité, etc. Toutefois, nous devons prendre au sérieux la demande du corps enseignant de disposer de bonnes pratiques, de ressources pédagogiques modulaires, de moyens d'évaluation adéquats et d'un cadre conceptuel, aussi souple soit-il.

L'enseignement bilingue ayant prouvé son efficacité dans nombre de situations socioculturelles, il faut donc absolument éviter l'élitisme et la monoculture de ce type d'enseignement. Par exemple, l'immersion en anglais deviendra une réalité dans un avenir très proche, nombre de Hautes écoles ayant adopté l'anglais comme langue véhiculaire pour la filière Master. Eten dre la palette des langues et celle des types et niveaux d'école permet d'en faire un véritable outil pour la promotion du plurilinguisme et du savoir scientifique.

Immersive Modelle werden in der Schweiz seit langem im Kanton Graubünden, in Freiburg, Biel und in verschiedenen Privatschulen praktiziert. Hinzu kamen in den letzten 15 Jahren in den Kantonen Wallis, Neuchâtel, Bern, Jura und Zürich verschiedene grössere Projekte an der Primarschule und auf der Sekundarstufe 1. Sie wurden begleitet und evaluiert. Trotz unterschiedlicher Resultate dieser nur bedingt vergleichbaren Projekte gibt es kein einziges, das die Effizienz der Methode in Zweifel gezogen hätte. Besonders erfolgreich ist CLIL an den 46 Gymnasien in der Schweiz, die bereits eine bilinguale Maturität anbieten. Bilingualer Unterricht hat auch in den Berufsschulen, z. B. im Kanton Zürich, Einzug gehalten. Die Erfahrungen genügen, um die Methode flächendeckend an der Volksschule einzuführen, was allerdings neben guten sprachlichen Kompetenzen vertiefte Kenntnisse über den Spracherwerb und eine didaktische Begleitung der Lehrkräfte bedingt. Wichtig wäre auch Kontinuität bis zum Abschluss der Ausbildung, sei es an der Berufsschule oder im Gymnasium.

In Europa verläuft der Trend parallel, obwohl mit unterschiedlicher Intensität in den verschiedenen Ländern. CLIL ist weit verbreitet in Frankreich, Deutschland, Norditalien, Ungarn, Finnland, Spanien u.a. In diesen Ländern werden seit einigen Jahren auch spezielle universitäre Ausbildungsgänge angeboten.

Claudine Brohy, Antonie Hornung, Christine Le Pape Racine

Antonie Hornung
Zürich

Fehlerhafter Sprachgebrauch im Immersionsunterricht – „ein weites Feld!“

Il testo tratta dei problemi di produzione linguistica incontrati da studenti di lingua madre italiana in contesti di insegnamento immersivo. Si mettono in rilievo gli errori che ostacolano la comprensione, quali malintesi culturali, errori di fraseologia ecc. Per la correzione in aula bilingue si propone una via di mezzo che permetta di evitare il radicarsi degli errori linguistici e, nel contempo, favorisca il discorso disciplinare. Questa riflessione sulla didattica dell'errore in aula bilingue è vista nel contesto delle più recenti ricerche sull'acquisizione delle lingue.

1. Fehlerangst blockiert

Wir alle müssen und wollen uns heute mehr denn je in mehreren Sprachen fliessend und möglichst fehlerfrei ausdrücken. Vielfach stehen dabei die mündlichen Kompetenzen im Vordergrund. Doch auch die Fähigkeit, textsortenadäquate und kulturellen Textmustern entsprechende schriftliche Produkte zu verfassen, wird mehr und mehr von uns verlangt. Viele von uns aber kennen, wenn sie sich in Situationen der Fremdsprachenproduktion befinden, jenes unangenehme Gefühl, einen Fehler zu begehen und sich gegenüber der Gesprächspartnerin als inkompetent zu erkennen geben zu müssen, jene Situation des Schibboleth¹, die an unserer Identität kratzt, da sie uns der Einschätzung eines, wie wir oft auch mit Grund annehmen, Kompetenteren schutzlos ausliefert. Dieses Angstverhalten, eine Art Anti-Kommunikationskompetenz, die uns vielfach mehr behindert, als zu sprachlichem Handeln animiert, greift tief ein in unseren Gefühlshaushalt (Damasio 2005). Irgendwann im Verlauf unserer Sozialisation und Enkulturation haben wir es gelernt.

2. Fehler im Immersionsunterricht

Der Immersionsunterricht versteht sich als eine didaktische Methode, die die Entwicklung eben eines solchen Gefühls verhindern möchte, und zwar zum einen, weil er die Kommunikation in einer anderen als der in der Familie erworbenen Erstsprache im Unterricht als selbstverständlich pflegt und damit, und dies zum anderen, den Lernenden zu hohem Kompetenzniveau und folglich grosser Sicherheit

in der für sie fremden Sprache verhilft. Dies ist die Theorie (vgl. die Beiträge von Brohy und Le Pape-Racine in diesem Band), und die Praxis widerlegt sie nicht eigentlich (vgl. die Beiträge von Charpié, Schwob und Mero), wenngleich die Auswertung von Immersionsunterricht vielfach darauf hinweist, dass, wie aufgrund des heute vorhandenen Wissens über Spracherwerbsprozesse (vgl. z.B. Tomasello 2003) nicht anders zu erwarten, die rezeptiven Kompetenzen der Lernenden in einem derartigen Unterricht in wesentlich grösserem Umfang gefördert werden als die produktiven (vgl. z.B. Tedick / de Gotari / Glen 1998; Bukies 2005). Inwieweit Sprachlernprozesse in fremden Sprachen nach den gleichen Prozessregeln ablaufen wie der Erwerb der Erstsprache, ob es für die jeweiligen Sprachen bestimmte Lernabfolgen gibt (vgl. zum Erwerb des Deutschen durch französischsprachige Lernende Diehl u.a. 2000) und welche Rolle didaktische Massnahmen dabei spielen, ist von der Forschung noch zu wenig aufgearbeitet, als dass sichere Folgerungen gezogen werden könnten. Sicher scheint allerdings zu sein, dass nicht eine dem Gehirn eingebaute Universalgrammatik allfällige Fehler des Kommunikationskontexts automatisch relativiert, sondern dass die Qualität des Inputs, d.h. auch die Korrektheit des Inputs, für den Erwerb jeder Sprache eine entscheidende Rolle spielt. (z.B. Tomasello 2003, 5ff. und 9) Aus diesem Wissen ergeben sich wesentliche Folgerungen für das sprachliche Handeln im Immersionsunterricht, die ich im Folgenden skizzieren möchte.

2.1. Sprachliches Handeln im Unterricht oder: Warum wir in Immersionssituationen (zunächst) mehr Fehler machen

Jeder Unterricht, auch der in der Muttersprache der Lernenden, ist Immersionsunterricht, trägt doch der jeweilige Sprachgebrauch aller Beteiligten implizit zu ihrer Sprachentwicklung bei. Folglich ist es von Bedeutung, wer im Unterricht wieviel und wie spricht. Bereits Untersuchungen zur Unterrichtskommunikation aus den 80iger Jahren verweisen auf eine kommunikative Problematik, die insbesondere den Frontalunterricht kennzeichnet:

Ca. 60 % aller Wörter im Unterricht werden vom Lehrer gesprochen, d.h. der Lehrer redet etwa 50mal soviel, wie dies dem einzelnen Schüler möglich ist. Jedem Schüler bleiben also lediglich 1-2 % des gesamten Sprechmasses im Unterricht. Oder: Im Schnitt kann ein Schüler alle 3 Tage an den Lehrer eine Frage richten, während der Lehrer in diesem Zeitraum die Klasse, d.h. jedes Klassenmitglied, mit ungefähr 800 Fragen konfrontiert.
(Winkel 1988, 70)

Rein sprachdidaktisch betrachtet, verteilt ein derartig organisierter Unterricht die Kompetenzen asymmetrisch: Die produktive mündliche Kompetenz (Sprechen) und damit die ganze Last des Inputs liegt bei der Lehrperson, während den Lernenden eine hohe rezeptive mündliche Kompetenz (Zuhören / Hörverstehen) abverlangt wird. Ihre produktive Kompetenz ist aber im schriftlichen Bereich (Schreiben) gefragt, wo sie – abhängig von der Art der schriftlichen Aufgabe – die Sprache, die sie gehört (und gelesen) haben, richtig verwenden können sollen.

Aus spracherwerbtheoretischer Sicht ist eine solche Situation derjenigen des Erstspracherwerbs vergleichbar, in der den ersten vollsprachlichen Äusserungen eines Kindes eine lange Phase der Sprachrezeption vorausgeht. Allerdings ändern sich die Lernvoraussetzungen und die Lernverhaltens-

weisen mit zunehmendem Alter (Gogtay u.a. 2004) und in Abhängigkeit von den Lernkontexten und Interaktionssituationen (Nardi 2006). Zudem wird im Verhältnis von Input und Sprachproduktion ein wichtiger Unterschied zwischen dem Sachfachunterricht in der Erstsprache der Lernenden und dem Sachfachunterricht in einer für sie fremden Sprache deutlich: Der im Immersionsunterricht angebotene sprachliche Input stellt in Quantität und Dichte nur einen Bruchteil des in der Erstsprache (bei Bi- oder Plurilingualen: in den Erstsprachen) ab der Geburt erlebten Sprachinputs dar. Während nämlich die Fachsprache der jeweiligen Disziplin im Sachfachunterricht in der Muttersprache auf einem bereits vorhandenen sprachlichen Fundament aufbauen und Terminologie und fachsprachliche Prädikation in eine vorhandene *alltägliche Wissenschaftssprache* (Ehlich 1999) integrieren kann, hat der Sachfachunterricht in einer anderen Sprache diese erst zu vermitteln und zu entwickeln. Da dies, immer noch spracherwerbtheoretisch gesprochen, in enormer Geschwindigkeit zu geschehen hat, bedarf Immersionsunterricht, je später er einsetzt, einer – bei Lernenden und Lehrenden – umso differenzierter entwickelten Sprachlichkeit und Sprachbewusstheit, an deren Weiterentwicklung er aber seinerseits auch teilhat.

Didaktische Massnahmen und Phantasie von seiten der Lehrperson sowie die Förderung von Lern- und Sprachbewusstheit, gezielte Lernaktivitäten und Übung von seiten der Schülerinnen und Schüler können dem sich wandelnden Lernverhalten Rechnung tragen wie auch den Mangel an Input kompensieren. In diesem Zusammenhang gewinnen kommunikativ ausgerichtete Unterrichtsformen (vgl. die Beiträge von Abramini, Barberis und Inglin in diesem Band) an Bedeutung, da sie eine symmetrischere Kompetenzverteilung (Hören – Sprechen; Lesen – Schreiben) anstreben, um den

Lernenden Gelegenheit zu Übung in Wort und Schrift zu geben. Als aktive MitgestalterInnen ihres Lernprozesses verstossen Lernende in einem so konzipierten Unterricht, in dem sie, spracherwerbtheoretisch gesprochen, verfrüht, d.h. trotz noch geringen Inputs, eigenständig fremde Sprache produzieren, logischerweise häufiger und vielfältiger gegen Normen der fremden Sprache als in einem auf richtiges Nachsprechen und Nachschreiben des Vorgesagten ausgerichteten Unterricht.

2.2. Versuch einer Fehlertypologie für den Immersionsunterricht

Verstösse gegen den richtigen Gebrauch einer fremden Sprache sind nicht nur grammatikalische Fehler im engeren Sinne der lexikalischen und morphosyntaktischen Sprachrichtigkeit. In einem weiteren Sinne geht es um die Verständlichkeit, die bei Missachtung der *Wahlverwandtschaften der Wörter*², bei Unkenntnis der Festigkeit von Phraseologismen und idiomatischen Wendungen trotz morphosyntaktischer Richtigkeit oder auch bei falschem Gebrauch logischer Verknüpfungsmittel gestört sein kann. In einem noch weiteren Sinne stellen sich Fragen kulturell geprägter Kommunikationsformen und Textmuster. Da es zu den wesentlichen Zielen des Immersionsunterrichts gehört, den Erwerb einer fremden Sprache *by doing* an das Erlernen sachfachlicher Inhalte zu koppeln, ergeben sich hier für den Umgang mit sprachlichen Fehlern andere Schwerpunkte als im Sprachunterricht. Zwar wird auch im fremdsprachigen Sachfachunterricht das Ziel einer perfekten Beherrschung der Immersionssprache durch die Lernenden verfolgt, aber im Vordergrund steht der Gebrauch der Sprache, stehen Kommunikations- und Textkompetenz, d.h. die Fähigkeit sich in Wort und Schrift sachgemäss, verständlich und unmissverständlich auszudrücken. Unter diesem Gesichts-

punkt werde ich deshalb im Folgenden eine Fehlertypologie aufstellen und den Umgang mit den verschiedenen Arten von Fehlern skizzieren.

2.2.1. Kulturelle Unterschiede im Immersionsunterricht

Bildungssysteme haben ihre je eigene Kultur; die in ihnen üblichen Kommunikationsformen sind nicht beliebig übersetzbar, weshalb auch z.B. in fremden Ländern ausgebildete Lehrpersonen, zumindest auf voruniversitärer Stufe, in der Regel keinen und jedenfalls keineswegs leicht Zugang zu Lehrberufen in den öffentlichen Bildungsinstitutionen eines Landes finden. Didaktische Traditionen, Lehrstile und Lernstile und nicht zuletzt

die Bewertungsformen driften bisweilen weit auseinander.

Wiewohl interkulturelle Kommunikation in Forschung und Ausbildung zu einem wesentlichen Thema avanciert ist, scheint sie im Immersionsunterricht nicht auf allen Stufen für relevant gehalten zu werden. Kulturspezifisch adäquates Verhalten gilt vorwiegend in denjenigen Lehrkontexten viel, in denen fremdsprachige Kinder und Jugendliche durch den Spracherwerb integriert, d.h. in eine Gastkultur hereingeholt werden sollen, oder aber auch in denjenigen Lehrkontexten, in denen Ausbildung in Hinblick auf ökonomische Berufsfelder im globalen Handel (z.B. zwischen China und Europa) und in internationalen Organisationen erfolgt

(trotz oder gerade auch wegen der in solchen Kontexten tendenziell monolingual auf *International English* erfolgenden Kommunikation). In beiden Fällen wird der Unterricht meist von Lehrpersonen der Zielkultur erteilt, die diese auch durch ihren Habitus, ihr Handeln und Verhalten repräsentieren.

Hingegen spielen im eigentlichen Immersionsunterricht, in dem in institutioneller Umgebung Sachfächer in einer fremden Sprache unterrichtet werden, kulturelle Unterschiede und damit auch mögliche Verstöße gegen kulturspezifische Kommunikationsformen häufig, wenn überhaupt, dann nur eine untergeordnete Rolle. Das zeigt sich beispielsweise darin, dass im deutschsprachigen Kontext



IMMERSIONE... negli spazi infiniti tra mare, cielo e terra.

im auf Französisch erteilten Mathematikunterricht nicht in der französischen Art Mathematik getrieben wird, sondern dass man sich auf deutsche Art, aber in französischer Sprache mit Mathematik beschäftigt. Zu erkennen sind derartige Kulturbrüche daran, dass im Immersionsunterricht häufig nicht, und dies nicht nur aus Sprachkompetenzgründen der Lernenden, die Lehrbücher des Landes der jeweiligen Sprache verwendet werden, sondern dass vielfach Übersetzungen der eigenen Lehrmaterialien angefertigt werden.

Auch werden kulturspezifische Höflichkeitskonventionen, wie sie sich auch für die Kommunikation zwischen Lehrperson und Schülerin(nen) oder Schüler(n) bildungstraditionsspezifisch herausgebildet haben, in Immersionssituationen tendenziell eher negiert. Ein – wenn auch vielleicht unbedeutend erscheinendes – Beispiel dafür sind die Formen des Siezens und Duzens. Duzen hat in Kulturen, in denen man auch siezt, völlig andere kulturspezifische Konnotationen als in Kulturen, in denen es nur eine Form der personalen Anrede gibt und Hierarchien durch andere sprachliche Mittel kommuniziert werden. Duzen hat auch in symmetrischen Kommunikationssituationen, wie beispielsweise unter italienischen UniversitätskollegInnen der gleichen Hierarchiestufe, oder in asymmetrischen Kommunikationssituationen (hierarchische Unterschiede der Gesprächsbeteiligten, wie z.B. zwischen Lehrperson und SchülerIn) eine unterschiedliche Bedeutung und wird demzufolge different gehandhabt. So gilt im deutschen Bildungssystem die Regel, dass Schülerinnen und Schüler ab dem 11. Schuljahr zu siezen sind, während im italienischen selbst Hochschullehrende ihre längst erwachsenen Studierenden noch bei der Master-Abschlussprüfung duzen. Wünschbar in Hinblick auf kommunikative Kompetenz in der Zielkultur Deutsch wäre es deshalb für italienische Lernende, dass eine

Lehrperson, die italienische SchülerInnen auf Deutsch in Geschichte unterrichtet, diese ab dem 11. Schuljahr siezt, obwohl sie in den anderen Fächern weiter geduzt werden.

Es gibt zahlreiche dieser im schulischen Alltag oft übersehenen kulturrelevanten Details³ und man kann geteilter Meinung sein, ob sie wie auch fachliche Methoden und Traditionen im Immersionsunterricht, dessen primäres Ziel die bildungsinstitutionell vorgegebene Kompetenz im Sachfach bleibt, übernommen werden sollen. Wichtig erscheint aber doch, dass über den Sprachgebrauch hinaus die Sensibilität für das kulturell Andere auch aus dem Immersionsunterricht nicht ausgeklammert wird. Denn Verstöße gegen kulturelle Normen behindern die Kommunikation mit autochthonen SprecherInnen einer Sprache oft wesentlich mehr als grammatikalische Fehler. Dies umso mehr, je korrekter und perfekter eine andere Sprache beherrscht wird.

2.2.2. Verständnisrelevante vs. normrelevante Sprachverstöße

Eine weitere Quelle möglicher Missverständnisse im fremdsprachlichen Diskurs sind Verstöße gegen den in einer Sprachgemeinschaft üblichen Gebrauch der Wörter in ihren semantischen Bezügen und mehr oder weniger festen sprachlichen Konstruktionen. *Sofahren* wir beispielsweise auf Deutsch *nach Italien*, während auf Italienisch *andare in Italia* üblich ist, wobei wir unsere italienische Gesprächspartnerin aber auch verstehen, wenn sie sagt: *Ich gehe in den Ferien *in⁴ Deutschland*. Oder auf Italienisch das relativ häufig verwendete *prendere in considerazione*, dem auf Deutsch ein eher selten gebräuchliches *in Erwägung ziehen* entspricht. Nicht alle, aber viele dieser sprachlichen Konstruktionen sind verständnisrelevant, was ich im Folgenden an einigen Beispielen aufzeigen möchte.

Missverständlicher Sprachgebrauch
Korrekturbedürftig sind im Immersionsunterricht ganz sicher all diejenigen Sprachverstöße, die zu sachlichen Missverständnissen führen können. Es handelt sich hierbei, wenn nicht um mangelndes oder fehlerhaftes Sachwissen, sondern – sprachkompetenzbedingt – vielfach um Kreuzungen fremdsprachlicher Formulierungen mit sprachlichen Versatzstücken, die wörtlich und/oder konstruktional aus der Muttersprache übertragen wurden. Es gibt aber auch missverständliche Formulierungen, bei denen gehörte Lautkombinationen mit einem vermutlich schriftlich bereits bekannten, ebenso oder ähnlich klingenden Wort verknüpft werden, das jedoch etwas völlig anderes bedeutet (vgl. unten, Bsp. 1).⁵ Derartige Fehler gehören wohl zu den interessantesten Verstößen gegen zielsprachliche Normen, weil sie im Kontext eigenständiger Lerner Sprachproduktion entstehen, vielfältige Ursachen haben können und Rückschlüsse auf das Sprach-Lernverhalten der Einzelnen in der Immersionssituation erlauben.

Bsp. 1⁶: Hörassoziation
[...] *Man muss auch *unterschreiben, dass die Emotion wirklich oder fingiert sein kann.* [...]

Es ist offensichtlich, dass in Bsp. 1 das Verb *unterschreiben* nicht in seiner Bedeutung gemeint sein kann, sondern dass eine Verwechslung von *unterschreiben* mit *unterstreichen* vorliegt, die sich vermutlich aufgrund der lautlichen Analogie der beiden deutschen Verben ergeben hat. Gemeint war wohl: „Man muss auch beachten,...“ oder „Es ist zu betonen,...“, eine Bezeichnung sprachlichen Handelns im deutschen Fachtext, die im Italienischen häufig mit dem Verb *sottolineare* ausgedrückt wird. *Sottolineare* wird auch mit *unterstreichen* übersetzt; die lautlich indizierte Verwechslung liegt auf der Hand.

Bsp. 2: Verquickung von Sach- und Sprachproblem

[...] Nach Jakobson **bezieht sich das Sprechen auf sich selbst** in der poetischen Funktion, **und die Sprache zieht ihre Form in Betracht**. [...]

Die Fehlerproblematik in Bsp. 2 ist hingegen wesentlich komplizierter. Hier behindert sichtlich eine Kombination von Verstößen das Verständnis der Aussage. Sowohl wurden Termini unnötig aus der Fachsprache ins Deutsche übersetzt (*selbstreferentiell* → *bezieht sich auf sich selbst*) als auch ein an sich richtiger Phraseologismus (*etwas in Betracht ziehen*) falsch verwendet (ein Abstraktum, hier: *Sprache*, kann nicht etwas in Betracht ziehen, das kann nur ein Mensch).

Die Schwierigkeiten mit dem fremdsprachlichen Ausdruck machen aber auch auf in der Sache begründete Verständnisprobleme aufmerksam und damit die Verquicktheit des sprachlichen Lernens mit dem sachlichen Lernen deutlich. Vage wird erkennbar, dass die Verfasserin den Gedanken, den wiederzugeben sie sich bemüht, vielleicht verstanden hat, aber um sicher zu gehen, muss die Lehrperson eine sachlich und sprachlich korrekte Neuformulierung anbieten. Für das vorliegende Beispiel lautete das etwa so: „Nach Jakobson ist Sprache in der poetischen Funktion selbstreferentiell, d.h. die Bedeutung der Zeichen liegt in ihnen selbst.“

Bsp. 3: Phorik

[...] Ihre Migration ist eine interessante Migration, weil **sie ein spezieller Fall ist**. [...]

Eine weitere, das Verständnis von Aussagezusammenhängen erschwerende Fehlerquelle, die in der mündlichen Kommunikationssituation meist keine Rolle spielt, mit der aber auch Muttersprachige beim Textverfassen noch zu kämpfen haben, ist der Gebrauch von Wörtern mit Verweischarakter. Hier in Bsp. 3 handelt es sich um das Personalpronomen *sie*,

das sich sowohl auf die weibliche Bezugsperson von *ihre Migration*, als auch auf *interessante Migration* beziehen kann. Was gemeint ist, kann nur der Kontext erklären oder eine Präzisierung dessen, was mit ..., *weil sie ein spezieller Fall ist* gemeint sein könnte. Wenn die Klarheit in der Sache nicht gewährleistet ist, sollte auch hier ein Formulierungsangebot gemacht werden, wie etwa: „..., weil sie (die Migrantin) zuerst nach Italien und dann in die Schweiz emigriert ist.“ Oder: „..., weil es sich bei der Emigration aus China über Italien in die Schweiz um einen speziellen Fall handelt.“

Schwierigkeiten mit sprachlichen Konstruktionen

Bsp. 4: fehlerhafte Wortwahl

[...] Dort **traf sie wieder eine ganz unbekannte Sprache, die sie heute noch am kennen lernen ist**. [...]

Nicht leicht haben es italienischsprachige Deutschlernende, für die im vorliegenden Fall des Hauptsatzprädikats in der Erstsprache das Verb *incontrare* genügen würde, aus der Kommunikation im Sprachbad auf Deutsch die Bedeutungsnuancen der deutschen Verbkomposita zu erschliessen. Bsp. 4 ist ein typischer Beleg dafür, sowohl im Haupt- als auch im Nebensatz.

Eine akzeptable Formulierung des Hauptsatzes wäre im Deutschen z.B.: „Dort **traf** sie wieder **auf** eine ganz unbekannte Sprache, ...“ oder „Dort **traf** sie wieder eine ganz unbekannte Sprache **an**, ...“, nicht aber die von der Schülerin gewählte Formulierung. Das gleiche Problem demonstriert der Verbgebrauch in der zweiten Satzhälfte: Italienisch *conoscere* deckt die Bedeutung der beiden deutschen Verben *kennen* und *kennenlernen* ab. Dass es beide Verben gibt, weiss die Schülerin; was sie hier vermutlich aber sagen möchte, ist kaum, dass die von ihr befragte Person immer wieder neu beginnt die fremde Sprache kennen-

zulernen, sondern wohl eher, dass der Prozess des Sprachlernens zum Zeitpunkt des Interviews, das sie mit der Betroffenen geführt hat, immer noch weiter geht, also beispielsweise: „Dort lernte sie wieder eine völlig neue Sprache kennen,

- a) die sie immer noch **am Lernen** ist.“
- b) die zu lernen sie sich immer noch **bemüht**.“
- c) die sie aber bis heute noch **nicht richtig kennt/kann**.“

Keine der hier vorgelegten Varianten überzeugt hundertprozentig. So zeigt der Versuch, eine in der Zielsprache lexikalisch und sinngemäss richtige und dem Sprachgebrauch entsprechende Version für das im Schülerbeispiel unkorrekt Gesagte zu finden, deutlich, dass a) die exakte Bedeutung derart halbbrichtig formulierter Aussagen keineswegs einfach und eindeutig feststellbar ist, und dass b) die fehlerhafte Schüleraussage in der Zielsprache nicht ohne weiteres adäquat wiedergegeben werden kann.

Bsp. 5: Verstoss gegen die Wahlverwandtschaften der Wörter

[...] Dieses Thema kann auch lächerlich ***aussehen**, aber erstens ist dieses Thema wichtig, weil könnte alle Schüler und Schülerinnen betreffen und zweitens weil unsere Gewohnheiten verändert können werden. [...]

Auch an diesem Beispiel ist zu sehen, dass die von der Schülerin gewählte Formulierung im Deutschen nicht akzeptiert werden kann, weil entweder das Verb verwechselt oder das falsche Wort aus dem Angebot des Wörterbuchs gewählt wurde. Auch hier kann man den Fehler als Immersionslehrperson überlesen, weil man verstanden hat, was gemeint ist, oder aber man trägt durch korrigierende Reformulierung wie etwa „Dieses Thema mag lächerlich erscheinen, ...“ zur Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen bei, wie dies auch Sachfachlehrpersonen, die ihre SchülerIn-

nen in deren Muttersprache unterrichten, auf Sekundarstufe I und II in der Regel zu tun pflegen.

Bspp. 6: Phraseologismen

a) *Das bedeutet, dass die Menschen [können] eine Entscheidung *nehmen [können], auch wenn sie noch jung sind.*

b) *Im Hotel begegnet er einem Jungen namens Tadzio, dessen gottähnliche und verführerische Schönheit den Künstler in Bann setzt.*

c) *Die Versuchung ist nahe,...*

Entscheidungen **trifft** man im Deutschen, die Schönheit **schlägt** einen in Bann, eine Versuchung **liegt** nahe (Bspp. 6b und c stammen aus Texten von deutschen Muttersprachlerinnen) – die Frage liegt auf der Hand: Wie wichtig ist die phraseologische Präzision im fremdsprachigen Sachfachunterricht, wenn die fachlichen Inhalte doch stimmen und verständlich genug vermittelt sind und wenn nicht einmal jugendliche Muttersprachige auf Sekundarstufe I perfekt damit umgehen können? Sicher ist, dass man sich in einer fremden Sprache nur bis zu einem bestimmten Grad ohne Phraseologismen verständigen kann und dass die Missachtung der Wahlverwandtschaften der Wörter in der Kommunikation mit autochthonen SprecherInnen zwar nicht notwendig Missverständnisse, aber häufig Irritation erzeugt. Dies gerade auch in einer höchst idiomatischen Sprache wie dem Englischen. Es wäre also wünschenswert, dass Immersionslehrpersonen auf den korrekten Gebrauch von Phraseologismen Wert legen, insbesondere, da sich zeigt, dass sie nicht ohne weiteres spontan erworben werden. Wie sonst fänden sich Probleme damit auch in Texten von Muttersprachigen? Vielmehr ist anzunehmen, dass sie im Input, d.h. für den Immersionsunterricht in der alltäglichen Kommunikation im Klassenzimmer, zu wenig häufig vorkommen, um sicher automatisiert werden zu können. Hier, im Bereich der Lexik, tut sich also für die Lehrperson im Immersionsunterricht ein weites Feld für

helfende Korrekturen auf, und zwar, wie in der Praxis vielfach zu beobachten ist, nicht unbedingt bezüglich der Terminologie, sondern vielmehr bezüglich der Prädikationen, der die Termini einkreisenden Formulierungen also, für die eben jede Sprache ihre eigenen Ausdrucksweisen entwickelt hat (vgl. hierzu Humboldt, 1836/1998), und die als feste sprachliche Konstruktionen erworben werden, so dass die Frage der grammatikalischen Richtigkeit ihrer einzelnen Bestandteile sich in vielen Fällen erübrigt.

3. Mit Sprachverstößen umgehen

Wenn ich in den beiden obigen Abschnitten bei der Auswahl der Beispiele für Verstöße gegen den richtigen Sprachgebrauch im Deutschen in Immersionssituationen den Schwerpunkt auf den Bereich der sprachlichen Konstruktionen und weniger auf den grammatikalischer Normverstöße (z.B. Genus-, Numerus-, Kasusprobleme, Konjugation und Wortstellung im Satz usw.; vgl. hierzu insbesondere Diehl u.a. 2000) gelegt habe, so zum einen, weil die Fehlerdiskussion sich häufig gerade auf den von mir hier vernachlässigten Bereich konzentriert (vgl. z.B. Tedick / de Gortari / Glen 1998), und weil es andererseits nicht Aufgabe des Immersionsunterrichts sein kann, jene didaktischen Fehler des traditionellen Sprachunterrichts, weshalb dieser vor Zeiten in Kanada durch Immersionsunterricht ersetzt wurde, wieder neu aufzulegen.

Selbstverständlich kann es auch nicht angestrebte Begleiterscheinung dieser Art des Unterrichts sein, dass durch kontinuierlich nicht reparierten fehlerhaften Sprachgebrauch Fossilisierungen entstehen, gegen die später nur schwer Remedium zu schaffen ist. Gleichzeitig sollen aber auch Fehlerangst und Blockaden vermieden werden, damit sich im Klassenzimmer

der sachfachbezogene Diskurs entfalten kann. Der richtige Weg führt also auch hier, wie eigentlich immer in der Didaktik, zwischen Skylla und Charybdis hindurch und bedarf der situationsbezogenen Sensibilität und Kreativität der Lehrperson und aller an der Unterrichtskommunikation Beteiligten.

Tedick, de Gortari und Glen (1998) weisen in ihrer Zusammenfassung der Forschung über Fehlerkorrekturen darauf hin, dass die Aufmerksamkeitslenkung der Lernenden auf Reparaturmechanismen bei diesen Reparaturaktivitäten erzeuge, während richtige Reformulierung einer falschen Aussage durch die Lehrperson keinerlei Lerneraktionen auslöse.⁷ Dass Aufmerksamkeitslenkung (*noticing*) bezüglich des Erwerbs von Sprachen eine zentrale Größe darstellt, scheint inzwischen unbestritten (Schmidt 2001). Es ist aber dennoch zu fragen, inwieweit die Aufmerksamkeit im Immersionsunterricht selbst vom Fachdiskurs ab- und auf grammatikalische Normfragen hingelenkt werden soll und ob seine spracherwerbsrelevante Funktion nicht vielmehr im Aufmerksamkeitswecken zu sehen ist. Da nämlich die Sprache in dieser Form des Unterrichts per definitionem nicht Gegenstand, sondern Medium des Lernens ist, steht die sachfachbezogene Kommunikation im Vordergrund. Und damit werden sprachliche Handlungsformen wie beispielsweise Aussage, Erklärung, Frage, Antwort oder, spezieller, die Darstellung eines Sachverhalts, die Beschreibung eines Vorgangs, der Bericht über einen Versuch usw. vorrangig und folglich auch die in einer Sprache dafür üblichen Formulierungen und Textmodelle. Es ist dieser Bereich der sprachlichen Konstruktionen und kulturspezifischen Textmuster, in dem der Immersionsunterricht seine besondere Qualität entfalten kann.

Anmerkungen

¹ *Schibboleth* bedeutet wörtlich 'Getreideähre', wird aber in der Bedeutung von 'Kennwort' oder 'Codewort' verwendet. Das Wort entstammt dem Buch Richter (Kap. 12, 5ff.) Es sind hier die Gileaditer, die ihre Feinde (die Ephraimiten) daran erkennen, dass sie nicht ihre Sprache sprechen, und sie deshalb in die Fluten des Jordan werfen. Wörtlich heißt es an dieser Stelle: (...) *Und wenn ephraimitische Flüchtlinge (kamen und) sagten: Ich möchte hinüber! fragten ihn die Männer aus Gilead: Bist du ein Ephraimit? Wenn er nein sagte, forderten sie ihn auf: Sag doch einmal „Schibboleth“. Sagte er dann „Sibboleth“, weil er es nicht richtig aussprechen konnte, ergriffen sie ihn und machten ihn dort an den Fluten des Jordan nieder. So fielen damals zweiundvierzigtausend Mann aus Ephraim.*

Eine analoge Situation der markierenden Erkennung des Anderen durch Sprache stellt das Neue Testament in Matthäus 26 dar: Petrus versucht nach der Verhaftung Jesus' von Nazareth seine Jüngerschaft zu verbergen, wird aber von den Schergen erkannt: „deine Sprache verrät dich“ (Mt. 26, 73).

² Der Begriff der „Wahlverwandtschaft“ stammt aus der Chemie und drückt die besondere Neigung zweier Elemente zur Vereinigung aus. Goethe übernahm ihn als Titel für seinen berühmten Ehebruchroman, die alle gesellschaftlichen und moralischen Schranken durchbrechende Anziehungskraft zweier Menschen damit bezeichnend. Übertragen auf das Verhältnis der Wortbeziehungen in einer Sprache, meint der Begriff die in ihr ausgeprägten und nur so verwendeten Kombinationen von Wörtern, wobei die einzelnen Wörter einer solchen Kombination nicht beliebig durch andere Wörter gleicher Funktion ersetzbar sind. Z.B. kann man im Deutschen sagen: „ein Thema wirkt lächerlich“, aber nicht: *,„ein Thema sieht lächerlich aus“ (vgl. unten, Bsp. 5). Phraseologismen hingegen sind feste Formen der Wortkombination. So sagt man beispielsweise im Deutschen „eine Frage stellen“ und nicht *,„eine Frage geben“ oder *,„eine Antwort stellen“. Oder im Italienischen ist üblich „dare un esame“, während man im Deutschen „eine Prüfung ablegt“ und nicht „gibt“.

³ Diesbezüglich besteht erheblicher Forschungsbedarf, und zwar sowohl für den Fall der *Pulldidaktik* (fremdkulturelle Fachlehrperson, z.B. italienische Kunstlehrerin im Kunstunterricht an einer Deutschschweizer Schule oder einheimische Lehrperson im Unterricht mit fremdkulturellen Jugendlichen) bezüglich der Wirkung fremder kulturspezifischer Lehrverhaltensweisen auf einheimische Lernende bzw. einheimischer Lehrverhaltensweisen auf kulturell fremde Lernende, wie auch für den Fall der *Pushdidaktik* (Lehrperson und Lernende gehören der gleichen Sprach- und Lernkultur an) bezüglich der interkulturellen Kompetenz der Lernenden in authentischen Kommunikationssituationen.

⁴ * markiert einen Normverstoss.

⁵ Darauf, dass hinter den beiden hier skizzierten

Fehlertypen im ersteren Fall tendenziell explizite Sprachlerner zu vermuten sind, also solche, die die Regel brauchen, um in der fremden Sprache zu formulieren, und dass es sich im letzteren Fall tendenziell um implizite Sprachlerner handelt, d.h. Lernende, die aus der Situation des Sprachgebrauchs heraus Sprache lernen und spontan zu gebrauchen versuchen, verweisen die ausführlichen Analysen von Lerntagebüchern in Nardi (2006).

⁶ Die folgenden Beispiele entstammen Beiträgen von italienisch- und anders fremdsprachigen SchülerInnen des *Liceo Artistico* in Zürich und von italienischsprachigen Deutschstudierenden der Universität Modena. Sie entsprechen, abgesehen von der Zeichensetzung, die korrigiert wurde, dem jeweiligen Original. Die fehlerhafte Stelle wurde durch Fettdruck hervorgehoben. Grammatikalische Verstöße wurden zudem durch einen Stern [*] gekennzeichnet.

⁷ *Lyster and Ranta found that approximately 34% of the student utterances audiotaped during those 18 hours of class time contained some type of error. Teachers responded with some type of corrective feedback to 62% of all errors produced by students. Of all the utterances produced by the teachers in response to learner errors, 55%, or slightly over half, were found to lead to uptake of some type of the part of the learner. However, only 27% of the feedback utterances led to student repair. [...] Lyster and Ranta summarize that student-generated repairs are important in language learning because they indicate active engagement in the learning process on the part of students. This active engagement occurs when there is negotiation of form, or when the students have to think about and to respond to the teacher's feedback in some way. And this negotiation of form occurs when the teacher does not provide the correct form but instead provides cues to help the student consider how to reformulate his or her incorrect language.* (Tedick / de Gortari / Glen 1998).

Literatur

BUKIES, G. (2005): *Das Modell Bologna: Deutsch lernen durch Immersion in der Sekundarstufe*. Diss. Modena (Ms.)

DAMASIO, A. R. (2005): *Der Spinoza-Effekt. Wie Gefühle unser Leben bestimmen*. Berlin, List.

DIEHL, E. / CHRISTEN, H. / LEUENBERGER, S. / PELVAT, I. / STUDER, T. (2000): *Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*. Tübingen, Niemeyer (RGL 220)

EHLICH, K. (1999): *Alltägliche Wissenschaftssprachen*, in: Info DaF 26, Nr.1, p. 3-24.

HERNANDEZ, A. / PING, Li / MACWHINNEY, B. (2005): *The emergence of competing modules in bilingualism*, in: Trends in Cognitive Sciences, Vol 9 No. 5 May, p. 220-225.

HORNUNG, A. / MORLET, N. (2000): *Mög-*

lichkeiten und Grenzen im bilingualen Sachunterricht: Theoretische Voraussetzungen und ihre Realisierbarkeit im Klassenzimmer, in: BÖRNER, W. / VOGEL, K. (Hrsg.): *Normen im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Narr, p. 99-121.

HUMBOLDT, W. von (1836): *Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts*. Hg. von DI CESARE, D. Paderborn, Schöningh/UTB 1998.

NARDI, A. (2006): *Der Einfluss außersprachlicher Faktoren auf das Erlernen des Deutschen als Fremdsprache. Gruppenspezifische Unterschiede am Beispiel von Profilen und Lerntagebüchern zweier italienischer Gymnasialklassen*. Diss. Zürich (Ms).

TEDICK, D. J. / DE GORTARI, B. / GLEN, F. (1998): *Research on Error Correction and Implications for Classroom Teaching*, in: ACIE Newsletter, vol. 1, number 3.

TOMASELLO, M. (2003): *Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, Mass., and London, England, Harvard University Press.

SCHMIDT, R. (2001): *Attention*, in: ROBINSON, P. (Hrsg.): *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge, University Press, p. 3-32.

VOLLMER, H. J. (2002): *Förderung des Spracherwerbs im bilingualen Sachfachunterricht*, in: BACH, G. / NIEMEIER, S. (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht: Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*. Frankfurt a. M. u.a., Lang, p. 139-158.

WINKEL, R. (1988): *Der gestörte Unterricht*. Bochum, Verlag Ferdinand Kamp.

Internetadressen:

Gogtay, Nitin / Giedd, Jay N. / Lusk, Leslie / Hayashi, Kiralee M. / Greenstein, Deanna / Vaituzis, A. Catherine / Nugent, Tom F. / H. Herman, David / Clasen, Liv S. / Toga, Arthur W. / Rapoport, Judith L. / Thompson, Paul M. (2004): *Dynamic mapping of human cortical development during childhood through early adulthood*. Child Psychiatry Branch, National Institutes of Mental Health, National Institutes of Health, Bethesda, MD 20892; and Laboratory of Neuro Imaging, Department of Neurology, University of California School of Medicine, Los Angeles, CA 90095-1769. <http://www.loni.ucla.edu/~thompson/DEVEL/PNASDevel04.pdf> [Juni 2006]

Antonie Hornung

unterrichtet Deutsch am Liceo Artistico, Zürich, ist Lehrbeauftragte für Fachdidaktik Deutsch an der Universität Zürich und lehrt germanistische Linguistik an der Universität Modena. Sie forscht in den Bereichen Schreibdidaktik, Textlinguistik, Motivation und Sprachenpolitik. Sie ist seit Nov. 2000 Präsidentin der APEPS.

Claudine Brohy
Neuchâtel / Fribourg

L'enseignement bilingue en Suisse: Ubi es, quo vadis?

Einführung

Heute erwähnen in der Schweiz die meisten nationalen, regionalen und kantonalen Konzepte, Empfehlungen und Erklärungen zum Sprachenlernen in der Schule Immersion und zwei-/mehrsprachiges Lernen als ein geeignetes Mittel, die Sprach- und Fachkompetenzen der Lernenden zu verbessern und zu erweitern, dies im Einklang mit europäischen Konzepten. Der generalisierte und institutionelle Diskurs zu dieser Lernform ist bei uns aber erst etwa fünfundzwanzig Jahre alt, gewisse Formen zweisprachigen Lernens und Lehrens in der Schweiz sind jedoch wesentlich älter, z. T. viel älter als die prototypische kanadische Immersion. Dazu gehören verschiedene Modelle an den Sprachgrenzen, die aber häufig aus finanziellen und politischen Gründen der Minderheit auferlegt wurden, sowie jene in Romanisch- und Italienischbünden. Informelle späte Modelle an Schnittstellen, während oder vor der Berufsausbildung, der Sekundarstufe II und der Hochschulausbildung gibt es schon lange in Form von Austausch und Praktika in einem andern Sprachgebiet.

