

# 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 instruire  
ed apprendere  
linguisticamente

A Journal  
of Language  
Teaching  
and Learning

## NI / 2006



**Fremdsprachen lehren und lernen in der Primarschule  
Enseigner et apprendre les L2 à l'école primaire  
Insegnare e imparare le lingue seconde nelle scuole elementari  
Instruire ed apprendere linguisticamente a la scuola primaria**

Nouveaux projets et nouvelles recherches dans l'enseignement des L2 à l'école primaire  
Neuere Forschungen und Projekte zum L2-Unterricht in der Primarschule

Methodische-didaktische Implikationen sowie praxisorientierte Lehr- und Lernmaterialien  
Implicazioni metodologiche e didattiche, materiali per la pratica dell'insegnamento

Die Ausbildung der L2-Lehrkräfte für die Primarschule  
La formation pour l'enseignement des L2 à l'école primaire

Zur Motivation der Lernenden  
La motivazione degli allievi



Babylonia

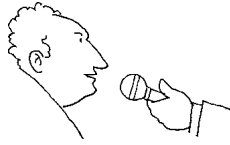
**Fremdsprachen lehren und lernen in der Primarschule  
Enseigner et apprendre les L2 à l'école primaire  
Insegnare e imparare le lingue seconde nelle scuole elementari  
Instruire ed apprendere linguatgs esters a la scola primara**

**Responsabili di redazione per il tema:  
Hannelore Pistorius e Daniel Stotz**

Con contributi di  
Hana Andrášková (Budweis)  
Ursula Bader (Aarau)  
Maria Baring (Berlin)  
Mirjam Egli (Basel/Bern)  
Daniel Elmiger (Neuchâtel)  
Andrea Haenni Hoti (Luzern)  
Olivier Mack (Lausanne)  
Matthias Marschall (Genève)  
Lucrezia Marti (Genève)  
Hannelore Pistorius (Genève)  
Carine Reymond (Lausanne)  
Ursula Schaer (Aarau)  
Keith Sprague (Zürich)  
Käthi Stauffer (Zürich)  
Michaela Steiger (Ludwigshafen)  
Daniel Stotz (Zürich)  
Erika Werlen (Winterthur)  
Gudrun Ziegler (Neuchâtel/München)

Con un inserto didattico di  
Lucrezia Marti

Babylonia  
Trimestrale plurilingue  
edito dalla  
Fondazione Lingue e Culture  
cp 120, CH-6949 Comano  
ISSN 1420-0007  
no 1 / anno XIV / 2006



## L'hirondelle de Schaffhouse

Ouf, nous l'avons échappé belle! Ainsi donc, les citoyens schaffhousois (dans lesquels j'inclus bien sûr toutes les citoyennes) ont décidé, au mois de février, de refuser l'initiative populaire cantonale pour une seule langue étrangère à l'école primaire. Même si l'intitulé de l'initiative avait créé sur ce point un flou assez peu artistique, c'est bien l'enseignement du français qui a été sauvé des eaux (du Rhin). Car il aurait été bien naïf de ne pas voir qu'en cas d'acceptation de l'initiative, la préférence aurait été donnée à l'anglais, et non pas à une langue nationale. La décision, il est vrai, fut serrée: un peu plus de 51% des votants ont dit non à l'initiative, largement soutenue par les milieux d'enseignants. Mais ne boudons pas notre plaisir: une majorité est une majorité. Et les bonnes surprises sont trop rares en politique pour qu'on ne savoure pas celles qui nous sont offertes. Pour une surprise, sans doute, c'en fut une. Car le *mainstream* en Suisse alémanique – ou pour être plus précis: en Suisse orientale – semblait ces derniers temps furieusement couler en direction du “tout-à-l'anglais”. Et soyons sincères. Malgré les études passionnantes de mon prédécesseur dans cette rubrique, François Grin, qui mettent en exergue, de façon fort pertinente, les avantages concurrentiels liés à la connaissance des langues nationales sur le marché du travail, on ne peut nier que l'anglais exerce sur les jeunes (et leurs parents) un attrait que les autres langues n'ont pas.

Personnellement en tout cas, je n'aurais pas voté un kopeck sur la victoire du “non” à Schaffhouse, seul canton de Suisse situé pleinement au nord du Rhin et ayant peu de liens avec la culture française (encore que ce haut lieu de l'industrie et même de l'horlogerie possède depuis longtemps une colonie francophone non négligeable – et que le grand historien schaffhousois Johannes von Müller ait écrit une partie de son œuvre en français).

Et pourtant, ce fut “non”. Nous le devons d'abord aux opposants sur place qui ont courageusement et énergiquement remonté ce qui semblait être un courant irrésistible. Mais peut-être ce vote montre-t-il aussi

un changement de climat en matière de politique scolaire. Peut-être les citoyens, études Pisa aidant, sont-ils aujourd'hui plus conscients qu'avant que le système scolaire suisse n'est plus si performant que cela et qu'il faut tout faire pour qu'il ne s'enfoncé pas dans la médiocrité. Peut-être sommes-nous en train de vivre un changement de paradigme en matière scolaire: plus d'exigence, moins de démocratisation niveau.

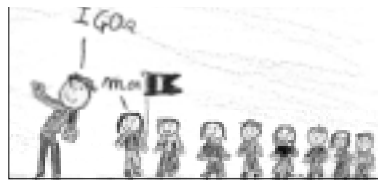
L'argument des initiants selon lequel il ne faut pas surcharger les enfants en leur imposant deux langues étrangères, cet argument sentant bon le sympathique pédagogisme d'après mai 68, ne fait peut-être plus mouche. Mais soyons prudents: en mai, des votations similaires à Zoug et en Thurgovie montreront si l'hirondelle schaffhousoise annonce bel et bien un nouveau printemps pour l'enseignement des langues nationales.



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

	<b>4</b>	<b>Editoriale</b>
<b>Tema</b>		<b>Fremdsprachen lehren und lernen in der Primarschule</b> <b>Enseigner et apprendre les L2 à l'école primaire</b> <b>Insegnare e imparare le lingue seconde nelle scuole elementari</b> <b>Instruir ed emprender linguatgs esters a la scola primara</b>
	<b>6</b>	<b>Einführung / Introduction</b> <i>Daniel Stotz, Hannelore Pistorius</i>
	<b>10</b>	<b>Neuland Grundschul-Fremdsprachenunterricht</b> <i>Erika Werlen</i>
	<b>17</b>	<b>Langue précoce, langue voisine</b> <i> Gudrun Ziegler</i>
	<b>23</b>	<b>Vier Jahre unterwegs</b> - Die Evaluation Englisch in den 6. Klassen von Appenzell Innerrhoden <i> Ursula Schaer, Ursula Bader</i>
	<b>28</b>	<b>Das Spandauer Modell</b> - Gleichzeitige Frühbegegnung mit Englisch und Französisch <i> Maria Baring</i>
	<b>31</b>	<b>Die Wirksamkeit des Fremdsprachenunterrichts auf der Primarstufe</b> <i> Andrea Haenni Hoti</i>
	<b>34</b>	<b>Phonetik im Primarschulbereich</b> <i> Michaela Steiger</i>
	<b>37</b>	<b>Spaß am Testen in der Primarstufe</b> <i> Hana Andrášková</i>
	<b>40</b>	<b>Topics, tasks and a resource book</b> - Promoting learner autonomy in the primary English classroom <i> Kathi Staufner, Keith Sprague</i>
	<b>43</b>	<b>Communication et texte</b> <i> Lucrezia Marti, Matthias Marschall</i>
	<b>47</b>	<b>Differenzierte Ausbildung f�ur differenzierte Profile</b> <i> Mirjam Egli, Daniel Elmiger</i>
	<b>52</b>	<b>Didactique int�egr�ee des langues: dispositif pour futurs enseignants primaires</b> <i> Olivier Mack, Carine Reymond</i>
<b>Inserto didattico</b>		<b>No. 50 Lire des textes en langue �trang�ere  l'�cole primaire</b> <i> Lucrezia Marti</i>
<b>Curiosité linguistiche</b>	<b>55</b>	<b>La volpe</b> <i> Hans Weber</i>
<b>Finestra</b>	<b>57</b>	<b>Fremdsprachen in der Primarschule: Am Anfang steht die Motivierung</b> <i> Georg Stöckli</i>
	<b>60</b>	<b>�ber Nutzen und Lernbarkeit der englischen und französischen Sprache</b> <i> Christine Le Pape Racine</i>
<b>Bloc Notes</b>	<b>63</b>	Agenda
	<b>64</b>	Programma, autori, impressum

## Editorial Editoriale



**E**t maintenant?... Le 26 février, un premier canton, Schaffhouse, s'est prononcé, à travers les urnes, pour l'enseignement de deux langues "étrangères" à l'école primaire. Ce vote était très important. Les minorités sont quelque peu rassurées: le français, l'italien... ne sont pas encore sacrifiés sur l'autel de la mondialisation... Et on peut espérer que ce premier scrutin serve d'exemple aux autres cantons qui vont prochainement devoir se déterminer.

Pourtant, c'est maintenant que tout commence! Car il ne servirait à rien de promouvoir une telle politique éducative si l'on ne se donne pas en même temps les moyens de la faire réussir. Dans cette perspective, il importe par exemple d'écouter les enseignant-e-s qui craignent que l'ajout d'une nouvelle langue au primaire ne se fasse au détriment d'autres disciplines (le dessin, la musique...), peu "rentables" économiquement mais si importantes pour le développement des élèves, au détriment aussi des élèves en difficulté – et qui, bien souvent, possèdent déjà d'autres idiomes dans leur répertoire plurilingue! Mais il importe également d'aller sur le terrain et d'être à l'affût de toutes les pratiques innovantes qu'on pourra y découvrir.

Il faut donc que ça change, et pas seulement dans la grille-horaire. On ne peut continuer à enseigner chaque langue – L1, L2, L3... sans oublier les *enseignements de langue et de culture d'origine* (ELCO) – de manière isolée, séparée, sans tenir compte des autres. On ne peut continuer à considérer les langues comme des *matières*, figées dans des livres, que les élèves ingurgiteraient à dose régulière... On ne peut non plus, par un simple coup de baguette magique, demander aux enseignant-e-s de savoir désormais parler avec une égale aisance en allemand *et* en anglais.

Il importe donc d'oser de nouvelles voies et de se donner les moyens de les mettre en œuvre. Car une telle politique coûte! Et c'est bien là que le bât pourrait blesser: les autorités scolaires sont-elles *vraiment* prêtes, dans le contexte actuel d'incertitude économique et d'affaiblissement de l'Etat, à dégager les moyens nécessaires pour renforcer la formation des enseignant-e-s, pour organiser autrement l'enseignement (enseignant-e-s semi-généralistes...), pour financer le développement de nouveaux outils, permettant entre autres d'établir des liens entre les différents enseignements, pour soutenir des expériences (enseignement bilingue, Tandems, etc.) tout en les faisant évaluer par des chercheurs?... Il importe donc de nous battre pour obtenir ces moyens et, ce faisant, proposer une véritable *éducation au plurilinguisme*, telle que la prône par exemple le Conseil de l'Europe. C'est alors que notre combat pour défendre la diversité – dont Schaffhouse n'est qu'une étape – aura pris tout son sens! Sinon, la politique éducative linguistique de notre pays risque de devenir avant tout un alibi pour entretenir le mythe d'une Suisse plurilingue...

Jean-François de Pietro

**E** ora? Il 26 febbraio scorso, un primo cantone della Svizzera tedesca, Sciaffusa, si è pronunciato in votazione popolare a favore dell'insegnamento di due "lingue straniere" alla scuola elementare. Il segnale è molto importante, e in parte rassicurante per le minoranze: non è sacrificato il francese, sull'altare della globalizzazione, viene salvata la diversità (indirettamente, a favore anche dell'italiano e del romancio) ed è lecito sperare che questo primo scrutinio serva da esempio agli altri cantoni che presto si dovranno pronunciare.

Ma attenzione: si tratta solo di un inizio! In effetti servirebbe a ben poco promuovere una politica educativa come questa, se non le si danno i mezzi per farla riuscire. E allora importa, ad esempio, ascoltare anche quegli insegnanti che temono che una lingua in più alle elementari vada a scapito di altre discipline (il disegno, la musica...) poco "redditizie" economicamente ma essenziali per lo sviluppo degli allievi, oppure vada a scapito degli stessi allievi, i quali peraltro sono spesso portatori di altri idiomi. Importa anche uscire sul territorio, alla ricerca di tutte le pratiche innovative che vi si possono trovare.

Perciò urge cambiare, e non solo la griglia oraria. Non si può continuare a insegnare ogni lingua – dalla L1 alla L2, L3, fino agli "insegnamenti di lingua e cultura di origine" – in modo isolato, separato, senza tener conto delle altre. Non si può continuare a considerare le lingue alla stregua di "materie" cristallizzate nei manuali, che gli allievi ingurgitano a dosi regolari. Non si può più nemmeno chiedere agli insegnanti di saper parlare tedesco, rispettivamente francese e inglese con la stessa scioltezza.

Importa osare nuove vie, e dotarsi dei mezzi per metterle in atto. Una simile politica costa!

Ed è qui che potrebbe cascare l'asino: l'autorità scolastica, nell'attuale contesto di incertezza economica e di indebolimento dello Stato, è *veramente* pronta a stanziare i mezzi necessari per migliorare la formazione degli insegnanti, per riorganizzare l'insegnamento (insegnanti semi-specialisti), per finanziare lo sviluppo di nuovi strumenti volti tra l'altro a migliorare il coordinamento tra i diversi insegnamenti linguistici, per sostenere le esperienze (insegnamento bilingue, "tandem", ecc.), facendo valutare il tutto dai ricercatori?

Importa infine batterci per ottenere tali mezzi e per proporre una vera *educazione al plurilinguismo*, come quella auspicata, ad esempio, dal Consiglio d'Europa. Solo a questo punto la battaglia in favore della diversità – di cui Sciaffusa non è che una tappa – avrà preso tutto il suo significato! In caso contrario, la politica scolastica del nostro paese in materia linguistica rischia di diventare un ulteriore alibi per far sopravvivere – ma fino a quando? – il mito di una Svizzera plurilingue...

Jean-François de Pietro

**U**nd nun? Am 26. Februar hat sich Schaffhausen als erster Kanton an der Urne für den Unterricht von zwei Fremdsprachen an der Primarschule ausgesprochen. Dieses Resultat war sehr wichtig. Die Minderheiten können etwas aufatmen: Französisch, Italienisch und die anderen Sprachen sind noch nicht auf dem Altar der Globalisierung geopfert worden... Es ist zu hoffen, dass Schaffhausen eine Vorreiterrolle für jene Kantone spielen kann, wo Abstimmungen ausstehend sind.

Und dennoch sind wir erst am Anfang! Denn, es wäre wohl sinnlos, eine solche Sprachpolitik zu fördern, wenn gleichzeitig die Mittel zu deren Umsetzung nicht verfügbar gemacht werden. In dieser Hinsicht ist es wichtig, den Lehrkräften das Wort zu geben, welche befürchten, dass eine zweite Fremdsprache zu Lasten anderer, für die Entwicklung der Kinder wichtige Fächer wie Zeichnen oder Musik gehen und jene SchülerInnen zusätzlich belasten könnte, welche ohnehin schon Schwierigkeiten haben und häufig anderssprachig sind. Zugleich sollte man die vielen innovativen Erfahrungen berücksichtigen, die man in der Unterrichtspraxis bereits jetzt macht.

Änderungen sind also notwendig, und zwar nicht nur in der Studentafel. Man kann nicht einfach die verschiedenen Sprachen isoliert voneinander unterrichten und dabei auch die Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur unberücksichtigt lassen. Denn Sprachen leben jenseits der Bücher und sollten eben nicht als reines Bücherwissen verabreicht werden. Darüber hinaus kann man von den Lehrkräften in der Beherrschung der zu lehrenden Sprachen keine Wunder erwarten!

Eine solche Politik kostet und braucht sowohl Mittel als auch Mut zum Neuen. Ist die Bereitschaft dazu da? Oder werden die ökonomische und finanzielle Unsicherheit, vorab des Staates, einmal mehr die Oberhand haben und Lehrkräfteausbildung sowie Neugestaltung des Unterrichts als Verlierer da stehen?

Wir müssen uns dieser Herausforderung stellen und uns für die Mittel einsetzen, die zu einer wirklichen Erziehung zur Mehrsprachigkeit, so wie sie etwa vom Europarat gefordert wird, notwendig sind. Nur so werden unsere Bemühungen für die sprachliche und kulturelle Vielfalt – Schaffhausen ist nur ein Beispiel dafür – Sinn machen. Und nur so wird man vermeiden können, dass die schweizerische Sprachpolitik zu einer Alibiübung zu Gunsten des Mythos einer mehrsprachigen Schweiz degradiert wird. Indem sie Erfahrungen und Diskussionen zum aktuellen Fremdsprachenunterricht in der Primarschule auf den Begriff bringt, leistet die vorliegende Babylonianummer einen Beitrag zu den Voraussetzungen, die für die Annahme dieser Herausforderung notwendig sind.

*Jean-François de Pietro*

**E**d uss? Ils 26 da favrer è il chantun da Schaffusa sa decidì sco emprim chantun a l'urna per l'instrucziun da dus linguatgs a la scola primara. Quest resultat è stà fitg impurtant. Las minoritads pon puspè trair flad: il franzos, talian ed ils auters linguatgs n'èn anc betg vegnids unfrids sin l'altar da la globalisaziun... Lain sperar che Schaffusa possia esser in pionier per quels chantuns che ston anc decider en chaussa.

E tuttina essan nus pir a l'entschatta! I na faschess bain betg senn da promover ina tala politica da linguatgs, sch' ils meds necessaris per la realisaziun na vegnan betg deliberads? En quest regard èsi impurtant da dar la parola a quels magisters che teman ch'in segund linguatg gaja a donn e cust da roms impurtants per il svilup dals uffants sco dissegn e musica, ni che quintan metter sut squitsch gist quels uffants che han gia uschia difficultads ed èn savens da lingua estra. A medem temp duess ins resguardar las numerusas experientschas ch'ins fa gia uss en la pratica da l'instrucziun.

Midadas èn damai necessarias, e quai betg be en la tabla da lecziuns! Ins na po betg simplamain instruir isoladamain in da l'auter ils differents linguatgs ed ins na po er betg tralaschar curs en la lingua e cultura d'origin. Linguatgs vivan numnadamain er ordaifer ils cudeschs e na pon betg vegnir intermediads sco savida da cudeschs. Ultra da quai na pon ins er betg spetgar miraculas dals scolasts quai che pertutga las cumpetenzas linguisticas en ils linguatgs ch'els vegnan a stuair instruir!

Ina tala politica custa bler e dumonda tant meds sco curaschi per l'innovaziun. È la prontezza necessaria avant maun? U vegn la malsegirtad economica e finanziaria, surtut dal stadi, a predominar sur ina buna furmaziun da magisters ed ina reorganisaziun persvadenta da l'instrucziun?

Nus stuain tschiffar questa sfida ed ans engaschar per ils meds necessaris per ina vaira educaziun che ans avra la porta a la plurilinguitad, sco ella vegn p. ex. postulada dal Cussegl d'Europa. Be uschia vegnan noss sforzs per in pluralissem linguistic e cultural a far senn – il chantun da Schaffusa è be in exempel persunter. E be uschia vegn ins a pudair evitar che la politica da linguatgs da la Svizra vegnia degradada ad in exercizi d'alibi a favur dal mitus da la Svizra plurilingua.

*Jean-François de Pietro*

## Tema

Fremdsprachen lehren und lernen in der Primarschule  
Enseigner et apprendre les L2 à l'école primaire  
Insegnare e imparare le lingue seconde nelle scuole elementari  
Instruir ed emprender linguas esters a la scola primara

## Einführung

Die Primarschule des 21. Jahrhunderts umfasst Unterricht in mindestens einer Fremdsprache. Dies ist eine der wesentlichen Neuerungen im Kanon einer Grundbildung, die Chancengleichheit gross schreibt. Gegenwärtig richtet sich das öffentliche Interesse auf die Einführung der ersten Fremdsprache in den ersten Jahren der Volksschule und die damit verbundenen Konsequenzen. Wer eine ordentliche, prinzipien- oder gar wissenschaftsgeleitete Implementation erwarten würde, sieht sich jedoch einem komplexen Prozess gegenüber, während dem sprachpolitische und pädagogische Interessen sich oft wild vermischen mit empirischen Befunden aus Evaluationen, Planungsprozessen für Lehrmittel und der gleichzeitigen Weiterbildung von Lehrpersonen.

Es ist das Ziel dieser Nummer von *Babylonia*, ein gewisses Mass an Ordnung und Übersichtlichkeit in den Fachdiskurs zu bringen, bevor man wieder zur unmittelbaren Tagespolitik übergeht. Die Beschreibung und Erörterung von aktuellen Ansätzen, Konzepten und ersten Evaluationsstudien soll dabei zur Versachlichung der Debatte um Förderung oder Überforderung der Primarschulkinder beitragen.

### Thematische Gliederung dieser Nummer

In einem ersten Teil referiert eine Reihe von Artikeln neuere Forschungen und Projekte und zeigt deren methodisch-didaktische Implikationen auf. Der zweite Teil widmet sich verstärkt der Praxis und bringt Beispiele von Lehrmaterialien, die die im ersten Teil diskutierten Beobachtungen und Postulate ernst nehmen. Zwei Projekte zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrern auf der Primarstufe schliessen diesen Teil ab. In den beiden *Finestra*-Beiträgen öffnet sich der Blick auf die Motivationslage der Lernenden mit einem durchaus pikanten Vergleich ihrer Einstellungen und Erfahrungen in Bezug auf die Fremdsprachen Französisch und Englisch.

### Platz und Abfolge der Sprachen

Die Nummer richtet sich sowohl an interessierte Lehrkräfte, die ihre ersten Gehversuche mit einer neuen Sprache an der Primarschule bereits hinter sich haben als auch an solche, die noch in der Aus- oder Weiterbildung stecken und sich ein Bild machen wollen von der ungemein lebendigen Phase der Feinabstimmung und der ersten Lerner-

## Introduction

*Pour offrir une plus grande égalité de chances, l'école primaire du 21e siècle a intégré dans ses plans d'études l'enseignement d'au moins une langue étrangère. Actuellement, le grand public s'intéresse surtout à l'introduction de la première langue à apprendre dans les petites classes et aux conséquences qui en découlent. Mais au lieu de baser un tel enseignement sur des résultats scientifiques répondant à des critères clairement définis, on utilise un mélange complexe d'arguments nourris autant par des intérêts politiques et pédagogiques que par des observations empiriques. Et ces dernières font souvent appel à des évaluations non comparables auxquelles sont soumis nombreuses classes, différents nouveaux moyens didactiques et divers ateliers de formation continue. C'est pourquoi nous essayons, dans ce numéro de "Babylonia", de faire un peu d'ordre avant de revenir aux débats en cours. La description et la discussion de plusieurs plans et projets d'étude ainsi que de diverses approches en matière d'évaluation devraient fournir des arguments plus solides pour préparer une réponse plus objective à la question cruciale de savoir si les nouveaux programmes pour l'école primaire constituent une stimulation positive ou une surcharge pour les enfants.*

### Les thèmes de ce numéro

*Dans la première partie, on trouve quelques recherches actuelles contenant des conclusions pour un suivi didactique et méthodologique. La deuxième partie met l'accent sur les pratiques d'enseignement; on y propose des exemples de matériel qui respectent les constats et recommandations présentés auparavant. Deux projets traçant un programme de formation adéquate pour les futurs enseignants de langue au niveau primaire complètent ces réflexions.*

*Dans la "Finestra", le débat est ouvert sur le problème de la motivation des élèves en comparant les expériences vécues dans les cours de français et d'anglais et les attitudes adoptées envers ces langues - avec des résultats surprenants.*

### La place des langues

*Les auteurs du Concept général des langues publié par la CDIP en 1998 n'ont pas voulu fixer l'ordre des langues à apprendre. Ni les linguistes ni les neuropsychologues ni*

folge und –schwierigkeiten, denen sie begegnen können. Die Frage, welche Fremdsprache zuerst gelernt werden soll, wurde im Gesamtsprachenkonzept der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektor/innen (EDK 1998) offen gelassen. Sie ist aus sprachwissenschaftlicher und lerntheoretischer Warte nicht schlüssig zu beantworten. Die sprachpolitischen Argumente für die eine oder andere Sprache halten sich die Waage. Mit dem Modell 3/5 zielt die Strategie der EDK auf einen relativ frühen Lernbeginn (erste Fremdsprache spätestens ab der 3. Klasse) und den Aufbau einer zweiten Fremdsprache ohne grosse Verzögerung von der 5. Klasse an. Sie unterstreicht damit die wachsende Bedeutung von Sprachkompetenzen in vielen Bereichen. So zeigen die Daten der Volkszählung und betriebslinguistische Untersuchungen (Babylonia 3/05), dass der Bedarf nach Englisch weiter wächst und der Gebrauch des Französischen stabil bleibt. Im französisch- und im italienischsprachigen Landesteil sind Deutschkenntnisse für das Fortkommen auf dem Arbeitsmarkt in vielen Fällen unabdingbar. Das Erlernen einer zweiten Landessprache ist deshalb nicht nur staatspolitisch, sondern auch wirtschaftlich und gesellschaftlich begründet. Der Austausch zwischen Menschen verschiedener Sprachregionen kann im Rahmen schulischen Sprachenlernens nur begrenzt gefördert werden, doch sind Sprachkenntnisse absolute Voraussetzung dafür.

Weltweit werden Englischkenntnisse in naher Zukunft zu den grundlegenden Kulturtechniken gehören; wer sich positiv von der grossen Masse abheben will, spricht eine zweite Fremdsprache. Im Europa der Zukunft werden die meisten Schülerinnen und Schüler zwei Fremdsprachen lernen, eine Nachbarsprache und Englisch. Gegenwärtig werden erst in zwei Ländern (Luxemburg und Estland) und in einigen deutschen Bundesländern (z.B. Baden-Württemberg) schon auf der Primarstufe nacheinander zwei zusätzliche Sprachen eingeführt. Mit einem frühen Förderprogramm zur funktionalen Mehrsprachigkeit kann sich das Bildungssystem der Schweiz profilieren und den Schülerinnen und Schülern spätere Vorteile verschaffen.

### **Vorteile früher Sprachkontakte**

Befragungen von Schülern und Schülerinnen sowie Lehrpersonen im Rahmen des Zürcher Schulprojekts 21 belegen, dass eine Mehrheit Unterricht in beiden Fremdsprachen, Englisch und Französisch, in der Primarschule bevorzugt und dass der Einstieg ins Französische nach einigen Jahren Englischlernen leichter fällt als ohne diese Grundlage.

Die Abschaffung der einen oder anderen Fremdsprache als Unterrichtsfach an der Primarschule würde nicht nur

*les didacticiens ne peuvent donner une recommandation irréfutable. Les arguments politiques en faveur de l'une ou l'autre langue semblent s'équilibrer. Avec son modèle 3/5, la CDIP préconise l'introduction d'une première langue à un âge relativement précoce (au plus tard dès la 3e année) et une deuxième langue sans trop d'intervalle à partir de la 5e année. Elle affirme ainsi le rôle croissant de compétences linguistiques dans les secteurs politique, économique et social comme il ressort des chiffres obtenus lors du dernier recensement en 2000 ou des observations recueillies dans les entreprises suisses (cf. Babylonia 3/2005): la demande en connaissances d'anglais augmente, l'utilisation et la demande de français restent stables. En Suisse romande et au Tessin, des connaissances d'allemand sont incontournables pour la réussite professionnelle. Il est évident qu'un apprentissage renforcé des langues ne résoudra pas les problèmes d'échange entre Suisses de différentes régions linguistiques, mais il en jettera les bases essentielles.*

*Dans le monde entier, l'anglais fera partie du bagage culturel fondamental; celui qui veut se distinguer d'une manière positive, saura se servir d'une deuxième langue étrangère. La plupart des élèves dans l'Europe du futur étudieront deux langues, une dite de proximité et l'anglais. Actuellement, seuls deux pays (le Luxembourg et l'Estonie) et quelques "Länder" allemands pratiquent ce modèle. Suivant leur exemple, la Suisse aura la chance de se profiler dans le monde éducatif grâce à un programme d'encouragement à l'apprentissage précoce d'un plurilinguisme fonctionnel; elle procurera ainsi à ses jeunes des possibilités accrues pour maîtriser leur avenir.*

### **Avantages d'un contact précoce**

*Selon des enquêtes lancées, dans le cadre du projet 21 à Zürich, auprès des élèves et enseignants, une majorité dans les deux camps opte pour l'étude des deux langues - anglais et français - à l'école primaire. Et ils sont persuadés qu'un début précoce en anglais facilite largement les progrès en français. La suppression d'une de ces langues à ce niveau n'entraînera pas seulement des problèmes graves pour la politique scolaire, elle anéantirait l'effort déjà investi en moyens humains et financiers considérables. En plus, l'interdiction d'enseigner une branche établirait un précédent dangereux, car la tradition veut que les cantons décident sur les contenus, dotations d'horaire et objectifs d'apprentissage pour la scolarité obligatoire. Les recherches psychologiques attestent l'influence positive d'un contact précoce avec d'autres langues. Même si les enfants, à l'entrée scolaire à six ans, ont déjà dépassé l'âge le plus propice à une acquisition parallèle de deux langues (bilinguisme authentique), ils ont encore bien des*

bildungspolitische Folgeprobleme nach sich ziehen, sondern auch bereits investierte Mittel in mehrfacher Millionenhöhe zunichte machen. Ausserdem würde das Verbot, ein Fach zu unterrichten, einen gefährlichen Präzedenzfall schaffen. Traditionell ist es Sache der Bildungs- oder Erziehungsräte über Inhalte, Stundentafel und Lernziele der Volksschule zu bestimmen.

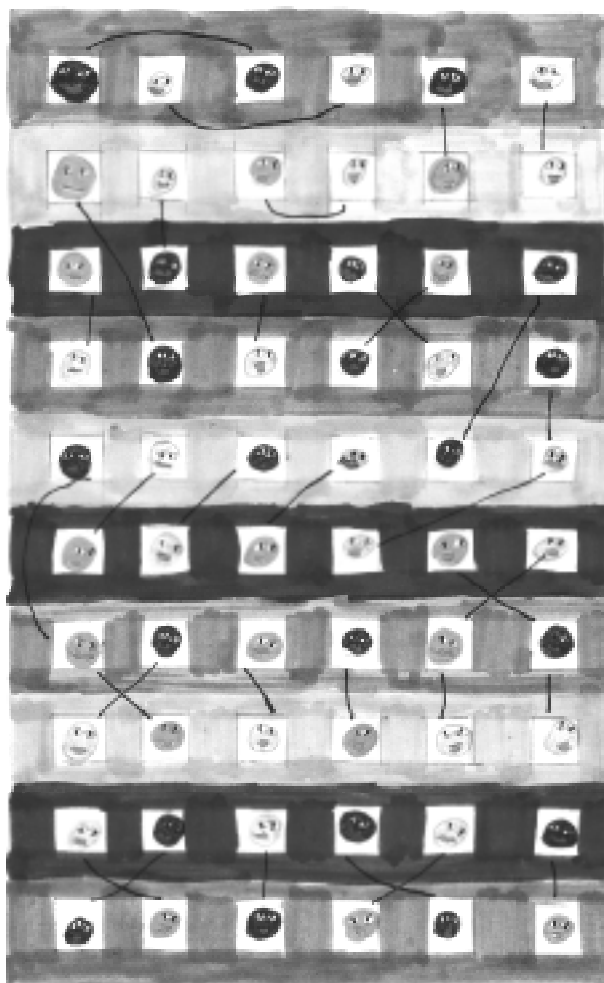
Lernpsychologische Gründe sprechen für eine frühe Heranführung an andere Sprachen. Wenn auch beim Schuleintritt die günstigste Zeit für einen parallelen Erwerb von zwei Sprachen (und damit für echten Bilingualismus) bereits verstrichen ist, haben Kinder im Alter von 7 bis 9 Jahren immer noch viele Vorteile: die meisten von ihnen kommen hoch motiviert in den Unterricht, und im Bereich der Phonologie erreichen sie oft sehr gute Resultate. Schüler mit einer anderen Muttersprache, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, haben einen Startvorteil beim Erlernen einer Fremdsprache, sie können von Strategien und einem ungehemmten Umgang mit neuen Elementen profitieren (vgl. dazu auch die neue deutsche Schulstudie DESI = Deutsch-englische Schülerleistungen International, [www.zeit.de/desi](http://www.zeit.de/desi)).

Zwar ist es richtig, dass eine weitere Sprache erst dann in Angriff genommen werden sollte, wenn sich eine erste Sprache im Gehirn und Bewusstsein der Lernenden etabliert hat. Mit der Intensivierung des Standarddeutschen auf der Unterstufe (in Zukunft auch auf der Grundstufe) und dem regelmässigen Medienkontakt werden die Kinder jedoch schon früh und vermehrt im Hochdeutschen gefördert. Das frühe Erlernen der einen Sprache oder Varietät hat einen positiven Effekt auf den Erwerb weiterer Sprachen, allerdings darf der Abstand zwischen diesen Phasen nicht zu gross sein.

### Realistische Lernziele

Schülerinnen und Schüler wären tatsächlich überfordert, wenn Fremdsprachen wie früher oft „gepaukt“ oder „gedrillt“ würden und wenn mit unrealistischen Erwartungen oder unangemessener Beurteilung die Angst vor Misserfolgen geschürt würde. Kindgerechte Sprachförderung heisst, die natürliche Neugier zu wecken und das Lernen mit der Erfahrungswelt der Kinder zu koppeln. Sprachenlernen ist nicht in erster Linie kopflastig, denn in einen guten Unterricht werden alle Sinne einbezogen. Die Themen, anhand derer Fremdsprachen am nachhaltigsten gelernt werden, beziehen sich auf die Erfahrungswelt der Kinder und sind allgemein bildungsrelevant, so dass auch die Zeit im Sprachenunterricht zugleich anderen Bildungszielen dient. So schärft früher Fremdsprachenunterricht die Sprachbewusstheit und hilft, Offenheit gegenüber anderen Kulturen und Menschen zu entwickeln.

*avantages: entre sept et neuf ans, la plupart d'entre eux font preuve d'une haute motivation et obtiennent d'excellents résultats en phonologie. Les élèves d'une autre langue maternelle ayant appris l'allemand comme langue seconde débutent avantageusement, puisqu'ils disposent de stratégies adéquates et peuvent mettre à contribution leurs expériences antérieures (cf. la récente étude allemande DESI = Deutsch-englische Schülerleistungen International, une comparaison des connaissances et compétences des élèves en allemand et en anglais, [www.zeit.de/desi](http://www.zeit.de/desi)). Leur exemple montre qu'une première langue doit être bien ancrée avant d'entamer l'étude d'une deuxième langue ou variété. Par analogie, le contact accru avec l'allemand standard qui est favorisé dans les petites classes de primaire (et prévu par la CDIP dès le cycle élémentaire à quatre ans) et à travers les médias renforcera la maîtrise du "bon allemand" et facilitera par la suite l'apprentissage d'autres langues, à condition qu'elles se succèdent sans trop de décalage dans le temps.*



*“Le lingue sono come un grande palazzo pieno di persone di paesi diversi.”*

Die Lernziele für das Sprachenlernen müssen so gesetzt werden, dass grundlegende Kompetenzen am Ende der Primarschule in allen vier Fertigkeiten (Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben) definiert und überprüft werden können. Die Kompetenzbeschreibungen, die in die regional koordinierten Lehrpläne einfließen, sind vom Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen abgeleitet und somit international nachvollziehbar und mit dem Europäischen Sprachenportfolio vereinbar. Über diese Teilkompetenzen hinaus haben die Lernenden Einsicht in die angestrebten Lernziele und können ihre Fortschritte immer besser selbst beurteilen. Das Erlebnis eigener Fähigkeiten von den ersten Lernschritten an fördert das kontinuierliche Sprachenlernen und legt die Grundlagen für weitere Lernschritte.

Das Ziel, dass alle Lernenden am Ende der Schulzeit mittlere Kompetenzen in der zweiten Landessprache und in Englisch erreichen, könnte kaum erreicht werden, wenn der Erwerb einer Sprache erst auf der Oberstufe einsetzen würde, es sei denn, der Unterricht würde wesentlich intensiviert (z.B. durch bilinguale Unterrichtsformen).

### **Ausblick**

Wenn immer wieder das Argument der Überforderung angeführt wird, dann sollte man unterscheiden zwischen Ansprüchen an Lehrpersonen und solche an Schülerinnen und Schüler. Um förderlichen Fremdsprachenunterricht zu gestalten, müssen die Lehrpersonen über dafür ausreichende sprachliche Kompetenzen verfügen und sich mit den Unterrichtsmethoden und Lehrmitteln auseinandersetzen, die den Primarschulbedingungen angepasst sind. Es wäre jedoch kontraproduktiv, sie zu zwingen, zwei Fremdsprachen zu unterrichten. Mit Fächerabtausch und Teilpensen haben sie vielmehr die Möglichkeit, die Fremdsprache ihrer Wahl zu unterrichten, in der sie die nötigen Kompetenzen besitzen. Nur durch das aktive Zusammenspiel zwischen vernünftig definierten Lehrzielen, gut ausgebildeten und motivierten Lehrpersonen und entsprechenden Unterrichtsmaterialien lässt sich frühes Fremdsprachenlernen zum Erfolg führen.

*Daniel Stotz und Hannelore Pistorius*

### **Objectifs réalistes à atteindre**

*Si l'on parle d'une éventuelle surcharge des élèves, on pense souvent aux vieilles méthodes qui visaient des objectifs irréalistes à l'aide d'un drill de formes, tout en soumettant des résultats purement quantifiables à une évaluation inadaptée. Un enseignement de qualité s'efforce, par contre, de susciter la curiosité naturelle des enfants en reliant leurs expériences personnelles à la nouvelle matière. Par les sujets ainsi abordés, les enfants développent des compétences supplémentaires pour les connaissances de langues; ils acquièrent, p.ex., une plus grande sensibilité linguistique et apprennent à s'ouvrir à d'autres cultures et à leurs représentants.*

*Une école primaire qui tient à affirmer son niveau doit définir les objectifs à atteindre à la sortie dans les quatre compétences (écouter, parler, lire et écrire) qui répondent à leur tour aux critères du Cadre Européen de Référence (CER). Elle garantit ainsi des résultats comparables et contrôlables grâce aux instruments communs de mesure tels qu'ils sont formulés en standards de formation et en savoir-faire dans les portfolios de langues. Mais au-delà des quatre compétences classiques, on observe maintenant davantage les aptitudes à étudier visibles dans l'acquisition d'une plus grande autonomie, d'une meilleure compréhension de son propre processus d'apprentissage et d'une volonté plus claire à faire des progrès. Il serait pourtant illusoire de prétendre que tous les élèves puissent maîtriser la 2e langue nationale autant que l'anglais à un niveau "moyen" (degré B1 du CER), si l'enseignement d'une de ces langues ne commençait que dans les dernières classes de l'école obligatoire, sans avoir recours à des heures supplémentaires ou à des cours bilingues.*

### **Perspectives**

*Enfin, pour clore la question de la surcharge, il convient de distinguer entre les exigences à l'adresse des élèves et les attentes légitimes envers leurs professeurs. Ceux-ci doivent posséder des compétences linguistiques largement suffisantes pour dispenser un enseignement efficace; ils doivent également être au fait des méthodes et de matériaux adaptés au niveau primaire. Il serait certainement contreproductif de leur demander d'enseigner deux langues contre leur gré. Mais grâce à des échanges ou à un partage de classes et d'heures, ils pourront enseigner la langue de leur choix. Seule une mise en commun entre objectifs d'étude, enseignants motivés et bien formés et outils didactiques de pointe produiront les résultats souhaités en langue étrangère par un début à l'âge précoce.*

*Daniel Stotz et Hannelore Pistorius*

Erika Werlen  
Winterthur

## Neuland *Grundschul-Fremdsprachenunterricht*

**Empirische Ergebnisse der Wissenschaftlichen Begleitung *Fremdsprache in der Grundschule* in Baden-Württemberg**

*L'article consiste en la présentation d'une étude conduite dans des classes primaires du Baden-Wurtemberg, dans lesquelles l'enseignement d'une langue étrangère (français ou anglais) a été introduit dès la première année. Des standards et objectifs éducatifs ont été établis pour les degrés 2 et 4, qui font référence à la qualité, aux démarches et moyens des processus mis en œuvre dans le cadre scolaire; ils spécifient également des niveaux à atteindre et fournissent des échantillons de tâches. Le modèle de compétence met l'accent sur la compétence interactive et stratégique. L'enseignement / apprentissage est fondé sur une approche immersive-réflexive. Les observations effectuées dans les classes montrent ce que les élèves peuvent faire, du point de vue de l'interaction, à la fin de la deuxième année. (réd.)*

### **1. Aufgaben und Ergebnisse der Wissenschaftlichen Begleitung der Pilotphase Fremdsprache in der Grundschule - Zielsprache Englisch und Zielsprache Französisch (WiBe)**

Die Wissenschaftliche Begleitung der Pilotphase Fremdsprache in der Grundschule - Zielsprache *Englisch* und Zielsprache *Französisch* - ist eine Longitudinalstudie: eine linguistisch-didaktische Studie, die über einen längeren Zeitraum hinweg, in unserem Fall viereinhalb Jahre, durchgeführt wird und deren Aufgabe es ist/war, pädagogisch-didaktische Entscheidungsgrundlagen für den Grundschul-Fremdsprachenunterricht bereitzustellen. Die Untersuchung hat vor allem empirisch begründete Ziele des Grundschul-Fremdsprachenunterrichts zu formulieren und didaktische und infrastrukturelle Wege zu diesen Zielen aufzuzeigen.