Unter den generischen Termini Immersion und zwei-/mehrsprachiger Unterricht gibt es eine Vielzahl von Modellen, die sich in Bezug auf die Zielsprachen (Landessprachen oder Englisch, selten Migrantensprachen), den Beginn, die Intensität der L2 oder L3, eine obligatorische oder fakultative Teilnahme, Projektcharakter oder Integration im Curriculum, Sprachenprofil der Unterrichtenden, Visibilität etc. beträchtlich voneinander unterscheiden. Späte Modelle auf Sekundarstufe II, Tertiär- und Quartärstufe werden weit weniger kontrovers diskutiert und werden häufiger top-down implementiert. Evaluationen und Begleitforschung haben gezeigt, dass eine gute Vorbereitung der Projekte, Massnahmen zur Sicherung der Nachhaltigkeit, Transparenz der Lernziele und der Evaluationsformen, Vorhandensein von Lehr- und Lernmitteln, eine breite Akzeptanz und eine adäquate Ausbildung der Unterrichtenden unabdingbar sind. Dieser Artikel gibt einen Überblick über gegenwärtige und zukünftige Herausforderungen, die an den zwei- und mehrsprachigen Unterricht in der Schweiz gestellt werden.

Des contours flous ...

L'enseignement bilingue est une notion extrêmement polysémique. Selon son impact et ses priorités, on l'appelle aussi *immersion*, *enseignement de matières par intégration d'une langue étrangère* (EMILE), *content and language integrated learning* (CLIL), *Fremdsprachen als Arbeitssprachen*, *inhaltsorientierter Fremdsprachunterricht*, etc., et il gagne du terrain en Suisse et dans le monde. Il fait partie d'un mouvement d'enseigner plus de langues étrangères à plus d'élèves, de les enseigner plus tôt, et, partant, de les enseigner autrement. Dans une approche communicative et post-communicative, la conceptualisation de l'enseignement bilingue en tant que variante complémentaire de l'enseignement des langues et des

matières non linguistiques se développe, au niveau international, à partir du milieu des années 1960, en grande partie en relation avec l'essor de l'immersion canadienne et de son évaluation à grande échelle. Cet enseignement présente des particularités selon qu'il est destiné à des minorités autochtones ou migrantes, à des sociétés habituées à fonctionner dans plusieurs langues, à des pays autrefois colonisés qui veulent préserver leurs langues locales ou régionales tout en gardant l'accès à des langues internationales, à des majorités linguistiques qui veulent ajouter des langues à leur répertoire linguistique sans prêter leur langue première. Selon les objectifs à long terme et le public cible, on parle donc de modèles de transition, de maintien et d'enrichissement. Il

s'adresse tant à des régions traditionnellement bilingues qu'à des territoires officiellement monolingues, il peut être facultatif ou obligatoire, et débiter à n'importe quel moment de la scolarité et de la formation. Il peut occuper quelques pourcents du temps scolaire comme sa totalité pendant une certaine période (cf. Brohy 1998a, 1998b, 2004, Le Pape Racine 2003). Tous ces modèles à géométrie variables se trouvent en Suisse, certains depuis fort longtemps, comme ceux pratiqués à la frontière des langues ou les échanges et stages dans une autre région linguistique, d'autres sont plus récents, comme ceux qui intègrent l'anglais ou une langue nationale dans un canton monolingue. Il n'est donc pas surprenant donc que ce concept plutôt flou suscite tant l'enthousiasme

que la polémique et qu'il se trouve aussi au cœur de différentes approches didactiques connexes, telles que la didactique intégrée, les échanges scolaires, l'acquisition d'une 3^e langue et l'intercompréhension entre langues voisines.

... et un apprentissage efficace

L'enseignement bilingue en Suisse fait et a fait l'objet de nombreuses évaluations¹. Globalement, on peut dire qu'il est plus efficace que l'enseignement traditionnel des langues (ce qui n'est pas une surprise!), et que les modèles précoces donnent en général et à long terme de meilleurs résultats que les modèles tardifs. Toutefois, il n'est jamais trop tard d'intégrer l'enseignement bilingue dans des concepts de formation.

Au niveau langagier, la L2 est comparée à deux groupes témoins: à des locuteurs natifs et à des élèves qui apprennent la langue cible dans des cours de langue dits "traditionnels", c'est-à-dire sans enseignement immersif. Si l'immersion est beaucoup plus

efficace que les cours de langue, elle ne permet pas de mettre les élèves en immersion au même niveau que les locuteurs natifs. Les résultats sont en fait nuancés. En ce qui concerne les compétences *réceptives* (compréhension orale et écrite), les méta-analyses (l'analyse des analyses) ne décèlent pas de différences significatives, alors que dans les compétences *productives* (parler et écrire), les élèves dans les classes immersives restent en deçà des classes monolingues, en particulier en ce qui concerne la richesse du vocabulaire et les expressions idiomatiques, ceci malgré une bonne compétence communicative.

Le rendement dans les branches enseignées en immersion est également comparé à celui des classes monolingues. En général, il n'y a pas de déficits dans les disciplines; on signale tout au plus une progression plus lente au début.

Mais parfois, il n'est pas possible de comparer les élèves dans des structures bilingues à des groupes de contrôle monolingues, soit parce que les modèles bilingues sont obligatoires et qu'il n'existe pas de filière unilingue en

langue minoritaire, comme par exemple dans les Grisons romanchophones, soit parce que les groupes présentent des caractéristiques particulières (ajustements de programmes effectués pour les classes bilingues, adaptation des supports pédagogiques, etc.). Dans ces cas-là, l'évaluation s'oriente d'après des objectifs et devient un pilotage de projets qui permet d'ajuster constamment les orientations d'après les données récoltées.

Toutefois, on s'achemine vers un changement de paradigme: on ne souhaite plus forcément que mesurer la différence entre les résultats langagiers et disciplinaires des divers systèmes, mais comprendre la différence de fonctionnement entre un modèle bilingue et monolingue, en regard à l'accès au savoir dans deux langues (cf. Badertscher 2005, Gajo 2006), les processus cognitifs déployés, la bifocalisation (focalisation sur la langue et le contenu), la fonction du changement de langues lors des interactions en classe, les liens entre L1 et L2 et l'influence de l'immersion sur l'apprentissage d'autres langues, la place des langues dans le curriculum, la motivation et les représentations des élèves, etc.



... nelle acque del mare.

Défis et perspectives

Les modèles implémentés et les évaluations menées dans les différents cantons ont fait surgir des résistances variées: craintes liées au principe de territorialité et à son interprétation, peur d'une perte d'identité dans le canton de Fribourg dans le cadre de la votation en 2000 sur une immersion minimale dès l'école enfantine, craintes syndicales dans le canton du Valais, obstacle diglossique en Suisse alémanique où prévaut parfois l'idée que les élèves ont déjà une immersion en allemand standard dès le début de la scolarité et qu'il faut donc retarder l'apprentissage – immersif ou conventionnel – des langues étrangères. Une

demande et un besoin en matière d'information et de formation se font donc sentir.

La question du format facultatif ou obligatoire de l'enseignement bilingue n'est pas résolue en Suisse. De manière générale, on penche chez nous vers des modèles généralisés accessibles à tout le monde, c'est pourquoi les modèles précoces peinent à démarrer et que les modèles tardifs du secondaire II gymnasial et du niveau tertiaire ont le vent en poupe: ils représentent un modèle facultatif dans un système facultatif et post-obligatoire. Des modèles précoces obligatoires avec une utilisation réduite et partielle d'une L2 et L3 dans certaines disciplines pourraient être une réponse au carnet de route de la CDIP et des cantons, qui prévoit l'introduction de deux langues étrangères à l'école primaire à moyen terme, sans augmentation du temps d'enseignement.

Les années 1990 ont connu une certaine euphorie et un engouement certain pour l'enseignement bilingue: Forum de la Commission L2 de la CDIP en 1993 (CDIP 1995a), création des Rencontres Intersites sur l'enseignement bilingue en 1994 (Brohy et de Pietro 1994), Déclaration de la CDIP sur l'enseignement bilingue (CDIP 1995b), implémentation de modèles bilingues dans les écoles publiques et privées. Toutefois, l'enseignement bilingue reste actuellement un phénomène marginal et ne s'est pas (encore) fondu dans le paysage éducatif suisse, même si la Maturité bilingue a connu un essor considérable, d'abord dans les cantons bilingues et les écoles privées, puis en Suisse romande et finalement en Suisse alémanique.

Dans les années à venir, il faudra intégrer les éléments suivants dans les réflexions autour de l'enseignement bilingue:

- valoriser les résultats des PNR 33 et 56 du Fonds national sur l'enseignement bilingue;
- pondérer la place de l'anglais pour

les filières Master dans les universités et les HES (processus de Bologne);

- améliorer et étendre substantiellement l'offre de formation pour le corps enseignant de tous les niveaux;
- prévoir des moyens financiers supplémentaires pour la formation, l'information, l'évaluation et l'accompagnement;
- offrir plus de modèles en italien et dans les langues de la migration;
- élaborer un référentiel de compétences spécifique à l'apprentissage plurilingue, en tenant compte des différences entre compétences réceptives et productives (cf. aussi Bredenbröcker, 2000);
- développer l'enseignement bilingue à tous les niveaux, y compris au sein de la formation professionnelle et de la formation continue;
- anticiper la possibilité de faire de l'enseignement bilingue dans toutes les démarches pédagogiques et didactiques (supports pédagogiques, formation, concepts, curriculum, évaluations, etc.);
- prévoir au sein du futur Centre de compétence sur le plurilinguisme (projet de Loi sur les langues officielles et la compréhension) une section sur l'enseignement bi-/plurilingue (coordination, recherche et développement, évaluation, formation, etc.);
- faire davantage connaître les modèles suisses à l'étranger et accéder à des réseaux internationaux.

Note

¹ Une méta-analyse sur l'enseignement bilingue en Suisse est actuellement en préparation.

Bibliographie

BADERTSCHER, H. *et al.* (2005): *Wissenserwerb im bilingualen Unterricht. Eine empirische Studie zur Bedeutung der Sprache im Sachlernen*. Schlussbericht. Bern, LLB.
BREDENBRÖCKER, W. (2000): *Förderung der fremdsprachlichen Kompetenz durch bilingua-*

len Unterricht. Frankfurt a. M., Lang. (= Foreign Language Teaching in Europe 3).

BROHY, C. (1998a): *Les définitions du bilinguisme et l'enseignement bilingue en Suisse et à l'étranger*, in: Intervalles no 51, p. 87-103.

BROHY, C. (1998b): *Expériences et projets plurilingues dans les écoles en Suisse*. Bienne, APEPS.

BROHY, C. (2004): *L'enseignement plurilingue en Suisse: de la gestion de l'innovation au quotidien*, in: Revue suisse des sciences de l'éducation 3, p. 465-476.

BROHY, C. / DE PIETRO, J.-F. (eds) (1995): *Situations d'enseignement bilingue. Compte rendu des premières Rencontres Intersites à propos de l'apprentissage bilingue*, Bâle, les 20-22 janvier 1994. Neuchâtel, IRDP. (= Recherches 95.104).

CDIP (1995a): *A pays plurilingue - écoles plurilingues. Scuole plurilingui per la Svizzera plurilingue. Scolas plurilinguas per la Svizra plurilingua. Mehrsprachiges Land - mehrsprachige Schulen*. Berne, CDIP. (= Dossier 33).

CDIP (1995b): *Déclaration concernant la promotion de l'enseignement bilingue en Suisse*. Berne, CDIP.

GAJO, L. (2006): *Types de savoirs dans l'enseignement bilingue: problématique, opacité, densité*, in: Education et Sociétés plurilingues 20, p. 75-87.

LE PAPE RACINE, C. (2003): *Mehrsprachigkeit und Immersion*, in: HUFELSEN, B. *et al.* (Hrsg.): *Mehrsprachigkeitskonzept - Tertiärsprachen - Deutsch nach Englisch*. Strasbourg, Conseil de l'Europe.

Claudine Brohy

linguiste, a étudié en Suisse et au Canada. Elle est collaboratrice scientifique à l'IRDP à Neuchâtel et au CERLE de l'Université de Fribourg et travaille dans les domaines de l'enseignement/apprentissage des langues, de l'immersion, de la politique des langues et du plurilinguisme sous ses différentes facettes. Elle a fait partie de nombreuses commissions cantonales, régionales, nationales et internationales s'occupant de plurilinguisme. Elle est viceprésidente de l'APEPS dès la fondation de l'association en 1994.

Christine Le Pape Racine
Zürich

Der stetige Aufstieg der Immersion in den Schulen Europas

Pour introduire la méthode immersive à une large échelle à l'école publique il faut avoir une vision globale de la situation linguistique des prochaines décennies dans le monde. Le plurilinguisme intégré et coordonné ne se fera pas sans l'immersion ou CLIL ou enseignement et apprentissage bilingue. La méthode est en constante progression aussi bien en théorie qu'en pratique. Une volonté politique ferme est néanmoins indispensable. Elle devra soutenir le développement de tous les facteurs décisifs pour une introduction réussie, comme une formation approfondie des enseignants, qui aura des répercussions positives sur chaque matière enseignée (L1, L2, L3 et les disciplines non linguistiques), l'accompagnement des projets, la création de nouveaux manuels etc. Les expériences immersives qui se font en Europe pourront également être utiles à la Suisse.

Vom Nutzen der Immersion und der Verbreitung in Europa und in der Schweiz

Jede Reform, jede Veränderung in jedem System muss in einem Gesamtzusammenhang gesehen werden. Dies gilt auch für die Sach- resp. Sprachlehr- und -lernmethode Immersion oder CLIL-EMILE (*Content and Language Integrated Learning / Enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère*).

Europa, die Schweiz inbegriffen, ist – und zwar nicht als vorübergehendes Phänomen – aus demographischen und letztlich wirtschaftlichen Gründen zu einem Einwanderungskontinent geworden, was bedeutet, dass die Sprachenvielfalt den Alltag prägt. Laut einem UNESCO-Bericht (Petit, 2002) wachsen mehr als 60% der Kinder der Welt zwei- oder mehrsprachig auf. Erhebungen des Bundesamtes für Statistik in der Schweiz zeigen, dass im Jahr 2003 49% der geschlossenen Ehen binational waren. Das Schulsystem muss auf einen immer höheren Anteil an Kindern reagieren, die zwei- oder dreisprachig aufwachsen. Ein Beharren auf einer nach dem Territorialprinzip einsprachigen Schule, welche bilinguale Kinder strukturell mittels eines nicht adaptierten Selektionssystems diskriminiert, kann nicht die Antwort sein. Eine Gesellschaft, die ein solches Selektionssystem akzeptiert, nimmt in Kauf, dass einerseits spätere Sozialfälle mit grosser Kostenfolge mitverantwortet werden und andererseits auf dringend benötigte Ressourcen verzichtet wird.

Wie und ob Migrantsprachen künftig in die Volksschulen Europas integriert werden, ist noch offen. In der Schweiz muss die Stellung der Kurse für *Heimatliche Sprache und Kultur*

(*HSK*) auf jeden Fall im Rahmen des Gesamtschulsystems und im Hinblick auf zu erreichende Mehrsprachigkeit überdacht werden.

Es geht nun darum, in der immer komplexer werdenden Sprachensituation einen Überblick zu erarbeiten und daraus Schlüsse zu ziehen für flexible, den höchst unterschiedlichen Gegebenheiten in der Schweiz angepasste Lösungen, die langfristig sorgfältig umgesetzt werden, und zwar im Rahmen eines gesellschaftlichen Konsenses. Zum jetzigen Zeitpunkt ist sehr viel öffentliche Aufklärungsarbeit und Auseinandersetzung angesagt, um in der breiten Bevölkerung das Verständnis für intelligente und kreative Vorschläge aufzubauen, die sich pädagogisch und wirtschaftlich auszahlen (Brohy, 2004).

Für sinnvolle Schulstrukturänderungen ist ein politischer Wille erforderlich. Wer kann aber ausser den Vertreterinnen und Vertretern der Referenzwissenschaften im Sprachenbereich auf die Meinungsbildung Einfluss nehmen? Die Repräsentantinnen und Repräsentanten der Wirtschaft haben sich bisher vor allem und mit Erfolg für Englisch eingesetzt. Jetzt geht es einen Schritt weiter in Richtung Mehrsprachigkeit. Dass bei parallelem Lernen mehrerer Sprachen die Methode Immersion unabdinglich ist, soll an Beispielen aus Europa und der Schweiz skizziert werden.

In **Frankreich** ist Immersion in zwei Typen von Schulen etabliert: In Schulen, welche die Landessprache und eine Fremdsprache kombinieren und in Schulen, welche die Landessprache und eine Regionalsprache kombinieren (Baskisch, Bretonisch, Katalanisch, Korsisch, Okzitanisch, Deutsch).

In den 1981 gegründeten 75 Schulen der *sections internationales* (mind. 25% der Schülerinnen und Schüler müssen ausländischer Herkunft sein, es wird Schulgeld erhoben) werden hauptsächlich Geschichte und Geographie immersiv unterrichtet, die in Frankreich im Fach *histoire-géo* zusammengefasst sind. Seit 1992 beteiligen sich ausserdem 3 600 Schulen (2004) in den *sections européennes*, hauptsächlich auf der Sekundarstufe II Ungefähr 100'000 Jugendliche lernen Englisch, 30'000 Deutsch, 22'000 Spanisch, 8'000 Italienisch, 500 Chinesisch. Es können prinzipiell je nach Ressourcen alle Fächer immersiv unterrichtet werden. Zusätzlich führen in Frankreich und Deutschland noch je 25 Gymnasien zu einem (zweisprachigen) *AbiBac*.

In 700 Schulen werden 32'000 Kinder immersiv in Regionalsprachen unterrichtet. Sie beginnen bereits im Kindergarten. Je 50% der Unterrichtszeit erfolgt in einer der beiden Sprachen. Allein im Elsass werden 14'000 Kinder bilingual Französisch-Deutsch unterrichtet. Wenn in Frankreich an einer Schule mit Immersion begonnen wird, muss zwingend eine Kontinuität bis zur Maturität gewährleistet sein. Ausbildungslehrgänge bestehen und sind weiter im Aufbau (Geiger-Jaillet, 2005).

In **Deutschland** ist bilingualer Unterricht vorwiegend auf Englisch, Französisch, Italienisch und Spanisch in allen Bundesländern hauptsächlich an Gymnasien, aber auch in allen andern Schultypen verankert. In 776 von 31153 allgemein bildenden Schulen wird bilingualer Unterricht angeboten, am häufigsten Erdkunde und Geschichte, ebenfalls in 92 von 5065 berufsbildenden Schulen (Schuljahr 2004-2005). Die Universitäten in Berlin, Bochum, Bremen, Dortmund, Freiburg, Kassel, Kiel, Köln, Mainz, Saarbrücken, Wuppertal haben Ausbildungsangebote in ihr Programm aufgenommen (Ständige Konferenz

der Kultusminister, 2006).

Der Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10. 02. 2005 bezüglich des Fremdsprachenunterrichts in den Jahrgangsstufen 1 – 4 bezeugt den politischen Willen auch für die Grundschule: "Die Fremdsprache [ist] nicht nur Lerngegenstand, sondern auch Verständigungsmittel in der Beschäftigung mit fächerübergreifenden Inhalten. Vielfach wird deshalb der im Prinzip bilinguale Vermittlungsansatz angestrebt, bei dem die fremde Sprache als Vermittlungsmedium im Sachfachbereich eingesetzt wird."

Wie eine Erhebung im Rahmen des Sokrates-Forschungsprogramms CLILiG (Le Pape Racine, 2006) gezeigt hat, ist in **Ungarn** z.B. Deutsch als Fachunterricht (DFU) über die Ausbildung, Begleitung und Vernetzung der Fachlehrpersonen sehr gut implementiert. An den Universitäten in Budapest und Pécs wird ein je 4-semesteriger Ausbildungslehrgang durchgeführt. An die 200 Lehrpersonen wurden bisher ausgebildet. Je ungefähr 25 Lehrpersonen sind in den Fachgruppen Mathematik-Physik-Informatik, Geschichte und Geographie organisiert.

Die genannten Beispiele, die den politischen Willen zeigen, Immersion einzuführen, sind bei weitem nicht abschliessend. Die Europäische Union hat in ihren Forschungsprogrammen diverse Projekte zur Förderung der Immersion in Auftrag gegeben (u.a. MEMO, EuroClic, bilvoc, mobidic, CLILiG), ebenso der Europarat mit z.B. CLILmatrix.

Die gesetzlichen Rahmenbedingungen in der **Schweiz** verbessern sich laufend, z.B. bei den zweisprachigen Maturitäten, die bis dato in 46 Gymnasien angeboten werden. Dabei kann man feststellen, dass Immersion zuerst systematisch für die Elite des Landes eingesetzt wird, bei älteren, starken Lernenden, was ein Licht wirft

auf die erwartete hohe Wirksamkeit und Qualität der Methode. Weitere Projekte sind in Ausarbeitung, z.B. was die fremdsprachliche Ausbildung in den Berufsschulen betrifft, wo dringender Handlungsbedarf besteht. Eine Erleichterung wird die Harmonisierung der kantonalen Bildungssysteme bringen (HarmoS-Konkordat, *Convention scolaire romande*).

Es gibt in der Schweiz Projekte ab dem Kindergarten, z. B. in den Kantonen Wallis (Demierre-Wagner/Schwob, 2004, s. Beitrag in diesem Heft), Graubünden, Jura, sowie in Biel-Bienne, aber bei weitem noch nicht flächendeckend, ausser im Kanton Jura, wo ab 2008 alle Kindergartenkinder in den Genuss von 2 Lektionen Deutsch immersiv kommen (s. Beitrag in diesem Heft). In den Kantonen Neuenburg und Freiburg wurden Projekte realisiert, die aber aus verschiedenen Gründen noch nicht zu einer Fortsetzung geführt haben. Einige dieser Projekte sind von universitären Institutionen begleitet und evaluiert worden (Schwob, s. Beitrag in diesem Heft; Merkelbach, 2002; Gurtner/Schork, 2002; Büeler/Stebler/Stöckli/Stotz, 2001; Stern *et al.*, 1999; Broi 2003; Bonnet/Breidbach, 2004). Die Einführung einer Fremdsprache in der 2. respektive 3. Klasse hat sinnvollerweise auf der Sekundarstufe I aus Gründen der Effizienz immersiven Unterricht zur Folge, denn Immersion bedeutet, wie auch ein Austausch, Anwendung des Gelernten oder einen Ernstfall. Zudem können reine Fremdsprachlektionen reduziert werden. In Kantonen wie z.B. Bern (Biel-Bienne), Wallis, Freiburg, Jura, Graubünden werden immersive Projekte gesetzlich erleichtert.

Die Zeichen stehen positiv für die Immersion und entsprechen der von der EDK 1995 publizierten *Erklärung zur Förderung des zweisprachigen Unterrichts in der Schweiz*.

Neue Fremdsprachenlehrmittel... Unterricht vor – eigentliche Immersionslehrmittel fehlen

Da Mehrsprachigkeit mehr Lernzeit braucht, kam in allen europäischen Ländern ein Prozess der Vorverlegung des Fremdsprachenunterrichts in Gang (Overmann, o. J.), was auch eine neue Generation von Lehrmitteln bedingt. Diese Lehrmittel unterscheiden sich von früheren vor allem durch Methodenpluralismus, inhalts- und handlungsorientiertes Lernen, Einbezug von Multimedia, Möglichkeiten für eigenständiges Lernen, Selbstevaluation, transparente Lernzielsetzung durch international standardisierte Niveaus, weniger steile, dafür eine stärkere horizontale Grammatikprogression durch Kompetenzerweiterung, inhaltliche Wahlmöglichkeiten u.a. Diese Lehrmittel werden oder sind schon wesentliche Träger einer veränderten Sprachlernkultur. Sie legen einen guten Boden für einen Immersionsunterricht.

Anders präsentiert sich die Lage im immersiven Kontext: Es lohnt sich für die Verlage wegen zu kleiner Auflagen noch nicht, Lehrmittel zu produzieren. Die Lehrkräfte sind auf Austausch-Netzwerke angewiesen, die es allerdings bereits gibt, von de-

nen man aber Kenntnis haben muss. Für Immersion in deutscher Sprache sind z.B. das Goethe-Institut und das Auslandschulwesen des Bundesverwaltungsamts in Köln sehr engagiert.

Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen

In Europa bilden mindestens 10 Staaten eine Ausbildung im CLIL-Ansatz an, Deutschland und Frankreich sind am weitesten fortgeschritten (Eurydice, 2006). Kantone der Nordwestschweiz nehmen z.B. am 3-Länder Euregioprojekt teil (Universität Koblenz), in welchem Lehrpersonen die Lehrbefähigung für die drei Länder D, F und die CH erhalten. In der Schweiz wurden in den letzten Jahren im Zuge der Schaffung von Pädagogischen Hochschulen die Ausbildungen im sprachlichen Bereich verbessert und aufgewertet (Lüdi, 2004).

Die PH in Chur ist dreisprachig, diejenigen der Kantone Freiburg und Wallis sind zweisprachig. Spezifische Ausbildungslehrgänge für das Erteilen von CLIL-EMILE-Unterricht werden seit wenigen Jahren angeboten, z.B. an der Universität Basel, neu an der Pädagogischen Hochschule NW

sowie an den Gymnasien und der Berufsschule Zürich, wo bereits einige berufsbegleitende Lehrgänge für angehende Bili-Lehrkräfte, die ihr Fach auf Englisch unterrichten, durchgeführt wurden (Jansen, im Druck). Die bisherigen Erfahrungen werden in ähnliche Projekte z.B. in Chur und Bellinzona einfließen.

Forderung nach einer Im- mersionsdidaktik

Es gibt in der Schweiz nur eine Langzeitstudie (Nationalfondsprojekt 33, 1993-1997, Stern / Eriksson / Le Pape Racine / Reutener / Serra Oesch, 1999), in der eine Immersionsdidaktik auf der Sekundarstufe I fokussiert, umfassend entwickelt, dokumentiert und beschrieben wurde. Dies mit nicht selektionierten Schülerinnen und Schülern, die 160 Lektionen Französisch als Vorkenntnisse aufwiesen. Dass das in vier ostschweizerischen Kantonen stationierte Projekt „Französisch – Deutsch: Zweisprachiges Lernen auf der Sekundarstufe I“ relativ wenig rezipiert wurde, mag mit der damaligen Zeit zusammenhängen, in der die Methode noch zu wenig bekannt war. Die heute immer noch gültigen Erkenntnisse flossen immerhin in die Lehrmittel *Envol* und *Prêt-à-partir* (Eriksson *et al.*, 2000) ein.

In der Tat mehren sich in letzter Zeit international die Publikationen, die sich mit der (einer) spezifischen Immersionsdidaktik befassen (u.a. Leisen, 2003; Hallet, 1999; Le Pape Racine, 2000; Rautenhaus, 2000; Thürmann, 2000; Timm, 2002; Imgrund, 2000; Otten, 2003; Hornung, 2004). Vertieft man sich in die Problematik, dann stellt man fest, dass Immersion sowohl oberflächlich gesehen ganz einfach erklärt und angewandt werden kann als auch höchst komplexe, faszinierende Zusammenhänge birgt. Zu berücksichtigen ist künftig, wie die Immersion mit dem Erst-, Fremdsprachen- und dem Sach-



... nel silenzio.

unterricht, der interkulturellen Kommunikation/Kompetenz sowie den HSK-Kursen im Rahmen einer integrierten Mehrsprachigkeitsdidaktik positioniert werden kann. Zusammenfassend lässt sich auf Grund der internationalen Entwicklungen voraussagen, dass die immersive Methode auf bestem Weg ist, auch in der Volksschule als eine den Fremdsprachenunterricht ergänzende Methode allgemein anerkannt zu werden.

Literaturhinweise

- BROHY, C. (2001): *Teilimmersion in der Partnersprache ab Kindergarten in Cressier-Jeuss-Lurtigen-Salvanach (FR), Schuljahr 1999-2000*. IRDP, Faubourg de l'hôpital 43, case postale 54, CH-2007 Neuchâtel 7.
- BROHY, C. (2004): *L'enseignement plurilingue en Suisse: de la gestion de l'innovation au quotidien*, in: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften. Fremdsprachenlern- und -lehrforschung in der Schweiz, Innovationen in guter Begleitung 3/2004, p. 465-475.
- BROI, A.-M. (2003): *Un nouveau départ pour le projet d'immersion à l'horizon de 2005?* Rapport 2002-2003. OSIS Centre de compétences „Recherche et statistique“, Neuchâtel. Anne-Marie.Broi@ne.ch
- DEMIERRE-WAGNER, A. / SCHWOB, I. (2004): *Evaluation de l'enseignement bilingue en Valais*. Rapport final. Neuchâtel, IRDP.
- ERIKSSON B. / LE PAPE RACINE, C. / REUTENER H. (2000): *Prêt-à-partir. Immersion in der Praxis*. Zürich, Pestalozzianum Verlag.
- EUREGIO-LEHRPERSONEN: www.uni-landau.de/instbild/Grundschulpaedagogik/Lehre/downloads/EUREGIO-Praesentation.pdf (7.8.06)
- EURYDICE (2006) *Fremdsprachlicher Fachunterricht („CLIL“) an den Schulen Europas*. <http://194.78.211.243/News/Communique/de/PR071DE.pdf> (6.8.06)
- GEIGER-JAILLET, A. (2005): *Le bilinguisme pour grandir. Naître bilingue ou le devenir par l'école*. Paris, L'Harmattan.
- GURTNER, J.-L. / SCHORK, J. (2002): *Evaluationsphase II Schulprojekt Samedan I*. Zwischenbericht, zu Händen des Erziehungs-, Kultur- und Umweltschutzdepartements Graubünden. Universität Freiburg, Departement für Erziehungswissenschaften.
- HALLET, W. (1999): *Ein didaktisches Modell für den bilingualen Sachfachunterricht. The Bilingual Triangle*, in: Neusprachliche Mitteilungen 52 (1), p. 23-27.
- HORNUNG, A. (2004): *Die Bedeutung einer reflexiven Didaktik für den bilingualen Unterricht*. Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 26(3), p. 435-449.
- JANSEN O'DWYER, E. (2006, im Druck): *Two for One – Die Sache mit der Sprache. Didaktik des zweisprachigen Fach- und Sachunterrichts*. Bern, hep Verlag.
- IMGRUND, B. (2000): *Zur Didaktik und Methodik im Fach Geschichte als ersteinsetzendem bilingualen Sachfach*. Aus der Praxis - für die Praxis 47(3), p. 272-280.
- LEISEN, J. (Hrsg.) (2003): *Methoden-Handbuch deutschsprachiger Fachunterricht (DFU)*. Bonn, Varus Verlag.
- LE PAPE RACINE, C. (2000): *Immersion - Starthilfe für mehrsprachige Projekte. Einführung in eine Didaktik des Zweitsprachunterrichts*. Zürich, Pestalozzianum Verlag.
- LE PAPE RACINE, C. (2006): *Situationsbeschreibung für die Schweiz*. www.oeko.fi/clilig/pdf/CLILiG-Situationsbeschreibung_Schweiz.pdf (oder Frankreich, Ungarn, Slovenien usw.) (6.8.06)
- BÜELER, X. / STEBLER, R. / STÖCKLI, G. / STOTZ, D. (2001): *Lernen für das 21. Jahrhundert? Eine externe wissenschaftliche Evaluation des Schulprojekts 21*. Zürich, Schulprojekt 21, Schlussbericht 1. Teil [pdf] [1869KB]. Schulprojekt 21, Schlussbericht 2. Teil [pdf] [2105KB] 2003.
- LÜDI, G. (2004): *Innovationsbedarf und Forschungsbedarf in der Sprachausbildung in der Schweiz*, in: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften. Fremdsprachenlern- und -lehrforschung in der Schweiz, Innovationen in guter Begleitung, 3/2004, p. 477-486.
- MERKELBACH, C. (2002): *Voyage en immersion à l'école des langues. Rapport intermédiaire sur l'expérience d'enseignement bilingue à l'école de quartier Bienne-Boujean*. Office de recherche pédagogique du canton de Berne, section francophone. Deutsche Zusammenfassungen.
- OTTEN, E. / WILDHAGE, M. (2003): *Eckpunkte einer "kleinen" Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts*, in: M. WILDHAGE / E. OTTEN (Eds.), *Praxis des bilingualen Unterrichts* (pp. 12-41). Berlin, Cornelson Verlag Scriptor.
- OVERMANN, M. (o. J.): *Frühes Fremdsprachenlernen lohnt sich - Neurobiologische Forschungen zur Mehrsprachigkeit*. http://lernen.bildung.hessen.de/bilingual/bildungspolitik/material_bipo/neuro.doc (6.8.06)
- PETIT, J. (2002): *Le bilinguisme précoce et ses avantages*. <http://perso.orange.fr/christian.huber/bilinguismebis.htm#didactique> (6.8.06)
- RAUTENHAUS, H. / BACH, G. / NIEMEIER, S. (Hrsg.) (2000): *Prolegomena zu einer Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts*. Frankfurt a/Main, Peter Lang Verlag.
- SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (10.4.2006): *Bericht. "Konzepte für den bilingualen Unterricht – Erfahrungsbericht und Vorschläge zur Weiterentwicklung"*.
- STERN, O. / ERIKSSON, B. / LE PAPE RACINE, C. (1999): *Französisch – Deutsch: Zweisprachiges Lernen an der Sekundarstufe I*. Zürich, Rüegger.
- THÜRMAN, E. (Ed.). (2000): *Eine eigenständige Methodik für den bilingualen Sachfachunterricht?* (2. überarbeitete und erweiterte Auflage ed.). Frankfurt/Main, Peter Lang.
- TIMM, J.-P. (2002): *Fremdsprachenlernen in einem "integrierten Sachfach- und Fremdsprachenunterricht"*. Tübingen, Gunter Narr.

Christine Le Pape Racine

ist Fremdsprachendidaktikerin. Sie arbeitet in mehreren Projekten, die sich mit Immersion befassen, u.a. im Forum für die Zweisprachigkeit, Biel-Bienne, an der Volksschule der Stadt Biel-Bienne, an der Berufsschule Zürich, an der Volksschule Ilanz, im Sokrates Programm der Europäischen Union: CLILiG. Sie ist Vorstandsmitglied der APEPS, der "Arbeitsgemeinschaft zur Förderung des mehrsprachigen Unterrichts in der Schweiz".

Anne-Claude Berthoud
Lausanne

Die epistemologische Grundlage von immersivem (bilingualem) Fachunterricht*

L'article suivant vise à expliquer l'importance du plurilinguisme pour le monde de la science et notamment pour le développement des sciences de la nature. Il s'agit de concevoir le plurilinguisme dans un rapport de complémentarité et non de substitution avec une lingua franca. Il montre en quoi l'enseignement bilingue - immersif - ou CLIL - implique un traitement plus en profondeur du contenu disciplinaire que l'enseignement au moyen de la langue maternelle.

* BERTHOUD, A.-C. (2003): *Des pistes de recherche à explorer*, in: MONDADA, L. / PEKAREK DOELER, S. (Hg.): *Plurilinguisme – Mehrsprachigkeit – Plurilingualism. Enjeux identitaires, socio-culturels et éducatifs*. Festschrift pour Georges Lüdi. Tübingen und Basel, A. Franke Verlag.

Der folgende Text wurde mit dem Einverständnis der Autorin im Wesentlichen aus dem Französischen übersetzt, leicht gekürzt und ergänzt von Christine Le Pape Racine.

Von der Illusion der Transparenz des wissenschaftlichen Diskurses

Im folgenden Artikel wird erklärt, warum Mehrsprachigkeit im Wissenschaftsbetrieb, vor allem auch in den Naturwissenschaften, eine wichtige Bedingung für Fortschritt ist und warum eine *lingua franca* komplementär und nicht ausschliesslich eingesetzt werden soll.

Er zeigt auf, warum bilingualer, immersiver – oder CLIL-Unterricht tiefer in die Sachmaterie eindringt als muttersprachlicher Unterricht.

In den Sozialwissenschaften ist man sich der Gefahr bewusst, die die zunehmende Einsprachigkeit für den wissenschaftlichen Diskurs bedeutet, anders als in den Naturwissenschaften, die weniger dazu neigen in den Objekten, die sie konstruieren und in der kommunikativen Dichte des dazugehörenden Diskurses, mögliche Unklarheiten zu sehen, wie wenn die Forschungsgegenstände durch die sie beschreibende Sprache weder berührt noch verändert würden.

In der Tat, wenn man die Sprache als Vehikel für das Denken anschaut, das auf transparente Weise ein Bild der Natur vermittelt, das selbst nur eine Spiegelung der Natur ist, kann man sich die Reflexion über die Sprachenwahl in der wissenschaftlichen Gemeinschaft sparen.

Wenn man das Kommunikationsinstrument nicht fokussiert, spricht man den zu untersuchenden Objekten eine Unabhängigkeit, eine Autonomie zu und ergibt sich dem Mythos und der Illusion der Transparenz des wissenschaftlichen Diskurses, wie wenn diese Objekte selbst von sich sprächen. Wenn Sprache nur als unter-

geordnetes Übertragungsinstrument betrachtet wird, ist das geringe Interesse an der Wahl der Sprache verständlich. Wenn das anvisierte Ziel nur der möglichst effiziente, einfache und ökonomische Informationsaustausch ist, bietet sich das Englische als *lingua franca* an, wobei man vergisst, dass sie die Sprache mit dem kleinsten gemeinsamen Nenner ist, mit einer minimalen Interverständigungsschwelle. Auch dies führt natürlicherweise zu falschen Klarheiten oder zum Mythos der intersprachlichen Verständigung. Jeder plakatiert seine eigenen Vorstellungen in der Illusion, dass sie weltweit geteilt werden, solange er sie nicht hinterfragen muss. Und es sind genau diese Situationen, in denen etwas hinterfragt werden muss, die unter dem Einfluss einer zunehmenden Einsprachigkeit und Monokultur allmählich verschwinden.

Die strukturierende Rolle der Sprache, vom Diskurs und von der Interaktion

Betrachtet man hingegen Sprache als Mittel, das strukturierend in die Kenntnisse eingreift, die es zu erklären mitteilt, sowie in die Beziehungen der Zusammenarbeit, die sie ermöglicht, dann wird die Sprachenwahl ausschlaggebend, in der die Forschenden eine Entdeckung erklären, mit den Kolleginnen und Kollegen diskutieren oder Hypothesen formulieren. Die Sprache dient nicht nur der Übertragung von Informationen, die ausserhalb ihr liegen, sie hat durch diskursive Aktivitäten in der sozialen In-



... nel cuore della terra.

teraktion zwischen verschiedenen Gesprächspartnern einen gestaltenden Effekt auf die elaborierten Erkenntnisse. Und es sind nicht nur die Begriffe selber, welche unsere Weltsicht ausdrücken und sie orientieren, sondern auch die Art und Weise ihrer Reihenfolge sowie diejenige der Sätze im Diskurs. Ebenso organisieren, strukturieren, orientieren unsere Kommunikations- und Austauschweisen die Beziehungen zur Welt und zu den anderen.

So wird zum Beispiel die gleiche Aktivität der Deplatzierung im Raum aus der Sicht der Deutschsprachigen vom Ziel der Ankunft aus gesehen, vom Englischsprachigen wesentlich vom Bewegungsprozess her¹. Dieses Beispiel zeigt, dass je nach Struktur und Grammatikalisationsgrad einer Sprache scheinbar ganz einfache und offensichtliche Phänomene unterschiedlich gelesen und interpretiert werden. Es zeigt gleichzeitig auch die Relativität des Wissens und seine spezifische Verankerung in den Sehens-, Verstehens-, und Erfassungsweisen der Realität (Bezug zu Sapir /Whorf – Hypothese, Anm. CLPR).

Die Wissenschaft kann nur profitieren durch diese spezifischen und komplementären Leseweisen, kann sich bereichern durch die Konfrontation mehrerer Standpunkte als Garanten von konzeptioneller Tiefe und Präzision.

Mehrsprachigkeit für die Konstruktion eines Europas des Wissens

Infolgedessen bedeutet die Förderung einer einzigen Wissenschaftssprache durch die sich ergebende Kaschierung des Reichtums an verschiedenen Standpunkten und Perspektiven auch bei den noch so „harten“ Untersuchungsgegenständen eine unvermeidliche Verarmung der wissenschaftlichen Betrachtungsweisen.

Einsprachigkeit ist nicht nur gefährlich für die Kultur, sondern auch für die Wissenschaft, und das Vorurteil, dass im Gegensatz zur Kultur bei der Wissenschaft eine *Lingua franca* genüge, muss in Frage gestellt werden. Es wäre in einem gewissen Sinn die Akzeptanz der Hegemonie von gewissen Betrachtungs- und Argumentationsweisen sowie von Standpunkten, die sich schleichend breit machen und allmählich weismachen, sie seien unsere eigenen und das Verständnis der Welt. Durch eine Einheitsdenkweise riskiert man ein Einheitswissen...

Würde man die Risiken und die inhärenten Missverständnisse der *lingua franca* fokussieren, wäre darstellbar, was man mit ihr tun und was man nicht mit ihr tun kann, damit sie wirklich funktionsfähig würde. Sie könnte somit komplementär und nicht im Konkurrenzverhältnis zu den anderen Sprachen eingesetzt werden.

Sogar die „härteste“ Wissenschaft kann nicht der Frage nach den langfristigen Kosten, der Effizienz und Oekonomie der Kommunikation ausweichen. So wird es ein Europäisches Projekt geben unter dem Namen „Le coût à terme du non multilinguisme en Europe (Die langfristigen Kosten der Nichtmehrsprachigkeit in Europa)“ im Rahmen eines Appells der „Europäischen Kommission für ein Europa des Wissens“. Die Vertreterinnen und Vertreter der Bildungsinstitutionen werden aufgerufen, vermehrt über Wissenschaft nachzudenken und auch mit den Bürgerinnen und Bürgern in

den Dialog einzutreten.

In diesem Artikel soll nun weiter über die Mehrsprachigkeit als privilegiertes Instrument in dieser Auseinandersetzung reflektiert werden.

Die Undurchlässigkeit des Diskurses als Bedingung für die Transparenz der Wissenschaftsgegenstände

Die Mehrsprachigkeit bedeutet gleichzeitig ein Kommunikationsinstrument sowie ein kognitives Instrument, da

- in der Konfrontation der Wörter in den verschiedenen Sprachen das Gegenmittel zum uniformen Wissen enthalten ist.
- die Undurchsichtigkeit der Wörter die Bedingung der Transparenz der wissenschaftlichen Gegenstände ist
- in der Resistenz der Wörter die Verhandlung über die Bedeutung der Konzepte oder den Sinn angeregt wird.

Wenn die Wörter eine Abschirmung gegen das Verstehen bilden, initiieren sie eine Reflexion über sie und über sie hinaus (die Glasscheibe wahrnehmen und sich fragen, was sie zeigt und was sie deformiert). Die Gefahr für die Wissenschaft ist die Scheibe zu vergessen. Die Mehrsprachigkeit wäre ein Mittel, unsere Nase an die Scheibe zu drücken, uns zu zwingen sie zu sehen.

Der Plurilinguismus wäre so ein Mittel sich nicht täuschen zu lassen und der Illusion, dass Wörter transparent seien, zu entfliehen. Mit einem Lupen-effekt würde er ein Licht werfen auf die komplexen Beziehungen zwischen den Dingen und den Wörtern und in Richtung der Aussage gehen des Linguisten Antoine Culioli: „Die Verständigung ist ein Spezialfall des Missverständnisses“ (1990). Man entscheidet sich freiwillig für die Komplexität, die Heterogenität oder für den „nicht engelhaften“ wissenschaftlichen Diskurs.

Den UFOs ziehen wir die UDOs vor! (unidentifizierbares Diskursobjekt) in dem Masse als in der Infragestellung, in der Konfrontation der Wörter die Identifikation der Dinge verbessert wird, die sie ausdrücken (Berthoud 1977). Im Setzen eines Zweifels, im „Unvertrautmachen“ der Wörter erlaubt sich die andere Sprache in Bezug auf die Gegenstände und ihrer Repräsentationen auf Distanz zu gehen. Sie vermittelt verstärkt den Zugang zur Welt und impliziert eine ausführlichere Präzisierung des Diskurses (Gajo, im Druck).

So könnte man sich heute z.B. durch das mehrsprachige Prisma mit dem Begriff „Stammzelle“ befassen und könnte sich vielleicht versichern, dass der Beginn des Lebens nicht der Effekt eines grösser werdenden Glases ist...

Erforschen von Wissenschaftsspuren

Wenn man den Plurilinguismus als Reflexionsinstrument über die im Aufbau begriffenen und sich verbreitenden Erkenntnisse betrachtet, situiert er sich an der Kreuzung von verschiedenen Untersuchungsfeldern.

Es kreuzen sich hier die Themen des wissenschaftlichen Diskurses und der mehrsprachigen Erziehung, die darauf hinzielen, die Gewinne für die nichtsprachlichen Disziplinen im Unterricht in einer anderen Sprache zu analysieren, als kognitives Regulierungswerkzeug für die Organisation, Generalisierung, Strukturierung, Repräsentation und Kontrolle der Kenntnisse. Die mehrfache linguistische Mediation würde durch die Mechanismen der Reformulierung eine Abkürzung auf dem Weg zu Erkenntnissen darstellen und eine Möglichkeit, die dunklen Zonen zu erhellen.

In diesem Sinne hätte Mehrsprachigkeit gleichzeitig die paradoxe Stellung, sowohl eine vereinfachende wie eine komplexitätsstiftende Rolle zu spielen, denn die Reformulierung kann

syntagmatisch reduzieren und erweitern. ...

Im Interaktionsbereich würde es den Vorschlag von Culioli (1990) erweitern, in dem man jede Sprache als in paraphrasischer Beziehung zu den anderen sieht. Es wäre eine andere Art zu sehen, dass jede Sprache eine Reformulierung einer andern darstellt und dass die Mehrsprachigkeit per se eine metalinguistische Schicht enthält. Der Einsatz eines L2-Wortes wäre bereits eine Kategorisierungsarbeit, eine Arbeit über die Beziehung zwischen Form und Inhalt. Die Mehrsprachigkeit zeigt in einer gewissen Weise die Konstruktion und Ko-Konstruktion des Sinns sowie die Mittel seines Ausdrucks. Es ist eine doppelte Arbeit, die im Allgemeinen in einem einsprachigen Diskurs viel impliziter bleibt.

Indem man eine Einheit oder eine Struktur in ihren diskursiven Auswirkungen hinterfragt, tritt man näher an Sinnfragen heran. Und behandelt man bei einem Argument die Form, ist ein Überschwenken auf seinen Wert vorprogrammiert. Das würde die Annahme bestätigen, dass die Stärke eines Argumentes auf seiner Form beruht, im Sinne der diskursiven Form. (Berthoud & Gajo, im Druck). Erst wenn man die Aussagedichte der linguistischen Formen befragt, hat man Zugang zu ihrem Sinn und zu ihrer Referenz, was der Hypothese von Recanati (1979) nahe kommt, die besagt, dass die Undurchlässigkeit der linguistischen Formen die Bedingung ihrer Transparenz bedeutet.

Es bleibt diese Mechanismen besser zu erklären, wenn man den Mehrwert von Mehrsprachigkeit für die Konstruktion von Sinn oder von nicht-linguistischem Wissen zeigen will. Mehrsprachigkeit im wissenschaftlichen und akademischen Diskurs ist eine der wichtigsten Bedingungen für den Fortschritt.

In diesem Sinn kommt dem bilingualen oder mehrsprachigen Unterricht, in dem die Komplexität der Verstän-

digung zwischen den verschiedenen Sprachen offener zu Tage tritt als im muttersprachlichen Unterricht und insofern ein vertieftes Nachforschen über Sinn, Bedeutung und Verständigung von Begriffen, Texten und Kommunikation auslöst, eine grosse Bedeutung zu. Der naive Mythos, dass die Vorstellungen der eigenen Sprache und Kultur universell geteilt werden, wird eher in Frage gestellt als in einem muttersprachlichen Sachunterricht (vgl. Ehlich, 2003).

Anmerkung

¹ (Anmerkung von C. Le Pape Racine) Ein anderes Beispiel wäre die Orientierung im Raum. Es gibt drei Koordinatensysteme: ein relatives (die Brille liegt von mir aus gesehen rechts neben dem Telephon), ein intrinsisches (die Brille liegt zur Linken des Telephons selber) und ein absolutes (Die Brille liegt nordöstlich des Telephons). Je nach Kultur und Sprache bevorzugen die Menschen eines der drei Systeme.

Stephen C. Levinson, Max-Planck-Institut für Psycholinguistik in Nijmegen. Trends in cognitive Sciences 8, 108-114 (2004).

Bibliographie

EHLICH, K. (2003): *Sprachliche Pluralität in den Wissenschaften als kulturelle Herausforderung*, in: SCHNEIDER, G. / CLALÜNA, M. (Hg.) *Mehr Sprache - mehrsprachig - mit Deutsch. Didaktische und politische Perspektiven*. München, IUDICIUM Verlag GmbH. S. 17-27.

Anne-Claude Berthoud

est professeure ordinaire de linguistique à l'Institut de Linguistique et des Sciences du Langage de l'Université de Lausanne. Elle est présidente de l'Académie Suisse des Sciences Humaines et Sociales et vice-présidente du Conseil Européen pour les Langues. Ses recherches portent en particulier sur l'acquisition des langues, l'interaction verbale, le plurilinguisme et la construction discursive des connaissances.

Ines Ritter
Genf

„Bitte auf Deutsch!“

Methoden zum Wissenserwerb mittels einer Fremdsprache

Retrospektive auf eine 14-jährige Immersionspraxis naturwissenschaftlicher Unterrichtsfächer

L'acquisition de connaissances à travers une langue étrangère représente aujourd'hui non seulement un attirant défi intellectuel pour les élèves et les enseignant(e)s, mais fait aussi la preuve de son efficacité. Dans son essai, outre le statut de la langue d'immersion dans l'enseignement des sciences naturelles (application et évaluation), l'auteure souligne l'effet constructif des échanges scolaires comme champ d'expérimentation linguistique. Mais, bien que les conditions-cadre de cette structure d'enseignement par immersion soient éprouvées en pratique depuis plus que 10 ans, ce sont surtout l'engagement, l'enthousiasme et la persuasion personnelle des enseignant(e)s qui mènent la filière plurilingue sur la voie de l'avenir... La réforme a fait ses premiers pas – vers une nouvelle génération d'élèves qui exige de plus en plus des programmes scolaires adaptés à la communication interculturelle en Europe.

Einleitung

Immersionsunterricht ist heutzutage in aller Munde – aber die individuellen Vorstellungen bezüglich seiner konkreten Realisierung trennen Welten. Ich möchte im folgenden Artikel anhand meiner langjährigen, persönlichen Erfahrungen als Biologielehrerin (Immersionssprache Deutsch) mit französischsprachigen Kindern der 6. – 9. Klasse ein Beispiel dieser vielen Realisierungsvorstellungen schildern. In meiner parallellaufenden Funktion als Organisatorin von Schüleraustauschen liegt es mir ausserdem am Herzen, dessen Einfluss und ergänzende Wirkung im Rahmen des Immersionsprogrammes zu erläutern. Anlass zu einer positiven Retrospektive bieten nicht zuletzt die ersten Schüler, die sich mit mir 1991 in das Abenteuer der intensiven Verknüpfung von Fremdsprache und Fachunterricht gewagt haben. Noch heute – als erwachsene Menschen – sprechen sie mich spontan auf deutsch an. Und nicht nur ihre „zweisprachige Matura“ sondern auch ihr Verhalten nach dem Schulaustritt spiegeln die Früchte des Immersionsunterrichts wieder, wie u.a.

- der natürliche und hemmungslose Umgang mit der Fremdsprache als Mittel zum Zweck
- die Tendenz, den Ort ihrer Berufsausbildung in den „Fremd“-Sprachraum zu verlegen.

Der dadurch bedingte Erfolg – und auch Stolz – hat die Freunde und Eltern dieser „Vorreiter“ von der Effizienz einer zweisprachigen Schul-erziehung überzeugt und die nachfol-

genden Schüler-Generationen motiviert, heisse Diskussionen zu entfachen, die das öffentliche Schulprogramm in Frage stellen.

Mit ihrer Kommunikationslust, ihrem Durst nach Weltoffenheit und nach mehr Chancen auf dem gesamtschweizerischen und internationalen Arbeitsmarkt – und dem Bewusstsein, dass die Zukunft in der Mehrsprachigkeit liegt, lösen sie in der Gesellschaft den Wunsch nach angepassten Unterrichtsformen aus.

Reformfreudige Institutionen suchen nun den Schlüssel zum Erfolg: das Rezept zur Realisierung des idealen Immersionsunterrichts.

Dabei sollte man vielleicht nicht vergessen, die Ängste und Widerstände der betroffenen Lehrpersonen zu ergründen, auf deren Schultern der Erfolgsdruck lastet.

„Freie Hand“ im Immersionsunterricht der Naturwissenschaften - Methoden und Erkenntnisse

Seit der Gründung der zweisprachigen Sektion (französisch/deutsch) an der Genfer Privatschule Ecole Moser habe ich den Immersionsunterricht in verschiedenen naturwissenschaftlichen Fächern entwickelt und durchgeführt.

Neben Biologie und Mathematik gehörte auch Geographie zu meinem Wirkungsbereich, der sich in der Aufbauphase dieser Reform auf jedes zusätzliche, auf deutsch zu unterrichtende Fach erweiterte.

Der Rückblick spiegelt hier deutlich

die “Macht der Handlungsfreiheit” des Lehrbeauftragten wider. Eine Idee soll mit Kreativität und Einsatz in die Tat umgesetzt werden... unter welchen Voraussetzungen?

Neben der persönlichen Begeisterung für den Immersionsunterricht ist dabei insbesondere die eigene Überzeugungskraft für ein Gelingen ausschlaggebend; und zwar auf

- fachlicher Ebene
- sprachkultureller Ebene
- körpersprachlicher Ebene
- emotionaler Ebene.

Klare Rahmenbedingungen bieten dafür eine günstige Voraussetzung, sofern der Lehrbeauftragte einen grösstmöglichen Freiraum bezüglich der Realisierung einer Schüler/Lehrer interaktiven Vermittlungsmethode und des individuellen Materialeinsatzes geniessen darf.

Die Rahmenbedingungen¹ beziehen sich dabei auf:

- die Fächerauswahl für den Immersionsunterricht pro Jahrgangsstufe
- die damit verbundene vorgesehene Stundenzahl
- die fachbezogenen Grobthemen und Zielsetzungen
- die Evaluationsform von: Fachwissen/Fachwörtern/Fremdsprache
- die Lehrerauswahl (ideal: „native speaker“ in der Immersionssprache)
- die Vorgabe, den Fachunterricht ausschliesslich in der Immersionssprache zu gestalten
- die Organisation eines Experimentierfeldes für den Schüler (z.B. in Form eines Schüler-Sprachaustausches).

Der Erfolg eines Immersionsunterrichts liegt natürlich nicht nur in der Hand der Lehrperson... aber dennoch grösstenteils! Sie hat durch ihre individuelle Gestaltung des Unterrichts sowie durch ihre persönliche Ausstrahlung und Überzeugung den stärksten Einfluss auf die hemmungsfreie Anwendung der Fremdsprache seitens der Schüler.

Denn Immersion heisst im Grunde genommen, die fachliche Materie so interessant zu gestalten, dass sie - egal über welche Zweitsprache - erlernt werden **will**. Dabei wird die Fremdsprache „nebensächlich“ – also „nur“ Mittel zum Zweck: ein Werkzeug, ohne Fokussierung auf grammatikalische Korrektheit.

Das „Zugpferd“ ist die Liebe des Lehrers zu der Naturwissenschaft bzw. seine offensichtliche Fachkompetenz! Lust und Freude an der Immersionssprache wird durch Lust und Freude am Fachunterricht erweckt bzw. gefördert. Der Schüler findet hier ein freies Experimentierfeld für die vielseitige Anwendung seiner im reinen Fremdsprachenunterricht erworbenen Sprachkenntnisse.

Welchen Status hat die Immersionssprache im naturwissenschaftlichen Unterricht?

Durch das spontane, freie Sprechen werden immer wieder gehörte Satzstrukturen angewandt und verinnerlicht. Die Lehrperson korrigiert den Schüler nur indirekt, indem sie fehlerhaft gestellte Fragen oder Kommentare noch einmal berichtigt wie-

derholt. Nach wie vor sollen aber die fachlichen Inhalte des Unterrichts im Vordergrund stehen.

Durch den häufigen Gebrauch noch unbekannter Vokabeln in Verbindung mit Wandtafeln, Experimenten, Mimik, Gestik, Spielen, Theater und der unterstützenden Körpersprache vermittelt die Lehrperson bereits die gesamte Bedeutung eines Wortes. Der Schüler lernt so bei voller Konzentration auf „die Sache“ fast unbewusst die Definition neuer Wörter.

Meine persönlichen Erfahrungen im immersiven Biologieunterricht zeigen, dass die nach ca. 4-6 Unterrichtsstunden auf die beschriebene Weise vermittelten Vokabeln ohne vorheriges Lernen von den Schülern in ihre Muttersprache übersetzt werden können. Die Schüler ergänzen also den muttersprachlichen Teil der vorgegebenen Wortliste (z.B. an der Tafel) allein – ohne Wörterbuch – und sind selbst ganz überrascht darüber! Das anschliessende „Vokabellernen“ ist praktisch nur noch eine Formsache bzw. eine Rechtschreibübung.

Es stellt sich natürlich sofort die Frage nach der sogenannten „dritten Sprache“, den „Fachtermini“. In diesem Fall ordnet der Schüler einer Sache



... nel cielo stellato

statt einem **zwei** neue Begriffe zu, da auch der Fachausdruck in seiner Muttersprache unbekannt ist. Semestrielle Revisionen der fachlichen Inhalte des Biologieunterrichts durch den französischsprachigen Kollegen haben gezeigt, dass die Schüler bei der Erklärung von Sachverhalten oft spontan auf die Zweitsprache zurückgriffen, insbesondere bei der Beschreibung der besagten „Fachtermini“. Da derartige Revisionen mindestens 4-6 Unterrichtsstunden beanspruchen, bilden sie ein schulinternes, organisatorisches Problem und sind deshalb oft nicht durchführbar. Gleichzeitig geben sie aber in der Einführungsphase des Immersionsunterrichts sowohl den Lehrern, als auch den Schülern und besonders den Eltern ein wichtiges Feedback bezüglich des reinen Wissenserwerbs, der mittels einer Fremdsprache noch mit Skepsis betrachtet wird.

„Bitte auf deutsch!“

... ist anfangs die häufigste Korrektur, die die Schüler vom „Immersionstelehrer“ entgegennehmen. Aber bereits nach wenigen Wochen gilt auch für sie das Prinzip: Jeder Mensch hat „seine“ Sprache. Die Sprache wird damit personengebunden. Das geht so weit, dass selbst spontane Unterhaltungen auf dem Schulhof oder während der Schulausflüge von den Kindern in der Fremdsprache – also der Sprache des angesprochenen Lehrers – begonnen werden, und zwar mit grösster Motivation, da

- sie es durch den Immersionsunterricht nicht anders gewohnt sind
- der Lehrer (als „native speaker“) die Muttersprache des Schülers nicht unbedingt sehr gut beherrscht.

Dieser Umstand ermöglicht dem Kind einen Positionswechsel: es ist in seiner Muttersprache dem Lehrer überlegen und empfindet diesen als einen „Sprach-Lernenden“. Der Schüler fühlt sich dadurch in seinen eigenen

fremdsprachlichen Anstrengungen richtig eingeschätzt, verstanden und anerkannt.

Emotionen sollten ebenfalls von der Lehrperson stets in der Immersionssprache geäußert werden, damit sie authentisch bleiben und nicht lächerlich wirken. Ähnlich verhält es sich mit dem sprachkulturellen Hintergrund. Um den Schülern einen vollständigeren Eindruck der zur Fremdsprache gehörigen Kultur geben zu können, sollten die Sachinformationen in der dem eigenen Sprachraum typischen Art weitergegeben werden. Das können Gesten oder auch spezielle, familiäre Ausdrucksweisen sein. Neben der Wortschatzbereicherung wird so auch das Repertoire an Redewendungen auf natürliche Weise ohne besondere Anstrengung aufgestockt.

Auswirkungen der Oberstufenreform auf den Immersionsunterricht

Die Oberstufenreform an der Ecole Moser hat den bilingualen Zweig hauptsächlich räumlich an den Rand gedrängt. Ausschliesslich die für die zweisprachige Matura vorgesehenen immersiven Prüfungsfächer (Geschichte, Geographie, Philosophie sowie auch Deutsch) werden noch im sogenannten „Klassenverband“ im Klassenraum unterrichtet. Das geschieht nicht nur mit dem Ziel, das relativ hohe Sprachniveau aufrecht zu erhalten und eine gezielte, sprachliche Vorbereitung auf die mündlichen Matura-Prüfungen zu ermöglichen. Es fördert auch – mit etwas Melancholie – das bis dato gewachsene Zusammengehörigkeitsgefühl der bilingualen Gruppe. Der „Rest“-Unterricht unterliegt einer neuen Struktur, die den Schüler eher sich selbst überlässt:

Die bisherigen 7 Unterrichtsstunden à 45 Minuten pro Tag werden ab Jahrgangsstufe 10 durch 4 Vorlesungen à 20-25 Minuten ersetzt. Jeder Vorlesung folgen 60 Minuten Gruppenarbeit. Die Vorlesungen finden in

einem Hörsaal (Auditorium) statt und betreffen alle (ca. 80) Schüler der gleichen Stufe gemeinsam. Die anschliessende Gruppenarbeit findet in einem Grossraum mit Gruppentischen statt, denen jeweils eine definierte Kleingruppe von 8 Schülern zugeordnet wird. Alle Gruppen werden gemeinsam von den gleichzeitig anwesenden (3-5) Fachlehrern während der Gruppenarbeit betreut.

Diese neue Arbeitsform hat sowohl für die Fachlehrer als auch für die Schüler einer Kleingruppe zur Folge, dass sie sich absprechen und zusammenarbeiten müssen. Ein eher unangenehmer Nebeneffekt bleibt das leichtere „Untertauchen“ des Einzelnen in der Gruppe, da z.B. abgelieferte Gemeinschaftsarbeiten die Namen aller Gruppenmitglieder enthalten – ob sie sich nun an der Arbeit beteiligt haben oder nicht... Das individuelle Feedback wird seltener und überwiegend von aktiven, fordernden Schülern eingeholt.

Obwohl diese Oberstufenreform den Schüler zur Selbständigkeit erziehen soll und bereits universitätsähnliche Verhältnisse bietet, profitiert nur der im Vorfeld bereits „starke“ Schüler von der Idee.

Eine Vergleichsstudie zum Wissenserwerb in der Zweitsprache

Schüler, die eine Naturwissenschaft in einer Fremdsprache lernen, sind automatisch hoch konzentriert, um sicher sein zu können, dass sie alles verstehen ... oder sie „schalten ganz ab“.

Eine Vergleichsstudie zum Wissenserwerb im bilingualen Unterricht (Forschungsprojekt Prof. Dr. Otto Stern, Pädagogische Hochschule Zürich und Prof. Dr. H. Badertscher für die Universität Bern)² an den Schülern der Moser-Schule hat bereits im Zwischenergebnis gezeigt, dass im muttersprachlichen Fachunterricht der Parallelklasse der Wissenserwerb eindeutig geringer ausfiel.

Die Versuchsreihe lässt sich grob

folgendermassen darstellen:

Eine festgelegte Anzahl von Schülern aus der bilingualen Klasse und der rein französischsprachigen Parallelklasse (Kontroll-Klasse) wird über einen ebenfalls festgelegten Zeitraum hinweg (innerhalb von 2 Schuljahren) interviewt und gefilmt. Folgende Parameter werden definiert:

- das Unterrichtsfach
- die Kontinuität des Unterrichtsfaches über zwei Jahrgänge, in der gleichen Unterrichtssprache, mit dem gleichen Lehrer
- die Versuchsschüler (möglichst gemischtes Schul-Niveau).

Die Projektdurchführung stellt sich demnach so dar:

Die betroffenen Lehrpersonen stimmen ihr Unterrichtsprogramm auf einander ab und geben den Projektleitern detaillierte Informationen über die Lerninhalte der nächsten grossen Lerneinheit. Die Projektleiter interviewen jeden Versuchsschüler individuell zum vorgesehenen Unterrichtsthema, um eine Bestandsaufnahme des bereits vorhandenen Vorwissens auf diesem Gebiet machen zu können. Während einiger ausgewählter Unterrichtsstunden wird in beiden Klassen das Verhalten der Schüler gefilmt. Nach mehreren Wochen, am Ende der Lerneinheit, finden zur Überprüfung des definitiven Wissenserwerbs erneut individuelle Interviews statt, die zwecks optimaler Auswertungsmöglichkeiten ebenfalls gefilmt werden. Der zweite Teil des Projektes wird nach dem gleichen Prinzip mit den selben Versuchspersonen unter Berücksichtigung der gleichen Parameter (s.o.) im darauffolgenden Schuljahr durchgeführt.

Das erste Zwischenergebnis der Gesamtstudie stützt somit die Hypothese, dass Kinder sich eher ablenken lassen, wenn sie das Gefühl haben, dass sie ja sowieso alles verstehen. Damit wäre der Immersionsunterricht also nicht nur in sprachlicher sondern auch in fachlicher Hinsicht vorteilhaft!

Die Frage nach dem Evaluationsmodus

In der Folge stellt sich nun die Frage nach dem Evaluationsmodus: welche Gewichtung hat die Fremdsprachenkompetenz gegenüber dem erlangten Fachwissen? Die Schüler leisten einen eindeutigen Mehraufwand im Immersionsunterricht – und sie sind stolz darauf, sich in der Fremdsprache erfolgreich ausdrücken zu können. In der Praxis hat sich eine zweispurige Evaluation von Sprache und Fachkenntnissen im Verhältnis 1 : 2 herauskristallisiert. Ein kleiner Teil der gesamten Fachnote wird demnach durch die Sprachqualität abgedeckt in Form von Vokabeltests (immer in ganzen Sätzen gehalten) und mündlichen Beiträgen/Referaten. Der Hauptanteil der Fachnote wird jedoch durch die inhaltliche Bewertung von umfassenden Sachtests abgedeckt (Aufgabenstellung und Bearbeitung in der Zweitsprache). Orthographische und grammatikalische Fehler werden dabei nicht berücksichtigt; die inhaltlichen Zusammenhänge müssen allerdings klar erkennbar sein, und darin besteht ja im Endeffekt auch die „Doppelleistung“ des Schülers.

Welche Faktoren wirken sich auf den Spracherwerb im Immersionsunterricht störend aus?

Ungünstig auf die Sprachentwicklung wirkt sich z.B. ein häufiger Rückfall des Immersionslehrers in die Erstsprache des Schülers aus. Selbst wenn der Schüler gewisse Sätze oder Wörter aus seiner Muttersprache in die Zweitsprache einfließen lässt, so sollte der Lehrer selbst „sprachstabil“ bleiben – denn als „native speaker“ spricht er möglicherweise die Erstsprache des Schülers fehlerhaft, verursacht und fördert damit die Gewohnheit eines „Sprachen-Kauderwelsches“ und verliert ausserdem seine Vorbildfunktion. Einen „bitteren Beigeschmack“ erhält der bilinguale Ausbildungszweig ausserdem durch seine Tendenz zur

elitären Abgrenzung³.

Das sich einstellende „Elite-Denken“ bei Eltern und Schülern wird oft von Lehrern geschürt, denen ein Mehraufwand durch den Immersionsunterricht aufgezwungen wurde, oder die ihr Nicht-Mitwirken am Immersionsunterricht durch emotionale Diskriminierung der Schüler kompensieren. Die Motivation von allen Lehrern (beteiligten und nicht direkt beteiligten) ist deshalb wegweisend.

Der Schüleraustausch – eine persönliche Herausforderung

Der Schüleraustausch bietet dem Schüler ergänzend zum Immersionsunterricht ein ideales Experimentierfeld: der durch die Immersionsfächer enorm erweiterte Wortschatz sowie die Gewohnheit des Umgangs mit der Fremdsprache als „Mittel zum Zweck“ können bei einem Sprachaufenthalt endlich vorort „getestet“ werden. Die Erkenntnis, dass eine Beteiligung im Biologieunterricht an einer deutschen Schule problemlos möglich ist, wird bei der Rückkehr in die französischsprachige Heimat zum Thema Nummer 1. Eine vorübergehende Anpassung an die üblichen kulturell bedingten Unterschiede innerhalb der Gastfamilie oder an neue geographische Gegebenheiten verläuft jedoch fast nie reibungslos:



Unter Berücksichtigung dieser und ähnlicher „Stolpersteine“ hat sich meiner Erfahrung nach das in Tabelle 1 dargestellte Gesamtkonzept bewährt: Da der Kontakt mit dem deutschspra-

chigen Austauschpartner innerhalb der ersten beiden „Immersionsschuljahre“ einen grossen Motivationsschub bewirkt, die Schüler (11/12 Jahre) allerdings gleichzeitig noch nicht das ideale Alter erreicht haben, um emotionell Distanz und Kulturschock in der fremden Familie überbrücken zu können, ist ein Klassentreffen auf „halber Strecke“ die ideale Lösung.

Die im Dreiländerdreieck gelegene Jugendherberge Breisach www.jugendherberge-breisach.de hat sich in Bezug auf ihre Infrastruktur – gekoppelte Kleingruppenzimmer – sowie in Bezug auf ihr grosses Programmangebot an Exkursionen und Partner-Aktivitäten auf deutsch – französische Schülerbegegnungen spezialisiert. Der im Klassenverband stattfindende erste Kontakt mit dem bereits durch Briefkorrespondenz vertrauten Austauschpartner vermittelt

dem Schüler Sicherheit und die innere Bereitschaft, auf den neuen Freund zugehen zu wollen. Sport und Spiel erweisen sich dabei als natürliche Helfer, da zur Erklärung der Spielregeln oder bei interaktiven Zurufen sämtliche Sprachregister gezogen werden und nicht die Grammatik sondern die Verständigung an sich im Vordergrund steht.

Wenn also ein derartiges Treffen der beiden Austauschklassen dem Einzelaustausch vorangestellt wird, lässt sich auch die Partnerzuordnung im Vorfeld nochmals überprüfen. Damit wird der in den folgenden Schuljahren praktizierte Austausch im Familienkreis erheblich erleichtert.

Der sogenannte Einzelaustausch im Familienkreis findet dennoch im Rahmen einer „Klassenbegegnung“ statt. Die Partnerklasse wird von der Partnerschule empfangen und integriert.

Ein gemeinsames Unterrichts- und Kulturprogramm steht während des Schüleraustausches dem täglichen Familienleben mit dem Partner gegenüber – dabei bildet das zeitlich zentral platzierte Familien-Wochenende für den Schüler eine erste sprachliche Herausforderung ohne die vertrauten Klassenkameraden.

Folgende Schwierigkeiten bleiben jedoch bei der Realisierung eines optimalen Schüleraustausches zu überwinden:

- geeignete Partnerschule mit gleichem Austausch- und ähnlichem Sprachunterrichtskonzept
- übereinstimmende Klassenstärke und Zusammensetzung J/M (deutsche Klassen umfassen oft über 30 Schüler, Schweizer Privatschulen mit Immersionsunterricht in der Regel unter 20)

Tabelle 1: Immersionsunterricht - Beispiel einer bewährten Struktur

Klassenstufe	Deutsch als Fremdsprachenunterricht (Stunden pro Woche)	Zusätzlich: Immersionsfächer auf deutsch (Stunden pro Woche)	Austauschaktivitäten und Sprachaufenthalte
5	10 Std.	Sport (2 Std.) Kunst (4Std.) Musik (1Std.) Geographie (1Std.), 2. Sem.	Tagesausflüge in die deutschsprachige Schweiz oder nach Deutschland (z. B. Weihnachtsmarkt Freiburg i. Br. etc.)
6	7 Std.	Biologie (2Std.) Geographie (2Std.) Sport (2Std.) Kunst (3Std.)	Briefwechsel und erste Begegnung mit einer deutschen Partnerklasse in der Jugendherberge Breisach (Centre de rencontre franco-allemand). Vorteil: die Schüler treffen sich zuerst im Klassenverband (Dauer: Mo.-Fr., 5Tage)
7	7 Std.	Biologie (2Std.) Geschichte (2Std.) Kunst (2Std.)	Erster Besuch in der deutschen Partnerfamilie. Kontakt mit restl. Klasse nur während der Reise, der Schulstd und Ausflüge. Wochenende in Familie. (Dauer: Di.-Mi, 9 Tage)
8	6 Std.	Geschichte (2Std.) Mathematik (5Std.)	Empfang der deutschen Partner. (Rückaustausch). Gleiches Prinzip wie in Klasse 7
9	6 Std.	Geschichte (2Std.) Geographie (2Std.)	Studienreise in eine deutschsprachige Stadt. Geschichtlich-kultureller Schwerpunkt.
10	4 Std.	Geschichte (2Std.) Geographie (2Std.)	Aufrechterhaltung des Kontaktes mit dem deutschsprachigen Austauschpartner durch individuelle Initiative.
11	2 Std.	Geschichte (4Std.) Geographie (4Std.) Philosophie (1Std.)	Studienreise in Sprachräume der zusätzlich erlernten Sprachen wie z. B. Englisch, Spanisch, Italienisch.
12	2 Std.	Geschichte (4Std.) Geographie (4Std.) Philosophie (1Std.)	Studienreise in Sprachräume der zusätzlich erlernten Sprachen wie z. B. Englisch, Spanisch, Italienisch.

- Unterrichtsorganisation an der Gastgeberschule mit doppelter Schülerzahl während des Austausches erfordert die Mitarbeit und Anpassung der übrigen Fachlehrer, die nicht vom Immersionsunterricht betroffen sind
- Organisation von angemessenen Räumlichkeiten, Exkursionen, zweisprachiger Partnerarbeit
- Supervision und Organisation vorort, sowie der vorangegangenen, geeigneten Partnerzuordnungen und Briefwechsel durch eine offiziell für den Schüleraustausch verantwortliche Lehrperson (=Ansprechperson für alle Beteiligten).

Perspektiven

Die intensive Verknüpfung von Fremdsprache und Fachunterricht im Immersionsunterricht stellt heutzutage nicht nur eine reizvolle, intellektuelle Her-

ausforderung für Schüler und Lehrer dar, sondern befindet sich auf dem Weg zur Selbstverständlichkeit.

Meine Erfahrungen zeigen, dass der reine Wissenserwerb beim Unterricht von Naturwissenschaften in einer Fremdsprache nicht gemindert wird, denn das „Zugpferd“ bleibt die Liebe des Lehrers zu seinem Fachgebiet bzw. seine Fachkompetenz.

Hinzu kommt, dass der Spracherwerb über den Fachunterricht eine unschätzbare Motivation für den Schüler ist, weitere Sprachen erlernen und erleben zu wollen.

Es fehlt nicht mehr viel – vielleicht noch ein bisschen mehr Begeisterung und Überzeugung seitens der Schulbehörden und zweifelnder Lehrer...

Reformen sind mit „Loslassen“ verbunden – mit der „Angst vor dem Ungewohnten“, aber auch mit der höchsten Befriedigung durch neu entdeckte Kapazitäten...

Anmerkungen

¹ Siehe Tabelle 1 als bewährtes Beispiel für mögliche Rahmenbedingungen einer Immersionsstruktur.

² www.phzh.ch/content,243,r,_Dz.html

³ Dieser Sachverhalt beruht u.a. auf dem Auswahlverfahren (Numerus Clausus) der zugelassenen Schüler.

Ines Ritter

Entwicklung und 14-jährige Erfahrung im Immersionsunterricht naturwissenschaftlicher Fächer auf deutsch, ehemalige Verantwortliche für Schüleraustausch sowie als Kadermitglied ehemalige Stufenleiterin der zweisprachigen Abteilung an der Ecole Moser Genève; Mitarbeiterin am Sokrates-Forschungsprojekt zur Erhebung und Förderung von „Fremdsprache als Arbeitssprache“ im deutschsprachigen Fachunterricht (CLILiG) in Europa; Vorstandsmitglied der APEPS (Association pour la Promotion de l'Enseignement Plurilingue en Suisse); Staatsexamen an der Universität zu Köln (Biologie, Sport, Erziehungswissenschaften); Schwerpunkt: Immersionsunterricht im Fach Biologie auf deutsch, Organisation von Sprachaufenthalten und Schüleraustausch.



... nell'oscurità.

Laurent Tschumi
Lausanne

L'apprentissage de concepts dans l'enseignement bilingue*

Beim bilingualen Unterricht stösst man schnell auf die Schwierigkeit, wie man die sprachlichen und fachlichen Aspekte aufeinander abstimmt. Ich werde in diesem Artikel versuchen, folgende Frage zu beantworten: Wie werden im immersiven Unterricht abstrakte Begriffe erworben? Es geht also darum, einen Ansatz eines didaktischen Konzeptes zu entwerfen, der dazu beitragen soll, beim Erwerb abstrakter Begriffe sprachliche und nichtsprachliche Elemente sinnvoll miteinander zu verknüpfen.

Comment un élève peut-il intégrer des concepts exigeant une certaine capacité d'abstraction lorsqu'il suit un enseignement bilingue? Répondre à cette question devrait selon nous permettre d'élaborer quelques axes méthodologiques pour l'enseignement bilingue. Le grand défi de l'enseignement bilingue est le développement de la faculté d'abstraction. Cette dernière est indissociable de la "logistique" linguistique: comment renforcer les aspects formels – lexique et grammaire – pour soutenir efficacement l'enseignement bilingue? Quels aspects discursifs faut-il développer? Quelles stratégies méritent d'être spécialement développées? Quelles compétences sont prioritaires? Par exemple savoir organiser un exposé est absolument nécessaire pour ce type d'enseignement. Nous allons nous concentrer sur l'apprentissage de nouveaux concepts, car il constitue la colonne vertébrale de l'enseignement bilingue. Par exemple, comment un élève peut-il se représenter la féodalité? L'"immédiateté" exigée des Confédérés de l'Empereur? Le phénomène de la tectonique des plaques? Ou simplement celui de la famine?...

Certains enseignants ont constaté qu'après quelques années d'enseignement bilingue, leurs élèves avaient de meilleures performances disciplinaires que ceux qui avaient suivi les mêmes cours exclusivement en L1 (cf. aussi C.Serra et L.Gajo, 1999). Ces enseignants ont peut-être su – intuitivement ou "scientifiquement" – dégager quelques lignes directrices permettant aux élèves de s'approprier les concepts abstraits. Nous essaierons donc d'analyser le processus d'acquisition qui s'opère chez l'élève et dégagerons quelques approches didactiques.

Une des premières hypothèses avancées en didactique de l'enseignement bilingue est que la nouvelle langue n'est pas encore investie par tout un système de représentations pré-établies. Ainsi, lors de l'apprentissage de nouveaux concepts, l'élève n'est pas encore "parasité" par des idées préconçues au sujet d'un nouveau concept. Le terrain est vierge et plus ouvert à la nouveauté. La distance émotionnelle et l'aspect virtuel jouent pour une fois en faveur de la L2. Il est d'ailleurs intéressant de constater qu'en psychanalyse, on tire des conclusions analogues. Ainsi, Nazir Hamad (Hamad, 2004) conclut que la découverte de la sexualité infantile par Freud a été facilitée par le statut qu'avait la langue allemande pour lui: c'était sa langue d'éducation, et non sa langue maternelle. La langue d'emprunt n'était pas frappée des mêmes interdits que la langue maternelle. Il y a donc épargne d'effort psychique grâce à l'usage de la L2. Dans l'enseignement bilingue, la langue étrangère épargne à l'élève l'effort de déconstruire un système de représentations avant de construire le nouveau concept.

Expliquer ces concepts demande cependant une préparation soignée de la part de l'enseignant. Et si cela doit se faire en L2, il est obligé de redoubler de soin, d'attention, d'anticipation, et d'avoir des objectifs clairs. Et c'est peut-être justement ce redoublement d'attention qui constitue un des gages majeurs de la réussite. En L1, il n'a pas tellement à se poser la question: l'élève comprend-il ce que je suis en train de dire? Du point de vue linguistique au moins, l'élève comprend. Mais comprend-il réellement le sens de ce l'on est en train de lui expliquer? Par ailleurs, lors d'un enseignement en L1, l'enseignant a ten-

* Cette contribution a été présentée lors d'un symposium qui s'est tenu en septembre dernier à Fribourg pendant la 4e *Conférence internationale sur l'acquisition d'une 3e langue et le plurilinguisme*.

dance à se fier au manuel d'enseignement, où tout est déjà si merveilleusement expliqué. Mais c'est peut-être cette confiance aveugle au manuel qui cause la perte de bien des élèves, car les explications n'y sont pas forcément à leur portée, et l'enseignant omet d'y ajouter la touche personnelle nécessaire. Il en va autrement dans l'enseignement bilingue: les manuels en L1 sont souvent inutilisables tels quels. L'enseignant doit alors pallier à cette situation en réfléchissant aux objectifs, au contenu et à la manière de le présenter, en organisant différemment son enseignement et en créant de nouveaux supports. Un travail de tri et de hiérarchisation des priorités s'impose. Il n'échappe pas à la question: "au fond, quel est l'essentiel de ce que les élèves doivent apprendre?". Point positif: il devient du coup plus créatif. Point négatif: ses heures de préparation explosent. Nous allons ainsi essayer d'esquisser maintenant un schéma didactique pour l'introduction d'un nouveau concept. Lorsque l'on aborde un nouveau concept, il s'agit d'abord de vérifier ce que l'élève en sait déjà, puis de procéder à la recherche d'attributs:

- lesquels sont essentiels? Lesquels ne le sont pas vraiment? L'attribut "brun" n'est par exemple pas essentiel pour "bois". Lesquels font contraste? (contre-exemples): le va-et-vient entre exemples et contre-exemples exerce l'élève à traiter l'information avec rigueur.

Par ailleurs, il faut veiller:

- à la variété des exemples: les attributs non essentiels doivent varier. Si un volcan est toujours présenté de façon conique, l'élève finit par penser que cette forme fait partie de l'idée.
- au mode d'exposition des exemples: expérimentation, démonstration, images, schémas, films, textes, enregistrements...
- aux questions pertinentes qui permettent de focaliser l'attention sur

les attributs que l'élève ne distingue pas encore. On peut, pour ce faire, combiner avec les phases d'acquisition d'un nouveau vocabulaire en L2: on commencera par des questions fermées, puis alternatives et

l'on évoluera vers des questions plus ouvertes: *Un continent est-il forcément grand? Est-ce un volcan pentu ou à pente faible? Reformulez! Quelles caractéristiques sont toujours valables? A quoi ça sert? ...*

Schéma général d'un concept
d'après J.S. Bruner et Britt-Mari Barth (Barth, 1987)

Attributs essentiels Dépendance directe Pas d'intermédiaire	Concept Exemple: "Immédiateté" (Unmittelbarkeit)	Dénomination Immédiateté	Exemples Confédération suisse Contre exemples Guerres d'indépendance Métaphores <i>C'est comme si votre classe ne veut plus dépendre de son prof et demande à dépendre directement du directeur. L'avantage est que</i>
--	--	------------------------------------	--

Modèle d'enseignement d'un concept

Aspect disciplinaire: Apprentissage du concept Représentation de l'élève (mode iconique)	Aspect linguistique: Apports et apprentissage de la L2 Réactivation ou mise en place de stratégies (linguistiques et non linguistiques) Apport lexical
Rendre le concept transmissible	Appui lexical et formel (technique de langue) Questions pertinentes, fermées, alternatives, ouvertes
Transmettre a) Perception de l'information Apprendre par l'action, par la manipulation: un enfant perçoit mieux à travers ses cinq sens qu'à travers son expérience encore limitée. Présenter p. ex. la tectonique des plaques avec du lait qui bout: la peau qui se forme représente une plaque tectonique	Appui "logistique" (lexique, stratégies de compréhension, cognitives, de compensation etc.), apprentissage par divers canaux, expressions Métaphores (<i>c'est comme...</i>) récits, anecdotes
b) Traitement de l'information Inférence et formulation d'hypothèses, relation cause – effet (<i>si... alors...</i>) à partir d'un certain nombre d'exemples pertinents: <i>D'après toi, que conclus-tu?</i>	Enseignement par tâches (p.ex. "Rätselspiel") Expressions utiles Lexique Prise de notes différée Jeux de rôle
c) Abstraction et généralisation (Mode symbolique)	Argumenter, exposer ses idées, organiser le discours
Concept acquis et transfert	Schématiser, résumer
<i>Attention! L'élève a tendance à confondre exemple et généralisation. Cela est à vérifier après la dernière phase.</i>	

Exemple: la vie dans les bidonvilles au Brésil

Les élèves partent d'un document (extrait d'un film documentaire)

1. Perception

Où se passe l'histoire? Quand est-ce que cela se passe? A quel âge l'enfant de la favela de São Paulo travaille-t-il? Que font les enfants des quartiers aisés de la même ville?