Entworfen wurde die WiBe 1999, als erstens evident geworden war, dass Baden-Württemberg den Grundschul-Fremdsprachenunterricht einführen würde. Baden-Württemberg hat dann im Jahr der Sprachen – 2001 – an 464 Grundschulen des Landes – *Pilot-schulen* - mit dem Fremdsprachenunterricht in Klasse 1 begonnen; ab dem Schuljahr 2003/2004 wurde an allen 2500 Grundschulen ab Klasse 1 Fremdsprachenunterricht angeboten. Es ist damit das erste Bundesland, das mit einem Bildungsplan ab der ersten Klasse für alle Kinder Fremdsprachenunterricht mit einem festen Zeitbudget – 2 Stunden in der Woche in jedem Schuljahr - realisiert. Die Einführung ab Klasse 1 steht im Kontext

der gesamteuropäischen Entwicklung, wie sie sich im *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* widerspiegelt (s.u.). Zweitens war klar, dass es darum gehen musste, diese Innovation in die Diskussion über nationale Bildungsstandards, die ab 2000 geführt wurde, einzubringen.

### **2. Innovative Didaktik des Grundschul-Fremdsprachenunterrichts und Bildungsstandards**

Im Rahmen der bildungspolitischen und der didaktisch-pädagogischen Entwicklung bedeutet dies, Bildungsstandards bzw. Ziele des Grundschul-Fremdsprachenunterrichts zu formulieren und didaktische Leitlinien zur Realisierung aufzuzeigen. Bei der Festlegung von Bildungsstandards kann für fast alle Schulfächer und Altersstufen auf schulstufen- und leistungsbezogene Erfahrung zurückgegriffen werden. Für den Grundschul-Fremdsprachenunterricht aber, der mit dem 1. Schuljahr beginnt, verfügen wir im deutschsprachigen Raum über wenig Beobachtungsdaten und Unterrichtserfahrungen. Es ist/war die Aufgabe der WiBe, hier auf die Longitudinalstudie abgestützte Bildungsstandards in ihren drei Ebenen: *Leitgedanken, Kompetenzen und Inhalte, Niveauekonkretisierungen und Kompetenzmodelle* zu liefern.

Der Beitrag stellt in Punkt 4 die Bildungsstandards für Klasse 2 und Klasse 4 in einer Tabelle dar. Dies dient zum einen der raschen Orientierung der LeserInnen über die Bildungs-

standards; zum andern können so die Ergebnisse zu den erreichten Leistungsstandards zusammenfassend dargestellt werden.<sup>1</sup>

Mit „Bildungsstandards“ werden drei verschiedene Konzeptionen bezeichnet. Zum einen bezeichnet *Bildungsstandards* diejenige Konzeption, die Qualität sowie Art und Weise von (schulischer) Bildung gewährleisten und weiterentwickeln will. In diesem Sinne bezeichnet *Bildungsstandards* zum einen die Festlegung und Formulierung von Zielen einzelner Fächer und von Fächerverbänden in der Form von Kompetenzen. Z. B.: Am Ende des 2. Schuljahres können Schülerinnen und Schüler im Fach Englisch/im Fach Französisch „aus der direkten Beobachtung (...) von Interaktionen und Kommunikationsereignissen lernen. Sie bauen Strategien auf, um zu verstehen und sich in Ansätzen verständlich zu machen“. Oder: Schülerinnen und Schüler am Ende der Klasse 4 können „Schlüsselwörter suchen und diese nutzen, um den Gesamtsinn einer Äußerung oder eines Textes zu erfassen“ (Bildungsplan 2004 Grundschule S. 74 bzw. S. 77).

Dieser *Kompetenzansatz* bringt eine grundlegend andere didaktisch-pädagogische und bildungspolitische Position zum Ausdruck, als es Lehrpläne tun, die sagen, was im Klassenzimmer materiell zu passieren hat, z. B. welche Texte zu lesen sind oder welche grammatischen Begriffe gekannt werden müssen.

Zum andern bezeichnet *Bildungsstandards* die Einbettung der angestrebten Kompetenzen in einen weiteren und abstrakteren als auch in einen konkreteren Rahmen und weisen solcherart drei Ebenen auf: *Leitgedanken zum Kompetenzerwerb, Kompetenzen und Inhalte, Niveaunkonkretisierungen* (oder *Musteraufgaben*).

Hier ist die dritte Bedeutung von *Bildungsstandards* anzusetzen: Als bildungspolitisches und didaktisch-pädagogisches Thema müssen sich

„Zielvorgaben“ legitimieren. Sie müssen sowohl realistisch als auch zukunftsweisend sein, und sie müssen ihre Umsetzbarkeit und Erreichbarkeit in *Kompetenzmodellen* belegen.

Kompetenzmodelle verbinden Ziele und Wege zum Ziel, und sie legen dar, warum Bildungsstandards i. S. v. *Kompetenzen und Inhalte* für bestimmte Fächer und bestimmte Altersstufen festgelegt werden, aus welchen *Teilkompetenzen* die Kompetenzen, die in einem Fach zu erreichen sind, bestehen und welche Möglichkeiten gesehen werden, diese Ziele in ihren Abstufungen zu erreichen. Als *Teilkompetenzen* der Fremdsprachenkompetenz werden aufgrund von Traditionen und Erfahrungen (weniger aufgrund empirischer Evidenz) die sog. vier Basisfertigkeiten: *Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben* angesehen. Mit der Hinwendung zum *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen* und der zunehmenden Akzeptanz des *Europäischen Sprachenportfolios* als Lehr- und Lerninstrument gewinnen Ziele wie Lernerautonomie, Sprachlernstrategien und Methodenkompetenz als weitere Teilkompetenzen an Gewicht. Für die Sekundarstufen, insbesondere die gymnasiale Sekundarstufe, waren, sind und bleiben metasprachliche - „grammatische“ - Fähigkeiten aus verschiedenen guten Gründen zentrale Fähigkeiten. Das bedeutet für den Grundschul-Fremdsprachenunterricht nicht, dass ein Teilkompetenz-Modell, in dessen Vordergrund metasprachliche Fähigkeiten und Verfahren stehen, für alle Schularten Geltung beansprucht. Das Grundschul-Kompetenzmodell stellt im Hinblick auf die Kompetenzen von Kindern nach vier Jahren Grundschul-Fremdsprachenunterricht *interaktive und sprachlernstrategische Kompetenzen* in den Vordergrund. Diese Kompetenzen rangieren hierarchisch und erwerbsmäßig vor den Teilkompetenzen *Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben* (Argumentation und Evidenz s.u.). Mit diesen

Orientierungen kann Kohäsion zwischen den Schularten realisiert und eine Konzeption von Übergangs- resp. Vernetzungsdidaktiken konkretisiert werden.

### **3. Datenbasis und Ergebnisse der Wissenschaftlichen Begleitung Fremdsprache in der Grundschule**

Die Innovation der baden-württembergischen Bildungspolitik, von Schuljahr 1 bis Schuljahr 4 in der Grundschule progressions- und leistungsorientiert die Fremdsprache mit je 2 Lektionen (90 Minuten) in der Woche anzubieten, ist aus Sicht der Angewandten Linguistik<sup>2</sup> und der empirischen Fachdidaktik *Englisch* bzw. *Französisch* grundsätzlich richtig und als solche im europäischen und internationalen Kontext nicht neu.<sup>3</sup> *Neu* sind Explizitheit der Zielsetzung, Stringenz und Transparenz der Konzeption sowie Verbindlichkeit der Umsetzung. Die Innovation in diesem Rahmen besteht darin, dass grundsätzlich für das Ziel *Mehrsprachigkeit* gelehrt und gelernt wird. Das Kompetenzprofil von Grundschulkindern nach vier Jahren Grundschul-Fremdsprachenunterricht ist dabei nicht das „verkleinerte“, „heruntergebrochene“ Profil einer Gymnasiastin/eines Gymnasiasten, sondern das Abschlussprofil einer Sprachbildung, die Fundamente zum Erwerb einer Mehrsprachigkeit gelegt hat. Es ist ein spezifisches, grundschulgemäßes Profil, in dessen Zentrum interaktive Fähigkeiten und kommunikative Haltungen stehen. Die Haltung, Sprachen lernen zu wollen und sich in der Zielsprache verständigen zu wollen, und die interaktive Kompetenz, sich in der Zielsprache verständlich zu machen, sind die spezifischen Züge der Fremdsprachenkompetenz von Grundschulkindern. Im Abschlussprofil der Grundschul-Fremdsprachenbildung sind explizit NICHT Wortschatz, grammatikalische Richtigkeit und perfekte Aus-

sprache vorrangig, sondern interaktive und sprachlernstrategische Fähigkeiten. In der Terminologie des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens* erreichen die Grundschulkinder im rezeptiven und interaktivem Bereich das Niveau A2, im produktiven das Niveau A1 (s.u.).

Die Erarbeitung der Bildungsstandards für die Fremdsprachen in der Grundschule und des Kompetenzmodells bzw. der empirisch fundierten Didaktik des Grundschul-Fremdsprachenunterrichts durch die WiBe basiert auf der Longitudinalstudie der WiBe. In Fallstudien, den WiBe-Klassen, wurden die Lernprozesse der Kinder während der vier Grundschuljahre beobachtet und aufgezeichnet (ca. 500 Zeitstunden) und transkribiert. Auf der Basis von Analysen und Interpretationen dieser Unterrichtsdokumentationen sowie auf Protokollen der WiBe-Lehrkräfte und der WiBe-Mitarbeiterinnen von Lernprozessen der Kinder und vom Unterrichtsgeschehen entstanden empirische Bildungsstandards und Instrumente zur Leistungsmessung. Für das besonders komplexe und noch wenig beschriebene Phänomen der Interaktionskompetenz und der Sprachlernkompetenz der Kinder wurden detail-

lierte Aufgabenstellungen entwickelt und erprobt. Darüber hinaus wurden 274 Einzelinterviews mit Kindern durchgeführt.<sup>4</sup>

Wie eingangs skizziert stehen Ergebnisse und Konzeptionen der WiBe im Rahmen des Paradigmenwechsels der Sprachbildung in Europa.

Bei der *Innovation Grundschul-Fremdsprachenunterricht* haben wir es mit einem doppelten Paradigmenwechsel zu tun. Zum einen in Bezug auf das Ziel *Kommunikative Kompetenz* bzw. *Sprachlichkeit und Sprachlernkompetenz*: Wenn wir fragen, worin die Sprachlernkompetenz der Grundschulkinder besteht, dann tritt *Sprachlichkeit – langage* – in den Vordergrund. *Sprachlichkeit* hat einen doppelten Kern: Sprachlernkompetenz und interaktionale Kompetenz. Die Leistung der Kinder besteht im Durchlaufen der Lernprozesse: Kinder lernen *aus der Interaktion heraus in der Interaktion für die Interaktion*, und sie lernen reflektierend. Sie reflektieren *Sprache als Lerngegenstand* und ihre Sprachlernprozesse.

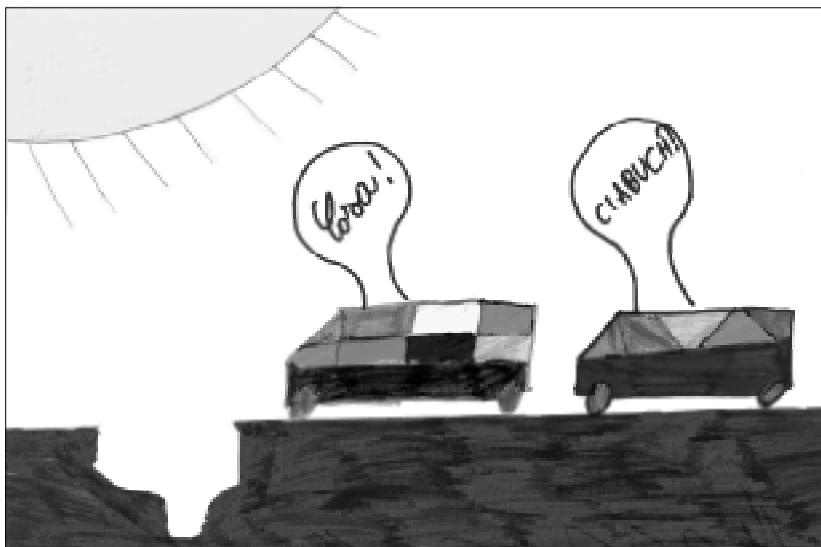
Zum andern besteht die Innovation darin, dass wir eine neue Perspektive auf Lernprozesse einnehmen: Es geht um Kompetenzorientierung bzw. um den Kompetenzansatz der Standards

und darum, wie Sprachlernkompetenz, Interaktionskompetenz und auch Empathie (im Sinne der PISA-Studie) gemessen werden können. Im Fokus stehen die kommunikativen Aktivitäten selbst, die zur Erfüllung kommunikativer Aufgaben im Kontext der Institution Schule und in Ansätzen, im Sinne einer allgemeinen Grundlage zum Ausbau der Interaktionsfähigkeit, für altersgemäße Verwendungszwecke außerhalb der Schule, nötig sind.

**Spezifische** Leistung im Grundschul-Fremdsprachenunterricht definiert demnach Leistung auf der Basis der Ziele des erfolgreichen Verstehens und erfolgreichen kontextangemessenen Sich-verständlich-Machens, das zunehmend reflektiert und reflektierend ausgebaut wird, und es berücksichtigt die ganzheitlichen, strategiegesteuerten Lernprozesse sowohl im Leistungsbegriff als auch in der Beurteilung von Leistung bzw. erreichter Kompetenzen. Dabei ist die Prozesshaftigkeit der Entwicklung zu berücksichtigen, und die Sprachlernkompetenz nimmt eine zentrale Stellung ein, da sie die Grundlage bildet, um sich prinzipiell und lebenslang positiv mit Sprachen und anderen Kulturen auseinanderzusetzen und eine Sprache weiter auszubauen und andere Sprachen zu erlernen.

Bisherige Beobachtungen zeigen, dass Ende des zweiten Unterrichtsjahres Kinder bereits erste Hypothesen gebildet haben, die es ihnen erlauben, erste zielsprachliche Sprachstrukturen zu entdecken und zu vertiefen. Die Reflexion über zielsprachliche Ausdrucksmöglichkeiten und zielsprachliche Mittel beginnt mit dem ersten Kontakt mit der Zielsprache.

Alle Kinder sind bis zum Ende des zweiten Schuljahres fähig, auf kontextualisierte, einfache Fragen mit Ein-Wort bzw. Zwei-Wort-Äußerungen zu antworten; einige Kinder zeigen bereits im zweiten Schuljahr auf morphosyntaktischer wie interaktionistischer Ebene, Fähigkeiten zu (uner-



wartet) komplexem Sprachverhalten. Interessant ist, dass Untersuchungen des Frühbeginns des Fremdsprachenunterrichts von unterschiedlicher Warte aus zu übereinstimmenden Ergebnissen führen: Der Effekt des Frühbeginns des Fremdsprachenunterrichts liegt vor allem im Bereich der Interaktions- und Diskurskompetenz (vgl. Blondin et al. 1998). Dieser Befund ist das entscheidende Argument für den Grundschul-Fremdsprachenunterricht, denn Interaktionskompetenz generell und Interaktionskompetenz in der Zielsprache sind notwendige Bedingungen dafür, das Menschen ihr Sprachenlernen selbst in die Hand nehmen und Sprachlernkompetenz entwickeln.

Unsere didaktische Sicht auf Lehr- und Lernprozesse wird durch die sprachwissenschaftliche Erkenntnis gestützt, dass Sprache in Interaktion die „Form“ von Sprache ist, zu deren Aneignung bzw. Verständnis das Kind alle Hinweise der Interaktion, in der die Sprache auftritt, verwenden kann. Für das Grundschulkind ist das umfassende Eintauchen in die Sprachlernsituation in Verbindung mit der reflektierenden Auseinandersetzung mit dem fremdsprachlichen Angebot innerhalb und außerhalb (sic!) des Unterrichts der entscheidende Lernprozess, der es ihm ermöglicht, sich die fremde Sprache mit Hilfe seiner vorhandenen Kompetenzen zu erschließen: Bereits mit dem Erlernen seiner Muttersprache (L1) hat es Fähigkeiten erworben, neue Sprachen zu erlernen. Zentral bei diesen Fähigkeiten sind die Strategien, sich in sozialen Situationen und in Kommunikationen zurechtzufinden und in ihnen vernünftig zu handeln.

Zielsprache ist primär als Handlung selbst (z. B. Begrüßen) oder als Handlungsbegleitung greifbar (vgl. Weskamp 2003). Sprache als selbstständiges System ist für das Grundschulkind am Schulanfang noch keine wahrnehmbare Realität, die es erlaubte, über Sprachbetrachtung allein sprach-

liches Können und Kommunikationsfähigkeit aufzubauen. Die Didaktik, die Interaktion und Reflexion integriert, nennen wir *immersiv-reflexives Lehren und Lernen* (vgl. Bildungsplan 2004 Grundschule S. 68-73 und S. 82-87): Erst im Zuge des L1-Schriftspracherwerbs entstehen nach und nach Möglichkeiten des situationsfreien, kontextunabhängigen (-unabhängigeren) Spracherwerbs.

*Immersiv* muss mit *reflexiv* verbunden werden. *Immersiv-reflexiv* bedeutet dann verständiges Hören, authentisches Interagieren und sinnvolles Sprechen. *Reflexiv* ist monologische, stille Reflexion und/oder dialogische Reflexion, Strategieentwicklung und Herauslösen der Sprachäußerungen aus der Situation. Der Weg führt – wie beim Erstspracherwerb – vom situativen Verstehen zum Strukturverstehen der Sprache. Die „richtige“ Beherrschung einer Fremdsprache (und auch der Muttersprache!) liegt ja dann darin, sie auch als Mittel zur Situationsdefinition einzusetzen. Bezeichnenderweise ist diese Kompetenz kein „Endzustand“ beim Sprachenlernen, sondern offensichtlich jeweils das entscheidende Motivations- und Erfolgskriterium bei Einsetzen neu erlernter Formulierungen (und der entscheidende Indikator für Sprachbeherrschung).

Reflexion und Sprachlernstrategien sind der Kern des Interaktionslernens: Eine „reine“ Immersion, nur „Sprachbad“, ist keine angemessene Didaktik. Bloßes situatives Verstehen ist lernstrategisch und lexikalisch und grammatikalisch wirkungslos bzw. bleibt zu sehr dem Spekulativen verhaftet und erlaubt auch im institutionalisierten Kontext keine ausreichende Kompetenzeinschätzung (vgl. Rolle der Selbstevaluation). Notwendig ist das **analytische** Erfassen des Gesprochenen, das durch Reflektieren ermöglicht wird und das Reflektieren generiert, und das sich im Dialog, in dem Lernende aktiv nach Lösungen suchen, manifestiert.<sup>5</sup> Mit dem verständigen Hören ist das zunächst in-

tuitive Erkennen verbunden, dass und wie Form und Funktion zusammenhängen, z. B. das Ausdrücken von Negation mit Hilfe von „ne...pas“ oder das Ausdrücken einer Frage mit „Est-ce que“. So ist das Erschließen der impliziten Sprachstruktur „Grammatikarbeit“: Das Kind beginnt langsam, die Struktur der Sprache zu entschlüsseln, das heißt ganze Wendungen und „Einzelteile“ zu erkennen; es lernt, sich die fremde Sprache – den fremden Sinn – aus der Interaktion „herauszuholen“. Die Progression der Lernjahre 1 bis 4 liegt denn auch gerade hierin: Progression ist das Unabhängiger-Werden von den Verstehenshilfen der Interaktion und der Situation und das freiere Verfügen über fremdsprachliche Äußerungen (vgl. Punkt 4).

Als Beispiel dafür, wie Kinder im frühen Fremdspracherwerb reflektierend vorgehen, wird hier eine Sequenz aus dem ersten Schuljahr herausgegriffen (siehe S. 14). Fokussiert wird der Pluralerwerb, hier speziell der Plural *eyes*<sup>6</sup>. Die Klasse hat sich gerade mit dem Lied *Head shoulders knees and toes* beschäftigt, in dem einige Pluralformen vorkommen. Die Lehrkraft versucht, die Kinder zur Produktion anzuregen. Solange die Wörter im Pluralkontext vorkommen, geben die Kinder „richtige“ Antworten. Was geschieht nun, wenn abweichend vom Bekannten der Singular produziert werden soll? Die Kinder bilden in den Zeilen 121 und 122 die Formen *\*right eyes* und *\*left eyes*. Das könnte zeigen, dass sie zu diesem Zeitpunkt die Pluralformen der Wörter noch vollkommen unanalysiert, als *chunks*, übernommen und das Pluralmorphem ‚s‘ in seiner Funktion noch nicht erkannt haben. In den Zeilen 123 -127 weist die Lehrkraft sie explizit auf den Unterschied hin, und sogleich bilden sie die zielsprachlich korrekten Formen *right eye* und *left eye*. Eine solche Situation initiiert Hypothesenbildungen und Lernprozesse (siehe Sequenz).

### Sequenz (3. Aufnahme / 1. Schuljahr / Schulwoche 7 / 22.10.01)

Zeile LK	SuS
109 <b>left hand</b> (singt) <b>I put my left hand in</b> -(BgG)	-(BgG) <b>left hand</b> ES /in/
110 <b>I put my left</b> [S'in6] <b>hand out</b> -(BgG)	-(BgG) (...?) <b>my left</b>
111 <b>I put my left hand</b>	-(BgG) <b>my left hand in</b> (...?)
112 <b>in and I shake it all about</b> -(BgG)	ES <b>shake it all about</b>
113 <b>I do the Hokey Kokey</b> (BgG)	-(BgG) <b>do the Hokey Kokey</b>
114 <b>and I turn around</b> (BgG) <b>that's</b>	-(BgG) ES <b>and I turn</b>
115 <b>what's all about</b> [hej] <b>left hand</b>	<b>around (...?) all about</b> [hej]
116 <b>now don't forget</b> (za Kopf) <b>head</b> (za rechte Schulter)	ES (sprechen nach) <b>head</b>
117 <b>right shoulder</b> (za linke Schulter) <b>left shoulder</b>	<b>right shoulders left shoulder</b>
118 (za rechtes Knie) <b>right knee</b> (za linkes Knie)	<b>right knee</b>
119 <b>left knee</b> (za rechten Fuß) <b>right toes</b> (za linken Fuß)	<b>left knee</b> (...?)
120 <b>left toes</b>	<b>left toes</b>
121 (za rechtes Auge)	<b>right *eyes S? äh</b>
122 (za linkes Auge)	<b>left *eyes</b>
123 <b>one</b> (hält Daumen hoch, za linkes Auge) <b>left eye</b> (za	
124 Augen) <b>two eyes and one eye</b> (za rechtes Auge)	
125 <b>and that this is my right eye</b> (za linkes Auge)	ES <b>right eye</b>
126 <b>this is my left eye</b>	ES <b>left eye</b>
127 (za rechtes Ohr) <b>what about this?</b>	

**Legende:** LK: Lehrkraft; SuS: Schülerinnen und Schüler; ES: einzelne Schülerin; K: Kind; za: zeigt auf; (:), (::): Pause; BgG: Begleitende Geste (nicht konventionalisierte Geste; angewandt, wo Gestik nicht aussagekräftig ist, jedoch erwartet werden kann, z.B. in Liedern, bei Fragen, etc.).

Drei Schulwochen später behandelt die Lehrkraft das Buch *The very hungry caterpillar*, das gern in Unterrichtseinheiten zum Plural eingesetzt wird. In dieser Stunde fallen von den Kindern noch Äußerungen wie *this is \*oranges* oder *this is a \*plums* oder *this is a \*peas*. Hier wird sichtbar, dass die Kinder ihre Hypothesen zur Pluralbildung ausprobieren. Produzieren sie dabei zielsprachlich falsche Formen, werden sie mutterisch<sup>7</sup> korrigiert; es kommen aber auch schon die ersten korrekten Verwendungen des Plurals vor. Bis die Kinder zuverlässig Singular- und Pluralformen zielsprachlich korrekt anwenden können, vergehen weitere sechs Schulwochen. Zusammenfassend: Ungefähr zur Mitte des ersten Schuljahres funktioniert die Pluralbildung; die ersten Übergeneralisierungen, die als sicheres Anzeichen dafür angesehen werden können, dass sich die Kinder die Regel der englischen Pluralbildung konstruiert haben, finden sich Ende des ersten bzw. Anfang des zweiten Schuljahres.

#### 4. Bildungsstandards und Progression

Das Neuland „Grundschul-Fremdsprachenunterricht“ wird im Bildungsplan 2004 von Baden-Württemberg bzw. in den Bildungsstandards für Klasse 2 und Klasse 4 greifbar. Wir stellen auf den Seiten 15 und 16 – wie angekündigt – in einer Tabelle die Bildungsstandards von Klasse 2 und Klasse 4 in ihrer Beziehung zueinander dar. Es wird so deutlich, dass und wie die Progression von Klasse 2 nach Klasse 4 sich darstellt. Diese Progressionserwartung ist empirisch durch die Untersuchung der WiBe gestützt.

Auf den Ebenen

- Sprachlernkompetenz
- Rezeptive Strategien und mündliche Rezeption
- Produktive Strategien und mündliche Produktion
- Interaktionsstrategien und mündliche Interaktion

erreichen die Grundschul Kinder in unterschiedlicher Ausprägung das Abschlussprofil. Unsere Ergebnisse schließen sich nahtlos an die in Blon-

din et al. 1998 dargestellten Ergebnisse an und ermutigen dazu, ein Modell „Basisstufe 3 / 5“ umzusetzen.

#### Anmerkungen

<sup>1</sup> Baden-Württemberg setzt - in schweizerischer Terminologie - das Modell „1/5“ um: Die Grundschule dauert vier Jahre und vermittelt 4 Jahre lang die L 2, dann kommt mit dem Übertritt in eine weiterführende Schule L 3 dazu.

<sup>2</sup> Die Angewandte Linguistik ist die wissenschaftliche Disziplin, die ihre Forschungstätigkeit aktuellen sprachbezogenen Themen und Problemen der Alltagspraxis widmet. Zentrale Forschungsgebiete sind Sprachlehr- und Sprachlernforschung, Translation, Sprachpolitik, heilpädagogische Fragestellungen, Schreibforschung, Sprachkompetenztests. (vgl. z.B. Guy Cook (2003): *Applied Linguistics*. Oxford: University Press; Michael McCarthy (2001): *Issues in applied linguistics*. Cambridge: University Press; Zeitschrift *Journal of Applied Linguistics*).

<sup>3</sup> vgl. entsprechende Beiträge im *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, hg. v. Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, Hans-Jürgen Krumm, Tübingen: Francke, 2003, sowie das sechsbändige Werk *Encyclopedia of Language and Education*, hg. von David Corson (General Editor). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1997.

<sup>4</sup> Die Ergebnisse der WiBe wurden kontinuierlich ab 2001 in fünf Zwischenberichten niedergelegt; alle Zwischenberichte sowie weitere Materialien sind zugänglich unter der Adresse [www.wibe-bw.de](http://www.wibe-bw.de). Die abschließende Publikation erscheint als Band der Reihe „Sprachen lernen konkret! Beiträge der empirischen Unterrichtsforschung zur Angewandten Linguistik“ des Schneider-Verlags Hohengehren.

<sup>5</sup> Die Diskussionen zu Angemessenheit des zielsprachlichen Produzierens und Rezipierens geschieht auch innerhalb der Gruppe der Schülerinnen und Schüler. Wir konnten dies vor allem in jahrgangsgemischten Klassen beobachten, was ein gewichtiges Argument für die Einführung der sog. Basisstufe darstellt. „Peer-learning“ scheint besonders erfolgreich im Bereich des Strategielernens zu sein.

<sup>6</sup> Die Kinder haben ca. 53 Zeitstunden Englischunterricht gehabt.

<sup>7</sup> Die Grundschul-Fremdsprachen-Didaktik praktiziert sinnvollerweise ein Korrekturverhalten, das auf „falsche“ Äußerungen mit modifizierter Wiederholung des Gesagten reagiert. Dasselbe wird (grammatisch) richtig wiederholt. Wir nennen dieses Vorgehen im Anschluss an das Konzept „motherese“ „mutterisches Korrigieren“ (vgl. Werlen 2003: 21-22)

	<b>Klasse 2</b>	<b>Progression</b>	<b>Klasse 4</b>
	<b>Schülerinnen und Schüler</b>		<b>Schülerinnen und Schüler</b>
<b>Sprachlernkompetenz</b>	<p>Verknüpfen Sprach- und Weltwissen: achten auf außersprachliche Elemente, wie z.B. den situativen Kontext, Gestik und Mimik, hören auf übersprachliche Elemente, wie Wort- und Satzmelodie, Betonung und verknüpfen diese mit innersprachlichen Elementen auf der Wort-, Satz- und Textebene</p> <p>stellen primär intuitiv Vermutungen über Sprache an, probieren diese aus, ziehen Rückschlüsse ziehen und modifizieren sie gegebenenfalls</p> <p>nehmen erste grobe Bedeutungs- und Formzuordnungen und –oppositionen vor erschließen Sprachstrukturen über Situationsbindung</p>	<p><i>Sprachwissen gewinnt in diesem Prozess einen höheren und stärker bewussten Anteil</i></p> <p><i>zunehmende Metakognition</i></p> <p><i>kategoriale Ausdifferenzierung</i></p> <p><i>breiteres mentales Repertoire an welt- und sprachreferentiellen Elementen</i></p>	<p>verknüpfen Sprach- und Weltwissen: achten auf außersprachliche Elemente, wie z.B. den situativen Kontext, Gestik und Mimik, hören auf übersprachliche Elemente, wie Wort- und Satzmelodie, Betonung und verknüpfen diese mit innersprachlichen Elementen auf der Wort-, Satz- und Textebene</p> <p>stellen intuitiv <b>und gezielt</b> Vermutungen über Sprache an, probieren diese aus, ziehen Rückschlüsse und modifizieren diese gegebenenfalls</p> <p>differenzieren zunehmend Bedeutungs- und Formzuordnungen und –oppositionen aus</p> <p>lösen Sprachstrukturen aus der Situation heraus / bauen situationsunabhängiges Sprachwissen auf</p>
<b>Rezeptive Strategien und mündliche Rezeption</b>	<p>verstehen situativ gestützte altersgemäße fremdsprachliche Äußerungen und gesprochene Texte</p> <p>finden selbstständig Zugänge zum Verstehen primär über situative Einbettung (Gestik, Mimik, Bilder)</p> <p>verstehen kurze beschreibende und erzählende Texte, kurze Dialoge und Äußerungen aus ihrer Erfahrungswelt, die im Wesentlichen aus bekannten einfachen sprachlichen Mitteln bestehen und die in deutlich artikulierter Sprache geäußert werden</p>	<p><i>breiteres mentales Repertoire an welt- und sprachreferentiellen Elementen</i></p> <p><i>weniger Einbettung</i></p> <p><i>kognitiv und sprachlich schwieriger entsprechen kognitiver und sprachlicher Entwicklung</i></p>	<p>verstehen altersgemäße mündliche Texte in der Zielsprache</p> <p>finden selbstständig Zugänge zum Verstehen; situative Einbettung nur bedingt nötig (Schwierigkeitsgrad / Bekanntheitsgrad))</p> <p>verstehen kurze beschreibende und erzählende Texte, kurze Dialoge und Äußerungen aus ihrer Erfahrungswelt, die im Wesentlichen aus bekannten einfachen sprachlichen Mitteln bestehen und die in deutlich artikulierter Sprache geäußert werden</p>
<b>Produktive Strategien und mündliche Produktion</b>	<p>machen erste Versuche, sich mitzuteilen, wobei sie außersprachliche und übersprachliche Mittel, wie Zeigegesten und/oder Mimik und Gestik sowie Wort- und Satzmelodie und Akzentuierungen verwenden, um die Aussageabsicht zu verdeutlichen und fehlende innersprachliche Mittel zu ersetzen</p> <p>verwenden einzelne Wörter und Kombinationen einzelner Wörter sowie hin und wieder auch sehr häufig gebrauchte formelhafte Wendungen aus ihrem Erfahrungsbereich zur Anfrage, Feststellung oder Beschreibung kommunikativ</p> <p>können sich das Gesagte unter Berücksichtigung des Kontexts (Bild, Situation etc.) verständlich machen; die deutsche Sprache darf stützende Funktion übernehmen</p> <p>Lernersprachen</p>	<p><i>zunehmende Metakognition und Zunehmendes metalinguistische Bewusstheit</i></p> <p><i>breiteres mentales Repertoire an welt- und sprachreferentiellen Elementen</i></p> <p><i>breiteres mentales Repertoire an welt- und sprachreferentiellen Elementen</i></p> <p><i>kategoriale Ausdifferenzierung</i></p>	<p>suchen zielgerichtet neue Ausdrucksweisen auf der Basis ihrer Kenntnis von den elementen und Strukturen der Zielsprache</p> <p>machen von selbstorganisierten oder vorgeschlagenen Hilfen gezielten Gebrauch</p> <p>produzieren sehr kurze Texte oder einzelne Äußerungen fragender, feststellender oder beschreibender Art aus ihrer Erfahrungswelt; hierbei steht immer noch die Verständlichkeit im Vordergrund</p> <p>nähern sich zunehmend an sprachkonventionelle Formen an.</p>

	Klasse 2	Progression	Klasse 4
	<b>Schülerinnen und Schüler</b>		<b>Schülerinnen und Schüler</b>
<b>Interaktionsstrategien und mündliche Interaktion</b>	[Strategien entsprechend Sprachlernkompetenz und Rezeption und Produktion inbegriffen]		[Strategien entsprechend Sprachlernkompetenz und Rezeption und Produktion inbegriffen]
	tauschen sich in vertrauten und gut bekannten Interpretationen mit Hilfe ihres Welt- und Sprachwissens in Klasse 2 über Themenaspekte hinreichend bekannter Themen auf einfachste Art aus, wenn sich die Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner in Haltung und Sprache ganz auf das Kind einlassen und einstellen, um den Austausch zu ermöglichen	<i>zunehmende Eindeutigkeit und Ausdifferenzierung der Beiträge, auch durch zunehmende Verbalisierung</i>	verständigen sich mit Hilfe ihres Welt- und Sprachwissens über Themen ihrer Erfahrungswelt aus Alltag und Schule auf einfache Art Die Gesprächspartnerin bzw. der Gesprächspartner stellt sich dabei in Haltung und Sprache noch auf das Kind ein, um es dabei zu unterstützen, das Gespräch in Gang zu halten
	veranlassen Gesprächspartner zur Kontaktaufnahme, zur Änderung von Äußerungen oder einer Antwort	<i>eindeutigerer und breiter gefächelter Ausdruck verschiedener Sprachfunktionen</i>	können zielsprachlich Kontakt aufnehmen, selbst ein Gespräch in der Zielsprache eröffnen und mit Unterstützung der Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner, deren Notwendigkeit sie selbst signalisieren, das Gespräch in Gang halten
reagieren angemessen, wobei sie sprachliche und außersprachliche Mittel und teilweise die deutsche Sprache zu Hilfe nehmen		versuchen, Kommunikationsschwierigkeiten, die in unbekanntem Situationen auftreten können, aktiv zu bewältigen	

## Literaturhinweise

BAUSCH, K.-R. / CHRIST, H. / KÖNIGS, F. G. / KRUMM, H.-J. (Hrsg.) (2000): *Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Tübingen, Narr.

BAUSCH, K.-R. / BAUSCH, H. / KRUMM, H.-J. (2003): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Francke.

BILDUNGSPLAN 2004. Hg. vom Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg in Zusammenarbeit mit dem Landesinstitut für Erziehung und Unterricht Stuttgart. Internet: [www.bildungsstandards-bw.de](http://www.bildungsstandards-bw.de)

BLONDIN, Ch. et al. (1998): *Fremdsprachen für die Kinder Europas. Ergebnisse und Empfehlungen der Forschung*. Berlin, Cornelsen.

COOK, G. (2003): *Applied Linguistics*. Oxford, University Press.

CORSON, D. (General Editor) (1997): *Encyclopedia of Language and Education*. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.

EUROPARAT für kulturelle Zusammenarbeit (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin, Langenscheidt.

HAUSENDORF, H. / QUASTOFF, U. M. (1996): *Sprachentwicklung und Interaktion*. Opladen, Westdeutscher Verlag.

HENRICI, G. (1995): *Spracherwerb durch Interaktion*. Baltmannsweiler, Schneider Hohengehren.

HENRICI, G. (2000): *Wer (Fremd)sprachen erwerb sagt, muss auch Interaktion sagen. Anmerkungen zu einer zentralen Kategorie bei der Erforschung des Fremdspracherwerbs*, in: BAUSCH, K.-R. / CHRIST, H. / KÖNIGS, F. G. / KRUMM, H.-J. (Hrsg.) (2000), p. 104-110.

HOUSE, J. (2000): *Interaktion und Fremdsprachenunterricht*, in: BAUSCH, K.-R. /

CHRIST, H. / KÖNIGS, F. G. / KRUMM, H.-J. (Hrsg.) (2000).

KLIEME, E. et al. (2003): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Referat Öffentlichkeitsarbeit, 53170 Bonn.

MCCARTHY, M. (2001): *Issues in applied linguistics*. Cambridge, University Press; Zeitschrift *Journal of Applied Linguistics*

MINDT, D. / SCHLÜTER, N. (2003): *Englisch in den Klassen 3 und 4. Grundlagen für einen ergebnisorientierten Unterricht*. Berlin, Cornelsen.

VORTMANN, H. / WERLEN, E. (2005): *Die neuen Bildungsstandards für die Primarstufe und Sekundarstufe 1*. Merching, Forum Verlag Herkert.

WERLEN, E. (2001): *Kohäsive Sprachendidaktik – Rahmen für die didaktischen Grundlagen des Lehrplans Fremdsprache in der Grundschule*, in: *Lehren und Lernen*. Zeitschrift des Landesinstituts für Erziehung und Unterricht. 9, September 2001, p. 3-9.

WERLEN, E. / HAUNSS, J. / MANZ, S. (2003): *Konzeption des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule und erste Zwischenergebnisse der Wissenschaftlichen Begleitung*, in: *Lehren und Lernen*. Zeitschrift des Landesinstituts für Erziehung und Unterricht. 9, September 2003, 10-26.

WERLEN, E. et al. (2004): *Praxiserfahrungen im Fremdsprachenunterricht der Grundschule. Exemplarische Unterrichtseinheiten zur Verdeutlichung der kohäsiven Sprachendidaktik und des immersiv-reflexiven Lehrens und Lernens*, in: *Lehren und Lernen*. Zeitschrift des Landesinstituts für Erziehung und Unterricht. 9, September 2004, 3-39. [unter Mitarbeit von

U. BADER / C. BLEUTGE / J. HAUNSS / E. KADEN / M.L. LAIPPLE / S. MANZ / F. MEKAOUI / J. OBERMANN / G. SEDEQUI]

WERLEN, E. (Hrsg.) (i.Dr.): *Ergebnisse der Wissenschaftlichen Begleitung der Pilotphase Fremdsprache in der Grundschule - Zielsprache Englisch und Zielsprache Französisch – Dokumentation der baden-württembergischen Longitudinalstudie*. Baltmannsweiler, Schneider Hohengehren (Reihe *Sprachenlernen konkret! Beiträge der empirischen Unterrichtsforschung zur Angewandten Linguistik* hg. von E. WERLEN / G. SCHLEMMINGER und T. PISKE).

WESKAMP, R. (2003): *Fremdsprachenunterricht entwickeln. Grundschule – Sekundarstufe 1 – Gymnasiale Oberstufe*. Hannover, Schroedel. Zwischenberichte 2 (September 2002), 3 (Januar 2003), 4 (Dezember 2003) und 5 (Dezember 2004) der Wissenschaftlichen Begleitung der Pilotphase Fremdsprache in der Grundschule / Zielsprache Englisch und Zielsprache Französisch (WiBe) sowie Referate und Positionen der WiBe: <http://www.wibe-bw.de>

## Erika Werlen

ist Forschungsleiterin des Departements Angewandte Linguistik und Kulturwissenschaften der Zürcher Hochschule Winterthur. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in der Sprachmittlungsforschung sowie in der Sozio und Kontaktlinguistik. Zur Zeit stehen die Fortsetzungsprojekte zum Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe, Projekte zum Bilingualen Lehren und Lernen und zur Jugendsprache in der Schweiz und Testentwicklungen zur Diskurskompetenz im Vordergrund.

**Gudrun Ziegler**  
Neuchâtel/München

## Langue précoce, langue voisine

### Quels enjeux pour l'enseignement d'une langue étrangère en situation de contact?

*Das Lehren und Lernen von Fremdsprachen im Rahmen der Grundschulausbildung ist Realität - überall in Europa. Regionen in Grenzlagen, an denen die nicht nur regionale, sondern gar nationale Nachbarsprache den Status der unterrichteten Fremdsprache in der Primarstufe einnimmt, sind dabei von besonderem Interesse. Im Beispiel des "Modellversuchs Frühfranzösisch ab Klassenstufe 1 im Saarland", der im Jahre 2000 mit französischsprachigen Lehrkräften vornehmlich aus der benachbarten Lorraine begonnen wurde, erscheint der nachbarsprachliche Unterricht in der Primarschule als letztes Glied in einer für den einzelnen Lerner sowie die schulischen Ausbildungsgänge sinnvoll zusammengesetzten, ineinandergreifenden Kette. Jenseits der Auseinandersetzung mit den teils höchst kontroversen, doch oft wenig wissenschaftlich fundierten Ansichten von Bedenkenträgern zur Wahl der Nachbarsprache oder zum frühen Fremdsprachenunterricht generell, geht es dabei vor allem um die Frage nach einer nachhaltigen Verankerung der Fremdsprache(n) in Curriculum, Ausbildungsgang und Entwicklung des einzelnen Kindes, um die Fortbildung und Vorbereitung von Lehrkräften sowie um die Konzeption früher fremdsprachlicher Kompetenzen im Zusammenhang weiterer Fertigkeiten.*

L'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères à l'école primaire s'impose à l'heure actuelle - partout en Europe. Ses régions transfrontalières - étant depuis toujours considérées comme des terrains par excellence pour favoriser, expérimenter et évaluer les projets éducatifs à visée plurilingue - se trouvent une fois de plus dans le collimateur des responsables politiques et des décideurs en milieu scolaire. Toutefois, les avis sont partagés quant au caractère représentatif d'une telle région sachant que les pratiques socio-éducatives établies répondent aux critères régionaux spécifiques à l'aire transfrontalière. Ainsi, les pratiques linguistiques transfrontalières diffèrent souvent d'une solution "standard" en termes de choix de langue(s) visant à une généralisation dont la dimension unique va à l'encontre des pratiques plurielles dans ces régions - mettant ainsi en doute sa validité.

En cela, le projet pilote "Français précoce dans les petites classes en primaire", mis en place en 2000 par la région de la Sarre (Allemagne) se propose comme terrain d'exploration. Ici, l'enseignement précoce du français apparaît comme le dernier élément à insérer entre d'une part les initiatives revendiquant une éducation sinon bilingue, du moins intégrant la langue voisine à l'école maternelle et d'autre part les possibilités qu'offrent les lycées franco-allemands au niveau du secondaire supérieur ainsi que les programmes universitaires binationaux.

Après avoir situé le "Modellversuch Frühfranzösisch ab Klasse 1" dans son contexte éducatif et politique con-

cret (1.), nous essayerons d'éclairer les trois dimensions vitales de tout enseignement précoce que sont:

- l'ancrage durable des langues étrangères dans le curriculum choisi et dans l'apprentissage-formation de l'individu apprenant (2.),
- la préparation et la formation des enseignant(e)s (3.)
- ce qui fait la singularité des savoirs et des savoir-faire en langue étrangère par rapport aux autres compétences acquises ou attendues selon l'enseignement dispensé (4.).

#### **1. Apprendre la langue voisine en primaire - une évidence en région transfrontalière?**

Depuis la fin des années 1980, les choix d'éducation linguistique faits par les régions en situation frontalière bénéficient d'un intérêt et d'un soutien particuliers. Issues d'un historique géopolitique souvent complexe, marquées par les intérêts des deux nations qui se touchent à leurs frontières, les régions comme la Sarre héritent d'une présence de la langue voisine dans le quotidien linguistique sans que celle-ci n'ait forcément une place bienveillante dans l'appréciation de la population locale. A ces contacts établis et foncièrement ancrés non seulement dans les parlers respectifs (variétés de contact) mais surtout dans les pratiques quotidiennes de la région "en frontière" (travail et/ou ancrage familial des deux côtés de la frontière par exemple) s'ajoutent des besoins socio-économiques et socio-éducatifs spécifiques. De fait, ces engagements réciproques entre

les régions concernées des deux côtés de la frontière, doivent être assurés sur le plan du marché de travail et de la main d'oeuvre qualifiée disponible ainsi que sur le plan des structures d'enseignement et de formation à tous les niveaux. L'apprentissage-enseignement de la langue voisine et des langues en général y joue un rôle primordial non seulement en termes de qualification dans l'enceinte régionale, mais comme accès à la compréhension historico-culturelle de la région dans l'ensemble politique et social à échelle européenne.

### Initiatives pré-scolaires

Les initiatives parentales et éducatives locales pour une sensibilisation, une immersion ou un autre type d'enseignement en français langue étrangère au niveau de la maternelle en Sarre ont précédé le processus observable à plus grande échelle en Europe et en Allemagne visant à mettre en place de façon généralisée (mais différenciée selon les "Bundesländer") l'enseignement des langues étrangères en primaire. Ce constat est peu surprenant, car il atteste le souci général de créer les conditions favorisant le développement non seulement linguistique en vue de l'intégration frontalière mais surtout cognitif et socio-communicatif de leurs enfants dès un très jeune âge.

### Français précoce: premières expériences

Après une phase d'essai, le français devient une matière obligatoire dans les grandes classes de l'école primaire (tranche d'âge: 9-10 ans) en 1993, à titre de deux heures de cours (à 45 minutes) par semaine. Cet enseignement est - et continue d'être - assuré par l'enseignant(e) de classe, en règle générale de langue allemande, mais apte à dispenser les heures de français et/ou ayant suivi une mise à niveau.

Avant de nous intéresser au "Modellversuch Frühfranzösisch ab Klasse 1 im Saarland" qui débute en 2000, nous souhaitons attirer l'attention sur deux points caractérisant ce premier cadre d'enseignement de français, généralisé dans les grandes classes, qui semblent avoir déterminé la mise en place du projet pilote.

- Malgré le niveau parfois remarquable en français langue étrangère des enseignant(e)s de classe, la dimension phonologique/phonétique s'avère souvent hétérogène. Or, la tranche d'âge concernée est particulièrement sensible à cette dimension car parfaitement apte à intégrer les nuances de la langue étrangère que pourrait fournir un natif - ici un(e) francophone.
- L'enseignant(e) de classe, généraliste à l'école primaire, assure jusqu'à 90% ou plus des matières enseignées dans une même classe qui par conséquent fait état d'une communauté de communication en langue allemande. Faire acte d'une interaction communicationnelle en langue française (à volume nettement moins important) avec ces mêmes participants est un travail non négligeable à faire, notamment par l'enseignant(e) mais également par les apprenants.

### Les enseignant(e)s francophones à l'école primaire en Sarre

Dans le cadre du "Modellversuch Frühfranzösisch ab Klassenstufe 1", neuf écoles débutent en 2000 avec un enseignement de français modifié, dispensé dès la première année de l'école primaire (jusqu'à la dernière année) par un(e) enseignant(e) francophone. Au début, les écoles participant au projet profitent essentiellement de l'échange de maîtres en primaire mis en place (depuis 1968) au niveau *national* par l'Office Franco Allemand pour la Jeunesse. Provenant en grande partie de la région voisine, ce groupe d'instituteurs et

d'institutrices français (présents en Sarre durant deux ans) est complété au fur et à mesure que le nombre d'écoles et de classes augmente (46 écoles en 2004) par d'autres francophones habitant la région. Ces derniers disposent d'une formation pédagogique ou d'enseignant(e) mais pas obligatoirement d'enseignant en primaire.

Les enseignants francophones interviennent à raison de 90 minutes par semaine, réparties en fonction des choix faits par la direction de l'école. Plus d'un quart des écoles primaires en Sarre participe actuellement (2005/2006) au projet pilote dont la phase initiale s'est terminée en 2004, après un cycle complet de la première à la quatrième année. La mise en place généralisée se fait attendre pour le moment. Cependant, *l'évaluation du projet pilote est bonne dans l'ensemble* (Ziegler/Franceschini, à paraître) et fournit des indices concernant les dimensions à réajuster et à approfondir.



*L'école, vue par un de ses acteurs*

## 2. Ancrer les langues à l'école primaire - ou quelle place accorder à l'apprentissage précoce?

Un axe d'analyse du suivi scientifique (2000-2004) du projet pilote met en avant l'importance de l'ancrage de

la langue et des langues enseignées avant, pendant et après la scolarité obligatoire de l'apprenant ainsi que la *valorisation* qui est accordée à cet apprentissage.

### L'avant- et l'après-primaire

Pour la région en question, l'ancrage scolaire du français se fait - du moins en partie - *avant* l'entrée à l'école primaire par le maintien de diverses initiatives ainsi que l'offre bien accueillie des écoles maternelles à vocation soit bilingue soit de sensibilisation au français ou aux langues en général. A ce niveau, la valorisation de l'investissement du jeune apprenant et de son entourage (parents etc.) se comprend doublement. D'une part, les facilités éminentes d'intégrer à cet âge les dimensions linguistiques et socio-communicatives de plusieurs langues dans et par l'interaction (présence régulière d'un locuteur engageant la communication en langue étrangère) sont prises au sérieux. D'autre part, la proximité ainsi que la cohésion de l'environnement transfrontalier dans lequel se trouve le jeune apprenant au quotidien valide tout en étant validé les compétences émergentes de l'apprenant dans la langue en question, mais aussi lors des situations de rencontre avec des locuteurs d'autres langues. Pris sous cet angle, le projet de langue étrangère est ancré sur deux plans, mettant l'apprenant et son environnement au centre: sur un plan individuel, son développement linguistique et communicationnel est favorisé sachant que d'autres expériences de cet ordre (à la maison, sous forme de dialecte ou d'autres langues) peuvent s'y ajouter. Sur un plan collectif, le jeune apprenant est impliqué dans un travail d'ancrage quant à ses langues et son environnement régional mais aussi au-delà, dans la mesure où son rayon d'activité s'élargit (avec l'âge par exemple). Entre ses deux plans s'insère la dimension scolaire de l'apprentissage

des langues qui dans une perspective traditionnelle concerne essentiellement l'après-primaire, se référant à un système d'ancrage et de valorisation qui lui est *propre*. En effet, une langue à l'école existe en termes d'heures d'enseignement réservées, d'enseignant(e) représentant cette langue et de système de valorisation (ou de notation). Dans cette perspective, il n'est guère surprenant que l'ancrage et la valorisation du projet d'enseignement des langues sur le plan individuel et collectif semblent peu s'articuler avec le cadre scolaire. Mais qu'en découle-t-il pour la période cruciale de passage du primaire? Dans quelle mesure le projet pilote en Sarre fournit-il des éléments soulevant les problèmes plus généraux d'ancrage et de valorisation de l'enseignement précoce d'une langue étrangère?

### La place du français en primaire

Dans les classes participant au projet pilote, des heures de français sont réservées au travail en langue étrangère, assurées par l'enseignant(e) francophone. De plus, la participation aux heures de français est obligatoire et donne lieu à un commentaire évaluatif hors notation dans les bulletins dès la première classe. En revanche, les interactions en classe avec l'enseignant(e) francophone renvoient au plan individuel de l'apprenant, avec son vécu linguistique et communicationnel. La présence en "tandem" de l'enseignant(e) francophone et de l'enseignant(e) de classe (parlant français en fonction de la situation et de son niveau) entraîne très souvent une intégration des matières traitées "en classe" (mathématique par exemple) en leçon de français et inversement. N'étant pas prévu à d'autres moments en classe primaire, la pratique en "tandem" est bien reçue par les enseignant(e)s eux-mêmes, les apprenants, les directions d'école et les parents. Elle s'avère être un bon outil pour assurer l'ancrage mais aussi la valori-

sation de la langue voisine enseignée, qui sort ainsi de sa marginalisation dans le cadre général du primaire. De plus, les liens existants mais souvent insuffisamment mis en avant entre la langue enseignée, les autres matières et les autres savoirs notamment d'autres langues et de pratiques linguistiques sont ainsi exploités et mis à la portée des jeunes apprenants - comme peut l'illustrer l'extrait suivant. Ici, l'enseignant est en train d'étudier un livre sur une famille de baleines en coopération avec les apprenants (début de la deuxième année) et l'enseignant allemand, lorsque surgit un problème mathématique qui peut être géré en langue étrangère - même en cas de doute sur le résultat calculé:

---

01	F:	quatre plus trois
02		égale? (3.0) quatre
03		plus trois égale?
04	S1:	quatre plus trois:
05	F:	éga:le?
06	S1:	quatre plus (s) trois
07	F:	égale?
08	S1:	éga:le (-) huit
09	F:	huit? (-) quatre plus
10		trois égale huit?
11	S2:	non
12	F:	non
13	Sn:	no::n no::n
14	F:	alors quatre plus
15		un deux (-) trois
16		(-) égale?
17		victoria?
18	Vi:	égale sept

---

*Séquence d'interaction entre enseignant (F) et jeunes apprenants (a021101\_506)*

Malgré les évaluations positives et l'avis favorable que le suivi scientifique met en évidence, la pratique de "tandem" est arrêtée après deux ans pour des simples raisons financières alors qu'il est un moyen efficace non seulement pour concilier les différents niveaux à l'oeuvre en classe de langue précoce mais aussi pour faire une place aux savoir-faire en langue étrangère. Il est évident qu'une place intégrante ou du moins non margina-

lisante doit être réservée aux unités de français lors de la conception de l'emploi du temps en veillant à ce que la langue enseignée puisse être intégrée dans les programmes d'une classe, au profit des apprenants. Finalement, nous rappelons qu'à l'heure actuelle, la question d'une ou de plusieurs langues étrangères à l'école primaire se trouve dans un statut transitoire. Ainsi, il porte les marques à la fois d'un enseignement d'avant le primaire et de niveau secondaire. Mais au lieu de considérer les étapes de scolarisation et les matières enseignées comme des phases et des dimensions séparées, la continuité des savoirs et des savoir-faire acquis par l'apprenant doit être assurée dans et par le cadre scolaire lui-même, et ceci en fonction du projet d'apprentissage individuel de l'élève. La valorisation de ce dernier et les pratiques d'évaluation qu'on souhaite intégrant peuvent contribuer à cette continuité qui est à concevoir en fonction des réalités plurilingues (régionale ou autre) et des mobilités diverses qui rendent dérisoire l'idée d'une "taille unique" ou "solution standard".

### 3. Mieux comprendre pour mieux (se) former

Un deuxième axe d'observation du suivi scientifique vise à mettre en évidence les aspects ayant trait à la formation continue. En dehors de quelques processus d'adaptation normaux à un contexte scolaire nouveau, les francophones font très vite partie intégrante de l'équipe pédagogique scolaire. Toutefois, leur situation de "spécialiste d'une matière" parmi les collègues "généralistes" n'est pas toujours facile. Ces enseignant(e)s interviennent dans deux ou trois établissements (petit effectif, zone rurale) ce qui limite leur présence en dehors de leur emploi du temps (environ 20 heures par semaine en fonction de l'emplacement des établissements) dans les écoles respectives. En outre, leur

intégration dans le projet d'apprentissage d'une classe reste limitée (sauf mise en place des "tandems"), ce qui est clairement ressenti comme un gâchis de ressources disponibles. Les modules de formation continue visent à approfondir les connaissances des enseignant(e)s dans le domaine de l'acquisition des langues ainsi que celui des pratiques et ressources didactiques. Ce faisant, deux données insatisfaisantes sont identifiées tout au long de la phase initiale du projet pilote.

- (Trop) peu de ressources sont disponibles pour accompagner les processus de spécialisation et de professionnalisation au profit des enseignant(e)s impliqués, notamment dans le travail avec les petites classes.
- En ce qui concerne les qualifications, souvent peu valorisées par les critères officiels finalement peu explicites (il suffit d'être 1. francophone 2. instituteur ou possédant une formation pédagogique), les possibilités de certification de formation continue permettant un titre de spécialisation font défaut. Partant de l'intérêt croissant pour de tels programmes de formation spécialisée et de certification valorisante, on ne peut qu'accueillir toute initiative de la part des responsables en faveur d'un cursus formatif qui permettra à ce groupe d'approfondir ses expériences et ses connaissances dans ce domaine.

### 4. Concevoir et évaluer l'apprentissage en langue précoce - quels critères?

Dès l'introduction des premières unités de français dans les grandes classes du primaire, cet enseignement se veut - selon les textes officiels - proche des jeunes apprenants, ludique et communicatif, dans le but de leur faire vivre des contacts continus et individuels avec la langue voisine dans des situations concrètes, telles qu'elles se

présentent en région transfrontalière (se présenter, aller au marché, prendre le bus etc.). Cette visée se voit encore renforcée dans le cadre du projet pilote. Dans la mesure où une grande partie des enseignant(e)s francophones, comme un certain nombre d'élèves domiciliés en France voisine, passe la frontière tous les jours, cette réalité fait partie des interactions en français en classe primaire lorsqu'il est - par exemple - question d'indiquer son chemin quotidien pour venir à l'école ou de découvrir un livre français que l'enseignant(e) apporte en classe.

Dans le cadre de cet apprentissage qui s'effectue par la communication avec l'enseignant-locuteur francophone, on constate que le français précoce ainsi pratiqué fait état d'un statut de transition à part entière, propre à l'école primaire.

- Premièrement, l'évaluation des pratiques que mettent en place les enseignant(e)s dans l'interaction avec les jeunes apprenants doit impérativement tenir compte du cadre dans lequel s'inscrivent ces pratiques. Ce constat vaut en particulier pour l'écrit et l'alphabétisation qui sont introduits en langue standard (allemand) dès la première année alors que ceci n'est pas prévu pour la langue étrangère. Par conséquent, nous ne pouvons pas appliquer nos critères de recherche sur une dimension non explicite de l'enseignement - mais le recours à l'écrit et à l'alphabétisation dans la langue étrangère ne nous apparaît pas problématique, bien au contraire. Il se trouve qu'ils sont intégrés et exploités par les enfants eux-mêmes, en cours de français, en fonction de leur développement dans d'autres domaines enseignés.
- Deuxièmement, l'évaluation des résultats observables chez l'apprenant doit prendre en considération ce même cadre d'enseignement-apprentissage dans lequel est impliqué l'apprenant. En effet, une éva-

luation en situation d'expérimentation désolidarisée de ce que l'apprenant est en mesure de mettre en pratique en situation d'interaction ne semble guère appropriée pour faire état de façon valide des compétences du jeune apprenant.

Évaluer les effets de l'enseignement précoce ou du moins les résultats dont font preuve les actes des apprenants peut être considéré par définition comme une tâche difficile qui renvoie à la question fondamentale de savoir ce qu'on évalue lorsqu'on dit évaluer les compétences d'un individu, d'un groupe ou d'une situation (vécue ou actuelle) expérimentée par l'individu. Quels sont les éléments des énoncés des jeunes apprenants qu'il convient d'évaluer et dans quelle mesure peuvent-ils être sortis du cadre concret, en vu d'une pratique d'évaluation "scolaire"?

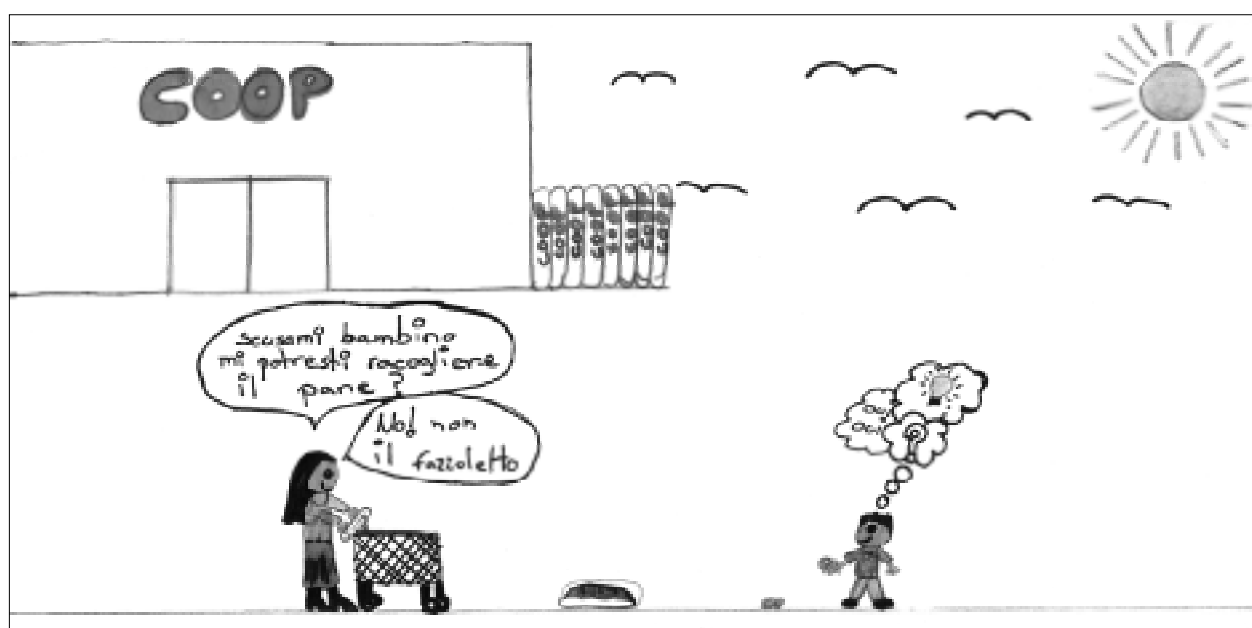
### Paroles d'apprenant en extension continue: proposition pour une évaluation

A l'aide de différentes études de cas, nous avons repéré selon un troisième

axe d'observation un certain nombre d'indicateurs d'ordre *qualitatif* mais aussi *quantitatif*. L'ensemble de nos analyses se base sur des enregistrements (audio, vidéo) faits de façon régulière à six semaines d'intervalle environ dans une petite dizaine d'écoles, choisies en fonction de leur emplacement dans la région (ville/zone rurale, à proximité/à distance de la frontière etc.).

Sont à prendre en considération dans une perspective d'évaluation, les réactions et les manifestations *non- et paraverbales* par lesquelles les apprenants participent à l'action en langue étrangère. De plus, il s'avère qu'à l'imitation très fréquente au début de l'apprentissage et d'ailleurs exploitée et favorisée par les activités d'interaction mêmes (jeux de reprise en réponse etc.) s'ajoute des *manifestations en langue(s)* auxquelles ni les apprenants ni les enseignant(e)s ni les parents ne semblent être préparés. De fait, les cas par endroits complexes d'*alternance de langues* (français, allemand etc.) se multiplient ainsi que les *énoncés en français* parfois en voie d'élaboration, mais tout à fait fonctionnels dans la situation dans

laquelle ils sont produits. (Par exemple: "bonjour beaucoup père Noël" lorsque le personnage intervient dans la communication en classe ce que l'apprenant en question semble accueillir avec beaucoup de joie). Les apprenants, mais aussi leurs maîtres n'ont souvent pas beaucoup d'estime pour ces types de manifestations de participation à l'interaction en (éléments pris de ou constructions pas encore standard de) langue étrangère. Toutefois, vue la progression continue observable, on est tenu de se méfier des jugements autocritiques, en partie sûrement dus au manque de valorisation par le système même, dont les élèves eux-mêmes nous font part. Les indicateurs *qualitatifs* qui se comprennent comme *un ensemble d'appropriation continue* de la langue par les apprenants sont par ailleurs complétés par des indicateurs *quantitatifs*, tels qu'ils sont souvent utilisés pour tenir compte de l'acquisition d'une première langue faite par de très jeunes enfants. D'une part, les productions collectives, fréquentes au début, diminuent au profit du nombre croissant de *manifestations individuelles*, de plus en plus autonomes. Au début



du projet pilote, on recense 89 énoncés collectifs pour 81 énoncés individuels (pendant une heure d'enseignement analysée) alors qu'à la fin de la deuxième année, on passe à 157 énoncés individuels d'apprenants pour 68 énoncés collectifs. D'autre part, la comparaison de la *longueur moyenne des énoncés individuels* d'un apprenant, pris comme signe d'indication d'appropriation de la langue étrangère, prouve une fois de plus que l'apprenant précoce se sert davantage de ses ressources disponibles en langue.

Ainsi, il semble évident que l'enseignement-apprentissage d'une langue à l'âge précoce nécessite un système d'évaluation qui lui est propre ou du moins adapté au défi posé. Souvent les débats autour de l'enseignement précoce des langues en primaire concernent son ancrage et la valorisation qu'il reçoit et non les compétences que les jeunes apprenants ont pu s'approprier. De fait, un bon nombre de ces enfants (sans avoir des dispositions particulières) rejoignent également d'autres groupes d'activité (parascolaires) pour pratiquer en plus l'italien. En outre, beaucoup de parents souhaitent - après les quatre ans de français en primaire - inscrire leurs enfants pour cette langue ce qui n'est pas toujours possible en raison des différentes dispositions des écoles. Ils constatent que d'avoir fait une langue étrangère et en l'occurrence la langue voisine en primaire est un atout pour leur enfant pour la suite de son apprentissage de langues et a contribué de façon favorable à son développement individuel.

### 5. Perspectives conclusives - langue voisine, langue précoce, langues étrangères

Avec ces quelques réflexions, nous espérons avoir exposé les quatre dimensions dans les résultats que dégage le suivi scientifique du projet

pilote et que nous explicitons brièvement en guise de conclusion.

- L'apprentissage d'autres langues en primaire implique des *véritables occasions d'apprentissage* et de *développement individuel* pour les jeunes qu'il faut prendre au sérieux; celles-ci ne sont pas à placer en suspens pour la simple raison que le cadre scolaire n'y a pas attaché une attention particulière pendant longtemps.
- De ce constat découle une évidence, dont témoignent les expériences faites en Sarre et partout en Europe, à savoir que l'enseignement-apprentissage précoce des langues présente un vrai *projet éducatif* qui figure actuellement dans les agendas et nécessite des investissements sur le plan financier et structurel. Le fait que l'âge facilite l'apprentissage ne veut pourtant pas dire qu'il est à faible coût et sans soutien de la part des instances publiques.
- Vu l'importance du projet éducatif que signifie l'enseignement précoce des langues, il est plutôt rassurant de voir qu'un grand nombre de projets d'étude, d'évaluation, de pratiques d'enseignement et d'approches différentes est en cours. Il s'agit - et nos propres résultats le démontrent - d'un vrai *sujet de recherche* sans que ce constat mette en doute les initiatives et les cadres de pratique actuellement mis en place.
- Finalement, le cas du projet pilote de français précoce en Sarre découvre le *projet transfrontalier* ou *géopolitique* auquel une région ou un pays fait face à l'heure actuelle en proposant non seulement un cadre éducatif qui fait état de cette réalité, en l'occurrence linguistique mais qui met par ailleurs en valeur les ressources, ici transfrontalières qui lui sont propres.

Pour toute information supplémentaire sur le suivi scientifique (dirigé par Prof. Rita Franceschini, 2000-2004) du projet pilote, nous signalons

les sites web suivants: <http://www.phil.uni-sb.de/fr/romanistik/linguistik/lf> ou <http://www.languagestudies.unibz.it>

### Références

- DAUSTER, J. / ZIEGLER, G. (2004): "auf französisch sollst du's sagen ... c'est un nez" - Einblicke in den Frühunterricht Französisch ab Klassenstufe 1 im saarländischen Modellversuch, in: Grenzgänge - Zeitschrift für eine moderne Romanistik, 11/21, p. 6-30.
- ZIEGLER, G. / EHRHART, S. (à paraître): "ich kann kein französisch" - oder wie lässt sich der Sprachstand im Früherwerb bestimmen?, in: ZIEGLER, G. / FRANCESCHINI, R. (à paraître).
- ZIEGLER, G. / FRANCESCHINI, R. (à paraître): *Beobachtungen zum Früherwerb Französisch (in der Grundschule). Ein Arbeitsbuch für Studierende und Lehrkräfte*, Baltmannsweiler, Schneider.

### Gudrun Ziegler

Maître assistante au Centre de Linguistique Appliquée à l'Université de Neuchâtel et collaboratrice scientifique au Centre de recherche en formation d'enseignant(e)s à l'Université de Munich; membre de l'équipe de recherche (2000-2004) autour du projet pilote "Modellversuch Frühfranzösisch ab Klasse 1" dans la région de la Sarre; ses domaines de recherche portent sur les dimensions interactionnelles de l'acquisition (précoce) des langues étrangères, les pratiques d'évaluation, les corpus de langue d'apprenants et notamment leurs exploitations dans le cadre de formation des enseignant(e)s.

Ursula Schaer  
Ursula Bader  
Aarau

# Vier Jahre unterwegs

## Die Evaluation Englisch in den 6. Klassen von Appenzell Innerrhoden

*The article reports about an evaluation study carried out in the Canton of Appenzell Innerrhoden with 6th graders who had been exposed to four years of English classes. The study sought to describe the project's strengths and the possibilities for development. It comprised a teacher and a learner questionnaire as well as a test assessing the learners' reading and listening comprehension and their writing skills. In addition, two learners per class underwent a speaking test. The learners performed remarkably well in the receptive part of the test; in the productive part, the content communicated rather than formal correctness was in focus. Teachers tended to judge their learners' competence more on the basis of accuracy. The authors recommend that teachers adapt their expectations accordingly. Further conclusions concern task-based learning approaches and materials as well as teacher training. (ed.)*

Seit Schuljahresbeginn 2001/02 wird an den Appenzell-Innerrhodner Primarschulen ab der 3. Klasse Englisch unterrichtet. Vor den Sommerferien 2005 wurde in allen sechsten Klassen des Kantons nach vier Jahren Unterricht eine zweite Evaluation des Projekts durchgeführt, nachdem dieses bereits 2003, nach 2 Jahren Englischunterricht, evaluiert worden war (Schaer / Bader, 2003).

Ziel der Evaluation war, die Stärken und Entwicklungsmöglichkeiten des Projekts aufzuzeigen bezüglich der Akzeptanz des Schulfachs, der erbrachten Leistungen der Kinder und des Unterrichtsmaterials.

### Forschungskontext

Seit der Studie von Blondin et al (1998), die erstmals Ergebnisse und Empfehlungen der Forschung zum Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe darstellte, ist das Interesse an empirischer Forschung in diesem Bereich im europäischen Kontext gewachsen. So wurden in Deutschland (Sachsen), Italien, Irland, den Niederlanden, Schottland, Norwegen und Schweden Lernstandserhebungen am Ende der Primarstufe durchgeführt (Edelenbos / Kubanek-German, 2004: 4). Allerdings waren die dabei eingesetzten Tests noch nicht an die Niveaus des Europäischen Referenzrahmens gekoppelt. Dies bedeutet, dass die Resultate noch nicht über die Landesgrenzen hinweg verglichen werden können.

Im schweizerischen Kontext befassten sich einige Studien (Fink et al, 1996; Bieri / Forrer, 2001; Lüdi-Knecht, 2003) mit dem Französischunterricht.

Wie in vielen Kontexten lange üblich (Kubanek-German 1998: 200) waren sie allerdings nicht auf Lernstandserhebungen ausgerichtet. Im Gegensatz dazu versuchten die Studien im Zusammenhang mit dem Schulprojekt 21 in Zürich (Büeler et al, 2001; Stebler / Stotz, 2004) und die erste Evaluation des Englischprojekts in Appenzell Innerrhoden (Schaer / Bader, 2003) die Lernstände der Schülerinnen und Schüler zu erheben und diese in Bezug zum Europäischen Referenzrahmen zu bringen.

Ein wichtiger Auftrag der angewandten Forschung ist es, Lehrkräften, Eltern, Behörden und der Öffentlichkeit realistische Vorstellungen darüber zu vermitteln, was an der Primarschule gelernt werden kann (Johnstone, 2000: 126). Ausserdem sollte sie dazu beitragen, die Kontinuität des Unterrichts über die Schulstufen hinweg zu gewährleisten (vertikale Kohärenz). Der Stufenübergang ist bislang überall eine besondere Herausforderung geblieben (Nikolov, 2000: 36).

Die Motivation der Primarschülerinnen und -schüler ist bereits in verschiedenen Studien untersucht worden. Dabei wurde immer wieder festgestellt, dass die Kinder sehr motiviert waren, Englisch zu lernen (z.B. Djigunovic / Vilke, 2000; Schaer / Bader 2003; Stöckli, 2004).

Der vollständige Bericht *Evaluation Englisch in den 6. Klassen Appenzell Innerrhoden 2005* enthält eine umfassende Übersicht über die einschlägige Forschung im Bereich Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe (Schaer / Bader, 2005).

### Testinstrumente und Testdurchführung

Insgesamt waren 256 Schülerinnen und Schüler in 17 Klassen sowie 15 Lehrkräfte an der Auswertung des Englischunterrichts in Appenzell Innerrhoden am Ende der 6. Klasse beteiligt. Neben Fragebogen für die Lehrkräfte und für die Lernenden mit vorwiegend geschlossenen (Likert Scale) und einigen offenen Fragen kam eine Testserie zur Überprüfung des Hör- und Leseverstehens sowie der Schreibfertigkeit zur Anwendung. Alle Klassentests wurden innerhalb von 90 Minuten unter Aufsicht von Studierenden der Fachhochschule Nordwestschweiz durchgeführt. Zusätzlich wurde mit zwei zufällig ausgewählten Lernenden pro Klasse ein mündlicher Test zur Erhebung der Sprechfertigkeit durchgeführt. Ausserdem wurden die Schülerinnen und Schüler gebeten, ihre eigenen Leistungen einzuschätzen, die Lehrkräfte beurteilten alle Lernenden ihrer Klasse einzeln. Mit den Lehrkräften wurden zudem Interviews zu verschiedenen Aspekten des Unterrichts durchgeführt. Die Zuverlässigkeitsanalyse ergab für jeden der Multiple-Choice Tests und für die Skalen zur Lehrer- sowie Schülerinnen- und Schülerbefragung befriedigende bis sehr befriedigende Werte.

### Auswahl

Bei den Schülerinnen und Schülern handelt es sich um eine weitgehend ausgeglichene Gruppe von 49,4% Jungen und 50,6% Mädchen. Fast 90% der Kinder geben Schweizerdeutsch als Familiensprache an. Die 17 beteiligten Klassen werden von 15 Lehrkräften unterrichtet. Rund ein Viertel von ihnen ist unter 35 Jahre und knapp zwei Drittel zwischen 40 und 48 Jahre alt. 9 Lehrkräfte unterrichten Englisch in der eigenen Klasse, in 43% der Klassen wird der Unterricht von einer Fach-

lehrkraft erteilt. 25% der Englischlehrkräfte sind nur im Teilpensum angestellt. 75% der Lehrkräfte unterrichten Englisch an mehr als einer Klasse. Es ist somit ein deutlicher Trend zu Fachlehrkräften zu erkennen.

### Ergebnisse

Rund 90% der Kinder gefällt die englische Sprache, die intrinsische Motivation für den Englischunterricht ist mit rund 80% positiven Äusserungen hoch, aber nicht ganz so hoch wie vor zwei Jahren bei der ersten Untersuchung. Auch die Verständigungsmotivation mit ca. 75% zeigt, wie wichtig die englische Sprache für die Lernenden ist. Die extrinsische Motivation und die Misserfolgsmotivation hingegen sind relativ unbedeutend (vgl. Stöckli, 2004).

Wie schon 2003 ist bei der Befragung der Lehrkräfte die hohe Motivation auffällig. Alle Lehrkräfte stehen hinter dem Englischunterricht auf der Primarstufe, es ist ihnen dabei ein grosses Anliegen, dass die Kinder Freude am Unterricht haben.

Sie fühlen sich durch die vorgängigen methodisch-didaktischen Kurse gut qualifiziert. Rund 85% haben die Unterstützung und Angebote durch die Erziehungsdirektion und die Projektgruppe in der didaktischen Aus- und Weiterbildung geschätzt.

Die Lehrkräfte beurteilen den Lehrplan zwar grundsätzlich als kein schlechtes aber auch kein besonders hilfreiches Instrument für den Unterricht. Obwohl die Lehrkräfte die Sachthemen im Lehrwerk *Cambridge English for Schools (CEfS)* und auch die unterschiedlichen methodischen Zugänge schätzen, fühlen sie sich vom Lehrwerk im Umgang mit heterogenen Gruppen nicht unterstützt und sind auch der Meinung, dass das Lehrwerk (CEfS) nicht sehr gut auf die Vorkenntnisse der Kinder aus dem Unterstufenlehrmittel *Here Comes Super Bus* aufbaut. Dennoch gehen

die Lehrkräfte weitgehend nach dem Lehrwerk vor. Sie ergänzen dieses gelegentlich und wagen es grundsätzlich noch nicht, Teile wegzulassen oder zu ersetzen.

Da es zur Zeit noch an validierten Testinstrumenten und Vergleichswerten fehlt, ist es schwierig, die Resultate genau zu situieren, obwohl für die Testvorbereitung wie auch für die Aufgabenstellungen die Deskriptoren der Instrumente zur Evaluation von Fremdsprachenkompetenzen - IEF (Lenz / Studer, 2005) beigezogen wurden.

Wie bereits 2003 konnten sehr gute Leistungen im Bereich der rezeptiven Fertigkeiten festgestellt werden. Obwohl die Tests für Hörverstehen und Leseverstehen deutlich anspruchsvoller waren als diejenigen im Lehrmittel, schnitten die Lernenden sehr gut ab. Die meisten Fragen wurden von 80 bis 90 % der Kinder richtig beantwortet. Bei komplexeren Fragestellungen oder besonders schwierigen Fragen, die zusätzliche Denkleistungen verlangten, gab es erwartungsgemäss weniger richtige Antworten. Trotzdem wurden diese von rund 50% der Kinder richtig beantwortet.