2. Comparaison

En quoi la vie des enfants des favelas de São Paulo est-elle différente de celle des enfants du quartier chic?

Compare une journée de vie des deux enfants avec une journée de ta vie! Quelles sont les différences: à l'école, à la maison?

3. Inférence

Pour quel avenir penses-tu que l'enfant de la favela se prépare? Si l'enfant du quartier chic venait en classe avec toi, quelles seraient ses réactions?

Recommandations

Pour une meilleure réussite de l'acquisition, il est préférable d'appliquer la méthode "Jivaros": réduire à l'essentiel. En effet, en phase d'acquisition du concept, il est nécessaire d'élaguer et de rester concis. Dans l'enseignement bilingue, il est particulièrement important qu'un élève soit en possession de supports de travail clairs, précis et concis.

Quelques pièges sont à éviter lors de la comparaison de différents concepts. Nous allons analyser plusieurs cas de figure à travers l'exemple suivant:

Les élèves comparent la façon de vivre des Romains avec celle des Celtes:

a) l'élève ne nomme que les exemples d'un des concepts comparés (*Les Romains habitent dans des immeubles*);

b) l'élève nomme pêle-mêle sans structure des exemples des deux concepts;

c) l'élève n'explique pas les différences (*Les Romains n'ont pas les mêmes armes que les Celtes*);

e) l'élève compare deux concepts par rapport à une catégorie et donne des exemples (*Au point de vue du logement, les Romains vivent autrement que les Celtes: ils vivent soit dans des immeubles, soit dans des villas lorsqu'ils sont riches. Les Celtes habitent généralement dans des petites maisons à un étage...*).

Conclusion

Pour la séquence présentée ci-avant, on constate que l'élève a besoin d'avoir

saisi les nouveaux concepts, de manière en L2 le comparatif, un certain nombre de subordonnants, un vocabulaire autour du thème "habitat" et un certain nombre d'expressions (p.ex.: *par rapport à*). Il doit en outre mobiliser les compétences de comprendre, décrire, restituer, argumenter, etc. Tenir compte de cette complexité et l'organiser de façon pertinente garantit une meilleure qualité de l'enseignement bilingue et évite la fossilisation de la L2.

Ceci nous amène vers la conclusion suivante: au vu de ce que nous venons d'analyser, on peut esquisser un premier profil de l'enseignant appelé à dispenser un tel enseignement. Trois qualités ou compétences sont requises:

- connaître le processus d'abstraction;
- faire preuve d'imagination pour combiner les divers registres didactiques (diversité des approches: visuelles, auditives, expérimentation, jeu de rôle, etc.);
- intégrer de façon appropriée les apports en L2. Est-ce lui qui s'en occupe ou un collègue qui enseigne la L2 en question?

Bibliographie

- HAMAD, N. (2004): *La langue et la frontière, double culture et polyglottisme*, Paris, Ed. Denoël.
- DUVERGER, J. (2005): *L'enseignement en classe bilingue*, Paris, Hachette.
- BARTH, B.-M. (1987): *L'apprentissage de l'abstraction*, Paris, Ed. Retz.
- GAJO, L. (2001): *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*, Didier, Coll. LAL.

Laurent Tschumi

est professeur-formateur pour la didactique de l'allemand à la Haute Ecole Pédagogique vaudoise; il est aussi enseignant d'allemand dans un gymnase et a longtemps pratiqué l'enseignement bilingue au niveau du secondaire I. Il a créé un vocabulaire de base d'allemand sous forme de bande dessinée pour le secondaire II.



... in un campo di grano.

Martina Wider
Zürich

Zweisprachiger Sachfachunterricht an Mittelschulen – Problemfelder

The Mittelschul- und Berufsbildungsamt Zürich piloted a project of ten high schools offering a bilingual matura (German/English) from 2001 to 2006. The project was evaluated in an external scientific study which yielded many positive results. Due to the success of the program the project has been extended for three years to continue until 2009. Naturally, there is room for improvement. In a next step, all parties involved will have to focus on such areas as use of language, materials, cooperation between teachers and didactics of bilingual teaching. The starting point ought to be the didactics of bilingual teaching. Only once it is clear how teaching bilingually is different from teaching in one language, can one decide on the use of language in such programs, on the materials for this kind of teaching and approach the issue of cooperation between teachers at bilingual schools.

Das Mittelschul- und Berufsbildungsamt des Kantons Zürich führt seit 2001 das Pilotprojekt „Einführung der zweisprachigen Maturität an Zürcher Mittelschulen (Deutsch/Englisch)“ durch. Daran beteiligen sich zur Zeit zehn Mittelschulen. Das Projekt, das in einer ersten Phase bis Ende Schuljahr 2005/2006 dauert, ist vom Regierungsrat im Dezember 2005 bereits um drei Jahre - bis Ende Schuljahr 2008/2009 - verlängert worden. Es besteht die Möglichkeit, dass maximal drei weitere Schulen zum Projekt dazu kommen.

Eine Evaluation des bisherigen Verlaufs des Projekts durch die Arbeitsgruppe Bilingual (Pädagogisches Institut der Universität Zürich, Pädagogische Hochschule Zürich, Zürcher Hochschulinstitut für Schulpädagogik und Fachdidaktik) konnte grundsätzlich äusserst erfreuliche Resultate zu Tage fördern (siehe <http://www.bildungsdirektion.zh.ch/internet/bi/de/publikationen/evaluationen.html>). So stellte die Studie fest, dass die Akzeptanz des neuen Ausbildungsgangs bei allen Beteiligten sehr hoch ist, dass ein sachlich wie sprachlich anspruchsvoller Unterricht angeboten wird, dass die Englischleistungen der Immersionsschülerinnen und -schüler deutlich über denen der Kontrollgruppe liegen, dass das Projekt auch einen positiven Effekt auf die überfachlichen Kompetenzen der Lernenden hat und dass es zudem wichtige Impulse bezüglich der lokalen Schulentwicklung auslösen konnte. Dennoch gibt es natürlich auch Bereiche, die im Sinne der Empfehlungen des Evaluationsberichtes weiterentwickelt werden können. Von diesen zu optimierenden Bereichen soll im Folgenden die Rede sein.

Die Lehrpersonen, die im Zürcher Projekt zweisprachig unterrichten, sind zum Besuch eines Weiterbildungskurses der Fachstelle Fremdsprachen am Zürcher Mittelschul- und Berufsbildungsamt verpflichtet. Als Projektleiterin dieses Kurses habe ich in den letzten fünf Jahren einen guten Einblick in die Probleme erhalten, die den zweisprachigen Unterricht begleiten. Die Schwierigkeiten, die genannt werden, lassen sich in *Sprach-, Material-, Kooperations- sowie pädagogische Probleme* einteilen. In der Folge werde ich eine Übersicht über die am häufigsten genannten Schwierigkeiten in diesen vier Problembereichen geben. Ausserdem finden Sie in der Beilage zwei Berichte von am Pilotprojekt beteiligten Lehrpersonen, die von ihren Erfahrungen aus dem Immersionsalltag und einigen dieser Schwierigkeiten sprechen.

In den ersten Bereich, den der *Sprachprobleme*, fallen unter anderem sprachliche Unsicherheiten der Lehrpersonen in der Fremdsprache, Verständnisprobleme der Schülerinnen und Schüler während des Unterrichts, die Dominanz in der Verwendung des Schweizerdeutschen auf Seiten der Lernenden sowie die Sorge um eine Beeinträchtigung der Muttersprache durch die zusätzlichen Lektionen in der Fremdsprache. Ausserdem ist es für die Sachfachlehrpersonen, die meist keine Didaktikausbildung in der englischen Sprache absolviert haben, sehr schwierig, fremdsprachendidaktische Überlegungen in ihren Sachfachunterricht einzubringen.

Was die Probleme bei der Beschaffung von englischsprachigen *Materialien* angeht, so handelt es sich auch hier um verschiedene Aspekte. Einerseits muss mit einem grossen Mehr-

aufwand bei der Vorbereitung gerechnet werden, da sämtliche Unterrichtseinheiten neu mit den englischsprachigen Lehrmitteln bearbeitet werden müssen. Andererseits ist die Beschaffung dieser Lehrmittel wesentlich schwieriger, als man denken würde. So kann nicht einfach auf ein Lehrmittel des gleichen Faches aus dem englischen Sprachraum zurückgegriffen werden, da die Lehrpläne in England, Amerika, Kanada, Australien etc. eben oft nicht die gleichen Inhalte vorsehen für eine bestimmte Altersstufe wie diejenigen der Schweiz. Oder aber ein Lehrmittel mit den gewünschten Inhalten ist gefunden worden, aber der Schwierigkeitsgrad des Stoffes und / oder der verwendeten Sprache entspricht nicht dem der Schülerinnen und Schüler der betreffenden Schulstufe.

Kooperation als dritter Problemereich: Hier können an zweisprachigen Schulen gewisse Schwierigkeiten unter Fachkolleginnen und –kollegen, und mit den Englischlehrpersonen der betroffenen zweisprachigen Klassen entstehen. Unter Fachkolleginnen und –kollegen kann es zu Reibungen kommen, weil die nicht-zweisprachig unterrichtenden Lehrpersonen manchmal Befürchtungen hegen, dass in den zweisprachig unterrichteten Klassen nicht der gleiche Stoff, oder dieser nicht in der gleichen Tiefe vermittelt wird, und dass die Lernenden die Fachbegriffe des eigenen Faches in der Muttersprache nicht mehr kennen lernen.

Die Kooperationsprobleme mit den Englischlehrpersonen entstehen hingegen dadurch, dass nun mehrere Personen ein und dieselbe Klasse auf Englisch unterrichten, was eine Absprache mit der Englischlehrperson erfordert. Dies ist aber für die Lehrpersonen, die sich traditionell eher als Einzelkämpfer verstehen, oft sehr gewöhnungsbedürftig, weshalb sie leider erst vereinzelt durchgeführt werden. Nun sind aber gerade ge-

meinsame fächerübergreifende Projekte einer Fachlehrperson mit einer Englischlehrperson für die zweisprachigen Klassen von grossem Nutzen. Ferner gibt es zuweilen auch Probleme der Zusammenarbeit im Kollegium als Ganzes. Es hat sich gezeigt, dass nicht ins Projekt involvierte Lehrpersonen an zweisprachigen Schulen sich manchmal ausgeschlossen vorkommen und sich auch in gewisser Weise durch die neue Unterrichtsform bedroht fühlen. So sind Ängste vorhanden, dass man Stunden an die Immersionslehrpersonen verlieren könnte, weil man selber nicht die Kompetenzen hat, sein Fach in der Fremdsprache zu unterrichten. Gleichzeitig wähnt man die Immersionslehrpersonen im Vorteil, da davon ausgegangen wird, dass diese vor allem die leistungsfähigeren oder –motivierteren Klassen unterrichten. Oft wählen tatsächlich die leistungsfähigeren oder –motivierteren Schülerinnen und Schüler den zweisprachigen Ausbildungsgang.

Schliesslich gibt es – viertens – die *pädagogischen Probleme*. So stellt sich zum Beispiel die Frage, wie mit leistungsschwächeren Lernenden in den zweisprachigen Programmen umzugehen sei oder ob solche Programme nur auf die leistungstärkeren Schülerinnen und Schüler ausgerichtet sein sollten.

Ausserdem ist eine eigentliche Didaktik für den zweisprachigen Unterricht noch immer nicht vorhanden. Ich zitiere aus dem Artikel “Eine eigenständige Methodik für den bilingualen Sachfachunterricht?” von Eike Thürmann (in Bach / Niemeier 2002): “Sofern ich zu erkennen vermag, unterliegt dem bilingualen Sachfachunterricht bisher noch keine auf ihn zugeschnittene Theorie des Lernens, und auch in der Didaktik ist man über erste experimentierende Versuche noch nicht hinaus. (...) Jede Form von praktischem unterrichtlichem Handeln (...) bedarf einer unterlie-

genden Theorie, durch die abgesichert wird, dass das, was im Klassenzimmer geschieht, auch lerntheoretisch sinnvoll ist, dass es pädagogisch angemessen ist und zum gewünschten Ergebnis führt.”

Erste Ansätze, eine solche Didaktik zu entwickeln, sind zwar in den letzten Jahren gemacht worden (siehe Wildhagen / Otten 2003). Eine Didaktik, jedoch, die tatsächlich das jeweils betroffene Sachfach sowie die beteiligte Fremdsprache einbezieht, muss erst noch für alle verwendeten Immersionsfächer geschaffen werden. Dies ist in der Entwicklung des zweisprachigen Unterrichts eindeutig die dringendste Aufgabe in den nächsten Jahren. Erst wenn diese Aufgabe gelöst ist, kann effizient an anderen Fragen gearbeitet werden. So können Lehrmittel für den zweisprachigen Unterricht sinnvollerweise erst dann entwickelt werden, wenn klar ist, auf welche Theorie sie sich beziehen. Auch die sprachlichen Probleme können erst anhand einer klar umrissenen Immersionstheorie beantwortet werden. Und die Kooperationsprobleme schliesslich lassen sich ebenfalls besser angehen, wenn für alle Beteiligten ersichtlich wird, worauf sie sich beziehen.

Bibliographie

BACH, G. / NIEMEIER, S. (Hrsg.) (2002): *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*. Kolloquium Fremdsprachenunterricht Band 5. Frankfurt, Peter Lang Verlag.
WILDHAGEN, M. / OTTEN, E. (Hrsg.) (2003): *Praxis des bilingualen Unterrichts*. Berlin, Cornelsen.

Martina Wider

leitet die Fachstelle Fremdsprachen im Mittelschul- und Berufsbildungsamt des Kantons Zürich. In dieser Funktion hat sie im Rahmen des Pilotprojekts „Einführung der zweisprachigen Maturität an Zürcher Mittelschulen“ einen Ausbildungsgang konzipiert für zweisprachig unterrichtende Gymnasiallehrpersonen. Ausserdem unterrichtet sie Englisch an der Kantonsschule Stadelhofen in Zürich.

Martin A. Hefti
Zurich

Biology in English - a challenging variety

L'auteur expose trois points, pour lui critiques, de l'enseignement en immersion: le travail à mettre en place pour développer des capacités linguistiques, pour activer les étudiants et pour trouver des matériels didactiques adéquats.

En révisant 23 leçons de biologie en anglais tenues dans sa classe d'immersion, il a estimé le temps consacré à chacune des quatre compétences. Écouter (39%) est la plus requise aux étudiants.

Écrire (30%) prend près d'un tiers du temps et les étudiants passent 22% des leçons en lisant. Parler (4 minutes, 9%) vient en dernier. En effet, le plus souvent, c'est un seul étudiant qui parle, donc ces quatre minutes doivent être divisées par le nombre d'étudiants. Si 10 étudiants participent activement oralement, chacun a donc environ 25 secondes de temps de parole!

L'article expose brièvement des stratégies permettant l'activation orale, la méthode "puzzle" et "la discussion des questions d'examen" (exam questions walkabout)". Mais pour l'auteur, prof. de biologie, trouver des moyens pour activer les étudiants devrait être une stratégie pour faire comprendre un sujet de biologie et pas un but en soi. Même si l'oral est une capacité entraînée sporadiquement, l'auteur remarque des progrès significatifs dans les compétences en anglais de ses étudiants grâce à l'exposition supplémentaire dans les leçons en immersion.

Introduction

At our school (Kantonsschule Wiedikon, Zurich), students in the immersion class are currently taught Mathematics from the 3rd to 6th form, Biology in the 4th and 5th form and history from mid 4th to 6th form in English. We started the immersion project in 2002 and in July 2005 19 of the 24 students from my first immersion class chose to write their Matura paper in Biology and thus in English. In this article, I take a look at the three main immersion issues that kept me challenged during the past two and a half years: working on language skills, activating students and finding appropriate educational resources.

Language skills

In my biology lessons, speaking is the language skill that is involved least. As an example, I reviewed 23 lessons of Biology in English held in my immersion class between September

and December 2005 and estimated the time spent on each of the four language skills: the receptive skills listening and reading as well as the productive skills writing and speaking. Figure 1 depicts the estimated percentage each skill was involved for all 23 lessons. As an illustration (indicated by arrows), lesson 10 was an exam and in lesson 19 the students worked on a selection of interactive narrated tutorials on cardiovascular diseases¹.

Figure 2 summarizes the estimated average time each language skill was involved. Clearly, listening is what students are required to do most; in other words, that's mainly the teacher talking.

Writing, a productive skill, takes up close to one third of the time and correlates mainly to times where students worked on handouts or on chapters in their biology book².

Speaking, on the other hand, comes last. Those 4 minutes are mostly spent on repetition phases and discussions

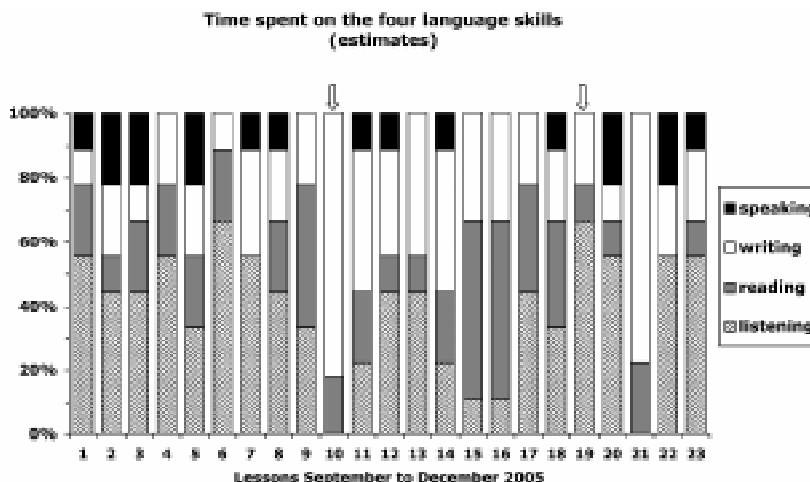


Figure 1. The estimated time (per 45min lesson) spent on each of the four language skills. n= 23 lessons of biology in English.

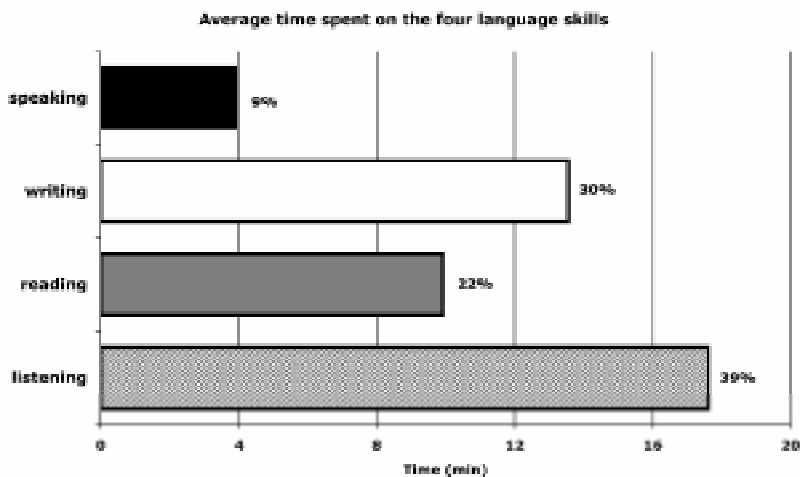


Figure 2. Calculated from reviewing 23 lessons of biology in English, this diagram visualizes the estimated average time spent per 45min lesson on the four language skills. Note that “speaking” reflects the contribution of all orally active students, so the actual speaking time of a single student in a normal lesson may be in the range of 0 to 25 seconds.

during the lesson. However, while all students are exposed to the spoken word when I talk, it’s mostly only one student at a time actually speaking. So those 4 minutes have to be divided by the number of actively participating students. Assuming a number of 10 orally active students, we get a figure of between 0 and 25 seconds of speaking per student per lesson. That’s not very much, and when I first started my immersion teaching, I found this a little troubling. I felt that I should be doing more to activate my students.

Activating students

There are indeed classroom strategies for oral activation that I can employ (and I have done so) in biology. The “puzzle” method, for example, is very useful (Fig. 3). In the first stage - the expert session - groups of students work on a particular topic of a theme and become “experts” therein. In a second stage - the teaching session - the students reorganize themselves into new groups with one expert for each topic. Then each expert presents his or her topic to the group.

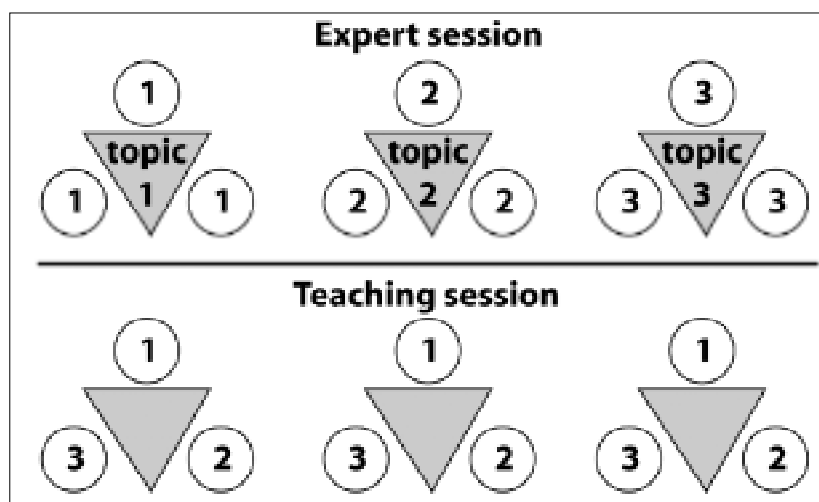


Figure 3. The concept of the Puzzle method.

Another easy way of activating students is what I call the “exam questions walkabout”. Here, every student prepares and writes down three short exam questions with answers covering the theme we have been studying. Then the students walk about the classroom and discuss their questions with other students in the class. The last time I did this, students prepared questions on nerve cell anatomy and the nerve impulse. It was great to walk

among the students and hear them all chatting away in English. While spending time on implementing didactically challenging ways of how to activate students, I do have to remind myself that I am first and foremost a biology teacher and not a language teacher. Finding ways to activate the students should always be a means to further their understanding of the biological topic at hand and not be the end in itself. Even if speaking is a skill infrequently involved, I have no doubt that the students taking the immersion class greatly enhance all their English language skills, simply by being exposed to so many extra lessons in English.

Depth of coverage and resources

As colleagues have pointed out in this

journal on previous occasions (see e.g. Mascetti, 2005³), students in the immersion classes are usually bright and demanding. Even so, I tend to begin slowly when embarking on biology in English. In the first lessons I speak particularly slowly and repeat frequently. Within less than half a year, however, I move through the topics at the same speed and definitely to the same depth of coverage as I do with German speaking classes.

The search for educational resources is another thing that makes lesson preparation for biology in English demanding and time consuming. The standard biology collection (videos, DVD's, books etc.) at our school acquired over the past decades contains very few materials in English. In addition, I find that although there are many excellent books on the market for advanced level biology in English, there are none that really suit me ideally for my curriculum. I thus find myself creating most of my handouts from scratch myself. Thankfully, there are some very valuable classroom resources in English that make my life easier. Campbell "Biology"⁴, a US-American textbook, is something of a bible for biology teachers and it is also the book that is recommended for and used by biology students at the Federal Institute of Technology (ETH). The real treasure optionally accompanying Campbell "Biology" comes in the form of a media manager, a set of 8 CD-ROMs that contains all the photos and figures of the textbook labelled and unlabelled, as well as many excellent narrated animations of key biological processes. The textbook as such is too large, too heavy and too detailed for our immersion classes, but it's an excellent resource for my own preparations. There is a shorter and more

easily accessible version of the "big" Campbell, which I also find very good: "Biology - Concepts and Connections"⁵. This book is structured in neat conceptual topics that I can use directly in class and there is a media manager available for this book too. Another valuable biology book that I use for my own preparations and to which an excellent media manager can be purchased additionally also is "Life - the Science of Biology"⁶. Furthermore, I have found helpful audio-visual media at the BBC⁷, Channel 4⁸, the British Heart Foundation⁹ and on the Internet¹⁰.

Motivated and motivating

So, taken together, what's in it for me? Especially in our "pioneer" immersion class, I had highly motivated students that were eager to understand the more complex topics of advanced biology and to further their English. In such classes, it is in turn highly motivating to teach. I am challenged as a biology teacher in finding ways to help the students understand complex biological topics. I find it rewarding when I see students writing and talking in excellent English. I find it especially valuable that we can offer a stimulating learning environment to students who have voluntar-

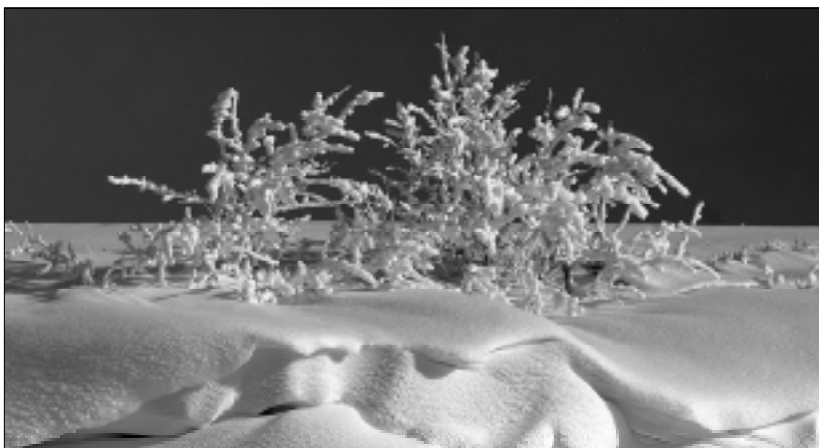
ily chosen to make an extra effort. And I find appreciation for the work of us immersion teachers in statements of students at the end of their course, such as: „For me, it is a big success: I learn English without any special efforts - great“ - [Mischa P.] „It's more work, but I think it's worth it“ - [Patrick B.]. „At the beginning of each new subject it was quite difficult. Meanwhile, it's normal that the teacher speaks English. I think all this is very helpful for our future. I would say the immersion class is top“ - [Nikolai R.].

Postscriptum

I am always on the look out for new interesting and stimulating materials (books, films, Internet resources, etc.), so I would be very much interested to learn about what colleagues use and to share experiences.

Footnotes

- ¹ www.nlm.nih.gov/medlineplus/tutorial.html
- ² Kent, M. (2000): *Advanced Biology*, Oxford University Press, Oxford - UK. [£28.50, 600 pages]
- ³ Mascetti, G. (2005): *Enseignement bilingue: des élèves très demandeurs*, in: *Babylonia 2/2005*.
- ⁴ Campbell, N.A. and Reece, J.B. (2005): *Biology 7/e*, Benjamin Cummings, San Franzisko. [About £45, 1250 pages]
- ⁵ Campbell, N.A. et al. (2006): *Biology Concepts & Connections 5/e*, Benjamin Cummings. [About £45, 800 pages]
- ⁶ Purves, W.K. et al. (2004): *Life - The science of Biology 7/e*, Sinauer. [About £40, 1120 pages]
- ⁷ www.bbcshop.com/icat/11; e.g. *The David Attenborough series* or *The Human Body*.
- ⁸ www.4learningshop.co.uk > Science
- ⁹ www.bhf.org.uk
- ¹⁰ www.dnai.org, e.g. the excellent DVD "DNA interactive".



... nella neve.

Martin A. Hefti-Gautschi

studied biology at the University of Zurich and graduated with a PhD in cell biology. He is a teacher for biology - both in German and in English - at the Kantonsschule Wiedikon in Zurich.

Nathalie Charpié
Delémont

Immersion précoce dans un canton unilingue: entre rêve et réalité

*Was noch vor weniger Zeit im jungen Kanton Jura undenkbar gewesen wäre, hat seit fünf Jahren konkrete Anwendungen ab dem Kindergarten. Von August 2000 bis 2005 lief ein Immersionsprojekt ab Kindergarten in 10 Versuchsklassen. Mit den Schülerinnen und Schülern wurde einen halben Wochentag lang auf Deutsch gesprochen. In den 1. und 2. Primarklassen hatten die Kinder zwei Wochenstunden „Mensch und Umwelt“, „Musik“ oder „Basteln“ auf Deutsch. Ein anderes Projekt lief zwischen 2001 und 2004 im Collège. Diese Experimente konnten aus Kostengründen zwar nicht generalisiert werden, denn die Erziehungsministerin Elisabeth Baume Schneider wollte, dass alle Kinder von den positiven Ergebnissen profitieren können. So werden ab 2008 deutsche Sequenzen im Kindergarten eingebaut. Es gibt im Moment nirgends ein solches Projekt. **Bunti**, das Chamäleon, wird die Kinder ins „Sprachenland“ führen. Auch die anderen anwesenden Sprachen in der Klasse werden so, wie bei EOLE (Eveil et Ouverture aux Langues à l'Ecole), zur Sprache kommen. Ein Chamäleon passt sich über den Farbenwechsel gut seiner Umwelt an, und seine Zunge ist so beweglich wie diejenige des Menschen, wenn er von einer Sprache zur anderen wechselt.*

“Guten Tag, guten Tag, sagen alle Kinder; grosse Kinder, kleine Kinder, ...” Voilà un début de matinée ordinaire à l'école enfantine, sauf qu'une fois par semaine il se déroule en allemand. Pour un canton francophone tel le Jura, on peut parler de défi!

Les lignes directrices de l'expérimentation ont été définies par le Département de l'Education à la suite de la procédure suivante: dépôt d'un rapport auprès du Département sur la mise en place d'une expérience d'immersion précoce, élaboration ensuite d'un concept général issu du rapport précité, puis présentation du projet aux collaborateurs scientifiques de l'IRD. Le concept a été adapté et envoyé aux personnes concernées en juin 2000. Peu avant, une enseignante germanophone a été engagée à plein temps. Cette première expérimentation a débuté avec des classes de l'école enfantine pour s'étendre à la 1P, puis à la 2P en 2002. En 2003, il a été décidé de ne plus réalimenter les classes d'école enfantine et elle s'est terminée officiellement en juin 2004 avec les classes de 2P. Sur tout le territoire cantonal, 7 cercles scolaires étaient concernés (3 en 2004 pour diverses raisons indépendantes de notre volonté).

Le dispositif mis en place doit autant que possible susciter chez les enfants la motivation et le plaisir pour la langue de l'autre enseignante (L2), par le jeu, les chansons, les comptines ou les histoires. Il doit également susciter l'ouverture à la langue allemande, mais indirectement aussi aux autres langues présentes dans la classe ou dans l'environnement direct de l'enfant. Enfin, le dispositif doit favoriser à terme l'acquisition de compétences

en L2, en particulier de stratégies de compréhension et plus tard de production. La sensibilisation à l'autre langue a lieu avant le contact officiel prévu en 3P avec *Tamburin*.

Les séquences d'immersion devaient “se fondre” dans le programme habituel de l'école enfantine et du premier cycle de l'école primaire. Ces moments d'immersion (1/2 journée à l'école enfantine et 2 leçons à l'école primaire par semaine) étaient gérés par une ou plusieurs enseignantes germanophones, engagées pour faire le tour des différents cercles scolaires. Ces enseignantes travaillaient conjointement avec l'enseignante titulaire durant les moments d'immersion, ceci pour rassurer les enfants qui venaient de débiter l'école enfantine.

Plusieurs évaluations à différents moments ont été menées pour mettre à l'épreuve le dispositif. Il fallait savoir si cette expérimentation pouvait éventuellement être généralisée et à quelles conditions. Dans un premier temps, nous avons questionné les parents, ensuite nous étions en contact permanent avec les enseignantes titulaires et germanophones et à la fin de l'expérimentation nous avons interviewé les enfants de 2P. Ces différentes évaluations à différents moments nous ont permis d'apprécier la structure mise en place, afin de faire des propositions d'améliorations ou de modifications au SEN.

Les résultats ont montré d'une part que **les parents** sont très friands de ce genre d'approche linguistique. Il faut cependant un peu modérer leur frénésie – ils pensent que leur enfant sera bilingue après la phase de sensibilisation! **Les enseignantes titulaires**, de leur côté, sont bien entrées dans le jeu et ont apprécié la collaboration avec

l'enseignante germanophone. Il a été un peu plus difficile de poursuivre l'expérimentation en 1P, certaines enseignantes se sentant obligées de poursuivre avec des enfants qui avaient connu l'immersion à l'école enfantine. La structure de l'école primaire se prête un peu moins bien aux activités de type immersif, que ce soit au niveau de la configuration des salles de classe comme au niveau des horaires. **Les enseignantes germanophones** ont apprécié la diversité des approches et ont trouvé cette expérience vraiment très enrichissante. **Les élèves** ont été questionnés à la fin de la 2P, puis suivis en 3P. En résumé, ils ont éprouvé beaucoup de plaisir à travailler en allemand avec une autre enseignante. Ils ont déclaré bien comprendre les consignes, les histoires, les chants et les poèmes appris. Les enfants ont dû développer diverses stratégies pour comprendre l'enseignante germanophone – les gestes, le ton, les mimiques et la gestuelle, ainsi que les images les ont beaucoup aidés. Ils trouvent la langue allemande belle, se réjouissent d'entrer en 3P et de continuer avec un moyen d'enseignement et 95% des élèves affirment vouloir apprendre d'autres langues. La diversité des approches est primordiale dans ces premiers contacts avec l'allemand. Ce n'est pas seulement le visuel et l'auditif qui priment, beaucoup de choses passent par les autres sens encore. Il a été intéressant de constater également qu'une majorité d'enfants sont capables de répéter les mots d'accueil, ainsi que d'autres mots qui ont été entendus souvent. Sans aucun drill, sans aucune pression, les élèves "apprennent" à fonctionner dans une autre langue. Même les élèves plus faibles participent à leur manière, sans se sentir dévalorisés. En fin de 3P, les attitudes changent un petit peu – les élèves ne trouvent plus l'allemand aussi beau et se rendent compte qu'ils éprouvent quelques difficultés. C'est également à ce moment-là que certains ont l'impression

de devoir tout comprendre mot à mot. **Les conclusions de ces cinq années d'expérimentation** qui ont été présentées au SEN sont les suivantes:

- L'enseignante titulaire doit être présente, surtout à l'école enfantine.
- Les moments d'immersion doivent être pris en charge par une personne de langue maternelle (c'est elle qui représente la L2 et sa personnalité est très importante).
- Le principe "une langue – une personne" appliqué semble bien convenir, cependant il est important que l'enseignante germanophone ait de bonnes compétences de compréhension de la L1.
- La quantité d'immersion semble bien adaptée, car les demi-journées ou les deux leçons hebdomadaires demandent une grande concentration aux enfants.
- Les enseignantes titulaires sont motivées par ce projet; celles qui étaient un peu réticentes, ont changé d'avis en voyant à quel point les enfants prenaient du plaisir.
- L'âge précoce (école enfantine) est idéal, car les enfants sont très ouverts à la nouveauté.
- La structure même de l'école enfantine se prête particulièrement bien (pas de barrière des bancs et du cloisonnement des leçons).

La décision est tombée en fin d'année scolaire 2005. Le Département souhaitait s'assurer que chaque cercle scolaire soit intégré dans une démarche de sensibilisation - ou aucun! Comme la situation financière du canton est précaire et chaque dépense mesurée, il était clair que ce projet n'avait aucune chance d'être retenu. Cependant et c'est là qu'il faut dorénavant investir, **il a été retenu que les bénéfices obtenus dès l'école enfantine doivent être pris en considération**. Pour les enfants: entrer en contact avec l'autre langue rime avec plaisir, les activités proposées en allemand correspondent aux activités ordinaires de leur âge, pas de pression



... nella notte umida.

de résultats ou d'obligation de s'exprimer, ouverture sur les autres langues présentes dans leur classe ou leur entourage, volonté de parler d'autres langues, mise en place de stratégies de compréhension. Les enfants qui ont bénéficié de cette sensibilisation à la langue allemande se sont montrés davantage ouverts pour apprendre d'autres langues, à tenter de regarder la TV en allemand et à réfléchir aux bénéfices qu'ils pourraient tirer plus tard de ces "connaissances". Au moment de débiter avec *Tamburin*, il s'avère que les enfants qui ont participé à cette expérimentation entrent plus rapidement et plus facilement dans les activités. De plus, ils sont moins "angoissés" à l'idée de ne pas tout comprendre, au contraire des enfants interviewés qui n'avaient pas participé. Tenant compte de ces observations, et au vu de la généralisation du concept EOLE à l'école enfantine et à l'école primaire, les démarches de sensibilisation à la langue allemande débiteront à l'école enfantine et seront intégrées à des activités de type EOLE. Ce nouveau concept devrait pouvoir être mis en pratique dès la rentrée 2007 par les enseignantes titulaires avec leurs élèves. Il est également prévu que le travail se poursuive au premier cycle de l'école primaire. La large ambition du début a certes rétréci, du fait surtout que nous ne pourrions plus avoir recours systématiquement à une enseignante germanophone et la quantité de sensibilisation sera moins importante, cependant les portes ne sont pas com-

plètement fermées, ce que nous avions craint à un moment donné. Nous avons également pu obtenir que des contacts soient entretenus avec des personnes de langue allemande. Ces “flots de langue allemande” seront introduites et closes par des rituels et c’est le caméléon *Bunti* qui fera découvrir les thèmes aux enfants. Ces thèmes seront en rapport direct avec la vie de la classe et les événements qui jalonnent l’année scolaire. De plus, il est prévu de proposer des petites activités diverses qui pourront être menées à n’importe quel moment (chansons, comptines) afin de promouvoir le contact régulier avec l’allemand et afin aussi de ne pas surcharger l’enseignante titulaire au niveau linguistique. Nous proposerons également une formation continue aussi bien linguistique que théorique pour les enseignantes enfantines.

En août 2001 a démarré parallèlement une autre expérimentation qui avait pour cadre le Collège, c’est-à-dire des classes de 7^{ème}, 8^{ème} et 9^{ème} (les 3 dernières années de l’école obligatoire). Les leçons d’histoire, de géographie, d’éducation musicale, éducation physique et éducation nutritionnelle étaient dispensées en allemand par des enseignants bilingues de l’établissement. A la fin de la première année, l’histoire a été abandonnée. Il était très difficile de faire passer une matière aussi abstraite à des élèves de toutes les options. Pour les leçons dispensées en allemand, les élèves n’étaient pas séparés par option comme c’est le cas pour les branches dites principales (français, allemand, mathématiques). *Les options 1 et 2 sont dites pré-gymnasiales (2-3 niveaux A et au max. 1 niveau B dans les branches principales). Les autres élèves sont répartis dans les options 3 ou 4.* La majorité des élèves de la filière bilingue avaient choisi d’en faire partie, mais pour diverses raisons d’organisation, d’autres élèves participaient, du moins en partie.

Pour l’évaluation de ce projet, les élèves, les parents et les enseignants à plusieurs reprises ont été entendus. Il s’est d’abord révélé que

- la confection d’un tel horaire est un casse-tête, un module entier simplifierait le travail,
- les élèves ont davantage de travail à domicile, parce qu’ils traduisent pratiquement tout le matériel reçu,
- les élèves doivent être volontaires pour participer,
- pour les élèves d’option 4, la charge de travail est trop importante,
- les élèves considèrent majoritairement qu’ils ont fait beaucoup de progrès en compréhension, ce qu’a constaté l’enseignant d’allemand
- les parents sont demandeurs de ce type d’enseignement; ils considéraient que c’est un “plus” pour l’apprentissage.

Les parents souhaiteraient qu’un tel type d’enseignement soit accompagné par des échanges ou des contacts concrets avec la langue allemande. Il s’agit également de repenser les disciplines données en immersion: faut-il privilégier les branches dont les notes n’ont pas d’incidence sur la promotion, ou durant lesquelles on insiste sur les échanges verbaux en classe? Se pose ensuite la question des enseignants à disposition et disposés à enseigner en allemand.

Les enseignants avaient décidé d’ajouter un feuillet dans le bulletin scolaire, attestant qu’ils avaient suivi des cours en allemand. Contrairement à nos estimations, peu d’élèves se sont ensuite inscrits à la maturité bilingue du Lycée cantonal à Porrentruy.

Cette expérimentation-là nous conforte encore un peu plus dans l’idée qu’il est important de débiter les contacts avec la langue partenaire dès l’arrivée dans le système scolaire, c’est-à-dire à l’école infantine et que ces contacts (autres que par le moyen d’enseignement) perdurent durant toute la scolarité obligatoire.

Au terme de l’année scolaire 2005, la

décision de rendre l’expérimentation généralisable, est tombée: le Département ne souhaite pas créer de “filiale bilingue” dans le canton. Pour l’instant tout est en veille, mais pourrait être réactivé à tout instant.

Les deux expérimentations jurassiennes sont très intéressantes, dans le sens où elles montrent la nécessité absolue de repenser l’enseignement de l’allemand (mais aussi des autres langues) dès l’entrée dans le système scolaire. En mettant en contact les enfants avec la L2 de manière ludique dès l’école infantine, cela devient une évidence et une normalité de comprendre et travailler en plusieurs langues. Il est cependant nécessaire que l’enseignement dès la 3^{ème} prenne en considération ce qui a déjà été fait auparavant et continue parallèlement au moyen d’enseignement à promouvoir des activités mettant en contact directement les élèves à la langue. Ceci implique nécessairement qu’il y ait une continuité dans l’enseignement lui-même entre les différents degrés et notamment au passage à l’école secondaire.

Nathalie Charpié

est enseignante d’allemand et de français à l’Ecole de Culture Générale de Delémont (JU) et chargée de mission pour l’enseignement par immersion dans le canton du Jura. De 2000 à 2005 elle a suivi et évalué une expérimentation d’enseignement par immersion de l’école infantine à la 2^{ème} année primaire. Actuellement elle est mandatée par le Service de l’Enseignement Jurassien pour créer un concept de sensibilisation à la langue allemande pour l’école infantine. Elle prépare également un diplôme postgrade en didactique des langues étrangères à l’Université de Berne.

Irène Schwob
François Ducrey
Genève

L'enseignement bilingue dans des classes primaires en Valais romand

Die Ergebnisse einer Evaluation der Walliser 6.-Klässler, die einen zweisprachigen Unterricht ab dem Kindergarten oder ab der dritten Klasse besucht haben, zeigen einige Grenzen des Schulversuchs auf, was die Schüler, die Lehrer und das Programm betrifft. Das Hauptinteresse gilt dem Lerngewinn im Deutschen, daneben wird auch der Einfluss des zweisprachigen Unterrichts auf die Französisch- und Mathematikkenntnisse kontrolliert. Für 81 Schüler der Untersuchung, die auch im interaktiven Sprechen evaluiert wurden, wird die mehr oder weniger grosse Nähe von sieben Testresultaten mit Hilfe einer Korrespondenzanalyse dargestellt und gemäss einiger Charakteristika der Lerner aufgeschlüsselt.

Dès 1993, les communes de Sierre, Sion et Monthey ont successivement ouvert des classes pilotes d'enseignement bilingue partiel (50% en français L1, 50% en allemand L2) à l'école primaire, soit en 1^{re} ou en 2^e enfantine (modèle précoce), soit en 3^e année primaire (modèle moyen). L'Institut de recherche et de documentation pédagogique de Neuchâtel (IRDP) a été mandaté pour évaluer les compétences des élèves de ces classes en allemand, français et mathématiques. Dans le présent article, nous relatons les résultats de l'évaluation des acquis qui a eu lieu en fin de 6P pour les dix premières classes, non sans évoquer les principales conditions qui ont façonné l'expérience.

Les élèves concernés

Une première expérience menée à Sierre avec des élèves francophones et germanophones réunis dans une même classe enfantine (immersion réciproque) n'a pas été poursuivie eu égard aux réticences exprimées par des parents germanophones qui craignaient pour l'acquisition de leur langue sachant que le français était parlé dès Noël en cours de récréation. Les classes bilingues suivantes et les classes dans les autres communes ont donc été ouvertes sans cette optique d'immersion réciproque; elles s'adressaient à tous les élèves sous forme d'option facultative pour laquelle il fallait s'inscrire. Lorsque trop d'élèves se présentaient, les directions des écoles ont dû faire face au problème de la sélection des candidats. Autant le tirage au sort de quelques élèves parmi tous les intéressés (ou, dans un cas, d'un quota représentatif parmi les classes sociales) que l'admission prio-

ritaire des frères et sœurs cadets engendraient des déceptions et des contestations du bien-fondé du mode de sélection.

Les élèves qui sont finalement entrés en filière bilingue sont probablement de niveau social un peu plus élevé que la moyenne de la population scolaire valaisanne. Ceux qui ont terminé leur scolarité primaire en classe bilingue le sont certainement, puisque les élèves de la classe sociale la plus basse ont plus fréquemment abandonné ou quitté l'enseignement bilingue avant la 6P. Les élèves qui étaient inscrits en classe bilingue dès l'école enfantine avaient pour près d'un quart des origines suisse-allemandes, ce qui n'était le cas que d'un dixième des élèves (de Sierre) qui sont entrés en classe bilingue en 3P. Ces derniers, par contre, étaient majoritairement de bons écoliers selon les notes obtenues en fin de 2P. Ainsi, une comparaison des performances des élèves issus du modèle précoce et du modèle moyen ne diffère pas seulement du point de vue du nombre d'années passées en classe bilingue (8, 7 ou 4 ans), mais également du point de vue des caractéristiques des élèves (pratiques linguistiques familiales et notes antérieures) qui ont aussi un impact sur les résultats scolaires obtenus en classe bilingue.

Les enseignants des classes bilingues

Les personnes recrutées pour enseigner en allemand sont germanophones ou francophones avec de très bonnes connaissances d'allemand, fondées sur un vécu familial ou sur une expérience prolongée en pays germanophone. Par contre, seul-e-s quel-

ques enseignant-e-s possèdent une expérience ou une formation dans l'enseignement de l'allemand comme langue étrangère. Au fil des années de l'expérience d'enseignement bilingue, les enseignant-e-s de la partie allemande ont pu bénéficier de conférences et de cours d'été en lien avec l'enseignement bilingue ou assister à des congrès. Leurs besoins de formation sont variés et évolutifs, et le nombre de personnes concernées par l'enseignement en allemand n'a souvent pas permis de constituer des effectifs suffisants pour "remplir" un cours de formation continue *ad hoc*.

Le projet pilote tablait sur le principe "un enseignant - une langue" expérimenté avec succès au Canada et dans la Vallée d'Aoste (Calvé, 1991; Aguetz *et al.*, 1993). Enseigner en allemand (ou en français) à raison de 50% dans une classe peut répondre au désir de certains de travailler à mi-temps, sinon cela amène à s'occuper de deux classes, en duo avec un ou deux collègues. Les maîtres ou maîtresses qui enseignent en français doivent composer avec un champ d'exercices de la langue réduit et centrer les activités de la classe sur les objectifs fondamentaux du curriculum en L1.

en allemand L2 a dû surmonter plusieurs handicaps. Dans le doute de la continuité d'une filière bilingue au Cycle d'orientation, une heure de mathématiques a d'emblée été enseignée en français, ce qui permettait d'acquérir la terminologie en L1 et d'assurer une progression en fonction du curriculum francophone, mais ceci enlevait aussi une heure à l'enseignement des mathématiques en L2, qui nécessite justement plus de temps vu l'acquisition conjointe de la langue. Dans un canton bilingue, il était évident de suivre le curriculum de l'autre partie du canton, celui du Haut-Vallais, et de compter sur les services d'encadrement et de formation de son animateur. C'est seulement après quelques années et plusieurs expertises que les curricula en mathématiques des deux communautés linguistiques ont été reconnus comme équivalents pour l'école obligatoire (1^{re} à 9^e année), des différences de rythme de travail de certaines notions apparaissant jusqu'en 6P. En outre, le manuel de mathématiques germanophone s'est avéré d'un abord trop complexe pour les non-natifs; la vulgarisation du matériel comporte néanmoins le danger d'appauvrir le vocabulaire et de ne plus assurer le progrès langa-

gier concomitant.

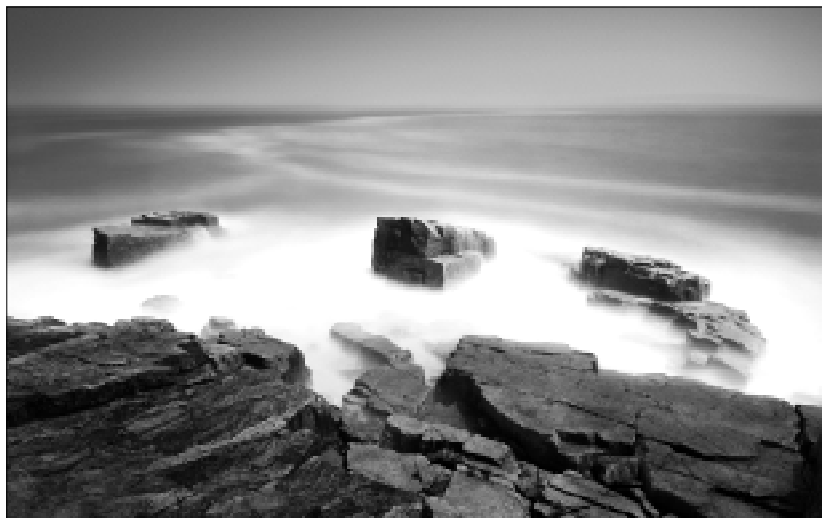
Indépendamment des problèmes rencontrés avec le curriculum et le moyen d'enseignement des mathématiques, la qualification de cette discipline pour l'enseignement en L2 est parfois contestée. Certains trouvent que les mathématiques comportent un vocabulaire pauvre et redondant et, du fait de l'importance de la discipline pour la promotion des élèves, estiment que l'investissement en temps pour assurer l'atteinte des objectifs est trop grand. D'autres défendent les mathématiques en L2 en soulignant que la redondance dans les opérations d'algèbre entraîne une meilleure mémorisation et que les chiffres ne servent pas seulement à compter, mais sont constamment employés dans divers contextes; par ailleurs, les exercices de résolution de problèmes et la géométrie demandent des énoncés détaillés et riches en vocabulaire. Un partage bien pensé du curriculum des mathématiques entre sections linguistiques pourrait être un compromis intéressant.

Pour toutes les disciplines enseignées en allemand, le manque de matériel didactique est évident et constitue une source de surcharge, qui a localement pu être compensée par une heure de

Programme des classes bilingues

Pour que l'enseignement bilingue en allemand atteigne 50% de l'horaire scolaire, une discipline principale y est attribuée, en l'occurrence les mathématiques. S'y ajoutent l'environnement, les travaux manuels, le dessin, la musique et la gymnastique, systématiquement ou périodiquement. Les disciplines "secondaires" n'ont jamais été contestées par rapport à leur adéquation à l'enseignement bilingue. Les acquis des élèves dans ces disciplines n'ont pas été évalués par des épreuves externes aux classes et en comparaison avec des élèves du cursus conventionnel.

L'enseignement des mathématiques



... nella nebbia.

décharge. Les enseignants de tous les niveaux, mais particulièrement de l'école enfantine à la 2^e primaire, sont constamment à la recherche de moyens complémentaires pour répondre aux besoins de l'enseignement bilingue. Pour l'enseignement de l'allemand dès la 4^e année primaire, le manuel conventionnel (*Tamburin*) est estimé insuffisant en ce qui concerne la structuration.

Certaines incertitudes et difficultés ont pu être surmontées grâce à l'accompagnement par l'animatrice de L2 et par un groupe technique (composé de l'animatrice et de quelques enseignants des différents sites) qui ont affiné le plan d'études et veillé à une communication entre les écoles. Par ailleurs, une Commission enseignement bilingue constituée des représentants des parties impliquées (parents, syndicat, directions d'écoles, autorités, recherche) a supervisé l'évolution de l'expérience et son évaluation, et a préparé une argumentation en vue des décisions du département de l'instruction publique.

Evaluation des acquis en allemand

La vérification des acquisitions en allemand/L2 s'est faite en 6P grâce à différents outils d'évaluation adaptés au niveau de compétences des élèves des classes bilingues (Demierre-Wagner et Schwob, 2004). A défaut d'autres études semblables qui auraient permis de comparer les résultats valaisans, nous avons essayé de déterminer le profil linguistique en allemand/L2 des élèves de la filière bilingue selon le Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2000), qui est concrétisé dans la version française du Portfolio européen des langues destiné aux apprenants du niveau primaire (Debyser et Tagliante, 2000). La comparaison des résultats aux épreuves dans les quatre compétences (comprendre, lire, écrire et parler)

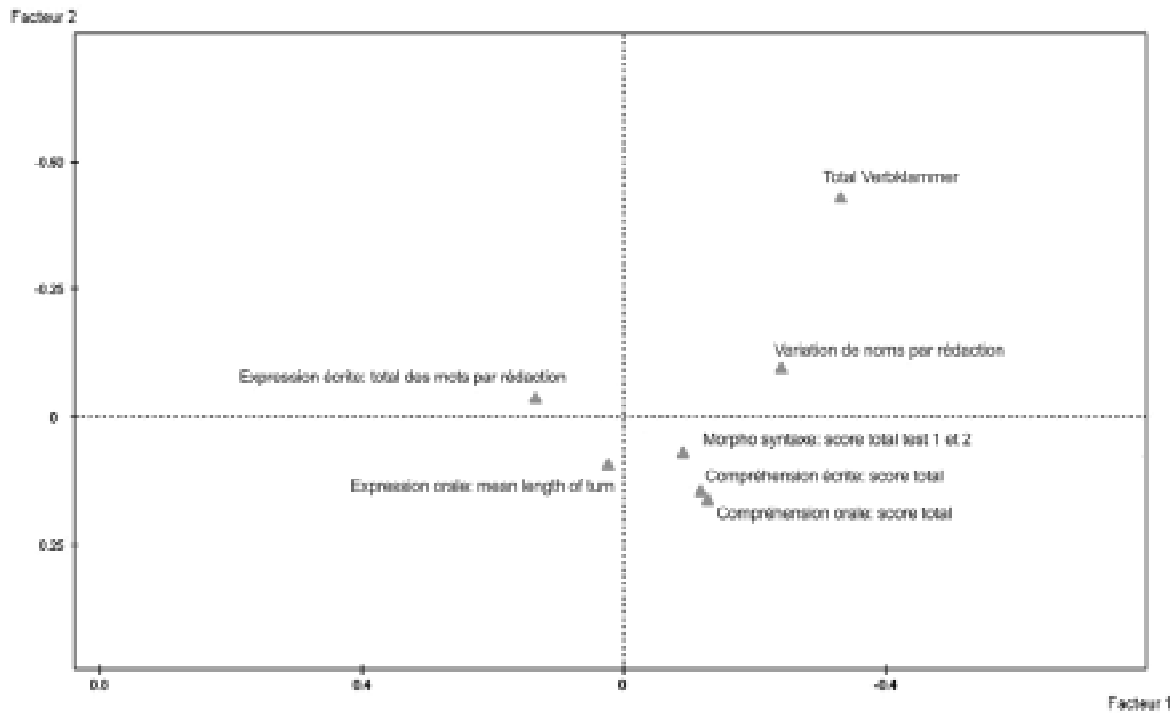
avec les descripteurs de ce portfolio permet d'affirmer que la plupart des élèves des classes bilingues se situent au niveau "seuil", B1, qui suit les niveaux "découverte" et "survie". Plus concrètement, en expression orale par exemple, ces élèves savent poser des questions (niveau 1 ou A1), parler avec quelqu'un, des amis et de la famille (niveau 2 ou A2) et enfin raconter brièvement une histoire (niveau 3 ou B1). Il est donc entendu qu'en fin de 6P, les élèves ont atteint un niveau fonctionnel en allemand, mais que l'apprentissage doit continuer et que les compétences peuvent encore évoluer (d'autant plus, serait-on tenté de dire) au vu de leur "localisation" au troisième des six niveaux existants pour les locuteurs adultes.

Une recherche récente sur les phases d'acquisition de la grammaire allemande par des élèves genevois qui suivent un enseignement d'allemand traditionnel (Département de l'instruction publique, 1998; Diehl *et al.*, 2000) permet une comparaison avec les élèves des classes bilingues pour deux structures syntaxiques que les auteurs de *Deutsch in Genfer Schulen* ont définies comme faisant partie du troisième et du cinquième stade dans l'acquisition des structures des phrases. Dans leurs rédactions, les élèves des classes conventionnelles placent le groupe verbal disjoint correctement dans 20% des cas et réalisent l'inversion sujet-verbe lorsqu'elle est nécessaire dans 41% des cas, ceci au terme de l'école obligatoire (9^e). L'analyse de la rédaction des élèves des dix classes bilingues a montré que leurs habitudes langagières sont plus évoluées en fin de 6P, leur syntaxe étant correcte dans plus de 80% du premier cas — par exemple: "Ich bin mit mein* Schwester und mein* Mutter **gegangen**."¹ — et dans plus de 60% du deuxième — par exemple: "Mit der Klasse **gehen wir** bald im* Jura". Comme les exemples cités le montrent, la conjugaison du verbe est correcte, mais la déclinaison

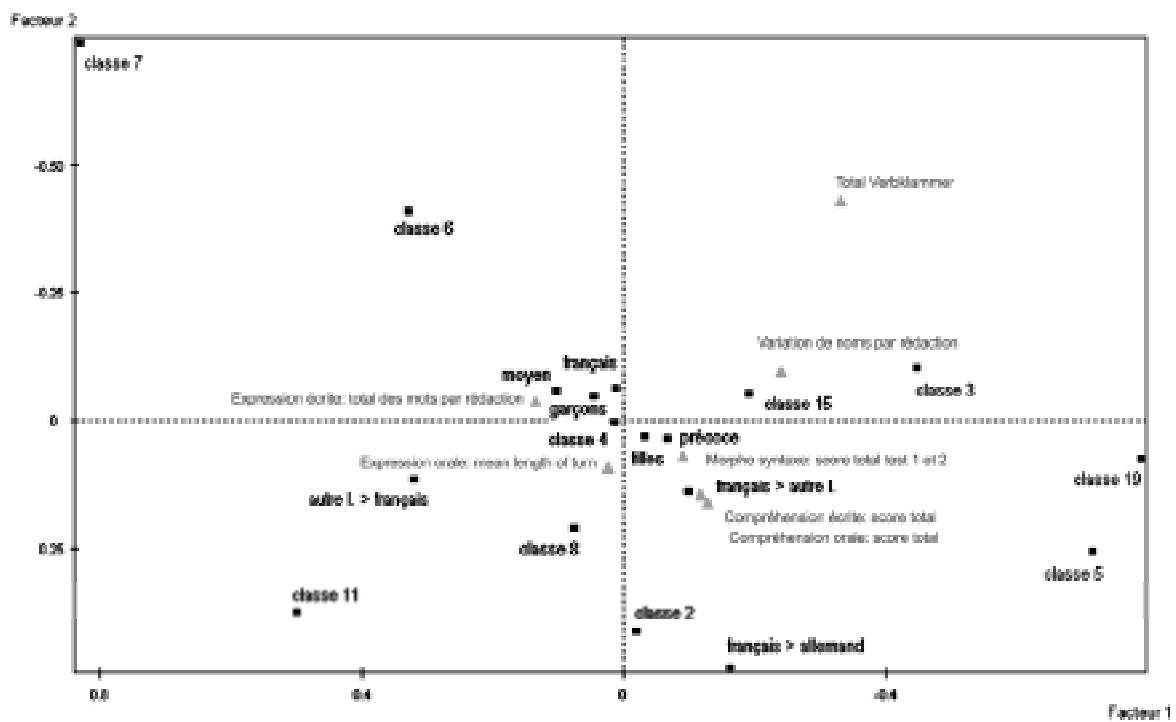
est encore aléatoire, ce qui correspond d'ailleurs à la concordance de l'évolution des acquisitions dans les domaines du verbe, de la phrase et des cas qui a été constatée par les chercheuses genevoises.

Afin d'observer les relations qui peuvent exister entre les résultats de 81 élèves des classes bilingues qui ont participé à tous les tests d'allemand (y compris l'interview, qui sert de test d'expression orale), nous avons effectué une analyse de correspondance simple (Lebart *et al.*, 1995). Pour chaque élève, nous avons tenu compte de son score aux tests de compréhension orale, de compréhension écrite et de morphosyntaxe, ainsi que de la longueur moyenne des tours de parole (ou *mean length of turn*) en expression orale, et de trois critères différents en expression écrite: le total de mots par rédaction, le nombre d'occurrences du groupe verbal disjoint (ou *Verbklammer*) et la variation de mots. L'analyse des résultats montre premièrement qu'une production écrite plus abondante, total des mots par rédaction, s'oppose à des caractéristiques plus qualitatives de l'expression écrite: l'emploi de *Verbklammer* et la variation de noms par rédaction, et elle s'oppose aussi, mais plus faiblement, à la réussite au test de morphosyntaxe (voir dans le graphique 1 la distribution de part et d'autre de l'axe horizontal et les valeurs du facteur 1). C'est dire que la quantité de mots rédigés ne va pas forcément de pair avec les critères de qualité retenus. Deuxièmement, les résultats aux tests de compréhension (orale et écrite) et au test de morphosyntaxe (qui avait une forte composante de compréhension vu qu'il s'agissait de rédiger des phrases à partir de mots donnés) sont très liés (donc rapprochés dans le graphique) et s'opposent, mais faiblement, à la réussite qualitative en expression écrite (voir leur emplacement de part et d'autre de l'axe vertical et les valeurs du facteur 2). La

Graphique 1: Les variables actives du plan factoriel



Graphique 2: Les variables illustratives du plan factoriel superposées aux variables actives



compétence en expression orale, mesurée à l'aide de la longueur moyenne des tours de parole (*mean length of turn*), se situe très près du centre des axes et ne contribue pas de manière importante à leur explication (c'est-à-dire à l'explication des oppositions mentionnées). On peut donc interpréter la capacité de s'exprimer plus ou moins longuement comme étant centrale et tributaire des autres compétences, ou alors comme étant dépendante d'autres compétences encore (d'ordre pragmatique par exemple).

Pour analyser la réussite aux différentes évaluations en langue allemande en fonction de certaines caractéristiques des élèves (genre, appartenance à l'enseignement bilingue précoce ou moyen, langue(s) parlée(s) en famille, appartenance à une classe), nous avons superposé sur le plan factoriel (graphique 1) ces variables illustratives (graphique 2) qui sont signalées par des carrés. Ce sont évidemment les résultats des plus petites entités, des élèves regroupés selon leurs classes, qui varient le plus notablement. Leur dispersion montre que l'accent a pu être mis sur des compétences différentes dans l'enseignement. Les élèves de deux classes (classes 7 et 11) parmi les dix classes évaluées ont écrit des textes plus longs, tandis que ceux de deux autres classes (5 et 19) se sont exprimés de manière peu abondante à l'écrit comme à l'oral. Les élèves des classes 3 et 15 se distinguent par une bonne variation de mots dans leur production écrite. Au centre du graphique, on trouve les élèves de la classe 4 qui montrent des compétences moyennes dans tous les tests (et selon les critères d'évaluation présentés ici).

Les résultats des élèves regroupés selon le genre (filles ou garçons) et selon le modèle d'enseignement bilingue suivi (précoce ou moyen) se situent proches du centre, mais de part et d'autre des deux axes, ce qui indi-

que une tendance à une meilleure compréhension par les filles et par les élèves qui ont débuté l'enseignement bilingue plus tôt (les résultats de filles et précoces étant plus proches de la zone occupée par Compréhension écrite et orale dans le graphique 2). Nous avons aussi relevé les résultats des élèves qui parlent français à la maison (dans le graphique: français, 64 élèves), de ceux qui parlent l'allemand avec un parent (français > allemand, 6 élèves), de ceux qui parlent occasionnellement une autre langue à la maison (français > autre langue, 8 élèves) et enfin de ceux qui parlent avec les deux parents une autre langue (autre l. > français, 3 élèves). Comme on le voit dans le graphique 2, comparés aux élèves du groupe "français", les élèves avec des origines germanophones (français > allemand) montrent globalement plus de facilité en compréhension et en morphosyntaxe², et les élèves parlant occasionnellement une autre langue à la maison (français > autre l.) se situent entre les deux. Il faut toutefois être prudent dans l'interprétation de ces résultats qui ne portent que sur de petits effectifs.

L'analyse factorielle des correspondances nous a permis de relever deux principaux regroupements des résultats aux tests d'allemand soumis aux élèves: les uns écrivent des textes plus abondants, les autres plus soignés; les uns ont plus de facilité à écrire, les autres à comprendre. Cette analyse montre également le rapprochement des résultats en compréhension écrite et orale. Les deux tests de compréhension ayant porté sur le thème des chemins de fer, la différence de support (un texte et un film vidéo) n'interfère pas. Lors de l'analyse de chacun des cinq tests, très peu de différences significatives de réussite ont pu être mises au jour (seuls les élèves de l'enseignement précoce montraient une avance en compréhension orale et, à leur tour, les élèves de l'enseignement moyen en morphosyntaxe), le regard

plus global sur les résultats à l'aide de l'analyse des correspondances met en évidence des effets cumulés, et nous avons ainsi pu confirmer, selon une hypothèse intuitive, qu'une expérience familiale avec l'allemand ou le suisse allemand, ou d'ailleurs (sous certaines conditions probablement) avec une autre langue encore, tend à être favorable pour la compréhension.

Acquis en mathématiques et en français

L'évaluation des acquis en mathématiques et en français a été réalisée en collaboration avec Céline Duc de l'Office de recherche en éducation et de développement pédagogique (ORDP) du canton du Valais qui pouvait s'appuyer, pour le français, sur les résultats d'une évaluation des classes romandes.

En mathématiques, deux volées de classes bilingues ont passé l'épreuve de fin de 6P du Haut-Valais en langue allemande. Leurs résultats ont été comparés avec ceux de classes témoins de la partie germanophone du canton (cf. tableau 1). Néanmoins, une telle comparaison ne peut être qu'indicative, étant donné que les élèves scolarisés dans la partie germanophone du canton sont en moyenne 11 mois plus âgés que les élèves romands (selon une statistique du Service de la formation tertiaire à Sion). Une telle différence d'âge, particulièrement à un moment charnière du développement cognitif où les enfants accèdent aux opérations formelles, ne peut manquer d'avoir une influence sur les compétences des élèves, et on devrait donc s'attendre à un résultat différent entre ces deux groupes. En effet, en 2001-2002, les résultats de trois classes bilingues étaient significativement plus faibles que ceux de deux classes témoins du Haut-Valais. Une part de la différence de rendement entre ces classes a été expliquée par des problèmes de compréhension des consignes

en allemand — l'évaluation portant sur les mathématiques et non sur la langue — et le temps de passation limité (le dernier exercice de chaque partie du test n'étant souvent pas résolu par les élèves des classes bilingues). Ces conditions ont été mieux contrôlées l'année suivante. En 2002-2003, les élèves de quatre classes bilingues (avertis de l'enjeu de cette évaluation) ont obtenu des rendements inférieurs mais non significativement différents des élèves de dix classes témoins! Toutefois, la classe du modèle moyen, constituée selon une clé de représentativité (et ne comportant donc pas seulement de bons élèves) a eu un résultat significativement plus faible que les trois classes du modèle précoce.

Tableau 1: Rendement à deux épreuves de mathématiques du Haut-Valais

Année scolaire	Rendement des élèves des classes bilingues de 6P	Rendement des élèves témoins germanophones de 6P
2001-2002	63.8% (n = 52)	76.1% (n = 41)
2002-2003	80.5% (n = 80)	81.5% (n = 181)

Les élèves des classes bilingues ont également été évalués en français, à l'aide d'épreuves du Valais romand, et leurs résultats ont été comparés à ceux d'élèves romands qui ont suivi un enseignement conventionnel. Trois volées de classes bilingues (de 2001 à 2003) montrent en fin de 6P un niveau global en français plus élevé ou proche de celui des élèves des classes témoins (tableau 2). En 2000-2001, les élèves des classes bilingues ont eu de meilleurs scores dans la partie grammaticale et en expression écrite. En 2002-2003, si le score global ne montre pas de différence significative, leurs

compétences en compréhension orale et écrite se sont avérées supérieures à celles des élèves témoins.

Conclusion

En résumé, l'évaluation de l'expérience pilote de l'enseignement bilingue dans trois écoles primaires du Valais romand a montré que les élèves de ces classes progressent régulièrement en français et que l'on ne doit pas craindre des acquis insuffisants. En mathématiques, sauf peut-être pour des élèves plus faibles du modèle moyen, les acquis peuvent être surprenants, c'est-à-dire équivalents à ceux d'élèves germanophones plus âgés. Malgré les difficultés non

négligeables de mise en place de cet enseignement bilingue, les élèves progressent bien en langue allemande. Evidemment, des différences d'acquisition existent et l'apprentissage de l'allemand n'est de loin pas terminé à cet âge. Les élèves volontaires des classes bilingues ont d'ailleurs des attitudes très favorables vis-à-vis de l'apprentissage de l'allemand et de l'apprentissage en allemand; dans ces conditions, une continuité de la scolarité en classe bilingue nous paraît toute indiquée.

Tableau 2: Rendement à trois épreuves de français du Valais romand

Année scolaire	Rendement des élèves des classes bilingues de 6P	Rendement des élèves témoins de classes conventionnelles de 6P
2000-2001	77.2% (n = 35)	72.9% (n = 936)
2001-2002	75.7% (n = 52)	77.6% (n = 51)
2002-2003	82.1% (n = 80)	80% (n = 160)

Notes

¹ * désigne une imperfection.

² Quatre autres élèves (non évalués en expression orale) qui parlent allemand ou suisse-allemand avec leurs deux parents ont d'ailleurs un résultat significativement meilleur dans les tests de compréhension et en morphosyntaxe.

Bibliographie

- AGUETTAZ, P. / CAVALLI, M. / DECIME, R. / FLORIS, P. / GHIGNONE, J-P. / TUTEL, A. (1993): *Langues et enseignement au Val d'Aoste: réalisations et perspectives: journée d'études du 13 nov. 1992 à Martigny*. Neuchâtel, IRDP, Recherches 93.103, Cahier du GCR 25.
- CALVE, P. (1991): *Vingt-cinq ans d'immersion au Canada, 1965-1990*. Etudes de linguistique appliquée, 82, p. 7-23.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2000): *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris, Didier (ou <http://culture2.coe.int/portfolio/documents/cadrecommun.pdf>).
- DEBYSER, F. / TAGLIANTE, C. (2000): *Mon premier portfolio. Portfolio destiné aux apprenants du niveau primaire*. Paris, Didier.
- DEMIERRE-WAGNER, A. / SCHWOB, I., avec la collab. de C. DUC (2004): *Évaluation de l'enseignement bilingue en Valais, Rapport final*. Neuchâtel, IRDP (04.1).
- DÉPARTEMENT de l'instruction publique (1998): *Recommandations DiGS (Deutsch in Genfer Schulen): à propos de l'acquisition de la grammaire allemande*. Genève, DIP.
- DIEHL, E. / CHRISTEN, H. / LEUENBERGER, S. / PELVAT, I. / STUDER, T. (2000): *Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*. Tübingen, Niemeyer.
- LEBART, L. / MORINEAU, A. / PIRON, M. (1995): *Statistique exploratoire multidimensionnelle*. Paris, Dunod.

Irène Schwob

est collaboratrice scientifique au Service de la recherche en éducation à Genève. Comme ancien membre du GREB (Groupe de recherche pour l'enseignement bilingue) elle a été chargée par l'IRDP de terminer l'évaluation longitudinale sur l'enseignement bilingue dans les écoles pilotes valaisannes.

François Ducrey

est collaborateur scientifique au Service de la recherche en éducation (SRED). Ses travaux scientifiques portent sur la méthodologie de recherche et s'inscrivent dans le champ thématique de l'analyse des processus d'enseignement.

Oswald Inglin
Basel

Immersive Backwash: Hyperbole, Redundancy & Recycling

Oder: Immersionsunterricht und seine Auswirkungen auf den Regelunterricht

Tout en constatant qu'un enseignement par immersion dépasse de loin la simple transposition d'une matière choisie en langue étrangère, l'auteur remarque que ces cours ne se distinguent pas fondamentalement de l'enseignement régulier des langues étrangères. On s'appuiera alors davantage sur des concepts connus qui ont fait leur preuve et qui pourraient ainsi à leur tour être re-validés dans les classes traditionnelles de langue. Dans l'enseignement par immersion, on suivra donc les étapes essentielles de l'appropriation d'une matière, à savoir: la description des faits, les conclusions à en tirer, l'évaluation des données et le compte-rendu, le tout en langue étrangère. L'article illustre cela en présentant cinq exemples différents: le diagramme de Venne, la spirale d'apprentissage, le débat, le portfolio et la réflexion.

Immersionsunterricht = Sachfachunterricht in einer Fremdsprache?

Immersiones Unterrichten bedeutet tatsächlich zunächst einmal, dass ein Sachfach, das normalerweise in der Muttersprache der Schülerinnen und Schüler unterrichtet wird, in einer Fremdsprache vermittelt wird. Im Gegensatz etwa zur bilingualen Methode findet der Unterricht ganz in der L2 statt, damit „Immersion“ auch tatsächlich stattfindet und die Schülerinnen und Schüler nach Krashen mit einem Input plus an Fremdsprache konfrontiert werden und in die zu erlernende Sprache eintauchen.

Wenn man es beim Immersionsunterricht bei diesem Minimalkonzept belässt, dann findet Sachfachunterricht ganz einfach z.B. statt auf Deutsch auf Englisch statt. Einzige Grundvoraussetzung für guten Immersionsunterricht ist entsprechend eine möglichst gute Fremdsprachkompetenz der Lehrkraft, und einige Schulen, die Immersionsunterricht anbieten, fliegen deshalb Nativespeaker ein und sind dann der Auffassung, dass damit die besten Voraussetzungen für guten Immersionsunterricht geschaffen worden sind.

Nun ist aber immersiones Unterrichten nicht einfach Sachfachunterricht in einer Fremdsprache. Immersiones Unterrichten ist Sachunterricht und Sprachunterricht in einem, proaktiver Sprachunterricht. In anderen Worten: Die Immersionslehrkraft muss in ihrem Unterricht auf das Sachfach bezogene Wortarbeit betreiben und mit den Lernenden Sprech-, Schreib-,

Hör- und Lesestrategien, d. h. also eine fachliche Diskursfähigkeit entwickeln, damit Immersionesunterricht nicht einfach zur frontalen Talk-and-Chalk-Vorlesung degradiert wird.

Nun findet Immersionesunterricht offensichtlich leider vielerorts in etwa nach diesem Muster statt. Sieht man sich den Schlussbericht der Evaluation „Zweispächiger Ausbildungsgang in Mittelschulen“ der Zürcher ARGE Bilingual vom Juni 2005 an, so liest man in der Kurzfassung des Berichts: „Die Schülerinnen und Schüler in den Immersionesklassen erleben einen sachlich wie sprachlich anspruchsvollen Unterricht, der vorwiegend frontal gestaltet und stärker durch die Lehrpersonen gesteuert wird als der Unterricht in anderen Klassen.“⁴¹ Dies ist erstaunlich, weil man beim Stichwort Immersionesunterricht doch eher an kommunikative und interaktive Unterrichtsstunden denkt. Weiter erstaunt in diesem Bericht, dass Erweiterte Lehr- und Lernformen (ELF), wie etwa Werkstatt- und Freiwahlarbeit (z. B. Wochenplan), aber auch Internetrecherchen und der Einsatz von authentischen Materialien, also nicht didaktisierten Hilfsmitteln in englischer Sprache, im Gegensatz zu den Regelklassen im gleichen Sachfach fast nie eingesetzt werden.

Ist die Vermittlung von Stoff im Immersionesunterricht aufgrund der Sprachbarriere derart schwierig, dass sich er sich am besten und effizientesten (und vielleicht ökonomischsten) mit der traditionellen Frontalunterrichtsform vermitteln lässt?

Ich möchte im Folgenden das offen-

sichtlich enge Repertoire der häufig eingesetzten Lehr- und Sozialformen im Immersionsunterricht mit ein paar wenigen praktischen Anregungen etwas erweitern. Dabei ist mir klar, dass diese Aufzählung keinen Anspruch auf Systematik haben kann. Sie kann insbesondere keinen Beitrag zur immer noch fehlenden umfassenden Immersionsdidaktik leisten und ist vielleicht nur eine weitere Methodenliste, wie im zitierten Bericht moniert wird².

Allerdings wurde mir selbst beim Einsatz dieser Tricks einmal mehr klar, dass Immersionsunterricht eigentlich gar keine eigene Didaktik braucht, sondern einfach die bereits bestehende Fremdsprachendidaktik überzeichnet und verstärkt.

Alles, was ich im Folgenden darstellen kann und wird in Ansätzen auch im Regelunterricht angewandt. Tut man dies im Immersionsunterricht notwendigerweise bewusst, so kommt es zum Backwash-Effekt und man fragt sich dann, warum im Regelunterricht nicht konsequenter nach dem gleichen Muster unterrichtet wird.

Hyperbole and Redundancy

Das Herangehen an ein Sachfachthema in einer Fremdsprache unterscheidet sich insofern vom Unterricht in der Muttersprache, als die Fremdsprache in einer Art Matrix über das Thema gelegt werden muss. Der Zugang ist nicht so direkt, oder anders ausgedrückt, didaktisch nicht so naiv, wie im Regelunterricht. Der „Filter“ der Fremdsprache verlangt von der Lehrkraft eine wohlüberlegte und sorgfältig abgestufte Herangehensweise. Nicht, dass es dies im Regelunterricht nicht auch bräuchte, aber die Überzeichnung, oder eben engl. Hyperbole, von eigentlich hinlänglich bekannten Vorgehensweisen drängen sich im Immersionsunterricht vor allem auf, weil sonst der Zugang zum Stoff aufgrund der Sprachbarriere

erschwert oder verunmöglicht wird. Drängt sich dieses Vorgehen auf der erkenntnistheoretischen Ebene auf, so bedingt Immersionsunterricht - hat man den Zugang zu einem Thema einmal geschafft - weitere Strategien, will man ja in dieser Art Unterricht nicht nur Sachfachwissen vermitteln, sondern auch die Sprachkompetenz der Schülerinnen und Schüler in der Fremdsprache fördern. Das Stichwort heisst hier Redundanz. Dies wiederum heisst, dass man einen Stoff nicht nur einfach vermittelt, sondern mit ihm sprachlich arbeitet, d.h. die Schülerinnen und Schüler dazu bringt, den Unterrichtsgegenstand sprachlich umzuwälzen, zu recyceln und zu reflektieren. Etwas verkürzt könnte man sagen, dass man sich vom von Hör- und Leseverständnis geprägten Regelunterricht vermehrt Richtung monologisch und dialogischem Sprechen zwischen Schülerinnen und Schülern bewegt.

Beide Grundprinzipien, jenes der Überzeichnung und jenes der Redundanz, lassen sich am besten durch die beinahe sklavisch eingehaltene Abfolge folgender Elemente bei der Behandlung eines Stoffes verwirklichen:

- *describe/explain (identify/classify/define)*
- *conclude/argue*
- *evaluate/discuss*
- *report/narrate (with texts, pictures, maps, tables, graphs)*

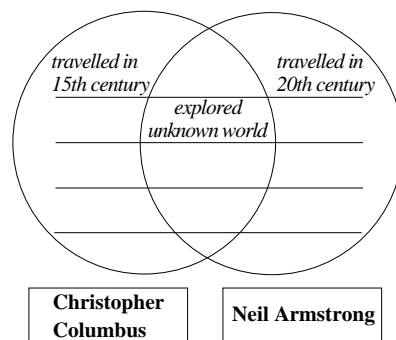
Im Folgenden sollen exemplarisch fünf Vorgehensweisen von absichtlich ganz unterschiedlicher Komplexität auseinander gesetzt werden, die Elemente des bisher Gesagten, also dem Beschreiben, Folgern, Bewerten und Berichten, aufnehmen und sich entsprechend für den Immersionsunterricht besonders eignen. Es sind dies:

- das Venn Diagramm
- die Lernspirale
- die Debatte
- das Portfolio und
- die Reflexion

Venn Diagramm³

Müssen die Schülerinnen und Schüler zwei Phänomene vergleichen und Schlüsse daraus ziehen, eignet sich das Venn Diagramm besonders gut. Zuerst beschreiben sie Unterschiede der beiden Dinge gesondert in ihren Kreisen. Aufgabe erklären! Zusammenhang mit obigem Vierpunktevorgehen bleibt unklar!

Wo die beiden Kreise sich überschneiden, schreiben die Schülerinnen und Schüler als Folgerung Gemeinsamkeiten hin. Man kann den Vergleich natürlich auch auf drei Phänomene ausdehnen, indem man drei Kreise sich überlappen lässt.



Lernspirale

Sie funktioniert folgendermassen:

- Lehrervortrag zum Thema anhören; Schülerinnen und Schüler schreiben mit;
- Klärende Gespräche in Dreier-Zusfallsgruppen;
- Schülerinnen und Schüler erstellen Spickzettel zum Inhalt des Lehrervortrags;
- Nacherzählen des Lehrervortrags in Tandems;
- 1-2 ausgeloste Schüler tragen nochmals im Plenum vor;
- In Zufallsgruppen werden zusammenfassende Plakate gestaltet;
- Ausstellung, Sichtung und Bewertung der Plakate im Plenum;
- Vertiefende Hinweise und Erläuterungen von Lehrerseite⁴.