Die guten Leistungen wurden sowohl von den Lehrkräften als auch von den Lernenden bestätigt und dürften den im Lehrplan angestrebten Niveaus von A 2.1 bis A 2.2 des Europäischen Referenzrahmens entsprechen.

Für die Beurteilung der produktiven Fertigkeiten wurden die Aussagen der Kinder in erster Linie auf ihren kommunikativen Inhalt untersucht, formale Korrektheit wurde erst in zweiter Linie beurteilt.

Es zeigte sich, dass innerhalb von nur 15 Minuten alle Kinder fähig sind, einer fiktiven Freundin aus England einen Antwortbrief zu schreiben. Die Briefe enthielten durchschnittlich 8,6 Sätze mit 10,1 Aussagen und 62,8 Wörtern. Rund 60% der Kinder formulierten zwischen 9 und 17 Aussagen. Alle Briefe waren verständlich. Durch eine Korrelationsanalyse konnte gezeigt werden, dass die Anzahl

der grammatischen Fehler mit der Anzahl der gemachten Aussagen zusammenhängt. Kinder, die komplexere Inhalte ausdrücken, gehen auch grössere Risiken ein, in diesem Bereich Fehler zu machen. Die orthographischen Fehler zeigten sich hingegen als eine unabhängige Grösse.

Im Bereich „Sprechen“ wurde ein Test durchgeführt, der mehrere Themen abdeckte, die den Kindern aus dem Unterricht bekannt waren. Die Schülerinnen und Schüler sollten sich zu diesen Themen nach einem Cluster von Impulsfragen äussern, da ein Frage- und Antwortspiel vermieden werden sollte. Die Kinder waren fähig, sich mitzuteilen und aktiv an der Kommunikation teilzunehmen. Das Lehrplanziel, ein Niveau von A 1.2 bis A 2.1, wurde auch hier mit aller Wahrscheinlichkeit erreicht, wie die Tabelle unten zeigt:

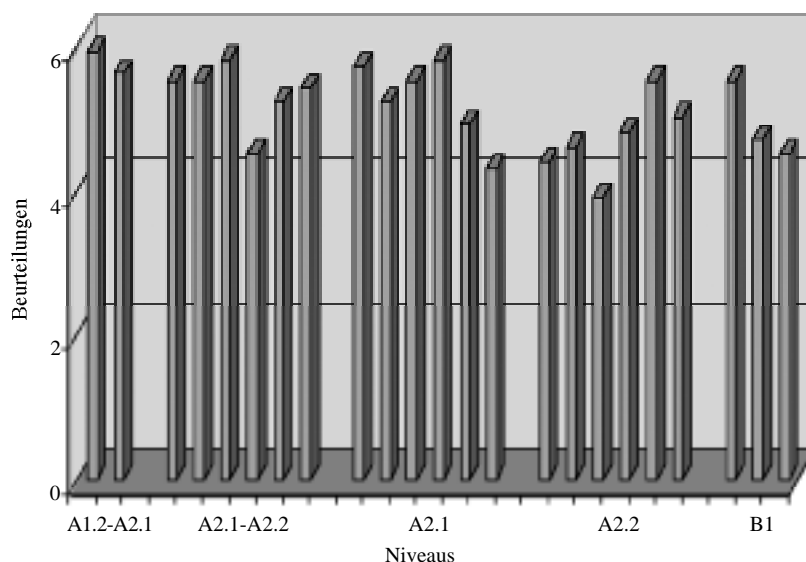
Die Themen der Fragencluster entsprechen dem IEF-Katalog, den Niveaus A 1.2 bis B 1. Die Beurteilung der Antworten erfolgte mit einer Skala von 1 bis 6, wobei der Wert 6 für eine völlig korrekte Antwort steht, der Wert 5 für eine kommunikativ korrekte Antwort, der Wert 4 für eine Antwort mit Unterstützung des Interviewenden. Der Wert 3 bedeutet eine nonverbale Antwort, 2 und 1 stehen für eine nicht erfolgreiche Kommunikation. Wie die oben stehende Grafik zeigt, befanden sich die Antworten zu den Clustern 1 bis 3 mehrheitlich im Bereich 5 und 6. Für die Cluster 4 und 5, Niveaus A 2.2 und B 1, liegen die durchschnittlichen Werte etwas niedriger. Sie zeigen dennoch deutlich, dass die Kinder auf dem Weg zu einer erfolgreichen Kommunikation sind. Es besteht eine hohe Übereinstimmung der Testergebnisse und der

Selbsteinschätzungen der Lernenden. Die Lehrkräfte jedoch beurteilen die Leistungen weniger gut. In der Tat weichen die Lehrereinschätzungen stark von den Testresultaten ab (Korrelationswert 0.08). Viele Lehrkräfte haben das Gefühl, dass die Kinder besser sprechen sollten.

Die Vermutung liegt nahe, dass die Lehrkräfte die produktiven Fähigkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler nicht nur nach kommunikativen Gesichtspunkten beurteilen, so wie dies der Referenzrahmen und auch der Lehrplan vorsieht, sondern erwarten offenbar auch korrektere Sprache.

Leider sagt der Appenzeller Lehrplan nichts über die sprachliche Qualität der Äusserungen aus, und offenbar füllen die Lehrkräfte dieses Vakuum mit dem Anspruch des tradierten Fremdprachenunterrichts nach Korrektheit.

Beurteilungen Sprechen: Interview



Cluster 1	Cluster 2	Cluster 3	Cluster 4	Cluster 5
A1.2-A2.1	A2.1-A2.2	A2.1	A2.2	B1
Saying hello	Talk about your class and school	Talk about your family and your house	Where I live & how I travel to school	What's your favourite animal?

### Empfehlungen

Generell dürfen die Appenzeller Schulkinder und ihre Lehrkräfte stolz sein auf ihre Ergebnisse und ihren Lernfortschritt. Wie schon 2003 sind die hohe Motivation und der Einsatz der Lehrkräfte, sowie die nach wie vor hohe Motivation der Kinder sicher ein wesentlicher Bestandteil des Erfolgs.

Auf Wunsch der Erziehungsdirektion Appenzell wurden im Anhang des Berichts einige didaktische Empfehlungen zur Weiterentwicklung des Projekts angefügt. Dabei wurden folgende Themen berücksichtigt:

#### 1. Umgang mit der formalen Korrektheit

Nach Lightbown (2003: 6) besteht der Wert der Spracherwerbsstufen für den Unterricht vor allem darin, dass die Forschung den Lehrkräften helfen kann, ihre Erwartungen in Hinsicht darauf anzupassen, wie Fortschritt gesehen werden kann. Denn Fortschritt im Spracherwerb drückt sich

anders aus als in einer verbesserten Korrektheit. Während Kinder zum Beispiel am Anfang formelhafte Fragen korrekt wiedergeben können, machen sie später Fortschritte, indem sie die gleichen Fragen nun fehlerhaft formulieren. Zwar ist dann die Frage noch nicht zielsprachenkonform, trotzdem haben sich die Kinder weiterentwickelt, weil sie nicht nur die memorierte Formel verwenden, sondern ihr Wissen darüber erweitern, wie Fragen in der Fremdsprache gestellt werden können (Lightbown, 2003: 5).

## 2. Förderung der Sprachproduktion

Dass verständlicher Input allein noch nicht für einen erfolgreichen Spracherwerb genügt, haben Untersuchungen in kanadischen Immersionsklassen gezeigt und Swain formulierte 1985 ihre *Output-Hypothesis*. Ein ‚forcierter Output‘, der die Lernenden dazu führt, die fremde Sprache zu benutzen, um sich mitzuteilen, hilft ihnen nicht nur, die Sprache genauer wahrzunehmen und Hypothesen über ihre Grammatik zu bilden, sondern schafft auch Gelegenheiten, das vorhandene Wissen zu automatisieren und ihre Sprechfertigkeit zu fördern.

Der *Task-based* Ansatz (Willis 1996; Ellis 2003; Nunan, 2004) oder zu Deutsch ‚Aufgabenorientierung im Fremdsprachunterricht‘ (Müller-Hartmann / Schocker-v.Ditfurth, 2005) basiert auf der *Input-*, wie auch der *Output-Hypothese*, indem den Lernenden Aufgaben gestellt werden, deren Lösungen und Produkte sie abschliessend präsentieren müssen. Im Erledigen dieser Aufgaben sind die Lernenden auf den Inhalt fokussiert und nicht auf die Sprache selbst. Die Effizienz dieses Ansatzes wurde bereits in verschiedenen Forschungen belegt (Bygate / Skehan / Swain, 2001), allerdings gibt es noch kaum Untersuchungen zum *Task-based Learning* auf der Primarstufe.

Der aufgabenorientierte Ansatz entspricht auch Stöcklis Folgerungen (2004: 117) für einen motivierenden Fremdsprachenunterricht: er ist *kompetenzorientiert*, ermöglicht *Selbstbestimmung* von Themenbereichen und Anspruchsniveaus und orientiert sich ausserdem am Hauptziel des Fremdsprachunterrichts, an der *Verständigung in sozialen Kontexten* (Stöckli, 2004: 117).

## 3. Anforderungen an ein Lehrmittel

Ein an relevanten Inhalten orientiertes, projekt- oder aufgabenorientiertes Lehrwerk mit einem *language focus*, der den Spracherwerbsstufen der Lernenden entspricht, würde die Lernenden in ihrem Spracherwerb besser fördern und könnte auch die Lehrkräfte in ihrer Arbeit mehr unterstützen.

Ein sinnvolles Lehrwerk für die Mittelstufe, das dem grossen Unterschied zwischen rezeptiven und produktiven Fertigkeiten der Lernenden Rechnung trägt, verfügt über:

- interessante und anspruchsvolle Aufgaben zur Entwicklung des Les- und Hörverstehens auf einem Niveau, das über dem Niveau der Sprachproduktion der Lernenden liegt,
- sorgfältig geplante Output-Tasks zur Förderung der Sprechentwicklung, die die Kinder von der Reproduktion bis zur freien Sprachproduktion führen,
- im Bereich Schreiben neben einfachen aber intelligenten Abschreibübungen auch geführte und freie Schreibaktivitäten.

## 4. Umgang mit der Leistungsschere

Der Umgang mit der leistungsmässigen Heterogenität stellt auch im Englischunterricht eine Herausforderung dar. Ein konsequent aufgabenorientierter Ansatz wäre auch hier eine sinnvolle Lösung, weil in den Tasks differenzierende Möglichkeiten der Bearbeitung angelegt sind. So können bei der Bearbeitung rezeptiver Texte die Tasks entsprechend dem Können der Kinder einfacher oder schwieriger gestaltet werden. In produktiven Tasks, in denen ein Output verlangt wird, werden die Kinder entsprechend ihren Kenntnissen und Fähigkeiten, mengenmässig mehr oder weniger lange Reports (Willis, 1996) produzieren und die Lehrkraft kann besser auf individuelle Probleme reagieren.



## 5. Vorschläge zur Weiterbildung der Lehrkräfte

Die Befragung der Lehrkräfte hat ergeben, dass viele von ihnen trotz ihres bereits hohen Einsatzes für das Fach Englisch weiterhin bereit sind, Zeit und Energie in die Weiterentwicklung ihres Unterrichts zu investieren. Aus der Evaluation haben sich folgende Themenkreise ergeben, die den Lehrkräften in ihrem Unterricht weiterhelfen würden:

- Ein Kurs zur Umsetzung von Task-based Learning;
- Entwicklung der diagnostischen Kompetenzen im Zusammenhang mit der Implementierung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens.

Ob all der Vorschläge darf man nicht vergessen, dass der moderne Fremdsprachenunterricht von den Lehrkräften ein hohes Spezialistenwissen abverlangt, denn er hat sich in den letzten Jahren stark weiterentwickelt. Man muss den Lehrkräften auch weiterhin genügend Zeit und Unterstützung gewähren, damit sie ihren Unterricht kontinuierlich weiterentwickeln können.

Durch die guten Ergebnisse ihrer Schülerinnen und Schüler haben die Lehrkräfte in Appenzell Innerrhoden bewiesen, dass sie sich längst auf diesem Weg befinden.

## Bibliographie

BADER, U. / SCHAER, U. (2005): *Evaluation Englisch in den 6. Klassen Appenzell Innerrhoden 2005* online: <http://www.ai.ch/dl.php/de/20060222170637/Evaluationsbericht.pdf> [25.2.2006]  
BIERI, C. / FORRER, E. (2001): *Frühfranzösisch in der Primarschule im Kanton Luzern – eine Evaluation im Auftrag des Amtes für Volksschulbildung Abteilung Unterricht und Entwicklung, Kanton Luzern, Universität Zürich*, online: [http://www.volksschulbildung.lu.ch/fruehfranz\\_wissenschaftl\\_eval.pdf](http://www.volksschulbildung.lu.ch/fruehfranz_wissenschaftl_eval.pdf) [25.2.2006]  
BLONDIN, Ch. / CANDELIER, M. / EDELENBOS, P. / JOHNSTONE, R. / KUBANEK-GERMAN, A. / TAESCHNER, T. (1998): *Foreign languages in Primary and Pre-School*

*Education*. London, CILT Centre for Information on Language Teaching and Research.

BÜELER, X. / STEBLER, R. / STÖCKLI, G. / STOTZ, D. (2001): *Lernen für das 21. Jahrhundert?* Wissenschaftliche Evaluation Schulprojekt 21. Schlussbericht zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Universität Zürich und Zürcher Hochschule Winterthur. <http://www.sprachenunterricht.ch/praxis2.php>

BYGATE, M. / SKEHAN, P. / SWAIN, M. (eds) (2001): *Researching Pedagogic Tasks – Second Language Learning, Teaching and Testing*. Harlow, Pearson Education Limited.

DJIGUNOVIC, J. M. / VILE, M. (2000): *Eight years After: wishful thinking vs Facts of Life*, in: MOON, J. / NIKOLOV, M. (Hrsg): p. 67-86.

EDELENBOS, P. / KUBANEK-GERMAN, A. (2004): *Fremdsprachen-Frühbeginn: auf der Spur von einigen neuen Entwicklungen in Europa*, in: *Frühes Deutsch* Heft 2, p. 4-7.

ELLIS, R. (2003): *Task-based Language Learning and teaching*. Oxford, OUP.

FINK, B. / GOETZE, W. / BURRI, T. (1996): *Evaluation des Französischunterrichts and der Primarschule: Übergang von der Primarschule an die Oberstufe im Auftrag der Erziehungsdirektion*

JOHNSTONE, R. (2000): *Context-sensitive assessment of modern languages in primary (elementary) and early secondary education: Scotland and the European experience*, in *Language Testing* 17/2, p. 123-143.

KUBANEK-GERMAN, A. (1998): *Primary foreign language teaching in Europe*. Survey Article in: *Language Teaching* 31, p. 193-205.

LIGHTBOWN, P. M. (2003): *SLA research in the classroom/SLA research for the classroom*, in: *Language Learning Journal*, No 28, p. 4-13.

LENZ, P. / STUDER, Th. (2005): *Deskriptorenbank*. Erarbeitet im Rahmen des Projekts "Evaluation von Fremdsprachenkompetenzen - Englisch, Französisch" (IEF). Projektleitung: Bildungsplanung Zentralschweiz; Projektbearbeitung: Lern- und Forschungszentrum Fremdsprachen der Universität Freiburg/CH. (Provisorische Fassung, Stand 16.2.2005)

LÜDI-KNECHT, K. (2003): *Envol 5/ Envol 6: Resultate einer explorativen Evaluation auf der Mittelstufe*. Zürich, Pädagogische Hochschule Zürich.

MOON, J. / NIKOLOV, M. (Hrsg) (2000): *Research into teaching English to Young Learners*. Pécs, University Press Pécs.

MÜLLER-HARTMANN, A. / SCHOCKER-v.DITFURTH, M. (Hrsg.) (2005): *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht – Task-Based Language Learning and Teaching – Festschrift für Michael K. Legutke*. Tübingen, Gunter Narr Verlag.

NIKOLOV, M. (2000): *Issues in Research into Early foreign Language Programmes*, in: MOON, J. / NIKOLOV, M. (Hrsg): p. 21-48.

NUNAN, D. (2004): *Task-based Language Teaching*. Cambridge, CUP.

SCHAER, U. / BADER, U. (2003): *Evaluation Englisch an der Primarschule – Projekt 012 –*

*Appenzell Innerrhoden* online: <http://www.ai.ch/dl.php/de/20031110083112/Evaluationsbericht+07.11.2003.pdf> [02.02.2006]

SCHAER, U. / BADER, U. (2005): *Evaluation Englisch in den 6. Klassen. Appenzell Innerrhoden* online: [http://www.sprachenunterricht.ch/docs/Evaluationsbericht\\_6.Kl\\_AI.pdf](http://www.sprachenunterricht.ch/docs/Evaluationsbericht_6.Kl_AI.pdf) [05.03.2006]

STEBLER, R. / STOTZ, D. (2004): *Themenorientierter Sachunterricht in Englisch - Eine Untersuchung zur Unterrichtsgestaltung und Sprachkompetenz auf der Mittelstufe der Primarschule im Kanton Zürich*. Bildungsdirektion des Kantons Zürich, Volksschulamt online: [http://www.sprachenunterricht.ch/docs/2076\\_0\\_Bericht\\_E3MS\\_280504.pdf](http://www.sprachenunterricht.ch/docs/2076_0_Bericht_E3MS_280504.pdf) [02.02.2006]

STÖCKLI, G. (2004): *Motivation im Fremdsprachenunterricht – eine theoriegeleitete empirische Untersuchung in 5. und 6. Primarschulklassen mit Unterricht in Englisch und Französisch*. Oberentfelden/Aarau, Sauerländer.

WILLIS, J. (1996): *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow, Longman.

## Ursula Schaer

ist Dozentin an der Fachhochschule Nordwestschweiz für Fachdidaktik Englisch an den Instituten Primarstufe und Sekundarstufe in Zofingen und Aarau. Ausserdem lehrt sie Fachdidaktik Englisch an der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz in Luzern.

## Ursula Bader

ist an der Fachhochschule Nordwestschweiz Bereichsleiterin Englisch an den Instituten Primarstufe und Sekundarstufe in Zofingen und Aarau, wo sie im Bereich Fachausbildung und Fachdidaktik Englisch lehrt.

# Das Spandauer Modell

## Gleichzeitige Frühbegegnung mit Englisch und Französisch

*Nell'anno scolastico 1998-99 iniziò a Berlin-Spandau, nelle classi 3<sup>e</sup> e 4<sup>e</sup> elementare, l'insegnamento di due lingue – francese e inglese – per facilitare la successiva scelta della lingua straniera nella scuola media. La sperimentazione fu bloccata nell'a.s. 2002-03 con l'introduzione di una 1<sup>a</sup> lingua obbligatoria. Il modello prevedeva un insegnamento integrato nelle materie (es. musica, sport, matematica), fondato su principi quali oralità, approccio olistico, associazione a immagini e situazioni, imitazione e ripetizione, interazione, apprendimento ludico e uso della lingua durante la lezione. Per quanto riguarda valutazione e incremento dell'apprendimento, l'autrice, direttrice della scuola, presenta esempi sia di quello che i bambini sapevano fare alla fine del corso, sia della valutazione dell'esperienza da parte degli insegnanti e famiglie. Da 3 anni la scuola partecipa alla sperimentazione "inglese dalla 1<sup>a</sup> classe" (2x20 minuti per settimana) e offre una volta per settimana per le classi 1<sup>e</sup> e 2<sup>e</sup> (e analogamente agli allievi di inglese della 3<sup>a</sup>) un gruppo di lavoro in francese. Viene così facilitato l'incontro con la lingua e incoraggiata la scelta del francese 1<sup>a</sup> lingua. (red.)*

Die Grundschule am Windmühlenberg in Berlin-Spandau hatte für das Schuljahr 1998/99 eine zweijährige Frühbegegnung mit den Fremdsprachen Englisch und Französisch (FF) beantragt, durch die eine Offenheit für beide Sprachen entwickelt und eine echte Entscheidungshilfe für die Wahl der ersten Fremdsprache gegeben werden sollte. Das mittlerweile als „Spandauer Modell“ bezeichnete Verfahren fand in ganz Berlin Interesse und wurde in 10 Bezirken an 15 Schulen praktiziert, bis es zum Schulbeginn 2002/3 mit der Einführung der verbindlich zu wählenden ersten Fremdsprache endete.

Diese Frühbegegnung mit Englisch und Französisch fand zweimal wöchentlich zu je 22,5 Minuten in den 3. und 4. Klassen statt. Dafür hatte sich ein festes Assoziationsschema bewährt, nach dem an festgelegten Wochentagen Englisch (z.B. Montag und Mittwoch) von der Lehrerin X unterrichtet wurde. Am Dienstag und Donnerstag wurde dann von der Lehrerin Y Französisch angeboten. Die Frühbegegnung bildete einen integralen Bestandteil des Vorfachlichen Unterrichts und wurde in unterschiedliche Lernbereiche wie Musik, Sachkunde, Sport, Bildende Kunst oder Mathematik eingebaut, in denen übergreifend Themen wie Zahlen, Farben, Jahreszeiten, Uhrzeiten, Schulgegenstände, Kleidung, Körperteile, Lebensmittel, Feste und Gebräuche behandelt wurden. Dabei sprachen sich die Kollegen ab, damit dieselben Themen nicht zeitgleich auf dem Programm standen. Zur erlebnisorientierten Durchführung des Modells gehörten eine spielerisch und musisch betonte Kommunikation, der Erwerb eines Basiswortschatzes, die Ausbil-

dung der Hörfähigkeit und das vorwiegend imitative Sprechen in adäquater Aussprache. Als Prinzipien für den Unterricht galten:

- Das Prinzip der **Mündlichkeit**, d.h. die mündliche Kommunikation steht im Vordergrund, das Schriftbild dient eventuell zur visuellen Unterstützung, insbesondere für leistungsstärkere Schüler.
- Das Prinzip der **Anschaulichkeit**, d.h. das Angebot neuen Wortmaterials (Wörter, Satzmuster) geht einher mit der Veranschaulichung **durch Bilder**, Symbole, Gestik und Mimik.
- Das Prinzip des **ganzheitlichen Lernens**, d.h. mit allen Sinnen; die Schüler lernen über die sinnliche Wahrnehmung, riechen, schmecken, hören usw., außerdem wird das sprachliche Handeln durch Bewegung, Tanz und manuelle Tätigkeiten unterstützt.
- Das Sprachmaterial wird in **Situationen und Zusammenhängen präsentiert**, wobei die sprachlichen Strukturen in Geschichten oder Handlungen eingebettet sind.
- Das Prinzip der **Imitation und der Wiederholung**: sprachliche Strukturen variieren im sprachlichen Handeln, z.B. durch Rollenspiele und Dialoge. Ein wichtiges methodisches Mittel zum Einprägen von Texten ist das **Rhythmisieren in Verbindung mit Bewegung**.
- Das Prinzip der **Interaktion**, im Sinne eines Dialogs zwischen Lehrer und Schülern als wichtigstes Mittel der Kommunikation, unterstützt durch den Gebrauch der Handpuppe und
- Das Prinzip des **spielbetonten Lernens**, d.h. Spiele und Lieder werden zur Vermittlung sprachlicher Inhal-

te, zum Einprägen und Wiederholen eingesetzt.

- Das Prinzip der **Einsprachigkeit**, d.h. der Unterricht erfolgt vorwiegend in Englisch oder Französisch. Die Kinder sollen den Klang der Sprache nachempfinden, sollen Sprachmuster erlernen und situativ anwenden können.

Die größte Kunst bestand in der Auswahl des inzwischen reichen Materials für die Frühbegegnung, in der Strukturierung der Wiederholung und in der Organisation eines allmählichen Aufbaus von Fähigkeiten. Lehrwerke wurden nicht als Arbeitsgrundlage für die Schüler genutzt; stattdessen hatten diese ein eigenes Heft, ein sogenanntes *cahier trésor*, in das sie ihre Ergebnisse eintrugen, zeichneten usw.

### Lernzuwachs und Evaluation

Was können die Kinder denn nun wirklich? Diese Frage beschäftigt in ganz anderen Zusammenhängen Lehrer, Eltern, Bildungsforscher, Senatoren usw. man denke nur an die TIMMS oder PISA-Studien. Deshalb war uns

nicht nur ein **erlebnisorientierter**, sondern auch auf ein **ergebnisorientierter** Umgang mit Sprachen wichtig. Unsere Schüler wussten z.B., dass es im Französischen zwei Artikel gibt, denn zur Kennzeichnung waren die männlichen Substantive auf den Wortkarten mit einem blauen Punkt, die weiblichen mit einem roten versehen. Wir achteten auf die Veränderlichkeit des Adjektivs, z.B. bei *blanc-blanche, vert-verte*.

Um durch Ritualisierung einen gewissen Behaltenseffekt zu erzielen, wurden immer wieder dieselben Satzstrukturen gewählt, z.B. bei Dialogen die Reihenfolge SPO (Subjekt, Prädikat, Objekt) und der Gebrauch von Präpositionen und Pronomen eingeübt. Lieder und Reime waren nicht Selbstzweck; die dort benutzten Sprachmuster wurden auf andere Situationen übertragen. Allerdings: Wir erwarteten keine grammatikalische Kompetenz. Indessen wurden fehlerhafte Wörter korrigiert.

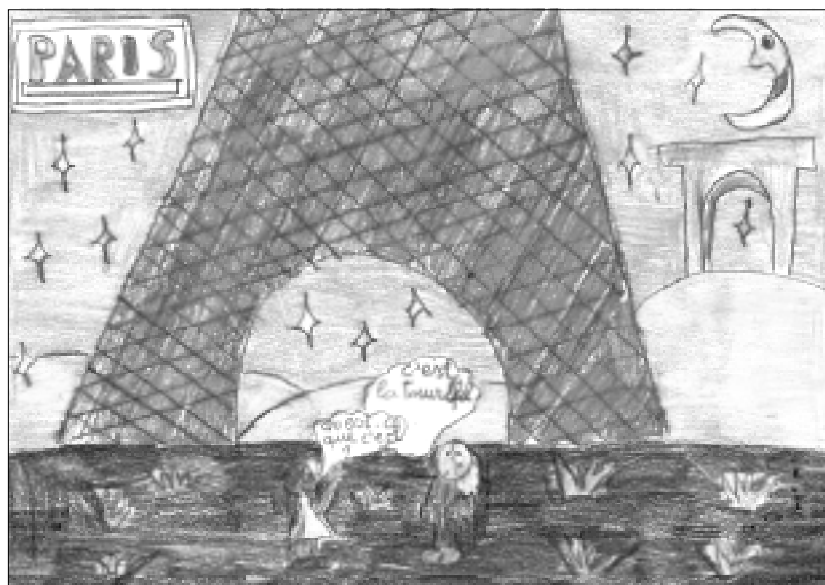
In internen Evaluationen für die Frühbegegnung mit Französisch haben wir das Hör- und Sprachverständnis der Schüler, das Aufgabenverständnis und die Ausführung von Arbeitsaufträgen beobachtet. Es zeigte sich, dass die

Kinder - je nach individueller Lernausgangslage - Gegenstände benennen, Aufträge erledigen und schwierige Sätze nachsprechen konnten.

### Erfahrungswerte der Kollegen

Im Laufe regelmäßiger Teamsitzungen wurden als wesentliche Erfahrungen festgehalten:

1. Das Organisationsschema hat sich bewährt, allerdings sollte der Frühbegegnungslehrer mehrere Stunden in der Klasse unterrichten, damit er die Frühbegegnung flexibel in den Lernbereichen einordnen kann.
2. Die Schüler lieben es, in beiden Sprachen zu singen und zu sprechen, sind sehr motiviert und freuen sich immer wieder, bei Veranstaltungen ihre Englisch- und Französischkenntnisse vorzuführen.
3. Das authentische Sprachvorbild durch die französische Fremdsprachenassistentin erleichtert die Arbeit für den Lehrer und erhöht die Motivation beim Schüler.
4. Die Schüler gehen unbefangen an die Sprachen heran.
5. Sie wiederholen Gelerntes (Verse und Lieder) in Alltagssituationen
6. Die Schüler sind stolz, dass sie beide Sprachen lernen dürfen.
7. Lernpsychologisch und auch medizinisch gesehen ist die Frühbegegnung mit Fremdsprachen gerade im vorpubertären Alter besonders günstig (Synapsenbildung im Gehirn).
8. Die Schüler vergleichen durchaus die Benennungen von Begriffen in den verschiedenen Sprachen und freuen sich, wenn sie sich erinnern.
9. Wir beobachten nicht, dass die Hälfte an Zeit auch die Hälfte des Ergebnisses ist. Vielmehr erweist es sich als große Bereicherung, beiden Sprachen begegnen zu können, Kultur und Länderkunde in



minimalen Dosen zu erleben. Unsere Kinder wissen, wie man in Frankreich und England Weihnachten feiert, backen und essen z.B. eine *bûche de Noel* und *Christmas cookies*.

10. Die Erfahrungswerte aus den 5. Klassen in Englisch und Französisch zeigen, dass die Fremdsprachenwahl mit viel größerer Kompetenz und Sicherheit geführt worden ist. Kein Kind musste den Kurs wechseln.
11. Auf einen Vorkurs konnte verzichtet werden, da die Schüler die Satzstrukturen, die sie verinnerlicht hatten, auch anwenden konnten und über eine gute Aussprache verfügten. Das Einhören in die Sprache hatte eine Sensibilisierung für den Klang der jeweiligen Sprache ermöglicht.
12. Die Unterstützung des Institut Français und der französischen Botschaft wurde bei den Schülern und insbesondere bei den Eltern sehr positiv vermerkt.
13. Als Kritik wird formuliert, dass den Kollegen Zeit vom Vorfachlichen Unterricht genommen wird.
14. Kritisch wird gerade in Englisch bei den schwächeren Schülern beobachtet, dass sie Wörter zwar sprechen, aber nicht schreiben können (z.B. wird das „e“ bei *have* weggelassen).
15. Eine weitere Kritik betrifft die fehlende Qualifikation und generell den Mangel an ausgebildeten Lehrern für eine flächendeckende Einführung der Frühbegegnung mit Englisch und Französisch.
16. Kollegen anderer Schulen machten Vorbehalte für Schüler nicht-deutscher Herkunftssprache geltend. Man bedenke jedoch, dass diese Schüler von demselben sprachlichen Level an die neuen Sprachen herangehen und oftmals - z.B. türkische oder polnische Kinder - sogar eine besondere Affinität gerade zum Französischen besitzen.

Das Spandauer Modell fand ein Ende, als die Eltern für ihre zukünftigen Drittklässler die erste Fremdsprache wählen mussten. Die Mehrheit entschied sich zunächst für Englisch; die Bedenken für die Wahl des Französischen waren u.a.: das Angebot der weiterführenden Schulen sei kleiner als bei Englisch; als Eltern könnten sie für ihr Kind noch nicht voraussehen, ob es ein ausreichend guter Schüler für diese schwierige Sprache sei; sie könnten mit Englisch besser helfen; die Bedeutung von Englisch sei angesichts der Globalisierung der Welt wichtiger.

Inzwischen haben sich viele Eltern dem lernpsychologisch begründeten Argument geöffnet, dass Schüler in dem so günstigen Lernalter von 8-9 Jahren die schwierigere Sprache zuerst lernen sollten. Manche Eltern folgen jetzt auch dem Wunsch ihrer Kinder nach Französisch. So lässt sich seit einem Jahr eine Zunahme von Französischlernern in den dritten Klassen verzeichnen. Nach einer Umfrage in meiner Schule sehen es die Schülerinnen und Schüler als etwas Besonderes an, Französisch zu lernen und sie präsentieren gern die Unterrichtsergebnisse auf Veranstaltungen. Zwar erleben sie Französisch als die schwierigere Sprache, sie sind jedoch stolz, diese Herausforderung zu meistern. Außerdem empfinden sie die französische Sprache als schön. Sie genießen es, in einer kleinen Gruppe zu arbeiten und gewinnen durch Gruppenarbeit, Lernen am PC und offene Arbeitsphasen vielfältige Möglichkeiten des Spracherwerbs.

### **Was bleibt vom Spandauer Modell?**

Seit drei Jahren nehmen wir am Modellversuch „Englisch ab der 1. Klasse“ teil. Die Lernanfänger lernen in Sequenzen von 20 Minuten zweimal die Woche, integriert in den Unterricht der Schulanfangsphase, eng-

lische Lieder, Reime und erste einfache Dialoge. Als Gegengewicht und zur besseren Wahlentscheidung für die erste Fremdsprache bieten wir einmal wöchentlich für die Klassen 1 und 2 je eine Arbeitsgemeinschaft Französisch an; einen ähnlichen Kurs gibt es für die Englischlerner der 3. Klasse.

Auf diese Weise praktizieren wir intern eine Begegnung mit beiden Sprachen. Das Angebot wird von den Schülern und Eltern gerne angenommen und hat manchen die Wahl für Französisch als erste Sprache erleichtert.

### **Maria Baring**

seit 1999 Rektorin der Grundschule am Windmühlenberg in Berlin-Spandau.

Ein Schwerpunkt ihrer Arbeit als Lehrerin und Schulleiterin bezieht sich auf den Erhalt von Französisch als erster Fremdsprache ab Klasse 3. Die Informationsveranstaltung zur Wahl der ersten Fremdsprache, Sprachenfeste und Schülerpräsentationen im Schulhaus geben einen lebendigen Eindruck ihres Engagements.

Andrea Haenni Hoti  
Luzern

# Die Wirksamkeit des Fremdsprachenunterrichts auf der Primarstufe

## Zum Forschungsdesign der Zentralschweizer Längsschnittstudie

*Uri, Schwyz, Obwald, Nidwald, Zoug et Lucerne ont décidé d'introduire l'anglais comme 2e langue (L2) dès la 3ème année de l'école primaire. La plupart des directions de l'instruction publique de cette région sont en faveur du français comme 2e langue étrangère (L3) dès la 5ème année ("modèle 3/5"). Cependant, certains cantons doivent se prononcer à ce sujet par des votations en 2006 ou 2007. Depuis l'automne dernier, le modèle 3/5 est mis en application dans quelques cantons; Lucerne suivra deux ans plus tard. Ce rythme d'introduction se prête particulièrement bien à une étude portant sur l'efficacité de l'enseignement de l'anglais dans les classes du primaire car elle offre aux chercheurs des conditions proches d'une véritable expérimentation par l'existence de groupes de test et de contrôle. Notre étude longitudinale a pour but d'observer les compétences que les élèves acquièrent en anglais (3e à 5e année) et en français (5e année) ainsi que les influences de l'anglais précoce sur l'apprentissage du français et le niveau d'allemand comme langue d'instruction. Elle permettra de décrire les progrès des apprenants et leurs parcours d'acquisition, les synergies entre les langues enseignées et - si elle existe - la surcharge des jeunes élèves. Ce projet sera réalisé entre 2006 et 2008, dans le cadre du PNR 56 "Plurilinguisme et Compétences de langue en Suisse" (cf. Haenni Hoti, 2006).*

### 1. Einleitung

Der Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe befindet sich in einer wichtigen Phase der grundlegenden Reform.<sup>1</sup> Dabei werden in der Schweizer Bildungspolitik gegenwärtig unterschiedliche Schulmodelle diskutiert. Umstritten ist sowohl die Präferenz bestimmter Kantone für Englisch oder Französisch als auch der geeignete Lernzeitpunkt von L3 (vgl. Singleton / Lengyel, 1997; Stern, 2002; Stadelmann, 2004). Aus Kreisen der Lehrer/innen- und Elternschaft hat sich politischer Widerstand gegenüber der Einführung einer zweiten Fremdsprache auf der Primarstufe formiert, und es werden Befürchtungen im Hinblick auf eine mögliche Überforderung der Primarschüler/innen laut. Die Thematik des frühen Fremdsprachenunterrichts erliegt zunehmend einer ideologisierten und politisierten Ausrichtung. Angesichts dieser Situation in der Schweiz ist es notwendig, empirische Untersuchungen durchzuführen. Die geplante Studie möchte dazu beitragen, die wissenschaftlichen Grundlagen für künftige sprach- und bildungspolitische Entscheide zu verbessern.

### 2. Forschungsplan

Anknüpfungspunkt bilden bisherige Schweizer Untersuchungen (vgl. Büeler, Stebler, Stöckli / Stotz, 2001; Moser, Keller / Tresch, 2002; Schaer / Bader, 2003; siehe auch der Artikel der letzt genannten in dieser Babylo니아-Nummer). Im ersten und zweiten Projektjahr ist die Beschreibung des Erwerbs der vier Fertigkeiten Hören, Lesen, mündliche Interaktion und

Schreiben in Englisch vorrangig. Ausserdem werden die Untersuchungs- und Kontrollgruppe in Bezug auf ausgewählte Aspekte der Deutschkompetenz (Leseverständnis, Schreibkompetenz) der Schüler/innen verglichen. Im dritten Projektjahr steht die Wirkung des Englischerwerbs (L2) auf das Französischlernen (L3) im Zentrum des Forschungsinteresses. Diesbezüglich werden die theoretischen und empirischen Grundlagen des Tertiärspracherwerbs erarbeitet, welche im folgenden Unterkapitel nur kurz angeschnitten werden können.

#### 2.1 Grundlagen der Drittspracherwerbsforschung

Ausgangspunkt bildet die Frage, welche Wirkung der Frühenglischerwerb (L2) auf das Französischlernen (L3) zeigt, vor allem, ob die im Rahmen des Englischen erworbenen *Kompetenzen* und *Sprachlernstrategien* das Französischlernen erleichtern oder ob sich unter Primarschüler/innen der Interventionsgruppe Überforderungstendenzen in Form von *negativen Verläufen des Lerner selbstbildes*, *sinkender Sprachlernmotivation* oder *wahrgenommenen Belastungen im Sprachlernklima* feststellen lassen. Im deutschsprachigen Raum liegen im Bereich der Drittspracherwerbsforschung bislang erst einige wenige empirische Studien vor (vgl. Bahr, Bausch, Kleppin, Königs / Tönshoff, 1996; Reinfried / Meissner, 1998; Reinfried, 1999; Marx / Hufeisen, 2004). Nach Auffassung von Reinfried (1999) besteht insbesondere in Bezug auf die verbreitete Sprachenfolge Englisch-Französisch eine erhebliche Forschungslücke. Die bisherigen Erkennt-

nisse stützen die Annahme eines positiven Effekts: Hufeisen / Marx vertreten die Position, dass sich das Erlernen einer Tertiärsprache durch stärkere Systematik und Analysefähigkeit auszeichnet, weshalb sie davon ausgehen, dass der L2-Erwerb das Erlernen einer weiteren Fremdsprache erleichtert (2000: 5f.). Sowohl das konkrete Wissen über die L2 als auch *bereits erworbene Sprachlernstrategien* scheinen dazu beizutragen, dass der Lernende der L3 erfolgreicher vorankommt bzw. eine steilere Progressionskurve aufweist und auch qualitativ *anders* lernt als derjenige, welcher dieselbe Sprache als L2 lernt (vgl. ebd.), da ihm mehrere Möglichkeiten des Sprachvergleichs zur Verfügung stehen. Reinfried unterstützt mit Blick auf die romanischen Sprachen diese These, wonach sie vor allem im Fall einer Verwandtschaft beider Fremdsprachen zutreffend sei (1998: 38).

Hufeisen / Neuner zeigen am Beispiel Deutsch als Zweit- und Englisch als Drittsprache, dass das Verständnis einer neuen Sprache im Bereich des deklarativen Wissens (Wortschatz, Morphosyntax) durch sprachliche

Anknüpfungspunkte an das bisherige Wissen erleichtert wird und sprechen diesbezüglich von positivem Transfer (2000: 15). Hingegen ist aus der Interferenzforschung bekannt, dass gerade auch Ähnlichkeiten zwischen zwei Sprachen zu Interferenzproblemen führen können (vgl. Edmondson / House, 1993: 210).

Aufgrund des Forschungsstandes wird in der hier geplanten Studie davon ausgegangen, dass Primarschüler/innen mit Frühenglisch nach einem Jahr (bzw. nach zwei Jahren) Französischunterricht eine durchschnittlich höhere Französischkompetenz aufweisen als die Kontrollgruppe ohne Frühenglischunterricht, welche nicht über denselben Wissensschatz und dasselbe Repertoire an Sprachlernstrategien verfügen kann. Es wird sich zeigen, ob dies für alle Sprachebenen (Hörverständnis, Leseverständnis, mündliche Interaktionskompetenz und Schreibkompetenz) zutrifft. Des Weiteren erwarten wir keinen negativen Effekt des L2- und L3-Erwerbs von Primarschüler/innen auf ihre Leistungen in der lokalen Unterrichtssprache Deutsch, wobei wir uns auf die Untersuchung des Leseverständnisses und

der Schreibkompetenz beschränken werden. Diesbezüglich wird hypothetisch angenommen, dass sich kein signifikanter Unterschied zwischen der Interventions- und der Kontrollgruppe manifestieren wird.

## 2.2 Fragestellungen und Methodik

Die für diese quantitative Studie leitenden Fragestellungen lauten wie folgt:

1. Welche Englischkompetenzen werden nach ein, zwei und drei Jahren Unterricht auf der Primarstufe erworben? (3.-5. Klasse)

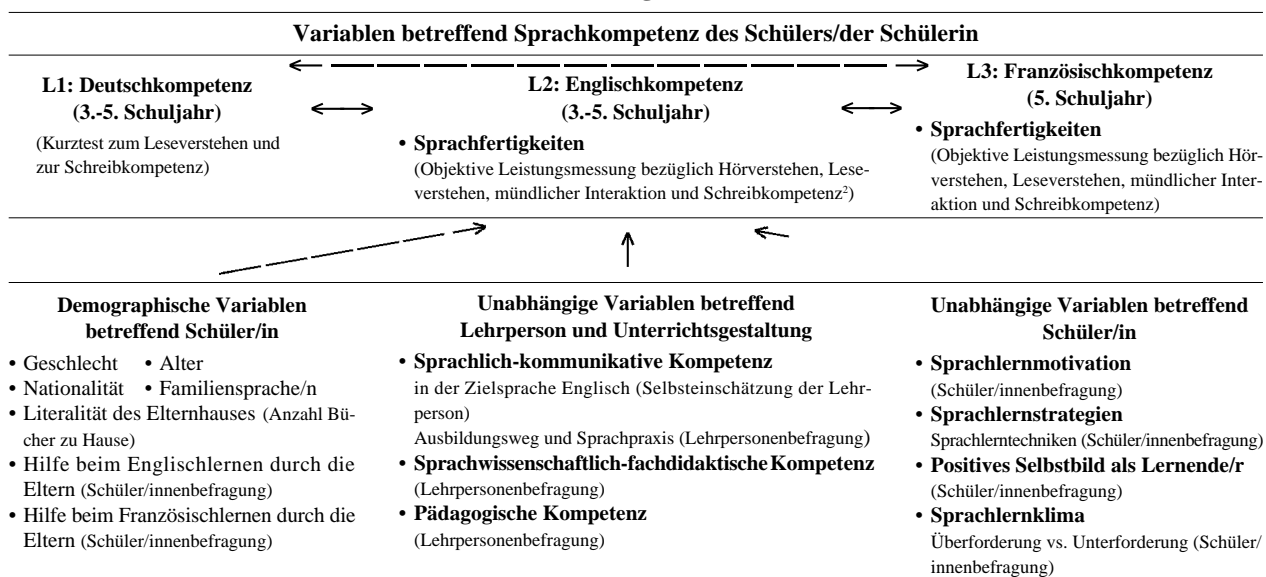
Darüber hinaus sollen unterrichtsbezogene und lernerbezogene Faktoren identifiziert werden, welche sich förderlich auf den Lernfortschritt der Kinder betreffend Englischkompetenz auswirken.

2. Wie wirkt sich der Besuch des Englischunterrichts ab der 3. Primarklasse auf den Französischerwerb ab der 5. Primarklasse aus?

3. Wie wirkt sich der Besuch des Englisch- und Französischunterrichts in der 5. Primarklasse auf die Deutschkompetenz aus?

In der nachstehenden Übersicht über die verwendeten Variablen werden diejenigen theoretischen Zusammen-

**Tab. 1: Variablenübersicht mit Hinweisen zur Erhebungsmethodik**



hänge, von denen die Forschungsfragen und Hypothesen hergeleitet werden, dargestellt und mit Hinweisen zur Erhebungsmethodik versehen (vgl. Tab. 1).

Die nach Zufallsprinzipien gezogenen Stichproben umfassen eine Interventionsgruppe und eine Kontrollgruppe:

- Interventionsgruppe (30 Schulklassen): Rund 600 Primarschüler/innen der 3. Klasse mit Englisch ab der 3. und mit Französisch ab der 5. Klasse (Kantone OW, SZ, ZG)<sup>3</sup>.
- Kontrollgruppe (20 Schulklassen): Rund 400 Primarschüler/innen der 3. Klasse ohne Englisch ab der 3. und mit Französisch ab der 5. Klasse (Kanton LU).

Die als Längsschnitt angelegte quantitative Erhebung weist drei Messzeitpunkte auf.

Da die Leistungstests zur mündlichen Interaktionskompetenz in Englisch aus ökonomischen Gründen nicht mit allen Schüler/innen durchgeführt werden können, ist diesbezüglich eine Selektion erforderlich: Pro Klasse werden 4 Schüler/innen mündlich befragt (N=120). Es handelt sich dabei um je eine/n Schüler/in mit anfänglich hoher und tiefer sowie um zwei mit mittlerer mündlicher Kompetenz in Englisch gemäss der Einschätzung der Lehrperson zum Zeitpunkt kurz vor der ersten Messung. Zu jedem Messzeitpunkt werden auch diejenigen Lehrpersonen, die für den Fremdsprachenunterricht an der betreffenden Klasse zuständig sind, befragt (N=30; bei der dritten Erhebung: N=50).

Zur Erfassung der Fertigkeiten in Englisch nach der 3. Primarklasse (Hören, Lesen, mündliche Interaktion) wurde ein Fragebogen sowie ein Befragungsleitfaden in zwei Versionen A und B mit lehrplanbezogenen<sup>4</sup> Leistungstests erstellt. Dabei kamen vorwiegend Testaufgaben des Young Learners English Tests der University of Cambridge (2002) zur Anwendung. Die Auswertung der Ergebnisse der ersten Befra-

gung erfolgt zum Teil anhand des Modells der Rasch-Skalierung.

### 3. Zeitplan und Publikation der Ergebnisse

Die erste Datenerhebung findet im April/Mai 2006 statt, wogegen der Abschluss des Projekts im Rahmen des Nationalfondsprogramms für Ende 2008 vorgesehen ist. Geplant ist, die Längsschnittstudie mit Hilfe einer Drittmittelfinanzierung um ein weiteres Jahr zu verlängern. Die gewonnenen Forschungsergebnisse sollen jährlich publiziert und in einem abschliessenden Forschungsbericht der Fachwelt und interessierten Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden.

### Anmerkungen

<sup>1</sup> Das Fremdsprachenkonzept der Schweizer Erziehungsdirektorenkonferenz sieht das Modell (L2, 3. Klasse / L3, 5. Klasse) vor, welches flächendeckend eingeführt werden soll.

<sup>2</sup> Die Schreibkompetenz der Primarschüler/innen in Englisch wird erst ab der 4. Klasse erfasst.

<sup>3</sup> Die Klassen im Kanton Zug wurden unabhängig vom Ausgang der Volksabstimmung betreffend einer oder zwei Fremdsprachen auf der Primarstufe in die Stichprobe aufgenommen.

<sup>4</sup> Der Zentralschweizer Lehrplan für den Englischunterricht auf der Primarstufe stützt sich auf die Parameter und Deskriptoren des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens.

### Literatur

BAHR, A. / BAUSCH, K.-R. / KLEPPIN, K. / KÖNIGS, F. G. / TÖNSHOFF, W. (1996): *Forschungsgegenstand Tertiärsprachenunterricht. Ergebnisse und Perspektiven eines empirischen Projekts*. Manuskripte zur Sprachlehrforschung 37. Bochum, Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer.

BÜELER, X. / STEBLER, R. / STÖCKLI, G. / STOTZ, D. (2001): *Schulprojekt 21. Lernen für das 21. Jahrhundert? Wissenschaftliche Evaluation. Schlussbericht zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich*, Universität Zürich und Zürcher Hochschule Winterthur." (<http://www.sprachenunterricht.ch/praxis2.php>)

EDMONDSON, W. J. / HOUSE, J. (1993): *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen, Francke Verlag.

HAENNI HOTI, A. (2006): *Frühenglisch – Überforderung oder Chance? Eine Längsschnittstudie zur Wirksamkeit des Fremdsprachenunterrichts auf der Primarstufe*. ([http://](http://www.nfp56.ch)

[www.nfp56.ch](http://www.nfp56.ch) -> Sprache und Schule)

HUFEISEN, B. / NEUNER, G. (2000): *Mehr als eine Fremdsprache effizient lernen: Tertiärsprachen lehren und lernen in Europa. Beispiel: Deutsch als Folgesprache nach Englisch*. Graz, Council of Europe/Goethe-Institut.

HUFEISEN, B. / MARX, N. (2000): *Teil I, Abschnitt I: Linguistische Grundlagen und methodisch-didaktische Konzeption*, in: HUFEISEN, B. / NEUNER, G. (2000): *Mehr als eine Fremdsprache effizient lernen: Tertiärsprachen lehren und lernen in Europa. Beispiel: Deutsch als Folgesprache nach Englisch*. Graz, Council of Europe/Goethe-Institut.

MARX, N. / HUFEISEN, B. (2004): *Critical Overview of Research on Third Language Acquisition and Multilingualism Published in the German Language*. International Journal of Multilingualism 1:2, p. 141-154.

MOSER, U. / KELLER, F. / TRESCH, S. (2002): *Evaluation der 3. Primarschulklassen. Wichtige Ergebnisse und Folgerungen*. Zürich, Bildungsdirektion des Kantons Zürich.

REINFRIED, M. / MEISSNER, F.-J. (1998): *Transfer beim Erwerb einer weiteren romanischen Fremdsprache. Prinzipielle Relevanz und methodische Integration in den Fremdsprachenunterricht*, in: REINFRIED, M. / MEISSNER, F.-J. (Hrsg.): *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Sprachen*. Tübingen, Gunter Narr Verlag, 23-43.

REINFRIED, M. (1999): *Forschungsbericht: Innerromanischer Sprachtransfer. Grenzgänge*, 6 (12), p. 96-125.

SCHAER, U. / BADER, U. (2003): *Evaluation Englisch an der Primarschule Projekt 012. Appenzell- Innerrhoden*. (PDF-Datei unter: <http://www.ai.ch/dl.php/de/20031110083112/Evaluationsbericht+07.11.2003.pdf>)

SINGLETON, D. / LENGYEL, Z. (Eds) (1995): *The Age Factor in Second Language Acquisition. A Critical Look at the Critical Period Hypothesis*. Clevedon, Multilingual Matters.

STADELMANN, W. (2004): *Sprachenunterricht im Dienste der mehrsprachlichen Bildung: Sprachenlernen im Brennpunkt*. Zeitschrift i-mail, 3, p. 4-7.

STERN, O. (2002): *Wissenschaftliches Gutachten über den teilweise gleichzeitigen Erwerb mehrerer Sprachen in der Primarschule*. Pädagogische Hochschule Zürich (PDF-Datei unter: [http://www.bildungsdirektion.zh.ch/inter-net/bi/de/aktuell/news\\_2003/Englisch.ContentList.0010.Document.tmp/Gutachten\\_PHZH.pdf](http://www.bildungsdirektion.zh.ch/inter-net/bi/de/aktuell/news_2003/Englisch.ContentList.0010.Document.tmp/Gutachten_PHZH.pdf)).

University of Cambridge ESOL Examinations (2002): *Cambridge Young Learners English Tests. Sample Papers*. Cambridge, University of Cambridge.

### Andrea Haenni Hoti

ist Erziehungswissenschaftlerin. Sie arbeitet als Projektleiterin am Institut für Lehren und Lernen an der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz in Luzern.

Michaela Steiger  
Ludwigshafen

## Phonetik im Primarschulbereich

*Lippe wusste. Lippe weiss.  
Lippe schweigt es zu Ende.*

*Per l'insegnamento del tedesco ai bambini di 9-10 anni, l'autrice, cecoslovacca, mette in rilievo l'importanza dell'intonazione e del ritmo, la cui mancanza può essere fonte di serie incomprensioni (cita al proposito un curioso esempio personale). Consiglia di immergere i bambini nel mondo del suono della lingua straniera (ad es. registrazioni di vari luoghi e situazioni da far individuare in classe), di utilizzare specialmente filastrocche, canti e poesie, di far ascoltare sillabe, di far segmentare le frasi, di far recitare e battere il ritmo con le mani o strumenti a percussione, di far ascoltare lo stesso testo letto con varie intonazioni (gioia, rabbia ecc.) e di lavorare quanto più possibile sulla differenza tra sillabe accentate e non, inventando ad esempio un linguaggio segreto che sostituisca le sillabe o le parole accentate con sillabe o parole inventate. Un pladoyer particolare è rivolto alla poesia che ha il vantaggio di confrontare i bambini con testi autentici non creati per l'insegnamento: fa l'esempio di una "poesia concreta" dedicata alla morte degli alberi: la parola "Baum" (albero) è ripetuta 4 volte nella 1ª riga, poi 3, poi 2, e nell'ultima riga diviene "B um". (red.)*

Nein, so wie im Vers von Paul Celan soll es im frühen Fremdsprachenunterricht nicht sein: Gepflegte Stille ist hier nicht gefragt. Der bessere Weg zum Erfolg: Spaß, Musik, Bewegung – und natürlich viel Sprechen.

Gleich zu Beginn gibt es einiges zu bedenken. Am Unterricht nehmen Kinder teil, deren muttersprachliches Lautsystem schon gefestigt ist. Sie haben es mit der Aneignung der deutschen Aussprache nicht mehr so leicht. Grundschulern fehlt die Erinnerung daran, wie es war, als sie ihre Muttersprache gelernt haben. Ihre Sprechgewohnheiten beeinflussen die Wahrnehmung und Wiedergabe der Fremdsprache. Sowohl in der Intonation als auch in der Aussprache einzelner Laute lassen sich auffällige Interferenzen beobachten. Erschwerend kommt hinzu, dass Schüler im Alter von neun oder zehn Jahren bereits einen großen Teil ihrer kindlichen Unbefangenheit verloren haben. Sie sind wählerisch geworden und lassen sich nicht mehr von jeder Idee anstecken. Sie lassen sich von einem temperamentvoll auftretenden Lehrenden aber auch mitreißen, denn sie wollen lernen, Unbekanntes zu entdecken - und Spaß dabei haben. Daraus ergibt sich eine wichtige Aufforderung für ihre Lehrer: Die Anfangshemmungen werden überwunden, wenn sich die Lernenden ernst genommen fühlen und der Lehrende für sie so etwas wie ihr Freund wird, der sich ihrer Wahrnehmungswelt öffnet. Eine entspannte Atmosphäre schärft die Sinne: Schnell ist es dann den Schülern nicht mehr peinlich, dass sie den spezifischen fremdsprachigen Klang imitieren müssen.

Es ist keine neue Erkenntnis: Die Aussprache kann sich nur so gut entwickeln, wie sie durch gezielt eingesetzte Hilfsmittel unterstützt wird. Der Lehrer selbst reicht als sprachliches Vorbild nicht aus. Deshalb sind Tonaufnahmen und andere Medien im Unterricht seit längerer Zeit unverzichtbar. Auch die Auswahl von Phonetikmaterialien bedarf vielfältiger Überlegungen: Jeder Lehrende sollte nach Kriterien vorgehen, die er von seiner Gruppe und ihren Bedürfnissen ableitet.

Welches ist der richtige Zeitpunkt für Ausspracheübungen in der Stunde? Phonetikübungen als Einstieg in jede Unterrichtsstunde haben sich zum Entspannen und Warmmachen bewährt. Es ist aber auch wichtig, Phonetik in verschiedene Phasen des Unterrichts einzubeziehen. Vorbei sind die Zeiten, als man behauptet hat, dass die richtige Aussprache nur korrekte Artikulation ist. Ganz falsch ist das natürlich nicht, Konsonanten und Vokale gehören selbstverständlich dazu, aber im Vordergrund sollte **Intonation** stehen (Melodie, Rhythmus, Gliederung, Wort- und Satzakkentuierung). Intonation ist es, was ein Baby zuerst lernt. Es ahmt mit dem Körper den sprachlichen Rhythmus nach und imitiert mit den Babylauten die Melodie – zunächst ganz losgelöst von Semantik, also dem sprachlichen Inhalt. Deshalb sind diese Phänomene auch so tief verankert und laufen weitestgehend unbewusst ab. Der Klang spielt bei Sprachwahrnehmung und -verarbeitung die entscheidende Rolle. Artikulationsabweichungen werden vom Hörer eher verarbeitet und toleriert als Verstöße gegen den

Sprechrhythmus, gegen den Wort- und Satzakkzent oder falsche melodische Muster.

Trotzdem spielt Intonation im Unterricht oft nur eine Nebenrolle. Die meisten Lehrbücher beschränken sich nicht selten auf die Arbeit an Lauten. Manche Lehrer wissen nicht, wie sie dem Klang im Unterricht näher kommen könnten. Nicht nur deshalb habe ich mich entschieden, einige Anregungen für Übungen mit Intonation zu geben. Ich selbst bin gebürtige Tschechin. Das Leben ließ mich aber nach Deutschland übersiedeln, wo ich verheiratet bin und eine fast vierjährige Tochter erziehe. Jeder Tag ist für mich ein kleiner Kampf mit der deutschen Aussprache, manchmal mit vergnüglichen Facetten. Auf dem Weg zum Kindergarten sage ich zu meiner Tochter: "Jana, hast du das gesehen? Die Frau hat gar nicht aufgepasst, ich musste sie im letzten Augenblick **um**fahren!"

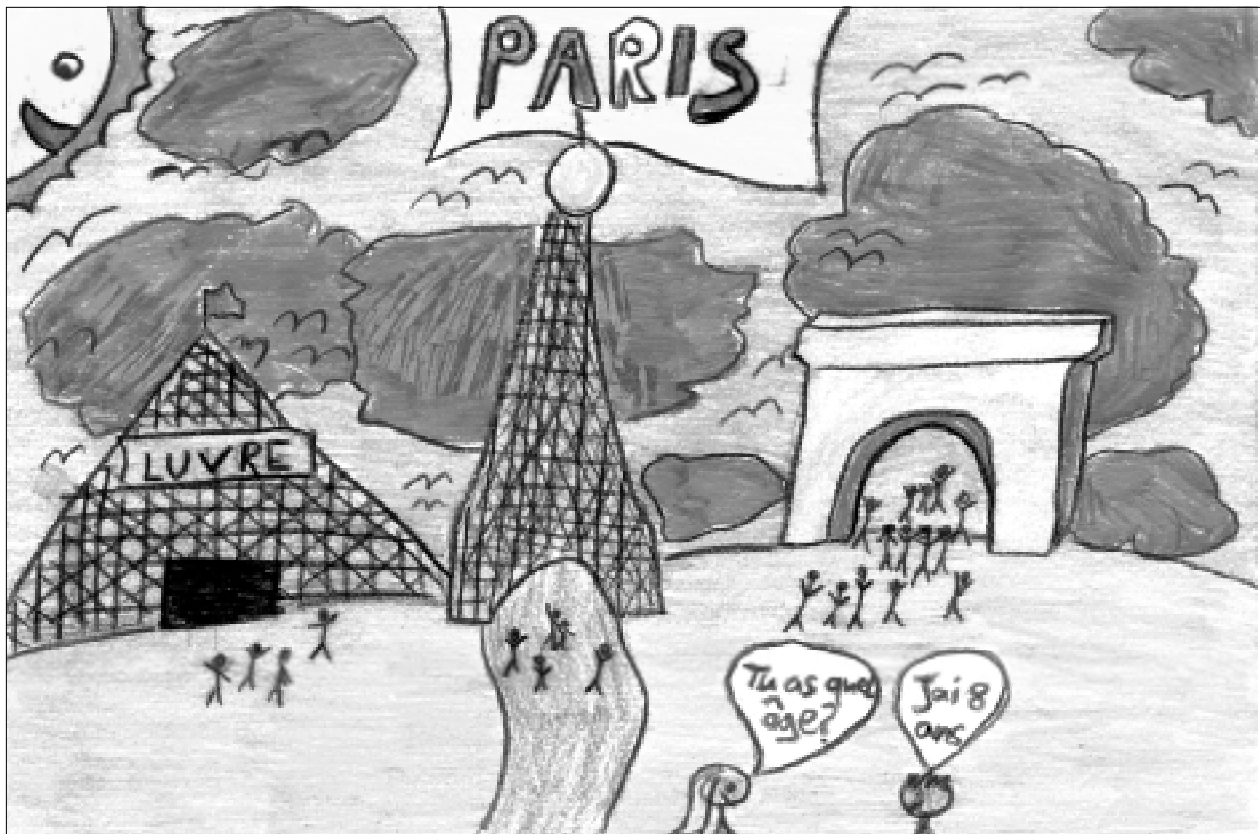
Antwort von hinten: "Mama, ist sie tot?" Ja, falsche Intonation kann zu Mißverständnissen führen. Deshalb lohnt es sich, an und mit ihr zu arbeiten.

### Das phonetische Sprachbad

Umgeben Sie die Schüler mit dem Klang der deutschen Sprache. Lassen Sie die Wanne voll ein, damit sie ganz eintauchen können.

- Spielen Sie den Kindern deutsche Tonaufnahmen vor. Sprechen Sie mit ihnen über ihre Eindrücke: Empfinden sie den Klang als angenehm, sympathisch, unsympathisch, nervend?
- Lassen Sie die Schüler den fremdsprachigen und muttersprachlichen Klang vergleichen. Welcher ist ihnen sympathischer? Sind sie bereit, sich auch mit dem neuen anzufreunden?

- Besorgen Sie sich Aufnahmen von unterschiedlichen Orten (Bahnhof, Restaurant, Schule, Straße...) und Situationen (Streit, Vortrag, Gespräch von Freunden). Spielen Sie sie den Schülern vor, und versuchen Sie gemeinsam zu erkunden, wo diese Aufzeichnungen stattgefunden haben und worum es in den Sprachsituationen ging.
- Probieren Sie es auch umgekehrt: Verteilen Sie unterschiedliche einfache Texte, und fordern Sie die Kinder auf, abgesehen vom Inhalt beim Vorlesen etwas zu imitieren. Die Anderen raten, was vorgeführt wird. Diese Übung macht viel Spaß: Denn wenn zum Beispiel ein Kochrezept wie ein Liebesbrief vorgelesen wird, vergessen alle, dass sie eigentlich im Deutschunterricht sitzen.



## Gedichte und Abzählreime

Gedichte, Reime und Abzählreime leben vom Sprachklang. Im Unterricht sollten sie ihren festen Platz haben. Kinder lernen gern auswendig und vor allem in Anfängen des Fremdsprachenerwerbs freuen sie sich über jedes neue Stück, das sie erobert haben. Für sie ist es ein großes Erfolgserlebnis, längere Sprechpassagen in fremder Sprache zu bewältigen.

- Mit dem deutschen Wortakzent ist es nicht so einfach wie zum Beispiel im Tschechischen, wo er immer auf der ersten Silbe liegt. Im Deutschen steht die betonte Silbe für jedes Wort fest, kann aber unterschiedliche Positionen einnehmen. Deshalb ist es für die richtige Akzentuierung bedeutend, Silben zu erfassen und das Segmentieren zu üben.
- Die Schüler sagen die Reime auswendig und klatschen dazu bei jeder Silbe. Wenn sie Probleme mit dem Erkennen der Silben haben, probieren sie jedes Wort zu „tanzen“, wie es in der Reuter-Liehr-Methode „Lautgetreues Lesen und Schreiben“ praktiziert wird. Der Schüler legt seine Hand auf die Brust, bei jeder Silbe macht er einen Schritt zur Seite und gleichzeitig mit Schwung einen unteren Halbkreis mit dem Arm. Durch die Körperbewegung gewinnt er Gefühl für die Segmentierung des Wortes.
- Benutzen Sie Instrumente. Begleiten Sie die Verse mit Trommeln, Klanghölzern oder anderen Hilfsmitteln, die gerade zur Verfügung stehen. Die betonte Silbe wird besonders hervorgehoben.
- Sprechen Sie die Gedichte laut, leise, schnell, langsam, hoch, tief, freundlich und zornig, aber variieren Sie den Rhythmus nicht.
- Traditionelle Abzählreime werden vor allem in ihrer ursprünglichen Bedeutung benutzt. So wird (zum Teil seit Generationen) bestimmt, wer bei einem Spiel oder einer Aufgabe dran kommt – der Inhalt ist

dabei nebensächlich, der Rhythmus statt dessen entscheidend.

*Tausend Tropfen  
hüpfen, spritzen  
in die Pfützen,  
auf den Kopf. Tropf!  
Tropf!*

*Eins zwei drei,  
auf der Straße liegt ein Ei.  
Wer drauf tritt,  
der muß mit.*

## Die Geheimsprache

Das Deutsche gehört zu den akzentzählenden Sprachen. Die Silben werden ungleich behandelt. Die betonten spricht man deutlich und mit großer Spannung aus. Die unbetonten werden dagegen zusammen gerafft und manchmal verschluckt. Im frühen Fremdsprachenunterricht sollten die Akzentstrukturen und vor allem der Spannungsunterschied zwischen betonten und unbetonten Silben erarbeitet werden.

- Denken Sie sich eine eigene Geheimsprache aus. Der Witz besteht darin, dass sich nur die betonte Silbe von den anderen unterscheidet. Zum Beispiel: *Wie heißt du? Mo-mo-mo? oder schnipp-klatsch-schnipp?* usw.
- Benutzen Sie Ihre neue Sprache beim Wiederholen des Wortschatzes: Einzelne Übungen lassen mehrere Antworten zu; der Schwierigkeitsgrad lässt sich beliebig variieren.  
*Ich fahre nach mo-mo-mo. (Afrika, Lothringen, Liechtenstein, Luxemburg)*  
*Du bist abermo. (lieb, blöd, hübsch, nett, dumm)*

## Für Dichter

Es ist nur folgerichtig, im Unterricht an einem künstlerischen Text zu arbeiten, weil sich mit ihm auch der Muttersprachler länger befassen muss, wenn er richtig vortragen oder vor-

lesen will. Die Schüler fühlen sich ihrem Ziel näher, weil sie mit einem Originaltext arbeiten, der ursprünglich nicht für den Unterricht gedacht war.

## Waldsterben

*Baum Baum Baum Baum Baum  
Baum Baum Baum Baum  
Baum Baum Baum  
Baum Baum  
B um  
(Hans Manz)*

- Das Gedicht ist nicht mit unbekanntem Vokabeln überfüllt, deshalb können sich die Schüler voll auf die Intonation konzentrieren. Ohne Tempo, Pausen oder Melodie wäre dieses Stück nichtssagend.

Die hier aufgeführten Beispiele sind nur ein kleiner Vorgeschmack auf die Arbeit mit dem Klang des Deutschen, ein paar kleine Steine des großen und an Möglichkeiten fast unbegrenzten Phonetik-Mosaiks. Aber sie lassen sich mühelos immer neu mischen – je nach Leidenschaft und Interesse des Lehrers und seiner Schüler.

## Literaturverzeichnis

Fremdsprache Deutsch 7 (1992). München, Klett Edition Deutsch.  
Fremdsprache Deutsch 12 (1995). München, Klett Edition Deutsch.  
Primar 10 (1995). Köln, Dürr + Kessler.  
Jo-Jo Lesebuch (2004). Berlin, Cornelsen Verlag.  
STEINACHER, Ch. (1999): *Hallo, du Id*, Linz, Veritas.  
DIELING, H. / HIRSCHFELD, U. (2000): *Phonetik lehren und lernen*. München, Goethe-Institut.  
ENDT, E/ HIRSCHFELD, U. (1995): *Die Rhythmuslokomotive*. München, Goethe-Institut.

## Michaela Steiger

geboren 1979 in Cesky Krumlov (Tschechien), schließt zur Zeit ihr Studium der Grundschulpädagogik an der Südböhmischen Universität in Ceske Budejovice ab. Sie lebt abwechselnd im südböhmischen Kremze und im deutschen Ludwigshafen am Rhein. Michaela Steiger ist verheiratet und hat eine vierjährige Tochter.

**Hana Andrášová**  
Budweis

# Spaß am Testen in der Primarstufe

*The function of testing in primary school is different from testing in other contexts. The emphasis should be on the pupils' success, progress, pleasure of learning and creativity. In order to assess the pupils after two years of German in primary school, a specific test procedure was developed to do justice to the abovementioned aspects. The pupils were invited to complete a number of communication tasks at various stations set up in the classroom. Student teachers occupied the stations and administered the tasks. In the article several tasks/activities are described. A full description is available at the Babylonia website [www.babylonia.ch](http://www.babylonia.ch) (ed.)*

Der Fremdsprachenunterricht in der Primarstufe (Kl. 1.–5) hat seine Spezifika, die sich u.a. in den Unterrichtsmethoden, im Lehrer-Lerner-Verhältnis, in den Unterrichtsinhalten und nicht zuletzt in der Leistungsmessung widerspiegeln. Verfolgen wir die Prinzipien der Leistungsmessung, so kommen wir zur Feststellung, dass vieles anders als bei anderen Altersgruppen funktioniert und dass die Leistungsmessung eine etwas andere Aufgabe erfüllt. Hier sollen nicht primär die Sprachkenntnisse getestet werden, vielmehr sollen der Lernerfolg, der Lernfortschritt, die Lernlust und die Kreativität sichtbar werden. Die Aufgabe der Lehrkraft besteht nicht darin, Fehler zu sammeln und Noten zu geben, sondern in der Motivation zu einer stressfreien und mutigen Kommunikation. Angst, Stress und Nervosität haben im Deutschunterricht in der Primarstufe keinen Platz. Jedes Prüfen aber bringt fast automatisch solche Gefühle mit sich. Wie also kann man aus diesem Teufelskreis herauskommen? Gibt es Methoden, die auch in der Primarstufe Leistung messen können und dennoch mit Freude, Spaß und angstfreier Atmosphäre verbunden sind? Mit diesem Thema haben sich in den Jahren 2003 - 2005 Studentinnen der Pädagogischen Fakultät Budweis im Rahmen ihres Unterrichtspraktikums in den 4. und 5. Klassen der Grundschule befasst. Sie haben unterschiedliche Typen von Testaufgaben sowie auch unterschiedliche Testsituationen ausgearbeitet und dann beobachtet, wie die Schüler darauf reagierten, wie sie sich mit den Aufgaben auseinandersetzten und wie effektiv und effizient die jeweilige Methode ist. In diesem Beitrag wollen wir die Ergebnisse dieser Untersuchung nicht näher beschreiben, weil sie offen auf

der Hand liegen und für Fachlehrkräfte mit langjähriger Unterrichtserfahrung wenig Neues bringen würden. Wir erlauben uns aber, ein Testverfahren zu präsentieren, in dem wir den Leistungsstand der Schüler nach den ersten zwei Jahren Deutschunterricht (Kl. 5) feststellen wollten. Den Test hat unsere Studentin Martina Bubáková ausgearbeitet und in ihrer Diplomarbeit, die durch den Preis des Dekans gewürdigt wurde, präsentiert. Die Testanforderungen entsprachen dem Niveau A1 des GER. Das Testen dauerte zwei Unterrichtsstunden und verlief in Form des Stationenlernens, was die Schüler eher als ein Spiel wahrgenommen haben. Unser Ziel war es, quasi authentische Situationen anzubieten, die im Einklang mit dem durchgenommenen Stoff standen und deren erfolgreiche Bearbeitung das Selbstbewusstsein der Schüler stärken und sie weiter zum Deutschlernen motivieren sollte. 27 Schüler der 5. Klasse beteiligten sich an dem Testen. Sie bewegten sich frei im Klassenraum und erfüllten ihre Aufgaben an den jeweiligen Stationen. An jeder Station saß eine Studentin, deren Aufgabe es war, die Hörverstehenstexte zu sprechen, die Schüler zu beobachten, ihnen zur Seite zu stehen, wenn sie Hilfe brauchten, und schließlich auch Punkte für die jeweiligen Leistungen zu geben (grün für eine ausgezeichnete Leistung, blau für eine sehr gute Leistung und gelb für eine gute Leistung).

### **Kurzbeschreibung des Testvorgangs**

Hier werden nicht alle Stationen im Detail beschrieben. Ausführlichere Beschreibungen auf der Website dieser Babylonia-Nummer. ([www.babylonia.ch/](http://www.babylonia.ch/))

# Schatzsuche

## Station 1

### Getestete Deskriptoren für A1

#### Hörverstehen allgemein

- Kann verstehen, wenn sehr langsam und sorgfältig gesprochen wird und wenn lange Pausen Zeit lassen, den Sinn zu erfassen.

#### Transaktionen: Dienstleistungsgespräche

- Kann andere um etwas bitten und anderen etwas geben. Kommt mit Zahlen, Mengenangaben, Preisen und Uhrzeiten zurecht.

#### Schriftliche Anweisungen verstehen

- Kann kurze, einfache schriftliche Wegerklärungen verstehen.



## Station 2

### Getestete Deskriptoren für A1

#### Leseverstehen allgemein

- Kann sehr kurze, einfache Texte Satz für Satz lesen und verstehen, indem er/sie bekannte Namen, Wörter und einfachste Wendungen herausucht und, wenn nötig, den Text mehrmals liest.

#### Zur Orientierung lesen

- Kann vertraute Namen, Wörter und ganz elementare Wendungen in einfachen Mitteilungen in Zusammenhang mit den üblichsten Alltagssituationen erkennen.

#### Schriftliche Anweisungen verstehen

- Kann kurze, einfache schriftliche Wegerklärungen verstehen



- In der ersten Station sollen die Schüler auf einen fiktiven Bahnhof gehen und feststellen, um wieviel Uhr bestimmte Züge abfahren. Die Zeitangaben werden sorgfältig ausgesprochen. Sollten die Schüler eine oder mehrere Angaben nicht verstanden haben, können sie sie auch am Infostand (Deutschlehrkraft oder Assistentin) einholen, wo sie selbst fragen müssen. Die Uhrzeiten sollen in die Tabelle (Arbeitsblatt Nr. 1) eingetragen werden.
- Im zweiten Teil der Aufgabe sollen die Schüler feststellen, wo der Schatz versteckt ist. Aufgrund des Hörverstehens sollen sie die richtige Antwort ankreuzen. Das Lösungswort ist der Name der gesuchten Stadt. (Arbeitsblatt Nr. 2 - Kiel).
- Im dritten Teil der Aufgabe sollen die Lerner alle Städte von Aufgabe I auf der Landkarte zeigen. Das Lösungswort „Kiel“ soll angekreuzt werden.

Die Lerner sollen in dieser Station die einzelnen Indizien gründlich durchlesen und in der Tabelle ergänzen / Bilder zu den jeweiligen Häusern aufkleben (s. Arbeitsblatt Nr. 3 + Kopiervorlage 1 zum Arbeitsblatt Nr. 3). Wenn sie die Aufgabe richtig gelöst haben, werden sie entdecken, in welchem der Häuser der Schatz versteckt ist.

Bei dieser Aufgabe werden die Kinder gezwungen, nicht nur ihre Sprachkenntnisse, sondern auch logisches Denken und Kombinieren einzusetzen.

- *Die genannten Materialien – Arbeitsblätter und Kopiervorlagen – finden sich auf der Website zu dieser Babylonia-Nummer.*
- *Wer die komplette Serie der Arbeitsblätter (mitsamt Lösungen) einsehen und eventuell beziehen möchte, wende sich bitte an die Autorin.*
- *Quellen und Adressen: siehe Literaturverzeichnis*

### Station 3

#### *Getestete Deskriptoren für A1*

##### **Konversation**

- Kann jemanden vorstellen und einfache Gruß- und Abschiedsformeln gebrauchen.
- Kann jemanden nach dem Befinden fragen und auf Neuigkeiten reagieren.

##### **Zusammenhängendes monologisches Sprechen: Erfahrungen beschreiben**

- Kann sich selbst beschreiben und sagen, was er/sie beruflich tut und wo er/sie wohnt.

##### **Muttersprachliche Gesprächspartner verstehen**

- Kann Fragen und Anweisungen verstehen, sofern diese klar und deutlich an sie/ihn gerichtet werden.

##### **Transaktionen: Dienstleistungsgespräche**

- Kann andere um etwas bitten und anderen etwas geben. Kommt mit Zahlen, Mengenangaben, Preisen und Uhrzeiten zurecht.

##### **Informationsaustausch**

- Kann Fragen und Anweisungen verstehen, die sorgfältig und langsam an ihn/sie gerichtet werden.

##### **Interviewgespräche**

- Kann in einem Interviewgespräch einfache, direkte Fragen zur Person beantworten, wenn die Fragen langsam, deutlich und in direkter, nicht-idiomatischer Sprache gestellt werden.



Die Lerner sollen möglichst viele Sachen für ihre Reise nach Kiel kaufen. Sie bekommen einen Einkaufskorb (Arbeitsblatt 4), in den sie die gekauften Sachen aufkleben. Je mehr, desto besser. Die Lehrerin verkauft nur das, was der Schüler sprachlich angemessen zum Ausdruck bringen kann. Sie achtet u.a. darauf, dass die Schüler schön grüßen, nach der Menge, dem Preis, der Qualität etc. fragen.

### Station 4

In dieser Station stehen den Schülern 5 Minuten Zeit zur Verfügung, in denen sie möglichst viele Gegenstände auf Deutsch in ihren Stadtplan aufschreiben. (Die Schüler benennen Bilder vom Stadtplan des Lehrers – s. Arbeitsblatt 5a und 5b).

### Station 5

#### *Getestete Deskriptoren für A1*

##### **Ankündigungen, Durchsagen und Anweisungen verstehen**

- Kann Anweisungen, die langsam und deutlich an ihn/sie gerichtet werden, verstehen und kann kurzen einfachen Wegerklärungen folgen.

##### **Informationsaustausch**

- Kann Fragen und Anweisungen verstehen, die sorgfältig und langsam an ihn/sie gerichtet werden, und kann kurzen, einfachen Wegerklärungen folgen.

Hier sollen die Lerner nach kurzen Anweisungen der Lehrkraft den Weg zum Schatz finden (s. Kopiervorlage und Arbeitsblatt 5a). Den Weg soll jeder Schüler in seinen Stadtplan einzeichnen.

### Station 6

Bevor die Schüler ans Ziel gelangen, sollen sie noch einmal für sich reflektieren, was sie in den beiden Deutschstunden erreicht haben, was ihnen gelungen ist und was ihnen mehr oder weniger Spaß gemacht hat (s. Arbeitsblatt Nr. 6). Nach der Bearbeitung aller Aufgaben sollte noch ein Klassengespräch geführt werden, in dem alle gemeinsam (in der Muttersprache) über den „Test“ diskutieren.

#### **Literaturverzeichnis:**

BUBÁKOVÁ Martina (2005): Aplikace Společného evropského referenčního rámce pro jazyka na výuku němčiny na 1. stupni ZŠ. Diplomarbeit. České Budějovice.