Debatte

Bei dieser an sich bekannten Diskussionsform lässt sich viel erreichen, wenn die Teilnehmenden an der Debatte vorgeschriebene Rollen bekommen. Die klassischen sechs Rollen sind:

- *Chairman*
- *Secretary of the Debating Society*
- *Proposer of the Motion*
- *Opposer of the Motion*
- *Secunder of the Motion*
- *Secunder of the Opposer*

Portfolio

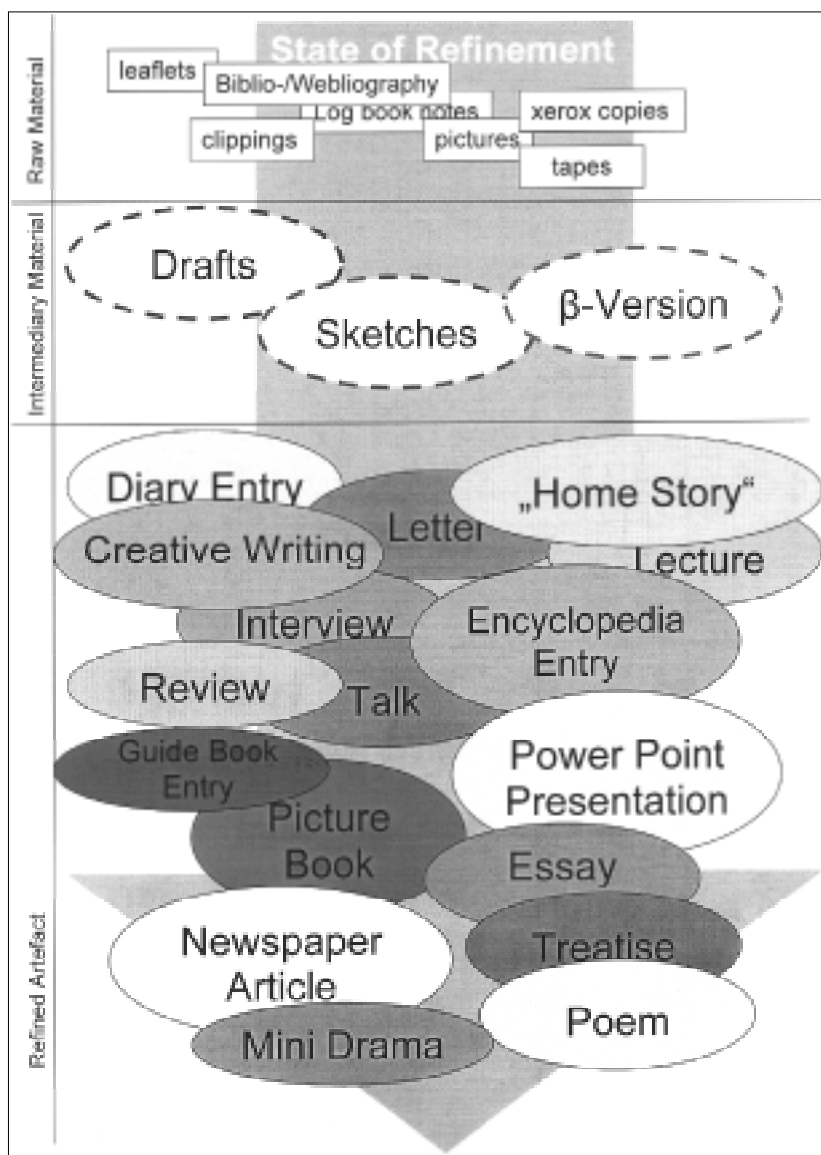
Für den immersiven Unterricht besonders geeignet scheint mir die Portfoliomethode, wo die Lernenden Unterrichtsgegenstände weitgehend alleine und aufgrund eigener Fragestellungen und darstellerischer Vorlieben als Einlagen in ein Portfolio zu einer Unterrichtseinheit herstellen. Während der Erarbeitung wird das bisher Hergestellte in einer sog. „Work-in-Progress“-Präsentation den Mitschülerinnen und Mitschülern in einer Art Werkstattgespräch (dialogisches Sprechen) vorgestellt, in der Absicht ein Feed-back und Tipps für die weitere Arbeit zu bekommen. In der abschliessenden „Show-Case“-Präsentation (monologisches Sprechen) wird dann eine fertige Einlage mit Kommentar zur Genese und eigener Einschätzung des Geleisteten den Kameradinnen und Kameraden vorgetragen.

Ich wende diese Methode im Immersionsprojekt des Gymnasiums Leonhard in Basel konsequent an und die Ergebnisse sind erstaunlich. So müssen die Schülerinnen und Schüler z. B. aufgrund von Feldarbeit in Boston, dem Ort eines Schüleraustauschprogrammes unserer Schule, Einlagen zu literarischen und historischen Sehenswürdigkeiten anfertigen und die besten davon in einer „Show-Case“-Präsentation den Mitschülerinnen und Mitschülern vorstellen, was Reporting

im besten Sinne des Wortes darstellt⁵. Das Portfolio ist wohl auch die beste Methode, in der die Schülerinnen und Schüler einmal gesammeltes („Raw Material“) und überarbeitetes Sprachmaterial („Intermediary Material“) z. T. mehrfach rezyklieren können. Die folgende Graphik illustriert, auf welche Weise das in Boston in Feldarbeit gesammelte Primärmaterial schliesslich zu originellen Einlagen (engl. „Artefacts“) verarbeitet werden kann.

Reflexion⁶

Mit der sog. „K-W-L-Methode“ kann man die Schülerinnen und Schüler als pre-/while- & post-activity zu einem Thema reflektieren lassen, sei dies nun mündlich oder als Eintrag in ein Log-Buch. „K-W-L“ steht für „Know“, „Want“ und „Learn“. Dabei stellen sich die Lernenden die folgenden Fragen und beantworten sie zu gegebener Zeit. Hier als Beispiel die Amerikanische Revolution:



**Unit Theme:
American Revolution**

What I know about the American Revolution:

What I want to learn about the American Revolution:

What I learned about the American Revolution:

And where's the Backwash?

Welche andere Konsequenzen neben der bewussteren oder vermehrten Anwendung der soeben beschriebenen und anderen methodischen Gadgets hat das immersive Unterrichten insbesondere für mich als Lehrperson im Regelunterricht gehabt?

Listening/understanding/retaining

Redundanz und Recycling sind für mich so etwas wie Zauberworte geworden. Ich baue vermehrt bewusstre Listening-Phasen in meinen Unterricht ein, indem ich nicht einfach davon ausgehe, dass das, was ich z. B. in einem Lehrervortrag gesagt habe, ver-

standen wurde, sondern dass ich das Understanding und Retaining des Gesagten bei den Lernenden überprüfe, indem ich es sie wiederholen, paraphrasieren, synonymisieren lasse.

Bridging/prompting/scaffolding

Ich achte auch mehr darauf, dass ich nicht Verstandenes z.B. auf Fragen hin nicht einfach gleich erkläre, sondern die Schülerinnen und Schüler mittels Hilfskonstruktionen dazu bringe, selbst auf die Antwort zu kommen, solch Konstruktionen sind:

- *Replacement/substitution*
- *Rephrasing/defining words*
- *Antonyms/synonyms*
- *Referring to base form of word*
- *Explaining derivations*

Weniger ist mehr und langsamer ist schneller

Ich habe meinen Regel-Fremdsprachunterricht dank meiner immersiven Unterrichtstätigkeit unter die Lupe genommen und bin (einmal mehr) zur titelerwähnten Einsicht gelangt. Wie hat mir einer meiner älteren Englisch-

kollegen einmal gesagt? „Don't teach an old dog new tricks!“ There are not so many new tricks around. Just do the old ones thoroughly.

Anmerkungen

¹ <http://www.bildungsdirektion.zh.ch/internet/bi/de/publikationen/evaluationen.html> > Mittelschulen/Berufsschulen > Externe Evaluation Zweiprächige Matur (2005), S. 5.

² „Hinsichtlich (...) der optimalen Gestaltung von bilingualem Unterricht gibt es jedoch noch immer mehr offene Fragen als eindeutige, empirisch abgesicherte Ergebnisse (...). Es liegt noch keine auf den bilingualen Sachfachunterricht zugeschnittene Theorie des Lernens vor (...), und auch in der Didaktik ist man noch nicht weit über Methodenlisten und experimentierende Versuche hinaus.“ A. a. O., S. 11.

³ Vgl. dazu http://edutel.musenet.org:8042/sec_language_integration.html

⁴ Vgl. dazu *Pädagogik* 7-8/05, S. 17.

⁵ Zur Portfoliomethode im modernen Fremdsprachunterricht vgl. Inglin, Oswald, „Das Portfolio. Sein Einsatz im Unterricht und in Prüfungen moderner Sprachfächer“. In: *PRA-XIS Fremdsprachenunterricht*, 6/2005, S. 6-11. Zum Immersionsprojekt „Going to Boston“ am Gymnasium Leonhard vgl. ders., „Schüleraustausch und Immersionsunterricht: Eine sinnvolle Kombination“. In: *Babylonia* 2/2004, S. 67-69.

⁶ Vgl. dazu http://edutel.musenet.org:8042/sec_language_integration.html

Oswald Inglin

Dr. phil., Konrektor, Englisch- und Geschichtslehrer am Gymnasium Leonhard, Basel; Beauftragter für Immersionsunterricht. Weitere schulentwicklerische Schwerpunkte: Methodik der Portfolioarbeit auf der Sekundarstufe II und in Maturitätsprüfungen, Didaktik und Methodik des Immersionsunterrichts, Integration des Europäischen Sprachenportfolios III (ESP) in den Regel- und Immersionsunterricht, Schüleraustauschdidaktik.



... nelle onde.

Romano Mero
Zürich

Immersion im Kreuzfeuer der Praxis

Fünf Erfahrungen: “Im Schatten des Immersionsunterrichts – Konsequenzen für den Sprachunterricht”

L'indagine svolta presso una cinquantina di studenti germanofoni del Liceo Artistico di Zurigo si prefiggeva di verificare da un lato la qualità dell'italiano L2 in classi immersive, dall'altro le conseguenze dell'immersione sull'insegnamento dell'italiano stesso. L'ipotesi secondo cui la qualità dell'italiano orale e scritto potrebbe essere inferiore in classi immersive rispetto a classi con insegnamento di L2 tradizionale non viene confermata. Gli studenti sostengono che nonostante la maggiore disinvoltura nell'uso della lingua e nonostante la mancanza di necessità di monitoraggio nelle materie insegnate in italiano, l'autocontrollo dello scritto e dell'orale rimane a un livello di normale attenzione. Riguardo alle conseguenze sulle ore di italiano i risultati sono contrastanti: Gli studenti auspicano un maggiore uso pratico della lingua, una maggiore quantità di temi – per contrastare la specializzazione nelle materie immersive - e in genere lezioni di italiano più impegnative rispetto a classi normali. Rimane ora da svolgere un sondaggio contrastivo che verifichi in modo oggettivo la qualità dell'italiano in classi immersive rispetto a classi con insegnamento tradizionale.

Einführung

Seit 1998 führt das Liceo Artistico in Zürich einen bilingualen Ausbildungsgang. Mathematik und Biologie werden von der zweiten Klasse an bis zur Matur auf Italienisch geführt. Ein Teil der Kunstfächer wird bereits ab der ersten Klasse in italienischer Sprache unterrichtet. Gemäss der Idee des reziproken Modells werden die italienischsprachigen Schüler unserer Schule bereits in der ersten Klasse in Sport und Geographie sowie zum Teil in Kunstfächern auf Deutsch unterrichtet. Auch die Fächer Chemie und Physik sowie Geschichte ab der 3. Klasse und der einjährige Kurs in Wirtschaft und Recht werden auf Deutsch unterrichtet.

Als Italienischlehrer möchte ich mich in meinen Ausführungen auf die Italienisch-Immersion unserer deutschsprachigen Mehrheit (80 Prozent der SchülerInnen) konzentrieren. Dieser Bericht soll möglichst praxisnah folgende Frage beantworten: Welche Konsequenzen hat der Sachfachunterricht in italienischer Sprache auf den italienischen Sprachunterricht?

Zu diesem Zweck habe ich in drei meiner Klassen einen Fragebogen bestehend aus fünf Fragen ausgeteilt und während einer bis zwei Lektionen von jedem Lernenden einzeln ausfüllen lassen. Die Hypothese, von der ich ausgegangen bin, war folgende: Durch den vergrösserten Sprachinput ist die mündliche und schriftliche Produktion der SchülerInnen im Italienischunterricht tendenziell weniger korrekt. Man achtet weniger auf grammatikalische Regeln, spricht und schreibt quasi “einfach drauflos”, da

dies in den Immersionsfächern Biologie, Mathematik und Kunst auch möglich ist.

Die erste Behauptung, zu der im Fragebogen Stellung genommen werden musste, lautete wie folgt:

Ich achte im Italienisch-Unterricht weniger auf Fehler beim Sprechen, weil ich in den Immersionsfächern Biologie, Mathematik, Kunst auch nicht auf Fehler beim Sprechen achte.

Von den befragten 52 SchülerInnen war nur eine Person mit der Aussage einverstanden, etwa ein Drittel haben „stimmt zum Teil“ geantwortet, während die Mehrheit die gestellte Behauptung zurückgewiesen hat.

Schauen wir uns die Begründungen näher an. Besonders aufschlussreich sind die differenzierten Antworten des Drittels, das teilweise mit der Aussage einverstanden ist.¹

- 1 Ich versuche zwar wenig Fehler zu machen, gleichzeitig denke ich aber auch nicht so viel nach bevor ich etwas sage. Es ist mir einfach geläufiger, bzw. gewohnter Italienisch zu sprechen als z. B. Französisch.
- 2 Ich achte in Mathe und Biologie weniger auf Sprachfehler als im Italienisch. Ich hoffe jedoch immer darauf wenige Fehler zu machen.
- 3 Durch das Italienischsprechen in den Immersionsfächern wird es einfacher, frei zu sprechen und daher achte ich im Italienisch-Unterricht automatisch weniger auf die Fehler, weil es auch mehr zur

Gewohnheit wurde, Italienisch zu sprechen.

- 4 In den Immersionsfächern Biologie, Mathematik und in der Kunst muss ich häufig schnell eine Antwort auf eine Frage formulieren. Wenn ich mich dabei z.B. auf die Biologie konzentriere und nicht auf das Italienische mache ich mehr grammatikalische Fehler. Dieses Tempo behalte ich dann manchmal im Italienisch-Unterricht.
- 5 Manchmal im Italienisch-Unterricht wenn wir über Ferien diskutieren oder z.B. über den Film den wir gerade erst geschaut haben, spreche ich ohne mir genau zu überlegen wie ich jetzt den Satz oder die Sätze formuliere. (...) Hingegen während einem Vortrag mache ich mir mehr Gedanken doch schon während der Vorbereitung, da ich während dem Vortrag nervös bin.
- 6 Allenfalls passieren mehr Fehler, weil auch im Italienischunterricht schneller spreche seit wir in den Immersionsfächern Italienisch sprechen.

- 7 Ich muss sagen, dass falls ich was falsch sage werde ich von jeweiligen Lehrer oder einem Italienischsprachigen korrigiert.
- 8 Je nach Grundstimmung, Konzentrationsfähigkeit und Situation, muss ich mich im Italienisch manchmal daran erinnern, dass es in diesem Fach wirklich um die Sprache selbst geht.
- 9 Da ich schneller spreche, ist auch die Möglichkeit grösser mehr grammatikalische Fehler zu machen. Ich spreche viel spontaner
- 10 Da es in den Immersionfächern mehr um den Inhalt (um das Verstehen des Inhaltes) geht, achtet man sich weniger auf die Korrektheit der italienischen Sprache, nicht einmal bewusst.

Kommentar

Bei den Lernenden, die teilweise mit der gestellten Aussage einverstanden sind, ist das Bewusstsein für die Notwendigkeit einer korrekten mündlichen Sprache grundsätzlich vorhanden, wobei viele richtigerweise unterscheiden zwischen Immersionsfach,

wo die Sprache „nur“ Kommunikationsmittel ist und den Italienischstunden, wo sie auch Unterrichtsgegenstand selbst ist. Interessant ist, dass die Lernenden eine gewisse Fehlerhäufung im Italienischunterricht einerseits auf den schnelleren und spontaneren Redefluss zurückführen, andererseits aber auch Unterschiede feststellen je nach Inhalt, Situation und Tagesform.

Insgesamt wird deutlich, dass Italienisch wegen des Immersionshintergrundes eine viel geläufigere Sprache ist als die andern, die nur traditionell gelernt und gebraucht werden. Die SchülerInnen haben also den Eindruck, dass sie Italienisch besser als die anderen Sprachen beherrschen. Die Mehrheit der Antwortenden, deren Voten hier aus Platzgründen nicht wiedergegeben werden, teilt die Auffassung einer Fehlerhäufung im Italienischunterricht allerdings nicht.

Die zweite im Fragebogen zu kommentierende Aussage lautete:

Ich bin im Italienischunterricht weniger bereit, mein schriftliches Italienisch nach Fehlern und Ungenauigkeiten zu hinterfragen, da in den Immersionsfächern Biologie und Mathematik Fehler im schriftlichen Italienisch auch nicht zählen.

Nur 7 von 52 befragten SchülerInnen sind teilweise mit der Antwort einverstanden. Alle andern, also fast sieben von acht weisen die Behauptung zurück.

- 1 Während in Biologie nur der Inhalt zählte, und ich bei Zeitdruck oftmals auch deutsche Worte in die Prüfungstexte einfließen liess, achte ich beim italienisch eher auf Korrektheit als auf den Inhalt.
- 2 Einen italienischen Aufsatz schreibe ich sehr langsam, wähle mir bekannte Wörter aus und hinterfrage mich oft. In der Biologie



... nel ghiaccio.

hingegen, brauche ich ein ganz bestimmtes „Bio-Vokabular“.

- 3 Ich will mein Italienisch verbessern und bin daher auch dankbar, dass im Italienisch-Unterricht noch an sprachlichen Fehlern gearbeitet wird.
- 4 Ich finde die Sprache super und auch deshalb möchte ich so genau wie möglich exakt schreiben können.
- 5 Im Italienisch-Unterricht hingegen weiss ich dass mein schriftliches Italienisch bewertet wird.
- 6 Schriftlich ist man konzentriert. Da passieren weniger Fehler.

Kommentar

Auch bezüglich der geschriebenen Sprache ist die Frage ein Thema, inwiefern in den Immersionsfächern und im Italienischen unterschiedlich mit Fehlern umgegangen wird. Insgesamt erstaunt, wie stark bei der geschriebenen Sprache der Anspruch auf Korrektheit besteht. Norm ist im Schriftlichen naturgemäss wichtiger als im Gesprochenen. Folgende Begründungen fallen auf: Einerseits sind die Korrekturen und die Bewertung von Seiten des Lehrers relevant, andererseits ist aber auch die eigene Motivation, das Italienische zu verbessern, ein wichtiger Grund, möglichst korrekt schreiben zu wollen. Als Italienischlehrer ist man besonders erfreut, wenn dies aufgrund ästhetischer Gründe geschieht („weil sie einem gefällt“).

Mit der dritten Frage wollte ich herausfinden, wie geläufig das fachspezifische Vokabular ist, von dem ich in den Italienischstunden nur sehr selten etwas mitbekomme, sind doch die Themen dort meistens anderer Art:

Vokabular

Schreibe das Italienisch-Vokabular auf, das du deiner Meinung nach in Mathematik bzw. Biologie gelernt

hast. Füge die deutsche Übersetzung hinzu, wenn sie dir bekannt ist.

Das Resultat hat mich als Italienischlehrer überrascht. Aus dem Stegreif werden sehr viele Fachwörter angeführt, und die Übersetzung ist in den allermeisten Fällen korrekt. Auffallend ist ebenfalls, dass insgesamt bedeutend mehr Substantive und Adjektive als Verben aufgeführt werden.

In der untenstehenden Liste führe ich eine Auswahl der korrekten Wörter in alphabetischer Reihenfolge auf. Nachfolgend einige Wörter, deren Übersetzung wohl deshalb fehlt, weil im Deutschen derselbe Fachausdruck vermutet wurde:

Aploide
Diploide
Isotonico
Iper-tonico

Die Wörterliste enthält auch Fehler:

Funziona (statt funzionE)
Moltiplicare (statt mOltiplicare)
Presione (statt PreSSione)
Mamiferi (statt MaMMiferi)
Abbassire (statt aPPassire)
Digestizione (statt digeSTIOne)
Ombrico (statt LOmbrico)
Crescità (statt crescità)

Zum Teil handelt es sich um einfache Orthographiefehler (z.B. fehlende Doppelkonsonanten). Interessant sind jedoch phonetisch aufgeschriebene Wörter wie z. B. „ombrico“. Vermutlich nahmen die SchülerInnen diese nur mündlich wahr.

Die befragten SchülerInnen listen auch Wörter auf, die mit Sicherheit bereits im Italienischunterricht gebraucht wurden. Möglicherweise hat sich der eine oder andere damit einen Scherz erlaubt oder wollte damit ganz einfach die Liste verlängern:

Funghi
Animale
Pianta
Terra

Fuoco
Esercizio
Acqua
Aria

Mit der vierten Frage wollte ich herausfinden, ob nicht nur Wörter, sondern auch ganze italienische Sätze, die aus dem Immersionsunterricht stammen, behalten werden können:

Sätze

Schreibe je einen typischen Satz, wie ihn ein(e) Schüler(in) oder eine Lehrperson im Mathematik-, Kunst- bzw. Biologie-Unterricht hätte sagen können.

Genannt werden allgemeine Sätze, die in jedem Fach ausgesprochen werden könnten. Zum Teil haben sie auch einen ironischen Hintergrund:

- *Allora bene se tutto è chiaro vi do un nuovo script.*
- *Ci siamo?*
- *Chi pulisce la lavagna?*
- *Quanto fa una patata più una patata? Fa due patate.*
- *Dovete studiare! Non parlare sempre.*

Es wurden aber auch zahlreiche fachspezifische Sätze aufgeschrieben (wie sie eigentlich in der Frage gemeint waren); es erstaunt, wie komplex diese sprachlich sind und wie gut sie grammatikalisch gelöst werden:

- *Perché si gonfia la celula² animale?*
- *Cosa ci dice il valore di a sulla formula della nostra parabola?*
- *Se la concentrazione all'interno è più alta rispetto a quella all'esterno, cosa succede?*
- *Dovete solamente usare la formula risolutiva per le equazioni quadratiche.*
- *Calcoliamo il vertice con la formula per la parabola*
- *Il parameccio³ è un animale unicellulare*

- *Mi potete dire il vertice e gli zeri di questa parabola?*
- *L'osmosi è il trasporto dell'acqua all'interno o all'esterno della cellula.*
- *La pianta fa la fotosintesi e trasforma l'energia del sole in glucosio.*

Natürlich enthalten auch die fachspezifischen Sätze Grammatikfehler:

- *Per arrivare a questa formula bisogna sapere (statt bisognA sapere)*
- *Oggi continuiamo (statt continuiamo) con i (statt GLI) esercizi di Pitagora.*
- *Come vedete non c'è ancora molto (statt moltA) acqua nella cellula.*
- *„Lucy“ non deriva dall' (statt dallo) scimpanzè, l'evoluzione è molto complessa prima cerano (statt C'Erano) i primi cellule (statt LE primE)*

Mein Eindruck ist, dass manche Sätze eher weniger Grammatikfehler aufweisen als Texte, die für den Italienischunterricht verfasst wurden. Könnte es sein, dass vor allem in der Mathematik, die eine sehr kodifizierte Sprache kennt, solche Sätze als ganze Einheiten praktisch auswendig gelernt werden?

Die letzte und für mich interessanteste Frage war diejenige nach den Auswirkungen auf den Italienischunterricht.

Änderungen

Was sollte deiner Meinung nach im Italienischunterricht anders sein als an einem „normalen“ Gymnasium angesichts der Tatsache, dass am Liceo Artistico andere Fächer auf Italienisch unterrichtet werden?

Nachfolgend die interessantesten Beispiele:

- 1 Also viel mehr „Mündlicher Unterricht“, viel mehr!! Ich habe

manchmal das Gefühl, das ich es wieder verlerne, weil wir so wenig mündlich machen.

- 2 Ich glaube die Schüler müssten etwas besser auf die Fächer vorbereitet sein, die im 2. Jahr auf Italienisch unterrichtet sind. Es hilft viel, wenn man schon einen Teil des Vokabulars kennt.
- 3 Man muss es so lernen, dass man sich nachher fühlt als ob man es schon „immer“ könnte!“
- 4 Man sollte mehr vom Wissen der Italoфонis profitieren können, auch innerhalb der Lektionen.
- 5 Verstehen lernt man in den Immersionsfächern sehr gut, vielleicht deshalb bewusst mehr sprechen im Italienisch-Unterricht?
- 6 Durch die Immersionsfächer haben wir die Möglichkeit das Gelernte zu üben. Deshalb ist es nicht unbedingt nötig dies im Italienisch-Unterricht zu tun.
- 7 Wenn etwas noch geändert werden müsste, dann wäre mein Vorschlag: mehr Möglichkeiten einen Austausch zu machen, vor allem Italienerinnen aufzunehmen.
- 8 Meiner Meinung nach sollte der Schüler an einer italienischen Universität sprachlich wenig Schwierigkeiten haben.
- 9 Ich finde einfach, dass das Niveau höher sein sollte da der Schwerpunkt auf italienisch liegt.
- 10 Man sollte nicht nur Dinge lernen, die man in den Ferien braucht, sondern zudem auch it. Zeitungsartikel lesen, etwas über die Geschichte, die Kultur, die Politik und das aktuelle Geschehen vermittelt bekommen. So bekommt man ein gutes Gefühl für die Sprache und fremde Wörter lernen (in Bio und Mathematik) fällt leichter.
- 11 In Bezug auf andere Schulen kann des Unterricht etwas anspruchsvoller sein.
- 12 Der Unterricht sollte schneller vorgehen, weil die Schüler ja auch

in andern Fächern italienisch sprechen.

- 13 Man sollte trotzdem auch Diskussionen führen, damit die Schüler auch über andere Bereiche als Kunst, Biologie und Mathematik diskutieren können, ohne sich auf die Sprache konzentrieren zu müssen.
- 14 Wir sollten die neuen Verben, die im Bio-Unterricht vorkommen auch nachschauen können, die Konjugationen.
- 15 Man soll mit viel Abwechslung den Unterricht interessant/spannend gestalten, dass es all die Jahre immer noch Spass macht in den Unterricht zu gehen.

Kommentar

Einschränkend ist zu bemerken, dass die SchülerInnen in dieser Frage zum Teil eher ein Feedback bezüglich des Italienischunterrichtes gegeben haben und weniger die Frage nach den Unterschieden zu einem gewöhnlichen Gymnasium beantworteten. Zudem fällt auf, dass sich einige Voten diametral widersprechen: So sagen die einen Schüler, man sollte den Mündlichunterricht verstärken, während andere genau das Gegenteil meinen. Interessant sind aber folgende Schlüsse:

- Viele wünschen eine Vorbereitung auf den Immersionsunterricht, vor allem bezüglich des Fachwortschatzes. Da dies bereits im Italienischlehrplan der 1. Klasse verankert ist, muss die Vorbereitungsphase wohl noch intensiviert und expliziter gestaltet werden.
- Andere SchülerInnen unterstreichen die Notwendigkeit einer Nachbearbeitung, z.B. um die Verben, welche in Biologie eingeführt werden auch konjugieren zu können.
- Viele Lernende wünschen ein höheres Niveau des Italienischunterrichtes, scheinen sich also tendenziell unterfordert zu fühlen. Zudem tritt auch der Wunsch nach mehr Sprachpraxis zutage.

- Einige Stimmen sind der Meinung, dass der Italienischunterricht gerade wegen der Spezialisierung in Mathematik und Biologie eine (andere) breitere Themenvielfalt garantieren müsse.

Wir Italienischlehrer am Liceo Artistico sind selber eher zum Schluss gekommen, dass noch mehr Gewicht auf Grammatik und Sprachstrukturen als auf Anwendung gelegt werden müsste; dies weil die Sprachpraxis auch in den Immersionsfächern stattfindet und nicht nur im Italienischunterricht. Solche Voten konnte ich in meiner Umfrage keine finden. Mögliche Ursachen könnten sein: Einerseits ist Grammatik wohl ein eher negativ konnotierter Begriff, andererseits fehlt den SchülerInnen sicher auch das Wissen um den Spracherwerb, welches eine Fachperson auf-

grund von Ausbildung und Erfahrung ausweist. Damit sind wir auch an die Grenzen einer solchen Umfrage gelangt: Selbstbeurteilung öffnet viele interessante Fenster, es bräuchte jedoch als Ergänzung auch vergleichende Sprachtests, die objektiv messen, wie es um die Italienischkompetenzen von ImmersionschülerInnen steht im Vergleich zu ihren KollegInnen an traditionellen Gymnasien.

Schlussbemerkung

Die eingangs formulierte Hypothese, wonach die Fehlerkontrolle seitens der Lernenden im Umfeld von Immersion nachlässiger ist als beim traditionellen Fremdsprachenunterricht hat sich in dieser Umfrage klar NICHT bestätigt. Im Gegenteil: Die meisten Lernenden zeigen sich durch den

Immersionsunterricht erst recht motiviert, besser zu sprechen und fehlerfrei zu schreiben. Die Wörter- und Satzlisten aus dem Immersionsunterricht sind ein erstes Indiz, das auf die Richtigkeit der Selbsteinschätzung hinweisen kann. Ein vergleichender Sprachtest wäre das nächste Ziel.

Anmerkungen

¹ Die Sätze werden originalgetreu, mit eventuellen Orthografie-, Grammatik-, Lexik- und Syntaxfehlern wiedergegeben.

² Orthografiefehler

³ Orthografiefehler

Romano Mero

lic. phil. I, ist Mittelschullehrer mbA für Italienisch und Französisch am Liceo Artistico in Zürich.



... nelle montagne.

Kathrin Luginbühl
Bremgarten BE

*“Si l’on veut éduquer les enfants à une attitude d’humanité, il faut leur raconter des histoires.”
“Les langues viennent toutes seules.”
Peter Bichsel*

Ces deux citations contrastent avec les pratiques en vigueur dans nos jardins d’enfants où l’on essaie de procurer aux petits un sentiment de sécurité et de confiance par la répétition presque rituelle des activités proposées. Le sens d’un rituel se comprend immédiatement grâce aux gestes symboliques qui peuvent être partagés sans paroles. Mais si l’on veut stimuler des activités langagières, il faut mettre les enfants en contact avec la langue même, à travers des histoires, qui se prêtent à une identification avec les personnages et leurs aventures. Un dispositif didactique approprié - images, poupées, jeux de rôle, etc. - facilite à la fois la compréhension et l’expression et permet à l’enseignant d’observer les capacités linguistiques des jeunes apprenants.

Afin de créer des classes d’immersion bilingue précoce, on aura intérêt à constituer des équipes de team-teaching: pour les enfants provenant d’autres pays, des enseignants de leur langue maternelle; pour les enfants du pays, des enseignants d’autres régions linguistiques suisses. Un échange fructueux pourra s’établir parmi les membres de ces équipes dans leur rôle réciproque de conseillers et de personnes ressources. Pour réussir un tel pari, les responsables de l’instruction publique devraient encourager davantage les enseignants au lieu de se reposer sur leur bonne volonté et leur créativité.

Immersion in der Heterogenität des Kindergartens?

Eigentlich stellt sich diese Frage hier gar nicht erst, denn der Kindergarten übernimmt als erste Institution in der öffentlichen Bildung die vier- bis sechsjährigen Kinder direkt aus ihren muttersprachlichen und psychosozialen Herkunftsstrukturen; das heisst: die Sprache stellt sich im Geschehen ein, ist an Situationen gebunden, welche vom entwicklungspsychologischen Stand der Kinder abhängig sind und wird durch die Auswahl und Vermittlung von entsprechend kindertümlichem Bildungsgut durch die Lehrpersonen bereichert.

Alle Kinder, ob einheimisch oder anderssprachig, tauchen im Kindergarten ins Sprachbad dieses Ortes ein. Es gilt für die Lehrpersonen, die Kinder durch Führung Gemeinsamkeiten finden zu lassen, sei das in ihren individuellen Bedürfnissen oder in den Vorgaben der Abläufe, die dem Wohl der Klassengemeinschaft dienen. Daraus ergibt sich die Art der Kommunikation, die am Anfang sehr oft auch noch eine nonverbale ist.

Der ganzheitliche Unterricht ist das Wesen des Kindergartens, alle Ausdrucksweisen sind darin eingebettet. Die Bezeichnung ‚Frühsprachenunterricht‘, auch wenn sie mit dem Adjektiv ‚spielerisch‘ daherkommt, passt da nicht hinein. Wie aber die Sprachförderung im Kindergarten nach ethischem Massstab grundlegend verbessert werden kann und mit zweisprachiger Immersion im Teamteaching noch viel weiter verbessert werden könnte, versuche ich am Beispiel des Geschichtenerzählens aufzuzeigen.

Sprachen stellen sich ein, das vielgeliebte Zitat von Peter Bichsel aus dem Vortragstext zur Gründung der Arbeitsgemeinschaft *APEPS 1994 kombiniert sich im Kindergarten auch

mit der so nahe liegenden, so einfachen wie auch wunderschönen Devise desselben Autors: **Wer Kinder zu Menschlichkeit erziehen will, soll ihnen Geschichten erzählen.**

Mit Peter Bichsel plädiere ich aus langer Unterrichtserfahrung im Kindergarten für das Geschichtenerzählen, und das als einen Grundsatzentscheid. Geschichten entsprechen dem Mensch-Sein, haben also etwas menschlich Verbindendes mit allen Kulturen. Die guten Geschichten sollen die Vorgabe für die erste Didaktik sein. Geschichten als System, in dessen Komplexität die Lehrpersonen und die Kinder ihre Kreativität entwickeln und umsetzen können. Damit lassen sich die Lernziele des Kindergartens erfüllen.

Es mag einige Leser verwundern, dass ich das Geschichtenerzählen hier so propagiere, wo es doch seit je seinen festen Platz in der Kinderstube hat und als eine Selbstverständlichkeit im Kindergarten gepflegt werden soll. Doch die Zeiten haben sich eben geändert. Kino-Geschichten, Fernseh-Geschichten, Video- und DVD-Geschichten werden mehr konsumiert als erlebt, die interpretierenden Bilder werden ja auch vorgegeben und laufen in schneller Folge ab. Es fehlen den Kindern die Ursachen und die Zeiträume, damit ihre eigenen inneren Bilder zu den Geschichten entstehen könnten. Kinder lernen es oft erst im Kindergarten, sich auf Geschichten vertieft einzulassen.

Wie gehen wir es also an, das Geschichtenerzählen?

Ganz wichtig sind die Wahl der Geschichte, die altersstufengerecht sein soll, und die sprachliche Sorgfalt in

der Erzählweise, die mit viel Sensibilität auf das Sprachverständnis der Kinder eingehen muss, um ihnen die Geschichte zugänglich zu machen. In Klassen mit verschiedenen herkunftssprachigen Kindern werden fast ausschliesslich Bilderbuchgeschichten ausgesucht, weil das rein akustische umgangssprachliche Verständnis sehr unterschiedlich ist.



Und mit den unterschiedlichen Voraussetzungen, welche die Kinder mitbringen, bin ich auch bei den Tücken des Geschichtenerzählens angelangt, die erklären, warum im heutigen Kindergartenunterricht der Stellenwert des Ritualuellen so hochgejubelt wird und einen dominanten Zeitraum beanspruchen darf. Die Rituale gehören unbedingt dazu; durch ihre Einfachheit in Handlungsablauf und Sprache, Wiederholung und Kontinuität haben alle Kinder sie bald einmal intus. Das gibt ihnen gute Gefühle von Verlässlichkeit, Zugehörigkeit und Selbstsicherheit. Doch alles ist eine Frage des Masses. Begrüssungsrituale, Verabschiedungsrituale, Geburtstagsrituale (gerechterweise vielleicht zwanzig pro Jahr), Adventsrituale verlieren durch zu viele Ähnlichkeiten und Wiederholungen auch an Besonderheit und Spannung, die Stimmung kann öde werden und langweilig, und gelangweilte Kinder werden ungeduldig, verhaltensoriginell oder gar depressiv.

In heterogenen Klassen Geschichten an die Kinder heranzubringen, ist anspruchsvoll. Bilderbücher scheitern

oft schon an einer ungünstigen Sitzordnung, die nicht allen Kindern einen freien Blick auf die Illustrationen gibt. Sinnvoll ist es, dem Erzählen eine Hauptfigur aus der Geschichte vorwegzunehmen, sie in der Gestalt einer Puppe mit den Kindern zu betrachten, ihre Besonderheiten zu benennen („Sprache stellt sich ein“), sie herumzureichen damit sie angefasst werden kann (Begriffe zum begreifen). Die Ziege hat Hörner auf ihrem Kopf, Rachèle sagt ‚des cornes‘, und der Vater von Francesco ‚il corno‘. Simon sagt: „im Summer cha-n-i de es Glace-Cornet schläcke“.



In einer nächsten Unterrichtssequenz wird die Figur mit all ihren Attributen im Bilderbuch wiedererkannt und in einen ersten Zusammenhang mit der Geschichte gestellt:

Erstes Bild: die Ziege ist eine Mama



von sieben Ziegenkindern. Sehen wir sie alle? Zählen, das machen alle Kinder gern. Zählen in verschiedenen Sprachen, auch „éveil aux langues“ stellt sich ein!



Zweites Bild: die Ziege ruft ihre Kinder zusammen, sie will in den Wald gehen um Futter zu holen; doch: „Hütet euch vor dem Wolf!“. Die Geisslein müssen sich im Haus vor dem Bösewicht in Sicherheit bringen. Wo wohnen sie denn eigentlich? Zurück zum ersten Bild: ihr kleines Haus mit spitzen Dach steht am Waldrand.

Vergleiche machen mit der eigenen Wohnsituation. Viele Kinder wohnen im grossen Hochhaus mit vielen Etagen, vielen Fenstern, Lift und flachem Dach. Der Wortschatz entfächert sich mit der Geschichte. Sie soll nach kurzen Szenen, pro Sequenz nur mit wenigen Bildbetrachtungen, erzählt werden. Am Anfang jeder weiteren Sequenz das Geschehen mit den Kindern erinnern, sie selber erzählen lassen, kleine Dialoge inszenieren! Vorschulkinder lieben diese Wiederholungen als Lernerlebnisse, konzentrieren sich auf den sprachlichen Ausdruck und schalten sich korrigierend ein, wenn er nicht ganz der gewohnten Erzählweise der Kindergärtnerin entspricht.

Begleitend zum erzählerischen Fortlauf kann die Geschichte auch immer wieder theatralisch umgesetzt werden. Mit selbstgebastelten Papierohren und stossenden Hörnchen auf dem Kopf tauchen die Kinder in die Erlebniswelt der Geisslein ein und spielen sie im Rollenspiel nach.



„Im Theaterspiel kann sich jede Persönlichkeit wiederfinden. Es bringt durch eigene Erfahrung und eigenes Erleben die Fähigkeit, komplex und nicht nur linear zu denken.“
 Sigi Amstutz, der Pädagoge, Theatermann und Sprachkünstler aus dem Berner Oberland, der sich während seiner jahrzehntelangen Lehrtätigkeit an der Gesamtschule einer Berggemeinde gerne selbst als einen “denkenden Arbeiter an der Basis“ bezeichnete, erhielt den Preis der Zürcher Peter-Hans-Frey-Stiftung.



In Abwandlung der Geschichte verarbeiten die Kinder im freien Spiel ihre eigenen Erlebnisse, oft finden sie auch zeichnerischen Ausdruck dafür. Hilft der struppige Wolf, der seine Mundwinkel nach unten zieht, dem fünfjährigen Karim wohl seine Ängste abzubauen?



In den Zeichnungen wird vieles deutlich, und die Lehrpersonen bekommen wertvolle Gelegenheit, sich mit den Kindern darüber zu unterhalten. Es stellt sich Sprache ein. Die Kinder-

gärtnerin interessiert sich für meinen Wolf, also auch für mich. Ich beantworte ihre Fragen gerne und fühle mich bestätigt, wenn sie für meine Zeichnung den sprachlichen Ausdruck findet.

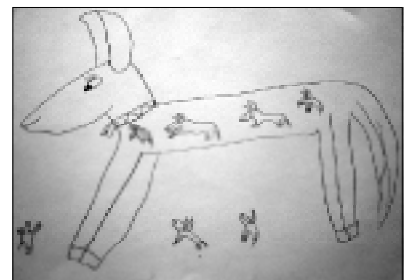
Amel bringt die Ziegen auf die Reihe.



Für Sajawals zufriedene Geissen ist das Drama wohl zu Ende. Der Wolf mit seinem bedrohlichen Gebiss ist ausser Gefecht. Sein runder schwerer Bauch ist voller Wackersteine.



Handelt es sich in der Zeichnung von Hang um ein sprachliches Missverständnis oder entspricht es einer momentanen Emotion, dass sie vier Geisslein wieder dem Mutterleib zurückgegeben hat und die drei weiteren um dieselbe Geborgenheit noch flehen lässt?



In heterogenen Klassen kann eine einzige Lehrperson kaum mehr für Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung im Unterricht garantieren. Viel elementar Erzieherisches wird heute von den Eltern an den Kindergarten delegiert, viel Integratives muss mit viel Einfühlungsvermögen zusätzlich geleistet werden. Längst sind in den meisten Schweizer Städten auch einheimische Kinder in ihren Schulen zu Sprachminderheitsgruppen geworden. So hat sich der zusätzliche ‚Förderunterricht für fremdsprachige Kindergartenkinder‘ im Kanton Bern zur Form des Teamteachings, die allen Kindern besser gerecht werden kann, gewandelt. Und der Wandel muss weitergehen bis zur landesweiten Einführung der Grund- oder Basisstufe, die gegenwärtig und noch bis ins Jahr 2009 mit 109 Klassen in 9 Kantonen getestet wird. Sie umfasst drei oder vier Schülerjahrgänge und hilft grössere, dafür weniger verschiedene Sprachgruppen in den einzelnen Klassen zu ermöglichen. Das Teamteaching gehört zu dieser Struktur. Wenn es noch gelingt, Muttersprachlehrpersonen aus den Ländern der Kinder mit Migrationshintergrund und im Austausch mit den Sprachregionen der ganzen Schweiz in die Teams einzubinden, sind die Voraussetzungen für den zweisprachigen Immersions-Unterricht gegeben. Die einheimischen Kinder sollen in der Schulsprache und einer zweiten Landessprache unterrichtet werden, die anderssprachigen in der Schulsprache und in ihrer Muttersprache, und das „Je früher, desto besser“. Denn „une école monolingue est une école inadaptée, déracinante, discriminatoire“, sagte der Erziehungsminister aus Burkina Faso. Wir werden die passenden Lieder und Verse zu unseren Geschichten auch in den andern Sprachen finden. Es soll nicht zugewartet werden, bis die HSK-Lehrkräfte nach unserem Perfektionismus weitergebildet sind. Vielmehr sind sie in ihrer Ursprüng-

lichkeit die gepriesenen Ressourcen, die es zu nutzen gilt. „L’enseignement bilingue n’est pas seulement une question d’argent que plutôt une question d’enthousiasme“. Auch damit einverstanden, Monsieur Ilboudo! Lehrpersonen können im Team auch als Mentoren und Mentorinnen wirken. Ein solcher Einsatz würde ihre kreativen Kompetenzen, welche ihnen durch die vielen Vorgaben der Erziehungsdirektionen beschnitten worden sind, wieder beleben. Das „feu sacré“ könnte in der Arbeitsentwicklung des Teams entflammen und den Kindern Leitbild sein. Vorleben, wie man in gegenseitiger Wertschätzung und Kollegialität über die eigenen kulturellen Grenzen hinaus miteinander umgehen kann, ist pädagogische Friedensarbeit und ein unschätzbare Wert in sich. *Courage!*

Anmerkung

Die Bilder sind in einem Kindergarten des Schulkreises Bethlehem in Bern-West entstanden.