*Quellen für die Bilder auf den Arbeitsblättern:*

<http://www.rainbowkids.de/unterhaltung/spiele/spiele.htm>

[http://www.punchstock.com/stock\\_photography/vendor\\_imagezoo.html](http://www.punchstock.com/stock_photography/vendor_imagezoo.html)

<http://www.enchantedlearning.com/languages/german2/Aisfor.shtml>

*Adressen:*

Dr. Hana Andrášková, Pedagogická fakulta, katedra germanistiky, Jeronymova 10, CZ – 371 15 České Budějovice ([andras@pf.jcu.cz](mailto:andras@pf.jcu.cz))  
[www.pf.jcu.cz](http://www.pf.jcu.cz)

Käthi Stauffer  
Keith Sprague  
Zürich

## Topics, tasks and a resource book

### Promoting learner autonomy in the primary English classroom

*Die Neuentwicklung eines Englischlehrmittels für die Primarschule (4.n– 6. Klasse) gibt Anlass zu Überlegungen zu einem interdisziplinären Ansatz, der Sachthemen und damit verbundene Lernaufgaben (tasks) in den Mittelpunkt stellt. Wenn die kommunikativen Absichten der Lernenden und nicht eine grammatikalische Progression den Sprachbedarf bestimmen, brauchen diese früh schon Mittel und Wege, um autonomer als gewohnt arbeiten und sich die notwendigen Informationen selbst beschaffen zu können. Das Resource Book for Explorers, das hier vorgestellt wird, ist ein multifunktionales Nachschlagewerk für Primarschüler und –schülerinnen, das einerseits die Lernerautonomie fördert, andererseits das notwendige Mass an Steuerung bietet.*

#### Classroom materials for upper primary learners of English

“Explorers” is a content and task based course for upper primary level learners who have had one or two years of English previously. It is produced by the *Zürcher Lehrmittelverlag* and regionally coordinated by the *Interkantonale Lehrmittelzentrale*. The authoring team (Brigitte Achermann, Keith Sprague and Käthi Stauffer) is based at the Zurich University of Applied Sciences’ School of Education (PHZH).

#### An interdisciplinary approach

There are several important arguments in favour of an approach which links foreign language learning to other subjects on the curriculum:

Firstly, with modern curricula expanding in scope to take account of the increasing need for new skills, it makes more sense than ever to look for ways of creating synergies between different subject areas so that, ideally, the learning of every subject aids the learning of other subjects. Secondly, for primary-school pupils, linking foreign language learning to subjects and topics on their school curriculum is more authentic than simply learning languages for social purposes. Knowing how to buy a train ticket or order a meal in English is of limited use to ten-year-olds when their everyday environment offers no opportunities to use these functions. Whereas adults learning a foreign language are often motivated by a long-term goal, children learn best by interacting with the world around them and experiencing things at first hand.

“Explorers” has taken the interdisciplinary idea one step further than is usually the case by continually draw-

ing on the expertise of specialists from a range of different subject areas and by involving methodology experts from other areas of the curriculum at the initial conception stage. Thus, it has been possible to establish cross-curricular connections that extend beyond the sharing of content to general pedagogic principles and methodology.

The six global themes which the whole course is based on come from the subject area of “Mensch und Umwelt / Mensch und Mitwelt / Natur, Mensch, Mitwelt” (as it is variously known in different cantons) – history, geography, science and technology, and social studies – plus the two additional subject areas of art and music.

#### Task- and action-based learning

Current thinking in both subject matter and language teaching methodology is based on a view that places the learner centre-stage as an active constructor of knowledge and understanding. In terms of classroom practice, this means that pupils are encouraged to explore subject matter, form hypotheses and draw their own conclusions, which calls for a task- and action-based approach to language learning.

“Explorers” has incorporated task- and action-based learning into a modular organising principle whose linguistic backbone, rather than a pre-determined grammatical syllabus, is a defined repertoire of communicative language competences needed to fulfil a range of tasks. This repertoire is built up cyclically through the learner’s engagement in communicative scenarios composed of series of tasks leading to concrete outcomes (cf. Stotz 2005, 15f.). To be able to communicate successfully, the learners are sup-

ported in various ways by prompts, strategies and the provision of appropriate self-access resources such as the Resource Book for Explorers, which will be discussed in more detail below.

### **Course Components**

The main components of “Explorers” are the Task Cards (approximately 120 per year) which contain the instructions for each task, broken down into manageable steps and illustrated. They are delivered in a box and the pupils use them flexibly together with the other learning media. The Explorers Book complements the task cards. It contains the pre-task, texts, pictures, charts to complete, language practice activities, songs, rhymes, games, a formative assessment instrument and an answer key. The Audio CD contains most of the listening material, while a DVD with short films specially made or adapted for “Explorers” provides additional documentary input.

The Lexicards facilitate the learning of the target lexis; i.e. the approximately 300 words designed to be learned for productive use each year. The cards bear an illustration on one side and the target word accompanied by an example sentence on the other. An interactive Trainer CD-ROM contains language practice activities which learners can work on independently at their own pace and level. Finally, the Resource Book is a newly developed reference book which the pupils use throughout the three-year-course. Its different sections are described in more detail below.

### **Designing the “Resource Book”**

Where communicative purpose determines the need for language rather than a language syllabus determining the scope for communication, it follows logically that the language which learners will need cannot always be

entirely predicted. Although the pre-task and task cards provide them with certain task-specific language support, they will need to be able to access further resources independently. This is important not only for purely practical reasons, but also in terms of constructivist principles. Having access to resources which they can use as and when they need them gives learners more control over their own learning and helps train them in the skilled and responsible use of information media.

The purpose of providing young learners with a Resource Book, then, is twofold: to enable them to learn and work autonomously as well as to introduce them to using a linguistic reference source at an early stage of their foreign language learning.

These initial considerations lead to a series of practical questions concerning the conception of this tool, including:

- What kind of information will the learners want to look up?
- What kind of information is suitable for inclusion in a reference work?
- How can a sensible balance be struck between making each section comprehensive enough to be of real information value and keeping the content sufficiently simple to remain accessible to the target group?

These questions provided the starting point for drawing up the detailed specifications for the Resource Book as well as serving as a guideline for writing the material.

### **The different parts and their functions**

#### **Dictionary**

The English-German / German-English translation dictionary will contain around 3000 entries when completed. 1400 words appropriate for the learners’ level and age form the basic core to which the entire additional lexis occurring anywhere in

“Explorers” is gradually added. Wherever useful, the entries are supported by example sentences. Any dictionary code which is not self-explanatory is avoided, and instead of phonemic transcription a CD-ROM is included for checking pronunciation.

#### **Gallery**

This is a full-colour picture dictionary which contains around 75 single or double-page pictures reflecting different aspects of all the topic areas covered in “Explorers”. Where it can be assumed that the corresponding lexis is familiar to learners in German, the pictures are labelled in English only; where the lexis is of a less basic nature, the labelling is bilingual.

#### **Language Reference**

The Language Reference introduces the learners to elementary grammar and notions, explained in German and supported by plenty of examples, illustrations and charts.

In order to enable learners to use this section productively, it is particularly important to provide them with structures that have a high generative potential or a high degree of functional flexibility. Moreover, the learners need to be able to investigate grammatical features they are likely to encounter frequently in texts and which they should be able to decode with some help. In order to meet these needs, the material offered must extend well beyond the expected productive level of the learners in a similar way that an encyclopaedia extends beyond its users’ capacity for memorising facts.

#### **Language Links**

The idea behind this section is to promote interlingual language awareness and thereby foster the transfer of skills and strategies between different languages. This should not only facilitate the beginning of instruction in a second foreign language and help promote a positive attitude towards

different languages and cultures, but should also motivate school children from immigrant families to tap into their existing bilingual and multilingual repertoires.

### **How to say it**

This section comprises approximately 20 communicative functions for general social interaction in class (e.g. offering, suggesting, apologizing) as well as for more academic communication purposes (such as hypothesising, classifying or giving reasons). For each function, a range of useful expressions and phrases is listed, supported by example texts, mostly dialogues.

### **Writing Organiser**

The Writing Organiser covers a range of important text types (including non-continuous texts such as mind maps or graphs) designed to support written output. There is a step-by-step introduction to producing each type of text, with highlighting of characteristic features and examples based on actual writing tasks.

### **Integrating the Resource Book into task work**

#### **Providing guidance**

In the early stages the pupils will need support and instruction as to when and how to use the Resource Book. While pupils may to some extent be familiar with using reference materials in other subjects, for example mono-lingual dictionaries, encyclopaedias or possibly the Internet, we cannot necessarily make the assumption that they will transfer these skills to their English lessons. Indeed, the multi-faceted aspect of the Resource Book goes far beyond using, say, a dictionary.

#### **Learners become familiar with the materials**

As an introduction to the course, pupils carry out a task which is focused

solely on getting to know the materials. Entitled the 'Explorers Rally' this introductory task allows the pupils to explore and discover the different parts of Explorers, including the Resource Book. Among other things, the pupils are required to look up a number of words, check the plural forms of a list of nouns or find phrases to describe a classmate.

This task, together with the resulting feedback stage, demonstrates to both learners and teacher alike to what extent they have understood and can use the Resource Book. Awareness of how to use the book is the first stage, however. The pupils need to work with it consistently to enjoy maximum benefit and increase their autonomy in learning.

#### **Encouraging autonomy**

Throughout the Explorers materials explicit learning strategies appear. These strategies are intended to guide the learners in their learning. A number of the strategies make specific reference to the Resource Book, for example on how to check spellings or look up words.

In addition to the learning strategies which refer to the Resource Book, the task rubric makes reference to it consistently. The learners are regularly required to refer to the Gallery, for example. Or, having worked out a 'rule' (e.g. When do you say 'there is' and when do you say 'there are'?) pupils are instructed to check in the Language Reference section to confirm their hypothesis. All the sections of the Resource Book are covered in this manner. With time, it is expected that the learners will use the Resource Book as and when they need it as a natural means to support their learning. If this can be achieved, the pupils will have reached a high degree of autonomy in their learning and can be expected to be able to transfer the skills they have acquired to the learning of another language.

#### **The teacher's role**

When beginning to work with Explorers, the teacher will need to guide the pupils to ensure they are able to work with the Resource Book effectively. It is important, however, that the teacher is gradually able to withdraw support or guidance as the learners gain skill in using the book. The teacher should become less and less a source of information and the expression "Look in your Resource Book" should become increasingly commonplace in class. For some teachers this may well involve a change of attitude, as they become less the 'knowers and providers' of language – a role which many teachers may be familiar with on the basis of their own language learning biography - and more the 'facilitator of language learning'.

#### **References**

- ACHERMANN, B. / SPRAGUE, K. (im Druck): *Explorers 1*. Zürich, Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- BILDUNGSRAT des Kantons Zürich (2003): *Bildungsratsbeschluss Englischunterricht in der Unterstufe*. Zürich 14 March 2003. <http://www.bildungsdirektion.zh.ch/internet/bi/de/BR.print.html>
- STAUFER, K. (im Druck). *Resource Book for Explorers*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- STOTZ, D. (2005): *Konzept für die Erstellung eines Englisch-Lehrmittels an der Mittelstufe der Volksschule (4. bis 6. Schuljahr), Angepasste Kurzfassung vom September 05*. Zürich, im Auftrag der ILZ.

#### **Käthi Stauer**

is a lecturer at the Zurich School of Education (PHZH), involved in pre- and in-service training of primary teachers. She has also taught English to young learners and adults for over 20 years.

#### **Keith Sprague**

is a lecturer at the Zurich School of Education (PHZH), where he is involved in the pre- and in-service training of primary teachers. He has taught English as a foreign language since the early eighties in both the private and state sectors.

Lucrezia Marti  
Matthias Marschall  
Genève

## Communication et texte

### La place de l'écrit dans l'enseignement de l'allemand langue seconde à l'école primaire genevoise

*Der noch häufig verbreiteten Praxis, sich im Fremdsprachenunterricht auf die Aneignung von Wortschatz und Grammatik zu konzentrieren, bevor man den Umgang mit Texten in Angriff nimmt, werden hier Methoden gegenübergestellt, um mit der Textarbeit schon relativ früh beginnen zu können. Im Unterschied zu besagten älteren Methoden, die das Verstehen von Texten durch die Beigabe von Wortschatzlisten erleichtern wollten, plädieren die Autoren für die Entwicklung bzw. Stärkung von Strategien, die junge Lerner schon vom muttersprachlichen Leseunterricht her kennen. Dies würde ihre Aufmerksamkeit für die benutzten Techniken und Fertigkeiten fördern und sie gleichzeitig motivieren, sich auf die Auseinandersetzung mit Texten genauer einzulassen. In Ergänzung zu einem Textbeispiel des Lehrwerks "Tamburin" (seit acht Jahren in allen Primarschulklassen der Westschweiz eingeführt) zeigen die Autoren Wege auf, um die Leser vor, während und nach der Lektüre zu begleiten. Nebestehender Beitrag zeichnet die didaktischen Überlegungen dazu nach; die beigefügte "didaktische Beilage" enthält die genaue Beschreibung der vorgeschlagenen Aktivitäten und dazu ausgearbeitete Übungen, die mit Erfolg im DaF-Unterricht der Genfer Primarschule erprobt wurden. (Red.)*

#### Introduction

On pense encore communément qu'apprendre une langue seconde c'est apprendre un vocabulaire et des règles de grammaire, et une fois appris une certaine quantité de mots et de notions grammaticales, on est armé pour lire des textes. A partir de réflexions de ce type, on place le travail avec et sur des textes très tard dans la progression de l'enseignement d'une langue seconde. Dans notre contribution, nous tentons de montrer qu'il est possible d'exposer des élèves jeunes à des textes relativement complexes et qu'il n'est pas nécessaire – si ce n'est pas contreproductif – de passer par la mise à disposition de tout le vocabulaire avant d'entrer dans un texte.

#### Les méthodes d'enseignement des langues secondes et la place du texte

L'idée que le texte, en tant qu'unité complexe et longue, ne saurait être traité avant des acquis à un niveau inférieur (phrase, vocabulaire), domine encore aujourd'hui les pratiques d'enseignement. Que ce soit au niveau de la progression didactique ou du travail concret avec des textes, on suit généralement une logique ascendante qui consiste à construire des connaissances en partant du mot vers le texte en passant par la phrase. C'est cette orientation ascendante qui mérite d'être mise en question.

Il est vrai que les récents développements ont quitté la concentration sur l'acquisition d'outils purement communicatifs au profit d'une prise en considération des stratégies d'appren-

tissage. Pour l'enseignement de l'allemand, on peut citer les méthodes "Sowieso" et, plus récemment, "Geni@I", toutes deux actuellement utilisées dans l'enseignement de l'allemand au niveau du secondaire 1 (Cycle d'Orientation) à Genève. Cette nouvelle orientation ne va pas dans la direction d'une analyse de texte, elle n'abandonne pas non plus la logique ascendante, qui considère le texte comme l'aboutissement de l'apprentissage d'une langue étrangère. Par rapport à cette situation, il y a deux lignes argumentatives, indépendantes l'une de l'autre: d'un côté, la question est de savoir si, au niveau descriptif, linguistique, il existe une alternative à ce modèle ascendant – est-il concevable que le texte soit autre chose qu'un ensemble de phrases qui, elles, se définiraient comme un ensemble de mots? –, et de l'autre, il s'agit de s'interroger sur l'utilité d'une approche non-ascendante pour l'enseignement des langues étrangères – est-ce qu'une telle approche n'introduit pas des difficultés supplémentaires?

Pour commencer par l'aspect linguistique de ce problème, les courants de linguistique textuelle ou de linguistique énonciative posent le texte ou l'énoncé respectivement comme l'unité fondamentale du langage<sup>1</sup>. Non pas, parce qu'il s'agirait d'unités simples, mais parce que la parole se manifeste dans ces unités, texte pour l'écrit, énoncé pour l'oral. La phrase comme unité est une abstraction descriptive que l'on ne retrouve pas directement dans les énoncés ni dans les textes<sup>2</sup>, et on peut tenir le même discours pour l'unité 'mot', puisqu'elle ne se manifeste pas, non plus,

directement dans la parole<sup>3</sup> (pour l'allemand, les discussions autour de la réforme de l'orthographe ont bien mis en évidence la difficulté d'une définition formelle de l'unité 'mot', et pour le français, on peut tout à fait se poser la question si *tout à fait* ou bien *chemin de fer* ne constituent pas un seul mot<sup>4</sup>). D'un point de vue de la production d'énoncés ou de textes, l'idée d'une construction strictement ascendante, qui assemblerait d'abord des mots en proposition, les propositions en phrase et les phrases en texte, est dépourvue de tout réalisme. Qu'il y ait des règles et des contraintes qui agissent au niveau de la construction de mots, de propositions et de phrases, n'empêche pas que l'organisation du tout parte de l'énoncé voire du texte. D'un point de vue didactique, cet argument linguistique n'est pas contraignant: il n'est pas exclu que la progression dans l'enseignement suive une logique différente de celle de la description linguistique. En effet, beaucoup de méthodes veillent à présenter aux élèves uniquement des documents pour lesquels ils sont armés tant au niveau grammatical qu'au niveau lexical (vocabulaire). La mise en parallèle entre les textes et documents et le travail sur le vocabulaire était même constituant pour toute une série de méthodes (Vorwärts, Themen): les leçons étaient alors construites autour d'un champs lexical particulier qui se retrouvait dans les textes et documents ou dialogues. Cette orientation vers un lien entre texte (ou dialogue ou document) et vocabulaire va au détriment d'une approche grammaticale du texte, approche qui permettrait de pondérer les difficultés lexicales, que tout texte présente aux apprenants, en fonction de leur statut syntaxique et sa situation dans le texte. Mais il y a une autre conséquence de l'approche ascendante: si l'on considère le texte comme un assemblage de phrases constituées de propositions, à leur tour constituées de mots, la signification de cha-

que mot prend une importance démesurée. N'ayant pas d'autre entrée dans le texte, les apprenants ont tendance à s'en tenir au lexique. Et souvent, les manuels et les enseignants répondent à cette demande de vocabulaire. En effet, la plupart des manuels sélectionnent les textes et documents strictement en fonction du vocabulaire travaillé auparavant, ce qui renforce les apprenants dans l'idée qu'un texte peut être compris, quand on connaît la signification de tous les mots. Cette conviction s'avère très résistante à l'expérience qui montre toutefois souvent que, même en ayant à disposition la traduction de tout le vocabulaire d'un texte, le sens du texte n'est pas automatiquement acquis. Et ce même si le vocabulaire est conçu pour le texte en proposant des traductions strictement circonstanciées, répondant directement aux contraintes contextuelles.

D'un point de vue didactique, cette pratique nous semble critiquable: donner d'emblée le vocabulaire d'un texte ne garantit pas la compréhension du texte, et surtout, rend peu probable le fait de mobiliser d'autres stratégies pour entrer dans le texte. Pour qu'un vocabulaire soit efficace pour le travail avec le texte, il faut d'ailleurs l'adapter à ce texte, c'est-à-dire proposer des traductions qui répondent aux contraintes contextuelles: le vocabulaire est alors limité dans son application<sup>5</sup>. Une telle approche comporte le risque de rendre l'apprenant dépendant du vocabulaire et de son exhaustivité par rapport au texte qu'il accompagne. Pour rendre l'apprenant autonome, il faut développer ses capacités à utiliser le vocabulaire qu'il connaît et à construire du sens à partir du texte, ses connaissances du genre textuel (qui engendrent des attentes concernant la suite du texte) et ses connaissances du monde.

Dans ce qui suit, nous proposons un travail à partir du texte qui comprend un travail sur le vocabulaire, sans que ce travail sur le vocabulaire devienne

un simple apprentissage de mots. Que ce travail se fasse en même temps et à l'intérieur de l'exploration du texte, et qu'il soit de ce fait en quelque sorte invisible, n'empêche pas qu'il porte des fruits pour la construction d'un lexique en langue seconde.

### Du "Cours Romand" à "Tamburin"

Après douze ans d'enseignement de l'allemand avec le "Cours romand" qui visait le développement de compétences orales sur lesquelles il construisait les compétences de l'écrit, ce moyen a été remplacé par "Tamburin". Cette méthode en 3 volumes, uniquement en allemand, est destinée à de jeunes débutants, quelle que soit leur première langue. Elle est utilisée actuellement dans tous les cantons romands en 3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> primaire et dans certains d'entre eux jusqu'en 6<sup>ème</sup>. A Genève, depuis 2000, l'enseignement de l'allemand débute en 3<sup>ème</sup> année, ce qui respecte la "Décision de CDIP de mars 2004" à propos de l'enseignement des langues à l'école obligatoire. Avec l'introduction des "Objectifs d'apprentissage de l'Enseignement Primaire", la sensibilisation à l'allemand a passé à un véritable enseignement/ apprentissage, évalué à la fin de l'école primaire. En outre, depuis la rentrée 2005, les acquis du primaire sont pris en compte par l'ordre d'enseignement suivant.

### La méthode Tamburin

Elle s'inscrit dans le courant communicatif et propose une initiation à l'allemand par des activités langagières orientées vers le monde des enfants et leurs intérêts, elle prend en compte leurs dispositions cognitives.

Tamburin intègre dès le début l'écrit dans l'enseignement de l'allemand, d'abord sous forme de comptines et de chansons, mais rapidement sous forme de dialogues et de textes ("Lese-

texte”). L’avantage de ces textes, c’est qu’ils dépassent systématiquement les connaissances explicites des élèves et favorisent l’authenticité par rapport à la simplicité; par exemple, on trouve, dès le début, toutes formes de positionnement dans la phrase (verbe conjugué à la deuxième, la première ou la dernière position, occupation de la première position par d’autres éléments que le sujet de la phrase...). Cette authenticité des textes appelle à des précautions didactiques. La séquence que nous proposons en illustre une approche en complément à la méthodologie du manuel.

A travers les activités proposées par le manuel, les élèves construisent progressivement leurs connaissances linguistiques. Ils peuvent s’appuyer sur des éléments connus et les réinvestir puis les enrichir grâce à la conception spiralaire des contenus. Dans cette perspective de progression, les élèves sont appelés à lire ou écouter des textes de caractère authentique de plus en plus longs et complexes. La longueur et la complexité des textes ainsi que la richesse du matériel langagier proposé nécessitent la mise en œuvre et le développement de stratégies de compréhension à l’oral et à l’écrit.

### Lecture de textes en allemand

Actuellement, dans les pratiques scolaires en Suisse Romande, ces stratégies de compréhension sont développées essentiellement en langue première. Dans l’enseignement de la langue seconde, ces démarches sont encore peu intégrées. Dans le but de faciliter la tâche aux élèves, on leur fournit fréquemment des listes de vocabulaire avant la lecture ou l’écoute, alors que c’est justement la recherche et l’élaboration du sens des unités lexicales à partir d’indices divers qui en constituent le véritable apprentissage et en favorise la mémorisation. En plus nous relevons, conformément aux propositions de la méthode

Tamburin, le pari de rendre les élèves capables d’entrer dans des textes pour lesquels ils ne sont pas entièrement outillés, et de leur montrer qu’il est possible de comprendre un texte inconnu en langue seconde et de l’utiliser pour enrichir ses propres connaissances de la langue. C’est à ce niveau que la coordination didactique entre langue première et langue seconde s’avère utile<sup>6</sup>.

La lecture en langue seconde, donne aux élèves l’occasion de mettre à profit leurs connaissances sur les genres textuels et leurs caractéristiques, (organiseurs, temps des verbes, champs lexicaux) pour développer des stratégies de compréhension. Le transfert de ces stratégies de lecture à une autre langue facilite la compréhension du texte mais il permet aussi de les renforcer ou, le cas échéant, de les construire. En effet, l’apprentissage de la lecture n’est de loin pas terminé au cycle moyen de l’Ecole Primaire. La confrontation à des textes en langue seconde amène les élèves à prendre conscience des opérations de compréhension qu’ils effectuent intuitivement en langue première.

### Activités de guidage pour la lecture de textes en allemand

Pour permettre aux élèves d’entrer progressivement dans des textes qui pourraient au premier abord leur paraître inaccessibles parce que leur bagage linguistique est encore très restreint et leur maîtrise des règles grammaticales quasi inexistante, il faut les accompagner et leur apporter une aide appropriée en leur proposant des tâches à effectuer. Celles-ci doivent les motiver et leur permettre de s’impliquer.

La démarche de guidage proposée aux enseignants consiste en trois temps:

- **avant la lecture**, un temps de mise en situation, de préparation à la lecture. Dans cette étape, les élèves



sont amenés à se créer un horizon d’attente en formulant des hypothèses sur le but, le contenu du texte;

- **pendant la lecture**, les élèves confirment ou infirment leur prédictions en s’appuyant sur des indices textuels, iconiques, graphiques, sémantiques et syntaxiques. Par les diverses interventions de l’enseignant, ils approfondissent leurs connaissances sur l’organisation et le contenu du texte;
- **après la lecture**, une production écrite à l’aide du texte référence permet aux élèves de mobiliser leurs connaissances et compétences développées au cours des différentes activités et à travers les exercices. C’est par tous ces processus mis en œuvre qu’ils peuvent construire le sens du texte et s’approprier des éléments linguistiques, en particulier se constituer et enrichir leur vocabulaire personnel.

*Le lecteur intéressé trouvera le texte de référence, la description de toutes ces activités ainsi que des exercices spécifiques dans l’Encart didactique N. 50 contenu dans cette édition.*

## Bilan et perspectives

Toutes ces activités d'accompagnement d'un texte sont conçues dans une optique intégrative entre les enseignements de langue que reçoivent les élèves de l'école primaire. Mais notre souci est également de proposer une entrée dans le texte à partir des connaissances de l'élève plutôt qu'à partir d'une approche de traduction qui maintient la dépendance de l'élève face à l'indication du vocabulaire. A travers les exercices, nous avons voulu montrer également, comment le travail à partir d'un texte permet de consolider les connaissances de vocabulaire et d'exploiter les découvertes que les élèves font par rapport à ce texte dans des tâches de production dirigée de complexité différente.

En ce qui concerne le projet de coordination des pratiques d'enseignement en langue, l'école primaire est certainement un lieu privilégié dans la mesure où la même personne dispense l'enseignement de la langue première et de la langue seconde. Il reste important de construire un modèle sur lequel on peut baser une approche textuelle aussi bien en langue première qu'en langue seconde. D'ailleurs, nos expériences en classe nous permettent de considérer une telle approche comme réaliste. En 5<sup>ème</sup> et en 6<sup>ème</sup>, les élèves sont tout à fait en mesure de traiter des textes relativement longs et complexes. Il est même possible de diminuer la part de soutien par les illustrations. Dans un premier temps, nous allons tester nos dispositifs dans des conditions mieux définies, pour pouvoir appuyer clairement les résultats, qui jusqu'ici relèvent d'observations non formalisées. Nous avons déjà présenté ce même texte sans les illustrations en mettant les élèves dans une situation où chacun devait être en mesure d'expliquer à un groupe ce qui est le contenu d'une partie du texte qu'il avait préparée auparavant<sup>7</sup>. Ce dispositif a fourni des résultats encourageants, l'échantillon était toutefois trop petit pour en tirer des conclu-

sions. Ce qui nous intéresse dans la suite, c'est également d'explorer à partir de quel moment on peut introduire des textes relativement complexes dans l'enseignement des langues secondes, et sous quelles conditions.

## Notes

<sup>1</sup> Cf. Bronckart 1996, Kerbrat-Orecchioni 1980.

<sup>2</sup> C'est d'ailleurs pour cette raison, que Weinrich défend l'utilisation de la notion 'phrase' ou 'proposition' dans ces grammaires (cf. Weinrich 1982, 1993).

<sup>3</sup> Nous sommes habitués à raisonner en terme de 'mots' et à considérer comme naturelle la segmentation en mots, parce que l'orthographe nous impose une segmentation. Cette segmentation n'est toutefois pas naturelle, mais le résultat de l'évolution de l'orthographe, les plus anciens documents écrits ne présentent pas de séparations systématiques (entre des mots) – qu'il s'agisse de sources grecques ou allemandes (lors de la récupération de l'alphabet latin pour l'écriture des textes en ancien haut allemand).

<sup>4</sup> Cf. Grevisse 1986: 190, §136,2.

<sup>5</sup> On assiste d'ailleurs actuellement à l'émergence de glossaires très spécialisés et circonstanciels, dont les traductions ne sont compréhensibles qu'en lien avec le contexte pour lequel elles ont été données. Un exemple de ce type est la traduction de *herrschen* par 'faire', sur la base de l'exemple *Es herrscht dichter Nebel* (Lübke, 2001: 13) ou de *Urteil* par 'opinion' sur la base de l'exemple *Das Urteil in der Presse über die Steuergesetze war sehr negativ* ('L'opinion de la presse sur les nouvelles dispositions fiscales était très négative', Langenscheidt, 1991: 98), cf. également le glossaire pour la méthode Sowieso ainsi que, plus récemment, pour Geni@l.

<sup>6</sup> Suite à nos constats dans Marschall / Plazaola Giger / Rosat / Bronckart, 2000, nous avons argumenté en faveur d'une approche coordonnée des didactiques des langues vivantes (Marschall / Plazaola Giger, 2000: 21), cf. également récemment Wokusch à paraître.

<sup>7</sup> En fait, il s'agit d'un dispositif de 'lecture éclatée', comme elle est décrite chez Westhoff 1987 sous le nom de "jigsaw puzzle". Le principe de ce dispositif est la distribution de parties du texte à différents groupes d'élèves qui ensuite ont la responsabilité de résumer leur partie devant les élèves des autres groupes. La lecture devient ainsi orientée dans le cadre de la tâche de reconstruire le texte sur la base des différents résumés.

## Bibliographie

BRONCKART, J.-P. (1996): *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme*

*socio-discursif*. Lausanne, Delachaux et Niestlé.  
KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1980): *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*. Paris, Armand Collin.

LÜBKE, D. (2001): *Lernwortschatz Deutsch. Apprendre les mots allemands. Deutsch-Französisch*. München, Hueber.

MARSCHALL, M. / PLAZAOLA GIGER, I. (2000): *La transposition didactique de notions communicatives dans les manuels de langue seconde*, in: *Babylonia* 3/2000, p. 17-21.

MARSCHALL, M. (2003): *Construction de pratiques discursives dans l'apprentissage d'une langue étrangère: l'exemple de la stratification des informations et gestion de discours*, in: BUTTET SOVILLA, J. / DE WECK, G. / MARRO, P. (éds.) *Analyses des pratiques langagières*. Actes du 7<sup>e</sup> colloque d'orthophonie/logopédie, Neuchâtel, 15-16 novembre 2002 (=TRANEL 38/39 mars/octobre 2003), p. 167-184.

MARSCHALL, M. / PLAZAOLA GIGER, I. / ROSAT, M.-C. / BRONCKART, J.-P. (2000): *La transposition didactique des notions énonciatives dans les manuels d'enseignement des langues vivantes*. (PNR 33: Efficacité de nos systèmes de formation) Fribourg, Editions Universitaires.

PUREN, Ch. (1988): *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris, Nathan.

WEINRICH, H. (1982): *Textgrammatik der französischen Sprache*. Stuttgart, Ernst Klett.

WEINRICH, H. (1993): *Textgrammatik der deutschen Sprache*. Mannheim, Dudenverlag.

WESTHOFF, G. J. (1987): *Didaktik des Leseverstehens*. Strategien des voraussagenden Lesens mit Übungsprogrammen. München, Hueber.

WOKUSCH, S. (à paraître): *La didactique intégrée des langues à l'école. Tentative de conceptualisation*. HEP Lausanne.

## Lucrezia Marti

Après avoir enseigné dans l'enseignement primaire et le post-obligatoire, elle travaille au Centre de Formation de l'Enseignement Primaire à Genève au secteur langues et cultures/allemand depuis 10 ans. Elle donne de la formation initiale et continue et élabore du matériel didactique pour les enseignants.

## Matthias Marschall

docteur ès Lettres, il travaille sur des questions de compréhension de texte en langue seconde ainsi que sur l'alphabétisation en langue étrangère (notamment dans le cadre des langues africaines). Chargé d'enseignement à l'Université de Genève et enseignant au Collège de Genève, il enseigne la didactique de l'allemand.

Mirjam Egli  
Basel/Bern  
Daniel Elmiger  
Neuchâtel

# Differenzierte Ausbildung für differenzierte Profile

## Aus- und Weiterbildung von Sprachlehrkräften für die Primarstufe

*La nouvelle politique linguistique de la CDIP, qui prévoit l'enseignement/apprentissage de deux langues au niveau primaire, entraîne de gros besoins au niveau de la formation initiale et continue des enseignant-e-s. L'importance d'une formation sérieuse est revendiquée par les associations et syndicats d'enseignant-e-s, qui craignent qu'un personnel insuffisamment formé ne compromette le succès d'une anticipation de l'apprentissage des langues à l'école. Jusqu'à présent, le modèle "généraliste" (une personne prend en charge l'intégralité de l'enseignement d'une classe) s'est maintenu dans la plupart des cantons suisses, mais certains problèmes se font sentir: ainsi, tous les enseignant-e-s ne veulent ou ne peuvent pas enseigner deux langues étrangères (en plus de la L1). On observe en conséquence une tendance vers une spécialisation dès le niveau primaire. L'article présente plusieurs solutions alternatives, notamment le modèle "semi-généraliste", qui a été introduit dans plusieurs cantons alémaniques. Par ailleurs, les exigences (linguistiques et pédagogiques) que doivent remplir les enseignant-e-s de langue sont de plus en plus formulées de manière explicite et selon des critères comparables (cf. le Cadre européen de référence pour les langues). Cette tendance favorise une meilleure comparabilité entre les divers systèmes de formation suisses.*

### 1. Einleitung

Im Sinne einer Intensivierung und Verbesserung des Sprachenlernens in der obligatorischen Schule sieht der Strategiebeschluss der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) vom 25. März 2004 die Vorverlegung des Sprachenunterrichts in der Primarschule vor: Bis im Jahr 2016 soll gesamtschweizerisch spätestens ab dem dritten Primarschuljahr der Unterricht in der ersten, spätestens ab dem fünften Primarschuljahr in der zweiten Fremdsprache einsetzen; mindestens eine der beiden Fremdsprachen muss eine Landessprache sein. In gewissen Kantonen werden seit kurzem bereits zwei Sprachen auf Primarschulstufe unterrichtet (Zürich, Zug, Schwyz, Obwalden, Nidwalden), in den übrigen Kantonen befindet sich die Umsetzung des EDK-Beschlusses noch in Planung (vgl. Elmiger / Forster 2005 und [www.sprachenunterricht.ch](http://www.sprachenunterricht.ch)).

Für die Umsetzung dieses Reformvorhabens ist die Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte einer der Schlüsselfaktoren. Noch in diesem Jahr will die EDK Leitlinien für die Anforderungen an die sprachlichen und didaktischen Kompetenzniveaus für Fremdsprachenlehrkräfte in der obligatorischen Schule verabschieden, auf deren Basis anschliessend gesamtschweizerisch verbindliche Instrumente zur Umsetzung formuliert werden sollen, beispielsweise ein Rahmenplan mit Fachstandards oder ein Profil für die Zusatzausbildung von Sprachlehrkräften<sup>1</sup>. Die Wichtigkeit der Aus- und Weiterbildung wird allgemein anerkannt – so auch in den „Gelingensbedingungen“ für die EDK-

Reform des Sprachenunterrichts, welche der Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH) im Jahr 2004 zuhanden der Kantonalverbände formuliert hat. Sie fordern einerseits hohe Standards für die Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte: das Erreichen des „Advanced-Levels“, d. h. Niveau C1 des Europäischen Referenzrahmens für die sprachlich-kommunikative Kompetenz von PrimarlehrInnen der Mittelstufe, Wissen über Spracherwerbsprozesse sowie spezifische methodisch-didaktische und lerndiagnostische Fähigkeiten, die es erlauben, dem konsekutiven bzw. parallelen frühen Fremdspracherwerb Rechnung zu tragen und mit einem heterogenen Lernpublikum umzugehen. Andererseits wird für die Unterrichtspraxis der Einsatz von spezialisiertem Lehrpersonal gefordert (als Lehrpersonen ausgebildete *Native speakers* oder Fach- bzw. Fachgruppenlehrkräfte).

Hinter den Gelingensbedingungen des LCH verbirgt sich ein sinnvolles Konzept differenzierter Lehrerprofile, welches eine ebenso differenzierte Ausbildungspolitik zur Folge haben muss. In unserem Beitrag möchten wir der Frage nachgehen, welche Ausbildung und welche Profile für welche Anforderungen an die Sprachlehrpersonen geeignet scheinen, welche Konsequenzen die veränderten Profile für die Schulpraxis haben und welche Schritte bereits von den Kantonen und Ausbildungsstätten unternommen worden sind. Überlegungen zur Ausbildung der Lehrkräfte scheinen deshalb dringlich, weil diese im Hinblick auf eine gesamtschweizerisch harmonisierte Fremdsprachenpolitik früh-



zeitig geplant sein will und weil sie Auswirkungen auf verschiedenen Ebenen hat (z. B. müssen Ausbildungsgänge an den Fachhochschulen ebenfalls frühzeitig umgestellt werden).

## 2. Hohe Anforderungen brauchen eine entsprechende Ausbildung

Eine verbesserte Sprachkompetenz der Lehrpersonen im Bereich Fremdsprachen ist kein Selbstzweck, sondern sie soll vor allem der Sprachausbildung der SchülerInnen zugute kommen. Sie betrifft nicht nur die Primarschule – auch wenn diese Stufe in erster Linie und unmittelbar von der Innovation betroffen ist –, sondern in einem weiteren Schritt auch die Oberstufe, da die Gesamtdauer des Sprachunterrichts verlängert wird und sich somit in Zukunft auf höheren Schulstufen Möglichkeiten für neuartige Formen des Sprachunterrichts eröffnen werden (z. B. (Teil-)Immersion). Im Hinblick auf einen kommunikativen Unterricht ist eine möglichst hohe und sichere Sprachkompetenz der Fremdsprachenlehrkräfte sicher wünschbar. Die Lehrpersonen sollen sich sowohl in der Zielsprache als auch im Unterricht wohl fühlen. Eine

gute Sprachbeherrschung soll sicherstellen, dass nicht bloss ein Lehrmittel ein- und umgesetzt wird, sondern dass möglichst viele alltägliche Situationen sprachlich adäquat bewältigt werden können. Auch andere, kulturelle und interkulturelle Inhalte werden besser vermittelt, wenn die Lehrperson sie nicht bloss vom Hörensagen, sondern auch aus eigener Erfahrung kennt. Je freier und ungezwungener Lehrerinnen und Lehrer mit der Fremdsprache umgehen können, desto weniger besteht überdies die Gefahr, dass sie eigene schlechte Lernerfahrungen an ihre SchülerInnen weitergeben.

Welches Niveau Fremdsprachenunterrichtende erreichen (und beibehalten) müssen, ist eine Frage des Ermessens. Wie eine Expertenumfrage der EDK gezeigt hat, schwanken die Anforderungen für die Primarstufe zwischen B1 und C1, teilweise mit einer Differenzierung nach Fertigkeiten: so erscheint beispielsweise auf dieser Stufe für die mündliche Interaktion eine höhere Kompetenz sinnvoll als für den schriftlichen Ausdruck. Für die Sekundarstufe I wird mehrheitlich das Niveau C1 und für die Sek II-Stufe das Niveau C2 anvisiert. Der Bestimmung berufsspezifischer sprachlicher Fertigkeiten soll-

te – nicht nur auf der Primarstufe – vermehrt Beachtung geschenkt werden. Ebenfalls darf nicht vergessen gehen, dass ein einmal erreichtes Niveau der kontinuierlichen Pflege bedarf und die sprachliche Weiterbildung bereits ausgebildeter Lehrpersonen einen wichtigen Faktor für einen langfristig erfolgreichen Sprachenunterricht darstellt.

Im Übrigen bleibt festzuhalten, dass die grösstmögliche Annäherung an *Native speakers* nicht ein absolut gesetztes Ziel sein kann. *Natives* sind nicht unbedingt die besseren Lehrkräfte – auch wenn sie die unterrichtete Sprache in idealer Weise einsetzen können –, denn oft haben sie nur einen begrenzten Zugang zur Erfahrungs- und Lernwelt ihrer SchülerInnen. Deswegen dürfen nicht-muttersprachliche Fremdsprachenunterrichtende nicht nur an ihren Defiziten gemessen werden. Auch ihre Ausbildung sollte nicht einfach das Erreichen eines möglichst hohen Sprachstandes, sondern vielmehr ein der Aufgabe angemessenes, jedoch realistisches Niveau anstreben, denn neben der Sprachbeherrschung spielen andere Faktoren eine wichtige Rolle, wie etwa das Verständnis für die Abläufe im Fremdspracherwerb, ein pädagogisch geschickter Umgang mit Fehlern, Kenntnis der integrierten Fremdsprachdidaktik, Strategien für das eigene Lernen der Fremdsprache usw. (vgl. Kelly *et al.* 2004).

Byram (2003) tritt dezidiert dafür ein, dass bei der Aus- und Weiterbildung von Fremdsprachenlehrkräften nicht nur die Sprachfertigkeiten im Vordergrund stehen, sondern dass sie auch eine Spracherziehung (*language education*) erhalten sollen. Das Ziel der europäischen Sprachpolitik – eine funktionale Mehrsprachigkeit in mindestens drei Sprachen – soll nicht nur von den SchülerInnen erreicht werden, sondern auch von den Lehrpersonen, für die ein Mehrsprachigkeitsprofil ebenfalls eine wichtige Voraussetzung für die Vermittlung von

Verständigungskompetenzen und von interkulturellen Kompetenzen ist. Byrams Vision ist die Ausbildung von europäischen SprachenlehrerInnen – und nicht bloss von LehrerInnen europäischer Sprachen!

### 3. Welche Profile kommen dafür in Frage?

Im Gegensatz zur Sekundarstufe I unterrichten auf der Primarstufe immer noch hauptsächlich Klassenlehrkräfte, d. h. Generalistinnen und Generalisten, welche beinahe alle Fächer abdecken müssen. Kommt nun auch noch der Anspruch hinzu, ein bis zwei Fremdsprachen mit den obengenannten Zielsetzungen und Ausbildungsstandards unterrichten zu müssen, wird klar, dass das Allroundermodell an seine Grenzen stösst und der Einsatz von Lehrkräften mit einem gewissen Grad an Spezialisierung entscheidende Vorteile bietet. Je nach Anforderung sind verschiedene Profile denkbar, die sich in gewissen Kantonen bereits in Planung oder sogar schon in Umsetzung befinden:

*GeneralistInnen mit Zusatzqualifikation*, die den Sprachunterricht von GeneralistInnen, welche keine zusätzliche Fremdsprache unterrichten möchten, übernehmen. Diese Lösung bedeutet bis zu einem gewissen Grad die Abkehr vom vorherrschenden Modell der Klassenlehrkraft, hat aber den Vorteil, dass die Zusatzqualifikation in einer zweiten Fremdsprache fakultativ bleibt; ungewollte Penservermindierungen können durch einen Fächerabtausch vermieden werden (vgl. Bildungsplanung Zentralschweiz 2003).

*Fächergruppenlehrkräfte (maitres semi-généralistes)*, die sechs bis sieben Fächer unterrichten und ein Schwergewicht auf die Sprachen legen. Die Vorteile dieser Lösung liegen auf der Hand: Einerseits kann von einer erhöhten Motivation der Lehrkräfte ausgegangen werden, denn die

Sprachfächer werden nach persönlicher Neigung gewählt. Andererseits wird eine vertiefte und zeitlich intensivere fachliche und fachdidaktisch-methodische Ausbildung möglich, was wiederum eine bessere Beherrschung des Faches nach sich zieht.

*Fachlehrkräfte bzw. SpezialistInnen*, die gerade in der Zeit des Übergangs und der Umsetzung des neuen Modells eine wichtige Rolle spielen, aber auch zu einem späteren Zeitpunkt die Arbeit von GeneralistInnen und Fächergruppenlehrkräften unterstützen oder gar übernehmen können. Als SpezialistInnen bringen sie hohe sprachliche, kulturelle und pädagogisch-didaktische Kompetenzen mit. Es können *Native speakers* im Austausch zwischen Sprachregionen eingesetzt werden, vorzugsweise Primarlehrkräfte mit besonderer pädagogischer Ausbildung für den Unterricht der eigenen Sprache als Fremdsprache oder aber *Sek I-Fachlehrkräfte* mit einer Zusatzausbildung für den Unterricht auf Primarschulstufe.

Handelt es sich bei den Lehrkräften um SpezialistInnen, besteht eher die Möglichkeit, auch immersiv ein Sachfach zu unterrichten (z.B. Sport in französischer Sprache). Gegenüber SpezialistInnen haben GeneralistInnen oder Fächergruppenlehrkräfte, die neben dem Unterricht in der Lokalsprache eine oder sogar zwei Fremdsprachen unterrichten, den Vorteil eines Sprachen übergreifenden Ansatzes, welcher die Prinzipien einer integrierten Sprachdidaktik besser zum Tragen kommen lässt.

Generell führen all diese neuen Profile zu einer Entwicklung weg vom Klassenlehrermodell und damit zu Veränderungen des Primarlehrberufes, gegen die auch Vorbehalte geäussert werden. In ihrer Analyse der Auswirkungen des Prinzips der Fächergruppenlehrkraft auf der Primarstufe führen Fretz / Nicolet / Müller (1997) beispielsweise an, dass aus Sicht der

Lehrerinnen und Lehrer das Risiko einer Aufsplitterung der pädagogischen Verantwortlichkeit besteht und dass AllrounderInnen ein Gefühl des Autonomieverlustes entwickeln können. Auf der anderen Seite bringt die Notwendigkeit der Entwicklung von Teamarbeit und die Übernahme von Lehrtätigkeiten in verschiedenen Klassen eine grössere Mobilität und mehr Möglichkeiten zum Dialog mit sich; damit sinkt auch die Gefahr des Burnout-Syndroms. Für die betroffenen Kinder kann der Verlust der Klassenlehrkraft als Bezugsperson befürchtet werden. Auch hier erweist sich das Schaffen einer erzieherischen Kohärenz durch die intensive Zusammenarbeit im Team als Schlüsselfaktor. Zu bemerken ist ausserdem, dass aufgrund gesellschaftlicher Veränderungen mit dem verstärkten Wunsch nach Teilzeitarbeit die Aufteilung von Vollen heute schon verbreitet ist. Aufwand und notwendige Kompetenzen für die Teamarbeit dürfen nicht unterschätzt werden; es müssen sowohl auf materieller Ebene (verfügbare Zeit, Entlastung) als auch im Rahmen der Ausbildung die Grundlagen dafür geschaffen werden. In jedem Fall bringt aber jede Art von Spezialisierung einen grösseren Koordinationsaufwand mit sich, welcher gerade kleinere Schulstrukturen vor organisatorische Probleme stellen dürfte und dem nur mit verstärkter Mobilität der Lehrkräfte und der Zusammenarbeit von Schulleitungen begegnet werden kann.

### 4. Die heutige Praxis in der Schweiz

Wie das Schulwesen im Allgemeinen, so sind auch die Anforderungen an die Aus- und Weiterbildung von Sprachlehrkräften kantonal geregelt. Im Vergleich der verschiedenen Kantone zeigt sich, dass die diesbezüglichen Voraussetzungen sehr unterschiedlich sind und sich auf verschiedenartige

Ausbildungswege und -profile berufen. In den Kantonen, die in jüngster Zeit ihren Sprachunterricht reformiert haben (durch die Vorverlegung des Englischunterrichts), zeichnet sich jedoch ein interessanter Wandel ab, weg vom bisherigen Modell der impliziten Qualifizierung und hin zu einer expliziten Qualifizierung der sprachlichen und didaktischen Anforderungen für Sprachlehrkräfte.

Zu den herkömmlichen, implizit definierten Anforderungen gehört beispielsweise der Besuch eines bestimmten Ausbildungsganges (Maturität, Lizentiat, Seminar- oder Fachlehrausbildung), wobei die sprachliche und didaktische Qualifikation der Lehrpersonen nicht besonders herausgehoben wird. Ein entsprechender Abschluss berechtigt zwar zum Unterrichten, sagt aber nicht viel über

das tatsächliche sprachliche und fachliche Niveau der Lehrerin oder des Lehrers aus. Auch wenn die verschiedenen Fortbildungsstätten die Fähigkeiten der zukünftigen Sprachlehrkräfte in den meisten Fällen prüfen, so geschieht dies nach unterschiedlichen, oft internen und nicht unbedingt vergleichbaren Kriterien.

In zunehmendem Masse werden nun die Anforderungen für die neuen Fremdsprachenkonzepte, wie sie teils bereits umgesetzt, teils in kantonalen Gesamtsprachkonzepten konzipiert werden, explizit dargelegt. Das bedeutet einerseits, dass der didaktische Bereich von der praktischen Sprachbeherrschung getrennt wird, und andererseits, dass der für den Unterricht nötige Sprachstand genauer, d. h. explizit und nach einheitlichen Kriterien, definiert wird. Dabei kommt heute kon-

sistent der Europäische Referenzrahmen zum Zug, auch wenn nicht immer klar ist, wer die eigentliche Zertifizierung des Sprachstandes in der Praxis vornimmt. In denjenigen Kantonen, die genaue Mindestvorgaben für das zu erreichende Niveau der Fremdsprachenlehrkräfte machen, wird in der Regel das Niveau C1 als Minimum vorausgesetzt. In manchen Fällen wird allerdings auch das Niveau B2 als genügend angesehen; hier und da in einer Übergangsphase, bis genügend qualifizierte Lehrkräfte zur Verfügung stehen. Noch strenger sind die Kantone, die das höchste Niveau des Referenzrahmens, nämlich das Niveau C2, als verbindlich ansehen.

In den Schweizer Primarschulen sind die GeneralistInnen (ggf. mit Zusatzausbildung für den Fremdsprachenunterricht) noch immer am häufig-



sten vertreten. An den Pädagogischen Hochschulen der Zentralschweiz und von Zürich hat allerdings die Umstellung zur Ausbildung von Fächergruppenlehrkräften bereits stattgefunden, sodass es in einem grossen Teil der Deutschschweiz zukünftig keine AllrounderInnen mehr geben wird. Wie oben dargelegt, ergeben sich daraus im Hinblick auf den Fremdsprachenunterricht sowohl Vor- als auch Nachteile: Zu den Vorteilen gehört sicher die Tatsache, dass Fremdsprachen künftig von motivierteren und besser ausgebildeten Personen unterrichtet werden, die sich im Idealfall für die unterrichteten Sprachen entschieden haben. Wird jedoch der Sprachenunterricht in einer Klasse von mehreren Lehrpersonen übernommen, kann sich dies nachteilig für die Ausbildung einer integrierten Sprachdidaktik auswirken.

## 5. Ausblick

Im Sinne einer Anpassung an lokale Besonderheiten bei gleichzeitiger Harmonisierung der Anforderungen scheint für die Zukunft ein Pluralismus von Profilen wünschbar, für die auch unterschiedliche Ausbildungen notwendig sind. Angesichts der grossen Unterschiede zwischen den Regelungen auf kantonaler Ebene sind allerdings klare Richtlinien für die Aus- und Weiterbildung von Sprachlehrkräften auf gesamtschweizerischem Niveau, so wie sie die EDK vorsieht, ein dringendes Desiderat. Folgende Punkte sind dabei von besonderem Interesse: Festlegung des sprachlichen Eintritts- und Austrittsniveaus (eventuell mit Differenzierung nach berufsspezifischen Teilkompetenzen), externe Zertifizierung der Sprachkompetenzen (die Einführung eines berufsspezifischen nationalen Examens böte gewisse Vorteile), pädagogische und fachwissenschaftliche Ausbildung, Sprachaufenthalte und Unterrichtspraxis während der Ausbildung, sprach-

liche Weiterbildung bereits ausgebildeter Lehrkräfte usw.

Eine qualifizierte und für alle Seiten befriedigende Aus- und Weiterbildung ist mit hohem personellem, organisatorischem und finanziellem Aufwand verbunden, der weder gescheut noch unterschätzt werden sollte. So fordern die „Gelingensbedingungen“ des LCH nicht von ungefähr, dass die Finanzierung von Nachschulung von noch ungenügend ausgebildeten Lehrkräften durch den Schulträger mittels Verpflichtungskrediten auf 10 Jahre hinaus sichergestellt sein sollte. Wichtig scheint uns, dass der Aufwand möglichst gerecht zwischen den verschiedenen Akteuren aufgeteilt wird (Kantone, Schulen, Lehrpersonen).

Bei der Planung und der Umsetzung der (Nach-)Qualifikation sollten möglichst alle Beteiligten einbezogen werden, denn ein verbesserter Sprachunterricht hängt in hohem Mass von der Motivation und vom Einsatz der einzelnen Schulen und Lehrpersonen ab. Auch die Fachverbände und kantonalen Lehrerorganisationen sollten sich in diesem Prozess einbringen können, da Aus- und besonders Weiterbildung nicht gegen den Widerstand der Betroffenen durchgeführt werden kann und mitunter eine ganz besondere Herausforderung für sie darstellt, werden doch in vielen Fällen die Unterrichtenden zumindest zeitweise wieder zu Lernenden!

### Anmerkung

<sup>1</sup> Eine gemischte Kommission der EDK und der Schweizerischen Konferenz der pädagogischen Hochschulen (SKPH) beschäftigt sich gegenwärtig mit der Erarbeitung der Grundlagen für diese Leitlinien.

### Literaturhinweise

BILDUNGSPLANUNG ZENTRALSCHWEIZ (2003): *Primary English Project. Was wir schon immer fragen wollten.* ([www.bildungsplanung-zentral.ch/uploads/faq.pdf](http://www.bildungsplanung-zentral.ch/uploads/faq.pdf))  
BYRAM, M. (2003): *Teacher education – vi-*

*sions from/in Europe*, in: *Babylonia* 3-4/2003, p. 7-10.

DACHVERBAND SCHWEIZER LEHRERINNIEN UND LEHRER – LCH (2004): *Gelingensbedingungen für die Reform des Sprachenunterrichts.* (<http://www.lch.ch/docs/publikationen/gelingensbedingungen.pdf>)

EDK / CDIP (2004): *Sprachenunterricht in der obligatorischen Schule: Strategie der EDK und Arbeitsplan für die gesamtschweizerische Koordination. Beschluss der Plenarversammlung vom 25. März 2004.* ([http://www.edk.ch/d/EDK/Geschaefte/framesets/mainAktivitaet\\_d.html](http://www.edk.ch/d/EDK/Geschaefte/framesets/mainAktivitaet_d.html))

ELMIGER, D. / FORSTER, S. (2005): *La Suisse face à ses langues. Histoire et politique du plurilinguisme. Situation actuelle de l'enseignement des langues.* Neuchâtel, IRDP.

FRETZ, R. / NICOLET, M. / MULLER, N. (1997): *Fächergruppenlehrkräfte für die Primarstufe und die Sekundarstufe I.* EDK Dossier 47, Bern.

KELLY, M. et al. (2004): *Europäisches Profil für die Aus- und Weiterbildung von Sprachlehrkräften: ein Referenzrahmen.* Bericht an die Europäische Kommission Bildung und Kultur. (<http://www.sprachenunterricht.ch>)

### Mirjam Egli

ist Sprachwissenschaftlerin. Sie arbeitet bei der EDK als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich „Sprachen“ und ist am französischen Institut der Universität Basel als Lektorin für französische Sprachwissenschaft und Sprache tätig.

### Daniel Elmiger

ist Sprachwissenschaftler. Er arbeitet am Neuenburger Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDPP) sowie am Germanistischen Institut der Universität Neuenburg.

Carine Reymond  
Olivier Mack  
Lausanne

## Didactique intégrée des langues: dispositif pour futurs enseignants primaires

*Comme annoncé dans le dernier numéro de notre revue, nous poursuivons les réflexions sur une didactique intégrée des langues à travers différents champs thématiques concernés par un tel enseignement. Dans cette perspective, nous publions ici - en complément de l'article précédent - une contribution de Carine Reymond et d'Olivier Mack de la HEP Lausanne traitant de la **formation** pour futurs enseignants de langues à l'école primaire. Leurs propositions ont été présentées 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.*

*Préambule: nous avons choisi comme formulation épiciène d'alterner par paragraphe le masculin et le féminin pour parler des étudiants et des étudiantes en formation à la HEP Vaud.*

Notre article se penche sur la conception d'un dispositif de formation initiale intégrant trois langues (français langue étrangère, allemand, anglais) pour de futurs enseignants primaires, (Bachelor +3/+6). Nous exposerons d'abord les composantes retenues en tenant compte des contraintes institutionnelles (structure et contenus des modules). Dans un deuxième temps, nous nous attarderons sur nos interrogations épistémologiques par rapport à la didactique intégrée et aux conditions qui favorisent les synergies entre les trois langues précitées. L'enseignement et l'apprentissage des langues en Suisse est régi par des principes de politique des langues édictés par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, (CDIP). Cette instance a prévu l'introduction d'une deuxième langue en 3ème année primaire et d'une troisième langue en 5ème année primaire (modèle 3/5) entre 2005 et 2012 ([www.edk.ch](http://www.edk.ch), Déclaration du 24 mars 2004). La HEP Lausanne a intégré ces principes lors de la mise en

place du nouveau dispositif de formation démarrant en octobre 2005, malgré le fait qu'aucune décision n'a été prise concernant le futur statut de l'enseignement de l'anglais en 5/6. La formation s'articule sur trois années en HEP, selon une progression qui se base sur des situations professionnelles globales en première année, puis des situations multiples et diversifiées mais simples en deuxième année pour aboutir à des situations complexes en troisième année. (cf. Tab.1)

Le module de troisième année est un module optionnel pour la formation à l'enseignement bilingue et fera par ailleurs l'objet d'une recherche. Les compétences, les savoirs et les contenus que nous visons se répartissent donc sur les deux premiers modules uniquement. Nous cherchons à couvrir un champ théorique et pratique de la didactique des langues de base car nous voulons fournir des outils aux futures enseignantes pour qu'elles deviennent des praticiennes réflexives. Ces objectifs peuvent sembler ambitieux avec seulement huit crédits à disposition dans la formation. Nous restons néanmoins persuadés qu'en respectant le principe de progression nos étudiantes peuvent intégrer les éléments de didactique décrits ci-dessous.

**Tab. 1: Articulation de la formation**

1 <sup>ère</sup> année	2 <sup>ème</sup> année	3 <sup>ème</sup> année
Module 1: "Langues secondes" (anglais + allemand)	Module 2: "Didactique intégrée des langues" (anglais, allemand, français langue seconde)	Module 3 (optionnel): "Enseignement de la géographie en intégrant l'anglais et l'allemand"
4 crédits ECTS /60 (dont 12 de formation pratique)	4 crédits ECTS /60 (dont 12 de formation pratique)	3 crédits ECTS /60 (dont 18 de formation pratique)

Examinons dans un premier temps les compétences du futur enseignant, ses savoir-faire. Ceux-ci sont générés par les rôles qu'il prend dans différentes situations professionnelles. En tant que modèle linguistique, l'étudiant maîtrise l'allemand et/ou l'anglais à l'oral et à l'écrit. Le niveau B2+ ainsi qu'un séjour linguistique de minimum 6 semaines sont requis à l'admission en HEP pour assurer une bonne maîtrise de la langue, notamment à l'oral. Comme il sert de modèle linguistique, l'étudiant sait passer d'une langue à l'autre en exploitant de manière consciente les principes de macro, micro et pluri alternances (Castellotti, 2001, et Duverger, 2005).

L'étudiante devient également un modèle d'apprentissage pour ses élèves car elle arrive à intégrer un statut positif de l'erreur autant dans son propre output que dans celui des élèves. La future enseignante considère l'erreur "comme un indice de l'apprentissage", elle assimile le concept d'"interlangue" (Pendax, 1998: 17 et 21) pour pouvoir mieux comprendre et valoriser les étapes d'apprentissages des élèves. L'étudiant joue un troisième rôle: celui de support visuel et auditif en plus des moyens d'ensei-



gnement existants. Il anime l'enseignement en étant en interaction en langue cible. Grâce à cela, il peut soutenir la compréhension des élèves en allemand et/ou en anglais au moyen de sa présence, son attention et sa flexibilité. Ce troisième rôle touche à la personnalité de l'enseignant car les interactions entre le maître et les élèves relèvent plutôt de facteurs personnels sur lesquels la formation des maîtres a peu de prise. Cependant, les aspects didactiques de la relation pédagogique (consignes, rythme, organisation du travail, formes d'interaction...) peuvent être étudiés et intégrés lors de la formation.

Dans son rôle de "passeur culturel" (Zakhartchouk, 1999), l'étudiante transmet des éléments de culture en choisissant des supports authentiques et pertinents. Elle aide les élèves à construire une représentation positive de la langue et de la culture allemande et anglo-saxonne grâce aux rapports qu'elle entretient avec la langue cible d'une part et parce qu'elle est à même de prendre une distance avec sa culture d'origine d'autre part.

Pour conclure avec cette énumération des rôles et des compétences, l'étudiant devient un enseignant stratégique: il montre et enseigne des stratégies cognitives et métacognitives afin que l'élève optimise sa manière d'apprendre. L'étudiant se familiarise également avec les stratégies de communication pour fournir aux élèves des outils conversationnels comme l'ouverture et la clôture de l'échange (Mitchell / Myles, 1998: 94-98). Toujours dans son rôle stratégique, le futur enseignant peut alors développer une capacité autoréflexive sur sa pratique pour éventuellement remédier à certaines situations ou pour chercher de l'aide.

Les contenus et les savoirs à l'intérieur des deux modules couvrent plusieurs domaines de la didactique des langues qui s'organisent en unités de formation (UF). En première année, la langue et la culture des jeunes ap-

prenants germanophones et anglophones constituent la première UF.

L'unité de formation didactique se penche sur l'enseignement par les contenus. En effet, les étudiantes enseigneront plusieurs branches dans leur classe et pourront introduire les langues cibles lors de petits projets dans les disciplines non linguistiques. C'est une manière douce et naturelle de s'engager dans l'apprentissage d'une langue pour les élèves. Ainsi les étudiantes apprennent à enseigner un cours de gymnastique en allemand (DNL) ou à transmettre les traditions germaniques de la St Nicolas en racontant des histoires ou en fabriquant des biscômes. En surfant sur la vague d'Harry Potter, elles parlent de certaines traditions scolaires en Angleterre comme les "boarding schools."

Le deuxième module élargit sa palette. Il est constitué de trois unités de formation. Dans la première, à orientation théorique, les futurs enseignants abordent les principes d'acquisition de la langue 1 et des langues étrangères (concepts de base en psycholinguistique). Ils examinent, dans une deuxième unité de formation, la diversité langagière de la société et de la classe. Ils se familiarisent avec les phénomènes de plurilinguisme et les différents types de bilinguisme. L'unité de formation didactique aborde les compétences communicatives. Les étudiants apprennent à sélectionner et à exploiter des ressources pour développer les compétences communicatives de leurs élèves. Ils découvrent et analysent différents moyens d'enseignement afin de les exploiter au mieux. Ils savent planifier une séquence d'enseignement en y intégrant des domaines de différenciation comme les origines linguistiques et culturelles des élèves. Enfin, ils examinent, élaborent et développent des instruments d'évaluation pertinents.

Le dispositif de formation que nous avons mis en place à la HEP Vaud se trouve à mi-chemin entre deux pôles en didactique intégrée. Il s'oriente

vers une formation qui intègre la didactique de trois langues vivantes mais parvient quand même à assimiler des éléments d'une didactique intégrée des langues en mettant en évidence les recoupements didactiques notamment au niveau des rôles de l'enseignant de langues. Nous avons développé le dispositif sans faire de choix épistémologique à priori entre formation intégrant trois langues et formation à une didactique intégrée mais en respectant d'autres contraintes institutionnelles. En organisant la formation à partir des rôles et des compétences des futurs enseignants, les contenus se retrouvent subordonnés à des savoir-faire. C'est à posteriori en observant le dispositif que nous nous sommes rendu compte de ce manque de décision par rapport à des contenus. Or la question du statut de la didactique intégrée dans le dispositif est essentielle. Nous nous sommes alors interrogés sur deux points: d'abord, quels aspects des langues sont spécifiques et ne peuvent pas être intégrés dans une didactique unique? Ensuite, comment favoriser les synergies entre les trois langues étudiées pour promouvoir une didactique intégrée?

Les éléments de réponses que nous proposons sont partiels car nous nous trouvons au début du questionnement. Nous les soumettons néanmoins. La première question aborde la spécificité des langues. Les unités de formation séparent le traitement du français langue étrangère du traitement des autres langues. En effet le français est la langue d'enseignement de l'école dans le canton de Vaud et il constitue une langue seconde pour les élèves allophones. Son statut est donc différent de l'allemand et de l'anglais. Les éléments de langue et de culture sont bien évidemment traités séparément dans leur propre unité de formation. L'unité de formation didactique "intégrée" de deuxième année comprend des contenus spécifiques à l'allemand et à l'anglais comme la prononciation

et l'analyse des moyens d'enseignement. L'expérience nous conduira peut-être à augmenter le nombre de ces contenus spécifiques.

La deuxième question touche à la promotion de la didactique intégrée. Nous nous demandons comment favoriser les synergies entre les trois langues. Nous envisageons quatre axes sur lesquels mettre l'accent. Le premier axe concerne l'alternance codique (Duverger, 2005). Le cours de didactique se donne en alternance dans les trois langues en fonction d'une pertinence de contenus (macro-alternance) ou des personnes intervenant dans le cours. Ainsi les étudiantes mettent à l'épreuve les concepts développés dans l'unité de formation.

Le deuxième axe examine une approche intégrée du lexique, de la morphologie et de la syntaxe qui met en évidence des parallèles entre les trois langues et les stratégies dans l'apprentissage des trois langues. Par exemple, l'utilisation des cognats facilite la compréhension des textes. L'allemand est introduit en troisième année primaire suivi deux ans plus tard de l'anglais. Les ressemblances lexicales de ces deux langues de même origine sont tout à fait étonnantes. Il existe également de très nombreux cognats entre le français et l'anglais qui doivent être soulignés. Pris sous un autre angle, le traitement de l'apprentissage du vocabulaire est le même pour les deux langues cibles. Que se passe-t-il dans la tête de l'apprenant lorsqu'il gère des mots nouveaux? (Wokusch, 1997). Les similitudes interlangagières ne s'arrêtent pas au lexique. Les verbes irréguliers et les verbes à particules méritent d'être traités de la même manière en allemand et en anglais tandis que certaines expressions syntaxiques comme "Wie + adj.?" et "How + adj.?" retiennent toute notre attention.

Le troisième axe concerne la pédagogie de la reformulation. Cet aspect didactique, développé notamment dans les classes bilingues, apparaît

comme essentiel dans toutes les classes de langue étrangère. La communication non-verbale, la reformulation et la simplification, la comparaison avec le français forment des bases de didactique intégrée. Le dernier axe s'intéresse à une coordination des contenus et des thèmes dans l'enseignement. Afin d'éviter une redondance qui ennuie les élèves, une didactique intégrée des langues permet aux enseignantes de valoriser les contenus traités dans les différentes langues en tenant compte de ce qui a déjà été vu. Ces quatre axes nous permettront dans le moyen terme de continuer de développer un dispositif de formation à la didactique intégrée des langues.

## Bibliographie

- CASTELLOTTI, V. (2001): *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris, CLE International.
- CASTELLOTTI, V. (2001): *D'une langue à d'autres: pratiques et représentations*, Rouen, Publications de l'Université de Rouen.
- DUVERGER, J. (2005): *L'enseignement en classe bilingue*, Paris, Hachette.
- MITCHELL, R. / MYLES F. (1998): *Second Language Learning Theories*, London, Arnold.
- PENDANX, M. (1998): *Les activités d'apprentissage en classe de langue*, Paris, Hachette.
- WOKUSCH, S. (1997): *Apprentissage du vocabulaire: Que se passe-t-il dans nos têtes?*, Lausanne, CVRP.
- ZAKHARTCHOUK, J.-M. (1999): *L'enseignant, un passeur culturel*, Paris, ESF.

## Olivier Mack

est professeur formateur pour la didactique de l'allemand pour les généralistes à la Haute Ecole Pédagogique vaudoise; il est également membre du groupe de concepteurs de la version du Portfolio Européen des Langues 1 (4 à 11 ans) et co-auteur de matériel de différenciation pour l'allemand au 2<sup>ème</sup> cycle primaire.

## Carine Reymond

est professeure-formatrice pour la didactique de l'anglais à la Haute Ecole Pédagogique vaudoise; elle est également enseignante d'anglais dans un établissement secondaire. Ses domaines d'intérêt et de recherche sont l'enseignement bilingue et l'enseignement des langues par les techniques théâtrales.



Hans Weber  
Solothurn

# La volpe

Sugli stemmi araldici, il lupo e la volpe non si distinguono quasi. L'araldica non aspira ad una rappresentazione verosimile degli animali: pensiamo a tutte le diverse forme di aquile, compresa l'aquila a due teste. E' tuttavia possibile capire se questo o quello stemma riproduce un lupo o una volpe: il lupo tiene la coda rivolta verso l'alto, la volpe verso il basso. Come accade per l'orso ed il lupo, in alcune lingue non si teme affatto di chiamare la volpe col suo nome, mentre in altre lingue si preferisce sostituire il vero nome, considerato tabù, con un'altra denominazione. Difficile rintracciare la ragione di tali diversità...



Volpe e lupo.

### Colore o pelo

Il nome latino è *vulpes* o *vulpes* (femminile), e gli Antichi spiegavano questi nomi con etimologie fantastiche. Credevano che la volpe traesse il nome dal suo volare con i piedi: “*vulpes ... quod volat pedibus*”! Tuttavia, la vera etimologia ci sfugge. L'italiano ha *volpe*, il rumeno *vulpe*, il romancio *vulp*, tutti femminili.

L'ancien français a *goupil* (masculin; féminin *goupille*), du bas latin *vulpiculus* (comme l'ancien italien *volpigli*). Ce mot correspond au diminutif classique *vulpecula*.

Comme dans un certain nombre de mots (*vadum* — *waten* — *gué*), le *g-* pour *v-* initial signale une influence

germanique (les Flandres, pays de contact). On peut s'imaginer ce scénario: Une personne de langue germanique emprunte un mot roman, trouve le *v-* trop faible et le remplace par son *w-* habituel, qui devait sonner encore plus rond et profond que le *w* anglais actuel. Une personne de langue romane préfère cette forme (mode, imitation de la classe supérieure, germanique...), mais elle a quelque difficulté à prononcer le son initial. Elle prend son élan, *ggg* — *w!* (Plus tard ce *w* trop dur tombe.) — On trouve par ailleurs aussi *volpil*, *vorpil*.

Of all the words created to hide the taboo name, the Gaelic words show the simplest and most economic solution, namely a word for “dog”, man's best friend, plus a characterising adjective: *madadh-allaidh* (wild, fierce) “wolf”, *madadh-ruadh* (red) “fox”, *madadh-donn* (brown) “otter”.

Die westgermanischen Namen, deutsch *Fuchs*, englisch *fox*, niederländisch *vos* sprechen den buschigen Schwanz an. Aussergermanisch vergleichen sich russisch, polnisch *puch* (feines, wolliges Haar) von der indogermanischen Wurzel *\*puq-*, *\*peuq-* (dicht behaart, buschig), Altindisch *púccha* bedeutet “Schwanz”.

The English form *vixen* from Middle English *fixene* (cf. German *Füchsin*) has a dialectal *v-* for *f-*, like *vat* from Old English *fæt*, German *Fass*.

Die nordgermanischen Namen für den Fuchs, isländisch *refur*, norwegisch *rev*, schwedisch *räv*, dänisch *ræv*, gehen auf ein Adjektiv mit der Bedeutung “rotbraun” zurück. Dieses ist verwandt mit griechisch *orphanós* “rotbraun, dunkelbraun”, das Adjektiv zu *orphna* “Finsternis, Dunkel”.

Im russischen Märchen heisst der Fuchs *lisá*, eigentlich “gelbliches (Tier)”. Die Alltagssprache verwendet eher die Ableitung *lisítsa*. Das Polnische zieht die männliche Form vor, *lis*, die auch die altrussische Form ist.

And so I might go on and on... This language takes the colour, that language the hair for creating a non-taboo name for the fox. Pretty boring — but wait, there are one or two surprises in store.

### Der Schwanz

Spanisch und portugiesisch *raposa* “Fuchs” geht auf *rabo* “Schwanz” zurück — eine einfache Feststellung, doch dieses Wort führt uns in ganz andere Gefilde (und Äcker). Übrigens mag das *-p-* statt *-b-* von *rapina* stammen (Raub), was durchaus zum Fuchs passt.

Pourtant *rabo* remonte au latin *rapum* ou *rapa* (navet). La queue du renard aurait donc été comparée au navet, ou vice-versa. Cette forme en *r-* se trouve en relation mal expliquée avec une forme en *n-*, *napus*. De même nous avons en français moderne *navet* à côté de *rave*. Pourtant ce sont les formes en *r-* qui sont en majorité sur le terrain indo-européen: vieux slave *repa*, grec *rhapus*, *rhapus*, lithuanien *rópe*, allemand *Rübe*, italien *rapa*, romanche *rava* contre le seul espagnol et portugais *nabo*.

Deutsch *Rübe*, althochdeutsch *ruoba*, geht auf germanisch *\*rôbjô-* zurück, ebenso dänisch *roe*, schwedisch *röva*. Doch auch hier findet sich wieder ein gleichbedeutender Verwandter mit anderer Lautung: althochdeutsch *râba*, mittelhochdeutsch *râbe*, schweizerdeutsch *Rääbe*. Wahrlich, die Rübe hat es in sich. Doch zurück zum Fuchs!

Im heutigen Spanisch haben zunächst das weibliche *zorra*, später auch das männliche *zorro* das Wort *raposa*

verdrängt. Das neuere Wort scheint lautmalerschen Ursprungs zu sein und bezeichnet das Geräusch, das entsteht, wenn jemand mühsam etwas auf dem Boden hinter sich herschleppt.. Dieser Jemand ist wohl faul, und die Bedeutung “fauler Kerl, faules Frauenzimmer” ist in der Tat noch lebendig. Jedoch, wie das Wort auf den keineswegs faulen Fuchs übertragen werden konnte, ist wirklich rätselhaft. Oder wurde mit dieser Bezeichnung etwa auch die Behändigkeit tabuisiert?

Mais c’est le catalan qui nous offre le nom du renard le plus remarquable. Voyez plutôt: le mot *guineu* (féminin) se réfère à l’astuce et à la trahison du renard. Il remonte au nom propre germanique *Winihild* > catalan *Guinedell*, nom d’une comtesse de Barcelone du 9e siècle. Je vous laisse imaginer à quel point la comtesse *Guinedell* était astucieuse pour avoir été digne d’un tel monument, plus durable qu’un monument de pierre. A propos, elle était l’épouse du comte *Guifre el Pilós* (le Poilu) de Barcelone (env. 840—897). *Guifre* est la forme catalane du nom germanique *Wilfred*. — Encore cette relation *w-* germanique: *gu-* roman.

### Renart li rous (Renard le roux)

Le mot *renard* appartient à une toute autre catégorie. Depuis le 9e siècle on a pris des animaux pour héros de petits poèmes épiques en latin médiéval, particulièrement dans les régions de l’est et du nord de la France, et dans les Flandres où se mêlent le roman et le germanique. Ici le maître *Nivardus* applique des noms humains aux animaux de son épopée *Ysengrinus* (1150), où apparaît *Reinardus*. Pourtant c’est surtout le grand succès de la collection de ces petites épopées, cette fois dans la langue du peuple, le *Roman de Renart* (13e siècle) qui a entraîné la substitution de *goupil* par *renard*. Il est clair que les auditeurs prenaient le parti du personnage rusé

qu’est *goupil* le *Renart*, pour ainsi dire un *Zorro* (!) du Moyen-Age.

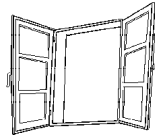
Le nom propre *Renart* provient du francique ° *Reginhart*, allemand moderne *Reinhard* (vieil haut-allemand *ragin* “conseil” et *hart* “fort”). *Regin* est le nom du nain habile et malin qui éduque *Siegfried*. Quant à *hart*, il est apparenté au grec *krat̥s*, superlatif *kártistos*, de la racine indo-européenne *\*gar-* (dur). Nous utilisons toujours ce mot dans les suffixes *-crate* et *-cratie* (autocrate, démocratie).

Mittelenglisch heisst das Epos *Reynard the Fox*, mittelniederländisch *Van den vos Reynaerde* und mittelniederdeutsch *Reynke de vos*. Goethe verwendet die dreisilbige Form *Reineke*, wohl weil sie sich als Daktylus so auszeichnet in den Hexameter fügt:

*Aber Reineke konnte die alten  
Tücken nicht lassen;*

### Exkurs auf *-ke*

*-ke* ist eine niederdeutsche Verkleinerungsendung und entspricht dem mitteldeutschen *-chen*. Auch das Niederländische verwendet *-ke*, und zwar hauptsächlich im Süden; der Norden zieht *-je* vor (auch *-tje*, *-etje*, *-kje* u. a.) Gewiss betrachten Sie *-ke* und *-je* als ganz unterschiedliche Endungen wie etwa im Deutschen *-chen* und *-lein*. Doch der Schein trügt auch hier. Heute weiss man, dass beide aus mittelniederländisch *-kijn* hervorgegangen sind. Wie ist das möglich? Nun, bei *tj* handelt es sich um ein palatalisiertes *k*. Zum Beweis: für den “non-néerlandophone” tönen *rietje* (Trinkröhrchen) und *riekje* (Mistgäbelchen) genau gleich, obschon sie nicht demselben Zweck dienen...



Georg Stöckli  
Zürich

## Fremdsprachen in der Primarschule: Am Anfang steht die Motivierung

*En Suisse, la question des langues et de leur apprentissage est problématique et souvent perçue négativement. L'article plaide pour une approche plus affirmée de l'apprentissage des langues étrangères, centrée sur la motivation. La pertinence de l'apprentissage est liée à l'orientation vers les compétences, en liaison à l'autonomie de l'apprenant. Une étude réalisée avec des élèves de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> primaire du canton de Zurich met clairement en évidence un relâchement de la motivation dans l'apprentissage du français alors que celle-ci reste stable pour l'anglais. Les élèves dont la langue maternelle n'est pas l'allemand semblent en outre plus motivés à continuer d'apprendre le français. L'apprentissage d'une langue ne devrait pas pouvoir être reçu comme menaçant mais basé plus fortement sur des principes motivationnels et centré sur les processus plutôt que sur le produit. Les élèves doivent pouvoir, dès le début, ressentir que leurs compétences se développent. (réd.)*

Unser Zugang zu Sprache und Sprachen beruht auf Negativbilanzen. In der Deutschschweiz reden wir Mundart, kein richtiges Deutsch. Unser Hochdeutsch klingt unbeholfen. Wir haben vier Landessprachen, eine davon stirbt aus. Internationale Studien attestieren verschiedenen Altersgruppen der Bevölkerung selbst in der Muttersprache Mittelmässigkeit und Schlimmeres. Man sagt, die Schweiz sei mehrsprachig. In Wahrheit gilt das für etwas mehr als zwanzig Prozent von uns. Wenn wir nicht Französisch oder Italienisch und die anderen nicht Deutsch lernen, so droht man uns, gefährden wir den Zusammenhalt des Landes. Kurz, Sprache ist uns ein Problem. Sprache scheint etwas Bedrohliches an sich zu haben. Kein Wunder, trägt die Diskussion um die Fremdsprachen in der Primarschule den Anstrich von Ärger und Beschuldigungen. Kann auf solch schadstoffreichem Boden ein gesundes, unverkrampftes Lernklima wachsen?

Ich plädiere in diesem Beitrag für eine Annäherung an Fremdsprachen unter positiven Vorzeichen. Wir sollten einen anderen Zugang zu Sprachen gewinnen. Das leitende Prinzip: ein durch und durch *motivationsorientierter* Sprachunterricht.