Klassengrösse: zwanzig Kinder sehr verschiedener Herkunft:

3 CH, 4 Ex-Yugoslawien, 2 Albanien / CH, 5 Vietnam, 1 Sri Lanka, 1 Pakistan, 1 Syrien, 1 Türkei, 1 Tunesien / CH, 1 Portugal.

In der Stadt Bern ist die Klassenlehrkraft am Kindergarten seit Jahren dazu berechtigt, sich durch eine Zweitkindergärtnerin (Förderunterricht für fremdsprachige Kindergartenkinder) unterstützen zu lassen. Im Verhältnis zum Anteil der anderssprachigen Kinder in ihrer Klasse wird für diesen Zusatzunterricht von der Lehrperson ein Antrag an die Schulleitung gestellt, die ihn im Vergleich mit allen andern Anträgen prüft, an den Schulinspektor weiterleitet und von ihm bewilligen lässt.

Der Förderunterricht hatte ursprünglich zwei Ziele. Einerseits wurde damit eine Gruppe von ca. vier bis fünf anderssprachigen Kindern pro Klasse

durch eine zusätzliche, teilzeitarbeitende Kindergärtnerin in einem Zusatzraum sprachspezifisch gefördert. Andererseits konnte die Klassenkindergärtnerin gleichzeitig die noch überwiegend grosse Gruppe einheimischer Kinder allein nach deren Sprachverständnis unterrichten. Die Konstellationen haben sich geändert. Es bleibt die heute recht unbefriedigende Situation im Spracherwerb aller Kindergartenkinder, dass anderssprachige Kinder weder in ihrem muttersprachlichen noch in ihrem zweitsprachlichen Ausdruck sicher werden und dass einheimische Kinder im einsprachigen Unterricht in allzu heterogenen Klassen oft unterfordert sind.

Die mehrsprachige Vielfalt im Schulhaus oder Schulkreis ist ein Gewinn, wenn wir sie respektieren, pflegen und nutzen. Die mehrsprachige Vielfalt in den Klassen muss wieder reduziert werden, damit sie nicht zum Verlust wird.

*APEPS, Association pour la promotion de l’enseignement plurilingue en Suisse.
www.plurilingua.ch

Kathrin Luginbühl

hat während sechzehn Jahren in Kindergärten in Bern-Ost und Bern-West als Lehrperson für den ‚Förderunterricht für fremdsprachige Kindergartenkinder‘ gearbeitet. Sie hat ihre Didaktik in der vielfältigen Situation von heterogenen Klassen und in der Zusammenarbeit mit den Klassenkindergärtnerinnen entwickelt. Als Mitglied der APEPS seit deren erster Generalversammlung im Liceo Artistico in Zürich 1995 hat sie sich intensiv mit der Förderung des mehrsprachigen Unterrichts auseinandergesetzt.

Eve Hügi
Cornelia Gaucher
Soumaya Allaf
Macolin/Magglingen - Evilard

Les écoles enfantines bilingues de Macolin et „Tutti Frutti“ d’Evilard

Erfahrungsberichte

Due insegnanti, una di madrelingua francese, l'altra di madrelingua tedesca descrivono, ciascuna nella propria lingua, lo sviluppo di un esperimento di insegnamento bilingue francese-tedesco nella scuola dell'infanzia (16 bambini di madrelingua francese o tedesca o bilingui) mediante scambi di classe e attività svolte insieme secondo la ritualità del calendario presentato nell'articolo. L'obiettivo raggiunto non è stato solo un "éveil aux langues", bensì anche la riduzione sensibile fino alla totale eliminazione di frizioni tra i bambini dei due gruppi linguistici, con la nascita anzi di amicizie tra i bambini dei due gruppi linguistici. Le due insegnanti parlano sempre la loro lingua madre e in alcuni casi i piccoli rispondono nella lingua che preferiscono, in altri le attività (a volte in coppia o tandem) sono programmate in "team-teaching" e organizzate in modo da permettere un riutilizzo costante degli elementi nuovi in una lingua o nell'altra (in racconti, filastrocche, giochi) con modalità che fanno appello ai cinque sensi. L'apprendimento avviene dunque mediante una forte connotazione emozionale che permette l'associazione con il vissuto personale e il radicarsi nell'esperienza del singolo.

Evilard

Die drei Kindergärtnerinnen von Evilard verfügen über eine 10-jährige Erfahrung im bilingualen Unterrichten und geben ihr Wissen den zwei Kindergärtnerinnen von Magglingen gerne weiter. Es entstand eine enge Zusammenarbeit. Hier eine Kurzbeschreibung von „Tutti Frutti“:

Après maintes réflexions, tentatives, discussions et cogitations, „Tutti Frutti“ a vu le jour, à l'école enfantine d'Evilard, il y a dix ans déjà...

Il s'agit d'un échange qui a lieu une fois par semaine entre les enfants de 2e enfantine des classes alémanique et romande. Les deux enseignantes proposent des activités ritualisées, chacune dans sa langue maternelle, une fois dans une classe, une fois dans l'autre...

Consacrer un matin par semaine à un échange avec la classe parallèle ne va certes pas sans efforts, tant de la part des enfants que des enseignantes! Des

résultats très positifs se mettent en place rapidement et stimulent la motivation des uns et des autres. La crainte de l'autre se transforme petit à petit en intérêt par rapport à ses différences mais aussi à ses ressemblances.

Une chose est sûre, les disputes et tensions diverses entre les deux groupes (que nous connaissions bien avant le début du projet) ont nettement diminué, voire disparu! Ainsi, ces échanges constituent, non seulement un éveil aux langues, mais aussi une éducation à la citoyenneté.

Magglingen

Das auf 2 Jahre befristete Projekt des bilingualen Kindergartens in Magglingen startete im August 2004. Die Türen des alten, renovierten und neu eingerichteten "Schuelhüslis" wurden für 16 Kinder aus deutschsprachigen, französischen wie auch aus zweisprachigen Familien geöffnet.



... nelle nuvole.

Description globale d'une semaine

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
Morgen immer alle Kinder	allemand	Deutsch (a et f = 2 enseignantes 1 sem. sur 2)	f et a = deux enseignantes jede 2. Woche)	français (f und d = 2 Lehrerinnen	français
Nachmittag nach Sprachgruppen getrennt		8 Kinder auf Deutsch		8 enfants en français	

Les enfants viennent à l'école enfantine durant 6 demi journées. La moitié de la semaine, l'enseignement est en allemand et l'autre moitié en français. Depuis la deuxième année du projet nous avons la chance d'enseigner en commun deux matins par semaine.

Le mardi après-midi est un moment réservé aux 8 enfants alémaniques. Le jeudi après-midi, aux 8 francophones. Chaque enseignante parle sa langue (français ou allemand) mais a de bonnes connaissances dans la deuxième langue.

Une journée, une enseignante

Les activités de la journée se déroulent dans la langue de l'enseignante mais chaque enfant est libre de communiquer comme il veut.

Notre façon d'enseigner évolue beaucoup en une année. Au début de l'année scolaire, nous nous adaptons à la compréhension de l'enfant et traduisons quelques mots ou, surtout en situation de face à face, des phrases pour rassurer un enfant. En fin d'année, ce travail est moindre car les enfants ont développé des stratégies et comprennent bien la langue 2.

L'après-midi

Les enfants se retrouvent durant un après-midi par semaine avec les autres enfants de leur langue. Cela permet d'axer ces périodes sur les activités

langagières en langue 1, l'expression et la communication verbale, activités que nous accentuons moins le reste de la semaine.

Ein Tag, zwei Kindergärtnerinnen

Seit Anfang Schuljahr ist der Mittwoch einer der wertvollsten und intensivsten Tage unserer Kindergartenwoche. Wir wissen um die Wichtigkeit dieser Chance, und gestalten diesen Morgen immer im „Teamteaching“, damit die Kinder viel profitieren können. Seitdem wir einen zweiten Halbtage gemeinsam gestalten können, beobachten wir, wie schnell die Kinder durch die sprachlichen Wiederholungen Fortschritte erzielen.

Organisation des Unterrichts

Uns war am Anfang sehr wichtig, den Kindern wirklich alles zweisprachig zu erklären, um den Tagesablauf, die Regeln und Tätigkeiten einhalten zu können, und zwar jede Kindergärtnerin in ihrer Sprache. Inzwischen haben wir gelernt, uns auf wichtigste Wörter und sehr kurze Sätze, die immer wiederkehren, zu beschränken. Wir kommunizieren oft nonverbal. Die Zeichensprache und Mimik setzen wir noch öfter als in herkömmlichen Kindergärten ein. Die wichtigsten Elemente unserer Arbeit sind klar das Vorzeigen und Nachahmen. In den gemeinsamen Aktivitäten beschäftigen wir uns in allen Bereichen,

oft in verschiedenen Gruppenformen. Das Ritual ist wichtiger Bestandteil eines Kindergarten-tages, wie auch durch das Jahr. So erhalten die Kinder einen optimalen Halt. Sei es das Begrüssungsritual oder das Zählen der Kinder, beim Znüni, sich im Spielplan einschreiben oder das Aufräumsignal, unsere Rituale bleiben französisch oder deutsch gleich. Nach unseren Beobachtungen fördert die vermehrte Wiederholung bei Geschichten, Versen, Liedern und Spielen die Vertrautheit. Das Ritual der Paare oder Tandems (ein deutsches und ein französisches Kind) ergeben Freundschaften, die über die Arbeiten zu zweit hinausgehen.

Auch das Freie Spiel kann von uns beiden beobachtet, später verglichen und ausgetauscht und wenn nötig, zeitweise geführt werden. Individualförderungen und Kleingruppenaktivitäten können wir ohne Probleme anbieten.

Seit 1 1/2 Jahren optimieren wir die Arbeit mit Handpuppen. Mit zwei Tierfiguren (eine französische, eine deutsche) beleuchten wir in zweisprachiger Wiederholung alle gewählten Themen. Diese Form erweitert den Wortschatz der Kinder. Durch den Dialog, der sich zweisprachig wiederholt, verstehen alle Kinder das Gesagte und hören auch dessen Übersetzung. Ein deutsches und ein französisches Kind arbeiten oft in Partnerarbeit, was die Kinder intensiver fordert als in der Gesamtgruppe. Die Kinder sind sprachlich auf sich gestellt. Auch daraus ergeben sich neue Freundschaften.

Développements des enfants par rapport à la langue, à la culture et au comportement

Les enfants qui sont à l'école enfantine dans la classe bilingue ont beaucoup évolué depuis août 2004. Au départ, ils se référaient beaucoup à la maîtresse de leur langue maternelle.

Leur premier progrès était déjà de faire confiance à la maîtresse de la langue 2.

En début d'année, nous avons énormément travaillé le domaine de la socialisation pour créer des interactions entre les enfants et ce travail a commencé à porter ses fruits au début du mois de décembre. En effet, depuis cette période les enfants jouent très naturellement avec les enfants de l'autre langue. Nous avons fait beaucoup d'activités en grand groupe pour connaître les prénoms, apprendre à découvrir les autres.

Avec un vocabulaire de base, des mots-clés souvent répétés, les enfants se sont rassurés et sont à l'aise dans la classe. Ils ont développé des capacités à s'orienter et créer des repères.

La rentrée d'août 2005 s'est passée plus sereinement. En effet, une bonne moitié des enfants de la classe effectuait une deuxième année. Ils ont aidé les nouveaux venus à trouver des repères et un groupe homogène s'est formé rapidement, la musique de la langue étant déjà connue.

L'ouverture vers la langue 2 et la communication entre eux leur a permis de développer un sens d'écoute sensible et des techniques particulières. Chaque enfant cherche des solutions pour se faire comprendre des autres. Il développe des stratégies, en utilisant un ou deux mots de langue 2, par des gestes, par le regard. Par exemple lors du jeu *le roi a dit*, un enfant m'a dit: "C'est facile, même si je ne comprends rien, il faut juste imiter ce que font les autres..."

Le mélange de 2 langues apporte parfois quelques surprises et demande quelques adaptations. En allemand, lorsque l'on salue un adulte, on dit: "Bonjour Madame Dupond" en français on se satisfait du "bonjour madame..."

J'étais également surprise du nombre de mots en allemand pour dire crêpe (Omeletten, Teigomelette, Pfannkuchen, etc...) mais les adaptations se font rapidement et naturellement.

Meine Entwicklung

Ich erweiterte meine kulturellen wie auch sprachlichen Kompetenzen, aber vor allem lernte ich sehr individuell auf die Kinder zuzugehen. Je nach Sprachverstand der französischen Kinder konnte ich meine eigene Sprache gebrauchen, um etwas zu erklären. In der Gesamtgruppe verbanden uns nebst Mimik, sehr viel Bild-, Ton- und Tastmaterial auch eine normale, deutlich gesprochene Sprache mit vielen sich wiederholenden Wörtern (das bedingt eine klare sprachliche Vorbereitung zu jeder Lektion). Ich habe gelernt, einen Weg zu finden, mich gut und einfach gegenüber den Kindern auszudrücken. Die Sprache spielerisch in „Themen –Vocabulaire“ zu verpacken, die sich einige Wochen wiederholen.

Mich fasziniert die Idee einer frühen Sprachaneignung. Nicht wie im hergekommenen Sinne, wenn man eine Sprache ausschliesslich durch Lesen und Hören lernt. Hier im Kindergarten wird die neue Sprache vor allem mit Erlebtem, Emotionalem verbunden aufgenommen und gespeichert. Unsere Weiterbildung bei C.-L. Salzmann und C. Le Pape Racine lässt uns den theoretischen Hintergrund unserer Arbeit verstehen und hilft uns den zweisprachigen Unterricht zu optimieren.

Mon évolution, les changements et les conséquences

Pour ma part, mes compétences en allemand se sont beaucoup développées. En effet, mon langage est plus fluide. Je réfléchis moins et ne dois plus traduire les phrases dans ma tête. Et je parle en allemand avec une personne de langue 2 même si elle comprend le français. Les erreurs ne me font plus peur et je me sens plus sûre de moi.

Ma façon d'enseigner s'est également modifiée. Les signes sont devenus indispensables. Je parle plus lente-

ment et utilise le même mot pour désigner un objet (toujours souliers et pas: chaussures, savates, ...). Mes phrases sont plus claires. Il y a moins de "blabla". La réaction des élèves et leur attention me guide beaucoup dans les moments de grand groupe. Par l'observation je remarque si les enfants de langue 2 "décrochent".

Grâce à mes collègues et à la formation, je suis soutenue, guidée et aidée dans mon travail et les activités à améliorer.

Je suis fière de décrire l'environnement (culturel, langagier et géographique) dans lequel j'enseigne.

Remerciements

Nos remerciements vont:

- À la commission scolaire d'Evilard, au directeur de l'école, à l'inspectrice alémanique et à l'inspecteur francophone ainsi qu' au canton de Berne;
- À C. Le Pape-Racine et C.-L. Salzmann pour leur soutien permanent;
- À nos collègues des écoles enfantines d'Evilard Soumaya Allaf, Caroline Krebs et Barbara Nünlist, sans qui la classe bilingue n'aurait pas existé.

Eve Hügi

est enseignante francophone à l'école enfantine de Macolin.

Cornelia Gaucher

ist deutschsprachige Lehrerin am Kindergarten Magglingen.

Soumaya Allaf

est enseignante francophone à l'école enfantine d'Evilard.

Silvia Abramini Ambrosini
Luisella Barberis-Maino
Zurigo

Puzzle: un accorgimento didattico...

Esperienze nell'insegnamento immersivo della biologia e della matematica

Luisella Barberis (Biologie) und Silvia Abramini Ambrosini (Mathematik) sind beide erfahrene Immersionslehrkräfte. Sie sind seit der Einführung des Immersionsmodells am Liceo Artistico di Zurigo darin engagiert. Silvia Abramini Ambrosini erklärt hier die „Puzzle“-Methode aus der Perspektive ihres Mathematikunterrichts, Luisella Barberis zeigt an einem konkreten Beispiel aus der Biologie, wie sie in ihrem Unterricht die mündliche und schriftliche Sprachproduktion in der Immersionssprache fördert.

1. Introduzione

Da alcuni anni al Liceo artistico di Zurigo le esperienze di insegnamento immersivo fanno ormai parte della pratica quotidiana. Grazie all'applicazione di alcuni accorgimenti didattici e ad un'impostazione pedagogica fondata sul rispetto di alcuni principi orientativi, si ottengono risultati sorprendenti, sia sul piano disciplinare che su quello linguistico. Il metodo **puzzle**, qui illustrato per la matematica e per la biologia, permette il ricorso sistematico ad un **lavoro di gruppo** efficace e produttivo. Non solo questo permette di suscitare l'entusiasmo degli studenti, ma anche di accrescerne la responsabilità personale, la sicurezza e la stima reciproca.

È però opportuno, più in generale, rispettare nell'impostazione i seguenti principi:

- Considerare l'errore come occasione di apprendimento, liberando così gli allievi dalla classica inibizione da errore e infondendo loro sicurezza.
- Favorire le occasioni in cui lo studente possa esprimersi in modo informale.
- Utilizzare un linguaggio semplice e al tempo stesso ricco di sinonimi, immagini, metafore, esemplificazioni, ecc.
- Scegliere un libro di testo possibilmente semplice, ricco di schemi, immagini, concetti chiave, ecc.
- Predisporre materiali didattici per i diversi temi affrontati che fungano da base per le lezioni e da guida nello studio personale.
- Strutturare il percorso didattico suddividendo i capitoli complessi in parti che possano essere presentate dagli studenti stessi.

2. Puzzle nell'ambito della matematica (Silvia Abramini Ambrosini)

Il lavoro di gruppo con il metodo *Puzzle* consiste in due fasi che possono durare dalle 2 alle 5 lezioni a seconda degli esercizi da risolvere. Si suggerisce di costituire gruppi di ca. 5 studenti e di far utilizzare esclusivamente la lingua immersiva durante le attività.

Non tutti gli esercizi sono adatti a questo metodo. Conviene perciò prediligere esercizi che comportano una discussione e in cui gli studenti debbano applicare concetti già assimilati. A questo proposito sono interessanti i problemi di applicazione da risolversi con un'equazione o un sistema di equazioni, oppure gli esercizi di maturità che servono da ripetizione ai vari argomenti trattati.

È consigliabile organizzare non più di due lavori di gruppo con il metodo *Puzzle* per semestre.

Le due fasi prevedono che gli studenti dapprima imparino assieme a padroneggiare l'esercizio e poi, una volta diventati esperti, lo spieghino ai compagni.

Fase I: Si costituiscono i **gruppi degli esperti**, in cui ogni studente del gruppo diventa esperto di un esercizio.

Fase II: Si costituiscono i **gruppi di insegnamento**, in cui ogni alunno spiega ai compagni l'esercizio che ha imparato nella prima fase.

La tabella a doppia entrata mostra l'organizzazione di una classe di 12 alunni.

Fase I				
1° gruppo di esperti risolve l'esercizio 1 →	Anna	Ugo	Piera	Isa
2° gruppo di esperti risolve l'esercizio 2 →	Chiara	Igor	Michele	Gianna
3° gruppo di esperti risolve l'esercizio 3 →	Luca	Emma	Marco	Simona
Fase II	Gruppo A di insegnamento	Gruppo B di insegnamento	Gruppo C di insegnamento	Gruppo D di insegnamento

3. Puzzle nell'ambito della biologia (Luisella Barberis)

Per spiegare il metodo „puzzle“ nell'ambito del progetto immersivo di studio della biologia proponiamo l'esempio di un'attività svolta in modo molto esteso con l'intento di favorire l'uso della lingua italiana nella lettura, nell'espressione orale e nella scrittura.

Per questo è stata scelta la „simbiosi“, un tema solitamente interessante e coinvolgente, corredato con esemplificazioni ancora sconosciute agli studenti. La scheda seguente mostra l'organizzazione dei gruppi di lavoro.

L'attività didattica si è svolta seguendo le seguenti 5 fasi:

Fase I: Acquisizione dei concetti

Lavoro individuale

10 – 15 minuti

Leggere il testo: segnare i punti importanti o poco chiari.

Fase Ia: Approfondimento

Gruppo di esperti (secondo il colore)
15 – 20 minuti

Capire e spiegare il contenuto: discutere e definire il tipo di simbiosi, i concetti principali e come spiegarli ai compagni/e. Scegliere il materiale o

esempi concreti. Se necessario chiedere chiarimenti all'insegnante.

Fase II: Sintesi

Gruppo di esperti (secondo il colore)

15 minuti + discussione + 15 minuti

Definire per scritto la scaletta di presentazione e i concetti principali. Discussione con correzione orale dell'insegnante. Consegna della versione corretta scritta. (Correzione dell'insegnante, che farà avere la versione corretta agli allievi prima della presentazione orale.)

Fase III: Presentazione orale

Gruppi misti (4 persone: 1/colore)

10 minuti/esempio

A turni un esperto/a spiega in italiano agli altri ciò che ha acquisito. L'esperto/a deve essere pronto/a a rispondere alle domande dei compagni/e. Deve assicurarsi che tutti/e abbiano capito.

Fase IV: Controllo

Esperti secondo il colore

Ca. 15 minuti

Formulare una domanda di controllo e una domanda di riflessione per i compagni/e, formulare anche le risposte che si possono pretendere in base alle spiegazioni date nei gruppi misti. Discutere se necessario e consegnare alla docente.

Fase V: Prova scritta

45 min.

Una delle due domande di ogni gruppo viene scelta per la prova scritta (gli esperti non rispondono alla loro domanda). Una domanda viene posta dalla docente a ogni gruppo di esperti/e. Una domanda per tutti riguarda un esempio non trattato.

Attività: **Ecologia**

Esempi di simbiosi

Data:

Metodo: „Puzzle“

Quattro gruppi di allievi/e (blu, giallo, rosso e verde). Ogni gruppo si occupa di un esempio specifico, basato su un testo tratto direttamente da un libro scolastico in italiano.

Gruppo blu Il ciclo di sviluppo del plasmodio della malaria.

Gruppo giallo La maggior parte delle piante dipende dai batteri per ottenere azoto. Molte piante possiedono al loro interno dei batteri azotofissatori.

Gruppo rosso I licheni sono una simbiosi tra funghi e organismi fotosintetici.

Gruppo verde Il ciclo del „verme solitario“, la *Tenia solium*.
Il parassitismo: una particolare forma di evoluzione.

Materiale di dimostrazione per le presentazioni nei gruppi:

- esempi di licheni
- modello di testa di *Tenia solium*
- vaso con un verme solitario estratto dall'intestino di un essere umano

Silvia Abramini Ambrosini

è insegnante di matematica al Liceo Artistico di Zurigo.

Luisella Barberis-Maino

è insegnante di biologia in lingua italiana presso il Liceo Artistico di Zurigo, dove ha collaborato alla messa in atto del modello bilingue.



Hans Weber
Solothurn

Das verflixte C

Pourquoi les Basques écrivent-ils *Karlos*, *eskandal*, *merkatu* (esp. mercado) et les Bretons *kabiten* (capitaine), *klinikenn* (clinique), *kokombrez* (concombres)? Eh bien, lors de la réception de l'alphabet latin, ou un peu plus tard, ils ont senti que ce beau cadeau cachait une pièce empoisonnée qui allait créer bien des problèmes à ceux qui ne s'en débarrasseraient pas:

français: *un fabricant de montres
fabriquant aussi des bracelets*

español: imperativo de "tocar" (2)
toca, (3) *toque*

English: *Celt*, *Celtic* /k-/ or /s-/?
facade /s/

deutsch: *chice Kleider*, *cent* /s-/? oder
/ts-/?

Herkunft

Schon der Ursprung dieses Zeichens ist alles andere als einfach. Bekanntlich haben die Phönizier die Buchstabenschrift erfunden, und auf ihr Alphabet gehen die verschiedenen griechischen Alphabete zurück. Noch im Griechischen tragen die Buchstaben die Namen der ihnen zugrunde liegenden ägyptischen Hieroglyphen, so *Alpha* (Ochse[nkopf]), *Beta* (Haus) — nicht aber das dritte Zeichen, *Gamma*. Denn die früher behauptete Ableitung von einer Hieroglyphe "Kamel" kann nicht stimmen: Diese Hieroglyphe gibt es nicht! Das einzige Zeichen, das in Frage kommt, ist das "Wurfholz" (ägyptisch *qm3*, koptisch gesprochen *gim*); hier haben wir bereits den Bumerang, der sich im Alphabet verbirgt. Bei den Phöniziern und dann den Griechen sieht das Zeichen wie ein abgewinkeltes Holz aus: 1, >, <, auch gerundet (Γ).

Un primo problema

Fermi! Non ci siamo forse già persi? Volevamo arrivare alla C ed eccoci sulla strada della G. D'accordo; se nell'alfabeto greco i Romani avessero veramente scelto la <, (per il suono /k/ invece della K, Astérix e i suoi amici avrebbero proprio ragione: "*Foll-mik eo ar Romaned!*")

Nein, so verrückt waren die Römer nun doch nicht. In Tat und Wahrheit haben die Latiner das westgriechische Alphabet nicht direkt übernommen, sondern es wurde ihnen von den Etruskern vermittelt. Das Südetruskische nun kannte keine stimmhaften Verschlusslaute (b, d, g), differenzierte aber die Artikulationsstellen seiner Gaumenlaute genau. So wurde C palatales k, K blieb velares k, und die Urform von Q (ein Kreis oben auf einem senkrechten Stab) wurde labiovelares k^w.

Doch dies entsprach dem lateinischen Lautsystem überhaupt nicht und konnte sich daher nicht bewähren. Im Laufe der Zeit wurde das C Zeichen für den Standard-k-Laut, Q blieb nur in Verbindung mit V (QV) als k^w und K wurde redundant.

Oui, mais alors comment écrire /g/? Au début les Romains utilisèrent simplement le signe C et pour /k/ et pour /g/. Bien sûr cette situation était intolérable de sorte qu'au début du 3e siècle avant notre ère un grammairien eut l'idée de poser un trait après C pour indiquer la prononciation voisée: C_p, d'où G.

Un secondo problema

E dopo questa riforma, C non presenta più nessun problema poiché rende senza equivoci il suono /k/? Sì, se non fosse per l'evoluzione delle lingue che è lunga, ma inesorabile...

Vor e, i (und y) wurde C naturgemäss weiter vorn artikuliert als in anderen Stellungen. In der Volkssprache und dann in den Tochtersprachen des Latein verschob sich die Artikulationsstelle immer weiter nach vorn: /t/, darauf in einigen Gebieten weiter zu /ts/ und in Teilen von Spanien gar zu / / (was mit dem ganzen Komplex der S-Laute zusammenhängt). Beispiele:

/t/ Italienisch: centro, cicerone;
Rumänisch: central, ciment
/ts/ später /s/ Französisch: cerise, cycle; Katalanisch: cervessa, cigne;
Portugiesisch: cereal, cilindro
/ / und je nach Region Varianten von /s/ Spanisch: centavo, cifra

Das Romanische ist einen anderen Weg gegangen, es schreibt "phonetisch" tschert (sicher), tschintg (5).

Damit entstanden Paare wie *canto/cento*; C war also entsprechend seiner Umgebung zu lesen.

Das verflixte C mit seinem doppelten Lautwert gelangte mit der lateinischen Kirche über das romanische Sprachgebiet hinaus. Jede einzelne Sprache musste sich nun mit diesem Problem befassen und eine praktikable Lösung finden. Im Deutschen bot der Ersatz

durch K bzw. Z eine ideale Lösung. Doch die Nostalgiker hängen immer noch am C mit seiner Patina. Denken wir an die Städte Celle, Calw und Coburg. Und manches Mädchen schreibt sich lieber Claudia als Klaudia.

Un terzo problema

Comunque sia, la soluzione *canto/cento* sembra solida e definitiva. Sol tanto che la C persiste a voler stravolgere l'ortografia. Vediamo un po' in che modo. Ebbene, l'evoluzione della lingua non si ferma qui. Succede che il suono /k/ si trovi ora davanti a e o i! Qui, evidentemente, la C non è più utilizzabile. Che fare?

La solution la plus simple serait évidemment de recourir à la lettre K, et en effet jusqu'au 13e siècle l'on pouvait écrire: *Mignotement la voi venir / Cele ke j'aim.* (Moniot d'Arras) Pourquoi n'en est-on pas resté là?! La destinée de l'orthographe française était de se rapprocher de plus en plus du modèle latin. Mais fatalement, le remplaçant QU de C n'est pas uni-

voque non plus: Comparez la prononciation de *quatre* et *quadrangle*. Le catalan, l'espagnol, le portugais et le romanche ont tous opté pour QU: *què?*, *querer*, *química*, *quintal*. Quanto all'italiano, trova una soluzione esemplare utilizzando la H che non aveva più alcuna funzione: *che*, *chi*, *chilo*. Il rumeno ne segue l'esempio: *chitara*.*

Wieder scheint ein brauchbarer Dauerzustand erreicht, und wieder täuschen wir uns.

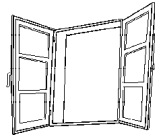
Denn umgekehrt kann das zum Zischlaut verwandelte C vor einen dunklen Vokal treten: *face – fa?ade, Barcelona – Bar?a*. Da könnte man doch dem Beispiel des alten Römers folgen und das C ein wenig abändern? Tatsächlich haben die Spanier um 1500 die *cerilla*, später *cedilla* (kleines Z) erfunden, die unter das C gesetzt wurde. Heute ist Ç im Spanischen zwar durch Z ersetzt, doch im Portugiesischen, Katalanischen und Französischen beibehalten.

Looking back on the labyrinth we've now left, we can only exclaim, "Happy the languages without C!" — or where C can only be pronounced one way. In Gaelic, for instance, C is always equal to /k/: *ceithir* (4), *cóig* (5). Old English, too, knew that happy situation: *cennan* (to ken), *cirice* (kirk), though I must add that C in front of e, i or y was palatalised, just as it was in Italian: *church*.

Oder umgekehrt, wie in den westslawischen Sprachen und südslawischen Sprachen mit lateinischer Schrift, wo C immer /ts/ bedeutet. Zum Beispiel tschechisch *cop* (Zopf), *cukr*, kroatisch *car* (Zar), *Crna Gora* (Montenegro). Für /k/ steht natürlich immer K: tschechisch *klubovka* (Clubsessel), worin Sie sich nun endlich ausruhen dürfen!



... nella folla.



Volksabstimmungen vom 21. Mai 2006

Bildung und Sprachen: Endlich Lichtblicke

Angesichts seiner historischen Tragweite hat das Resultat der Volksabstimmung vom 21. Mai 2006 gegenüber den kantonalen Resultaten zu den Sprachinitiativen Vorrang. Mit einer beeindruckenden Mehrheit von 85.6% haben die schweizer BürgerInnen eine mehr als hundertjährige Angst gegenüber dem sogenannten bernischen Schulvogt überwunden und dem Bund endlich jene minimale Kompetenzen zugesprochen, die notwendig sind, um eine nationale Bildungspolitik zu verwirklichen. Dies bedeutet, dass man von nun an einen schweizerischen Bildungsraum anstreben kann, der das ganze Bildungssystem einbeziehen kann. Auffallend ist, dass der Auftrag an den Bund ausnahmslos von der ganzen Schweiz getragen wird: Sämtliche Kantone und sämtliche Regionen, ob städtisch oder ländlich, haben dem Bund eine historisch beinahe einmalige Legitimation geliefert. Nur im Kanton Tessin, wo konservative Lehrerkreise die Angst gegen Eingriffe aus Bern geschürt haben, ist die Mehrheit mit 60.7% etwas abgefallen.

Dieses Resultat entspricht zweifellos einer Trendwende. Zuerst einmal historisch, denn seit dem späten 18. Jahrhundert wurde jeder Versuch des Bundes, sich mehr Kompetenzen in der Bildungspolitik zuzusprechen, hoffnungslos auf dem Altar der Kantonshoheit geopfert. Zweitens in föderalistischer Hinsicht, denn der einseitigen Begünstigung der Kantone wurde eine deutliche Absage erteilt. Es ist zu hoffen, dass in Zukunft der Kantönligeist zugunsten eines vernünftigen Interessenausgleichs zwischen Bund und Kantonen das Nachsehen haben wird. Nur so wird sich die Schweiz im Bildungsbereich modernisieren können. Konkret wurden die Artikel 48 sowie 61 bis 67 der Bundesverfassung dahingehend abgeändert, dass

- die gesamte Bildung eine gemeinsame Aufgabe von Bund und Kantonen ist,
- von einem Bildungsraum Schweiz gesprochen wird,
- der Bund Vorschriften, insbesondere zur Dauer und zu den Zielen der verschiedenen Bildungsstufen erlassen kann, wenn sich die Kantone auf dem Koordinationsweg nicht einigen können.

Drei Meilensteine: Schaffhausen, Thurgau und Zug

Nachdem am 26. Februar der Kanton Schaffhausen die Initiative gegen zwei Fremdsprachen an der Primarschule knapp mit 51% abgelehnt hatte, sind nun in den Kantonen Thurgau und Zug am 21. Mai deutlichere Resultate zugunsten des sogenannten Modells 3/5 gefolgt: Thurgau: 24170 Nein, 22422 Ja; Zug: 15690 Nein, 11472 Ja

Votazione popolare del 21 maggio 2006

Formazione e lingue: motivi di soddisfazione

Sorprendendo un po' tutti il popolo svizzero si è espresso il 21 maggio scorso con una maggioranza schiacciante dell'85.6% per la modifica dell'articolo costituzionale sulla formazione che attribuisce alla Confederazione le competenze minime necessarie per attuare una politica della formazione. Ciò significa che ora a livello nazionale si potrà lavorare per la creazione di uno spazio formativo svizzero che comprenda l'insieme del sistema scolastico. Tutti i Cantoni hanno fornito alla Confederazione una legittimazione politica ineccepibile. Solo il Canton Ticino, con una maggioranza del 60.7%, ha mostrato uno scetticismo, originato in particolare dalle aree conservatrici degli insegnanti, più attente ai propri interessi che ad una visione globale della politica formativa. Con questo cambiamento di tendenza che comporta un riequilibrio delle forze in campo tra Confederazione e Cantoni, si sono create migliori premesse per una coerente modernizzazione della scuola a livello nazionale. Concretamente gli art. 48, 61 e 67 della Costituzione sono stati modificati così che

- tutta la formazione viene ora considerata compito comune di Confederazione e Cantoni,
- si mira esplicitamente ad uno spazio formativo svizzero,
- la Confederazione può emanare norme riguardanti in particolare gli obiettivi e la durata dei vari settori formativi qualora i Cantoni non fossero in grado di trovare i necessari accordi.

Successo a Sciaffusa, Turgovia e Zugo

In alcuni Cantoni della Svizzera tedesca il popolo è chiamato ad esprimersi in favore o contro l'insegnamento di due lingue straniere nella scuola elementare (modello 3/5 proposto dalla CDPE). Nella prima votazione a Sciaffusa (26 febbraio) l'iniziativa contro le due lingue è stata respinta con il minimo degli scarti: 51%. Il 21 maggio nei Cantoni di Turgovia e Zugo il risultato è stato più netto: Turgovia 24170 no contro 22422 sì; Zugo 15690 no, 11472 sì.

Gli sforzi di chi si è opposto a queste iniziative, fra cui Babylonia e PARLEZ-VOUS SUISSE?, hanno fortunatamente avuto ragione rispetto ad argomenti dal sapore conservatore e populista, che di fatto miravano ad eclissare il francese dalla Svizzera tedesca per spianare la strada al "tout à l'anglais". Ora la battaglia può continuare con maggiore ottimismo a Zurigo e Lucerna, anche perché alla frontiera linguistica tedesco-francese stanno prevalendo il modello 3/5 e il francese. Infatti i Cantoni Basilea-Città, Basilea-Campagna, Berna, Friburgo e Vallese han-

Die Anstrengungen der Gegner, zu denen sich von Anfang an Babylonia und die Interessensgemeinschaft für zwei Fremdsprachen an der Primarschulen (I2FP) gezählt haben, verfehlten ihr Ziel nicht: Es ging darum, die Bevölkerung davon zu überzeugen, dass die Verunmöglichung des Unterrichts von zwei Fremdsprachen an der Primarschule gegen das Recht der Kinder auf eine zukunftsorientierte Bildung, gegen eine kulturell offene und auf gegenseitigem Verständnis und auf Toleranz aufbauende Schweiz und nicht zuletzt gegen die Interessen der Wirtschaft richtet. Eine Annahme der Initiativen hätte zudem das sprachliche Durcheinander an den Schweizer Schulen verstärkt und womöglich den Eingriff des Bundes mit unabsehbaren Folgen provoziert. Diese Gefahren sind aber noch nicht gebannt, denn der Kampf geht nun in den Kantonen Zürich, wo im ersten Halbjahr 2007 abgestimmt werden soll, und dann in Luzern weiter. Allerdings mit deutlich besseren Voraussetzungen. Dazu trägt auch der Umstand bei, dass sich die Kantone an der französisch-deutschen Sprachgrenze nicht nur für das Modell 3/5 entschieden, sondern auch für Französisch als erste Fremdsprache geeignet haben.

Modell 3/5 in den Kantonen Basel-Landschaft, Basel-Stadt, Bern, Deutsch-Freiburg, Solothurn, Deutsch-Wallis

Mit der Unterzeichnung einer entsprechenden Vereinbarung haben die fünf Kantone ein Projekt zur Einführung des Französischunterrichts ab der 3. und des Englischunterrichts ab der 5. Klasse lanciert. Der Kanton Basel-Landschaft ist unter Vorbehalt dabei. Dies ist ein entscheidender Schritt zur Anerkennung der Bedeutung des Französischen in der deutschen und des Deutschen in der französischen Schweiz.

Das Projekt verfolgt folgende Zielsetzungen:

“Alle Schülerinnen und Schüler lernen in der Primarschule zwei Fremdsprachen. Der Unterricht in den verschiedenen Sprachen folgt denselben Grundsätzen. Den Bedürfnissen der fremdsprachigen Kinder und Jugendlichen wird besondere Beachtung geschenkt. Gefördert wird der Austausch zwischen den Sprachregionen. Lehr- und Lernmaterialien für den Fremdsprachenunterricht werden gemeinsam entwickelt.

“Die Lektionentafeln werden gemeinsam erarbeitet. Die Lernprofile werden in Übereinstimmung mit dem Europäischen Sprachenportfolio und mit den Kompetenzmodellen von HarmoS festgelegt.

“Einen grossen Stellenwert im Projekt hat die gemeinsame Planung und Entwicklung der Aus- und Weiterbildungsangebote für Lehrpersonen. Hier wird mit den Pädagogischen Hochschulen und mit den kantonalen Weiterbildungsstellen zusammen gearbeitet.”

no sottoscritto un accordo con cui si impegnano in un progetto per l'introduzione del francese in terza e dell'inglese in quinta elementare. Benché Basilea-campagna abbia sottoscritto con riserva, si tratta di un passo decisivo verso la salvaguardia della presenza del francese nella Svizzera tedesca.

Novità sulla nuova legge delle lingue

La commissione per la scienza, la formazione e la cultura del Consiglio nazionale si è espressa a maggioranza per una nuova legge sulle lingue che attribuisca la priorità nell'insegnamento ad una lingua nazionale. 12 commissari contro 10 e un'astensione si sono espressi per una posizione battagliera che farà discutere il Parlamento. La minoranza ha invece optato per una formulazione che lascia libertà di scelta ai Cantoni (cf. il testo francese delle proposte a lato nel commento in tedesco). Ora il dossier passa alla commissione del Consiglio agli Stati e in seguito approderà sui banchi del Parlamento.

News zum Sprachengesetz

Die Kommission für Wissenschaft, Bildung und Kultur des Nationalrates (WBK-N) hat sich nach langer Beratung nun mehrheitlich für ein neues Sprachengesetz ausgesprochen, das einer Nationalsprache im Unterricht die Priorität zuschreibt. Mit einer knappen Mehrheit von 12 zu 10 Stimmen bei einer Enthaltung haben sich die Nationalräte für eine engagierte Position entschieden. Der Text des Entwurfs lautet diesbezüglich wie folgt:

“La Confédération et les cantons s'engagent en faveur d'un enseignement des langues étrangères qui donne la priorité à une langue nationale.”

Demgegenüber wurde ein Minderheitsantrag formuliert, der die Wahlfreiheit der Kantone postuliert:

“La Confédération et les cantons s'engagent en faveur d'un enseignement des langues étrangères qui, au terme de la scolarité obligatoire, donne des connaissances dans une deuxième langue nationale et dans une autre langue étrangère.”

Ferner enthält der Entwurf einen Artikel, der dem Bund die Kompetenz gibt, Massnahmen zur Förderung der Sprachen zu ergreifen. Gerade gegen diese Möglichkeit haben sich bis anhin die Kantone gesträubt. Es ist nun zu hoffen, dass sich diese Einstellung nach der Abstimmung zum Bildungsartikel vom 21. Mai endlich ändern wird.

Die Beratungen gehen nun in der WBK des Ständerates weiter und erst danach wird sich der Nationalrat damit auseinandersetzen können.

Gianni Ghisla



Bloc Notes

L'angolo delle recensioni

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

* **FREMDSPRACHE DEUTSCH - Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, Heft 34/2006: "Kompetenzen testen, prüfen, zertifizieren". München, Goethe-Institut und Ernst Klett Verlag, ISSN 0937-3160**



Der Spagat zwischen zwei unvereinbar erscheinenden Tendenzen bei der Konzeption und Anlage von Sprachprüfungen wird schon auf der Titelseite der neuen Ausgabe von

"Fremdsprache Deutsch" (34/2006) deutlich: da sucht ein Kletterer mit weit gegrätschten Beinen mittels eines Seils Halt zwischen zwei Felsblöcken, um nicht in den Abgrund zu stürzen. Nicht ganz so dramatisch stehen sich in diesem Heft die kontroversen Ansichten zu Notwendigkeit und Nutzen bzw. zu Mängeln und Gefahren bei standardisierten Leistungsvergleichen gegenüber, die natürlich nicht nur den Bereich Deutsch als Fremdsprache betreffen, hier aber weniger Tradition haben als etwa in den angelsächsischen Ländern und wohl deswegen heisser diskutiert werden. So weist man im Lager der Befürworter durchaus überzeugend darauf hin, wie wenig aussagekräftig die Bewertung von Prüfungsergebnissen ohne national oder sogar international definierte Kriterien sei. Nur gemeinsam festgelegte verbindliche Standards gewährleisteten eine objektive Evaluation und damit einen Beitrag zu besserer Ausbildung und Bildung an Schulen. Dagegen befürchten die Skeptiker negative Einflüsse durch eine zu starre Ausrichtung des Unterrichts auf Prüfungsinhalte und -formen; konträr zur Einschätzung der

Befürworter glauben sie, dass dies zu einem gravierenden Verlust an Selbstverantwortung auf der Seite von Schülern und Lernenden führen könne.