### 1. Grundsätzliche Überlegungen zur Motivation

Der Erfolg von Lernprozessen hängt von drei wesentlichen Komponenten ab: 1. von den kognitiven Voraussetzungen der Lernenden, 2. von der Qualität der Lehrmittel und der Vermittlung und 3. von der Motivation der Lernenden. In diesem Beitrag interessiert die dritte Komponente.

Je nach theoretischem Verständnis werden andere Faktoren für die Höhe der Motivation verantwortlich gemacht. Zwei dieser Faktoren sind die *Wertung*, die ein Inhalt bei den Lernenden geniesst, und die *Erwartung* oder die Wahrscheinlichkeit der Zielerreichung. Im Zusammenhang mit der Wertung könnte man fragen – und diese Fragen stellt man im Schulkontext viel zu selten: Hat die Sache, die du lernen sollst, für dich eine positive Bedeutung? Wie kann diese Bedeutung erlangt und gestützt werden?

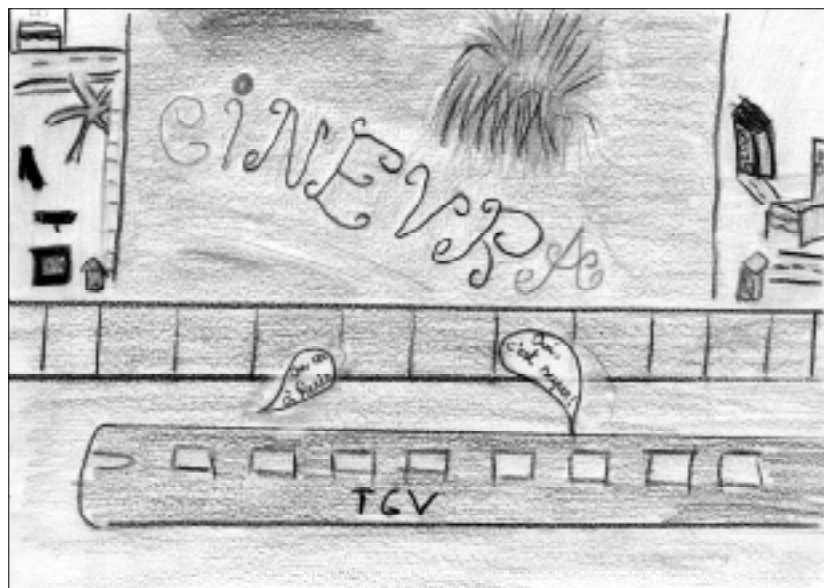
Beim Lernen einer Sprache ist die *subjektive Bedeutung* zentral, sie schafft den Sinnhorizont des Lernens. Das Lernen in der Sprachregion ist besonders erfolgreich, weil Sinn und Bedeutung der Sprachbeherrschung unmittelbar erfahren werden. Der Wunsch oder die Notwendigkeit, andere verstehen und mit ihnen kommunizieren zu können, resultiert – zusammen mit der Erfolgserwartung – in der persönlichen Motivation.

Auf dem theoretischen Hintergrund der Selbstbestimmungstheorie der Motivation spielen die Komponenten *Kompetenz*, *Autonomie* und *Verbundenheit*, die als menschliche Grundbedürfnisse zu verstehen sind, eine zentrale Rolle. Grundsätzlich können wir davon ausgehen, dass eine Person in einem als wichtig erkannten Handlungsbereich Kompetenz anstrebt. Kaum eine Schülerin oder ein Schüler wird unter normalen Umständen den Wunsch verspüren, inkompetent zu sein. Das Erleben von Inkompetenz ist zu schmerzlich. Wo die Flucht in die Inkompetenz auftritt, das ist zum Beispiel bei Anstrengungsverzicht letztlich der Fall, ist die Selbsterfahrung im Lernprozess bereits auf schlimm-

ste Weise verunstaltet. Kompetenz oder Kompetenzerleben und Lernen sind als gegenseitig verwobene Mechanismen nicht zu trennen, ob sie nun positiv oder negativ verlaufen. Das Streben nach *Autonomie* entspricht dem Wunsch, seine Handlungsziele und Handlungswege möglichst frei und in Einklang mit persönlichen Sinnzusammenhängen zu wählen. Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation geht davon aus, dass Kompetenzerleben und intrinsische Motivation (eine Motivation, die sich an der Sache entzündet und nicht an Ausserkriterien orientiert) eng an selbstbestimmtes Handeln gebunden sind. Lernen findet nicht auf einsamen Inseln statt; dennoch haben die meisten Motivationstheorien die *soziale Dimension* des Lernens lange Zeit vernachlässigt oder gänzlich ignoriert. Lernen und Motiviertheit können nicht unabhängig von sozialen Kontexten verstanden werden. Das Bedürfnis nach *Verbundenheit* bedeutet, dass wir danach streben, mit unseren Handlungen bei bedeutsamen anderen Personen Anerkennung und Wertschätzung zu erlangen. Weil Sprache nicht einfach irgendein Lerninhalt, sondern auch Instrument der zwischenmenschlichen Kommunikation und Annäherung ist, kommt dem Motiv der Verbundenheit und des Austauschs über Sprachgrenzen hinweg beim Sprachenlernen eine spezielle Bedeutung zu. Die resultierende Motivation wird anschliessend als *Verständigungsmotivation* bezeichnet. Das bisher Gesagte bewegt sich auf einer theoretischen Ebene. Es verlangt nach Konkretisierung im Rahmen des Unterrichts. Das soll im nächsten Abschnitt geschehen.

## 2. Motivation und Fremdsprachen in der Primarschule

Im Anschluss an das im Kanton Zürich viel diskutierte Schulprojekt 21, welches den Computer im Unterricht,



Englisch und altersdurchmisches Lernen ab der ersten Primarklasse in einen Grossversuch integrierte, ergab sich die Gelegenheit, fünfte und sechste Klassen mit Unterricht in zwei Fremdsprachen zu untersuchen. Forschungsarbeiten zur Motivation von Primarschülerinnen und -schülern in Fremdsprachen besitzen Seltenheitswert, Vergleiche zwischen der Motivation in Englisch und Französisch sind erst recht rar.

Wenn man die Freude an der Sache, das persönliche Interesse am Lerngegenstand oder die Überzeugung, etwas gerne zu tun und es als wichtig anzusehen, nicht einfach als unnütze Randerscheinungen des schulischen Lernens, sondern als integrale Bestandteile des Unterrichts auf der Primarstufe betrachtet, dann dürften die Ergebnisse in verschiedener Hinsicht aufschlussreich sein.<sup>1</sup>

Das eben Gesagte betrifft im gegebenen Zusammenhang die intrinsische Motivation in den beiden Fremdsprachen Englisch und Französisch. Der Vergleich der Klassenstufen zeigt, dass die intrinsische Motivation in Englisch in fünften und sechsten Klassen gleich hoch ausfällt, während sie in Französisch in den sechsten Klassen an Boden verliert. Die Freude am

Umgang mit Französisch ist bei Kindern, die bereits ein ganzes Jahr Unterrichtserfahrung hinter sich haben, deutlich reduziert. Praktisch das gleiche Schicksal trifft die Verständigungsmotivation. Auch in dieser Hinsicht verliert Französisch in der sechsten Klasse seinen Anreizwert. Englisch hingegen ist und bleibt schon für Primarschülerinnen und -schüler die weltweite Kommunikations- und Verständigungssprache schlechthin.

Im Unterschied zu Englisch, das seine grosse Beliebtheit halten kann, erleidet Französisch offensichtlich erhebliche Motivationseinbussen. Wohl die meisten Schülerinnen und Schüler könnten ein Fach nennen, auf das sie lieber verzichten würden oder mit dem sie sich nur beschäftigen, weil sie müssen. In den fünften Klassen berichten neunundzwanzig Prozent mit mehr oder weniger Zustimmung, dass sie Französisch nur lernen, weil sie müssen. In den sechsten Klassen steigt diese Zahl auf vierzig Prozent. Bezogen auf Englisch beträgt der Anteil etwas weniger als zwanzig Prozent und bleibt im sechsten Schuljahr stabil. Was die Ergebnisse weiter bestätigen, liegt eigentlich auf der Hand: Je deutlicher eine Schülerin oder ein Schüler äussert, das Erlernen einer

Fremdsprache *nicht* als Zwang zu erleben, desto intensiver fallen die positiven Motivationen aus.

Ein aus Schweizer Sicht besonders bedenklicher Befund betrifft die Motivationsunterschiede zwischen deutsch- und anderssprachigen Schülerinnen und Schülern, die ein Drittel der Befragten ausmachen. Die intrinsische Motivation und die Verständigungsmotivation in der *Landessprache Französisch* sind nicht etwa bei Schweizer Kindern am höchsten ausgeprägt, sondern bei den Kindern anderer Herkunftssprache und Nationalität. Im Gegensatz dazu liegen die entsprechenden Motivationen in Englisch in beiden Gruppen auf gleich hohem Niveau.

Warum kommt ausgerechnet bei Schweizer Kindern weniger Lust am Französischen auf?

### 3. Folgerungen für einen motivationsorientierten Unterricht

Motivationstheorien versuchen zu erklären, was menschliches Handeln antreibt und aufrechterhält. Im Zusammenhang mit schulischem Lernen sollten wir uns diese Frage häufiger immer wieder aufs Neue stellen: Was initiiert Lernen und was hält es in Gang? Mit anderen Worten heisst das ganz einfach: Was ist motivierender Unterricht? Wie die Ausführungen im vorangehenden Abschnitt vermuten lassen, besteht ein erheblicher Bedarf nach einem motivierenden Französischunterricht. Einige der möglichen Folgerungen aus dem Gesagten sind zum Beispiel:

- Wir benötigen eine positive Grundeinstellung: Eine Sprache zu lernen, hat nichts Bedrohliches an sich. Es offenbart nicht primär die Unfähigkeit der Lernenden, sondern ihre kommunikativen und menschlichen Möglichkeiten.
- Wir benötigen ein motivationales Grundprinzip: Motivation darf nicht

als vorhandenes oder eben nicht vorhandenes Begleitmerkmal von Individuen angesehen werden. Die Motivierung der Lernenden soll als Auftrag, Ausgangspunkt und Ziel im Umgang mit Sprache operieren und den Unterricht sichtbar und nachhaltig prägen. Wenn Vermittlung und Lernen prinzipiell und bewusst auf Motivierung und Sinnvermittlung ausgerichtet sind, wird das Beteiligten und Beobachtenden sehr rasch auffallen.

- Wir sollten Sinn und Bedeutung erkennbar machen: Die Lernenden sollen Bedeutung und Sinnhaftigkeit der Sprache und der Inhalte, die vermittelt werden, nachvollziehen können. Die Verständigungsmotivation bereitet in dieser Hinsicht den idealen Hintergrund. Verständigung und Kommunikation berühren die Sprache im Kern, lassen sich vielfältig praktizieren, ermöglichen die Öffnung des engen Schulzimmers und bieten Raum für kreative Ideen und didaktische Umsetzungen.
- Wir sollten den Blick auf den Prozess, nicht auf das Produkt richten: Wer Unterricht verbessern will, darf seine Aufmerksamkeit nicht in erster Linie auf Leistungsvergleiche und auf Endprodukte ausrichten. Lernprozesse und die daran beteiligten Faktoren müssen im Vordergrund stehen. Für die Lernenden bewahrheitet sich die Qualität des Unterrichts in den kleinen Fortschritten innerhalb einer einzelnen Lektion.
- Wir sollten uns an Grundbedürfnissen der Lernenden ausrichten: Kompetenzerfahrungen entsprechen einem menschlichen Bedürfnis. Auch wenn die Erfahrung des eigenen Könnens bescheiden ausfällt, bestärkt sie als positives Element den Mut zum nächsten Lernschritt. Jedes neue Wort in der anderen Sprache ist ein Erfolg.
- Und schliesslich sollten wir in die Zukunft der Bildungslandschaft

blicken und Visionen zulassen: Eines Tages wird die Schule im Bereich Fremdsprachen vielleicht tatsächlich Angebote ohne generellen Nutzungszwang bereithalten. Das Angebotsspektrum, die persönlichen Voraussetzungen und das angestrebte individuelle Bildungsprofil werden dann den Spielraum der Nutzung umgrenzen.

Ein Grossteil des schulischen Lernens funktioniert nach dem Prinzip der Entkoppelung der Inhalte vom aktuellen, unmittelbaren Lebenszusammenhang ausserhalb der Schule. Das ermöglicht einerseits den lektionsweisen, fächerbezogenen Unterricht und birgt andererseits die Gefahr der Sinnentleerung. Wenn Sinn und Bedeutung des Lernens nicht einsichtig werden oder verloren gehen, ergeben sich daraus für die Lernmotivation fatale Folgen. Ein guter Fremdsprachenunterricht in der Primarschule setzt alles daran, dem vorzubeugen, indem er Sinn- und Bedeutungszusammenhänge ins Zentrum stellt.

#### Anmerkung

<sup>1</sup> Für grundlegende Informationen und Literaturangaben zu den folgenden Ausführungen siehe: STÖCKLI, G. (2004): *Motivation im Fremdsprachenunterricht*. Oberentfelden/Aarau, Sauerländer.

#### Georg Stöckli

ist Titularprofessor am Pädagogischen Institut der Universität Zürich. Er unterrichtete früher als Primarlehrer an einer Mehrklassenschule. Zu seinen gegenwärtigen Arbeits- und Forschungsschwerpunkten gehören verschiedene Bereiche der personalen und sozialen Entwicklung von Kindern im Grund- und Primarschulalter sowie Evaluationen im Bildungswesen.

# Über Nutzen und Lernbarkeit der englischen und französischen Sprache

## Zwei empirische Untersuchungen

*Il y a une dizaine d'années, deux recherches ont dégagé la problématique des représentations de l'anglais et du français auprès des jeunes entre 11 et 15 ans. Empiriquement, on a pu démontrer que les jeunes ont déjà des idées précises sur l'utilité, la propagation, les difficultés, l'importance, et même la beauté de certaines langues. Or, ces représentations varient en fonction de la perception des langues en cours dans leur plus proche environnement. L'anglais est souvent choisi en fonction de critères et pression de groupe (peers), parce qu'il est plus international et qu'il semble plus simple. Il faut toutefois dire que la réussite dans l'apprentissage des langues et les possibilités quotidiennes de les pratiquer conditionnent l'opinion des jeunes. La popularité de l'anglais n'est donc pas garantie à long terme, car comme dans toutes les disciplines, sa pratique à un niveau avancé demande un effort.*

Dieser Beitrag wurde vor nun bald neun Jahren an die Neue Zürcher Zeitung geschickt, dort aber nicht veröffentlicht. Es bleibt den Leserinnen und Lesern überlassen, Vergleiche zwischen damals und heute zu ziehen...

*Bei der Diskussion über Sinn und Nutzen der Einführung eines Englischobligatoriums an der Zürcher Volksschule hört man immer wieder die Argumente (u.a. auch vom Erziehungsrat des Kantons Zürich), Kinder und Jugendliche würden viel lieber Englisch lernen, weil man es häufiger gebrauchen könne und es einfacher sei als die französische Sprache. Dass sich dieses positive Vorurteil im Laufe einiger Lernjahre verringert, bestätigen eine Osnabrücker Untersuchung, in der anfangs der 90er Jahre 520 Schüler/-innen der 8. Klasse (verschiedene Niveaus) befragt wurden, sowie auch das schweizerische Nationalfondsprojekt "Französisch - Deutsch, Zweisprachiger Sachunterricht an der Sekundarstufe 1", unter der Leitung von O. Stern<sup>1</sup> (1994 - 1997), an dem 7 Sekundarschulklassen aus der Ostschweiz teilnahmen.*

Die **deutsche Untersuchung** zeigt, dass bereits bei 11-jährigen Kindern ziemlich starke Clichés von der Nützlichkeit, der Verwendbarkeit, der Verbreitung, der Lernbarkeit und dem Klang bestimmter Fremdsprachen bestehen, die zusätzlich einem Gruppendruck unterliegen. Es besteht demnach eine Diskrepanz zwischen kollektiver und individueller Wahrnehmung bezüglich der Einstellung dem Englischen gegenüber.<sup>2</sup> Hermann-Brennecke meint: "Im Einklang mit allgemein akzeptierten Überzeugungen zu stehen, selbst wenn sie den eigenen zuwiderlaufen, bietet Rückhalt und Sicherheit und ist mitverantwortlich für die Beharrlichkeit, mit der an ihnen festgehalten wird". Dass sich dieses positive Vorurteil nach

der Erfahrung von ein bis vier Jahren Englischunterricht in Richtung einer realistischeren Sichtweise bewegt, wird im folgenden vorerst aufgrund der deutschen Untersuchung gezeigt. Bei der Begründung der Wahl der obligatorischen Zweit- oder Drittsprache (deutsche Schüler/-innen können wählen) wird am häufigsten vom allgemeinen Nutzen ausgegangen. An zweiter Stelle stehen Vertrautheit, Schönheit des Kluges, lernorientierte Faktoren wie Schwierigkeit, auserschulische Hilfe und Leistungsstand in anderen Fächern. Schliesslich folgen Anpassung bzw. Abweichung von und Beeinflussung durch die Umgebung. Der Verkehrswert, die Berufstauglichkeit und Verwendbarkeit in den Ferien stehen bei der englischen Sprache an erster Stelle, alle anderen Motive haben nur sekundäre Bedeutung. Dabei liegen Schüleraustausch und Nutzen für andere Fremdsprachen noch leicht über Erlernbarkeit, Klang, Vertrautheit und Anpassung an die Familie.

Die Wahl der französischen Sprache wird eher von der Vorliebe her bestimmt. Doch auch der Nutzen wird nicht unterschätzt. Zwar liegt der Verkehrswert (mit 1.4) weit unter demjenigen für Englisch (2.1), doch nähert sich der Nutzen für den Beruf dem englischen Vergleichswert an (1.9 bzw. 2.1), um denjenigen für die Ferien noch zu übertreffen. Im Fall Französisch besteht ein erheblich stärkerer Wunsch nach Schüleraustausch, was die interkulturelle Bedeutung und die integrative Dimension zeigt. Eine sehr wichtige Aussage ist, dass sich die Motivprofile erheblich ändern je nach Schultypus und An-

spruchs-niveau. So bleibt der Verkehrs-wert des Englischen nach vier Jahren Unterricht immer noch hoch, doch die persönlichen Erfahrungen mit der Verwendbarkeit sehen anders aus. Im Ausland bestand lediglich "manchmal", in der BRD "manchmal" bis "selten" und selbst in der Schule, ausserhalb des Englischunterrichts, ebenfalls nur "manchmal" Gelegenheit zur Anwendung der Sprache. Gymnasiastinnen und Gymnasiasten haben am häufigsten Englisch im Ausland benutzen können. 31% konnten in der Schule Englisch ausserhalb des Faches "fast nie" oder "nie" nutzen. Trotzdem wird an der ausgesprochenen Verwendbarkeit festgehalten, ausser bei den Hauptschüler/-innen, die am kritischsten sind.

Bezüglich der Lernbarkeit des Englischen pendeln sich die Meinungen bei "kompliziert - unkompliziert" eher in Richtung "kompliziert" ein. 64% aller Befragten schätzen Englisch zum Zeitpunkt der Untersuchung als schwieriger und 34% als leichter ein als zu Beginn des Englischunterrichts. Diese Entwicklung ist bei Hauptschüler/-innen und Gymnasiasten ähnlich. Die Vorstellungen bezüglich der Lernbarkeit sind jedoch bei den Hauptschüler/-innen realistischer: 75% derjenigen, die Englisch abwählen würden, wenn sie könnten, geben an, eine Austauschmöglichkeit zu vermissen. Bei den Abwahlwilligen hat sich bei 56% die Attraktivität des Zielsprachenlandes verschlechtert. 43% finden die Bewohner weniger sympathisch als zu Beginn des Englischunterrichts.

In der **Nationalfonds-Untersuchung** wurden Klassen mit normalem Lehrbuch-Unterricht (Kontrollklassen) verglichen mit Klassen, die in derselben Lektionenzahl zusätzlich auch zweisprachigen Sachunterricht, meistens in Geschichte, erhielten (Pilotklassen). Zwei Ergebnisse seien herausgegriffen: Befragungen am Anfang und am Ende

der Sekundarstufe 1 zeigen (s. nachfolgende Tabelle), dass die Bedeutung des Englischen zwar gross ist, sie aber bei beiden Gruppen nach drei Jahren und nach erlebtem ein- bis zweijährigem Englischunterricht im Verhältnis um ungefähr 10% abnimmt, wobei Englisch für die Pilotklassen eine signifikant geringere Bedeutung hat. Eine mögliche Begründung wäre der erlebte direkte Kontakt mit Menschen aus dem Welschland und der erwiesenermassen höhere Lernerfolg der französischen Sprache durch einen qualitativ verbesserten Unterricht.

### Was ist nun aus diesen Resultaten zu schliessen?

Die Meinung, Englisch sei einfacher zu lernen als Französisch, kann sich ändern, sobald der Unterricht begonnen hat und die Anforderungen steigen. Wie beliebt Englisch als allfällig selektionswirksames Fach noch sein wird, wird sich erweisen. Aus den Ergebnissen der Nationalfondsstudie ist einmal mehr zu erkennen, dass die Beliebtheit eines Faches auch stark mit dem Inhalt, der Art des Unterrichts und dem Lernerfolg zusammenhängt. Die Stundendotation eines Faches kann nicht vom Beliebtheitsgrad

**1 = ja, 2 = eher ja, 3 = eher nein, 4= nein**

	Anfangs der ersten Klasse: Wenn ich wählen könnte, würde ich lieber eine andere Sprache lernen als Französisch			Ende der dritten Klasse: Gute Englischkenntnisse sind für mich wichtiger als Französisch		
	n	Mittelwert	Signifikanz	n	Mittelwert	Signifikanz
Pilotklassen	85	1.80		45	2.00	
Kontrollklassen	59	1.49	.058	63	1.62	.016*

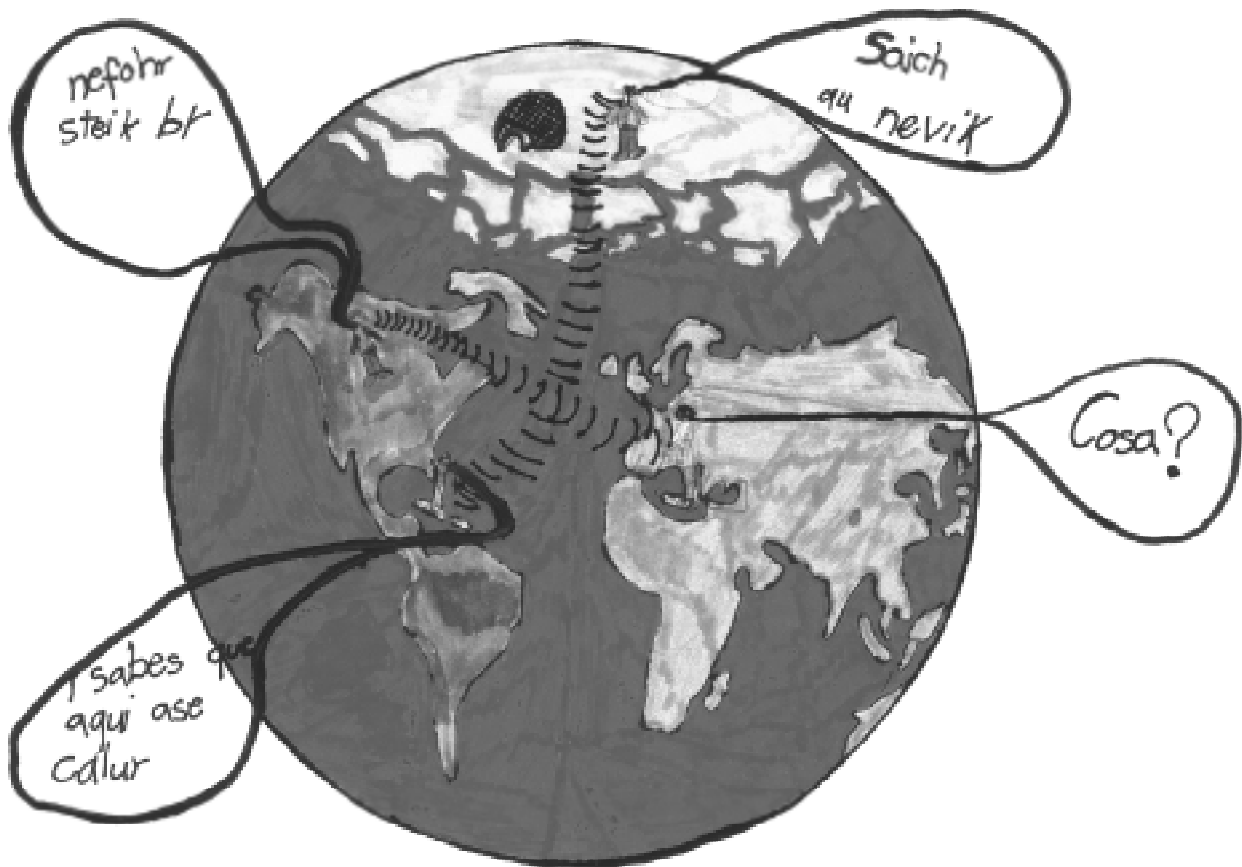
\* Alle ursprünglich 7 Pilotklassen haben einen Austausch mit der französischen Schweiz durchgeführt.

Nach jedem Jahr wurde gefragt, welches Fach die Lernenden am liebsten hätten (Hitparade der Fächer). Am Ende der 3. Klasse sahen die hier interessierenden Resultate folgendermassen aus (1 = sehr gern, 2 = so mittel, 3 = eher ungern):

bei den Schüler/-innen abhängig gemacht werden. Die Entscheidung über das Sprachenangebot insgesamt ist hauptsächlich eine politische. Welche Sprachen wann, wie, für wen angeboten werden, ist auch pädagogisch und lern-

Rang	Pilotklassen	Mittelwert	Kontrollklassen	Mittelwert
1.	Turnen	1.42 n=45	Turnen	1.48 n=66
2.	Singen	1.48 n=35	Handarbeit und Werken	1.56 n=62
3.	(Italienisch	1.60 n=5)	<b>Englisch</b>	<b>1.65 n=60</b>
4.	Hauswirtschaft	1.64 n=25	(Italienisch	1.83 n=6)
5.	<b>Französisch</b>	<b>1.69 n=45</b>	Hauswirtschaft	1.85 n=40
6.	Geographie	1.74 n=43	Mathematik	1.92 n=66
7.	Handarb./ Werken	1.79 n=38	Deutsch	1.97 n=66
8.	<b>Englisch</b>	<b>1.80 n=40</b>	Geometrie	2.03 n=65
9.	Geschichte	1.90 n=45	Naturkunde	2.05 n=65
10.	Mathematik	1.93 n=45	<b>Französisch</b>	<b>2.12 n=66</b>
11.	Deutsch	2.02 n=45	Singen	2.12 n=57

Aus dieser Tabelle ist die höhere Beliebtheit sämtlicher Fächer in den Pilotklassen zu erkennen sowie die Reihenfolge der Beliebtheit der Sprachfächer.



psychologisch zu begründen und hängt zudem ab von den vorhandenen finanziellen und personellen Ressourcen. Es wird auf schweizerischer Ebene eine breite Auseinandersetzung stattfinden und Öffentlichkeitsarbeit geleistet werden müssen, damit die Betroffenen prozesshaft solche wichtige Weichenstellungen in ihrer ganzen kulturellen, politischen und wirtschaftlichen Tragweite verstehen, mittragen und für sich den bestmöglichen Weg finden können. Wenn diese Auseinandersetzung in der gesamten Gesellschaft stattgefunden hat, ist es nicht mehr schwierig, sie auch im Sinne der Spracherwerbswissenschaft und interkulturellen Pädagogik sinnvoll in die Schulzimmer zu tragen. Gleichzeitig oder besser schon vor der Auseinandersetzung über das Sprachenangebot sollten demnach auch Überlegungen zu einer Qualitäts-

verbesserung jeglichen Fremdsprachenunterrichts stattfinden. Anhaltende Freude, weitere Sprachen zu lernen, hängt stark mit dem unmittelbaren Nutzen zusammen. Damit ist gemeint, im Zusammenhang mit schulischem Unterricht Genugtuung zu erleben, mit unbekanntem Menschen mündlich oder schriftlich (z.B. per E-Mail) kommunizieren zu können und sich auf diese Weise eine andere Kultur zu erschliessen. Jede(r) Volksschüler/-in müsste mindestens einmal Sprachkenntnisse im "Ernstfall" anwenden (z.B. Austausch oder/und Immersionsunterricht) und sich auf diese Weise ein Stück Unabhängigkeit, Freiheit und Selbstvertrauen aufbauen. Eine Anstrengung, die Erfolg bringt, ist die beste Motivation für weitere Anstrengungen.

#### Anmerkungen

<sup>1</sup> STERN, O. / ERIKSSON, B. / LE PAPE RACINE, Ch. / REUTENER, H. / SERRA OESCH, C. (1999): *Französisch – Deutsch: Zweisprachiges Lernen an der Sekundarstufe I*. Zürich, Rüegger.

<sup>2</sup> HERMANN-BRENNEKE, Gisela (1993): *Schulisches Fremdsprachenangebot im Urteil der Lernenden*, in: Beiträge zur Fremdsprachenforschung, Band 1. Timm J.-P., Vollmer H.-J. (Hrsg): *Kontroversen in der Fremdsprachenforschung*.

Dokumentation des 14. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) 1991. Bochum, Brockmeyer.

#### Christine Le Pape Racine

ist als selbstständig erwerbende Sprachendidaktikerin tätig und spezialisiert sich dabei auf immersive Unterrichtsformen im Bereich CLIL/EMILE. Sie arbeitet intensiv am Forum für Zweisprachigkeit in Biel mit und ist an der PHNW Solothurn für die Lehrer/-innenweiterbildung im Bereich "Sprachen, Medien und Kommunikation" verantwortlich.



## **Tagung: Sprachunterricht in der Schweiz**

Freiburg, Grangeneuve 29.9.2006

### **Gemeinsame Standards, aber welche?**

#### ***Möglichkeiten und Grenzen vorgegebener Rahmenbedingungen***

Diese Fachtagung hat zum Ziel, verschiedene Einflüsse, Tendenzen und Forderungen, die das Sprachlehren und -lernen beeinflussen, aufzuzeigen. Gleichzeitig soll anhand von Modellen erläutert werden, wie ihnen begegnet werden kann.

Es wird ein Ansatz aus verschiedenen Perspektiven aufgezeigt:

- Inwieweit beeinflussen europäische Tendenzen und Standards die Entwicklung des Sprachenlehrens und -lernens in der Schweiz?
- Sind im fremdsprachlichen Unterricht gemeinsame Grundlagen und Zielsetzungen durch Koordination, z.B. durch Rahmenlehrpläne, überregionale Standards und transparente Bewertung von vordringlicher Bedeutung? Welchen Einfluss haben diese auf regionale Bedürfnisse?
- Welche Bedeutung ist den Anforderungen und Bedürfnissen des Arbeitsmarktes und der Wirtschaft in Bezug auf die Sprachenausbildung beizumessen?

## **L'enseignement des langues en Suisse**

Fribourg, Grangeneuve 29.9.2006

### **De quels standards parle-t-on?**

#### ***Entre diversité et adversité, quel consensus trouver?***

Cette journée a pour but de clarifier quelques enjeux de l'enseignement des langues et de mettre en lumière les influences, les tendances et les exigences de l'enseignement et de l'apprentissage des langues en Suisse.

Les questions suivantes seront abordées:

- Dans quelle mesure les tendances et les standards européens influencent-ils l'évolution de l'enseignement et de l'apprentissage des langues en Suisse?
- De quelle manière l'enseignement des langues répond-il aux objectifs fixés dans les plans d'études? Comment des notions telles que la standardisation des acquis et la transparence des évaluations sont-elles considérées? Une démarche commune et coordonnée est-elle possible?
- Quelles sont les attentes des employeurs? Comment le système de formation suisse répond-il aux besoins de l'économie en termes de compétences linguistiques?

## **Conférences 09.45-12.25**

09.45-10.25: Prof. Dr. Lüdi, Basel "Sprachen lernen in der Schweiz: Vorstellung - aktuelle Entwicklungen - Visionen"

10.30-11.10: Prof. Dr. Brian North, Zurich "The Common European Framework: Development, Theoretical and Practical Issues"

11.40-12.25: Prof. Dr. François Grin, Genève "Le concept de plurilinguisme dans la définition d'une politique d'enseignement des langues"

## **10 Workshops 14.00-15.30**

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. Laicol Mauzairt: L'enseignement plurilingue, un succès (à préciser)

## **Table ronde 15.50-16.30**

Bilan, perspectives Podiumgespräch: Bilan und Aussichten (Leitung: Christophe Büchi, modérateur)

### **Inscriptions/Anmeldung:**

Maja Zeramdini, WBZ-CPS C.P., 6000 Lucerne 7 • Tél. 041 249 99 02 • Fax 041 240 00 79 • mail: [zeramdini.maja@wbz-cps.ch](mailto:zeramdini.maja@wbz-cps.ch)

**Délai/Frist:** 15.07.2006

**Participation/Beitrag:** 100.-

**Lunch:** 25.-TN

## Vorschau 2006 - Programmazione 2006

- 2/2006 Immersion im Kreuzfeuer der Praxis  
3/2006 La lecture en L2  
4/2006 Curriculare Reformen, die Sprachen im Gesamtzusammenhang

### Autori di questo numero

**Hana Andrášová**, Pedagogická fakulta, katedra germanistiky, Jeronymova 10, CZ – 371 15 České Budějovice ([andras@pf.jcu.cz](mailto:andras@pf.jcu.cz))

**Ursula Bader**, M.Ed. ELT, Englisch und Englischdidaktik, Küttigerstrasse 42, CH-5000 Aarau ([ursula.bader@fh-aargau.ch](mailto:ursula.bader@fh-aargau.ch))

**Maria Baring**, Grundschule am Windmühlenberg, Am Kinderdorf 23-37, D-14089 Berlin ([SchuleAmWindmuehlenberg.CidS@t-online.de](mailto:SchuleAmWindmuehlenberg.CidS@t-online.de))

**Mirjam Egli**, EDK Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren, Zähringerstrasse 25, CH-3001 Bern ([mirjam.egli@unibas.ch](mailto:mirjam.egli@unibas.ch))

**Daniel Elmiger**, IRDP Institut de recherche et de documentation pédagogique, Faubourg de l'Hôpital 43, CH-2002 Neuchâtel ([daniel.elmiger@irdp.ch](mailto:daniel.elmiger@irdp.ch))

**Andrea Haenni Hoti**, Institut für Lehren und Lernen (ILeL), PH Zentralschweiz, Abteilung Forschung+Entwicklung, Mühlenplatz 9, CH-6004 Luzern ([andrea.haenni@phz.ch](mailto:andrea.haenni@phz.ch))

**Christine Le Pape Racine**, Josefstr. 54, CH-8005 Zürich ([paperace@swissonline.ch](mailto:paperace@swissonline.ch))

**Olivier Mack**, Haute Ecole Pédagogique, Av. de Cours 33, CH-1014 Lausanne ([olivier.mack@edu-vd.ch](mailto:olivier.mack@edu-vd.ch))

**Matthias Marschall**, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation Bâtiment Pignon, bureau 507, 40, Boulevard du Pont d'Arve, CH-1205 Genève ([ma.marschall@bluewin.ch](mailto:ma.marschall@bluewin.ch))

**Lucrezia Marti**, 32, rue de Graman, CH-1241 Puplinge/Genf ([lucrezia.marti@edu.ge.ch](mailto:lucrezia.marti@edu.ge.ch))

**Hannelore Pistorius**, ch. Colladon 18, CH-1209 Genève ([hannelore.pistorius@bluewin.ch](mailto:hannelore.pistorius@bluewin.ch))

**Carine Reymond**, Haute Ecole Pédagogique, Av. de Cours 33, CH-1014 Lausanne ([carine.reymond@edu-vd.ch](mailto:carine.reymond@edu-vd.ch))

**Ursula Schaer**, M.Ed. ELT, Englisch und Englischdidaktik, Küttigerstrasse 42, CH-5000 Aarau ([ursula.schaer@phz.ch](mailto:ursula.schaer@phz.ch))

**Keith Sprague**, Hardturmstrasse 120, CH-8005 Zürich ([keith@sprague.ch](mailto:keith@sprague.ch))

**Käthi Stauffer-Zahner**, Stettenerstrasse 40, CH-8207 Schaffhausen ([kaethi.stauffer@gmx.net](mailto:kaethi.stauffer@gmx.net))

**Michaela Steiger**, Kornackerstrasse 33, D-67067 Ludwigshafen ([christian.steiger@onlinehome.de](mailto:christian.steiger@onlinehome.de))

**Georg Stöckli**, Pädagogisches Institut, Universität Zürich, Freiestrasse 36, CH-8032 Zürich ([sto@paed.unizh.ch](mailto:sto@paed.unizh.ch))

**Daniel Stotz**, Pädagogische Hochschule Zürich, Lagerstrasse 5, Postfach, CH-8090 Zürich ([daniel.stotz@phzh.ch](mailto:daniel.stotz@phzh.ch))

**Hans Weber**, Kreuzenstr. 36, CH-4500 Solothurn ([hans.weber@solnet.ch](mailto:hans.weber@solnet.ch))

**Erika Werlen**, Zürcher Hochschule Winterthur, Theaterstrasse 15c, CH-8400 Winterthur ([wer@zhwin.ch](mailto:wer@zhwin.ch))

**Gudrun Ziegler**, Centre de Linguistique Appliquée, Université de Neuchâtel, Espace Louis-Agassiz 1, CH-2000 Neuchâtel ([gudrun.ziegler@unine.ch](mailto:gudrun.ziegler@unine.ch))

### Immagini

Ringraziamo i bambini della 4A delle scuole elementari di Locarno-Saleggi con la loro maestra Chantal Canonica e quelli della 4A delle scuole elementari di Minusio con il loro maestro Igor Viganì per i disegni sul tema delle lingue e della comunicazione.

### Homepage: [www.babylonia.ch](http://www.babylonia.ch)

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

### 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**, ISPPF, via Besso 84  
6900 Lugano (coordinazione)

**Gé Stoks**, ASP, P.za S. Francesco  
6600 Locarno (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, Lagerstrasse 5  
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

### Organo d'informazione di:

• **LEDAFIDS** (Lettori e Lektorinnen  
Deutsch als Fremdsprache in der Schweiz)

• **APEPS** (Arbeitsgemeinschaft zur  
Förderung des mehrsprachigen Unterrichts in  
der Schweiz)

### Indirizzo

**Babylonia**, Stabile Lanzi, via Cantonale,  
CH-6594 Contone

Tel. 0041/91/8401143 • Fax 0041/91/8401144  
e-mail: [babylonia@idea-ti.ch](mailto:babylonia@idea-ti.ch)

Homepage: [www.babylonia.ch](http://www.babylonia.ch)  
PCC 69-40263-5

### Consulenza grafica

Studio grafico Agustoni e Snozzi, Giubiasco

### Tiratura/abbonamento

Tiratura di questo numero 1/2006:  
1400 copie.

Abbonamento annuale: fr. 48.- più costi di  
spedizione. Studenti: fr. 35.-

Costo del numero singolo: fr. 16.-.

L'abbonamento non disdetto entro un mese  
prima della fine dell'anno si rinnova  
automaticamente.

### Tipografia

TBS, La Buona Stampa sa, Via Fola  
CH-6963 Pregassona

e-mail: [info@labuonastampa.ch](mailto:info@labuonastampa.ch)

### Inserzioni

IDEA, Stabile Lanzi, via Cantonale,  
CH-6594 Contone

Tel. 0041/91/8401142 • Fax 0041/91/8401144  
e-mail: [idea@idea-ti.ch](mailto:idea@idea-ti.ch)