Ungleiche Debatte?

Die Schwierigkeit des Heftes besteht nun darin, beiden Meinungen genügend Raum zu geben und die Beispiele für die Zertifizierung von DaF-Kenntnissen in verschiedenen Ländern so zu wählen, dass sie potentiell übertragbar sind. Damit beanspruchen solche "positiven" Berichte fast automatisch mehr Platz, da sie der allgemeinen Hinwendung zum Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) und zum Europäischen Sprachenportfolio (ESP) mitsamt seiner Ausformulierung für DaF, den "Profilen Deutsch", folgen, die zuvor erst einmal vorgestellt werden (müssen?). Die Streiter für mehr Individualisierung beim Lehren, Lernen und Testen treten demgegenüber dafür ein, neuere Erkenntnisse aus der Spracherwerbsforschung stärker zu berücksichtigen, wobei sie deren Umsetzung eigentlich nur modellhaft zeigen können. Insofern gewinnt man leicht den Eindruck, dass die Debatte ungleich verteilt ist, zumal die Herausgeber des Heftes nicht davon ausgehen wollten, dass alle Leser mit den zitierten Arbeitsinstrumenten genügend vertraut sind. Das bedingt die Eingabe verschiedenster Listen, Tabellen und anderer Skalen, die sicher für mehr Übersicht und Anschaulichkeit sorgen, aber für manchen Leser auch die Wiederholung von Bekanntem bedeuten dürften.

Konkrete Beispiele als Modelle

Ein fachlich informiertes Publikum wird sich demnach vor allem jenen Artikeln zuwenden, in denen grundlegende Fragen anhand von konkreten Beispielen behandelt und auf den Weg einer Lösung gebracht werden.

Das geschieht besonders in den Berichten aus Holland, wo Lernende inzwischen mit einem Sprachenportfolio online arbeiten können, das Bausteine für eine individuelle Beurteilung liefert, während andere Schulen damit experimentieren, ihre Sprachprüfungen als Simulationsspiele zu gestalten. Weitere anregende Beiträge widmen sich der Ausrichtung von Tests an gruppenspezifischen Bedürfnissen oder dem Problem einer realistischen Selbstevaluation sprachlicher Leistungen. Sehr dezidiert wird hier dazu ermutigt, die Zeit für ein notwendiges Training und für individuelle Beratungs- und Beurteilungsgespräche nicht auszusparen.

Nuancierter Blick auf kontroverse Argumente

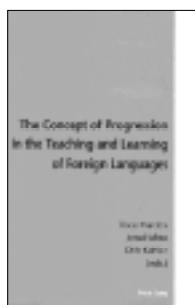
Herausragender Kritiker einer "Globalisierung" von Lernzielen und Prüfungen ist Hans-Jürgen Krumm, für den die pädagogische Funktion von Sprachunterricht absolut gewahrt bleiben muss. Nur dann könnten auch kreativere Konzepte und Methoden, die bewusst individuelle Kenntnisse und persönliche Interessen einbeziehen, ihre positive Wirkung entfalten wie z.B. die Mehrsprachigkeitsdidaktik, Deutsch als Arbeitssprache in anderen Fächern oder die Nutzung der ersten Fremdsprache als Brückensprache für alle nachfolgenden. In vielem, was Krumm zur Stärkung von Lernfähigkeit und zu den Vorteilen offener Curricula sagt, ist er bei genauerem Hinschauen gar nicht so weit entfernt von den Verteidigern von Bildungsstandards, die darin ja eher Orientierungshilfen als gängelnde Vorschriften sehen. Der sog. Washback-Effekt, der immer wieder auch als Motor von Veränderungen genannt wird, kann sich also je nach Situation positiv oder negativ auswirken. Ähnlich nuanciert erscheinen die Argumente Andreas Tomaszewskis für die

Beibehaltung von Grammatiktests, wenn er vorschlägt, sowohl die Einführung als auch die Überprüfung sprachlicher Strukturen an deren kommunikative Relevanz zu binden und dabei ebenfalls die Niveaustufe der Lernenden und die Spezifika der jeweils getesteten Fertigkeit zu berücksichtigen. Und da sich Lehrer mit solchen Zielsetzungen oft immer noch schwer tun, ist dem Artikel eine Checkliste zum Erstellen von Grammatiktests beigelegt.

Das Heft schliesst in gewohnter Weise mit einem aktuellen Fachlexikon und bibliografischen Hinweisen sowie einer Sprachecke zur erneuten Reform der Rechtschreibreform, die nun ab August 2006 zumindest für Schulen endgültig sein soll.

Hannelore Pistorius, Genf

* **HARDEN, Theo / WITTE, Arnd / KÖHLER, Dirk (Eds., 2006): *The Concept of Progression in the Teaching and Learning of Foreign Languages*. Bern u.a., Lang. ISBN 3-03910-289-3.**



stu. – Vorstellungen von Fortschritt spielen beim Sprachenlehren und -lernen eine ganz zentrale Rolle: Lernen vollzieht sich in der Zeit; Lernende ‚schreiten fort‘. Aber was genau unter Fortschritt verstanden wird, von wo nach wo sich Lernende bewegen (sollen), was sich wann verändert und wie (linear und/oder zyklisch), das alles ist nicht in Stein gemeisselt, sondern immer auch Ausdruck der jeweils vorherrschenden Sprachlehr- und -lernmethode und somit historisch bedingt, wie *Harden & Witte* in der umfangreichen Einleitung zu ihrem

Sammelband zeigen (12-24). Beispielsweise führte der kommunikative Ansatz des Sprachenlernens dazu, neben der Grammatik-Progression eine Progression von Sprachverwendungssituationen zu postulieren, die bei den kommunikativen Bedürfnissen der Lernenden ansetzt und die relevanter sein soll als die Grammatik-Progression. Und der kommunikative Ansatz führte auch zu Umgestaltungen der Grammatik-Progression selbst (ein Beispiel für DaF ist die Sequenzierung des Tempuserwerbs in den Lehrbüchern: Einführung des Perfekt vor dem Imperfekt statt umgekehrt, weil das Perfekt häufiger gebraucht wird).

Kollektive und individuelle Dimensionen von Progression

Neben dieser Art von veränderten Sichtweisen auf Fortschritt – Ausweitung des Progressionskonzepts über die Grammatik hinaus auf pragmatische und in der Folge auch auf kulturelle Aspekte des Sprachenlernens; Umgestaltung beispielsweise der Grammatikprogression – umreisen *Harden & Witte* aber noch zwei andere Dimensionen von Progression, die von traditionelleren Modellen des Sprachenlernens noch weitgehend ignoriert würden (16ff.): Das Klassenzimmer als hauptsächlicher Lernraum institutionell gesteuerten Sprachenlernens einerseits und die Konsequenzen dieses Lernraums für den individuellen Lernfortschritt andererseits. Das Klassenzimmer wird – unter Bezug auf die Vygotsky-Tradition – als kollektive Dimension von Progression gesehen, als Ort, an dem Wissen ko-konstruiert wird. Individuelle Progression schliesslich vollzieht sich nur teilweise an diesem Ort und hat noch einmal andere Facetten: Die Aneignung einer Fremdsprache läuft – in konstruktivistischer Sicht – über das ko-konstruierte Wissen, ist aber letztlich ein individuell-kreativer Prozess, in dessen Verlauf ‚das sprachliche Weltbild‘ der Lernenden (Konzeptua-

lisierungen, die einer Sprache eingeschrieben sind) umgestaltet wird. – *Harden & Wittes* Differenzierung des Progressions-Konzepts wirft nicht nur ein interessantes Licht auf Vorstellungen von Fortschritt in den letzten Jahrzehnten, sondern steckt auch eine Art Rahmen und Programm für die empirische Erforschung von Lernfortschritten ab, wobei mit der Ausweitung des Progressionskonzepts ganz offensichtlich auch erhebliche methodologische Probleme verbunden sind.

Der Sammelband geht auf einen Kongress zum Thema „Progression in Language Teaching and Learning“ zurück, der 2004 in Dublin stattgefunden hat. Er umfasst 19 Aufsätze, die in vier Gruppen angeordnet sind, nämlich: allgemein(er) ausgerichtete Beiträge und Überblicksdarstellungen (darunter *Hans Barkowski* zur Grammatik-Progression, *Elke Hentschel* zum Problem von Progression und Regression und *Barbara Schmenk* über Entwicklungen hin zur Lernerautonomie), speziellere curriculare Aspekte (z.B. *Nigel B.R. Reeves* über Sprachkompetenzskalen, *Ruth Pilkington* über das Sprachenportfolio), pragmatische und soziokulturelle Aspekte (z.B. *Lothar Bredella* über literarische Texte und (inter)kulturelle Kompetenz, *Dirk Köhler* zu pragmatischen Elementen von Progression, *Arnd Witte* über kulturelle Stufen beim Sprachenlehren und -lernen) und schliesslich Beiträge mit ganz verschiedenen Ausrichtungen und Akzenten (darunter *Harald Weydt* über Fortschritte beim ungesteuerten Sprachenlernen).

Fortschritt als institutionell gesteuerter Prozess und als individuell erfahrbarer Lernerfolg

Wenigstens ein Beitrag – derjenige von *Theo Harden*: „Progression in Foreign Language Learning: Subjective Experience and Objective Demands“ – sei hier etwas genauer vorgestellt, weil er hilfreiche Präzisie-

rungen des Begriffs Progression vorschlägt *und* Argumente für das oft unbefriedigende Resultat schulischen Sprachenlernens entwickelt. *Harden* macht zunächst einen Unterschied zwischen „progress“ (annäherungsweise: Fortschritt als Resultat) und „progression“ (Fortschritt als Prozess) und betont, dass beide Begriffe heute (d.h., philosophiegeschichtlich gesehen, seit dem deutschen Idealismus) positiv konnotiert sind. Verhängnisvoll in Bezug auf schulisches Lernen wirke sich aus, dass der institutionell vorgegebene Prozess des Fortschritts gewissermassen sich selber genüge (teleologisch bestimmt sei), d.h. dass Lernziele und deren Abfolge, wie sie durch Curricula und Lehrbücher definiert und vorgegeben sind, als etwas fraglos Zweckmässiges und selbstverständlich Richtiges daherkämen (z.B. einfache Grammatik-Items im ersten Kapitel, zunehmend schwierigere in den folgenden Kapiteln), wohingegen individueller Fortschritt (das Resultat des Lernens) nur retrospektiv erfahrbar sei. Nach *Harden* besteht das Problem dabei darin, dass Lernende permanent mit dem konfrontiert sind, was sie noch nicht können (dem jeweils nächsten Kapitel), und viel zu wenig Gelegenheit haben, zu erfahren, was sie schon können (Anwenden des Gelernten): „What is defined as progression by the institution is hardly ever experienced as progress by the individual“. (32) Die Diskrepanz zwischen institutionell definierten Zielen und individuell erfahrbarem Fortschritt resultiere in Frustration und münde in Motivationsverlust. Weitere Schwächen traditionellen schulischen Fremdsprachenlernens, die *Harden* aufführt, sind aus der Konzeption von Sprachhandeln als Problemlösen abgeleitet, sind aber im Kontrast zum ungesteuerten Lernen leicht nachvollziehbar: Der ‚Problemraum‘, in den Lernende in der Schule versetzt werden, ist fremdbestimmt (wird nicht von ihnen selber resp. durch ihre kommunikativen Bedürf-

nisse definiert), die Lerngegenstände sind es auch und drittens sind die für gut befundenen Problemlösungs-Strategien auf ein Minimum beschränkt. (40)

Schulische Lernstrukturen und Erwartungen von Lernenden

Solche Überlegungen führen *Harden* zur scharfen, aber durch Arbeiten aus der kognitiven Psychologie und linguistisch-funktionale Ansätze (v.a. *Givón*, z.B. 1995) gut begründeten These, dass schulische Lernstrukturen und -bedingungen – insbesondere auch das Faktum des Lernens in einzelnen und wenigen Wochenstunden im traditionellen Fremdsprachenunterricht – ‚nur‘ geeignet sind, etwas *über* eine Sprache zu lernen (deklaratives Wissen zu erwerben, z.B. in Form einer Grammatikregel). Das kollidiere scharf mit der Erwartung der Lernenden, der Unterricht führe dazu, die Fremdsprache wirklich brauchen zu können (Erwerb prozeduralen Wissens). Um diese Kollision zu vermeiden, gibt es für *Harden* nur zwei Lösungsansätze: Entweder man passt die Strukturen an (mehr Ressourcen für ein intensiveres Sprachenlernen) oder man formuliert die Ziele bescheidener und steht auch dazu (Beschränkung auf erreichbare Ziele im Sinne des deklarativen Wissens). (43)

Ganz so schwarz-weiss wie *Harden* braucht man indessen die Situation nicht zu sehen, denn, so scheint es, er bewegt sich ja doch, der traditionelle Fremdsprachenunterricht: Es gibt die stärker inhaltsorientierten und aufgabenorientierten Lernansätze, verschiedene Formen der Immersion, Austauschprogramme u.a.m. (vgl. dazu auch verschiedene Nummern von *Babylonia*, darunter 1/06 „Fremdsprachen lehren und lernen in der Primarschule“; Verzeichnis der früheren Ausgaben: <http://www.babylonia-ti.ch/introde1.htm>), und all diese Ansätze sind auch geeignet, den Lernraum der SchülerInnen authentischer zu gestalten und zu vergrössern. Und es gibt

das Sprachenportfolio, das Anlass und Ort sein kann, um über Sprachlernerfahrungen zu reflektieren, das zur Formulierung eigener Lernziele anregt und das insgesamt der von *Harden* monierten Fremdbestimmtheit des Fremdsprachenunterrichts entgegen wirken kann; vgl. dazu auch die Beiträge von *Ruth Pilkington* (Portfolio) und *Heidemarie Sarter* (Autonomie) im vorgestellten Band. „The Concept of Progression“ ist kein einfaches Buch, aber ein gehaltvolles, dem man sich breitere Resonanz wünscht, primär in der angewandten Forschung und dort aktuell z.B. in der Entwicklung von Kompetenzmodellen und von empirisch abgestützten Vorschlägen für Bildungsstandards, aber nicht nur dort, sondern auch in der Lehreraus- und -weiterbildung, denn Vorstellungen von Progression sind allem Lehren und Lernen inhärent! Der Sammelband von *Harden & Witte* bietet eine ganze Reihe von gut informierten, auch kritischen, mehrheitlich analytisch ausgerichteten Beiträgen, die geeignet sind, unsere oft intuitiven Vorstellungen von Fortschritt beim Sprachenlernen zu hinterfragen, zu revidieren und weiterzudenken.

*** Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis (nm), Heft 2/2006, hrsg. vom Fachverband Moderne Fremdsprachen (FMF). München, Oldenbourg Schulbuchverlag GmbH.**



stu. – Im Editorial von Heft 2/2006 der Neusprachlichen Mitteilungen feiert *Konrad Schröder*, erster Vorsitzender des FMF und verantwortlicher Redaktor der nm, die

Gründung des Gesamtverbandes Mo-

derne Fremdsprachen (GMF), die jetzt, nach 14 (!) Jahren Vorbereitung, gelungen ist. Im GFM sind alle wichtigen Fachverbände Deutschlands zusammengeschlossen. Der neue Verband hat derzeit etwa 10'000 Mitglieder und ist damit der grösste Fremdsprachenlehrerverband Zentral-europas. Der GFM will – Politik begleitend und Politik beratend – besonders auch „die Sache jeder einzelnen Fremdsprache vertreten, übergreifende Modelle ausarbeiten, ihre Umsetzung in der Unterrichtspraxis vorantreiben sowie Mehrsprachigkeit und Grenzen überschreibende Kompetenzen anmahnen“. (3) – Wir wünschen dem GFM bei der Arbeit an diesen wichtigen Zielen viel Erfolg und Resonanz. Herzliche Gratulation auch von Seiten von *Babylonia!*

Das hier angezeigte Heft umfasst fünf Beiträge und fünf Buchbesprechungen. Unter den Beiträgen, die auf breiteres Interesse stossen könnten, sind die folgenden: eine kritische Auseinandersetzung mit Aspekten der Skalen und des Mehrsprachigkeitskonzepts des Europäischen Referenzrahmens (*Erik Moonen*, 6-15), ein informativer Artikel über Sprachreisen (auch) als Ergänzung zum schulischen Lernen (*Konrad Schröder*, 25-38), ein Aufsatz über Chancen und Probleme bilingualen Unterrichts im Haupt- und Realschulbereich, also in einem Lernumfeld mit ‚erschweren‘ Rahmenbedingungen (*Reinhard Lukas*, 38-44) und eine Darstellung der Ziele, Leitprinzipien und Strukturen der schulartenübergreifenden Fremdsprachenkonzeption in Baden-Württemberg (*Günter Trenz & Martin Wedel*, 45-52).

Zu hoffen ist, dass der Beitrag von *Moonen* nicht so stehen bleibt, sondern, wie es *Schröder* im Editorial wünscht, eine Diskussion entfacht, denn diese Kritik ist z.T. schlecht informiert: Zum Beispiel blendet *Moonen* bei der Kritik der Skalen deren gut dokumentierte empirische Entstehung völlig aus, verkennt so den

(beispielhaften, illustrativen!) Charakter der Kompetenzbeschreibungen vollkommen und differenziert nicht zwischen den (verschiedenen!) Verwendungszwecken der Skalen.

* *Language Teaching Research*, Number 3/2006, ed. by Rod Ellis. London, Hodder Arnold.



stu. – Braucht es sorgfältig kontrollierte Experimente oder beschreibende, ethnographisch orientierte Studien, um mehr über den Einfluss des Lehrens auf das Lernen zu er-

fahren? Die Antwort ist natürlich ein Sowohl-als-auch, Vor- und Nachteile haben beide Methoden: Experimentelle Studien können wenige Variablen genau kontrollieren, müssen aber in der Regel von den spezifischen Lernkontexten abstrahieren; qualitative Studien können das Interaktionsgeschehen im Klassenraum genau beschreiben – und bleiben oft dabei stehen. Problematisch ist in beiden Fällen v.a. auch die Übertragbarkeit der Befunde.

Rod Ellis beschreibt im Editorial der Nummer 3/2006 von *Language Teaching Research* (239-243) einen deutlichen Trend zu mehr qualitativen Studien in den letzten Jahren (wobei diese Untersuchungen auch zunehmend deskriptive Statistik verwenden würden) – und präsentiert, sozusagen als Gegengewicht, drei aufwändige experimentelle Studien, deren gemeinsames Interesse der Wirkung von Instruktionen beim Sprachenlernen gilt:

In der Studie von *Macaro & Masterman* geht es um Effekte eines expliziten Grammatik-Unterrichts auf den Erwerb der französischen Grammatik bei Erstsemestrigen an einer engli-

schen Universität. Hinsichtlich Korrektheit im schriftlichen Sprachgebrauch wurden bei den Studierenden kaum Verbesserungen festgestellt – dies im Gegensatz zu andern ‚Focus-on-forms-Studien‘.

Boers et al. haben untersucht, wie sich das Unterrichten von formelhaften Wort-Sequenzen bei fortgeschrittenen Englisch-Lernenden an einem College in Belgien auswirkt. In dieser Studie konnte eine Verbesserung im mündlichen Ausdruck der Lernenden nachgewiesen werden, und zwar hinsichtlich der Kriterien Wortschatzspektrum und Flüssigkeit.

De la Fuente hat Effekte von drei verschiedenen Methoden des Wortschatzlernens (gezielte Einführung und Übung von neuen Wörtern, aufgabenzentrierter Ansatz einmal mit speziellem Fokus auf Wortformen und einmal ohne speziellen Fokus) bei Lernenden untersucht, die Spanisch als Fremdsprache an der Universität lernen. Insgesamt waren die Wortschatzleistungen der Lernergruppen mit den aufgabenzentrierten Ansätzen besser als die Leistungen der anderen Lernergruppe, dies aber nicht unmittelbar nach der Unterrichtssequenz (erster Testzeitpunkt), sondern erst eine Woche danach (zweiter Testzeitpunkt). Während sich also in zwei Studien (*Boers et al.* und *de la Fuente*) signifikante Effekte von expliziten Instruktionen auf das Lernen zeigen, ist das in der Untersuchung von *Macaro & Masterman* nicht der Fall. Interessant dabei ist u.a., wie *Ellis* festhält (242), dass es in den beiden Studien mit den positiven Befunden zur Wirkung von Instruktionen um die Vermittlung von Inhalten geht, während bei der Studie ohne Effekte Aspekte von Sprachformen im Vordergrund stehen. Aber das sind natürlich nicht die einzigen – und vielleicht auch nicht die ausschlaggebenden – Unterschiede zwischen den Studien...

LEISEN, Josef (Hrsg.) (1999): „Methoden-Handbuch deutschsprachiger Fachunterricht (DFU) Loseblattwerk, DIN A4; ca. 500 Abbildungen; 320 Seiten; ISBN 3-928475-32-0

Fachlernen jetzt ohne Sprachnot Tipps und Hilfen für methodisches, schüleraktives Arbeiten im Fach



Welcher Fachlehrer kennt die Situation nicht: Sie möchten ein Experiment in Chemie, einen historischen Sachverhalt oder eine mathematische Konstruk-

tionsbeschreibung im Unterricht behandeln. Sie wissen aber genau, dass einem Großteil Ihrer Schüler das hierfür notwendige sprachliche Vorwissen – insbesondere Satzstrukturen, sprachliche Wendungen, grammatische Grundlagen oder Fachbegriffe – fehlen. Wie also unterrichtet man Sachfächer, wenn Schüler des Deutschen nicht oder nur unzureichend mächtig sind? Oder aber Sprachniveau und Sprachkompetenz innerhalb einer Klasse so unterschiedlich sind, dass die Motivation der Schüler und damit der Lernerfolg jeden Tag aufs Neue gefährdet ist?

Lösungen für die aufgezeigten Probleme bietet das „**Methoden-Handbuch deutschsprachiger Fachunterricht**“ von J. Leisen. Dieses Lehrwerk hat sich seit Jahren in der Arbeit mit Schülern, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, bewährt und deshalb jetzt eine über 300 Seiten starke **2. Ergänzungslieferung** erfahren.

Das „Methoden-Handbuch DFU“ richtet sich an Lehrkräfte aller Schularten und Altersstufen im In- und Ausland sowie an Aus- und Fortbilder. Das als **Loseblattwerk** konzipierte Lehrwerk bietet ein „**System mitwachsender Unterrichtshilfen**“: Der

modulare Aufbau ermöglicht der Lehrkraft die **Erstellung individueller Materialien, die exakt auf die jeweilige Sprach- und Unterrichtssituation vor Ort zugeschnitten sind**. Inhalt des Lehrwerks sind methodisch-didaktische Grundlagen sowie **Arbeitsblätter** mit einer **Vielzahl von konkreten Anregungen, Tipps und Hilfen für die Arbeit im Fach**. Die Arbeitsblätter bieten Beispiele für die erfolgreiche Umsetzung der gelieferten zahlreichen methodischen und sprachlichen **Werkzeuge**. Sämtliche Materialien sind **praxiserprobt** und tragen nachweislich zur Erhöhung der Schüleraktivität im Fach bei.

Das „Methoden-Handbuch DFU“ ist durch folgende **Eigenschaften** gekennzeichnet:

- konstruktivistischer Ansatz;
- Hilfen und Anregungen für die tägliche Unterrichtspraxis;
- schüleraktive Methoden;
- Loseblattform;
- weitgehend selbsterklärende Doppelseiten;
- praktische Handhabung (Beispiele können auch einzeln zur Anwendung einer Methode in den Unterricht mitgenommen werden);
- Arbeitsblätter mit Anwendungsbeispielen für ganz unterschiedliche Sachfächer, die nachweislich in jedem Sachfach funktionieren;
- Hilfen für Standardsituationen (z.B.: Korrektur von Sprachfehlern; Heftführung);
- Werkzeuge zur Erstellung eigener Arbeitsblätter.

Die **2. Ergänzungslieferung** umfasst:

- neue Methodenwerkzeuge;
- den Fachordner Kunst (besonders geeignet, um Sprachanfänger zu aktivem Sprachhandeln anzuleiten);
- wesentliche Erweiterungen der Fachordner Biologie, Chemie, Geschichte, Mathematik und Physik
- einen Ordner mit DFU-Spielen.

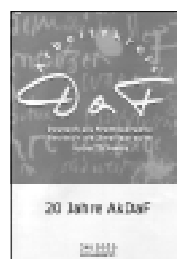
Das „Methodenhandbuch deutschsprachiger Fachunterricht“ wird seit

Jahren **erfolgreich in der Lehreraus- und -fortbildung** eingesetzt (z.B. an Studienseminaren und -kollegs, Landesinstituten für Schule und Weiterbildung, Lehrerakademien, Universitäten, Gymnasien, Gewerbe-, Real- und Gesamtschulen, bei Landeskoordinatoren, RAA, IGS, Sinus und HeLP) und wurde maßgeblich durch die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen gefördert.

Weitere Informationen:

www.varus.com

*Arbeitskreis DaF, Rundbrief AkDaF 54/2006: 20 Jahre AkDaF



hp. - Der AkDaF (Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache) feiert in diesen Tagen sein zwanzig-jähriges Bestehen. Grund genug, um im letzten Rundbrief an die nicht ganz einfachen Anfänge zurückzudenken und die pädagogische Entwicklung von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (DaF/ DaZ) Revue passieren zu lassen. Viele Autorinnen und Autoren berichten von ihren positiven Erfahrungen, als sie sich dank der neuen Vereinigung nun nicht mehr allein an ihrer Kantons- oder Privatschule fühlten, sondern Gelegenheit fanden, Material und Ideen auszutauschen und sich dann sogar bei adressatengerechten Workshops treffen zu können. Diese Kontakte nach aussen wurden intensiviert durch die aktive Mitarbeit des AkDaF im internationalen Deutschlehrerverband (IDV); Monika Clalüna, erste Schweizer IDV-Expertin, hebt in ihrer Rückschau besonders die Offenheit und Solidarität des AkDaF mit Unterrichtenden aus aller Welt hervor.

Von Beginn an setzte sich der Verein



dafür ein, dass seine Mitglieder als professionelle Kursleiter der Erwachsenenbildung anerkannt werden oder eine entsprechende Qualifikation erwerben können. Jetzt kann Rosa-Maria Rizzo ohne falschen Stolz über den Erfolg des vom AkdaF selbst entwickelten Lehrgangs IDIcon TOTO (Interkultureller Dialog und Integration mit Deutsch) informieren, der seit drei Jahren angeboten wird. Um Ausbildung und methodische Fragen geht es schliesslich in zwei Berichten, die die Anpassung von Unterrichtsformen und -inhalten an die konkreten Bedürfnisse ihrer Lerner reflektieren. Dabei greift der Blick in eine Frauensprachschule in St. Gallen vor allem die Migrationsproblematik auf. Beiträge dieser Art machen das Heft auch über seinen aktuellen Anlass hinaus lesenswert. Der Rundbrief wird - aus gegebenem Anlass - vervollständigt durch eine witzig und persönlich gehaltene Vorstellung der Vorstandsmitglieder, durch Hinweise auf neues Lehrmaterial sowie durch zahlreiche Grussbotschaften befreundeter Vereine.



Förderungsprogramm der EU-Kommission:
Allgemeine Aktionen zur Beobachtung, Analyse und Innovation (Sokrates 6.1.2)

CLILiG
Content and Language Integrated Learning in German
'CLILiG - State of the Art' und Entwicklungspotential in Europa
Projekt zur Erhebung und Förderung des integrierten Sprach- und Fachlernens (CLIL) auf Deutsch.

Projektlaufzeit
1.10.2005 - 30.9.2007
Arbeitssprache Deutsch
Publikationssprache Deutsch und Englisch.
13 Partnerinstitutionen aus 11 europäischen Ländern.

Ziele:

- Bestandesaufnahme des deutschsprachigen Fachunterrichts (CLILiG) in 11 europäischen Ländern
- Analysen zur praktischen Unterrichtsorganisation und den bildungspolitischen Rahmenbedingungen des CLILiG
- Untersuchungen zu den Einführungsmöglichkeiten des deutschsprachigen Fachunterrichts in neuen Ländern und Regionen
- Ausarbeitung von innovativen Fördermöglichkeiten des deutschsprachigen Fachunterrichts durch gemeinsame Entwicklung von Lehrer(-innen)ausbildungs- und Fortbildungsstrukturen
- Konzepterstellung für deutschsprachigen Fachunterricht in multilingualen Klassen in deutschsprachigen Ländern
- Curriculumentwicklung und Qualitätssicherung des deutschsprachigen Fachunterrichts u.a. durch Vernetzung von Unterrichtspraxen und FachexpertInnen mittels Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT)
- Organisation einer wissenschaftlichen Begleitforschung zur nachhaltigen Entwicklung des integrierten Sprach- und Fachlernens (besonders mit der Zielsprache Deutsch)

Séminaire international
L'intercompréhension entre langues voisines
Genève, Domaine de Penthes et Uni-Mail
6-7 novembre 2006

La DLF, en collaboration avec les organismes de gestion linguistique des trois autres pays francophones du Nord (Communauté française de Belgique, France, Québec), organise en novembre un séminaire sur l'intercompréhension entre langues voisines¹. Les intervenant-e-s (d'Allemagne, Belgique, France, Québec, Portugal, Suisse...) traiteront cette thématique dans ses aspects aussi bien théoriques que didactiques et de politique linguistique. Ils aborderont ainsi différents aspects de ces approches qui se développent fortement aujourd'hui, dans de nombreux pays et pour différentes familles de langues (latines, germaniques, slaves, etc.).

Renseignements et inscriptions: www.ciip.ch/ciip/dlf
(nombre de places limité)

Délégation à la langue française de Suisse romande (DLF) de la Conférence intercantonale de l'Instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP), CP 556, CH – 2002 Neuchâtel
Tél.: +41 32 889 89 58 ou +41 32 889 86 02
virginie.conti@ne.ch

¹ Voir à ce propos l'article de Louise Dabène "Comprendre les langues voisines: pour une didactique de l'intercompréhension" dans *Babylonia* No 2, 2002.



**Journées de l'APEPS
Bâle
29 - 30 septembre**

Hotel Bildungszentrum 21
Missionsstr. 21
CH - 4055 Basel

www.bildungszentrum-21.ch • info@bildungszentrum-21.ch

Mieux vaut tard que jamais?! - Je plus tôt desto besser?! - Meglio tardi che mai?!
Intégration et communication interculturelle

Programma

En visite chez le voisin: Schulbesuche in Frankreich (Freitag, 29. September, vormittags)

Plenarvorträge von

Sylvia Bollhalder

Fachstelle Sprachen/Ressort Schulen, Erziehungsdepartement Basel

Prof. Dr. Dr. h.c. Konrad Ehlich

Vorstand der Instituts für Deutsch als Fremdsprache/
Transnationale Germanistik der Universität München

Kurzvorträge von

Claudine Brohy • Antonie Hornung • Stephan Hug • Daniel Morgen

Workshops mit

Nathalie Charpié • Christine Le Pape Racine • Claire-Lise Salzmann • Tristan Mottet • Marianne Sigg • Rolf Züger

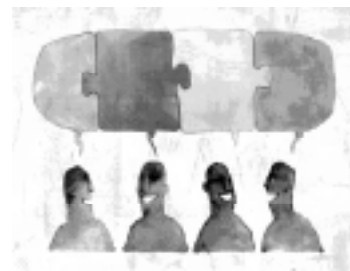
Cena sociale: venerdì sera

Auskünfte und Anmeldung über: www.plurilingua.ch

La participation donne droit à une attestation dans le cadre de la formation continue sur le plurilinguisme.



**Deutsch im Gespräch
Sprechen im DaF/DaZ-Unterricht
Sprechen über DaF/DaZ in der Schweiz**



**Gesamtschweizerische Tagung für
Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer**

**Universität Bern
22. und 23. September 2006**

Informationen:

www.akdaf.ch • www.ledafids.ch



**Tagung: Sprachunterricht in der Schweiz
L'enseignement des langues en Suisse**

Fribourg, Grangeneuve 29.9.2006

Mise à jour du programme:

Conférences

- **Prof. Dr. Lüdi**, Basel "Sprachen lernen in der Schweiz: Vorstellung - aktuelle Entwicklungen - Visionen"
- **Prof. Dr. Brian North**, Zurich "The Common European Framework: Development, Theoretical and Practical Issues"
- **Prof. Dr. François Grin**, Genève "Le concept de plurilinguisme dans la définition d'une politique d'enseignement des langues"

Workshops

1. **P. Riba**: L'approche française du CECR pour les langues
2. **Prof. G. Grego Bolli**: L'attività di certificazione linguistica in relazione al Quadro Comune Europeo di Riferimento
3. **Dr. H.-P. Hodel**: Vergleichbare Examen (Matura)
4. **Dr. Brian North**: Assessing Spoken Proficiency
5. **R. Menand**: Les productions orales pour le français L2
6. **Barbara Stevens**: Reflections on the European Language Portfolio
7. **M. Schatzman**: Sprachenkompetenzen und ihre Bedeutung in der Arbeitswelt
8. **Lynda Taylor**: How Cambridge ESOL examinations embody the CEF
9. **S. Steiner**: Zuordnung mündlicher Leistungen zu den Niveaustufen des GER
10. **Pia Effront**: Les clés du succès de l'enseignement plurilingue au sec. II.

Vorschau 2006 - Programmazione 2006

3/2006 La lecture en L2

4/2006 Curriculare Reformen, die Sprachen im Gesamtzusammenhang

Autori di questo numero

Silvia Abramini Ambrosini, Liceo Artistico, Parkring 30, CH-8002 Zürich (abramini@gmx.ch)

Soumaya Allaf, Ecole enfantine/Kindergarten, Kapellenweg 2, CH-2532 Macolin/Magglingen

Luisella Barberis-Maino, Liceo Artistico, Parkring 30, CH-8002 Zürich (barberl@molbio.unizh.ch)

Anne-Claude Berthoud, Université de Lausanne, Quartier UNIL-Dorigny, Bâtiment Anthropole 4086, CH-1015 Lausanne (Anne-Claude.Berthoud@unil.ch)

Claudine Brohy, IRDP, Faubourg de l'Hôpital 43, CH-2002 Neuchâtel (Claudine.Brohy@unifr.ch)

Nathalie Charpié, Rte Principale 44 / CP 82, CH-2824 Vicques (nocharpier@bluewin.ch)

François Ducrey, Service de la recherche en éducation, 12 Quai du Rhône, CH-1205 Genève (francois.ducrey@etat.ge.ch)

Cornelia Gaucher, Ecole enfantine/Kindergarten, Kapellenweg 2, CH-2532 Macolin/Magglingen (corneliagaucher@yahoo.de)

Gianni Ghisla, Idea, via Cantonale, CH-6594 Contone (gghisla@idea-ti.ch)

Martin A. Hefti-Gautschi, Department of Biology, Kantonsschule Wiedikon, Schrennengasse 7, CH-8003 Zurich (heftimartin@kwi.ch)

Antonie Hornung, Alte Landstrasse 50, CH-8803 Rüschlikon (antonieh@sunrise.ch)

Eve Hügi, Ecole enfantine/Kindergarten, Kapellenweg 2, CH-2532 Macolin/Magglingen (ehuegi@yahoo.fr)

Oswald Inglin, Nadelberg 30, CH-4051 Basel (Osi.Inglin@bluewin.ch)

Rolf Kruczinna, Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, D-50728 Köln (Rolf.Kruczinna@bva.bund.de)

Christine Le Pape Racine, Josefstr. 54, CH-8005 Zürich (paperace@swissonline.ch)

Kathrin Luginbühl, Kalchackerstrasse 45, CH-3047 Bremgarten BE (hanskathrin@bluemail.ch)

Romano Mero, Liceo Artistico, Parkring 30, CH-8002 Zürich (roma44@bluewin.ch)

Ines Ritter, 3, Rue de Villereuse, CH-1207 Genève (ines@clauderitter.ch)

Irène Schwob, Service de la recherche en éducation, 12 Quai du Rhône, CH-1205 Genève (irene.schwob@etat.ge.ch)

Laurent Tschumi, avenue Druey 18, CH-1018 Lausanne (ltschumi@tele2.ch)

Hans Weber, Kreuzenstr. 36, CH-4500 Solothurn (hans.weber@solnet.ch)

Martina Wider, Fachstelle Fremdsprachen, Mittelschul- und Berufsbildungsamt, CH-8090 Zürich (Martina.Wider@mba.zh.ch)

Immagini

Spazi e elementi in cui immergersi.

La vignetta a pag. 2 è di Jürg Furrer, Stoltenweg 9, 5703 Seon.

Homepage: www.babylonia.ch

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

Manoscritti

I manoscritti, senza formattazioni, sono da inviare alla redazione per e-mail. Aggiungere alcune righe di presentazione biografica.

Esempio per i riferimenti bibliografici nel testo: (Rossi, 1989: 88)

Esempio per la bibliografia:

HOLEC, Henry (1987): *The Learner as Manager: Managing Learning or Managing to Learn?*, in: WENDEN, A. / RUBIN, J.: *Learner Strategies in Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press, p. x-x.

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

Babylonia per scopi didattici

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

Con il sostegno di

• *Dipartimento Educazione, Cultura e Sport del Canton Ticino* • *Ufficio Federale della Cultura* • *Ambassade de France en Suisse* • *Fondazione Oertli*

Impressum

Editore

Fondazione Lingue e Culture

CP 120, CH-6949 COMANO

Redazione

Gianni Ghisla, Idea, via Cantonale 6594 Contone (coordinazione)

Gé Stoks, Idea, via Cantonale 6594 Contone (coordinazione)

Jean-François de Pietro, IRDP, Faubourg de l'Hôpital 43, 2002 Neuchâtel

Giovanni Mascetti, ASP, P.za S. Francesco 6600 Locarno

Hannelore Pistorius, ch. Colladon 18 1209 Genève

Jean Rüdiger-Harper, Unterer Schöttler 22 9050 Appenzell

Daniel Stotz, PHZH, Rämistrasse 59 8090 Zürich

Thomas Studer, DaF, LeFoZeF, Criblet 13 1700 Freiburg

Mireille Venturelli, SSAT, Stabile Torretta Viale S. Franscini 32, 6500 Bellinzona

Werner Carigiet, 7164 Dardin (collaboratore di redazione per il romancio)

Silvia Serena, Via Paravicini 28 I-21100 Varese (collaboratrice per l'Italia)

Segretaria di redazione:

Mari Mascetti, Via Pedotti 1 6500 Bellinzona

Mari Mascetti, Via Pedotti 1 6500 Bellinzona

Mari Mascetti, Via Pedotti 1 6500 Bellinzona

Mari Mascetti, Via Pedotti 1 6500 Bellinzona

Mari Mascetti, Via Pedotti 1 6500 Bellinzona

Mari Mascetti, Via Pedotti 1 6500 Bellinzona

Mari Mascetti, Via Pedotti 1 6500 Bellinzona

Mari Mascetti, Via Pedotti 1 6500 Bellinzona

Mari Mascetti, Via Pedotti 1 6500 Bellinzona

Mari Mascetti, Via Pedotti 1 6500 Bellinzona

Mari Mascetti, Via Pedotti 1 6500 Bellinzona

Mari Mascetti, Via Pedotti 1 6500 Bellinzona

Mari Mascetti, Via Pedotti 1 6500 Bellinzona

Mari Mascetti, Via Pedotti 1 6500 Bellinzona

Mari Mascetti, Via Pedotti 1 6500 Bellinzona

Mari Mascetti, Via Pedotti 1 6500 Bellinzona

Mari Mascetti, Via Pedotti 1 6500 Bellinzona

Mari Mascetti, Via Pedotti 1 6500 Bellinzona

Mari Mascetti, Via Pedotti 1 6500 Bellinzona

Mari Mascetti, Via Pedotti 1 6500 Bellinzona

Mari Mascetti, Via Pedotti 1 6500 Bellinzona

Mari Mascetti, Via Pedotti 1 6500 Bellinzona

Mari Mascetti, Via Pedotti 1 6500 Bellinzona

Mari Mascetti, Via Pedotti 1 6500 Bellinzona

Mari Mascetti, Via Pedotti 1 6500 Bellinzona

Mari Mascetti, Via Pedotti 1 6500 Bellinzona

Mari Mascetti, Via Pedotti 1 6500 Bellinzona

Mari Mascetti, Via Pedotti 1 6500 Bellinzona

Mari Mascetti, Via Pedotti 1 6500 Bellinzona

Mari Mascetti, Via Pedotti 1 6500 Bellinzona

Mari Mascetti, Via Pedotti 1 6500 Bellinzona

Mari Mascetti, Via Pedotti 1 6500 Bellinzona

Mari Mascetti, Via Pedotti 1 6500 Bellinzona

Mari Mascetti, Via Pedotti 1 6500 Bellinzona

Mari Mascetti, Via Pedotti 1 6500 Bellinzona

Mari Mascetti, Via Pedotti 1 6500 Bellinzona

Mari Mascetti, Via Pedotti 1 6500 Bellinzona

Mari Mascetti, Via Pedotti 1 6500 Bellinzona

Mari Mascetti, Via Pedotti 1 6500 Bellinzona

Mari Mascetti, Via Pedotti 1 6500 Bellinzona

Mari Mascetti, Via Pedotti 1 6500 Bellinzona

Mari Mascetti, Via Pedotti 1 6500 Bellinzona

Mari Mascetti, Via Pedotti 1 6500 Bellinzona

Mari Mascetti, Via Pedotti 1 6500 Bellinzona

Mari Mascetti, Via Pedotti 1 6500 Bellinzona

Mari Mascetti, Via Pedotti 1 6500 Bellinzona

Mari Mascetti, Via Pedotti 1 6500 Bellinzona

Mari Mascetti, Via Pedotti 1 6500 Bellinzona

Mari Mascetti, Via Pedotti 1 6500 Bellinzona

Mari Mascetti, Via Pedotti 1 6500 Bellinzona